

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA
Katedra rozvojových a environmentálních studií



**Dopady Živé knihovny s důrazem na práci
se stereotypy a předsudky**

Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Ludmila Kubová

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Dušková, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci, dne.....

Bc. Ludmila Kubová.....

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Ludmila KUBOVÁ**
Osobní číslo: **R170108**
Studijní program: **N1301 Geografie**
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**
Téma práce: **Dopady Živé knihovny s důrazem na práci se stereotypy a předsudky**
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových a environmentálních studií**

Zásady pro vypracování

Cílem diplomové práce je zhodnotit dopady Živé knihovny jako metody neformálního vzdělávání použité na vybraných základních a středních školách. Práce se zaměří na analýzu vnímání témat spojených se stereotypy a předsudky žáky vybraných škol. Porovnána budou data sesbíraná před započítáním a po ukončení Živé knihovny na každé jednotlivé škole. Práce bude zasazena do teoretického rámce a historického kontextu vnímání jinačnosti, stereotypů a předsudků ve společnosti.

Rozsah pracovní zprávy: **20 – 25 tisíc slov**
Rozsah grafických prací: **dle potřeby**
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ARPOK. Živá knihovna jako metoda výuky: Vzdělávání příběhem. Olomouc: ARPOK, 2017. ISBN 978-80-906162-6-4.
FLORINI, Leticia Gloce. Intersubjectivity, otherness, and thirdness: A necessary relationship. INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOANALYSIS [online]. Institute of Psychoanalysis, 2016, 10951104 [cit. 2018-01-23]. DOI: 10.1111/1745-8315.12432 ISSN 00207578. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=eca3edd6-d13b-4763-85c4-76c71b92acc5%40sessionmgr4008>
COHRS, J. Christopher a Thomas KESSLER. Negative stereotypes, prejudice and discrimination. Social psychology of social problems: The intergroup context. Germany: Friedrich Schiller University Jena, 2016, 3 – 29. ISBN 0-230-28475-2.
ZICK, Andreas, Thomas F. PETTIGREW a Ulrich WAGNER. Ethnic Prejudice and Discrimination in Europe. Journal of Social Issues [online]. California, 2008, 2008, 64(2), 233-251 [cit. 2018-01-25]. DOI: 10.1111/j.1540-4560.2008.00559.x. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=2ff49fbc-7888-40e8-9bda-daf92e154da%40sessionmgr103>
Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: Evolution, culture, mind, and brain. European Journal of Social Psychology [online]. Princeton, 2000, 2000, 30(3), 299-322 [cit. 2018-01-25]. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0992(200005/06)30:3<299::AID-EJSP2>3.0.CO;2-F. ISSN 00462772. Dostupné z <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=7031ac11-761f-4d77-800b-c9c5955348f%40sessionmgr103>
ABERGEL, Ronni. The Human Library. The Human Library [online]. Denmark, 2000 [cit. 2018-01-25]. Dostupné z: <http://humanlibrary.org/>

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lenka Dušková, PhD.**
Katedra rozvojových a environmentálních studií

Datum zadání diplomové práce: 26. ledna 2018
Termín odevzdání diplomové práce: 13. dubna 2018

LS.

prof. RNDr. Ivo Frébort, CSc., Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 26. ledna 2018

„Kdosi řekl, že je snazší rozbít atom než předsudek.“

Gordon Allport

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí práce Mgr. Lence Duškové, Ph.D. za její odborné rady, ochotu a čas, který věnovala mé diplomové práci. Dále bych chtěla také poděkovat vyučujícím působícím na Katedře rozvojových a environmentálních studií, pod jejichž vedením jsem měla možnost rozvinout své znalosti i praktické dovednosti v oblasti mezinárodního rozvoje. Navíc bych velice ráda poděkovala svým skvělým kolegyním z ARPOKu, se kterými jsem roky pracovala na Živé knihovně, a bez kterých by tak tato práce nikdy nevznikla. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat přátelům, rodině a zejména svému manželovi, který mě po celou dobu vypracovávání diplomové práce podporoval.

Abstrakt

Diplomová práce si klade za cíl analyzovat a hodnotit krátkodobé efekty Živé knihovny (dále bude v textu používána také zkratka ŽK) jako metody neformálního vzdělávání použité na vybraných základních a středních školách. ŽK si klade za cíl zvyšovat povědomí žáků o stereotypech a předsudcích ve společnosti a otevřenost k jinakosti.

Diplomová práce si klade za cíl seznámit čtenáře s ŽK, jakožto stále relativně novým typem neformálního vzdělávacího projektu. Popisuje její historii a rozšíření po světě. Kromě toho se zaměřuje na její hlavní hodnoty, které dokládají důležitost existence takového projektu.

Diplomová práce se konkrétně zaměřuje na to, jak žáci vybraných škol vnímají témata spojená se stereotypy a předsudky. Porovnána jsou data sesbíraná před započítím a po ukončení ŽK na každé jednotlivé škole. Práce je zasazena do teoretického rámce a historického kontextu vnímání jinakosti, stereotypů a předsudků ve společnosti.

Analyzovaná data z daných ŽK ukazují, že ŽK dokáže vyvolat v účastnících změnu. Změna však nebyla patrná u všech. ŽK lze tedy považovat za nástroj, který může vytvořit podmínky pro změnu, a to na různých úrovních (myšlení, prožívání, chování), které jsou v závěru práce diskutovány. Pozornost je věnována také okolním faktorům, které byly v této práci zvažovány.

Klíčová slova

Stereotypy, předsudky, jinakost, emoce, vzdělávání, neformální vzdělávání, globální rozvojové vzdělávání, Živá knihovna

Abstract

This diploma thesis carries out an analysis and evaluation of the effects of the Human Library as a method of non-formal education used in selected primary and secondary schools. The Human Library aims to increase awareness among students of stereotypes and prejudices in society and openness to otherness.

The diploma thesis aims to acquaint readers with the Human Library, as still a relatively new type of non-formal educational project. It describes its history and expansion around the world. It also focuses on the main values of Human Library, which demonstrates the importance of the existence of such a project.

The diploma thesis specifically focuses on the analysis of the perception of topics related to stereotypes and prejudices by students of selected schools. The data collected before the start and after the end of the Human library at each individual school are compared. The work is set in the theoretical framework and historical context of the perception of otherness, stereotypes and prejudices in society.

The analysed data show that Human Library can bring about change in the participants. However, the change was not noticeable in all cases. Thus, Human Library can be considered as a tool that can create conditions for change, at various levels (thinking, emotions, behaviour), which are discussed at the end of the thesis. Attention is also paid to the external factors that were considered in this research.

Key words

Stereotypes, prejudices, otherness, emotions, education, non-formal education, global citizenship education, the Human Library

Obsah

1. Úvod	10
1.1 Cíle a metody	12
1.2 Struktura práce.....	13
2. Historie a vývoj Živé knihovny	13
2.1 Historie Živé knihovny	14
2.2 Fungování, obecné principy a cíle Živé knihovny	15
3. Globální rozvojové vzdělávání	18
3.1 Hlavní principy Globálního rozvojového vzdělávání a Živé knihovny	19
3.2 Živá knihovna jako metoda výuky na školách	19
3.3 Studie zaměřené na Živou knihovnu	22
4. Praktický průběh a organizace Živé knihovny	25
5. Vymezení základních pojmů – stereotyp, předsudek, jinakost, emoce	27
5.1 Stereotypy	27
5.2 Předsudky	29
5.3 Jinakost a normalita	35
5.4 Emoce	37
6. Metodologie	41
7. Analýza dat	47
7.1 Analýza esejí.....	47
7.1.1 Kategorie: Souhlasný přístup	47
7.1.2 Kategorie: Radostné projevy a zaujetí.....	49
7.1.3 Kategorie: Soucit a sounáležitost	51
7.1.4 Kategorie: Odmítavé postoje	52
7.1.5 Kategorie: Empowerment.....	54
7.1.6 Kategorie: Pasivně-hodnotící postoj.....	56

7.1.7 Kategorie: Radost z učení se nových věcí a angažovanost	58
7.1.8 Kategorie: Zárodek nových perspektiv a rozšíření obzorů.....	61
7.1.9 Kategorie: Postojová změna	64
7.1.10 Kategorie: Názorová změna	68
7.2 Analýza brainstormingů	69
8. Limity.....	76
8.1 Limity výzkumu	76
8.2 Limity Živé knihovny	78
9. Diskuse.....	81
10. Závěr	85
Zdroje.....	87
Přílohy.....	94
Příloha č. 1: Výpůjční pravidla Živé knihovny	94
Příloha č. 2: Tabulka kategorie a kódy	95
Příloha č. 3: Praktický průběh a organizace Živé knihovny	96
Příloha č. 3.1 Organizace Živé knihovny	96
Příloha č. 3.2 Živé knihy	96
Příloha č. 3.3 Knihovníci.....	97
Příloha č. 3.4 Čtenáři	98
Příloha č. 3.5 Další aspekty organizace – čas, prostor	98
Příloha č. 3.6 Průběh Živé knihovny	99
Příloha č. 4: Příklady anotací.....	104
Příloha č. 5: Souhlas ARPOK, o.p.s. s využitím anotací Živých knih pro účel této diplomové práce.....	109

1. Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si zvolila téma týkající se projektu a metody neformálního vzdělávání – Živé knihovny. ŽK má za cíl poskytnout bezpečný prostor pro konfrontaci lidí s předsudky ve společnosti a tím je nabourávat. Dané téma jsem si vybrala z důvodu blízkosti hodnot a principů tohoto projektu, jako je pochopení, soucit, otevřenost a touha po poznání. Tyto hodnoty mě oslovily již v prvním momentě, kdy jsem se s projektem setkala, a to v prvním ročníku svého studia na univerzitě. Od té chvíle jsem s organizací projektu pomáhala nejprve jako dobrovolník (knihovník), později také jako účastník (Živá kniha) a nakonec i jako organizátorka.

Spojitost mezi ŽK a oborem mého studia, Mezinárodními rozvojovými studiemi, vidím v tom, že ŽK pomáhá lidem chápat rozmanitost světa a společnosti ze všech možných úhlů. Pomáhá přijímat odlišnosti lidí, kultur, náboženství, zvyků, sexuální orientace atd. jako pozitivní aspekty naší společnosti. A pevně věřím, že právě přijetí a porozumění rozmanitosti našeho světa vede lidi k větší míře empatie a altruismu. Lidé, když pochopí, jak je celý svět rozmanitý a zároveň provázaný, jsou poté ochotnější pomáhat druhým.

Hlavním cílem ŽK bylo poskytnout prostor žákům pro uvědomění si jejich předsudků vůči jinakosti. Konkrétněji se krok po kroku jedná o pochopení rozdílů, stejně jako podobností a souvislostí mezi životy lidí pocházejícími z odlišných kulturních prostředí, a nakonec přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.

Hlavním cílem této práce není poskytnutí komplexního a všeobjímajícího popisu projektu. Ani nemá za cíl generalizovat výsledky analýzy výzkumu, který byl během diplomové práce realizován. Cílem této práce je poskytnout představu o fungování ŽK a zejména o pozorovaných efektech na její účastníky. Práce poukazuje na problematiku předsudků ve společnosti a na jejich nepříznivé dopady. Existují projekty, které s těmito negativními rysy naší společnosti dokáží efektivně pracovat. Jedním z takových projektů je právě ŽK.

ŽK je paralelou k běžné knihovně. V ŽK si člověk nepůjčuje knihu, ale člověka, čtenář tedy neotevívá knihu, nýbrž skrze osobní kontakt otevírá dialog s člověkem, skrze který se vnořuje do nových témat a poznává realitu, kterou si doposud nedovedl představit.

Prostřednictvím otevřeného dialogu čtenář čelí svým stereotypům, předsudkům a bariérám, které v ideálním případě v průběhu odbourává. Běžnými tématy ŽK jsou témata, která jsou ve společnosti tabuizovaná, kolují o nich zkreslené představy a na kterých se vystavují předsudky. ŽK poskytuje prostor pro to, aby se tyto představy v průběhu akce umírňovaly a měnily. Pomáhá vytvářet uvolněné prostředí pro upřímnost, otevřenost a sdílení názorů. Díky tomu ŽK cílí na to, aby se omezovala nesnášenlivost mezi lidmi, protože i jen zdánlivě nevinné projevy nesnášenlivosti mohou být zárodkem problémů, čehož jsme již v historii byli nespočetněkrát svědky.

Data pro tuto diplomovou práci byla shromažďována v průběhu ŽK organizovaných pod záštitou organizace ARPOK¹. Na organizaci ŽK pracovali zaměstnanci a dobrovolníci ARPOKu. ARPOK je nezisková organizace, která přináší do škol globální rozvojové vzdělávání. Zaměřuje se na vzdělávání o aktuálních tématech, která rezonují světem, se zaměřením na globální rozvojová témata. Organizace ARPOK se podílí na udržitelném rozvoji světa a na vytváření společnosti, která je Aktivní, Respektující a Otevřená, vnímá Propojenost a Komplexnost světa a přijímá svůj díl odpovědnosti (ARPOK, 2018). ŽK se svými hodnotami a cíli zapadá do širokého rámce působení ARPOKu.

První ŽK zorganizovaná ARPOKem proběhla na jaře roku 2014 (ARPOK, 2014). Data pro tuto diplomovou práci byla shromažďována během ŽK organizovaných mezi roky 2016 a 2018, a to v rámci projektu „Na cestě...“, zahrnujícímu nejen ŽK jako takovou, nýbrž také semináře pro pedagogy a další aktivity. ŽK poskytovala prostor pro práci se stereotypy a předsudky, semináře pro pedagogy poskytovaly prostor pro sdílení dalších metod, jak začleňovat témata integrace a migrace do výuky.

Tato práce je výsledkem spolupráce s Mgr. Zuzanou Plachkou, která pod záštitou ARPOKu projekt iniciovala. V době průběhu projektu na ARPOKu věnovala značnou část svého pracovního nasazení a úsilí právě ŽK a celému projektu „Na cestě...“, v rámci kterého mimo jiné také zpracovala publikaci „Živá knihovna jako metoda výuky – Vzdělávání příběhem“. Na projektu jsem také spolupracovala s Bc. Kateřinou Křížovou a Mgr. Annou Mairingerovou, které byly vedle Mgr. Zuzany Plachké součástí hlavního projektového týmu. Všem třem výše zmíněným nesmírně vděčím jak za skvělou spolupráci na projektu, tak za pomoc při získávání podkladů a dat pro svou diplomovou práci.

¹ Název neziskové organizace ARPOK je složen z prvních písmen následujících slov: Aktivita, Respekt, Propojenost, Otevřenost, Komplexnost (ARPOK, 2014).

Navzdory zorganizování několika ŽK, bylo ŽK a dat příliš málo na to, aby se daly výsledky analýzy zobecňovat. I přes název a původní záměr diplomové práce z výše uvedených důvodů nebylo možné hodnotit dlouhodobé dopady ŽK, ale pouze její krátkodobé efekty na žáky. Data z jednotlivých ŽK a jejich analýza jsou spíše ukázkou a příkladem, jak může ŽK fungovat a jaké může mít na žáky vlivy a efekty. Ukazuje také, jak se ŽK dá použít jako efektivní neformální způsob vzdělávání. Na základě této zkušenosti s posunem vývoje výzkumu, analýzy a celé diplomové práce, byla práce dále rozšířena o reflektovanou zkušenost výzkumníka, která v průběhu byla získána, a o limity výzkumu. Na ty navazují doporučení, jak by bylo možné s těmito limity nakládat pro další výzkumy zaměřené na ŽK.

1.1 Cíle a metody

Cílem této práce je prozkoumat krátkodobé efekty Živé knihovny na žáky vybraných škol, kteří se projektu zúčastnili. Práce analyzuje vnímání témat spojených se stereotypy a předsudky. Jedná se o pro společnost důležité téma, jelikož stereotypy a předsudky jsou její neoddelitelnou součástí. Proto je důležité znát ověřené metody, které pomohou zvyšovat povědomí o jejich výskytu ve společnosti a také uvědomění, jak je s nimi možné pracovat.

Diplomová práce si klade za cíl odpovědět na následující výzkumné otázky:

- Jak Živá knihovna přispívá k bourání stereotypů a předsudků u mladých?
- Jaké má Živá knihovna krátkodobé efekty na její účastníky?
- Jak byla Živá knihovna vnímána jejími účastníky?

Významnou náležitostí této práce je její teoretická část, která je nezbytná pro navazující praktickou část – pro empirický výzkum. V teoretické části je popsán vývoj problematiky stereotypů a předsudků, vývoj projektu ŽK a její zasazení do kontextu neformálního vzdělávání.

Empirická část má formu kvalitativního výzkumu. Pro získání dat ke kvalitativnímu výzkumu byly zvoleny brainstormingy zaznamenané před a po proběhnutí ŽK na vybrané stereotypizované téma. Po konci ŽK byl žákům poskytnut prostor pro sepsání esejí založených na 5 otevřených otázkách, jež byly dalším zdrojem dat. Data získaná z brainstormingů byla porovnána z před a po proběhnutí ŽK, eseje byly zanalyzovány zvlášť.

1.2 Struktura práce

První kapitola pojednává o samotném projektu Živá knihovna a její historii. Zabývá se důvody vedoucími ke vzniku konceptu ŽK a jejími hlavními myšlenkami. Je zde také popsáno postupné rozšíření tohoto projektu z Dánska do celého světa včetně České republiky.

Druhá kapitola pojednává o globálním rozvojovém vzdělávání a o jeho hlavních principech a hodnotách. Dále je uvedeno, jak ŽK zapadá do globálního rozvojového vzdělávání. Na to je navázáno obecným fungováním ŽK jako metody výuky na školách. Kapitola je zakončena shrnutím uskutečněných studií zaměřených na ŽK.

Třetí kapitola uvádí čtenáře do problematiky organizace a samotného průběhu ŽK.

Čtvrtá kapitola se zabývá pojmy, které vysvětlují, proč vůbec ŽK jakožto projekt existuje. Jedná se o pojmy jako jsou stereotypy a předsudky. Jsou zde rozebrány faktory stereotypů a předsudků a důvody, proč k nim dochází. V neposlední řadě rozebírá, jaký má projekt ŽK pro společnost význam.

Teoretická část diplomové se opírá o dostupné prameny ve formě literatury a internetových zdrojů zabývajících se ŽK. Praktická část diplomové práce vychází zejména z vlastních zkušeností s organizováním ŽK pro veřejnost a na školách. Z ŽK organizovaných na školách jsou také získány podklady pro praktickou část této diplomové práce. Tato data jsou předmětem analýzy.

2. Historie a vývoj Živé knihovny

Obsahem kapitoly je popis vzniku Živé knihovny a následný vývoj tohoto projektu. Zahrnuty jsou obecné principy, stejně jako její hlavní cíle.

I v dnešní globalizované době často lidé žijí v prostředí odděleném od jiných kultur, etnik či ras. Lidé se přirozeně mají tendence separovat ve svých vlastních sociálních skupinách a „bublinách“, ve kterých převládá homogenost nad diverzifikovaností (Allport, 2004). Právě ŽK nabízí možnost setkat se s lidmi ze sociálních skupin, kterým se člověk ať už vědomě či nevědomě vyhýbá, či se s nimi jednoduše kvůli okolnostem nemá šanci setkat

(tzv. out-group²). Když už se s lidmi z out-group setkají, tak jim na základě omezených vlastních zkušeností v hlavě vyvstávají převzaté stereotypy a předsudky (Atkinson a kol., 1995). ŽK vytváří prostor, kde mohou lidé vlastním stereotypům a předsudkům čelit, nabourávat je a měnit je dle reálného obrazu, který na ní získají.

2.1 Historie Živé knihovny

„Setkejte se se svými předsudky! Místo mluvení o nich se s nimi jednoduše setkejte.“ Těmito slovy začíná průvodce pro organizátory ŽK nazvaný „Nesud’ knihu podle obalu“³ (Abergel et.al., 2005). ŽK vznikla pod názvem *The Human Library*, respektive *Menneskebiblioteket*, v Kodani, v Dánsku, kde byla zorganizována poprvé v roce 2000 tamní neziskovou organizací *Zastavte násilí*⁴. Myšlenka vznikla jako reakce na narůstající množství násilných zločinů z nenávisti. Mládežnická organizace proto vytvořila projekt zaměřený na práci s mladými lidmi. Hlavním cílem bylo vzdělávat je, aby byli sami aktivní v prevenci násilí mezi sebou. Bylo zjištěno, že nenávist často pramení z předsudků, a proto se heslem projektu, stejně jako je název průvodce, stalo „Nesud’ knihu podle obalu“⁵. ŽK měla umožnit čtenářům soustředit se a přemýšlet o vlastních předsudcích a stereotypech. Na základě toho má přispívat ke snižování napětí ve společnosti mezi jednotlivými sociálními skupinami. Má přispívat k předcházení nespravedlnosti, útlaku a diskriminaci a současně posilovat sociální soudržnost. Událost by měla vést lidi od nepochopení k otevřenosti a porozumění, od separace ke spolupráci. „Přistoupili jsme k tomu s přesvědčením, že všichni lidé mají nějaký druh předsudků nebo stereotypů. Je snadné mít předsudky o jiné skupině lidí, ale mnohem obtížnější je udržovat stereotypy v přímém osobním kontaktu.“ (ibid.)

První ŽK byla uspořádána čtyřmi lidmi pro a ve spolupráci s Roskilde Festivalem pořádaným každoročně v Dánsku. ŽK měla povzbuzovat dialog a budovat vztahy mezi rozmanitými návštěvníky festivalu. Událost tehdy probíhala čtyři dny, kdy bylo k dispozici k přečtení rovnou padesát různých titulů knih. Již tato první akce, které se zúčastnilo více než tisíc čtenářů, se setkala s velkým ohlasem. Organizátoři si již s tímto prvním úspěchem uvědomili obrovský potenciál ŽK. Na základě toho se koncept začal z Dánska rychle šířit do

² Pojmeme out-group se vyjadřujeme o „skupině, do které nepatříme, a se kterou se neidentifikujeme, tedy o nečlenské“ (Vaculík, 2006, b, s.16).

³ V originále “Don’t judge a book by it’s cover! The Living Library Organiser’s Guide“ (Abergel et.al., 2005).

⁴ V dánském originále “Foreningen Stop Volden“, v překladu do angličtiny “Stop the Violence“.

⁵ V originále “Don’t judge a book by it’s cover“. Heslo bylo uvedeno v roce 2003, kdy nahradilo předešlé heslo “Just read, don’t judge“, v překladu “Jen čti, nesud’“.

jiných zemí Evropy, a i do celého světa. První ŽK mimo Dánsko byla zorganizována v roce 2001 v Budapešti na slavném festivalu Sziget. V nadcházejících letech se mezi organizátorské země přidalo Norsko, Portugalsko, Island a Finsko (Abergel et.al., 2005). V USA byla ŽK poprvé zorganizována v roce 2008 (Wentz, 2012). V České republice se první ŽK uskutečnila v roce 2007 na hudebním festivalu United Islands, v Praze. Zorganizována byla Organizací na podporu integrace menšin (OPIM). Mezi další organizace, které se projektem inspirovaly a ŽK v České republice začaly organizovat, patří od roku 2013 Amnesty International, která se zaměřuje na organizování ŽK zejména na školách (Amnesty International, 2019).

2.2 Fungování, obecné principy a cíle Živé knihovny

Živá knihovna funguje téměř identicky jako klasická veřejná knihovna. Čtenář, účastníci se ŽK, si vybere knihu, o kterou má zájem, a vypůjčí si jí k přečtení. Výběr titulů a vypůjční doba jsou značně omezené z toho důvodu, že si čtenář v ŽK nepůjčuje klasické knihy, ale vypůjčkou vstupuje do dialogu s člověkem o předem daném tématu (Abergel et.al., 2005). Knihy jsou obvykle lidé, kteří v minulosti čelili či stále čelí předsudkům a diskriminaci – zejména na základě rasy, náboženství, sexuální preference, sociální či ekonomické třídy, genderové identity, věku, volby životního stylu, volby práce, politického směřování, ale i postižení a dalších aspektů života, kvůli kterým může docházet až k sociálnímu vyloučení. Stejně tak se může jednat o lidi mající zvláštní či nějakým způsobem zajímavé životní zkušenosti či jen zajímavé koníčky (Watkins, 2014).

ŽK poskytuje prostor zástupcům různých menšin ve společnosti, aby se dobrovolně podělili o své životní příběhy a zkušenosti s cílem pomoci ostatním překonat předsudky. To probíhá pomocí aktivního dialogu založeného na otevřenosti a respektování druhých, s cílem prolomit bariéry, které lidi oddělují. Bariéry vznikají ve všech oblastech života, proto Živé knihy pokrývají tolik rozličná témata (ibid.).

„Hlavní cíl Živé knihovny se skládá ze tří podcílů; a) sdružovat různé sociální a etnické skupiny společnosti, b) vyzývat (a překonávat) předsudky, stereotypy a diskriminaci ve společnosti a c) učit se, vzdělávat a měnit postoje“ (Jambor, 2015, s.3). Mezi další cíle ŽK patří dosažení lepšího pochopení jednotlivých skupin a menšin ve společnosti, zejména těch marginalizovaných. Konkrétní příběhy knih poskytují možnosti pochopit, jak moc je společnost rozmanitá a barvitá – kulturně, nábožensky, sociálně a etnicky. Ideálně by tudíž měla být atmosféra, prostředí, stejně jako přístup knih i čtenářů natolik otevřená, aby žádné

téma nezůstalo tabu. Lidem je poskytnuta možnost otevřít i ta pro ně nejnejpříjemnější témata, která na místě mohou řešit otevřeně a bez odsouzení. Kromě toho je cílem ŽK zvýšit aktivitu a angažovanost občanské společnosti. Zapojení občanské společnosti pomáhá naslouchání, snaze porozumět a respektovat ostatní. Konkrétní rozhovory poté pomáhají odstraňovat předsudky, odstraňují diskriminaci, a díky tomu také pomáhají předcházet konfliktům, a na druhé straně přispívají k větší pospolitosti společnosti (Wents, 2012).

Ve společnosti je především patrné, že se lidé setkávají a interagují zejména s lidmi, které znají, a s kterými již vědí, že mají hodně společného. Naopak málo času zbývá na komunikaci a interakci s lidmi, které člověk nezná. Tento model posilují sociální média. O velkém množství témat mají lidé informace, které získali nějakým způsobem zprostředkovaně. Může se jednat o informace z médií (u kterých velmi záleží na jejich kvalitě), nebo z knih či od známých lidí. Lidé mají velmi kusý obrázek o životech cizích lidí, což poskytuje prostor pro vlastní představivost, a tedy pro stereotypizaci a předsudky (Jambor, 2015). Dalším důležitým aspektem ŽK je to, že se v ní setkávají lidé, kteří by se v běžném životě s největší pravděpodobností nikdy nesešli a nezačali dialog. A to ať už na základě vlastního rozhodnutí, anebo na základě sociálních kruhů, ve kterých se pohybují (Mark-Rice Oxley, Guardian, 2012). ŽK poskytuje příležitost setkat se s lidmi a s jejich příběhy, o kterých si ostatní myslí, že něco ví, ale tyto představy jsou realitě často velmi vzdálené (Upworthy, Morgan Shoaff, 2016). ŽK nabízí „kolemjdoucím“ možnost dozvědět se více o lidech, kteří jsou nějakým způsobem jiní. O lidech, kteří se jim nelíbí nebo je jejich příběh dokonce děsí (Mark-Rice Oxley, Guardian, 2012). Watkins (2014) cituje jednu z organizátorek ŽK Swethu Garimallu "Věřím, že lidé jsou obecně dobré a racionální bytosti, které prostě mají strach z neznáma a z neznámého." To do nějaké míry lze vyřešit poskytnutím spolehlivého a bezpečného prostředí, kde lidé mohou klást otázky, aby rozptýlili tyto obavy. Právě osobní zkušenosti vyvolávají v člověku nejsilnější dojmy a mají na ně oproti jiným způsobům získávání informací největší vliv (Upworthy, Morgan Shoaff, 2016). Vědci jsou přesvědčeni, že čtení je ztělesněnou zkušeností. Když člověk čte, představuje si, jaké by to bylo, kdyby byl součástí příběhu knihy. Tento princip následně přispívá k posilování empatie (Economist, A.L., 2017).

ŽK k vytvoření dlouhodobé empatie mezi různými skupinami. Tím, že ŽK poskytuje prostor hovořit jeden na jednoho, mimo jiné omezuje vliv skupinového myšlení, které může přispívat ke vzniku předsudků. Člověk v pozici čtenáře při naslouchání knize, tím že je vytržen ze své vlastní skupiny, má možnost se zaměřit na rozvíjení svého vlastního názoru.

Díky bezpečnému prostředí a soukromí pro rozhovor může čtenář klást otázky bez strachu z toho, že by byly v rozporu s názorem jeho skupiny. Čtení dává prostor otevřenosti a upřímnosti, stejně jako samostatnosti a nezávislosti. ŽK tak mimo jiné snižuje dopady negativního skupinového myšlení (Jambor, 2015).

Dalším hlediskem je, že knihy nabízené v ŽK nejsou jednou napsány. Knihy nepřicházejí do ŽK s předem připravenou přesně nalinkovanou prezentací, nýbrž přicházejí otevřené tomu být dotazovány, a být ochotné rozvinout se čtenáři diskuzi. Vždy je možné se jich doptat na dovysvětlení či doplnění nějaké části příběhu, díky čemuž mají čtenáři možnost se zeptat na otázky, které jsou pro ně nejvíce palčivé. Velmi důležité je přitom zachovat vzájemně se neodsuzující prostor, kdy není odsuzovaná jak kniha za svůj obsah, ani čtenář za pokládané otázky (Upworthy, Morgan Shoaff, 2016). „ŽK dává lidem příležitost mluvit v soukromí a důvěrně s cizím člověkem ve strukturovaném, chráněném, ale zcela volném prostředí – v přísně omezeném čase, ale bez dalších závazků.“ (Jambor, 2015)

3. Globální rozvojové vzdělávání

Díky svým principům a hodnotám, na kterých je postavená, ŽK zapadá do komplexního rámce globálního rozvojového vzdělávání. „Globální rozvojové vzdělávání (GRV) poskytuje základ pro to, aby lidé dokázali obstát v globalizovaném životním prostoru a zapojit se do změn nutných pro ekonomický a společenský pokrok v souladu se zachováním životního prostředí“ (Miléřová, 2015). Součástí tohoto základu musí být teoretické znalosti o rychle se proměňujícím světě, i praktické dovednosti a kompetence, které pomohou člověku těmto změnám čelit (ibid.). Součástí globálního vzdělávání je získání globální perspektivy se schopností vnímat svět a jeho problémy neizolovaně a bez předsudků (Anderson, 1982). Jak bude dále v kapitole o stereotypch a předsudcích ve společnosti uvedeno, je vždy důležité si vlastní stereotypy a předsudky uvědomovat, kriticky na ně pohlížet a pracovat s nimi, ne je v sobě potlačovat.

Jelikož změny ve společnosti jsou kontinuální, tak i GRV je způsob vzdělávání, který je kontinuální a není omezený věkem ani jinými faktory. GRV je hlavně participativní způsob učení se, ve kterém nejde pouze o shromažďování informací, avšak i o jejich osvojení. V rámci tohoto typu vzdělávání se nechává mnohem větší odpovědnost na „studentovi“ (Veugelers, De Groot, 2019). Na základě participativního způsobu učení se rozvíjí také aktivní přístup k problémům a k ochotě se zapojit do jejich řešení. Při řešení jednotlivých problémů se uplatňuje participativní rozhodování, díky kterému lidé nemají pocit, že je jim něco nařízeno shora, ale jsou naopak spoluzodpovědní za dané řešení. GRV vede k uvědomění si, že svět je více a více propojený, a s tím by měla stoupat i míra globální odpovědnosti každého člověka (Miléřová, 2015). „Naše volby mají v čím dál větší míře dopad jak na nás, tak na zbytek lidstva a přírody“ (ibid., 2015, s.3).

Globální rozvojové vzdělávání připravuje lidi na jejich účast na dění ve společnosti a pomáhá jim se stát aktivním občanem. Nejen občanem daného státu, ve kterém žijí, i občanem světovým (Veugelers, De Groot, 2019). GRV mimo jiné rozvíjí schopnosti pochopení jednoho pro druhé a akceptovat rozmanitost mezi lidmi. Jde obecně o uvědomění si vlivu na okolní i vzdálený svět a zároveň vliv lidí vzdálených nám na nás. Celková propojenost světa se prohlubuje a je potřeba s tím pracovat. GRV je proto mezioborové a zaměřuje se na komplexní globální témata (Dávid et al., 2018).

3.1 Hlavní principy Globálního rozvojového vzdělávání a Živé knihovny

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, GRV podporuje participativní způsob vzdělávání. V této kapitole je poukázáno na to, že na stejných principech vzdělávání staví také ŽK, která mimo jiné podporuje přímé zapojení člověka do procesu vzdělávání se. ŽK a její koncept je úzce navázán na globální rozvojové vzdělávání a na místní rozvoj. Propojuje totiž lidi v jedné komunitě skrze dialog o aktuálních tématech lokálních i globálních.

Mezi hlavní principy GRV patří participace, partnerství, vzájemná propojenost, ohleduplnost a otevřenost. S těmito principy GRV pracuje také ŽK, která přivádí lidi dohromady, aby si v bezpečném prostoru mohli uvědomit problémy dnešního globalizovaného světa, jejich blízkost a to, jak snadno se jich mohou týkat také. Samozřejmě se v průběhu ŽK nedá pojmout daná problematika celostně. Čtenář se o tématu dozví a má možnost si na základě toho následně informace dohledávat sám. Příkladem knih a jejich propojení s tématy globálního rozvojového vzdělávání (dle příručky „Když se řekne GRV“, Dávid et al., 2018) může být: kniha - „Dobrovolničkou v utečeneckých táborech“, která je úzce propojena s tématem GRV: „Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce“, kniha: „Uprchlík ze Sýrie“ je zase úzce propojena s tématem GRV „Migrace ve světě“. Uvedené knihy byly součástí analyzovaných ŽK.

„Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život“ (NaZemi, © 2012-2014). Konfrontování žáků s problémy ve společnosti skrze osobní zkušenost může vést k uvědomění žáků jejich participace na dění ve společnosti. Velkým přínosem ŽK do výuky je, že proces jejich učení je pouze v jejich rukou. „Globální rozvojové vzdělávání je významnou a mezinárodně uznávanou součástí úsilí o inkluzivní udržitelný rozvoj ve všech zemích světa. (...) Školy a školská zařízení jsou stěžejní pro naplňování cílů GRV ve školní praxi na úrovni jedince až po úroveň společnosti“ (Národní institut pro další vzdělávání, 2019).

3.2 Živá knihovna jako metoda výuky na školách

„ŽK je výbornou metodou, díky které je možné propojovat znalosti různých oborů, a to skrze zcela zdánlivě jednoduchou metodu dialogu. Je to ve své podstatě něco mezi

besedou, studijní návštěvou a diskusními metodami typu World café⁶ (Ferdan, 2014). Je zřejmé, že ŽK má na škole při výuce své místo, jelikož dokáže propojit probíraná témata v rámci různých předmětů, nebo také témata, na která v žádném předmětu není prostor, přitom jsou neméně důležitá. Mgr. Antonín Ferdan (ibid.) následně uvádí, že „ŽK krásně evokuje témata, která jsou jindy poměrně problematická a složitá k uchopení, i proto, že je jim často vyhrazen malý prostor ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP).“ ŽK neformální cestou poskytuje možnost se obohacovat o nové informace a rozšiřovat si znalosti díky získávání různých úhlů pohledu na různorodá témata skrze osobní zkušenosti a názory Živých knih, které při čtení sdílí. Stejně tak ŽK posiluje schopnost přijímat a zpracovávat cizí názory (Plachká et al., 2017). Mimo jiné staví na tom, že meziskupinový kontakt je jednou z nejefektivnějších metod, jak dosáhnout snížení vzájemných předsudků. Díky osobnímu kontaktu a zvyšování povědomí o druhé skupině je prokázán nárůst empatie (Groyecka et al., 2018).

Metoda ŽK staví na předpokladu, že každý člověk má předsudky (The Human Library, 2020). „Předsudky jsou součástí našeho každodenního života a jen těžko se jich dá zbavit, je možné si je ale uvědomovat a pracovat s nimi“ (Plachká et al., 2017, s. 14). Častým zdrojem předsudků je nevědomost a neznalost. Člověku v mnoha případech stačí jeden zdroj informací, který si neověří. Názor o daném člověku má člověk často založený pouze na jednom zdroji informace, nebo dokonce pouze na domněnkách a představách, a tedy nedostatečně podložený (Allport, 2004). Přínosem zahrnutí ŽK do výuky je vzbudit povědomí o předsudcích, které máme. Žákům je poskytnut prostor si své předsudky připustit a zpochybňovat je. ŽK v žácích vzbuzuje zájem o témata a lidi pocházející z jiného prostředí (The Human Library, 2020). Díky vzbuzení zájmu o dané téma je větší šance, že si žák zjistí i další informace nad rámec těch, které získal. Může se například stát, že žák přijde domů a ŽK bude námětem pro rozhovor doma s rodiči, a tudíž k dalšímu zamyšlení se nad tématy. Obecně platí, že čím více informací žák má, tím je menší šance, že bude mít sklony ke stereotypizování a k případným konfliktům (Plachká et al., 2017).

Jedním z velkých problémů ve školství bývá malá diverzita ras ve třídách a na školách. Z důvodu značné rasové homogenity, ve které se žáci na školách pohybují, děti nejsou dostatečně s danou problematikou konfrontovány a neučí se tak, jak s ní nakládat.

⁶ „World café“ skrze skupinová setkání vytváří prostor pro interaktivní diskuze o důležitých tématech (Arivanathan, 2015).

Z toho samého důvodu ani učitelé často neumí s rasovou diverzitou pracovat a fundovaně v tomto tématu žáky vzdělávat a odpovídat na jejich otázky (Ramsey a Derman-Sparks, 2011). Proto je vhodné na školách zahrnovat program ŽK, které žáky i učitele v bezpečném prostředí konfrontuje s diverzitou ve společnosti. Žáci se nemusí bát ptát se i na osobní otázky, na které by učitel často nebyl schopný, nebo by se zdráhal odpovědět, protože knihy jsou na takový typ otázek připravené (Maria, Turcu, Stan, 2011). Naopak pokud je zodpovědnost za odpovídání na takové otázky čistě na vyučujícím, který se v této problematice necítí komfortně, může na děti přenést pocit, že jde o tabuizované téma, o kterém se nemluví, nebo tím například automaticky (i kdyby nechtěně) potvrdí stereotypizující domněnku žáka. Což částečně odpovídá na otázku, kterou ve své knize pokládají Ramsey a Derman-Sparks (2011): „Co se děti učí o světě?“. To je mimo jiné významně ovlivněno právě tím, jak na ně působí učitelé i jiní lidé, kteří je obklopují a jaké jim předávají nejen informace, ale také pocity ohledně takovýchto témat.

ŽK poskytuje prostředí pro setkání se s tématem lidských práv (The Human Library, 2020). Jejím dalším účelem je žáky povzbudit, aby mysleli na práva, která náleží jim, stejně jako všem ostatním. Podněcuje uvědomění si důležitosti lidských práv a důležitosti šířit o nich povědomí. To je možné na základě poznávání lidí a jejich příběhů, respektování jich a jejich práv (Abergel, 2005).

ŽK přináší žákům možnost poznat ostatní i sami sebe. Díky mnoha kladeným otázkám a prostoru k přemýšlení mají žáci možnost dospět k lepšímu uvědomění si sebe sama. Žáci si mohou lépe uvědomit, kým jsou, jak se to v průběhu života mění, například dle toho, co je pro ně v danou fázi života důležité (Plachká et al., 2017). Díky tomu si také mohou uvědomit to, že když danou věc má někdo jiný jinak, rozhodně to není odsouzeníhodné. ŽK klade důraz na pochopení rozdílnosti v pozitivním světle, jako rozmanitosti a jedinečnosti, spíše než odrazující odlišnosti. Rozdílnost poskytuje prostor pro vzájemné učení a poznávání se (Maria, Turcu, Stan, 2011). A stejně pro to, aby k odlišnostem bylo přistupováno s respektem, bez požadavku na to, s těmito názory souhlasit (Plachká et al., 2017). ŽK poskytuje prostor uvědomovat si existující zkreslené představy o druhých. Pomáhá tak posilovat otevřené postoje směrem k jinakosti. Podněcuje k přijetí sebe i jiných nehledě na odlišnosti, kterými se daní lidé vyznačují. Přivádí lidi ke vzájemnému pochopení (The Human Library, 2020).

ŽK pomáhá rozvíjet cenné kompetence do života. Mezi tyto kompetence patří sociální a personální, občanské, ale také konkrétně takové, které přispívají k řešení problémů.

Rozvíjení těchto kompetencí je zahrnuto i v rámcovém vzdělávacím programu (RVP), což by mělo zaručovat, že by tyto kompetence měly být ve výuce opravdu rozvíjeny (MŠMT, 2017). ŽK pomáhá rozvíjet kritické myšlení skrze komunikaci o často nových či nepříjemných tématech, nebo komunikační dovednosti skrze dialog s novými lidmi, při kterém je zapotřebí být otevřený, ohleduplný a respektující. V rámci ŽK se do velké míry rozvíjí i empatie k lidem vzhledem k obtížným tématům, které se v ní většinou probírají (Dávid et al., 2018). Specificky potom velmi záleží na dané knize, se kterou se čtenář setká, a na tématech, které s knihou řeší. Na základě výběru knihy se také obohacují lidské hodnoty.

Jak už bylo zmíněno, ŽK vede člověka ke konfrontaci s cizími názory a nutí reflektovat, konfrontovat, doplňovat a upravovat názory vlastní. To je možné i skrze sílu prožitku, kterou ŽK poskytuje (Plachká et al., 2017). „Otevřené a upřímné rozhovory mohou vést k většímu přijetí, toleranci a sociální soudržnosti v komunitě.“ (Human Library Organization, 2019) ŽK současně pracuje s důležitostí osobního kontaktu, který se s narůstající digitalizací světa stává stále cennější.

3.3 Studie zaměřené na Živou knihovnu

Následující kapitola se věnuje dostupným zdrojům týkajícím se ŽK a jejich konkrétním zaměřením. V dostupných zdrojích je možné naleznout relativně velké množství článků o ŽK obecně i o jednotlivých akcích – ať už z pohledu organizátorů, knihovníků, tak z pohledu knih a jejich čtenářů. Odborných studií a publikací je již méně. Když už nějaké studie existují, jedná se často o výzkum zaměřený na analyzování jednotlivých akcí. Málokdy se jedná o zevrubnou analýzu efektů ŽK (ať už na knihy, knihovníky či čtenáře). Tuto nedostatečnost empirických výzkumů, i přes velké množství organizovaných ŽK po celém světě, zmiňuje i Agata Groyecka et. al. (2018), autorka jedné z dále uváděných studií. Pro ilustraci, čemu se konkrétně věnují již publikované články a studie týkající se ŽK, jsou v této kapitole uvedeny tři publikace.

V roce 2015 byla v Nizozemí, v Groningenu, vydána evaluační studie na cíle a účinnost ŽK. První ŽK tam byla zorganizována v roce 2014 studenty tamní univerzity. Ti se rozhodli kromě samotné akce organizovat i rozsáhlou kvantitativní i kvalitativní evaluační studii. Ta zahrnovala zejména hodnocení dosahování hlavních cílů ŽK, kterými jsou - 1. Propojovat rozdílné skupiny společnosti, 2. Vyzvat a překonat stereotypy a předsudky, 3. Učit se, vzdělávat a měnit postoje. Výzkum realizovali skrze dotazníky a rozhovory. Na

základě sesbíraných dat je zřejmé, že byla ŽK pro účastníky přínosná a naplnila alespoň do určité míry své cíle. Autor studie současně zdůrazňuje, že ještě pozitivnější zpětnou vazbu než od čtenářů, získali od Živých knih. Jedna z knih dokonce participaci na ŽK hodnotila slovy: „jedna z nejnáročnějších, ale zároveň nejvíc naplňujících akcí, kterých jsem se kdy zúčastnil“. Mezi jinými z této akce vznikl jako jeden z výstupů univerzální hodnotící formulář, který je možné použít nejen v Groningenu, avšak i na jiných ŽK (Jambor, 2015).

V roce 2016 byla vydána publikace „Radost z toho být knihou: Přínosy účasti na Živé knihovně“⁷ založená na mnohem konkrétněji zaměřeném výzkumu. Autor rovněž upozorňuje na to, jak se často klade důraz na přínos ŽK pro čtenáře, menší důraz je kladen na přínos pro Živé knihy. Přitom mimo jiné právě pozitivní pocity knih z účasti mohou výrazně přispět k úspěšně zorganizované ŽK. Protože čím vnímají akci pozitivněji a smysluplněji, tím mají pozitivnější vliv i na čtenáře. Na základě tohoto zjištění autor provedl výzkum na čtyřech ŽK, proběhnuvších ve třech různých lokalitách. V rámci výzkumu pokládal knihám otevřené otázky zaměřené zejména na jejich zkušenosti s ŽK a poté od nich zjišťoval, jaký užitek si z účasti na ŽK odnášejí. Tato studie přinesla výsledek v podobě osmi hlavních kategorií, shlukujících různé druhy přínosů pro knihy. Každá kategorie zahrnuje množství podkódů. Mezi hlavní kódy bylo zařazeno: pomáhání ostatním, učení, učení se, navazování kontaktů, reflexe, a další (Dobreski, Huang, 2016). Autor studie shrnuje výsledky studie následovně: „ŽK poskytují čtenářům přístup ke znalostem a osobním zážitkům svých členů komunity. Živé knihy ale také mohou těžit ze své účasti, a to různými způsoby, od altruistických až po sebe-zaměřené.“ (ibid., s.3)

Agata Groyecka se svým týmem provedla a publikovala studii s titulem „Vyzvěte svůj stereotyp! Živá knihovna a její dopad na předsudky v Polsku“⁸ (Groyecka et al., 2018). Publikace pojednává o efektivitě ŽK na základě dat sesbíraných před a po jejím konání (ve formě dotazníků). Efektivita byla měřena zejména z hlediska snižování sociální vzdálenosti směrem k vybraným sociálním skupinám. Polsko je velmi zajímavou případovou studií, jelikož se řadí mezi etnicky a nábožensky velmi homogenní země. Z toho důvodu lidé v Polsku přicházejí jen zřídka do kontaktu s menšinami (rasové, etnické, genderové atd.). To následně při příležitostném styku snadno vede k nepochopení, projevům předsudků a nenávisti, diskriminaci ve formě homofobie, xenofobie a rasismu (zejména islamofobie).

⁷ V originále: *The joy of being a book: Benefits of participation in the human library.*

⁸ V originále: *Challenge your stereotypes! Human Library and its impact on prejudice in Poland.*

Závěrem studie a aplikovaného měření bylo, že ŽK organizované v Polsku, konkrétně ve Vratislavi, neměly významný vliv na vnímání sociální vzdálenosti vůči Romům, gayům a lidem s tmavou pletí, zato pomohly snížit sociální vzdálenost čtenářů a muslimů (a čím více si čtenář přečetl knih, tím větší posun byl zaznamenán). Zároveň na základě statistik vyplývá, že právě muslimové jsou v největším počtu případů obětmi násilí. O to potřebnější je v Polsku práce právě s nenávisť vůči muslimské komunitě (ibid.).

Globalizace především v posledních 30 letech podporuje pohyb obyvatel mezi zeměmi a promíchávání kultur. A proto i homogenní země, jako je Polsko, musí nezbytně pracovat na své otevřenosti a schopnosti adoptovat lidi z různých sociálních skupin. Výzkum realizovaný v Polské Vratislavi prokázal částečný přínos ŽK k těmto cílům. Současně tamní výzkum dokazuje specifičnost každé organizované ŽK.

Do této kapitoly byly vybrány tři studie, které analyzovaly různé aspekty realizovaných ŽK. Každá studie byla založena na jiných hlediscích, má jinou hypotézu a různé metodologické postupy k ověření dané hypotézy. To dokládá, o jak moc rozsáhlé téma se jedná a jak každá studie zaměřená na ŽK je jen jedním dílkem skládky. Předchozí studie dokazují, že se jedná o velmi široké téma, které se prakticky nedá pokrýt najednou. Má význam dělat další studie, aby se pomalu doplňoval celistvý obrázek ukazující celkový potenciál přínosů realizování ŽK. Přínos jednotlivých studií je také bezpochyby ve vytváření podkladů pro vylepšení do budoucna.

Pro porovnání většina zmiňovaných studií byla založena na kvantitativním výzkumu a zahrnovala data z jedné ŽK. Data zpracovávána v této diplomové práci jsou kvalitativního charakteru a byla sesbírána v průběhu hned několika ŽK.

4. Praktický průběh a organizace Živé knihovny

Při organizaci Živé knihovny na škole, je před její samotnou realizací, věnován čas úvodu do tématiky a úvodním aktivitám. Pro ponoření se do problematiky stereotypů a předsudků je velmi důležité dát nejprve žákům prostor zamyslet se nad tím, jak se vlastně do té doby stavěli k sobě a vnímali sebe (Ramsey a Derman-Sparks, 2011). Stejně tak mají prostor se zamyslet nad tím, jak vnímají ostatní lidi a jaké o nich mají představy (Human Library Organization, 2019). A v neposlední řadě, jak tyto představy ovlivňují jejich komfortní zónu, a tudíž i schopnost interagovat (Ramsey a Derman-Sparks, 2011). Dále jsou probírány samotné pojmy stereotypy předsudky a jak jsou žáky vnímány. Posléze je probírán pojem identita, k jejímuž poznání je možné použít například aktivitu nazvanou „Květina identity“ (podrobněji popsána v příloze č. 3.6; Salto EuroMed, 2013). Aktivita poskytuje žákům čas si promyslet, jaké části identity mají, některé jsou více zjevné, než jiné. Tato aktivita věnuje čas a prostor pro poznání sebe samých, což poskytuje dobrý základ pro následné poznávání ostatních v rámci čtení knih (Plachká et al., 2017).

Dalším krokem ŽK je seznámení se s výpůjčními pravidly ŽK (viz příloha č. 1). Poté jsou žáci rozděleni do malých skupin po max. 4–5 lidech dle počtu žáků ve třídě. Každá skupina si vybere dva tituly, které chce číst, a jeden další je jim následně přidělen⁹. Každá skupina žáků dostane anotaci¹⁰ první knihy, jež jsou vyzváni, aby četli pozorně, protože si na základě nich mají napsat otázky, které následně mohou pokládat knihám. V průběhu čtení samozřejmě žáky napadají další otázky, které mohou pokládat. Dopředu připravené otázky poskytují dobrý základ pro začátek čtení, jinak řečeno pro „prolomení ledů“ (Plachká et al., 2017).

Poté je již přistoupeno k samotnému čtení Živých knih. V případě ŽK, na kterých byla sbírána data pro tuto diplomovou práci, byla délka jednoho čtení stanovena na 20 minut¹¹. Po uplynutí této doby určené ke čtení čtenáře i knihu upozorní knihovník, že čas vypršel (Abergel et.al., 2005). Při ŽK na škole probíhají postupně celkem tři čtení, mezi kterými si žáci vždy dělají poznámky o tom, co je na které knize, kterou měli možnost číst, zaujalo, a co si z jejího čtení odnesli. Po skončení všech třech čtení je s žáky věnována celá jedna

⁹ Systém vytvořen pro zachování spravedlnosti.

¹⁰ Anotace jsou krátká shrnutí tématu Živé knihy. Vybrané anotace jsou přílohou č. 4.

¹¹ V jiných případech čtení jedné knihy většinou trvá 20–30 minut.

vyučovací hodina zpětné vazbě a zamyšlení se nad ŽK, kterou právě absolvovali. Zejména je s žáky probíráno, jaké knihy četli, co se v průběhu jednotlivých čtení dozvěděli, co je zaujalo či překvapilo. Žáci mají také prostor se zamyslet nad tím, jak se změnily jejich názory na daná témata. Žákům je dán současně prostor pro zamyšlení, jaké to pro ně celé bylo, což následně mohou sdílet s ostatními (Plachká et al., 2017).

Podrobnější popis průběhu ŽK, její organizace a rovněž jejích hlavních aktérů ŽK je obsažen v příloze č. 3.

5. Vymezení základních pojmů – stereotyp, předsudek, jinakost, emoce

Následující kapitola této práce se zabývá definicemi základních pojmů – stereotyp, předsudek, jinakost a emoce, které jsou „alfou a omegou“ Živé knihovny. ŽK si dala za cíl pracovat se stereotypy a předsudky a pomáhat společnosti stavět se k jinakosti s pozitivnějšími emocemi.

5.1 Stereotypy

Stereotypům a předsudkům, stejně jako diskriminaci ve společnosti, se věnuje zejména oblast sociální psychologie. Podrobnější výzkumy zaměřené na tyto problematiky probíhaly především ve 20. a 30. letech 20. století (Fiske, 2000). V roce 1922 je také poprvé použit pojem „stereotypizace“ novinářem a filozofem Walterem Lippmannem, který tím vyjádřil, jak jsou si lidé schopni na základě minima informací vytvořit ve svých myslích „obrazy“ vypovídající o druhých (Lippmann, 2004). Poté se na několik desetiletí zaměření sociálních psychologů přesměrovalo na jiná témata. V 90. letech 20. století se stereotypy a předsudky opět dostaly do centra jejich zájmu (Fiske, 2000).

V odborné literatuře jsou pojmy stereotyp a předsudek, jak zaměňovány, tak striktně oddělovány. V této práci jsou tyto dva pojmy vzájemně vymezeny. Nejprve se zaměřím na vymezení pojmu stereotyp, předsudkům je věnována následující podkapitola.

Termín „stereotyp“ odkazuje dle Vaculíka na "přesvědčení o tom, že jedinec je nositelem určitých vlastností pouze proto, že je členem určité skupiny (či kategorie), které tyto vlastnosti přisuzujeme jako charakteristické, vystihující. Určité vlastnosti jsou tudíž přisuzovány prakticky všem členům skupiny (kategorie) bez ohledu na individuální odlišnosti.“ (Vaculík, 2006b, s.22) Stereotypizace tedy vede ke zjednodušenému pohledu na okolní svět a přehlížení nuancí mezi jednotlivými lidmi, jejich rysy a chováním. Nositel stereotypu¹² si ale většinou neuvědomuje, že stereotyp nepředstavuje reálnou - objektivní skutečnost. „Jestliže je stereotyp pevně zakořeněn, naše pozornost je přitahována k tvrzením, která jej podporují, a opomíjí jev protikladné“ (Sedláková, 2002, s. 135). Člověk nesoucí

¹² Ten, který je o něčem nepodloženě přesvědčen.

stereotypy proto tíhne k potvrzování si vlastního názoru, protichůdné myšlenky či informace má tendenci ignorovat nebo aktivně odmítat.

Při stereotypizování dochází ke zjednodušenému pohledu na svět, kde jsou názory tvořeny bez přihlídnutí k faktům a bez dostatečné kritické reflexe. Ke stereotypům by se tak spíše dalo přistupovat jako k lidským představám o jiných lidech a věcech. Přitom se o nich dá hovořit jako o přesvědčeních, která mají ve společnosti silné zastoupení nebo jsou silným způsobem zakořeněna a sdílána. Zároveň dle Allporta (2004) mohou být stereotypy založené na pravdě, i on ale zdůrazňuje, že jde o její přehánění do extrému a přehnané zobecňování na všechny příslušníky dané skupiny, kterým je určitá „nálepka“ prisuzována.

Při setkání s něčím neznámým člověk raději volí možnost rychlého kategorizování – zařazení neznámého do již existující kategorie – než aby se vystavil nebezpečí pocitu ztracenosti a strachu. Vytvořené kategorie člověku pomáhají rychle zasadit daný jev do již známého kontextu, na základě předchozích zkušeností, takže člověk má okamžitě pocit, že danému jevu rozumí. Přitom kategorie vznikají na základě subjektivních vjemů a nikoliv na nějaké univerzálně platné objektivní realitě. „Používání stereotypu umožňuje rychlé zpracování a uložení informací, i když za cenu jejich zkreslení“ (Hartl, 2004, s. 564). Lidé totiž upřednostňují rychlá a relativně snadná řešení před těmi komplikovanými. Jak ve své knize „O povaze předsudků“¹³ rozvíjí Allport (2004), „stereotyp funguje jednak jako nástroj, který má poskytnout ospravedlnění našemu kategorickému přijímání (či odmítání) nějaké skupiny, jednak jako nástroj na třídění či výběr, aby se nám vnímání a uvažování příliš nekomplikovalo“ (Allport, 2004, s.216).

Při samotném vzniku stereotypů hraje velkou roli nevědomá asociace a implicitní zaujatost¹⁴, která probíhá v hlavě nositele stereotypu (Carel, Pettigrew, 2016). Proces zahrnuje propojování informací, které máme spojené s určitými skupinami. Skrze toto propojování vznikají již zmiňované kategorie, do kterých člověk zařazuje jevy, se kterými se setkává. Vytváření kategorií pro generalizování, kategorizování a stereotypizaci je také většinou nevědomý proces, podobně jako zařazování jevů do kategorií dle zdánlivých vztahů a souvislostí. Tento proces odráží očekávání souvislosti založené na osobních zkušenostech daného člověka. Tento fenomén se nazývá *zdánlivá korelace* a dle Vaculíka stojí v pozadí mnohých stereotypů (Vaculík, 2006b).

¹³ V originále „The nature of prejudice“.

¹⁴ V originále „implicit bias“, tedy zaujatost vůči určité skupině, která funguje pod úrovní vědomí na základě podvědomých asociací (Carel, Pettigrew, 2016).

Stereotypy se vztahují k rozmanité škále témat, od vztahů lidí k etnikům, národům, rasám a kulturám, ale také k různým druhům odlišného chování, zvykům a mravům, a to většinou relativně trvalým. „Stereotypy jsou často výsledkem přílišného zjednodušení a nepřiměřené generalizace. Stávají se filtrem pro další informace. Jsou tedy poměrně odolné vůči změně“ (Vaculík, 2006b, s.22). To potvrzuje i Walter Lippmann, který stereotypy definuje tak, že „jsou to uspořádané, více či méně konzistentní obrazy světa, (...) nemusí to být kompletní obrazy světa, ale jsou to obrazy přijatelného světa, na který jsme adaptovaní. V tomto světě lidé a věci mají své dobře známé místo a dělají očekávané věci. Zde se cítíme doma“ (Lippmann, 1922, citováno dle Sedláková, 2002, s. 134). Adaptování se v kontextu stereotypů znamená, že velkou roli ve stereotypech hraje zvyk – nějak se chovat a reagovat na určité podněty automaticky a bez dalších obtíží. Jedná se i o určité usnadnění procesů v rámci lidského života. Stereotypy, které se zakořeňují a sílí, jejich nositelům přináší přesvědčení o jejich nezvratné pravdivosti a dále často ústí v předsudek (Vaculík, 2006b).

Stereotypy jsou často automaticky chápány jako negativní postoje lidí. Dle některých autorů lze stereotypy rozlišit na pozitivní a negativní (Vaculík, 2006b). Toto rozdělení ve výsledku nic nemění na tom, že se vždy jedná o ospravedlnění daného kategorizování, které jedinec aplikuje. Stereotypy racionalizují postoje lidí, které *nejdou* postavené na racionálních základech (Allport, 2004).

Dle Halle má stereotypizace úzkou souvislost se sociálním postavením ve společnosti. Pocity a projevy podřazenosti a nadřazenosti se často projevují právě v používaných stereotypech ve společnosti. „Stereotypy mají tendenci vyskytovat se tam, kde je výrazná nerovnost moci, jejímž aspektem je etnocentrismus, tedy aplikování norem vlastní kultury na kultury odlišné“ (Hall, 1999, cit. dle Sedláková, 2002, s. 135).

5.2 Předsudky

V této podkapitole jsou popsány různé pohledy na předsudky a jejich definice. Je zde uveden také jejich kontext, který je úzce provázán s postoji lidí ve společnosti. Dalšími důležitými pojmy spojenými s předsudky jsou lidské hodnoty a konformita.

Kniha Gordona Allporta, „O povaze předsudků“ (2004), dokládá, že předsudky ve společnosti mají dlouhou historii a relativně stabilní kontext. Allport se totiž sám začal věnovat problematice předsudků již v první polovině 20. století, konkrétně v roce 1937.

Knihu „O povaze předsudků“ poprvé vydal v roce 1954. Od té doby uplynulo již více než 65 let. Za tu dobu se mnohý sociální kontext ve společnosti, týkající se předsudků, změnil. Základní koncept podrobně analyzovaný Allportem je však dodnes platný.

Nejdříve se budeme věnovat tomu, s čím vším jsou v rámci lidského chování a interakce mezi lidmi předsudky provázány. Za hlavní proměnnou předsudků je možné označit lidské postoje. „Postoje jsou určitá trvalejší seskupení našich pocitů, znalostí a vědomostí, a k nim vztažených tendencí nějakým způsobem se chovat ve vztahu k určitým předmětům našeho sociálního světa. Předmětem postoje může být cokoliv – věc, člověk, skupina lidí, či například víra“ (Škobrtal, 2012, s.71). Dle dalších autorů věnujících se tématům sociální psychologie je vystižena podstata postoje jako sympatie nebo nesympatie (Atkinson a kol. 1995). Postoje si člověk v průběhu života tvoří nezávisle na ostatních, na základě svých životních zkušeností, preferencí a hodnot, i na základě hodnot a postojů své sociální skupiny, jejíž vliv je na člověka velký. Jedná se o určitý *skupinový tlak*, kterému člověk podlehne a následuje ho. „Postoje člověka mají tendenci odrážet hodnoty, názory a normy skupiny, ke které se hlásí“ (Škobrtal, 2012, s.74). Člověka jeho nejbližší okolí často ovlivňuje víc, než si sám přiznává. Skupina, kterou je člověk nejčastěji a nejbližší obklopen, může být rodina (k té člověk většinou cítí nejsilnější příslušnost), nejbližší přátelé, nebo také církve. Tyto skupiny pomáhají člověku tvořit a měnit jeho hodnoty, respektive postoje, které se odrážejí ve všech stránkách jeho života. Na základě toho člověk tíhne k „reflexivnímu upřednostňování“. Logicky z toho vyplývá, že menší sklony k předsudečným postojům člověk směřuje k vlastní skupině. Naopak pocit příslušnosti klesá s klesající mírou osobního kontaktu (Allport, 2004). Člověk totiž snadno dosáhne empatie, pocitu pochopení, případně altruismu vůči lidem, kterými je obklopen a tráví s nimi hodně času. Mnohem náročnější je tyto pozitivní postoje zastat vůči lidem z široké veřejnosti (ibid.).

Na tuto problematiku navazuje s postoji úzce související konformita. „Konformita je vyhovění sociálnímu vlivu, aniž se o toto vyhovění žádá. Tzn. člověk vyhoví spontánně, sám od sebe, na základě svého uvažování, aniž by mu někdo řekl, aby to či ono udělal.“ (Škobrtal, 2012, s.78) Člověk se jinými slovy snaží přizpůsobováním se dané skupině naplňovat její očekávání, ať už jsou tato očekávání reálná, nebo ne. Konformní chování je odpovídající chování skupiny a stejně tak odpovídá jejím normám (Vaculík, 2006b). Konformita a konformní chování má společného jmenovatele, kterým je skupinové myšlení (*tzv. group think*), jehož podstatou je chování jednotlivce v zájmu skupiny. Člověk ve svém rozhodování

a chování dává přednost názorům a rozhodnutím skupiny než těm vlastním, nehledě na objektivní fakta (Vaculík, 2006b).

Pokud ve skupině převažují nesympatie a negativní názory (či postoje) vůči nějakému subjektu, mohou vést k předsudkům sdíleným v rámci celé skupiny. Předsudky a předsudečné myšlení má za následek „začarovaný kruh předsudečného chování“. Lidé, kteří čelí předsudkům, se totiž mají tendenci seskupovat. Tím zároveň zesilující předsudečné chování okolí vůči dané skupině lidí často vede k posílení jejich vnitroskupinových pout (Allport, 2004). O to více se snižuje šance na integraci skupiny, vůči které jsou nasměrovány předsudky, do společnosti. Současně se posiluje předsudečné myšlení a chování vůči ní. Podobně u diskriminované skupiny „předsudky posilují předsudky“, což znamená, že skupina, na kterou jsou předsudky mířeny, může sama časem podlehnout předsudečnému myšlení vůči ostatním (ibid.).

Výraz předsudek jako takový sám o sobě napovídá tomu, že se jedná o něco, co je předem vytvořené, a to buď v naší mysli, nebo v mysli jiného člověka, tedy že jde o něco převzatého (Nakonečný, 2009). Člověk, který má předsudky, nezvažuje při posuzování druhých žádná alternativní vysvětlení. Výsledek jeho interpersonálního hodnocení je dopředu určen libovolnou vlastností toho druhého (Heyes, 2007, s. 121). Při předsudečném myšlení dochází k selektivnímu výběru informací a zkušeností. Člověk nepřiznává možnost rozdílů mezi jednotlivci, nevidí je nebo jim nepřidává důležitost (Allport, 2004). „Stručně řečeno předsudek znamená smýšlet o ostatních špatně bez náležitého opodstatnění“ (ibid., s.38).

Nakonečný (2009) upozorňuje na fakt, že přestože obecně předsudky nemají jen záporný charakter, používají se většinou v pejorativním kontextu. O předsudcích mluví jako o „emočně silně akcentovaných postojích“. Stejný názor zastává i Škobrtal. „Předsudek je založen na výrazné emoční zaangažovanosti, může být samozřejmě i kladný předsudek, ale většinou jej ztotožňujeme spíše se záporným pólem.“ (Škobrtal, 2012, s.92) Dle Allporta (2004, s.38) pak předsudek znamená „smýšlet o ostatních špatně bez náležitého opodstatnění“. Vzápětí, stejně jako další autoři poukazuje na to, že předsudky rozhodně nejsou jen výlučně negativní a rovněž mohou být i pozitivní. Negativní předsudky nepochybně převažují nad pozitivními, a proto se jim ve studiích a výzkumech dostává většího prostoru (Allport, 2004). S výše zmíněnými autory se neshoduje Vaculík ve své publikaci „Vybrané pojmy ze sociální psychologie II – definice, vysvětlení, souvislosti“ (2006), kde poukazuje na výhradně zápornou konotaci předsudků. Uvádí jejich následující

definici: „Předsudky jsou specifickým druhem postojů. Představují hostilní postoj vůči určité skupině jedinců. Charakteristiky připisované skupině jako celku jsou automaticky připisované i jejím jednotlivým členům.“ (Vaculík, 2006b, s.17) Přístup k předsudkům by se dal shrnout tak, že předsudky se dělí na kladné i záporné. Jde však o to, že i pozitivní předsudky mohou mít nepříznivé dopady na nositele předsudku. Takové dopady může mít i pozitivní diskriminace, či konkrétně pozitivní rasismus (Škobrtal, 2012).

Mimo jiné je důležité uvést, proč předsudky ve společnosti vůbec vznikají. Dle Yalea (2014) stojí za vznikem předsudků fenomén „spravedlivý svět“¹⁵ a víra v něj. Tento fenomén Martin Vaculík (2006a, s.6) definuje jako „typ sebeochranné atribuce¹⁶, na jehož základě jedinec vnímá okolní svět jako implicitně spravedlivý, tj. jako místo, kde každý dostává, co si zaslouhuje, a zaslouhuje si, co dostává“. Lidé to aplikují na sebe i na ostatní lidi. Čímž se dostáváme k odvrácené stránce tohoto přístupu k fungování světa. Lidé totiž na základě tohoto postoje přisuzují lidem, kteří na tom jsou špatně, plnou zodpovědnost za jejich stav (zejména skrze jejich osobní charakteristiky). „Výzkumy v této oblasti zmiňují zejména oběti znásilnění, nebo nezaměstnanost a bezdomovectví“ (Vaculík, 2006a, s.6). Tímto fenoménem se mimo jiné ospravedlňují sociální rozdíly. Ve společnosti existuje široké spektrum bohatství, moci či například přístupu ke vzdělání či určité práci. Lidé na obou stranách této škály začínají věřit fenoménu „spravedlivého světa“ (Yale, 2014). Lidé tíhnou k víře tomu, čemu chtějí věřit. Jedná se o snadný způsob, jak o této problematice přemýšlet, který postrádá prvky kritického myšlení (Heshmat, 2015). Takovému myšlení a chování bezpochyby chybí objektivnost. Proto také do značné míry předsudky propojuje egoismus. Předsudky kladou základy pocitu nadřazenosti. Poskytují alibi pro „ospravedlnění patologického nepřátelství, city sobectví, chamtivosti a krutosti, či poskytuje „rozumné“ vysvětlení, proč člověk zůstává chudý“ (Krech, Crutchfield a Ballachey 1968).

Jak již bylo dříve v této práci zmíněno, lidé si na obecné rovině v životě pomáhají kategorizací, která jim usnadňuje se ve světě, mezi lidmi, v daných situacích snáze orientovat. Je to proces přirozený člověku a tato stránka je rozhodně pozitivním aspektem kategorizace. Na druhou stranu, „jakmile kategorie vzniknou, stávají se základem obyčejného předčasného úsudku“ (Allport, 2004, s. 51). Předčasné úsudky jsou živnou půdou pro vznik předsudků.

¹⁵ V originále „just world phenomenon“ (Yale, 2014).

¹⁶ Atribuce znamená připisování příčin dění, buď vlastnostem subjektu nebo vnějším okolnostem (Nakonečný, 2009).

Předsudky si lidé potvrzují skrze tzv. potvrzovací zkreslení¹⁷ (Heshmat, 2015). „Jedná se o tendenci selektivně vyhledávat, zaznamenávat a zpracovávat informace tak, aby zapadaly do již vytvořených schémat. Tendence se může projevovat také při interpretaci informací, kdy upřednostňujeme výklad shodný s naším očekáváním.“ (Vaculík, 2006a), s. 6) Proto i autor publikace „Sociální psychologie“ Milan Nakonečný (2009, s. 277) o předsudcích mluví jako o: „postojích velmi odolných vůči změnám“.

Předsudky jsou mimo jiné podporovány médií, a to např. způsoby, jak média zobrazují určité sociální skupiny (Carel, Pettigrew, 2016). Například tak, že se v Evropě, ale také například v Brazílii v televizi upřednostňují „bílí“ reportéři oproti afroameričanům (Evans, 2012). Což podporuje i Allport (2004), který uvádí, že je obecně známo, že mezi lidmi se život bělocha cení víc než život černocho. Stejně tak Carel a Pettigrew (2016) předkládají, že „způsob, jak lidé oceňují život černocho, je značně nižší, než jak cení život bělocho.“ Vyjádření všech třech autorů podporuje studie provedená v USA, která zkoumala reakce potenciálních zaměstnavatelů na rozeslaná CV na jedné straně s typicky „bílymi jmény“ a na druhé s typicky „afroamerickými jmény“. Výsledky studie ukázaly, že CV nadepsaná stereotypně bílymi jmény měla až o 50 % více odpovědí ze stran potenciálních zaměstnavatelů (Carel, Pettigrew, 2016). Allport (2004) analyzuje několik předsudků ve společnosti, například o černoších či o Židech. Dokládá na nich to, že si některé stereotypy lidí protiřečí. Lidé, kteří ke stereotypizaci tíhnou, přijmou jakýkoliv stereotyp, který by mohl jejich odpor k určité skupině ospravedlnit, nehledě na to, že může být v protikladu k jiným stereotypům, které zastávají.

Předsudky se rozhodně netýkají jen černošského obyvatelstva v Americe či například Romů v České republice. Bylo by možné vypsát stovky až tisíce témat, které na světě podléhají předsudkům. A důvod je jednoduchý. Co jednomu člověku přijde jako norma a standard, může přijít druhému jako abnormální až zavrženíhodné. Vše je jen o úhlu pohledu, který jednotlivec zaujme. A právě proto, v rámci širšího pojetí, předsudkům podléhají témata jako je: gender, etnická příslušnost, socioekonomický status či kulturní zvyky. V užším pojetí předsudkům podléhají skupiny: jeptišek, mnichů, kněží, křesťanů, muslimů, ateistů, osob majících tetování, gayů, leseb. Dále: lidí trpasličího vzrůstu (achondroplazie), vegetariánů, veganů, lidí trpících rakovinou, či osob, které se z ní vyléčili, lidí trpících depresemi, autismem,

¹⁷ V originále confirmation bias (Heshmat, 2015).

anorexií, slepotou, hluchotou či jinak postižené ať už fyzicky či psychicky, dyslektiků, obětí domácího násilí, alkoholiků, válečných veteránů, migrantů, uprchlíků, bezdomovců, podnikatelů a obecně bohatých lidí (Human Library Organization, 2019). Podobně jsou přítomny ve společnosti předsudky vůči ženám, které se zejména projevují jejich nedostatečným zastoupením v politice či na akademické půdě (Carel, Pettigrew, 2016).

Předsudky jsou v mnoha případech přehlíženy. K přehlížení dochází z různých důvodů, lidé si jich nemusí být vědomi. Nebo si jich vědomi jsou, ale mají pocit, že se s nimi nedá nic dělat (Carel, Pettigrew, 2016). Mají pocit, že jsou tak zakořeněné v nich i v celé společnosti a vidí jako marné s nimi bojovat.

Rozdíl mezi stereotypem a předsudkem je dle Grosse (2010) v míře minusové emoční předpojatosti. Předsudek je většinou získáván od někoho procesem dědění, či jiného stylu automatického převzetí. „Zatímco stereotypy jsou zjednodušená schémata, která jsme si vytvořili na základě vnímání“ (Gross, 2010, citováno dle Škobrtal, 2012, s. 92). Proto také Lippmann, jeden z prvních autorů, který se problematice stereotypů věnoval, upozornil na jejich zdroj, kterým jsou převážně ustrnulé představy ve vědomí, které obvykle přejímáme z jiných zdrojů, než je naše vlastní sociální zkušenost (Lippmann, 2004).

Předsudek je zakořeněn ve stereotypu. Stereotyp je kognitivní proces, je to způsob smýšlení či příliš zobecněné přesvědčení o nějakém jevu (ať už v pozitivním či negativním slova smyslu). Předsudek je potom postoj otevřeně projevovaný skrze chování jedince. V případě, že se stereotypní přesvědčení posílí předsudečným postojem, může dojít až k diskriminačnímu chování. Allport popisuje pět fází předsudečného chování dle míry projevů předsudků ve společnosti. Nazývá se také Allportova stupnice předsudků a diskriminace¹⁸ nebo Allportova stupnice předsudků¹⁹. První stupeň na škále Allportovy stupnice je „nenávisť“²⁰, do které spadá negativní myšlení a verbální projevy o jiné skupině. Druhým stupněm na škále je aktivní vyhýbání se členům diskriminované skupiny. Vyhýbání se zdánlivě nemá nepříznivé dopady (fyzické či psychické), těmi jsou však sociální vyloučení a izolace. Třetí bod na stupnici je samotná diskriminace, na kterou dojde v případě, když jsou realizovány předsudky skrze znevýhodňování členů dané skupiny. Diskriminované skupině jsou odepírány různé věci, služby a příležitosti. Předposledním stupněm projevů předsudků ve společnosti je fyzické napadení diskriminovaných jednotlivců, skupiny, či jejich majetku.

¹⁸ V originálním znění „Allport's Scale of Prejudice and Discrimination“ (Allport, 1954).

¹⁹ V originálním znění „Allport's Scale of Prejudice“ (Allport, 1954).

²⁰ V originálním znění „Antilocution“ (Allport, 1954).

Posledním a zároveň nejextrémnějším projevem předsudků ve společnosti je eliminování – vyhlazování – diskriminované skupiny (Allport, 2004).

Způsoby, jak se naopak zbavit předsudků, vedou mimo jiné cestou překonání strachu z neznáma (Tuka, 2016). To však není tak snadné. Velmi záleží na zakořeněnosti jednotlivých předsudků. Pokud jsou nějaká témata přítomná ve společnosti po staletí, je náročnější „upravit“ lidské předsudky, než když se jedná o relativně nové téma řešené ve společnosti (např. závislost na internetu) (Groyecka, et al., s.9). Nehledě na téma se právě překonání emoce strachu ze setkání s neznámem nebo konkrétně s člověkem ztělesňujícím lidské předsudky věnuje Živá knihovna.

5.3 Jinakost a normalita

Kromě výše rozebíraných pojmů – stereotypy a předsudky – je pro Živou knihovnu taktéž stěžejním pojmem "jinakost". Jinakost je charakteristika přisuzována subjektu, na základě které se od ostatních nějakým způsobem odlišuje, a většinou je vnímána v negativním světle (Miller, 2008). Jinakostí je zpravidla myšlena odlišnost od normy, která je implicitně nastavena společností. Pojem jinakost se objevuje v publikacích, které ji propojují s tématy týkajícími se postižených lidí (fyzicky či mentálně) a diskriminace lidí s hendikepy (např. Kolářová, 2012). O jinakosti se ale mluví i v mnoha odlišných oblastech – jako je například příslušnost k určité etnické menšině, sexuální orientace nebo například preference ve stravování (Mason, 1998).

Odlišnost se může projevovat navenek skrze určité fyzické postižení, etnickou a rasovou příslušnost nebo jen kvůli specifickému vkusu člověka. Dále se může projevovat znaky neviditelnými na první pohled, jako jiným způsobem myšlení, jinými preferencemi a hodnotami. Jde o to, co ještě společnost toleruje, a co už ne (společenské parametry normality). Hranice jsou většinou velmi tenké a variují dle konkrétního tématu i dle konkrétního člověka, kterého se to týká. Čím vyšší má daný člověk ve společnosti postavení, tím více jsou u něj projevy jinakosti tolerovány. Jinakost je zároveň relativní v místě a čase. Velmi záleží také na referenční skupině (Sibley, 1995). Jinakost se v každém případě týká velmi rozsáhlé palety témat. Fiorini (2015) ve své studii zdůrazňuje, že je ve výsledku těžké *nemyslet* na jinakost při jakékoliv interakci subjektů.

Člověk se v případě, kdy se setká s něčím novým, odklánějícím od norem, minimálně nad daným subjektem či jevem pozastaví, zarazí. Dle úrovně jinakosti a dle schopnosti tolerance k jinakosti daného člověka se jeho údiv může stupňovat buď k úžasu (ať už k pozitivně či negativně podbarvenému) anebo až k odporu či strachu (Sibley, 1995). „Odlišnost se zdůrazňuje, staví se do středu pozornosti, aby budila údiv, je exotizována a sentimentalizována“ (Kolářová, 2012, s. 11). Čím více je ale odlišnost zdůrazňována, tím se lidé dané odlišnosti více odcizují. O to větší strach je navozen a mezi lidmi následně šířen. Reakce na jinakost jsou do značné míry určené a podpořené (ne)informovaností a (ne)zájmem.

Stejně jako se mluví a stanovuje, co je jiné a „nenormální“, tak je společností určené, co je „normální“. „Normalita je jev, který odpovídá předem stanovenému očekávání či normě.“ (Atkinson, 2003) V kontrastu s tím je jinakost nebo také alterita něco, co je jiné.

Ve společnosti je vnímána určitá „norma“ a „normalita“ přestože každý je jiný, na základě čehož má i každý ve své mysli různé představy o tom, co je normální, podle různých informací a životních zkušeností, které za život získal. V tomto kontextu se každému člověku v hlavě buduje jeho „pravdivá“ realita. Každý člověk má možnost tuto „pravdu“ upravovat studiem faktů, otevřeností k daným tématům a otevřeností k lidem s cílem se o daných tématech bavit. I přesto se lidé ve společnosti více méně shodují na tom, co je „normální“ a opakovaně projevují údiv nad tím „nenormálním“, jiným (Nakonečný, 2009).

Podobně jako existuje rozsáhlá paleta odlišností, existuje nepřeborné množství možností, jak na ně reagovat. Výše již byl zmíněn údiv až projevený strach. Podobně se můžeme setkat s přehnanou „pozitivní pozorností“ (například přehnaným projevováním soucitu), která ale ve výsledku vede k tomu samému závěru, kterým je upozornění na jinakost. To se také dotýká „kulturně sdílených představ o jinakosti, jakým je například představa o „postižení“ jako o nezpůsobilosti“ (Kolářová, 2012, s. 13). Lidé si totiž vytvářejí představy, ve kterých se následně také vzájemně utvrzují například tím, že se obklopují podobně smýšlejícími lidmi, často podobně vypadajícími, s podobnými koníčky a hodnotami. Jinakost se pak mimo jiné pohybuje za hranicí norem stanovených nejen společností, ale také jejich sociálním okruhem lidí („sociální bublinou“) (Mountz, 2009).

V tomto smyslu také Edward Said (autor knihy „Orientalismus“, 1979) upozorňuje na pomyslné rozdělení světa. Na vnímání světa skrze rozdělení mezi východem a západem, mezi „my“ a „oni“. Východ je dle Saida už po dlouhá staletí vnímán jako ten protichůdný Západu,

jako ten „nenormální“, nehledě na realitu. Said současně poukazuje na to, že tento narativ je výtvořem západu a jeho výkladu východního světa. O tom, jak důležité je brát v úvahu, kdo se k určitému tématu vyjadřuje, ve svém díle zdůrazňuje také Morrison (1990), která poukazuje na široce využívaný „master narrative“, což je způsob, jakým se učíme o historii a kultuře skrze oči bílého muže – křesťana, tedy západní způsob vzdělávání.

Je nepochybně těžké z interakce s ostatními lidmi úplně odstranit myšlenky o jinakosti (Fiorini, 2015). Kolářová (2012, s. 14) v této souvislosti také upozorňuje na to, že „je a bude složité proměnit způsoby nahlížení na tělesnou nebo mentální jinakost a zbavit tyto jinakosti přídomku „postižení““. Naštěstí „každé setkání s jinakostí hrozí tuto hranici mezi „námi“ a „těmi druhými“ narušit“ (Kolářová, 2012, s. 12). Právě s touto praxí pracuje také ŽK, která poskytuje bezpečný prostor se setkávat s čímkoliv „jiným“, co se ve společnosti vyskytuje a díky tomu pochopit, jak moc je nám tato „jinakost“ blízká. Jinakost je totiž součástí naší společnosti se vši svou variabilitou. ŽK implicitně vede k ocenění diverzity i jinakosti. Ocenit diverzitu je člověk schopen pouze tehdy, pokud je tolerantní, což představuje určitý opak stereotypů a předsudků. Je otevřen práci na své otevřenosti k určitým tématům a jinakost v něm nevyvolává pouze negativní emoce.

5.4 Emoce

Živá knihovna si klade za cíl pracovat se stereotypy a předsudky, které jsou obvykle spojovány s negativními emocemi – ty pomáhají předsudek vytvořit (např. již zmíněný strach z jinakosti) i postupem času dále upevňovat (posilovat). Emoce hrají extrémně důležitou roli v interpersonálním prostředí, při jednání s lidmi, i ve vnitřním psychickém světě člověka. Podílí se prakticky na všech našich interakcích a zároveň významným způsobem promlouvají do způsobu, jakým se díváme na okolní svět, jakým jej chápeme a jaké si o něm tvoříme úsudky (Nolen-Hoeksema a kol., 2012).

Pojem emoce není ukotven jedinou ustálenou definicí, pro tuto práci byla vybrána definice následující: „Emoce popisují komplexní soubor interakcí mezi subjektivními a objektivními proměnnými, které jsou zprostředkovány nervovým a hormonálním systémem, což může (a) vyvolat afektivní zážitky emoční valence (potěšení – nelibost) a emocionálního vzrušení (nízká aktivace – zklidnění) vzrušení); (b) generovat kognitivní procesy, jako jsou emocionálně relevantní percepční vlivy, hodnocení, procesy označování; c) aktivují rozsáhlé

psychologické a fyziologické změny vzbuzujících podmínek; a (d) motivovat chování, které je často, ale ne vždy, expresivní, cílené a přizpůsobivé“ (Tyng et al., 2017).

Emoce jsou neoddělitelnou a velmi důležitou součástí procesu učení se. Emoce se při učení projevují různě, mohou mít různou formu a různou intenzitu. Samozřejmě také velmi záleží na konkrétním žákovi, jak danou situaci prožívá (mimo jiné v kontextu vztahu k probíranému tématu, času, kultury, pohlaví žáka, i vztahů ve třídě). V každém případě emoce výrazně ovlivňují nejen proces, ale i výsledky učení se nových věcí. Konkrétně „pozitivní emoce ovlivňují učení tím, že ovlivňují pozornost studentů, jejich motivaci, využívání strategií učení a samoregulaci učení“ (Pekrun, 2014). Emoce jsou nedílnou součástí procesu učení se, proto se mimo jiné spolupodílejí na tvorbě stereotypů a předsudků (ibid.). Zároveň nám emoce a citové prožitky mohou dopomoci se předsudků a stereotypů zbavit (Groyecka, et al., 2018).

Již z výše uvedených informací je zřejmé, že emoce jsou relativně široký pojem. Emocemi často rozumíme jejich základní projevy, mezi které patří například „nálada“, „prožitek“, „pocit“ nebo „cit“, které zpravidla označují časově ohraničenou nebo definovatelnou, libou nebo nelibou emoci (Plháková, 2004). Emoce jsou současně zastřešující výraz pro jednotlivé emocionální stavy, ať už nelibé – jako je naštvanost, strach z neznámého, nebo libé – náklonnost, sympatie nebo pocit sounáležitosti, které mohou mít různé trvání, různou intenzitu i polaritu²¹ (ibid.).

Lidské emoce se skládají ze tří vzájemně propojených komponent. Tou první jsou subjektivní emocionální prožitky – naše emocionální prožívání a cítění. Druhou složkou jsou vnější exprese – projevy emocí v našem chování. Poslední složkou jsou tzv. fyziologické koreláty emocí – chemické procesy v těle (Nolen-Hoeksema a kol., 2012). V této diplomové práci jsou považovány za důležité zejména první dvě emocionální komponenty – tzn. subjektivní prožívání člověka a jeho exprese emocí navenek, neboť právě ty se přímo podílejí na formování úsudků o světě.

Emoce jsou evolučně velmi starou a extrémně významnou složkou psychiky člověka, a to zejména z důvodu, že jednou z jejich primárních funkcí je sebezáchova a zachování druhu (Cornelius, 1996). Právě proto jsou pro člověka tolik významné, a tedy i silné ve všech jeho každodenních interakcích. Například základní (evoluční) funkcí strachu, jakožto

²¹ Polaritou rozumíme hypotetickou dimenzi, kde se na jedné straně nachází „libost“ prožívané emoce a na druhé straně její „nelibost“. Každou jednotlivou prožívanou emoci lze na tuto dimenzi zařadit (Plháková, 2004).

spouštěče související stresové reakce, bylo aktivovat vnitřní zdroje člověka, připravit ho na boj s predátorem a dopomoci mu k přežití. Tento evoluční mechanismus funguje i dnes (přestože je již málokdo staven do situace, ve které musí bojovat s predátorem) stále stejným způsobem – strach z predátorů v dnešní době nahrazuje např. strach z imigrantů. Díky své evoluční úloze mají emoce extrémní sílu a významným způsobem se spolupodílejí na našem chování (Cornelius, 1996), které může být racionální z hlediska přežití druhu, ale iracionální z hlediska fungování ve společnosti 21. století.

Psychologové identifikovali skupinu tzv. základních emocí, které jsou dle výzkumných zjištění sdíleny napříč všemi zeměmi a kulturami na světě. Mezi tyto základní emoce patří: radost, smutek, strach, hněv a odpor (Plháková, 2004). Právě těchto 5 emocí tvoří naprostý základ našeho každodenního prožívání a podílí se významným způsobem na formování našeho pohledu na svět, na lidi a na věci.

Lidské emoce lze zkoumat na mnoha různých úrovních. Pro tuto práci je důležitá základní dimenze emocí od jejich libosti až po nelibost – neboli polarita (Plháková, 2004). Jinými slovy emoce lze rozdělit na pozitivní – libé a negativní – nelibé. Právě libé a nelibé emoce (např. ve formě prožitků a reakcí na odměny či tresty) se významným způsobem podílí na všech základních mezilidských interakcích a lidském učení od narození až do smrti (Pekrun, 2014).

Při zkoumání stereotypů a předsudků je pro tuto práci primárně důležitá emoce strachu (strachu ze známého i z neznámého, z odlišnosti, jinakosti, z konfrontace apod.) a s ní související emoce hněvu. Strach i hněv může být nasměrován na konkrétní, známé subjekty, stejně tak na naprosto neznámé, mohou být racionální i zcela iracionální (Amsel, 1992). V psychologické literatuře je velmi dobře zdokumentováno, že hněv (zlost) a strach úzce souvisí s pocitem frustrace, a to zvláště v situacích, kdy po dlouhou dobu nepřichází od strachu a hněvu úleva v podobě libých (pozitivních) emocí. Strach a hněv se totiž potom stane reálnou překážkou k prožívání spokojenosti, což je primární spouštěč dlouhodobé nespokojenosti a frustrace (ibid.).

Od prožitků frustrace je už jen malý krok ke skryté, v horším případě i k projevované agresi (tzv. „hypotéza frustrace → agrese“, Breuer & Elson, 2017), neboť frustrace aktivuje v těle „pohotovostní režim“ a člověk je připraven k boji (viz výše v této kapitole). To se může projevat např. nenávistnými projevy a vystupováním proti reálným (či zcela domnělým)

zdrojům nespokojenosti²² (Allport, 2004). Právě tento proces, přestože zjednodušeně, popisuje význam emocí při formování stereotypů a předsudků ve společnosti.

V úvodu této kapitoly je krátce zmíněno, že emoce mohou dopomoci tento proces obrátit a již vzniklé stereotypy a předsudky „rozbít“. Právě pozitivní prožitek a libá emoce spojená se subjektem původních (nelibých) emocí má velkou šanci zjemnit či dokonce odstranit stereotypní myšlení a předsudečné chování (Groyecka, et al., 2018). To např. dokazuje studie provedená v roce 2004 v Severním Irsku, kde byly nejprve zjišťovány předsudky mezi místními protestanty a katolíky (které jsou v zemi tradičně velmi vysoké). Poté výzkumníci vytvořili bezpečný prostor, kde se mohli členové obou skupin setkat a vzájemně v pozitivním duchu pohovořit. Druhé měření jednoznačně ukázalo, že míra stereotypů a předsudků výrazným způsobem klesla, neboť pozitivní (reálný) zážitek nahradil původní stereotypní představy o druhé skupině (Paolini, et al., 2004). Na velmi podobném principu staví i ŽK, a právě z toho důvodu považují téma emocí a jejich role v učení a formování dojmů o světě za zásadní.

²² Tímto zdrojem může prakticky jakýkoliv podnět, který v člověku vyvolává dlouhodobé nelibé emoce (Pekrun, 2014).

6. Metodologie

Hlavním cílem této práce je analyzovat změny (myšlenkové, názorové a postoje), kterými prošli žáci, kteří absolvovali Živou knihovnu organizovanou pod záštitou neziskové vzdělávací organizace ARPOK mezi roky 2016 a 2018. V tomto časovém období bylo zorganizováno 8 ŽK pro 8 základních škol. Školy byly vybrány na základě jejich zájmu o vzdělávací program ŽK. ŽK se v průběhu 3 let zúčastnilo cca 350 žáků, kteří absolvovali rozhovory se 17 Živými knihami. To vše za podpory 8 knihovníků a 3 Živých slovníků²³.



Obrázek 1 - Logo Živé knihovny (ARPOK, 2016)

ŽK, během kterých byla sbírána data pro výzkum pro tuto diplomovou práci, probíhaly na základních školách a participanty byli žáci 7. až 9. tříd. Jedné ŽK se většinou účastnily dvě třídy najednou, tzn. 40 až 60 dětí dle velikosti jednotlivých tříd. Žáci se vždy rozdělili do skupin po 4 až 6 a v těchto skupinách měli vždy možnost přečíst tři různé knihy. Pravidla určující přidělování Živých knih ke čtení byla nastavena pro všechny stejně. Dvě témata, kterým se knihy věnovaly, si mohli žáci vybrat sami a jedno téma jim bylo vždy přiděleno. Žáci před čtením první knihy zaznamenávali své představy o jejím obsahu a po čtení zaznamenávali své dojmy načerpané ze čtení. Následně pokračovali ve čtení dalších dvou knih již bez zaznamenávání brainstormingů. Celá ŽK zahrnovala vždy celkem tři čtení po 20 minutách.

Data z ŽK byla sbírána před i po realizování dané ŽK. (1) Vstupní a výstupní data v podobě tzv. brainstormingů, která obsahují zamyšlení se nad danými tématy knih před a po konání ŽK, a (2) výstupní data v podobě tzv. esejí, která jsou komplexnější a ve kterých žáci

²³ Živý slovník je člověk, který překládá cizojazyčnou Živou knihu a je proto součástí dialogu čtenáře a knihy.

post hoc reflektovali: změny v přemýšlení o probíraných tématech, které u sebe zaznamenali, osobní přínos i průběh ŽK a ŽK jako takovou.

Byly využity dvě metody sběru dat. Obsah dat byl určen zejména odlišnými otázkami²⁴, na které žáci odpovídali, tedy zadáním pro psaní brainstormingů a esejí. Brainstormingy byly zaměřeny na porovnání myšlení žáků o daných tématech před a po čtení Živých knih. Analýza byla zaměřena na posuny v přemýšlení žáků. Žáci v rámci esejí měli prostor reflektovat: co si z projektu odnesli, jak je zkušenost ovlivnila a jaký pro ně měla přínos, jaký vnímají posun ve svém přemýšlení nad probíranými tématy, stejně jako jak na ně působil projekt jako celek včetně porovnání s jejich předchozím očekáváním.

Sběr vstupních dat (ad 1) před začátkem samotné ŽK probíhal následovně: nejdříve byl žákům představen pojem *identita*, nad kterým se pod vedením lektorů zamýšleli. Následně jim byl představen obecný koncept stereotypů, předsudků a „nálepkování“ ve společnosti. Současně si tím žáci vyzkoušeli metodu brainstormingu. Poté si žáci vybrali témata knih, jejichž čtení je čekalo. Následně jim byl poskytnut prostor, aby se nad názvy knih zamysleli a vzápětí nastal čas pro brainstorming. Postup při brainstormingu byl takový, že se žákům nejprve představily názvy knih, jejichž čtení je čekalo. Následně bylo žákům zadáno, aby na téma první knihy, kterou měli číst, napsali na papír minimálně pět pojmů, které je k danému tématu napadnou jako první. Bez přečtení dalšího popisu knihy (anotace) měli žáci za úkol sepsat, jaké jsou jejich první představy o knize, když vidí pouze její název. Záměrně se žákům neprezentoval konkrétní obsah knihy, aby nebyli při psaní pojmů nijak ovlivněni. Pojmy tak měly vyjadřovat, jaké v žácích název knihy, kterou budou „číst“, vyvolává představy a s tím spojené emoce o tom, co daný člověk dělá, jaký je, jak vypadá, jak se chová nebo o čem a jak s nimi bude mluvit.

Brainstormingy sepisovali k první knize ze tří, které v průběhu ŽK přečetli. Po přečtení první knihy si žáci opět sedli k papírům, na které psali předchozí brainstorming, a na oddělenou část papíru napsali opět minimálně pět hesel (zdroj dat výstupních) k jejich porovnání. Žáci se opět vyjadřovali o tom, jaké mají dojmy z knihy – tentokrát po jejím přečtení. Hesla psali žáci na základě toho, co si odnesli z rozhovoru s danou knihou, po poznání a ponoření se do konkrétního příběhu. Při psaní brainstormingů před a po čtení

²⁴ Otázky pro žáky – tedy zadání k esejím i k brainstormingům byly nastaveny v souladu s výzkumnými otázkami.

žákům pomáhali lektoři otázkami, na které žáci mohli reagovat: „*Jak o knize přemýšlíte?*“; „*Jaké emoce to ve vás vyvolává?*“; „*Co se změnilo ve vašem pohledu na dané téma?*“.

Druhým zdrojem dat (ad 2) k analýze efektů ŽK na žáky byly eseje, které žáci psali až po skončení celé ŽK. Pro tento sběr dat byli požádáni o spolupráci učitelé daných tříd, které se ŽK zúčastnili. Učitelé byli požádáni, aby žákům zadali napsání esejí v co nejbližším možném termínu. Eseje měli mít rozsah minimálně 10 řádků nebo 150 slov a žáci v rámci nich měli odpovědět na následující otázky:

- 1) „*Jaká jste měli od Živé knihovny očekávání?*“;
- 2) „*Co se změnilo ve vašem pohledu na řešená témata (dle témat kterých se týkaly knihy, které jste četli)?*“;
- 3) „*Co vám Živá knihovna přinesla?*“;
- 4) „*Jaké to pro vás celé bylo?*“.

Většinou bylo možné se dohodnout s učiteli, aby žáci dostali čas na napsání eseje hned v první nadcházející vyučovací hodině. Na některých školách to však nebylo možné a žáci psali eseje až po několika dnech například na hodině češtiny. S takovýmto časovým rozestupem bylo možné, že si žáci už nepamatovali tolik informací, dojmů a zážitků z ŽK, jako když psali eseje rovnou po jejím absolvování. Každopádně žáci měli možnost se k ŽK vyjádřit a poskytnout zpětnou vazbu, svá hodnocení projektu, stejně jako informace o tom, co si odnesli ze čtení Živých knih. V esejích někteří žáci podali i návrhy na zlepšení, která jsou reflektována v analýze dat, diskuzi i v limitech výzkumu.

Sběr dat byl zcela anonymní. Zaznamenané brainstormingy a eseje si žáci nepodepisovali, ani je nijak jinak neoznačovali. Ve třídách lektoři ani knihovníci nikoho neznali. Zároveň byla vždy spojena data za celou ŽK – byly spojeny všechny brainstormingy a všechny eseje. Pro výzkum nebylo podstatné, z jaké školy či ročníku daná data jsou. Podmínky a proces výzkumu byly vždy podobné. Žákům, kteří jsou v této práci citováni, byla přiřazena jména pouze pro účel této diplomové práce.

Brainstormingy i eseje psali žáci rukou. Všechny byly následně naskenovány do počítače. V elektronické formě byly označovány podstatné části textů, ke kterým byly psány poznámky. Dokumenty byly následně kódovány. Poté byly kódované části textu přepisovány do textového dokumentu. K přepisování bylo přistupováno zejména kvůli často špatné čitelnosti textů.

Při analýze dat byly samostatně porovnány brainstormingy zaznamenané před a po čtení Živých knih a samostatně analyzovány eseje. Vzhledem k odlišnému charakteru dat s nimi bylo pracováno odděleně a byly zpracovány a analyzovány rozdílnými způsoby. Z tohoto důvodu by nebylo kombinování těchto zdrojů dat relevantní.

Při analýze brainstormingů byly analyzovány změny v přemýšlení a v přístupu k daným tématům, kterými prošli žáci v průběhu ŽK. Tyto změny byly posouzeny na základě porovnání pojmů zaznamenaných žáky v brainstormingu před a po absolvování čtení jedné konkrétní knihy. Brainstormingy jednotlivých žáků byly nejdříve rozřazeny dle témat knih, které žáci četli. Následně byly pročteny téma po tématu a byla porovnána hesla zaznamenaná žáky před a po ŽK. U každého tématu knihy byly zaznamenaný posuny v přemýšlení a v přístupu žáků. Po opakovaném projití dat byly tyto názorové posuny shrnuty do přehledu pojednávajícího o změně v přemýšlení a přístupu žáků k daným tématům.

Při analýze esejí byla použita metoda kódování inspirovaná interpretativní fenomenologickou analýzou (Smith et al., 2009). Texty byly jeden po druhém podrobně čteny. Byla použita metoda, v rámci které byly texty procházeny každý individuálně se zachováním otevřenosti k identifikaci nových kódů²⁵ (Řiháček et al., 2013). Texty byly pečlivě opakovaně čteny. V první fázi analýzy esejí byla pozornost zaměřena na hlavní významové nosníky informací. V textech byly označovány části textů, které vypovídaly o pocitech, názorech či dojmech před a po absolvování ŽK, nebo o změnách, které žáci pocítili. Tyto části textu byly zaznačovány a následně přepisovány do samostatného dokumentu. To současně napomáhalo udržovat přehled v hlavních myšlenkách analýzy.

K jednotlivým částem textu byly psány poznámky. Dle Smithe a Osborna (2003) mohou být tyto poznámky zdrojem pro další interpretaci. Dále byly analyzovány související části textů (dle Řiháčka et al., 2012, s. 19: „fáze formulování tzv. rodících se témat“). Pro ty byl poté vytvářen co nejvhodnější název – kód.

I nadále byly texty i kódy opakovaně procházeny. V souladu s tím bylo zjištěno, k jakým dochází překryvům a podobnostem v jednotlivých kódech. Na základě toho se také názvy kódů ještě postupně vyvíjely a příslušně měnily. Následně byla vytvořena tabulka (příloha č. 2), do které byly vnášeny postupně vznikající kódy. Tabulka sloužila k přehledu kódů, jelikož během analýzy textů se počet kódů měnil a zpřesňovala se jejich definice. Díky

²⁵ Ve fenomenologickém výzkumu to, co je zde nazýváno „kódem“, se nazývá „téma“ (Řiháček et al., 2013).

tomu bylo možné lépe a rychleji od sebe kódy vzájemně oddělit. To také souviselo s tím, že se kódy postupně sytily, stávaly se příliš komplexními a bylo tudíž nutné jít více do hloubky. Poté bylo teprve možné vidět konkrétní souvislosti mezi daty a rozdělit původní kódy na více lépe vymezených kódů. I proto docházelo k úpravě názvů kódů a ke vzniku nových.

Zároveň byl sledován a zaznamenáván proces shlukování kódů do kategorií zastřešujících více kódů najednou (dle Řiháčka et al., 2012, s. 19). Kategorie obsahují hlavní myšlenkové proudy zaznamenané u žáků. I kategorie byly postupně přeskupovány dle přibývajících vyjádření žáků, které je postupně sytily. Opět pomáhalo opakované čtení citací žáků, díky čemuž kategorie vznikaly a nabývaly svou formu. Výsledný počet kategorií je 10. Kódů spadajících do příslušných kategorií je 37 (viz příloha č. 2). V každé kategorii je rozdílný počet kódů, protože kategorie i kódy vznikaly organicky.

Je nezbytné, aby metodologie byla podložena kritérii kvality, která byla zohledněna v průběhu výzkumu. Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na tři kritéria kvality: kontrola vlivu výzkumníka, poskytnutí bohatého popisu, triangulace metod sběru dat (dle Miles, Hubermann, 1994; Creswell, 2007).

Kontrola vlivu výzkumníka je nezbytná pro pochopení jeho postavení, zkreslení a vlivů, které může mít na svůj výzkum (Creswell, 2007). Dle Smithe (Smith, et. al, 2009) lze přistupovat k „reflexi výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu“ jako k počáteční fázi analýzy. Na základě tohoto doporučení jsem si jakožto organizátor a výzkumník v jedné osobě přiznala, že mám pozitivní vztah k ŽK. Považuji ji za kvalitní metodu neformálního a globálního rozvojového vzdělávání. Oceňuji hodnoty, které znázorňuje a témata, která přináší. Pokládám ji za vhodný způsob, jak na školy přinášet upozaděvaná témata.

Možná zkreslení osobou výzkumníka je nezbytné brát v úvahu v průběhu celého výzkumu i při analyzování a interpretování dat. Ke zkreslení osobou výzkumníka dochází na základě toho, že je součástí projektu, během kterého jsou sbírána data (Miles, Hubermann, 1994). Vzhledem k tomu, že jsem současně plánovala výzkum a plnila roli organizátora a knihovníka ŽK, byl tento předpoklad naplněn. Toto zkreslení bylo částečně eliminováno tím, že úvodní hodinu a závěrečnou reflexi, stejně jako zadání psaní brainstormingů, zadávali lektori. Zadávání psaní esejí pak měli na starosti učitelé daných tříd. V průběhu ŽK jsem s žáky o průběhu ŽK a čtení Živých knih nemluvila, ani je jiným způsobem neovlivňovala.

Mezi další zkreslení patří, že osoba výzkumníka se při analýze zaměřuje na myšlenky, které jsou v souladu s jeho hypotézou. Zaujatost je tedy potřeba brát v úvahu, negeneralizovat

data a pracovat s nimi pouze v kontextu, v jakém byly sesbírány. S vědomím tohoto možného zkreslení jsem dbala na to, abych do každé jednotlivé analýzy brainstormingu či eseje vstoupila s maximální otevřeností. Vždy jsem se cíleně situovala do role „nezávislého výzkumníka“, který texty analyzuje bez svých prekonceptí.

Dále jsem se ve své diplomové práci držela naplňování kvality přenositelnosti výzkumu. Tu zajišťuje poskytnutí dostatečně bohatých informací o provedeném výzkumu (Creswell, 2007). Podrobně byla popsána fáze příprav ŽK, podrobně její průběh a také kompletní postup sběru dat. K zajištění přenositelnosti je žádoucí, aby byl poskytnut jeho dostatečně podrobný popis. Na základě toho umožnit přenos do jiného prostředí, s jinými účastníky a případně i s jiným výzkumníkem (Miles, Hubermann, 1994).

Abych zvýšila spolehlivost dat a vyvarovala se rizikům, která by mohla plynout pouze z použití jednoho zdroje dat (eseje), rozhodla jsem se do výzkumu zapojit ještě druhý zdroj dat (brainstormingy). Na základě toho jsem zajistila triangulaci metod sběru dat (Švaříček, Šed'ová, 2007). Díky triangulaci je možné dospět k závěrům, které lze podložit na základě zdrojů získaných pomocí různých metod sběru dat (Miles, Hubermann, 1994).

Výše popsané zdroje dat však ve výsledku nebyly dostačující pro analyzování dopadů ŽK, jak bylo původním záměrem této práce a z čehož plyne i její název. Pojem „dopad“ znamená „konstatování, že ta nebo jiná okolnost nebo opatření budou mít určitý účinek, vliv, dosah“ (Kondrová, 1963). Termínem „dopad“ se rozumí dlouhodobý účinek, za to termínem „efekt“ se rozumí krátkodobý účinek či výsledek působení. Z toho důvodu je nakonec práce zaměřena zejména na krátkodobé efekty, které přináší účastníkům absolvování ŽK.

7. Analýza dat

Tato kapitola je věnována analýze sesbíraných dat. V rámci analýzy dat jsou zvláště analyzovány eseje a brainstormingy. Konkrétní postup analýz je popsán v části metodologie.

7.1 Analýza esejí

V této diplomové práci jsou analyzovány eseje, které žáci²⁶ účastníci se Živé knihovny psali po jejím absolvování. Každý žák měl za úkol napsat esej (na základě zadání uvedeného v kapitole Metodologie). Analýza esejí přináší celkovou zpětnou vazbu žáků, kteří se zúčastnili ŽK. Popisuje, jaká to pro ně byla zkušenost, co jim přinesla, a co v nich vyvolala za emoce či změny v souvislosti s řešenými tématy. Pomáhá zodpovídat výzkumné otázky, které se dotazují na vnímání ŽK jejími účastníky a efektů na ně.

7.1.1 Kategorie: Souhlasný přístup

Tato kategorie vznikla na základě vyjadřování souhlasných postojů žáků²⁷, kteří si díky účasti na Živé knihovně potvrdili nebo upevnili svůj předchozí názor. Žáci přišli na ŽK s relativně ucelenou představou dané problematiky a ŽK jim poskytla prostor si tuto představu upevnit a potvrdit. Žáci dávali najevo, že v průběhu ŽK nepocítili a neprožili změnu názorů nebo postojů. Jinými slovy, že zastávají na řešená témata stejné názory, jako zastávali před absolvováním ŽK. Svými výroky tedy vyjadřují konzistentnost názorů.

Kategorie se dělí na 3 následující kódy:

- a) **Potvrzení si předešlého názoru či postoje**
- b) **Předchozí dostatečná informovanost**
- c) **Předchozí pozitivní zkušenost, která zapříčinila pozitivní postoj**

a) Prvním kódem kategorie „Souhlasný přístup“ je „**Potvrzení si předešlého názoru či postoje**“. Žáci již měli před ŽK o stěžejních tématech, která byla probírána, vytvořený

²⁶ Respondenti jsou v této analýze označováni jako žáci anebo čtenáři.

²⁷ Považuji za důležité zmínit, že se nejedná o mé subjektivní hodnocení positivity/negativity postoje, nýbrž o parafrázi vyjádření žáků v sesbíraných datech.

názor a během ŽK se jim potvrdil. Byl zachován charakter jejich předchozího názoru. Po absolvování ŽK žáci reflektovali, že úhel pohledu, který nyní zastávají, zastávali i před jejím absolvováním. Objevovalo se i to, že žáci potvrzení svého pohledu ocenili. Pozitivně zhodnotili možnost ujistit se a utvrdit se ve svých názorech.

Výroky žáků ovšem ukázaly, že se nejednalo o to, že by se jejich názory neměnily kvůli jejich pasivnímu přístupu. Naopak se nad tématy zamýšleli a na konci rozhovoru s Živou knihou dospěli k závěru, že se jejich názor nezměnil nebo dokonce potvrdil. Žákyně Gertruda popisovala „potvrzení si svého předešlého názoru či postoje“ takto: „*Co se týče migrantů, nenechám se ovlivnit médii a řídím se fakty, slečna mi je potvrdila, za což jsem ráda.*“ Žák Tadeáš dodává toto: „*Tak třeba jak s námi mluvila Romka, já nejsem člověk, co má něco proti Romům nebo tak, pokud se umí chovat. A ona byl milá, vtipná, přátelská a otevřená k nám, a tak mi svým povídáním také potvrdila, že není dobré odsuzovat lidi podle vzhledu nebo barvy kůže a hlavně rasy.*“

b) Druhým kódem kategorie je „**Předchozí dostatečná informovanost**“. Žáci se s danými tématy již setkali a o daném tématu si už dříve zjistili informace, které jim pomohly mít ucelený názor na věc. Žáci dávali najevo svůj předchozí zájem o probíraná témata, na který navazovali při absolvování ŽK. Žáci se vyslovili, že již před absolvováním ŽK měli dostatek informací (např. na základě čtení literatury či jiných médií), a proto neměli pocit, že by se dozvěděli něco nového. Dále žáci poukazovali na to, že ani dříve neuvažovali ohledně daných témat předsudečně či stereotypně.

Rozdíl od předchozího kódu tkví v tom, že žáci dali najevo, že již dřív o tématu nějakým způsobem více do hloubky přemýšleli, případně si i aktivně zjišťovali informace a tímto si tvořili ucelený názor. Žák Alex se po absolvování ŽK ke svému „Již souhlasnému postoji a dostatečné informovanosti“ vyjadřoval následujícím způsobem: „*Celkem se moje názory nijak nezměnily, už jsem se o určitá témata zajímal, takže vím, jak je něco ve skutečnosti a ne, jen v médiích.*“ Podobně se vyjadřovala i žákyně Elena: „*Moc se toho nezměnilo, jelikož jsem o spoustě věcí již četla.*“

c) Třetím a posledním kódem této kategorie je kód nazvaný „**Předchozí pozitivní zkušenost, která zapříčinila pozitivní postoj**“. Tento kód poukazuje na význam osobního kontaktu a osobní zkušenosti. Vznikl na základě předchozích pozitivních zkušeností žáků s danými tématy či zástupci daných skupin. Žáci dokládají, že pro ně zkušenost z ŽK (projekt

ŽK předpokládá, že daná zkušenost bude dobrá, a proto se do značné míry usuzuje, že v člověku vyvolá pozitivní změnu) nebyla tolik důležitá. Se zástupcem skupiny, ke které se vážou předsudky, se totiž již někdy setkali a setkání hodnotili jako pozitivní. Zanechalo v nich kladné emoce a kladný názor. Žáci se zejména vyjadřovali o pozitivních zkušenostech ze svých nejbližších kruhů, například z okruhu svých přátel. Žákyně Linda popisuje takovou zkušenost slovy: „Romka – já sama mám jednoho kamaráda Roma a už dřív jsem tedy věděla, že ne všichni jsou takoví, jací si ostatní myslí.“ Podobně se vyjadřuje také žákyně Štěpánka: „Já měla téma „Muslim ze Sýrie“. Z mého pohledu se nezměnilo nic, protože z vlastní zkušenosti vím, že někteří muslimové jsou vážně v pohodě.“

7.1.2 Kategorie: Radostné projevy a zaujetí

Kategorie „Radostné projevy a zaujetí“ odkazuje na zkušenosti žáků nabyté v průběhu ŽK, které jsou provázány s pozitivními emocemi. Jak již bylo popsáno v teoretické části diplomové práce, emoce mají ve vzdělávání, při procesu učení se, velký význam. A žáci svými výpověďmi dokládají, že tomu tak ve skutečnosti opravdu je. Pod kategorií „Radostné projevy a zaujetí“ spadají emocemi nabitě výroky vyřčené na základě prožitků, které cítili a prožívali v průběhu ŽK. Stejně tak, co to v žácích zanechalo po jejím absolvování. Z reakcí žáků na ŽK vyplynulo, že zážitek z ŽK pro ně byl velmi emocionální.

Výroky v kategorii "Radostné projevy a zaujetí", jsou rozřazeny do 4 kódů:

- a) **Pozitivní zhodnocení osobní zkušenosti a osobního setkání**
- b) **Radost a pozitivní hodnocení čtení a Živých knih**
- c) **Splněná či překonaná očekávání**
- d) **Obdiv**

a) Kód „**Pozitivní zhodnocení osobní zkušenosti a osobního setkání**“ vznikl proto, že žáci přisuzovali sílu pozitivního zážitku z ŽK právě tomu, že se s ŽK a jejím příběhem mohli setkat osobně. Poukazovali na to, že i když se s daným tématem již dříve setkali a měli o něm nějaká fakta či informace, tak osobní zážitek s člověkem, kterého se dané téma osobně týká, je obohacující. Důležité pro ně bylo slyšet, jak se lidé mohou vyrovnat s nějakou nelehkou životní situací. Žáci chválili i možnost se osobně setkat s pro ně úplně novými tématy, jelikož měli pocit, že by se s nimi možná jinak v životě nesešli. Oceňovali zejména možnost si osobně vyslechnout knihy a promluvit si s nimi, stejně jako možnost se jich na cokoli zeptat.

Hloubku zážitku přikládali právě osobnímu setkání. Dokládali tak, jak důležitou roli v životě hrají osobní zkušenosti. Zážitek tohoto typu popisuje žákyně Cecílie: *„Bylo to zajímavé a přínosné, protože i když jsem o některých věcech četla, tak bylo dobré to slyšet přímo od člověka, který tu danou věc zažil nebo si jí prošel, a tak.“* A žák Robin poté takto: *„Živá knihovna mi přinesla hodně. Fakt jo. Slyšet názor člověka, který si něčím takovým prošel, by si měl vyzkoušet každý. Pak by podle mě mělo lidstvo na to úplně jiný názor.“*

b) Kód **„Radost a pozitivní hodnocení čtení a Živých knih“** je sycen vyjádřeními žáků, jež vykreslují pozitivní emoce, které v nich byly vyvolány v průběhu ŽK, a to zejména během čtení Živých knih. V kódu jsou kladné emoce navázány na čtení Živých knih, na jejich přístup i na probíraná témata. Někteří žáci konkrétně vyzdvihovali, která Živá kniha se jim líbila nejvíce. Žáci se vyjadřovali o škále pozitivních emocí od radosti po odhodlání a naději, které v průběhu čtení pociťovali. Žáci mimo jiné poukazovali na způsob, jakým jim byla témata a příběhy podávána. To se potvrzuje i z výroku žákyně Magdalény: *„Dneska jsem měla dobrou náladu hlavně díky tomu, co mi knihy přinesly – radost a jakousi „jiskru do života.“* Stejně jako výrok žákyně Emmy: *„Živá knihovna mi přinesla hodně věcí, které se nedají popsat, takový pocit jistoty, odhodlání, naděje, poznání.“*

c) Další kód kategorie se nazývá **„Splněná či překonaná očekávání“**. Čtenáři ŽK po jejím absolvování uvedli, že se zamysleli nad tím, jaký postoj vůči ŽK měli před jejím absolvováním a po něm. Reflektovali, že se před ŽK a před čtením knih nad tématy zamysleli a šli do čtení s určitou představou (jaké bude, jak bude probíhat či co jim přinese), tedy s nějakým očekáváním. Po absolvování ŽK se nad tématy, svými názory, postoji a nad celou zkušeností opět zamysleli a vyslovili se, že jejich očekávání byla naplněna nebo dokonce překonána. Žákyně Denisa mluvila o „splněných či překonaných očekáváním“ takto: *„Těšila jsem se do školy, protože jsem se těšila, kolik životních zkušeností a příběhů a „stereotypů“ se dozvím. Moje očekávání se splnilo a bylo lepší.“* Žákyně Kateřina se vyjadřovala v podobném duchu: *„Když jsme se o ŽK dozvěděli, tak jsem měla velké očekávání, že tam budou lidé slavní, známí, nějak hodně významní. Ale už když jsme se dozvěděli ty témata, tak mi to najednou připadalo mnohem zajímavější i když jsou to vlastně lidé, které můžeme potkat na ulici a všichni mají vlastně život jako my všichni.“*

d) „Obdiv“ je další z emocí, která byla v žácích – čtenářích – ŽK vyvolána. Žáci vyjadřovali obdiv při ŽK a po jejím absolvování ve formě ocenění osobností Živých knih, jejich vlastností i činností, kterými se zabývají. Obdiv žáků byl často spojen s tím, co Živá kniha dokázala, či jak se k nějakému životnímu úskalí postavila. Žáci obdiv projevovali i v případě, že se setkali s tématem, které si sami dříve neuměli představit, nebo přiznali, že by na danou věc neměli odvahy. Dále i to, že se kniha nenechala odradit od svých aktivit negativními názory okolí, nenechala tím oslabit své odhodlání. Žák Matouš v tomto smyslu napsal: *„Já nejsem rozhodně ten typ člověka, co odsuzuje lidi, kteří jsou třeba vegetariáni, naopak to obdivuji, že se dokázali třeba i vzepřít a neposlouchají ostatní lidi, jaký na to mají názor (špatný názor).“* Žáci také obdivovali, že někdo jiný měl na určitou věc odvahy či jen situaci zvládl dobře. Někteří žáci tak po vyslechnutí daného příběhu projevili uznání, protože jim Živá kniha, její činy a její příběh imponoval. V některých žácích obdiv vedl až ke zvýšení zájmu o dané téma a inspiraci. To dokládá i citace žáka Víta: *„Muž, který měl téma „pivo“ byl super. Obdivuju, že dokázal přestat pít ze dne na den a dal mi opravdu užitečný příklad do života.“*

7.1.3 Kategorie: Soucit a sounáležitost

Žáci v průběhu ŽK projevovali „Soucit a sounáležitost“, a to tím, že se pokoušeli představit si popisovanou situaci a jaké to pro daného člověka (Živou knihu) je. Žáci se do Živých knih vcítili a snažili se vnímat problematiku jejich perspektivou, pochopit je, soucítit s jejich situací, s jejich nelehkým životním údělem.

Tato kategorie zahrnuje dva kódy:

- a) **Ztotožnění se**
- b) **Soucit**

a) „Ztotožnění se“ se u žáků v průběhu ŽK projevilo konkrétně tak, že se pokusili si představit situace, ve kterých se nachází Živé knihy. Představovali si sebe v obdobné situaci, jak by se možná zachovali oni, kdyby prožívali ty samé osudy jako dané knihy. Poslouchali příběhy a připodobňovali je ke svému vlastnímu životu. Vztáhli si k sobě samým náročnost oné situace. Pro některé bylo ztotožnění se s příběhem knihy snazší, což odůvodnili tím, že se jim v životě něco podobného stalo také. Takto se o zkušenosti z ŽK vyslovovala žákyně Ella:

„Už jen to, že jsem sama trpěla anorexií, tak bylo zajímavé slyšet o tom mluvit i někoho dalšího, co si něco takového prožil.“ Žákyně Klára podložila své „ztotožnění se“ s knihami slovy: „Je zvláštní, čím si tito lidé prošli. Ale podle mě každá špatná věc je k něčemu dobrá. Nevím, jak bych se zachovala v jejich situacích. Muselo to pro ně být hrozně těžké. Na každého čeká nějaká výzva a každý se s tím popere jinak.“

b) „Soucit“ s knihami žáci projevovali různými způsoby, například dojmáním se nad příběhy. Kód soucit je založen na podobném základu jako kód předchozí. Klade však větší důraz na konkrétní citové prožitky žáků. Žáci mluví o tom, že během čtení Živých knih mimo jiné pociťovali úzkost či lítost na základě prožívané sounáležitosti. Žáci se vcítili do knihy a zprostředkovaně s knihami prožívali jejich příběhy. Prožívali také soucit samotný, kdy se vyjadřovali, že dané situace Živým knihám nepřejí. V tomto duchu se také vyjadřoval žák Josef: *„Celé to pro mě bylo dost emočně založené. Nejsilnější pro mě byl rozhovor s bývalou anorektičkou. Když jsem poslouchal její příběh, bylo mi dosti úzko. Toto je věc, kterou bych nikomu nepřál zažít.“* Žáci dále dávali najevo, že kniham opravdu naslouchali a vnímali příběhy v širším kontextu stereotypů a předsudků, jako například žák Karel: *„Je mi líto lidí, kteří prožili něco strašného v životě a třeba kvůli tomu i tak vypadají, nebo jsou smutní a my ostatní je následně hodnotíme blbě a máme na ně blbý názor.“*

7.1.4 Kategorie: Odmítavé postoje

Kategorie „Odmítavé postoje“ zahrnuje nepříznivé hodnocení žáků celého projektu nebo jeho jednotlivých částí. Dále zahrnuje projevení nějaké formy nespokojenosti s náplní či průběhem ŽK na základě jiného očekávání. Jsou zde také zahrnuta vyjádření žáků o jejich nezájmu vůči projektu.

Tato kategorie zahrnuje tři kódy:

- a) Negativní hodnocení**
- b) Jiná očekávání**
- c) Uzavřenost**

a) Žáci udělovali ŽK „**Negativní hodnocení**“ z důvodu jejich nespokojenosti. Někteří z nich nepříznivě ŽK hodnotili z toho důvodu, že se jim sice obecně ŽK a její hodnoty líbily, měli však pocit, že by si ji užili více za předpokladu, že by některé její aspekty byly nastaveny jinak. Například délka trvání programu, jeho záživnost či témata Živých knih. Některým žákům pouze nebyly sympatické osobnosti Živých knih. Vyskytovaly se i případy, kdy žáci s průběhem ŽK nebyli spokojeni vůbec a měli pocit, že jim její absolvování nic nepřineslo.

Pravidla byla nastavena tak, že si žáci mohli vybrat pouze dvě témata ze tří. Proto docházelo ke stížnostem, že jim to jedno přidělené téma nesešlo, nebavilo je. Byli přesvědčení, že by je ŽK zaujala více, kdyby dostali téma jiné. To dokládá například žákyně Eliška: „*Zajímala jsem se o témata, které jsme nedostali. Možná by zaujmuli s nějakým jiným tématem.*“

b) Druhým kódem kategorie jsou „**Jiná očekávání**“. Žáci se vyjadřovali, že měli od průběhu ŽK a její náplně jiná očekávání. Reflektovali, že před konáním ŽK si vytvořili určité představy a ty dle jejich hodnocení nebyly naplněny. Žáci očekávali: možnost hovořit s větším počtem Živých knih, více prostoru a více času na rozhovory s knihami, jiná témata ke „čtení“, nebo že bude ŽK probíhat jinou formou. Někteří žáci si přitom uvědomovali nereálnost svých představ, jako například žákyně Simona: „*Od této akce jsem čekala trochu víc času, ale chápu, že těch několik hodin muselo být pro organizátory, a hlavně pak pro živé knihy náročné a vyčerpávající.*“ Žákyně Hana popisuje své dojmy následovně: „*Myslela jsem si, že tento program bude celý den a na každou „knihu“ bude více času. A také jsem si myslela, že budou mluvit jako kniha – jakoby úryvek z knihy.*“

c) Kód „**Uzavřenost**“ zahrnuje výroky žáků, které ukazují, že si žáci i po absolvování ŽK zachovali svůj předešlý názor. Žáci dali najevo uzavřenost vůči změně názorů. Dále ukázali svůj nezájem vůči tématům ŽK. Žáci se ani nedomnívali, že by jim absolvování a obsah ŽK nebo dané Živé knihy mohly něco konkrétního přinést. Někteří měli pocit, že už za život o daném tématu získali informací dostatek, a nečekali rozšíření jejich povědomí. Příkladem „uzavřenosti“ je následující výrok žákyně Michaely: „*S touto akcí jsem nepočítala, že by mi až tak něco přinesla. Prostě jsem chtěla poslouchat ty lidi, a tak se můj názor nezměnil. Mám svůj pohled na věc a nijak ho to nezměnilo. Ráda jsem poslouchala ty lidi a ptala se jich na otázky. Spíše jsem to brala jako „pokec“ a nepočítala s tím, že ty okamžiky*

vše změni.“ Dalším příkladem takového postoje je výrok žáka Pavla: „*Na řešená témata se můj pohled nějak výrazně nezměnil, protože jsem o některých tématech nevěděl spoustu informací např.: Buddhismus, takže jsem je nedokázal nějak posoudit.*“ Dalším příkladem je citace žákyně Anny: „*Na vegetariánku jsem nějaké velké očekávání neměla, jelikož v rodině nějaké vegetariány mám, a tak jsem dopředu počítala s tím, že většinu věcí budu znát.*“

7.1.5 Kategorie: Empowerment

Pod kategorií „Empowerment“ se řadí výroky žáků, jež vyjadřují zejména jejich změny v přístupu k věcem, lidem a tématům. Kategorie „Empowerment“ ve smyslu „posílení“ zahrnuje výroky sdělující, že žáci si na základě absolvování ŽK uvědomili své možnosti. Pochopili, že na danou věc mají dostatek svých vlastních zdrojů a mohou na ni mít vliv, i když si dříve mysleli, že nikoliv. Žáci přišli na to, že mohou jednat dle vlastní vůle ve prospěch svůj i ve prospěch ostatních.

Žáci díky absolvování ŽK získali inspiraci, jak se v daných situacích chovat, či jak k problematice přistupovat, i ke konkrétním činnostem, které třeba nikdy nedělali. Kategorie zahrnuje projevení chuti žáků pomoci konkrétním lidem přímo, či pomoci s osvětou společnosti skrze budoucí zapojení se do projektu ŽK nebo do podobných projektů. Jedním z hlavních společných jmenovatelů vybraných vyjádření byl zájem s řešenými tématy dále aktivně pracovat. V neposlední řadě žáci dávali najevo chuť rozšiřovat myšlenky dál, tedy je multiplikovat.

Tato kategorie zahrnuje pět kódů:

- a) **Vzbuzení chuti k osobnímu zapojení do Živé knihovny**
- b) **Inspirace**
- c) **Povzbuzení k akci**
- d) **Chuť pomoci ostatním lidem**
- e) **Multiplikace**

a) ŽK v žácích vzbudila chuť se osobně do projektu v budoucnu zapojit, ať už jako knihovníci, nebo dokonce jako knihy („**Vzbuzení chuti k osobnímu zapojení do Živé knihovny**“). Projevili zájem o projekt, zájem se do něj zapojit, jelikož v něm vidí smysl. Absolvování ŽK jim pomohlo si uvědomit, že sami mají silný životní příběh, který by mohl

být pro ostatní lidi obohacující. Dali najevo, že pochopili poslání ŽK, vzájemné obohacování lidí, ke kterému může přispět téměř každý, nehledě například na věk. Podobné pocity dokládá žákyně Magdaléna slovy: *„Živá knihovna se mi moc líbila a až budu starší, moc ráda se zúčastním více podobných akcí, ale ne jako čtenář, ale jako kniha....“* Žákyně Agáta také poznamenala: *„V budoucnosti bych se chtěla taky zúčastnit tohoto projektu, chtěla bych vyprávět svůj příběh. Může se zdát, že jsem dost mladá na to, abych měla zkušenosti, ale mám.“*

b) Pod kódem „**Inspirace**“ jsou zařazeny výroky týkající se případů, kdy absolvování ŽK žáky inspirovalo v probíraných oblastech života. Žáci projevili, že jim ŽK přinesla podnět k dalšímu přemýšlení a na základě toho i k novým způsobům chování do budoucna. Žáci byli živými knihami inspirováni ke konkrétnímu způsobu chování, řešení situací atd. Jelikož byla řešena i témata velmi aktuální pro dospívající mládež, odnesli si žáci i informace a inspiraci, které mohou hned aplikovat do svého života.

Žáci byli inspirováni k jednání v různých směrech, ať už k aktivitě, kterou již někdy v životě dělali a přestali ji vykonávat, anebo k aktivitě, o které nikdy dříve nepřemýšleli. V takovém případě se jedná o inspiraci nebát se a zkusit nové věci bez ohledu na aktuální schopnosti, tedy o povzbuzení. Žáci v tomto kódu na rozdíl od toho následujícího neprojevili přímé odhodlání k akci. Příkladem může být výrok žáka Jonáše: *„Není špatné zkusit něco nového, jako třeba odcestovat do jiné země, i když neumím skoro vůbec jazyk, prostě se zbytečně nebát.“*

c) Žáky některé z řešených témat natolik zaujalo, že na základě toho začali přemýšlet, že by se danému tématu do budoucna věnovali („**Povzbuzení k akci**“). Jejich dojmy z ŽK byly natolik silné, až o tématech začali přemýšlet nejen v teoretické rovině, nýbrž i o přenesení získaných informací do praxe. Kód „Povzbuzení k akci“ se od předešlého kódu „Inspirace“ liší tím, že předchodí kód odkazoval hlavně na změnu myšlení o daném tématu a přístupu k němu do budoucna. V tomto kódu žáci dali najevo, že je ŽK přivedla na práh realizace nějaké nové aktivity. O „povzbuzení k akci“ mluví žák David: *„Jedna knížka ale byla docela zajímavá, a to ta dobrovolnička v Srbsku. Zaujalo mě to, jak se nebála a pomáhala jim. Možná bych to chtěl taky zkusit, jaké to tam muselo být.“* Žákyně Emilie se v podobném duchu vyjadřuje následovně: *„Můj pohled na tohle téma (pozn. míněna kniha:*

Neslyšící? Ne na dlouho!) se změnilo. Nikdy jsem to neřešila, ale tak moc mě to zaujalo, že bych se možná nanotechnologiím dokázala věnovat.“ A nakonec příklad od žákyně Nikol, která danou věc již v životě zkusila a ŽK ji k ní přivedla zpět: „Začala jsem přemýšlet, že bych znovu zkusila vegetariánství.“

d) Žáci po ŽK začali projevovat zájem začít pomáhat ostatním lidem („**Chut' pomoci ostatním lidem**“). To dokládali vyjádřením ochoty být k lidem v okolí více respektující, ohleduplnější a pozornější. Žáci dávali najevo uvědomění, že se ve společnosti pohybují blíže ohroženým skupinám, než si kdy dříve připouštěli. Podle toho se také vyjadřovali o chuti se v budoucnu zapojit do boje s nějakým problémem ve společnosti. Na základě vyšší všímavosti k lidem bylo zaznamenáno odhodlání žáků se nezdráhat pomoci těm, kteří to budou potřebovat. Zdůrazňovali také uvědomění, že vše musí být založeno na neodsuzování ostatních na první pohled. Tuto problematiku žákyně Laura okomentovala: „*Dalo mi to (pozn. míněna ŽK), že než někoho odsoudím, tak si ho vyslechnu a zjistím, proč to tak je a pokusím se mu pomoci.*“ Žák Viktor poukázal na svůj podobný přístup: „*Budu si lidí všímat víc. Budu se jim snažit více pomáhat a zamyslet se dřív, než si o nich udělám svoji stránku.*“ Dalším příkladem je následující citace žákyně Sofie: „*Začalo pro mě být víc aktuální, kdybych někoho takového znala, jak mu pomoci, nebo si s ním popovídat o tomto tématu.*“

e) Pod kódem „**Multiplikace**“ se nachází výroky, které vyjadřují chuť žáků se po absolvování ŽK podělit o nabyté znalosti a zkušenosti s ostatními lidmi, ať už s kamarády či rodinou. Žáci mluví o svém aktivním přístupu k tématům na základě předchozího rozšíření obzorů. Žáci zmínili chuť rozšířit povědomí ve společnosti o daných tématech i o projektu. Projevili nadšení probrat získané informace s dalšími lidmi a přenést tak pochopení problematiky i na další lidi v okolí. Žáci dali najevo, že během ŽK získali motivaci k tomu, aby se myšlenky ŽK šířily. O „multiplikaci“ se vyjadřoval např. žák Mikuláš následovně: „*Po dnešní ŽK mám plnou hlavu nápadů, které s radostí proberu doma s rodinou.*“

7.1.6 Kategorie: Pasivně-hodnotící postoj

Kategorie „Pasivně-hodnotící postoj“ zahrnuje rozličné hodnotící reakce žáků na absolvování ŽK. Někteří žáci zůstali pouze u obecného posouzení ŽK jako celku, jiní se více

zaměřili na hodnocení z jednotlivých čtení a na zhodnocení konkrétních Živých knih. Kategorie zahrnuje dojmy žáků získané v průběhu ŽK a její hodnocení. Kategorie se dělí na 3 kódy, a to dle toho, co přesně žáci na ŽK posuzovali. Do kategorie spadá jak hodnocení jednotlivých knih, jejich přístupu, tak nabídky knih, stejně jako celého projektu a jeho organizace.

Pod kategorií „Pasivně-hodnotící postoj“ spadají 3 následující kódy:

a) Hodnocení výběru Živých knih

b) Hodnocení přístupu Živých knih k žákům (čtenářům)

c) Obecné shrnující hodnocení celé Živé knihovny (popisné)

a) Žáci po absolvování ŽK významně ocenili výběr Živých knih („**Hodnocení výběru Živých knih**“). Pozitivně ohodnotili barvitost a různorodost témat, se kterými se díky ŽK mohli setkat. Ocenili, že se mohli dozvědět informace z různých oborů a týkající se rozličných témat. Někteří žáci dokonce projevíli chuť a zájem se setkat se všemi knihami, i s těmi, se kterými neměli čas mluvit. Příkladem takového hodnocení je výrok žákyně Františky: *„Všechna témata byla velmi zajímavá a u každého jsem se dozvěděla něco nového.“* Žák Oliver k tomu dodal: *„Každá kniha byla úplně jiná, a to na tom bylo super.“* Dalším příkladem je výrok žáka Matyáše: *„Bylo to pro mne velmi příjemným překvapením, myslím, že to byli dobře vybraní lidé pro povídání...rád bych se setkal se všemi tématy.“*

b) Žáci byli mile překvapeni tím, jakým způsobem s nimi Živé knihy komunikovaly („**Hodnocení přístupu Živých knih k žákům (čtenářům)**“). Oceňovali zejména jejich přátelský přístup, otevřenost a smysl pro humor. Žáci kladně hodnotili ochotu knih cokoli vysvětlit a přiblížit, jelikož někteří žáci reflektovali, že před čtením měli o probíraných tématech zkreslené představy. Úlevy z obavy ptát se Živých knih popsal i žák Jiří: *„Zjistil jsem něco, co jsem si špatně myslel a kniha mě za to neseřvala, ba naopak, ještě mi to krásně vysvětlila a byl jsem moc rád, že jsem si s nimi pohovořil a moc jim fandím.“* Vážili si toho, že i přesto, že byl program realizován na škole a měl vzdělávací charakter, byl realizován v neformálním a přátelském duchu. Žáci vnímali, že díky neformální atmosféře se snadněji mohly Živé knihy i čtenáři uvolnit a otevřeně a bez zábran sdílet své příběhy. O „hodnocení přístupu Živých knih“ mluvil mimo jiné žák Petr: *„Bylo super, že „knihy“ měly i smysl pro*

humor, takže to byla i zábava, a ne jenom nudné poslouchání.“ O tématu se zmiňovala také žákyně Beáta: „Jaké to bylo, no celkem mě to zaskočilo (ty příběhy) i jak nám vyprávěli ty příběhy, i jaký měli k tomu přístup, vážně se mi to líbilo. Jsem vážně ráda, že se o to s námi podělili.“

c) V esejích o ŽK žáci zmiňovali i obecná hodnocení, která byla zahrnuta do kategorie „**Obecné shrnující hodnocení celé Živé knihovny (popisné)**“. Žáci nerozváděli dopodrobna své zážitky a nepopisovali konkrétní prožitky. Spíše popisovali ŽK, její průběh, stejně jako zážitky, které z akce měli, na velmi obecné úrovni. Někteří žáci zhodnotili ŽK pouze krátce ve smyslu „*Zajímavé*“, „*Bylo to super*“, „*Bylo to naučné*“. Jiní žáci se více rozepsali a ŽK zhodnotili podrobněji, jako například žákyně Anna: „*Knihovna mi přišla jako zajímavý nápad. Líbilo se mi jak čtení knih, tak zpětná vazba k nim. Líbilo se mi sezení v kroužku, že to bylo uzavřené.*“ Dále byli žáci, kteří reflektovali, že se vlastně jednalo o takovou školu hrou, jako například žák Max: „*Bylo to skvělé. Dá se říct, že to bylo hravé učení, což mě baví.*“ Nebo žák Gabriel: „*Za mě to bylo celé fajn, bylo to zpestření výuky.*“ Současně od žáků zazněly pozitivní odezvy na organizaci, jako například od žáka Jana: „*Mile mě překvapilo, jak bylo vše zorganizované a připravené.*“ Obecné hodnocení celé ŽK shrnuje žákyně Alžběta slovy: „*Celkově mi to přijde skvělý nápad a rozšíření obzorů. Něco nového a užitečného. Tento projekt by se měl více rozšířit dále do více škol a do větší skupiny lidí. Někteří možná ani netušili, že tyto problémy existují.*“

7.1.7 Kategorie: Radost z učení se nových věcí a angažovanost

Do kategorie „Radost z učení se nových věcí a angažovanost“ spadají výroky spojené s procesem získání nových informací. Jsou zde zařazeny citace žáků, kteří se vyslovili v tom smyslu, že se v průběhu ŽK naučili něco nového. Jedná se o případy, kdy žáci dali najevo, že za to zároveň byli rádi a cítili se být „vtaženi“ do tohoto způsobu neformálního vzdělávání. Žáci vyjádřili, že v nich ŽK vzbudila zvědavost bavit se s Živými knihami dál o probíraných tématech, i chuť se v průběhu ŽK pobavit o dalších tématech. V žácích byl vzbuzen zájem se dál vzdělávat a rozšířit si obzory o různých tématech. Žáci velmi oceňovali způsob, jakým se v rámci ŽK vzdělávali, a projevíli zájem se takovýmto neformálním způsobem vzdělávat častěji.

Kategorie se dělí na 4 následující kódy:

- a) **Projevení zájmu se znovu zúčastnit Živé knihovny na základě pozitivní zkušenosti**
- b) **Radost z učení se nových věcí a z nově získaných informací**
- c) **Chuť se dozvědět další informace**
- d) **Návrhy na změny**

a) Žáci absolvování ŽK hodnotili jako pozitivní zkušenost. Na rozdíl od kódu „Obecné shrnující hodnocení celé Živé knihovny“ nezůstali pouze u hodnocení projektu, zároveň projevíli zájem a chuť se ho znovu zúčastnit, a to nehledě na předchozí očekávání („**Projevení zájmu se znovu zúčastnit Živé knihovny na základě pozitivní zkušenosti**“). Absolvování ŽK v nich vzbudilo zvědavost a chuť se podobným neformálním způsobem vzdělávat dál i na pravidelné bázi, např. získat možnost se pobavit i o jiných tématech. Žákyně Tereza se o „projevení zájmu se znovu zúčastnit ŽK na základě pozitivní zkušenosti“ vyslovila následujícím způsobem: „*Bylo to velmi zajímavé, poučné a zábavné a určitě bych si to ráda zopakovala.*“ Žák Marek pak slovy: „*Celkově to pro mě byl zajímavý zážitek, nikdy jsem nic podobného nezažil a určitě bych si to zopakoval s jinými tématy.*“

b) Jak již bylo zmíněno v úvodu, do tohoto kódu jsou zahrnuta vyjádření žáků o tom, že jim ŽK přinesla do života nové informace, a že jim to udělalo radost („**Radost z učení se nových věcí a z nově získaných informací**“). Oceňovali barvitost témat a informací, které díky ŽK získali a uvědomovali si, že by se k nim jinak nemuseli dostat. Žáci sdělili, že je ŽK obohatila, především o informace, které je nějakým způsobem ovlivnily. Příkladem takového přístupu je výrok žákyně Julie: „*Myslím si, že mi ŽK přinesla pár nových informací, které mi obohatily život. Dozvědět se pár nových informací o vegetariánství nebo o romské domácnosti mi udělalo radost. Protože Romové a vegetariáni jsou všude kolem mě a chtěla bych jim více porozumět.*“ Dalším příkladem může být výrok žáka Václava: „*Moc se mi to líbilo, byl to pro mě hezký zážitek se dozvědět nějaké nové věci a představit si, jak se jiným lidem žije.*“

c) Žáci se po absolvování ŽK vyslovili, že by měli „**Chut’ se dozvědět další informace**“. V některých případech toužili se ještě více pobavit s konkrétní knihou, kterou četli, v jiných případech projevovali zájem hovořit s knihami dalšími, které nestihli přečíst. Proto také někteří žáci vyjadřovali lítost nad tím, že neměli čas a nemohli číst i další knihy či je číst delší dobu, aby získali více informací a dostali se více do hloubky dané problematiky. Projevovali radost nad získanými informacemi, které jim vytvořily dobrý základ pro další rozšiřování obzorů. V tomto duchu se vyslovuje také žákyně Gabriela: „*O spoustu věcí se ráda chci zajímat dál. Chci se dozvědět více věcí o řešených tématech. Případně dojišťovat ty, které jsem neslyšela.*“ O „chuti se dozvědět další informace“ se vyjadřuje také žákyně Lucie: „*Chtěla bych častěji zažívat taková interaktivní cvičení, a nejen sedění v lavici a učení někdy dost zbytečné látky, kdy nám i učitelé občas přiznají, že to nejspíš v našem povolání potřebovat nebudeme. Proto si myslím, že poznávat cizí příběhy je důležité, a ne jenom žít ve své bublině.*“ To doplňuje také žák Patrik: „*Takové projekty, kde nám lidé říkají svůj život, poznatky, zklamání nebo i malé výhry by měly být na školách častější, protože si myslím, že předsudky jsou hlavní příčinou sporů a nedorozumění.*“

d) Žáci kromě pozitivního hodnocení zmínili také „**Návrhy na změny**“ v organizaci ŽK a jejím průběhu. Žáci se shodovali na tom, že by celá ŽK měla trvat déle a mělo by na ní být vyhrazeno více času – jak pro přečtení více či dokonce všech knih, tak i na čtení jednotlivých knih. To dokládá svým výrokem mimo jiné žákyně Sára: „*Je blbý, že jsme měli na každou knihu jenom 20 minut. Na nějaké otázky jsme se ani nestihli knihy zeptat, skrz ten čas. Měli jsme málo času. Všimla jsem si, že jsme i hodně věcí neprobrali. Nezeptala jsem se na hodně otázek, co jsem chtěla.*“ Stejně jako žákyně Adéla: „*Od této akce jsem čekala trochu víc času, ale chápu, že těch několik hodin muselo být pro organizátory a hlavně pak pro živé knihy náročné a vyčerpávající.*“

Žáci navíc doporučovali, aby byl pro ŽK poskytnut větší fyzický prostor. Vždy totiž byly tři skupiny v jedné místnosti a občas se mohly navzájem vyrušovat. Žák Radek se o tomto problému vyslovil následovně: „*Očekával jsem více živých knih, také jsem čekal, že to bude více rozmístěné.*“

V neposlední řadě někteří žáci diskutovali přínos první a poslední vyučovací hodiny, tedy hodiny úvodní, předcházející čtení, a hodiny, která následovala po čtení. V těchto dvou hodinách byl žákům vysvětlován kontext ŽK, stereotypů a předsudků ve společnosti a na

konec byla zařazena reflexe. Žákyně Veronika se k tomu vyjádřila následovně: „*Nelíbilo se mi to, že 1.hod jsme strávili podle mého názoru s aktivitami úplně zbytečnými, místo abychom si více povídali s lidmi, co tam byli a vyšlo by nám to na více knih. I ta poslední hodina mi přišla zbytečná a moc psaní na to, že jsem očekávala, že to bude spíše o komunikaci mezi „knihou a čtenáři“.* Jinak knihy byly super. Květiny, ty se mi také moc nelíbily, snad vím, jaké jsem národnosti, nebo roli ve své rodině apod. Celkově bych to zhodnotila kladně až na tu první a poslední hodinu.“ Žákům také vadilo, že v těchto dvou hodinách (úvodní a závěrečné) museli relativně dost psát. Žáci dali najevo, že by preferovali, kdyby si místo psaní si otázek, brainstormingu a zpětné vazby raději přečetli více knížek. To podporuje svým vyjádřením i žák Ctibor: „*Měl jsem očekávání, že tu prostě budou lidi a my za nimi budeme chodit a různě se jich ptát na jejich životní příběhy. To se částečně vyplnilo, až na to, že jsme mohli jen za 3 lidmi neboli Živými knihami a že jsme pak stejně strávili více času psaním na papíry, než si s nimi povídali. Příště, pokud nějaké příště bude, to chce méně papírování a více času na Živé knihy.*“

7.1.8 Kategorie: Zárodek nových perspektiv a rozšíření obzorů

Kategorie „Zárodek nových perspektiv a rozšíření obzorů“ zahrnuje citace žáků, kteří se vyjadřují o tom, že je ŽK nějakým způsobem obohatila. Jako důležité žáci zhodnotili získání jiného úhlu pohledu na dané téma, tedy novou perspektivu. Jsou zde zařazeny výroky, které zachycují proces, kdy daný žák reflektuje, že měl před absolvováním ŽK názor, který v průběhu doplnil, rozšířil nebo obohatil. Jsou zahrnuty také případy, kdy se žáci vyjadřovali, že se o daném tématu dozvěděli až během ŽK a získali díky ní informace úplně nové. Dále žáci refleктоvali, že jim setkání s Živými knihami rozšířilo obzory nejen o jednotlivých problematikách, nýbrž i o světě obecně. Žáci velmi oceňovali a obdivovali otevřenost a upřímnost Živých knih, které s nimi sdílely své životní příběhy.

Kategorie je rozdělena do 5 kódů:

- a) Osobní přínos a obohacení**
- b) Nové znalosti a překvapení ze získaných informací**
- c) Rozšíření obzorů**
- d) Jiná perspektiva**
- e) Překvapení z otevřenosti**

a) Do kódu „**Osobní přínos a obohacení**“ jsou zahrnuta obecná vyjádření žáků o tom, že pro ně účast na ŽK byla přínosná. Žáci také zmiňovali, že pro ně absolvování ŽK bylo zajímavou a obohacující zkušeností. Žáci ŽK hodnotili jako přínosnou zkušenost mimo jiné z důvodu, protože měli pocit, že by se jim jinde podobné zkušenosti nedostalo. Žákyně Jaroslava zkušenost z ŽK hodnotí takto: „*Živá knihovna mi přinesla obohacení zase něčím novým. Příběhy lidí ztvárněných do knih se mi velice líbily.*“ „Osobní přínos“ dále zhodnotila žákyně Karolína: „*Mně samotné to přineslo opravdu hodně a doufám, že tuhle „akci“ zažiju ještě mnohokrát.*“

b) Kód „**Nové znalosti a překvapení ze získaných informací**“ je konkrétnější než kód předchozí. Jsou do něj zahrnuty výroky žáků dokládající jejich obohacení se o nové znalosti z oblastí konkrétních témat probíraných v průběhu ŽK. A to i z oblastí, o kterých žáci do té doby nikdy neslyšeli, třeba z důvodu, že jsou některá z témat do značné míry ve společnosti tabu, nebo se minimálně nekomunikují s žáky, a žáci to reflektovali. Dali proto najevo vděčnost, že se s nimi o takových tématech mluví, zejména když mají možnost se informace dozvědět přímo od lidí, kterých se daná problematika týká. Ocenili, že měli příležitost položit otázky, na které jim do té doby nikdo neodpověděl. Žák Kvido vyjádřil své dojmy slovy: „*O tématu náboženství a výchova dětí se skoro vůbec nemluví. Proto jsem byl rád, že jsem se mohl dozvědět nové informace o buddhismu a náboženství celkově. Živá knihovna mi přinesla hodně nových informací. Např. téma buddhismus bylo pro mě něco úplně nového.*“ Žák Samuel dodal: „*Také se mi líbilo, že jsme se takto dozvěděli o tématech, o kterých se moc nemluví, a právě když se to těm lidem stalo, tak o tom vědí hodně.*“

Žáci navíc projevovali překvapení z nově získaných informací a znalostí. Sdělili, že již dříve o tématu nějakým způsobem přemýšleli a nová informace, kterou získali, je udivila. Buď z důvodu toho, že jim to do předchozích informací nezapadalo, anebo se jednalo o úplně novou informaci, kterou nečekali. Například žákyně Nela se o svém překvapení vyjadřovala následovně: „*Překvapilo mě, že to, co dělá (pozn. míněna kniha: Blogerský svět vs. realita), nedělá kvůli tomu, aby měla peníze, follow a views, ale proto aby lidem dala nějakou inspiraci, nebo jim pomohla.*“ Dalším příkladem je výrok žákyně Anežky: „*Nejvíce mě zaujal příběh Romky, která byla úžasnou osobou i přes to, jak se k ní lidé chovali, překvapilo mě, že je u nich rodina na prvním místě a jak moc dobré vztahy mezi sebou mají.*“

c) Kód „**Rozšíření obzorů**“ dokládá, že žáci již o probírané problematice měli informace z dřívější doby. ŽK, a hlavně Živé knihy, které žáci měli možnost poznat a číst, jim pomohly tyto znalosti rozšířit. Získali tím větší rozhled o probíraných tématech. Žáci reflektovali, že si rozšířili obzory o lidech z jiných sociálních skupin, kterými jsou běžně obklopeni, a přitom si toho dříve nebyli vědomi. Žáci mluvili i obecněji v duchu toho, že získali větší přehled o aktuálních problémech ve společnosti.

Žáci poukazovali na to, že nově získané informace jim pomohly vytvořit si ucelenější názor, na jehož základě mohou být schopni o tématu diskutovat s ostatními i v případě, že mají opačný názor, jak popisuje žák Lukáš: *„Živá knihovna mi přinesla hodně zajímavých příběhů, které se mi určitě budou hodit, například při diskuzi s ostatními o uprchlících nebo o alkoholu a podobných tématech.“* Díky ŽK se žáci vyjadřovali o rozšíření svých argumentačních schopností. Zároveň žáci připustili, že díky zkušenostem a nabytým informacím z ŽK budou schopnější při odlišování kvality informací, které se k nim dostávají. Z obecnějšího hlediska žáci mluvili o pocitu určitého „otevření očí“, jejímž příkladem může být výrok žákyně Natálie: *„Živá knihovna mi přinesla spoustu skutečných příběhů naživo a získala jsem větší pojem o realitě a případech, co se děje všude okolo nás.“* Nebo také vyjádření žáka Martina: *„Živá knihovna mi rozhodně přinesla širší perspektivu na lidskou společnost, lidské myšlení, a hlavně váhu jak vyřčené, tak nevyřčené myšlenky.“*

d) Kód „**Jiná perspektiva**“ sytí citace, které dokládají, že žáci díky rozhovorům s Živými knihami získali na probíraná témata novou perspektivu. Žáci se vyjadřovali o tom, že již před ŽK měli na danou problematiku vytvořený názor a díky ŽK se jim obohatil o nový pohled. Nejedná se pouze o obohacení o nové informace, také o získání úplně nové perspektivy na dané téma či problematiku. Žáci reflektovali, že díky Živým knihám využili možnost vidět věci očima někoho jiného. Žákyně Kristýna „jinou perspektivu“ vnímala následovně: *„Bylo naplňující a příjemné vidět život z pohledu někoho jiného, něco, co já třeba nikdy nezažiju.“* Žák Tobiáš poté takto: *„Kniha mi doplnila mé encyklopedické znalosti o pohled z druhé strany, tzn. názor člověka, který se v této společnosti pohybuje.“* Žákyně Rozálie se vyslovila následovně: *„Ze začátku jsem nějak nevěděla, co si pod pojmem „Živá knihovna“ představit, postupně se vše objasnilo a dozvěděla jsem se nové informace, o kterých jsem předtím neměla tušení. Tohle, co se tu řeší, jsou většinou témata, na které je*

hodně mylných a občas i urážejících předsudků a je těžké se dozvědět pravdu, pokud někoho z této „komunity odsouzených“ neznáme. Je to vlastně takové objasnění informací a získání nového pohledu na svět.“

e) Kód „**Překvapení z otevřenosti**“ vznikl až v pokročilejší fázi analyzování esejí a jejich kódování, a to ve chvíli, kdy se stále častěji ze strany žáků vyskytovala poukázání na otevřenost ze strany knih. Žáky překvapovala upřímnost, otevřenost a schopnost Živých knih hovořit o vlastních emocích a pocitech. Žáci oceňovali odvahu knih vypovídat otevřeně, upřímně a odpovídat na osobní otázky. Vyjadřovali se v tom smyslu, že se jedná o něco, co pro ně není vlastní, jelikož často nejsou zvyklí o nepříjemných tématech mluvit a sdílet je. Žáci připustili, že jejich překvapení pramení z toho, že sami by o takovýchto osobních věcech a nepříjemných problémech nedokázali mluvit tolik otevřeně, zejména s cizími lidmi. O „překvapení z otevřenosti“ se zmiňuje žákyně Denisa: *„Mnoho věcí v této ŽK bylo citlivých a osobních, avšak tyto osoby neměly strach se vyjádřit podle svého. Zaujalo mě také, jak se s tím dokázali jednoduše vyrovnat a sdělit své pocity bez jakéhokoliv cuknutí. Zároveň obdivuji, že se dokázali svěřit osobám, které viděli poprvé v životě.“* Doplnuje jí žák Antonín: *„Líbilo se mi to, jak všichni dokázali mluvit o všem, na co jsme se zeptali. Že nám dokázali přiblížit úhel jejich pohledu a byli otevření. Nastínila nám, jaké je to být v jejich situaci a jak si to užít, na co si dát pozor nebo jak se z toho dostat.“* Dále také žák Kryštof: *„Líbilo se mi, že ti lidé o tom mluvili otevřeně a že na vše odpověděli, že já osobně bych o nějakém problému nedokázal takto mluvit.“*

7.1.9 Kategorie: Postojová změna

Tato kategorie se týká postojových změn žáků, o kterých se vyjádřili v reflexi ŽK. Žáci si po absolvování ŽK uvědomili, že vůči určitým věcem, lidem a zejména vůči probíraným tématům zaujímají jiný postoj, než zaujímali před jejím absolvováním. Uvědomili si, že určitá témata zasluhují respekt a pochopení. A naopak, že není na místě hodnotit lidi a situace na první pohled. Žáci zaznamenali změnu perspektivy vůči ostatním i vůči sobě samým. Dále vyjadřovali určitou uvědomělost ve smyslu vážení si toho, co v danou chvíli mají, protože právě i díky sdílení příběhů Živých knih si uvědomili, že to tak nemusí být navždy. Svými výroky vyjadřují posun svých postojů včetně těch předsudečných.

Kategorie zahrnuje 5 následujících kódů:

- a) **Vzbuzení respektu**
- b) **Uvědomělost, neodsuzování a pochopení**
- c) **Uvědomění si svých schopností a toho, co člověk má (změna perspektivy)**
- d) **Nabytí sebedůvěry**
- e) **Poučení a ponaučení se**
- f) **Bourání předsudků**

a) Žáci dali najevo, že ŽK v nich posílila chuť a motivaci ostatní lidi více respektovat („**Vzbuzení respektu**“). Uvědomili si, že každý člověk má jiný názor a že každý člověk je jiný a naopak je relativně vzácné, když se shodují, a tak je respekt stejně jako uznání odlišného názoru mezi lidmi důležité. Žáci mimo jiné zmínili to, že ke schopnosti druhé respektovat vede projevování zájmu o ostatní. Dali tím najevo chuť se o druhé více zajímat, díky čemuž o nich budou více vědět a také budou schopnější je více respektovat. Příkladem „vzbuzení respektu“ je výrok žákyně Barbory: *„Všechno tohle mi dalo to, že bych se přeci jen na některé věci ve svém životě měla dívat více s respektem anebo se aspoň více zajímat také třeba to, co jím, protože někdy to nemusí být tak dobré, jak se zdá.“* Dalším příkladem může být citace žáka Matěje: *„Jistě, potkám-li jakoukoliv jinou osobu, které by se daná věc dotýkala, tak k ní budu přistupovat s maximálním respektem a nebudu ji za danou věc nikterak odsuzovat. Budu se snažit vžít se do situace dané osoby a akceptovat ji, jaká je. Živá knihovna mi přinesla více porozumění a respektu k lidem méně či více odlišným od normálu. Tito lidé to udělali nenásilně a pouhým hovorem s námi. Jsem za to rád a tito lidé se tím rozhodně stali jedním z mých vzorů.“*

b) Velmi důležité uvědomění, které obecně přináší ŽK svým účastníkům, je, že se sami v životě můžou dostat do nepřehledného množství situací, které mohou a nemusí být schopni ovlivnit. Jelikož tento přínos byl zaznamenán i u žáků, pro které byly dané ŽK realizovány, vznikl kód „**Uvědomělost, neodsuzování a pochopení**“. Mnoho žáků se vyjádřilo o svých myšlenkách, které jim přišly na mysl v průběhu ŽK a týkaly se právě toho, že do té doby do nějaké míry určité lidi odsuzovali a že by to chtěli změnit a mít pro ostatní lidi větší míru pochopení. Zejména projevovali vůli neodsuzovat na první pohled, a nejdříve si s daným člověkem promluvit. Žáci poukazovali i na uvědomění si faktu, že každý člověk na

světě má své problémy, z toho důvodu je důležité posilovat pochopení mezi lidmi a být vůči sobě ohleduplní, protože takové problémy se mohou týkat prakticky kohokoliv.

Žáci reflektovali, že i když se jim kniha hodně líbila, uvědomili si, že zkušenost nemohou zobecňovat na všechny lidi, kterých se daná tematika týká. Stejně tak pokud mají špatnou zkušenost s příslušníkem např. nějaké sociální skupiny, neměli by tuto zkušenost hned vztahovat k celé skupině. Jinými slovy neodsuzovat všechny na první pohled, jelikož realita může být jiná, než se zdá. Naopak projevili chuť být všímavější a více ocenit rozdíly mezi lidmi. Žák Jáchym hodnotí zkušenost z ŽK následovně: *„Živá knihovna mi přinesla určitě to, že teď vím, že každý člověk s nějakou poruchou nebo jinou národností, barvou pleti atd. není rozhodně stejný. Je pořád dost lidí, kteří to mají podobné, ale když nevíme podrobnosti, určitě bychom neměli nikoho soudit. Každý je nějaký.“* Žákyně Ema takto: *„Uvědomila jsem si, že nad lidmi mám více přemýšlet, a ne hned kritizovat, když se řekne slovo Rom nebo cikán. Každý máme jiné zkušenosti a každý máme jiný život. Než budu hodnotit lidi, musím si vyslechnout jejich zkušenosti, životní příběhy nebo také je musím více poznat, než si na ně udělám názor.“* Žák Richard reflektoval zkušenost takto: *„Naše předsudky jsou to nejhorší věc, co někomu můžeme udělat.“*

Uvědomělost byla žáky reflektována i v kontextu médií, z nichž získali pocit, že pravděpodobně čerpají zkreslené informace. Žáci projevili přesvědčení, že od absolvování ŽK budou již kritičtěji přemýšlet o tom, jak se o některých skutečnostech v televizi mluví. Žák Tobias se o vlivu médií vyslovuje: *„Vypadá to, že na nás mají média obrovský vliv... . Vypadá to, že pomalu ani neví, o čem píší a předkládají to lidem, kteří jim všechno uvěří.“*

c) Žáci se opakovaně vyjadřovali o tom, že až díky ŽK si dokázali uvědomit, co všechno v životě mají (**„Uvědomění si svých schopností a toho, co člověk má (změna perspektivy)“**). Vyslovili se, že si najednou uvědomili, že nic není samozřejmé a že často lidé nevidí, co mají. Žáci reflektovali, že k těmto uvědoměním jim pomohla ŽK a rozhovory s Živými knihami, z nichž si značná část v životě prošla mnoha obtížemi. Žáci si uvědomili nejen to, co v životě mají, avšak i to, co vše se jim v životě vyhnulo. Uvědomění vyjadřovala žákyně Aneta tímto způsobem: *„Uvědomila jsem si, jaké mám štěstí, mám zdravou rodinu, přátele, nohy, ruce, skvělý vztah s rodiči a jídlo ve kterém si mohu vybírat co si zrovna dám na oběd.“* Žákyně Gertruda dodává: *„Když jsem tam tak seděla a poslouchala příběhy*

ostatních lidí, uvědomila jsem si, jak krásný život mám a že bych si měla vážít věci, které bereme za samozřejmost. Myslím si, že to mělo na mě i ostatní v mojí skupině velký dopad.“

d) Absolvováním ŽK někteří žáci reflektovali posílení své sebedůvěry, konkrétně v tom smyslu, že by se například neměli zdráhat ve vyjadřování svého názoru či si jít za svými cíli. Žákyně Viktorie se o „**Nabytí sebedůvěry**“ vyjadřuje slovy: *„ŽK mi přinesla: větší sebedůvěru, i když to budu mít v životě těžké, vzpomenu si na lidi, kteří to mají těžší, a i přesto to zvládají.“*

e) ŽK přinesla žákům také „**Poučení a ponaučení se**“ do budoucího života. Lépe řečeno si žáci odnesli mnohá poučení z rozhovorů s Živými knihami. Jsou zde zařazeny výroky, ve kterých žáci popisují, jakým způsobem a v jakých oblastech se od Živých knih nechali poučit a jaké ponaučení si z ŽK odnášejí. Vyjadřují to, že se nad danými příběhy ještě zamyslí, aby si pro sebe do života odnesli co nejvíce a odnesou si i konkrétní ponaučení do života. Žáci poukazovali i na to, že je třeba vyvarovat se zjednodušeného přemýšlení o věcech, které vedou k předsudečnému myšlení. Žák Tomáš shrnuje zpětnou vazbu slovy: *„Živá knihovna mi přinesla – nové znalosti a také ponaučení, že i když vše ztratíš, tak je dobré jít dál a snažit se z toho dostat.“*

f) Žáci reflektovali, že na základě zkušeností získaných v ŽK zbourali nějaký ze svých předsudků, které předtím měli („**Bourání předsudků**“). Vyslovovali se o tom, jak se na základě svých předsudků chovali před ŽK a jak by se zachovali v té samé situaci po dané zkušenosti z ŽK. Zejména po přečtení Živé knihy jakožto příslušníka dané skupiny, ke které se předsudky vztahují. Žáci zhodnotili, že předsudky většinou nejsou na místě a že se jim chtějí do budoucna vyvarovat. Žákyně Františka mluvila o „bourání předsudků“ slovy: *„Změnila jsem pohled hlavně na Romy. Překvapilo mě to, že Romy potkávám třeba i několikrát denně, ale ani nevím, že to jsou Romové. Takže když někdy na ulici potkám toho „stereotypního Roma“, tak vidím jen to špatné a přisuzuji to všem.“* Žákyně Markéta toto téma shrnuje následovně: *„Bylo to také poučné, protože jsem se mohla něco málo naučit, přestat mít předsudky vůči lidem, kteří jsou odlišní od nás.“*

7.1.10 Kategorie: Názorová změna

Kategorie „Názorová změna“ zahrnuje výroky, ve kterých žáci explicitně vyjadřují změnu svých představ a názorů obecně (na společnost, na lidi atd.), i na konkrétní témata, se kterými se při ŽK setkali. Žáci změnili své názory či představy vztahující se k daným tématům a byli schopni si tyto změny uvědomit. Tito žáci zaznamenali posun svých názorů po absolvování rozhovorů s Živými knihami a po absolvování celé ŽK. Žáci reflektovali, že velkou roli při změnách názorů hrála osobní zkušenost, která umocnila zážitek a s tím i jejich vůli názory změnit. S tím také souvisí to, že si žáci uvědomili, že před ŽK a na jejím začátku měli zjednodušený pohled a generalizovali. Poté však, co se setkali s člověkem z dané odsuzované skupiny lidí a zjistili o něm, že je jiný, než byli přesvědčeni, uvědomili si, že nedává smysl odsuzovat všechny.

Kategorie je rozdělena do 2 následujících kódů:

- a) **Změny všeobecných názorů**
- b) **Změny názorů na specifické téma**

a) Pod kódem „**Změna všeobecných názorů**“ jsou zahrnuta vyjádření žáků o změnách jejich všeobecných názorů. Tím jsou myšleny názory o lidech, událostech i o celé společnosti a o světě v obecném hledisku. Ve vyjádřeních jsou také zaznamenány i změny stereotypního myšlení vůči odlišnostem. Jednalo se v mnoha případech o uvědomění žáků, že není dobré generalizovat a odsuzovat člověka na základě jeho příslušnosti k určité skupině, avšak posuzovat každého zvlášť, jelikož každý člověk je ojedinělý a má svůj jedinečný příběh. Žák Tobiáš „změnu všeobecných názorů“ popisuje slovy: *„Živá knihovna mi přinesla zcela jiný pohled nejen na témata, které knihy řešily, ale také na svět jako takový.“* Žák Šimon k tématu říká: *„Změnilo se hodně mých názorů na určité věci a když vám to říká člověk do očí, věříte mu víc, než kdybyste to někde četli.“*

b) Žáci se v rámci zpětné vazby vyjadřovali, že u sebe zaznamenali změny názorů na vícero témat najednou, ale i na specifická probíraná témata („**Změny názorů na specifická témata**“). Žáci reflektovali své předchozí stereotypní pohledy a myšlení vůči tématům či skupinám lidí. Poukazovali na to, jak danou věc vnímali či jak si ji představovali předtím a okomentovali posun, který u sebe zaznamenali. Žáci byli schopni se vyslovit velmi kriticky

o svém předchozím názoru na daná témata ve srovnání s názorem, který začali zastávat po absolvování ŽK. O to očividnější byla změna, kterou u sebe zaznamenali. Změny názorů u žáků se týkaly všech probíraných témat. K analýze byly změny rozděleny dle titulů. Zde budou uvedeny pouze příklady za celý kód. Svůj názor dokládá žák Kristián následujícím způsobem: „*Určitě jsem změnil pohled na bezdomovce. Dřív jsem si myslel, že všichni jsou bezdomovci kvůli jejich lenosti a nechuti do práce, ale teď jsem zjistil, že občas za to nemůžou oni, nebo je okolnosti donutí k tomu rozhodnutí.*“ Žákyně Zuzana dodává: „*Nikdy před tím jsem neuvažovala že až budu dospělá, tak mám tu možnost i po tom, že budu mamkou dále naplno pracovat bez mateřské, protože jsem stále žila v tom stereotypu, že budu mít miminko, vzdám se práce a odejdu na mateřskou a poté se zase vrátím do práce. Otevřelo mi tu možnost, že vlastně proč by nemohl tatka na mateřskou? Nemusíme žít ve stereotypu, že ženy jsou doma muži v práci.*“

7.2 Analýza brainstormingů

V této diplomové práci jsou dále analyzovány brainstormingy. Brainstormingy byly zaznamenávány před a po čtení Živých knih. Žáci je psali k první knize ze tří, které četli. Hesla zaznamenaná před čtením Živé knihy znázorňují představy o daném tématu. Hesla zaznamenaná po čtení Živé knihy reprezentují, co si žáci odnesli z rozhovoru s Živou knihou po sblížení se s jejím konkrétním obsahem. Porovnání těchto hesel odhaluje posuny v přemýšlení a postojích žáků k tématům.

Analýza je prováděna po jednotlivých tématech – knihách, které byly čteny různými počty žáků. Ve výpovědích žáků se ukázaly trendy, které se značně lišily téma od tématu. Z toho důvodu je tato problematika zpracovávána právě po jednotlivých tématech, neboť jejich přijetí, vnímání a reakce na ně byly velmi rozdílné. Analýza brainstormingů přináší konkrétnější pohled a odpovídá na výzkumné otázky, které se týkají posunů v přemýšlení žáků o specifických tématech.

Při porovnání brainstormingů zaznamenaných před a po absolvování ŽK se objevily posuny názorů týkající se každého tématu (Buddhismus, vegetariánství, lidé žijící na ulici, homosexualita...). Často se jednalo o uvědomění si, že na danou problematiku a konkrétní téma není možné nahlížet jen z jednoho úhlu pohledu. Vše se může lišit v kontextu života jednotlivce. Žáci totiž před čtením dané Živé knihy měli tendence generalizovat, a naopak po čtení Živé knihy upozorňovali na konkrétní kontext. Rozšířili si absolvováním ŽK povědomí

o daném tématu. Objevovalo se oceňování získání kontextu, díky kterému se na danou problematiku mohli žáci dívat jinak. Objevily se i případy, kdy se žáci nedrželi zadání – místo psaní pouhých hesel napsali celé věty. Poskytli tímto způsobem širší kontext přínosu ŽK ve smyslu otevření obzorů, který byl projeven například slovy žáka Dominika: „*Je fajn, že si jde každý sám svojí cestou, ale je hrozné, že to někteří nedokáží akceptovat*“.

V rámci posunu si žáci uvědomili, že **homosexualita** není psychický ani zdravotní problém. Na druhou stranu si na základě příběhu knihy uvědomili, že i přesto mají homosexuálové problémy s odmítáním společností, stejně jako u sebe doma svojí rodinou. Žáci po absolvování ŽK a přečtení knihy „**Odlíšný a přece stejný**“ reflektovali „těžký život homosexuála“. Zároveň byl oceněn člověk, který si sám prošel příslušnými obtížemi, a přesto jim danou problematiku představil s pozitivním postojem. Žáci po čtení knihy projevíli smutek z předsudků, kterým homosexuálové čelí, projevovali pochopení a porozumění.

Dále byl reflektován posun v představách a smýšlení o člověku trpícím **anorexií**. Žáci před čtením knihy, se kterou se následně setkali a která jim vyprávěla svůj příběh svázaný s touto poruchou příjmu potravy, vyslovovali hodně otázek, které jim vyvstávaly na mysl. Poté žáci dávali najevo, že mají téma spojené s těžko léčitelnou mentální vadou, emoční labilitou a posedlostí. Po přečtení knihy se však těmto hodnotícím komentářům vyhýbali. Žáci spojovali téma se ženami, jejich studem a nenávisť ke svým tělům a většinou mylnou představou, že jsou tlusté. I zde se objevil posun v pohledu na knihu „**Životní zlomy – Autismus v rodině a mentální anorexie**“, kdy před přečtením knihy byli žáci přesvědčeni, že kniha je nešťastná a nespokojená. Po přečtení zjistili, že tomu tak není a že je kniha vyrovnaná a spokojená, což jim kniha objasnila tím, že už má danou nemoc za sebou. Také se objevovala vyjádření, která odrážela posun v přemýšlení o anorexii samotné. Na začátku žáci přemýšleli zejména o člověku samotném a dopadech nemoci na něj. Po absolvování rozhovoru s Živou knihou si uvědomili i dopady na jejich blízké a okolí. Jednou z dalších představ, o které se žáci zmiňovali, byla ta, že slečna neměla chuť k jídlu, a proto nejedla. Po čtení dali najevo pochopení, že ve skutečnosti chuť k jídlu měla. Žáci v neposlední řadě reflektovali předchozí uvažování o daném člověku jako o stydlivém, po přečtení však poukázali na to, že tomu tak není a že je kniha naopak velmi otevřená a nezdráhá se mluvit o tom, čím si prošla.

Téma **vegetariánství** zastupovala kniha „**Hate free vegetarián**“. Žáci před přečtením této Živé knihy projevovali své přesvědčení o tom, že Živá kniha bude mít zdravotní

problémy na škále od bledé pleti přes hubenost a projevy únavy až po anémii. Po přečtení Živé knihy žáci zhodnotili, že se jednalo o zdravě a dobře vypadajícího člověka. Žáci také před čtením vznášeli otázky týkající se toho, jak se asi Živá kniha k vegetariánství dostala a jak s tím začala, jaká byla reakce rodiny až po to, jestli doplňuje potřebné látky. Po čtení žáci pozitivně zhodnotili přístup knihy, která jim téma přiblížila. Ocenili získané informace o fungování potravinového průmyslu a také o tom, jaký dopad má naše strava na životní prostředí. Reflektovali, jak se jim rozšířily poznatky o daném tématu. Kromě toho byl reflektován posun představ a smýšlení o člověku – vegetariánovi. Žáci před čtením knihy vyjadřovali obavy, zda je daný člověk nebude o něčem přesvědčovat. Po přečtení knihy dávali najevo úlevu, že se tak nestalo a že je naopak kniha inspirovala o tématu přemýšlet.

Dalším titulem byla Živá kniha „**Buddhista**“, pojednávající o buddhismu. Buddhista musí žít v Asii nebo ji alespoň navštívit, to byla převládající představa žáků o buddhistech před samotným přečtením knihy. Po přečtení knihy projevili překvapení z toho, že kniha – praktikující buddhista – nikdy v Asii nebyl. Dali najevo také překvapení nad množstvím druhů buddhismu, o kterých se dozvěděli. Žáci zároveň v brainstorminzích vypovídali o předchozích představách zahrnujících takové, ve kterých se buddhisté v České republice téměř nevyskytují. Následovalo u nich udivení, když se dozvěděli, že komunita buddhistů v České republice je relativně početná. Mezi dalšími posuny v názorech se objevoval zájem o stravu buddhistů, kdy na začátku žáci projevili nejistotu o jejím obsahu a na konci měli relativně jasnou představu o tom, že mnoho buddhistů jsou vegetariáni či vegani. Žáci se v brainstorminzích před rozhovorem s Živou knihou významně zaměřovali na vzhled buddhisty. Vyjadřovali se o tom, že pravděpodobně bude holohlavý, bude mít šikmé oči či bude při těle. Nicméně po čtení reflektovali své zmýlení, jelikož buddhista byl „normálního“ vzhledu, k nerozeznání od ostatních.

Jelikož **bloggerství** je mladým lidem a studentům základních a středních škol velmi blízké, bylo toto téma značně reflektováno. Žáci před čtením Živé knihy, a tedy sblížením se s jejím konkrétním obsahem, byli automaticky přesvědčeni o skvělém životě blogera, který je plný slávy, úspěchu a také peněz. Po čtení si uvědomili, že ne vše je tak snadné a dokonalé, jako může vypadat na první dojem, a život blogera není jednoduchý, jak si někteří mysleli. Žáci projevovali zájem o osobní život blogera a jeho propojení s pracovním životem. Na začátku bylo mezi představami žáků zahrnuto, jak slečna určitě „musí“ být mladá a pěkná a že se možná jedná o „zazobanou fiflenku“. Po přečtení knihy bylo danými čtenáři reflektováno, že nepůsobila, jako bych sláva stoupla do hlavy. Ve stejném duchu se nesl i údiv po zjištění

záměru Živé knihy – bloggerky, proč danou práci dělá. Pro některé žáky bylo těžko představitelné, že by bloggerka měla pozitivní záměr a důvod ke své práci. Po přečtení knihy **„Blogerský svět vs realita“** zjistili, že bloggerka svou práci nedělá jen kvůli slávě, objemu odběrů a „views“, jak si někteří představovali, nýbrž hlavní cíl tkví v její touze pomáhat lidem.

Další zajímavý posun byl zaznamenán ve smýšlení o muži na rodičovské dovolené s titulem knihy **„Otec na rodičovské dovolené“**. Žáci před čtením Živé knihy a sblížením se s konkrétním příběhem vyjadřovali ve svých představách přesvědčení, že se jedná o homosexuála. Dále konkretizovali své představy tak, že má muž pravděpodobně ženské rysy, je pečovatelský typ, citlivý a obětavý. Po přečtení Živé knihy žáci reflektovali, že jejich představy se neshodovaly s realitou. Poukazovali na kladné stránky otcovské dovolené a na zjištění, že se muž a žena mohou v mnoha věcech zastoupit. Pro jejich překvapení se v případě muže na rodičovské dovolené nejedná o obětavost muže, avšak o vlastní dobrovolné rozhodnutí, se kterým je spokojený. Daný otec na rodičovské dovolené se totiž dobrovolně rozhodl narušit stereotyp a zůstat na rodičovské dovolené místo manželky, od které by se to tradičně očekávalo. Žáci byli také přesvědčení o motivaci muže v podobě horší či hůře placené práce v porovnání práce jeho manželky. Za hlavní motiv pro muže zůstat doma tedy považovali peníze. Po přečtení zjistili, že to nedělá kvůli penězům, ale hlavně pro dobrý vztah se svým synem.

Při představách o knize **„Dobrovolnice z Německa“** se mezi čtenáři vyskytovaly předpoklady, že existují značné rozdíly mezi českou a německou kulturou, stejně jako rozdíly ve školství. Tyto představy se čtením Živé knihy nepotvrdily. Byl reflektován posun v předcházejících představách o až drsné a nepřátelské slečně, která byla nahrazena obrázkem milé a přátelské slečny. Žáci také zastávali přesvědčení, že slečna dobrovolnice odešla z Německa kvůli problémům v rodině nebo ve škole, nicméně žádný z takového typu důvodů se během čtení knihy nepotvrdil. Do České republiky se vydala dobrovolně s cílem pomáhat a získat zkušenosti, čímž byli žáci pozitivně překvapeni.

Před přečtením Živé knihy **„Dobrovolnice v uprchlickém táboře“** byly mezi žáky patrné negativní představy o uprchlických táborech a lidech žijících v nich. Žáci projevovali celou škálu názorů o uprchlických táborech, od přesvědčení, že v nich panuje bída a chudoba, nebezpečí, nejruznější rizika až po obecně špatné životní podmínky. Dále se vyjadřovali o lidech žijících v uprchlických táborech jako o cizincích a nebezpečných lidech žijících ve

velkém množství na jednom místě. Po přečtení Živé knihy se mezi studenty začaly objevovat názory, že na základě vyprávění knihy reflektují, že v táborech sice je hodně lidí, jsou však vesměs hodní a vděční, mají zájem se učit novým věcem a jazykům. Značný prostor mělo i samotné téma dobrovolnictví v uprchlických táborech, kdy žáci obdivovali to, že daná dobrovolnice musí mít velkou vůli pomáhat lidem, ochotu, je hodná, nebojácná a odhodlaná. V některých případech se žáci po sblížení se s příběhem knihy začali zajímat o takovýto typ dobrovolnictví se záměrem si ho vyzkoušet. Celé čtení bylo pro žáky poučné a sami vnímali, že se jejich názory o daném tématu změnily, nebo alespoň, že byli obohaceni o nové informace

Dalším tématem byla Živá kniha „**Muslim ze Sýrie**“. Názory před čtením knihy se zaměřovaly především na vzhled muslima. Žáci byli přesvědčeni, že bude mít plnovous a bude od nich jasně rozeznatelný, tato představa se žákům během jejich setkání s danou knihou nenaplnila. Nenaplnilo se ani jejich očekávání, že bude mít mnoho manželek. Žák byl reflektován posun v představách a smýšlení o muslimovi, kdy se před setkáním s ním objevovaly až názory, že muslimové jsou teroristi. Po přečtení se naopak v brainstorminzech žáků vyskytovalo uvědomění, že muslim skutečně neznamená terorista. Reflektovali, že každý muslim jim po této zkušenosti již nebude připadat stejný jako předtím. O konkrétní Živé knize se vyjádřili jako o slušném člověku. Zároveň přiznali svůj údiv nad jeho náročným studiem, a tudíž i nad tím, jak chytrým a pracovitým člověkem je. Žáci také ocenili vysvětlení kontextu války v Sýrii. V té souvislosti také uvedli, že lidé narození v Sýrii nemají snadný život nejen kvůli válce, avšak i proto, že musí čelit předsudkům ve společnosti.

V případě Živé knihy „**Život vzdělané Romky**“ se objevily posuny v přemýšlení žáků o daném tématu v mnoha směrech. Žáci byli v první řadě zaměřeni na její vzhled. Shodně jako u muslima žáci projevovali své přesvědčení, že Romka bude mít snědší pleť a bude snadno rozeznatelná od ostatních lidí a na základě toho také odsuzovaná. Žáci následně reflektovali, že se v tomto předpokladu mýlili s poukázáním na uvědomění, že romská příslušnost vlastně vůbec nemusí být na první pohled patrná, protože ne všichni Romové mají tmavou kůži a nemusí být rozeznatelní. Mimo to se žáci vyjadřovali na obecné rovině k rodinným poměrům Romů. Žáci zastávali širokou škálu představ o romských rodinách jako o mnohočlenných, ve kterých mají hodně problémů, o jejich příslušnosti k nižší společenské vrstvě i o jejich špatných morálních návycích. Proto se také v brainstorminzech po přečtení knihy objevovala vyjadřovaná překvapení z toho, že tato konkrétní Romka vyrostla v dobré rodině, kde panují dobré vztahy. S touto problematikou byl spojen i další ze zaznamenaných

předsudků týkající se studia Romky. Žáci zastávali názor, že se slečna pravděpodobně musela odtrhnout od rodiny, aby mohla jít studovat, a že musela při studiu čelit předsudkům od spolužáků. Po přečtení žáci vyjadřovali pochopení, že to tak nebylo a obdivovali vůli a motivaci slečny ke vzdělávání.

Ohledně **bezdomevství** byly mezi žáky rovněž zaznamenány posuny v přemýšlení. Žáci v brainstormingích před čtením Živé knihy vyjadřovali škálu názorů na vzhled, postavení a zvyky bezdomovce. Žáci si představovali bezdomovce jako nemytého, smradlavého člověka v otrhaném oblečení a s plnovousem. Tyto představy doplňovalo ještě přesvědčení, že se jedná o alkoholika a kuřáka, který většinu svých peněz utratí za alkohol. Po přečtení Živé knihy žáci reflektovali posun v uvažování o bezdomovcích. Již je nevnímali všechny stejně. Tento byl totiž čistě oblečen, vypadal a choval se jako „normální“ člověk a také nekouří a nepije, což žáky překvapilo. Žáci se také domnívali, že bezdomovec nepracuje, nechce pracovat, nebo dokonce krade. Po seznámení s příběhem knihy žáci přijali, že konkrétně tento člověk se vyloženě snaží, je odhodlaný a pracuje. Dle titulu knihy „**Jsem hrdým bezdomovcem**“ se žáci domnívali, že osobě pravděpodobně vyhovuje být bezdomovcem a odmítá jakoukoliv pomoc (ať už finanční či duševní) a baví ho žít venku. Po přečtení knihy z jejího příběhu pochopili, že tento člověk nikdy nechtěl být bezdomovcem, jen je hrdý na způsob, jakým se o sebe dokáže postarat, jakož i na to, že má práci. Žáci po sblížení se s příběhem bezdomovce reflektovali jiný způsob uvažování o tématu, než jaký zastávali předtím. Uvědomili si, že každý se může stát bezdomovcem i bez vlastního zavinění.

Další čtenou knihou byl titul „**Milovník piva, který nepije alkohol**“. Žáci o ní měli před přečtením různorodé představy. Mezi ty patřil obrázek závislého člověka se zdravotními problémy, které způsobily, že daný člověk nepije alkohol. Po přečtení knihy žáci zjistili, že kniha měla důvodů k abstinenci mnohem více. Současně žáky překvapilo, kolik přínosů to pro něj mělo – zlepšení zdravotního stavu, vztahů v rodině, ušetření času a peněz. Představy žáků se týkaly i věku a vzhledu člověka. V tomto kontextu si před čtením představovali staršího obtloustlého člověka, opak byl však pravdou. Žáci obdivovali, že i když danému člověku lidé neustále nabízeli alkohol, vytrval a stál si za svým. Vyzdvihl to, že dokázal díky své odvaze, silné vůli a rozumu přestat a v abstinování vytrvat nehledě na tlak okolí.

Další z titulů ŽK byla Živá kniha jménem „**Neslyšící? Ne na dlouho**“. Žákům na základě titulu knihy před přečtením vyvstávaly mnohé otázky typu: „Jak se to danému člověku stalo? Již se s tím narodil nebo v průběhu života onemocněl? Jak se s tím vyrovnal?“

Jak komunikuje s lidmi?“. Žáci si neslyšícího představovali jako člověka, který ovládá znakovou řeč a má problémy s komunikací. Po přečtení Živé knihy žáci zjistili, že tomu tak není zejména z toho důvodu, že Živá kniha neslyší jen na jedno ucho. Před čtením se v brainstormingových výskytích vyskytoval pojem naslouchátko jako automatické vybavení neslyšícího člověka, po přečtení knihy se k němu většina čtenářů již nevrátila. Žáci reflektovali posun v přemýšlení o daném tématu, když před čtením předpokládali, že daný člověk svou hluchotu nese těžce a těžko se s tím srovnává, po čtení však upozornili na své překvapení z pozitivního přístupu daného člověka. Žáci uvedli knihu jako zdroj inspirace.

Mezi dalšími knihami poté byly tituly **„I rakovina může být nový začátek“**, **„Jak mi stopování otevřelo svět“**, **„Čaj o páté aneb čajové dýchánky (ne)jen pro panenky“** a **„Studentka z Hong Kongu“**. Nejsou však hlouběji analyzovány v analýze brainstormingů. Je tomu proto, že žáci nereflektovali v brainstormingu své smýšlení před a po přečtení knihy o daném tématu, nýbrž hodnotili knihu a posun v jejím příběhu. Stalo se tomu tak pravděpodobně z důvodu nepochopení zadání.

8. Limity

Následující kapitola je věnována limitům práce. Zohledňuje limity výzkumu a limity Živé knihovny jako metody. Limity výzkumu se projevují v analyzovaných datech a ve výzkumu jako celku. Limity ŽK ovlivňují primárně cílovou skupinu²⁸, a to neohledě na to, zdali je realizován výzkum. Limity jsou rozděleny dle toho, jestli ovlivňují to, jaký efekt má ŽK na své účastníky (limit ŽK), anebo jestli se nevztahují primárně na účastníky, ale mají vliv na výzkum a získaná data (limit výzkumu). Limity ŽK se však promítají do limitů výzkumu a vzájemně se tedy limity prolínají. Dále jsou v této kapitole uvedena doporučení k dalším výzkumům týkajícím se ŽK. Tato doporučení jsou postavena na osobních zkušenostech s provedeným výzkumem v rámci ŽK.

8.1 Limity výzkumu

Cílem práce je prozkoumat efekty Živé knihovny na žáky vybraných škol, kteří se projektu zúčastnili. Povaha výzkumu a sběr dat umožnil získat množství zajímavých dat, zároveň však s sebou přinesl limity, které je potřeba reflektovat.

Za jeden z limitů výzkumu lze považovat způsob zadávání úkolů sepsat brainstormingy a eseje (viz výše). Z počátku se mi vracely papíry s brainstormingy téměř prázdné, bylo proto nezbytné nastavit minimum počtu pojmů, které žáci mají zaznamenat do brainstormingů. Ukázalo se, že není možné spoléhat na vlastní iniciativnost a sdílnost žáků. I přesto, že žáky většinou ŽK zaujala, v písemném vyjadřování se často drželi zpátky a jakási otevřenost či sdílnost byla spíše výjimkou než pravidlem.

I přes stanovený limit počtu pojmů, které žáci měli v rámci brainstormingu napsat, se při analýze dat ukázala metoda sběru dat jako ne zcela dostačující. Metoda sběru dat pomocí brainstormingů totiž žákům neumožňovala reflektovat plnou šíři jejich názorů a postojů, protože poskytuje pouze omezený prostor a čas pro jejich vyjádření. Tento limit vychází z typu této metody poskytující pouze hesla, která jsou mnohdy velmi krátká, zkratkovitá. Z toho důvodu mnohé efekty ŽK na žáky, o kterých píše v analýze brainstormingů, mohou působit určitým zkratkovitým dojmem (rychlých, náhlých až černobílých změn ve smyslu

²⁸ Limity ŽK jsou vystaveny na základě zpětné vazby jejich účastníků – žáků, sesbírané v esejích v rámci sběru dat.

„před – po“). Tento fakt reflektuji a vnímám ho zejména jako artefakt podoby zpětné vazby. Jsem si vědoma, že v dlouhodobém horizontu (nikoli v kontextu krátkodobých efektů, o kterých pojednává tato diplomová práce) by jednotlivé změny pravděpodobně nepůsobily tak silně, jako působí ze stručné zpětné vazby. U analýzy esejí není z mého pohledu toto zkratkovité působení tolik zřejmé, jelikož u nich měli žáci větší prostor a čas se rozepsat a pro analýzu vytvářeli rozsáhlejší zdroj dat, ze kterého bylo možné vycházet. Pro budoucí výzkumy by tedy bylo vhodné na místo brainstormingů zvolit jinou formu sběru dat, která by žákům poskytovala rozsáhlejší možnost se vyjádřit, jako například formou rozhovorů. Kromě této změny by také bylo vhodné použít ještě další doplňující metodu sběru dat pro získání bohatší škály vstupních dat, například ve formě dotazníku. Navíc by bylo vhodné zahrnout do projektu další výzkumníky, kteří by sbírali kvalitativní data metodou pozorování v průběhu celého konání ŽK.

Jednou z dalších možností, jak obohatit množství dat a jejich vypovídající hodnotu, by bylo skrze smíšený výzkum – kombinací kvalitativního a kvantitativního výzkumu. V rámci kvalitativního výzkumu by bylo možné analyzovat specifická témata, posuny v přemýšlení o nich a škálu těchto posunů. V rámci kvantitativního výzkumu by se poté analyzoval rozsah změn. Pro realizování kvantitativního výzkumu by byl komplikujícím faktorem fakt, že nikdy nelze nastavit podmínky tak, aby proběhly dvě totožné ŽK. Z hlediska povahy ŽK není možné zaručit, aby na dvou ŽK čtenáři získali ty samé informace, protože je ŽK založena na interakci a velký vliv má i zainteresovanost čtenáře do tématu.

Dalším limitem výzkumu také bylo to, že bylo více lidí, kteří žákům zadávali psaní brainstormingů a esejí (v případě zadávání brainstormingů lektori ŽK a v případě esejí učitelé dané školy). Každý takový člověk mohl zadání okomentovat jinými slovy, což mohlo ovlivnit způsob, jakým žáci k úkolům přistoupili. Pro další výzkumy v této oblasti lze doporučit mít jasně stanovené (standardizované), kdo a jak bude zadávat úkoly, a mít jistotu, že daný člověk je bude schopný správně předat.

Ve většině případů bylo možné dohodnout se s učiteli daných tříd, kde se ŽK realizovala, aby žáci měli na napsání eseje prostor a čas hned v první nadcházející vyučovací hodině. Na některých školách to nebylo možné a žáci psali eseje až po několika dnech – například na hodině češtiny. Tento limit výzkumu by bylo možné eliminovat prodloužením délky trvání ŽK o jednu vyučovací hodinu, v průběhu které by eseje všichni žáci mohli psát

hned. Žáci by texty psali při plné paměti a ty by díky tomu byly pravděpodobně obsáhlejší a barvitější.

Zároveň je důležité brát v úvahu, že se vždy jednalo o jednorázovou akci. Pokud tedy žáci napsali do svých esejí nebo brainstormingů něco nesrozumitelného nebo obecné informace bez širšího kontextu, už bohužel nebyla možnost se jich doptat, jak danou informaci mysleli. Kdybych měla možnost, pro další výzkum tohoto charakteru bych zajistila tuto možnost i přesto, že by byla logisticky náročnější. Kdyby tato možnost existovala, pravděpodobně by to obohatilo data. Žáci by také mohli své texty post hoc sami doplnit. V některých případech se totiž stalo, že žáci otázkám špatně porozuměli, neodpověděli vůbec nebo jen v minimálním rozsahu, což by se tímto do jisté míry eliminovalo. Na druhou stranu rozmanitost a pestrost dat snižoval při analýze dat další zaznamenaný problémem, a to vzájemné opisování žáků.

Jakožto výzkumník, který dělal svůj první kvalitativní výzkum, jsem si odnesla mnoho zkušeností. Mezi ty patří již konkrétnější představa o rozsahu takového výzkumu, dále poznání, že pro výzkum takového charakteru by bylo vhodné realizovat větší množství ŽK se zahrnutím více metod sběru dat. To bych přitom doporučila výzkumníkům, kteří se do budoucna budou věnovat výzkumu ŽK. Rovněž by bylo vhodné se za žáky do škol po určité době vrátit a o prožité zkušenosti si znovu pohovořit. Na základě toho by bylo možné zhodnotit nejen krátkodobé efekty ŽK, ale také její dlouhodobější dopady na žáky či „stabilitu“ nových názorů a postojů.

Vzhledem k výše uvedenému si uvědomuji skutečnost, že mé závěry platí pouze pro zkoumané ŽK a jejich účastníky a nelze je zobecňovat na všechny ŽK. I přes uvedené limity tohoto výzkumu jsem přesvědčena, že je možné z této diplomové práce pro další výzkumy v oblasti ŽK vycházet.

8.2 Limity Živé knihovny

I přesto, že vždy před zahájením Živé knihovny byla vynakládána maximální snaha poskytnout podrobné informace o její podstatě a fungování, žáci mnohokrát zmínili, že před začátkem ŽK neměli tušení, co je ve skutečnosti čeká. Je pravděpodobné, že toto počáteční nastavení nemělo na žáky dobrý vliv. Nejistota může vést k negativním očekáváním a celkové zdrženlivosti, která se projevovala zejména na počátku programu.

Je pravděpodobné, že svou roli sehrálo počáteční nastavení mysli (tzv. mindset). Každý žák přirozeně vstupoval do projektu s jinými představami a očekáváními, s jinými předpoklady a rozdílnou mírou otevřenosti k určitým tématům. Efekt ŽK na žáky mohl být ovlivněn počáteční nedůvěrou žáků vůči ŽK, nejen z důvodu nedostatečného vysvětlení, také například z důvodu předchozích nepříznivých zkušeností z jiných školních programů, které žáci zmiňovali. Někteří žáci také reflektovali předchozí nepříznivé zkušenosti s tématy Živých knih.

Počátečnímu negativnímu přístupu některých žáků bylo do značné míry možné předejít podrobnějším a výstižnějším vysvětlením podstaty, hodnot a průběhu ŽK. Úvodní vysvětlení poskytovali žákům zprostředkovaně jejich vyučující, kteří informace mohli zkreslit, nebo jen objasnění nevěnovat dostatek času a nedostatečně žáky s informacemi seznámit. Žáci sice projekt v mnoha případech v konečném důsledku hodnotili pozitivně, jejich počáteční nastavení je ale mohlo ovlivnit.

Dalším limitem ŽK byla občasná nespokojenost žáků s přidělenými knihami, které měli povinně číst. Zpravidla byl postup stanoven tak, že si dvě ze tří knih ke čtení žáci vybrali sami a třetí kniha jim byla přidělena. I přesto, že počet dobrovolně vybraných knih převažoval, si žáci občas na třetí přidělenou knihu stěžovali, jelikož se nejednalo o téma, které by je zajímalo. Pozitivní aspekt tohoto postupu tkvěl v tom, že se žáci dostali i k tématům, ke kterým by se z vlastní vůle nedostali, protože by si je nevybrali.

Dalším limitem ŽK byl omezený počet dostupných titulů – Živých knih. ŽK pracuje s předsudky ve společnosti týkajícími se různých témat a sociálních skupin. Vzhledem k povaze ŽK a organizátorským kapacitám nelze zajistit účast zástupců „všech“ skupin čelících předsudkům. Živé knihy jsou zástupci skupin, které pro nás byly dostupné a zároveň byly ochotny se ŽK zúčastnit. Jako problematické může být rovněž zhodnoceno, že ty samé Živé knihy nemohly být přítomny na všech ŽK, kdy byla sbírána data pro tuto diplomovou práci. Živé knihy se totiž účastnily ŽK na dobrovolné bázi ve svém volném čase. ŽK se navíc odehrávaly v době, kdy se nachází většina lidí v práci či ve škole, což také komplikovalo možnost jejich pravidelné účasti na ŽK. Živé knihy byly přítomny na ŽK v různé míře, z toho důvodu je také ke každému tématu různé množství sesbíraných dat.

Dalším limitujícím faktorem ŽK jsou také prostory, ve kterých se ŽK odehrává. Zejména při organizaci ŽK na školách v některých případech není možné dodržet doporučenou vzdálenost mezi stoly, která je stanovena proto, aby se knihy při čtení

nerušily, na což si žáci občas stěžovali. Stejně tak rozmístění volných učeben po škole je často komplikujícím činitelem. Je nutné žáky mezi učebnami převádět, což způsobuje časové ztráty a zpřetrhání soustředěnosti žáků. V praxi se také ukázalo, že když jsme měli možnost jednu ŽK organizovat mimo prostory školy a bez přítomnosti učitelů, byli žáci uvolněnější, nebáli se tolik ptát knih a byli sdílnější. Tento limit může být brán jako doporučení pro budoucí výzkumy týkající se ŽK.

9. Diskuse

Tato diplomová práce si klade za cíl prozkoumat efekty Živé knihovny na žáky vybraných škol, kteří se projektu zúčastnili.

Cílem práce je odpovědět na následující výzkumné otázky:

- Jak Živá knihovna přispívá k bourání stereotypů a předsudků u mladých?
- Jaké má Živá knihovna krátkodobé efekty na její účastníky?
- Jak byla Živá knihovna vnímána jejími účastníky?

Pro zodpovězení výzkumných otázek byly zvoleny dvě metody sběru dat – brainstormingy a eseje. Žáci v brainstormingech reflektovali své názory na dané téma před a po čtení Živé knihy, a tedy svůj posun v pohledu na řešenou problematiku. V esejích hodnotili, jaká měli od ŽK očekávání, jaký na ní mají názor, co jim ŽK přinesla a co se změnilo v jejich pohledu na řešená témata.

Na základě analýzy dat jsem dospěla k následujícím závěrům práce. Z analýzy dat vyplynulo, že u části žáků se neprojevila změna názorů, postojů či jejich předsudků. Přínos ŽK pro ně není na základě výsledků prokazatelný. Některým z nich však alespoň pomohla podpořit jejich předešlý názor. V takovém případě ŽK sloužila jako podpora pro upevnění jejich stávajících názorů či tolerantních postojů, což lze považovat za přínos ŽK.

Další části žáků ŽK podpořila změnu názoru nebo nový pohled na danou problematiku. V následující části diskuse je rozebírána škála, v jaké se u žáků projevovaly změny názorů či jakým způsobem reflektovali získání nových pohledů na jednotlivá témata. Silnou roli ve vyvolání změny názoru hraje emocionální prožitek. Jak již bylo popsáno v teoretické části diplomové práce, emoce mají velký význam při vzdělávání, při procesu učení se a obohacování se. Žáci svými výpověďmi dokládají, že tomu tak pro ně při absolvování ŽK opravdu bylo. Někteří žáci k absolvování ŽK vztahovali kladné emoce²⁹, které v průběhu pocítili. Projevení pozitivních emocí ještě neznačí konkrétní kladnou změnu, ale dokládá vznik prostředí pro změnu. Žáci projevíli radost z absolvování ŽK, konkrétně z osobního setkání s knihami, stejně jako radost ze získaných informací. Živé knihy vzbudily

²⁹ Když se v analýze hovoří o radostných, kladných či pozitivních emocích, prožitéch a zkušenostech, nejsou to mé vlastní interpretace založené na teorii, nýbrž se jedná o pojmy přímo odrážející výroky respondentů, a tedy vycházející z dat.

zájem žáků o daná témata, který u některých žáků vedl i k inspiraci se o dané téma více zajímat. Projevili také zájem získané informace šířit dál a přínos z ŽK multiplikovat. Pro některé byly dopady ŽK natolik silné, že je to povzbudilo k aktivnímu jednání. To bylo spojeno jak s konkrétními tématy, se kterými se v ŽK seznámili, tak se zájmem se do budoucna aktivně zapojit do ŽK (jako kniha či knihovník). ŽK jim přinesla uvědomění si svých možností na základě toho, že si vyslechli osobní příběhy jiných lidí. Vyjádřili chuť získané znalosti a inspiraci rovnou aplikovat do svého života. Začali se k daným problematikám stavět aktivněji a projevili chuť se angažovat.

Část žáků zaznamenala změnu svého postoje k probíraným tématům i svého přístupu k předsudkům. Někteří žáci zhodnotili, že jim ŽK pomohla zbourat předsudky, se kterými na ní přišli. To se týkalo konkrétních témat, předsudků a předsudčného myšlení i chování v obecném hledisku. Tito žáci projevili uvědomělost ve vztahu k předsudkům, jejich dopadům, na druhé straně také pochopení a respekt k daným problematikám. Uvědomili si, že na daná témata není vhodné nahlížet pouze z jednoho úhlu pohledu, protože je vše proměnlivé v kontextu života jednotlivce. Žáci si vyslechnuté příběhy vztáhli k sobě samým, což je přivedlo k uvědomění si, jak by sami neradi čelili předsudkům. Proto dali najevo odhodlání být do budoucna opatrnější ve svých soudech při prvním setkání s člověkem. Umocnil se v nich pocit, že se sami chtějí předsudkům vůči ostatním vyvarovat. Žáci před čtením Živých knih měli tendence generalizovat, po čtení Živé knihy upozorňovali na konkrétní kontext. Byl zaznamenán posun ve vzorci myšlení, od původní generalizace ke konkretizaci, kterou způsobila osobní zkušenost. Žáci vyjádřili, že od absolvování ŽK budou kritičtější přemýšlet.

Žáci dokonce mluvili o radosti z bourání vlastních předsudků. Sebekriticky reflektovali své předchozí chování založené na předsudcích. V některých případech to bylo spjato s tím, že někteří žáci připustili, že předtím měli pouze zjednodušené pohledy na daná témata. Jiní žáci si uvědomili, že do té doby pouze přebírali předsudčné postoje od svého okolí. Projevili radost ze vzniku vlastního názoru na základě zkušenosti z ŽK. Vyslovili se také o záměru se již chování založenému na předsudcích vyvarovat.

V tomto ohledu je však na místě určitá skepse. Je třeba zvážit, že mnozí žáci pojmy stereotyp a předsudek mohou zaměňovat. Jak již bylo zmíněno, nebylo možné zpětně ověřit žáky popsaný posun. Tzn. v případě, kdy žáci popsali, že před absolvováním ŽK měli předsudky a poté už je nemají, není možné ověřit, že to, co se u nich změnilo, je opravdu předsudek. Žáci neměli prostor na dostatečně hlubokou reflexi, aby vysvětlili to, co se v nich

skutečně změnilo. Je však pozitivní, že se nad procesem, který se v nich odehrál, zamysleli a reflektovali jej. Pro další výzkumy týkající se ŽK by bylo vhodné zvážit rozsáhlejší formát reflexe po proběhnutí ŽK.

Zjištěné změny v přístupu žáků k věcem, lidem, tématům a předsudkům považuji za jedno z nejdůležitějších zjištění celé diplomové práce. Poukazuje totiž na změny prožité během ŽK. To také podporuje můj výzkumný předpoklad a odpovídá na výzkumnou otázku, neboť se ukazuje, že ŽK má barvitou škálu efektů na žáky – od žádných efektů, přes změny pohledů, názorů, až po postojové změny a bourání předsudků.

Nicméně i přes vyvolané změny v názorech, postojích a přístupech, vnímání témat žáky v mnoha případech zůstalo v zakořeněném bipolárním vidění světa, kdy používali výrazy jako „my“ a „oni“. Bylo velmi zajímavé, že žáci na jedné straně vyjadřovali, že mají v úmyslu se po projektu „k těmto lidem“ chovat lépe, s větší úctou, budou k nim chápavější, otevřenější, budou je méně soudit apod. Inspirace žáků, aby se lépe chovali k ostatním lidem, je nepochybně příznivý výsledek ŽK. Je ale zároveň důležité vnímat rétoriku, kterou žáci k takovým vyjádřením použili – výrazy jako „my“ vs. „oni“, ale také „tito/ostatní lidé“. Zkušenosti s Živými knihami z ŽK nestačily k narušení některých zobecnujících vzorců myšlení. Vypovídá to o tom, že sice projekt do značné míry byl přínosný a úspěšný, protože dělal osvětu o konkrétních tématech, jsou však patrné jeho limity. Například neodvedl účastníky od bipolárního vyjadřování „my“ a „oni“ a tedy od distancování se od lidí, kteří se nějak liší. Jsem přesvědčena, že to by bylo zajímavým aspektem dalšího výzkumu.

Žáci absolvující ŽK nehodnotili pouze svůj přínos a reflektované změny uvedené výše, ale také ji hodnotili jako celek. Tím pomohli zodpovědět poslední výzkumnou otázku. Žáci vztahovali hodnocení své zkušenosti s ŽK ke svým předchozím představám a očekáváním. Projekt také srovnávali s předchozími, které na škole absolvovali. ŽK byla hodnocena kladně a vnímána velmi pozitivně a lze konstatovat, že se žákům líbila. Žáci zejména ocenili množství zajímavých témat, která ŽK přináší v podobě výběru titulů Živých knih. Pozitivně ohodnotili barvitost a různorodost témat, se kterými se žáci dříve nesetkali. Žáci současně pozitivně hodnotili poutavost a poučnost projektu.

Ohledně formátu ŽK žáci pozitivně hodnotili malé skupinky na čtení knih a soukromí v rámci rozhovorů s Živými knihami. Kromě toho pozitivně reflektovali celkovou organizaci projektu. Někteří žáci naopak negativně hodnotili formát úvodní a závěrečné hodiny. Stěžovali si, že by mnohem raději již v tu dobu četli knihy a měli na ně více času – než se

věnovat teorii. Pro cíle projektu je ale důležité poskytnout žákům prostor pro pochopení kontextu, stejně jako prostor pro následnou reflexi.

Někteří žáci pouze poukazovali na negativní stránky ŽK. Byli i tací, kteří tato hodnocení využili k praktickým doporučením k vylepšení ŽK. Jednalo se např. o požadavek na delší trvání jednotlivých čtení, čas na čtení většího počtu knih. Celkově by přivítali delší trvání celé ŽK i větší fyzický prostor.

Analyzovaná data z daných ŽK ukazují, že ŽK dokáže vyvolat v jejích účastnících změnu. Změna nebyla prokázána u všech, a proto lze ŽK považovat za nástroj ke změně, fungující na určitých úrovních. Záleží na mnoha okolních faktorech, které byly zvažovány v rámci diskuze. K úplnému pochopení, jak velká škála efektů se může u čtenářů Živých knih vyskytovat, je třeba provést další a rozsáhlejší studie. Stejně jako pro zjištění míry, do které je ŽK schopná změnu vyvolat a u jak velkého procenta lidí. Další studie by přinesly mimo jiné nové podložení smyslu organizace ŽK na školách. Zároveň by byly inspirací pro zlepšení organizace ŽK a k přispění k jejím efektům a dopadům.

10. Závěr

Tato diplomová práce si dala za cíl analyzovat vnímání témat spojených se stereotypy a předsudky. Jedná se o společensky významné téma, jelikož stereotypy a předsudky jsou nedílnou součástí naší společnosti. Proto je důležité pracovat s metodami, které pomáhají zvyšovat povědomí o stereotypizovaných tématech a přinášejí konkrétní nástroje, s pomocí kterých je možné s nimi pracovat. Cílem této práce bylo kvalitativně prověřit jednu z takových metod, kterou je Živá knihovna, a její efekty na účastníky – žáky.

Ukázalo se, že ŽK měla na žáky mnoho rozdílných efektů. U některých žáků nebyl zaznamenána žádná změna. U jiných žáků je patrný zárodek nové perspektivy, kterou vyjadřují např. skrze překvapení. Přiznávají, že jim ŽK dala možnost nahlédnout na dané téma novou perspektivou nebo jim rozšířila obzory. V takových případech ještě nelze vyloženě hovořit o změně, spíše o jejím počátku. U další skupiny žáků se tento zárodek přeměnil v názorovou změnu. Za příznivý efekt celé ŽK lze považovat připuštění žáků, že změnilo názor na jedno či více témat probíraných v ŽK. Také že se ponaučili a nahradili staré schéma novým. U další skupiny žáků se povedlo zažehnout jejich vlastní chuť angažovat se. Tito žáci projeví nadšení proaktivně pracovat s nově získanými informacemi a aplikovat je ve svém životě. Pravděpodobně tím nejvýraznějším vývojovým procesem změny prošli žáci, kteří reflektovali postojovou změnu. Žáci připustili, že během ŽK změnilo k daným tématům postoj, přestali danou skupinu, člověka či téma odsuzovat, nabyli sebedůvěru se vymezit a získali zcela nový respekt k tématům, ke kterým ho doposud neměli.

Některé výsledky poukazují na to, že ŽK pomáhá měnit pocity a emoce prožívané při setkání s určitými lidmi nebo při řešení nějakého tématu. Pomáhá formovat myšlení, anebo vytváří zázemí pro změny postoje. Vyvolává chuť se dál vzdělávat, využívat informace, povzbuzuje k novým způsobům chování, k angažovanosti či k chuti pomáhat druhým. Tyto změny byly u žáků zaznamenány a patrné. To považuji za důležité přínosy ŽK. Další výsledky ukazují, že u některých žáků naopak změna nenastala, nebo se o ni minimálně nevyjádřili. ŽK dovede dát impuls ke změně v myšlení, změně postoje či dokonce předsudků člověka. Z druhé strany jednotlivci absolvující ŽK musí být změnám a novým pohledům otevřen.

Živá knihovna ukazuje, že učení skrze zážitek spojený s emocemi má šanci zpochybnit stereotypy či předsudky. Ukazuje, že je to jedna z možných cest, kterou v rámci Globálního rozvojového vzdělávání lze jít. Proto i v dalších vzdělávacích metodách, které jsou využívány v GRV, je možno doporučit pracovat právě takovým způsobem, který má šanci oslovit posluchače na úrovni emocí, a tak i skutečně změnit žádoucím způsobem jejich postoje.

Zdroje

- Abergel, R., Rothemund, A., Titley, G., Wootsch, P. (2005): Don't judge a book by its cover! The Living Library Organiser's Guide. Hungary: Council of Europe – Directorate of Youth and Sport European Youth Centre Budapest. [cit. 2019-10-12]. ISBN: 92-871-5766-99. Dostupné online: <http://amics.eu/allin/wp-content/uploads/2018/07/Living-Library-book.pdf>
- Allport, Gordon W. (2004): O povaze předsudků. Praha: Prostor. ISBN: 80-7260-125-3.
- Amnesty International (2019): Živá knihovna. Amnesty International Česká republika, z. s. [cit. 2019-11-22]. Dostupné online: <https://www.amnesty.cz/ziva-knihovna?d=2018-09>
- Amsel, A. (1992): Frustration theory. An analysis of dispositional learning and memory. New York: Cambridge University Press. 1. vydání. ISBN: 978-0521247849.
- Anderson, Ch. C. (1982): Global Education in the Classroom. Theory Into Practice. Vol. 21, No. 3, pp. 168-176. ISSN: 0040-5841. [cit. 2019-10-23]. Dostupné online: <https://www.jstor.org/stable/1476763>
- Arivananthan, M. (2015): World Café – Dynamic iteration on key discussion questions. UNICEF Knowledge Exchange Toolbox. [cit. 2020-03-13]. Dostupné online: https://www.unicef.org/knowledge-exchange/files/World_Cafe_production.pdf
- ARPOK (2013): Výroční zpráva 2013. Olomouc: ARPOK, o.p.s. [cit. 2020-02-08]. ISBN 978-80-905361-5-9. Dostupné online: https://arpok.cz/wp-content/uploads/2013/02/2013_VZ_mala.pdf
- ARPOK (2014): Výroční zpráva 2014. Olomouc: ARPOK, o.p.s. [cit. 2020-02-08]. ISBN 978-80-905361-9-7. Dostupné online: https://arpok.cz/wp-content/uploads/2013/02/2014_VZ_mala.pdf
- ARPOK (2016): INFOPOINT ŽIVÉ KNIHOVNY. Olomouc: ARPOK, o.p.s. [cit. 2020-04-15]. Dostupné online: <https://arpok.cz/infopoint-zive-knihovny/>
- ARPOK (2018): Výroční zpráva 2018. Olomouc: ARPOK, o.p.s. [cit. 2020-02-08]. ISBN 978-80-907443-2-5. Dostupné online: https://arpok.cz/wp-content/uploads/2019/06/VZ_2018.pdf

- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D. (1995): *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing. 1. vydání. ISBN 80-85605-35-X.
- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D., Nolen-Hoeksema, S. (2003): *Psychologie*. Praha: Portál. 2. vydání. ISBN 80-7178-640-3.
- Bán, D., Cavallaccio, S., Dwyer, Ch., Dzieciołowska, K., Halbartschlager, F., Jackson, Ch., Krawczyk, E., Langdana, H., Lepers, J., Plachká, Z., Putalová, L., Rogina, A. (2018): *Když se řekne GRV. Rámec globálního rozvojového vzdělávání*. Olomouc: ARPOK. 1. vydání. [cit. 2019-10-29]. Dostupné online: https://arpok.cz/sdm_downloads/kdyz-se-rekne-grv-ramec-globalniho-rozvojoveho-vzdelavani/
- Chen, H., Supardi, A. (2016): *The Human Library where you can borrow someone's story*. Singapore: BBC. [cit. 2020-03-10]. Dostupné online: <https://www.bbc.com/news/av/world-asia-37833302/the-human-library-where-you-can-borrow-someone-s-story>
- Breuer, J., Elson, M. (2017): „Frustration-Aggression Theory“. In Sturmeý, P. (Ed.). *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*. Wiley-Blackwell. pp. 1–12. ISBN: 978-1-119-05755-0.
- Carel, H., Pettigrew, R. (2016): *The prejudice you don't know you have*. TEDx University of Bristol. [cit. 2010-11-05]. Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=ruKrqpMIis>
- Cornelius, R. (1996): *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotions*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. ISBN 0133001539.
- Creswell, J. W. (2007): *Qualitative inquiry and research design: Choosing Among Five Approaches*. London: SAGE Publications, Inc. 2. vydání. ISBN: 978-1-5063-3020-4.
- Derman-Sparks, L., G.Ramsey, P. (2011): *What if all the kids are white? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children and Families*. Columbia University: Teachers College Press. 2. vydání. ISBN: 978-0-8077-5212-8.
- Dobreski, B., Huang, Y. (2016): *The Joy of Being a Book: Benefits of Participation in the Human Library*. New York: Syracuse University. [cit. 2019-10-22]. Dostupné online: <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pra2.2016.14505301139>
- Evans, J. (2012): *Racism in Brazil, CERS Working Paper*. Leeds: University of Leeds. [cit. 2019-01-21]. Dostupné online: https://cers.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/97/2013/05/Racism_in_Brazil_Jessica_Evans.pdf

- Felcmanová, A., Randa, J. (2014): Metodika přístupu anti-bias. Olomouc: ARPOK – Projekt SMOK. [cit. 2019-11-09]. Dostupné online: https://arpok.cz/sdm_downloads/metodika-pristupu-anti-bias/
- Ferdan, A. (2014): Živá knihovna – manuál pro pedagogy. LOS – Liberecká občanská společnost o.p.s. [cit. 2019-10-11]. Dostupné online: <http://vzdelanineboli.cz/wp-content/uploads/%C5%BEIV%C3%81-KNIHOVNA-fv.pdf>
- Fiorini, L. G. (2016): Intersubjectivity, otherness, and thirdness: A necessary relationship. *International Journal of Psychoanalysis*. Vol. 97, No. 4. ISSN: 00207578. [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1825179983/fulltextPDF/84F736D3A2B94A00PQ/1?acountid=16730>
- Fiske, S. T. (2000): Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: evolution, culture, mind, and brain. *European Journal of Social Psychology*. Vol. 30, No. 3., pp. 299-322. [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/240121386_Stereotyping_prejudice_and_discrimination_at_the_seam_between_the_centuries_Evolution_culture_mind_and_brain
- Groyecka, A., Skrodzka, M., Witkowska, M., Wróbel, M., Klamut, O. (2019): Challenge your stereotypes! Human Library and its impact on prejudice in Poland. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. [cit. 2020-02-03]. Dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/331982319_Challenge_your_stereotypes_Human_Library_and_its_impact_on_prejudice_in_Poland
- Hartl, P. (2004): Psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-303-X.
- Hayes, N. (2007): Základy sociální psychologie. Praha: Portál. ISBN: 97-8807-367-283-6.
- Heshmat, S. (2015): What Is Confirmation Bias? People are prone to believe what they want to believe. New York: Psychology Today. [cit. 2019-11-02]. Dostupné online: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/science-choice/201504/what-is-confirmation-bias>
- Human Library NL (2020): Our methodology – Don't judge a book by its cover! Groningen: Human Library NL. [cit. 2020-02-05]. Dostupné online: <https://www.thehumanlibrary.nl/methodology>
- Human Library Organization (2019): The Human Library. Denmark: Human Library Organization. [cit. 2019-11-10]. Dostupné online: <https://humanlibrary.org/about/>

- Jambor, K. (2015): Human Library Evaluation study – An evaluation study on the objectives and effectiveness of the Human Library Groningen. Groningen: Hanzehogeschool Groningen. [cit. 2019-10-23]. Dostupné online: <https://static1.squarespace.com/static/5a2f3fe5bff2003632bd79e0/t/5a52da0224a694bca85d4f1e/1515379207060/Human+Library+Groningen+2015+Evaluation+Study.pdf>
- Kolářová, K. (2012): Jinakost – postižení – kritika: Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu, Antologie textu z oboru disability studies. Praha: Sociologické nakladatelství. 1. vydání. ISBN 978-80-7419-050-6.
- Kondrová, V. (1963): Naše řeč – Dopad. Ústav pro jazyk český Akademie věd ČR, v. v. i. Vol. 46, No. 5, pp. 268-269. [cit. 2020-05-16]. Dostupné online: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=4986>
- Krech, D., Crutchfield, R. S., Ballachey, E. L. (1968): Človek v spoločnosti: základy sociálnej psychológie. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Maria, B. N., Turcu, R., Stan, C. M. (2011): The Human Library Guide. Romania: A.R.T. Fusion Association. [cit. 2020-12-03]. Dostupné online: <https://www.slideshare.net/artfusion/the-human-library-guide>
- Mason, P. (1998): Infelicities: Representations of the Exotic. Baltimore: John Hopkins University Press. ISBN: 978-0801858802
- Milěřová, J. (2015): Globální rozvojové vzdělávání – Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj. Policy paper. Praha: FORS – České fórum pro rozvojovou spolupráci. [cit. 2019-10-18]. Dostupné online: <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994): Qualitative Data Analysis – An expanded sourcebook. London: SAGE Publications, Inc. 2. vydání. ISBN: 0-8039-4653-8.
- Miller, J. M. (2008): "Otherness". In Given, L. M. The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods. London: SAGE Publications, Inc. pp. 587–589. ISBN: 978-1-4129-4163-1.
- Morrison, T. (1990): Toni Morrison on Love and Writing (Part One). Moyers Media. [cit. 2019-11-27]. Dostupné online: <https://billmoyers.com/content/toni-morrison-part-1/>

- Mountz, A. (2009): "The Other". In Gallaher, C., Dahlman, C. T., Gilmartin, M., Mountz, A., Shirlow, P. Key Concepts in Human Geography. London: SAGE Publications, Inc. ISBN: 978-1412946728
- MŠMT (2017): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [cit. 2019-09-27]. Dostupné online: <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Nakonečný, M. (2009): Sociální psychologie. Praha: Academia. ISBN: 978-80-200-1679-9.
- Národní institut pro další vzdělávání (2019): O GRV. Národní Institut pro další vzdělávání. [cit. 2019-11-06]. Dostupné online: <https://grv.npicr.cz/o-grv/>
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., Wagenaar, W. A. (2012): Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Praha: Portál. 3. vydání, přepracované. ISBN: 978-80-262-0083-3.
- Paolini, S., Hewstone, M., Cairns, E., Voci, A. (2004): Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: the mediating role of an anxiety-reduction mechanism. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 30, No. 6, pp. 770–786. ISSN: 0146-1672. [cit. 2019-09-29]. Dostupné online: https://www.researchgate.net/publication/8551379_Effects_of_Direct_and_Indirect_Cross-Group_Friendships_on_Judgments_of_Catholics_and_Protestants_in_Northern_Ireland_The_Mediating_Role_of_an_Anxiety-Reduction_Mechanism
- Pekrun, R. (2014): Emotions and Learning. Educational Practices Series-24. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, International Academy of Education. [cit. 2020-02-22] Dostupné online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- Plachká, Z. (2017): Živá knihovna jako metoda výuky: Vzdělávání příběhem. Olomouc: ARPOK, o. p. s. ISBN: 978-80-906162-6-4.
- Plháková, A. (2004): Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia. 1. vydání. ISBN: 80-200-1086-6.
- Průcha, J. (2001): Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum. Praha: ISV nakladatelství. 1. vydání. ISBN: 80-85866-72-2.
- Příkrylová, D. (2017): Živá knihovna na Základní škole Osmeč. Amnesty International Brněnská skupina. [cit. 2020-12-03]. Dostupné online: <http://brnoamnesty.cz/ziva-knihovna-zakladni-skole-osmec/>

- Rice-Oxley, M. (2012): *My day as Depression*, a book at the Human Library. London: The Guardian. [cit. 2019-11-10]. Dostupné online: <https://www.theguardian.com/society/shortcuts/2012/apr/08/depression-book-human-library>
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. a kolektiv (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita. ISBN:978-80-210-6382-2.
- Said, E. W. (1979): *Orientalism*. Vintage Books. ISBN: 10 039474067X.
- Salto Euromed (2013): *The flower of identity*. SALTO Educational Tools Portal. [cit. 2020-12-01]. Dostupné online: <https://educationaltoolsportal.eu/en/tools/flower-identity>
- Sedláková, R. (2002): „Romská problematika v denním tisku (zpráva o výzkumu)“. In Sirovátka, T. (ed.) *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity a Georgetown. pp. 131-159. ISBN: 80-210-2791-6.
- Sibley, D. (1995): *A Geography of Exclusion*. London: Routledge. ISBN: 978-0415119252.
- Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009): *Interpretative phenomenological analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE Publications, Inc. ISBN: 978-1412908344.
- Smith, J. A., Osborn, M. (2003): „Interpretative phenomenological analysis“. In Smith, J. A. (Ed.) *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: SAGE Publications, Inc. pp. 53-80. ISBN: 978-1412930840.
- Škobrtal, P. (2012): *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 1. vydání. ISBN: 978-80-7464-199-2.
- Švaříček, R., Šed'ová, K., Janík, T., Kaščík, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., Zounek, J. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-313-0.
- Thompson, N. (1997): *Anti-discriminatory practice*. London: Macmillan. ISBN: 0333693698.
- Tuka, V. (2016): *Jak se zbavit stereotypů? „Překonejte strach z neznáma,“ radí profesionální kouč*. Praha: Český rozhlas. [cit. 2019-11-11]. Dostupné online: <https://radiozurnal.rozhlas.cz/jak-se-zbavit-stereotypu-prekonejte-strach-z-neznama-radi-profesionalni-kouc-6209796>
- Tyng, Ch. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., Malik, A. S. (2017): *The Influences of Emotion on Learning and Memory*. *Frontiers in psychology*. Vol. 8, No. 1454. [cit. 2019-11-18]. Dostupné online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5573739/>

- Vaculík, M. (2006a): Vybrané pojmy ze sociální psychologie I – definice, vysvětlení, souvislosti: Úvod do sociální psychologie, sociálně psychologické metody sběru dat, sociální kognice, interpersonální poznávání, atribuční procesy, vztah k sobě. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. [cit. 2019-10-21]. Dostupné online: https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/fss/js06/psy108/Vybrane_pojmy_ze_socialni_psychologie.pdf
- Vaculík, M. (2006b): Vybrané pojmy ze sociální psychologie II – definice, vysvětlení, souvislosti: Postoje a jejich změna, sociální vlivy, interpersonální atraktivita, blízké vztahy, skupiny. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy Univerzity. [cit. 2019-10-21]. Dostupné online: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2016/PSY108/um/Vaculik__M.__ed__2006_-_Vybrane_pojmy_ze_socialni_psychologie_II.pdf
- Veugelers, W., De Groot, I. (2019): Theory and Practice of Citizenship Education In Veugelers, W. ed. Education for Democratic Intercultural Citizenship. Boston: Brill. pp. 14-41. ISBN: 978-90-04-41193-7.
- Watkins, Ch. (2014): Human Libraries: Collections with a Voice of Their Own. Illinois: Illinois Library Association. Vol. 32, No. 4, pp. 8. ISSN: 0018-9979.
- Wentz, E. (2013): The Human Library: Sharing the Community with Itself. Chicago: Public Library Association. [cit. 2010-10-16]. Dostupné online: http://publiclibrariesonline.org/2013/04/human_librar/
- Yale, K. (2014): Prejudice and Discrimination: Crash Course Psychology #39. CrashCourse. [cit. 2019-11-04]. Dostupné online: <https://www.youtube.com/watch?v=7P0iP2Zm6a4>
- Zick, A., Pettigrew, T. F., Wagner, U. (2008): Ethnic Prejudice and Discrimination in Europe. Journal of Social Issues. Vol. 64, No. 2, pp. 233-251. [cit. 2019-09-29] Dostupné online: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=d26c1977-fac2-4186-a2bc-f2f8b4b5b72a%40pdc-v-sessmgr04>

Přílohy

Příloha č. 1: Výpůjční pravidla Živé knihovny

V běžné knihovně člověk musí souhlasit s výpůjčním řádem. Pak se stává čtenářem a může si půjčovat knihy. V Živé knihovně platí totéž. Každý se tedy seznámí s pravidly Živé knihovny a podepíše, že s nimi souhlasí. Až poté se stane „čtenářem“, dostane „čtenářský průkaz“ (pracovní list) a může si „půjčit živou knihu“.

- Přečteme pravidla a poskytneme prostor pro dotazy.
- Necháme žáky podpisem stvrdit, že s pravidly souhlasí. Od této chvíle je možné na pravidla odkazovat a vyžadovat jejich dodržování.
- Každý žák poté dostane pracovní list tzv. „čtenářský průkaz“.

VÝPŮJČNÍ PRAVIDLA ŽIVÉ KNIHOVNY

1. Budete mít možnost hovořit s „živou knihou“, tj. s člověkem, který bude vyprávět o sobě samém a bude sdílet své životní zkušenosti.
2. „Čtenáři“ mají „živou knihu“ vypůjčenou na předem stanovenou dobu.
3. „Živé knihy“ i „čtenáři“ mají svoji důstojnost. Ta nesmí být žádným způsobem a nikým poškozena. Platí to i naopak, kdy se „živé knihy“ i „čtenáři“ k sobě musí chovat s respektem a slušně.
4. „Čtenáři“ souhlasí s tím, že „živé knihy“ mají právo odmítnout odpovědět na takové otázky, které jim působí nepříjemný pocit. Mají právo na některé otázky nemít názor nebo odpovědět: „Nevím“. Zároveň respektují, že „živé knihy“ mohou rozhovor z vlastního rozhodnutí ukončit.
5. „Živá kniha“ hovoří pouze za sebe. Čtenáři“ tak získají z rozhovoru od „živých knih“ informace a názory, které jsou jejich vlastní, získané na základně osobní zkušenosti. Žádná z „živých knih“ tedy nereprezentuje názory či chování jakékoli skupiny. (Např. kněz nemluví za všechny kněží či křesťany, jen sám za sebe. Uvádí, co si myslí, co zažil, co dělá, vyjadřuje své osobní názory). Pokládejte tedy „živé knize“ otázky jako jednotlivci, neptejte se na stanovisko skupiny. Nepokládejte např. otázku takto: „Proč katolíci neuznávají rozvody?“ Namísto toho se můžete zeptat: „Co si jako katolík myslíte o rozvodech?“
6. „Čtenáři“ mohou klást otázky a otevírat tak různá témata. Pokud by vyvstaly nějaké nejasnosti, co nejdříve se „živých knih“ doptejte a nejasnosti si vysvětlete.
7. Po ukončení rozhovorů vyplní všichni „čtenáři“ otázky v anonymním pracovním listu, který najdou ve svých „čtenářských průkazech“.
8. Před začátkem rozhovorů je nutné, aby všichni „čtenáři“ souhlasili s těmito pravidly.

(Zdroj: Plachká, 2017)

Příloha č. 2: Tabulka kategorie a kódy

	KÓDY	KATEGORIE
1		Souhlasný přístup
a)	Potvrzení si předešlého názoru či postoje	
b)	Předchozí dostatečná informovanost	
c)	Předchozí pozitivní zkušenost, která zapříčinila pozitivní postoj	
2		Radostné projevy a zaujetí
a)	Pozitivní zhodnocení osobní zkušenosti a osobního setkání	
b)	Radost a pozitivní hodnocení čtení a Živých knih	
c)	Splněná či překonaná očekávání	
d)	Obdiv	
3		Soucit a sounáležitost
a)	Ztotožnění se	
b)	Soucit	
4		Odmítavé postoje
a)	Negativní hodnocení	
b)	Jiné očekávání	
c)	Uzavřenost	
5		Empowerment
a)	Vzbuzení chuti k osobnímu zapojení do Živé knihovny	
b)	Inspirace	
c)	Povzbuzení k akci	
d)	Chuť pomoci ostatním lidem	
e)	Multiplikace	
6		Pasivně-hodnotící postoj
a)	Hodnocení výběru knih	
b)	Hodnocení přístupu Živých knih k žákům (čtenářům)	
c)	Obecné shrnující hodnocení celé Živé knihovny (popisné)	
7		Radost z učení se nových věcí a angažovanost
a)	Projevení zájmu se znovu zúčastnit Živé knihovny na základě pozitivní zkušenosti	
b)	Radost z učení se nových věcí a z nově získaných informací	
c)	Chuť se dozvědět další informace	
d)	Návrhy na změny	
8		Zárodek nových perspektiv a rozšíření obzorů
a)	Osobní přínos a obohacení	
b)	Nové znalosti a překvapení ze získaných informací	
c)	Rozšíření obzorů	
d)	Jiná perspektiva	
e)	Překvapení z otevřenosti	
9		Postojová změna
a)	Vzbuzení respektu	
b)	Uvědomělost, neodsuzování a pochopení	
c)	Uvědomění si svých schopností a toho, co člověk má (změna perspektivy)	
d)	Nabytí sebedůvěry	
e)	Poučení a ponaučení se	
f)	Bourání předsudků	
10		Názorová změna
a)	Změny všeobecných názorů	
b)	Změny názorů na specifické téma	

Příloha č. 3: Praktický průběh a organizace Živé knihovny

3.1 Organizace Živé knihovny

Organizace ŽK je časově náročná, a proto tento proces trvá minimálně 3 měsíce. A to jak už v případě, že je ŽK organizována pro veřejnost, tak v případě, že je organizována pro konkrétní skupinu účastníků, jako tomu je například při organizaci Živých knihoven na školách. Mezi nejdůležitější úkony, které musí být provedeny před průběhem akce, patří: sehnání knih, sehnání knihovníků, pečlivé vybrání termínu, obstarání prostor, dostatečné informování o akci, dopředu připravené podpurné materiály (letáčky, šerpy pro viditelné označení knih, slovníků a knihovníků). Mezi nejtěžší část zorganizování ŽK patří nábor účastníků neboli knih.

3.2 Živé knihy

Živé knihy jsou do značné míry stavebními kameny existence a fungování Živé knihovny. „Živé knihy jsou zástupci skupin ohrožených marginalizací, předsudky, diskriminací a netolerancí v rámci komunity.“ (Pardasani, Rivera, 2017, s.14) Může se tudíž pro Živé knihy jednat o výzvu, protože to chce odvalu sdílet s cizími lidmi osobní zkušenosti a nelehké životní situace. Z pohledu knihy je proto účast na ŽK pouze otázka ochoty a otevřenosti.

Každý člověk na světě má zajímavý životní příběh, proto také může být každý obohacením pro ŽK (Chen, H., Supardi, A., 2016). A i kdyby dva lidé teoreticky prožívali to samé, jejich pohledy se mohou různit. V realitě se však zkušenosti lidí většinou výrazně liší a o to větší přínos sdílení životních příběhů má. Podobně jako knihy jsou obrovským zdrojem informací, moudrosti a inspirace, i každý jediný člověk je takovouto studnicí (Economist, A.L., 2017). Téměř každý člověk skrze sdílení svého příběhu může přispět k chápavější a otevřenější společnosti.

Zároveň se většina lidí někdy v životě osobně setkala s předsudky. I proto je důležitým aspektem ŽK nejen jednostranné, ale také vzájemné sdílení a vzájemné obohacování čtenáře a knihy. Antonín Ferdan (2014) vyloženě poukazuje na časté opomíjení úkolu knihy, kterým je se také naučit něco nového. Při čtení knihy čtenářem totiž kniha dostává mimo jiné i otázky, kterým nikdy předtím nemusela čelit a odpovídat na ně.

Témata Živých knih, které jsou zahrnovány do Živých knihoven, již byla zmíněna v předchozí kapitole. Které konkrétně tituly jsou reálně zahrnuty, záleží na organizátorech, na dostupných knihách a na kontextu každé ŽK (kde se odehrává, pro jakou a jak velkou cílovou skupinu atd.). Ať už se jedná o jakoukoliv ŽK, na každé ŽK jsou čtenáři vyzváni, aby „zpět přinesli knihu ve stejném stavu, v jakém si ji půjčili“ (Abergel et.al., 2005).

Co se týče stáří knih, je neomezené. Dalo by se sice říci, že lidé se vzrůstajícím věkem mají více životních zkušeností, které mohou sdílet, pravda je však taková, že ŽK je vhodná pro lidi všech věkových kategorií, a proto i v ŽK ARPOKu se objevily tituly staré 15 i 85 let.

Když už daný člověk souhlasí se svou participací na ŽK, musí být dostatečně informován o jejím poslání, o jejím průběhu a rozumět tomu, co se od něj očekává. Před samotnou ŽK je také nezbytnou a zároveň náročnou součástí přípravy knih zpracovat s nimi jejich anotaci. Anotace by měla být sepsána informativně, aby čtenáři po jejím přečtení věděli, co je na dané knize jedinečné. Zároveň musí být anotace stručná a výstižná, aby dokázala čtenáře dostatečně nalákat. Ideálně by měla anotace vzbouzet v čtenáři otázky, stejně jako touhu zjistit na ně odpovědi. Anotace jsou poté uspořádány do jednotného formátu do katalogu knih (Wentz, 2012).

3.3 Knihovníci

Pro zorganizování ŽK musí mít organizátoři také dostatek „Knihovníků“. Organizátorský tým ŽK se převážně skládá z dobrovolníků. Nezáleží na jejich vzdělání, povolání či například státní příslušnosti. Hlavním indikátorem je nadšení pro myšlenku ŽK. Knihovníci jsou většinou lidé přesvědčení o dobré myšlence a záslužném poslání ŽK. Jedná se o lidi, kteří samozřejmě dobře a dopodrobna musí znát veškerá pravidla ŽK, musí být dobře seznámeni s nabízenými tématy knih a musí rozumět tomu, jak se ve které situaci zachovat. Knihovníci pomáhají vytvářet a udržovat bezpečné prostředí ŽK. Jsou to ti, kteří na začátku vysvětlují pravidla, která musí být dodržovaná nejen v průběhu čtení knih i v rámci celé akce (v případě ŽK organizované na škole je toto úkolem lektorů). Následně dohlížejí na dodržování těchto pravidel, aby se knihy i čtenáři cítili bezpečně.

Mezi Knihovníky byli také překladatelé – Živé slovníky. Živé slovníky jsou lidé, kteří v případě potřeby doprovázejí cizojazyčnou knihu a překládají jí pro čtenáře. Díky tomu, že jsou v ŽK nabídnuty Živé slovníky, je umožněn o to větší mezinárodní a interkulturní přesah

akce (Jambor, 2015). Ani v Živých knihovnách organizovaných ARPOKem nebylo výjimkou zahrnutí anglicky mluvících knih.

3.4 Čtenáři

Čtenáři jsou nazýváni návštěvníci Živé knihovny. ŽK se může zúčastnit naprosto každý bez výjimky, pouze dle kapacity prostředí, v jakém je ŽK organizována. Pokud se jedná o ŽK na školách, čtenáři jsou žáci. V případě, že je ŽK realizována pro zaměstnance firmy, mají do ní neomezený přístup. Stejně tak jsou ŽK realizovány pro otevřenou společnost, kam má přístup každý, kdo se o akci dozví. Účast na ŽK není omezena příslušností k nějaké menšině, ani například názorem vůči nějakým tématům. Naopak se jedná o prostředí, kde jsou vítáni zejména lidé s předsudky, kteří jim jsou ochotni čelit. Jejich předsudky zosobňují Živé knihy, se kterými v bezpečném prostředí své negativní zkušenosti a emoce mohou probírat (Pardasani, Rivera, 2017). Pro tuto diplomovou práci jsou data sesbírána od čtenářů – žáků, kteří se účastnili Živých knihoven na školách.

3.5 Další aspekty organizace – čas, prostor

Dalším důležitým aspektem organizace ŽK je čas. Jednoduše ho musí být dostatek zejména s ohledem na počet knih a předpokládaný počet čtenářů (návštěvníci ŽK). To samé se týká prostoru vybraného pro organizaci ŽK. ŽK může být realizována pro veřejnost v prostorách pod širým nebem (například v rámci festivalu), v kavárně, stejně jako v klasické knihovně. ŽK může být také realizována v prostorách škol pro její žáky – ať už na školách základních, středních i vysokých (Wentz, 2012). V oficiálním průvodci pro organizátory ŽK je vyzdvihnuto, že je organizování ŽK obzvláště vhodné na velkých akcích pro stovky až tisíce lidí, jako jsou například festivaly pod širým nebem. Zejména z toho důvodu, že se s ŽK a její myšlenkou setká více lidí a osloví širokou veřejnost (Jambor, 2015). Naopak Wentz (2012) uvádí, že uzavřené prostory ve formě například veřejných knihoven poskytují vhodné prostředí pro tento typ programu, a to především kvůli tomu, že knihovny jsou primárně tvořeny jako místa pro učení se nových věcí, získávání informací, rozšiřování si obzorů a výměně nápadů. ŽK se svým záměrem zapadá do tohoto konceptu a rozšiřuje čtenářovi klasických knih možnosti, jak těchto cílů dosáhnout, právě například skrze čtení knih živých. „Akce, jako je tato, pomáhají oživit a obnovit funkce veřejných knihoven, které přispívají

k rozvoji komunitních vztahů a sociální soudržnosti. Knihovna je místem smysluplné sociální interakce, pořádání Živé knihovny v ní přidává novou dimenzi rozmanitosti aktivit, které ve veřejných knihovnách již probíhají.“ (Wentz, 2012)

Dobře vybrané prostory jsou tudíž velmi důležitým předpokladem úspěšně realizované ŽK. Nesmí totiž docházet k přílišnému vzájemnému rušení při čtení knih. Není příhodné, pokud je k realizaci ŽK vybrán jednolitý prostor. Naopak vhodné jsou členité prostory, kde má každá kniha dostatek klidu na sdílení svého příběhu a vzájemně se neruší. Jak již bylo zmíněno, celková velikost prostoru záleží na počtu knih a předpokládaném počtu čtenářů. Naopak nezávisle na počtu knih a čtenářů by se v každém případě mělo jednat o prostory s příjemnou atmosférou, ve kterých se všichni účastníci ŽK budou cítit dobře. Průvodce pro pořadatele (Abergel et.al., 2005, s.14) poté uvádí, že ŽK vyžaduje „neformální, vizuálně atraktivní, příjemné a uvolněné prostředí podporující dialog a zároveň napomáhá tomu, aby se knihy a čtenáři cítili pohodlně“.

3.6 Průběh Živé knihovny³⁰

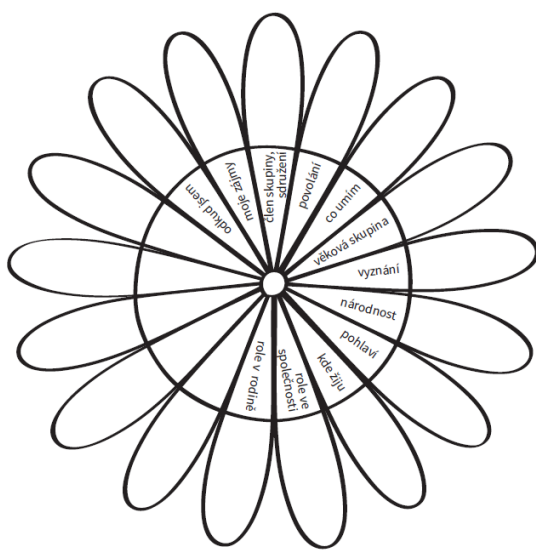
Po úspěšné předchozí přípravě může dojít na samotnou Živou knihovnu. Záleží na tom, kde konkrétně ŽK probíhá. Pokud je to na škole, je na ŽK nejčastěji vyčleněn půl den (Přikrylová, 2017). Je tomu tak proto, že čtení knih předchází seminář zaměřený na představení pojmů, vytvoření teoretického rámce pro ŽK a samotné představení jejího konceptu - co to je ŽK, co je jejím cílem, proč je přínosné se jí účastnit a nakonec, co se v jejím průběhu bude dít (Plachká et al., 2017).

Pro realizaci ŽK a ponoření se do problematiky stereotypů a předsudků je velmi důležité dát nejprve žákům prostor zamyslet se nad tím, jak se vlastně do té doby stavěli k sobě a vnímali sebe (Ramsey a Derman-Sparks, 2011). Stejně tak mají prostor se zamyslet nad tím, jak vnímají ostatní lidi, a jaké jsou jejich referenční skupiny. Dále jaké mají v hlavě představy o jednotlivých skupinách lidí, jako jsou chudí, invalidé, gayové, cizinci, lidé jiných ras či etnik (Human Library Organization, 2019). A v neposlední řadě, jak tyto představy

³⁰ V této části práce je ze značné části čerpáno z jednoho literárního zdroje: „Živá knihovna jako metoda výuky – Vzdělávání příběhem“ (Plachká, 2017). Je tomu tak proto, že Živé knihovny, na kterých byl proveden výzkum pro tuto diplomovou práci, byly organizovány právě na základě této publikace. Publikace byla zároveň sepsána mimo jiné z toho důvodu, že neexistoval zdroj popisující metodu Živé knihovny organizované na školách v daném kontextu. Kapitola je proto doplněna pouze o malé množství dalších zdrojů, ze kterých bylo možné rovněž čerpat.

ovlivňují jejich komfortní zónu, a tudíž i schopnost interagovat s lidmi z takovýchto skupin (Ramsey a Derman-Sparks, 2011).

V hodině předcházející samotnému čtení knih je s žáky prvním probíraným pojmem identita. Identita zahrnuje široký okruh témat, od toho, jak se sám člověk vidí, jak o sobě smýšlí, přes to, jak by chtěl být viděn lidmi kolem sebe, až po to, jakým způsobem ho skutečně ostatní lidé vidí. Dílčím cílem Živé knihovny je poznání a posílení vlastní identity na základě přístupu anti-bias³¹ (Plachká et al., 2017). Na tomto základě má být identita člověka poznávána a rozvinuta, zejména podle osobního a rodinného kontextu (bez porovnávání s ostatními). Člověku by měla pomoci rozšířit povědomí o tom, kým je, jaké jsou jeho hlavní životní hodnoty a jaké je jeho poslání (Ramsey a Derman-Sparks, 2011). Přístup anti-bias mimo jiné pomáhá rozvíjet a posilovat sebevědomí v kombinaci se sebereflexí. Sebereflexe má přispívat k sounáležitosti s ostatními, a to bez známek nadřazenosti či podřazenosti (Plachká et al., 2017). Přístup anti-bias je úzce spjat s multikulturním vzděláváním, a rovněž s rasovou otázkou. Anti-bias vzdělávání přináší lidem uvědomění si vlastních kulturních a rasových hodnot a zároveň schopnost ocenit kulturní a rasové hodnoty jiných lidí, i těch, kteří nejsou člověku bezprostředně blízcí (Ramsey a Derman-Sparks, 2011).



Obrázek 2- Květina identity (Plachká et al., 2017, s.22)

K poznání vlastní identity je možné použít například aktivitu nazvanou „Květina identity“ nebo také „Osobnostní květina“, již jsme používali i v Živých knihovnách, na

³¹ „Přístup anti-bias se snaží o vědomou práci s předsudky, sociální spravedlnost a působení proti diskriminaci“ (Felcmanová, Randa, 2014, s. 4)

kterých se sbírala data pro tuto diplomovou práci. „Květina identity“ díky svým okvětním lístkům pomáhá znázornovat a uvědomovat si, že identita každého člověka se skládá z mnoha částí (Salto EuroMed, 2013). Aktivita poskytuje žákům čas si promyslet, jaké části identity mají, některé jsou více zjevné, než jiné. Žáci se zamýšlejí nejen nad jasnějšími otázkami, jako jaké jsou národnosti, odkud jsou, kde bydlí, jaké jsou jejich koníčky, ale také nad méně očividnými, jako jakého jsou vyznání, jakou roli zastávají v rodině a ve společnosti a další. Tato aktivita věnuje čas a prostor pro poznání sebe samých, což poskytuje dobrý základ pro následné poznávání ostatních v rámci čtení knih (Plachká et al., 2017).

V hodině předcházející čtení knih jsou dalšími probíranými pojmy samotné stereotypy a předsudky (Přikrylová, 2017). Je možné navázat na předchozí aktivitu a ukázat na ní, jaké mají lidé představy o částech identity jiných lidí, které se liší od těch našich. Následuje zamyšlení a sdílení představ, stereotypů a předsudků a probírání, proč tomu tak je. Poté je možné volně navázat na samotnou ŽK, při které se žáci setkají s vlastními předsudky, které mají o identitách jiných lidí (Plachká et al., 2017).

Na úvod samotné ŽK se všichni čtenáři musí „zaregistrovat“. Nezaregistrovaný čtenář si knihu půjčit a číst nemůže. S registrací je totiž spojeno podepsání souhlasu s pravidly ŽK (v příloze č. 1). Mezi její základní pravidla patří: 1) Čtenář má knihu zapůjčenou na předem stanovenou dobu, 2) Čtenář se chová ke knize s respektem a úctou, 3) Čtenář je povinen po uplynutí výpůjční lhůty vrátit knihu ve stejném stavu, v jakém si ji půjčil, 4) Kniha odpovídá na otázky pouze za sebe a na základě vlastních zkušeností, ne za skupinu lidí, do které je zařazována, 5) Knihy mají nárok na jakoukoliv otázku, která je jim nepříjemná, neodpovědět, nebo dokonce rozhovor kdykoliv ukončit (Ferdan, 2014).

Při ŽK organizované ve škole je dalším krokem rozdělení žáků do malých skupin po max. 4–5 lidech dle počtu žáků ve třídě. Následně si každá skupina vybere dva tituly, které chce číst, a jeden další je jim následně přidělen (systém vytvořen pro zachování spravedlnosti). Každá skupina žáků dostane anotaci první knihy, kterou si přečtou. Žáci jsou vyzváni k tomu, aby anotace četli pozorně, protože si na základě nich mají napsat otázky, které následně mohou pokládat knihám. V průběhu čtení samozřejmě žáky napadají další otázky, které mohou pokládat. Dopředu připravené otázky poskytují dobrý základ pro začátek čtení, jinak řečeno pro „prolomení ledů“ (Plachká et al., 2017).

Anotace poskytuje dostatečný základ pro rozhovor, neurčuje však jeho jasný průběh. Naopak ŽK je založena na volnosti průběhu čtení pro čtenáře i pro knihy. Knihy jsou

připravené na to, že pokud se čtenáři stydí začít klást otázky, začnou vyprávět svůj příběh sami od sebe. To většinou pomůže uvolnit atmosféru a pomalu se díky tomu rozběhne rozhovor. Čtenáři mohou poslouchat příběh, klást otázky knize dle zájmu o téma, ale také hledat radu, dozvědět se o alternativních perspektivách či se pobavit o těch společných. Konverzace nemají předepsaný směr a organicky se vyvíjejí, což činí každé čtení konkrétního čtenáře s konkrétní knihou a každou výpůjčku knihy jedinečnou (Wentz, 2012). Zároveň je možné, aby i kniha kladla otázky čtenáři a sama se něco naučila. „Pomoc“ rozhodně není jednostranná, i knihám ŽK poskytuje prostor pro sebereflexi a obohacení se. ŽK poskytuje možnost prozkoumat vlastní identitu, jak čtenáři, tak knize (Ferdan, 2014).

Rozhovor mezi čtenářem a knihou může probíhat jeden na jednoho, stejně jako může být více čtenářů na knihu. V knihovnách organizovaných pro veřejnost je preferovaný první případ (Abergel et.al., 2005). V knihovnách organizovaných na školách je naopak většinou realizovaný případ druhý – hlavně z důvodu časového a kapacitního omezení místností. Ve všech případech je stanovována maximální hranice počtu čtenářů na pět, a to zejména z důvodů zachování důvěrnosti rozhovoru (nejedná se o přednášku), otevřenosti knihy a čtenářů, ale také aby na sebe čtenář a kniha měli dostatek času (ibid.). Tím se dostáváme k délce trvání jednoho rozhovoru. Čtení většinou průměrně trvá 20–30 minut, podle toho, jaký (při konkrétní ŽK) organizátoři nastaví časový limit. Po uplynutí této doby určené ke čtení čtenáře i knihu upozorní knihovník, že čas vypršel.

Při Živé knihovně na škole probíhají postupně celkem tři čtení, mezi kterými si žáci vždy dělají poznámky o tom, co je na které knize, kterou měli možnost číst, zaujalo, a co si z jejího „čtení“ odnesli. Následně se vždy připravují na další čtení. Po skončení všech třech čtení je následně s žáky věnována celá jedna vyučovací hodina zpětné vazbě a zamyšlení se nad ŽK, kterou právě absolvovali. Zejména je s žáky probíráno, jaké knihy četli, co se v průběhu jednotlivých čtení dozvěděli, co je zaujalo či překvapilo. Žáci mají také prostor se zamyslet nad tím, jak se změnil jejich názory na daná témata. Žákům je dán současně prostor pro zamyšlení, jaké to pro ně celé bylo, což následně mohou sdílet s ostatními (Plachká et al., 2017).

Pro sběr dat pro tuto diplomovou práci jsou vyučující vyzváni, aby s žáky nad tématy otevřenými v Živé knihovně strávili ještě alespoň jednu vyučovací hodinu, v rámci které žáci měli mimo jiné napsat esej (viz metodologie). Je už pak na každém vyučujícím, jak s tématy budou následně pracovat. Mají v každém případě položené dobré základy pro další práci

s citlivými tématy a zároveň díky podpoře ze strany organizátorů ŽK jsou lépe vybaveni a mohou sebevědoměji a jistěji mluvit o těchto tématech. Podobně jako žáci, i vyučující pro práci s multikulturními a stigmatizovanými tématy potřebují, aby nejdříve sami rozšířili své povědomí o těchto tématech. „Proces sebereflexe je nezbytný pro veškeré efektivní učení“ (Ramsey a Derman-Sparks, 2011).

Příloha č. 4: Příklady anotací

Titul knihy: Buddhista

Anotace knihy:

Před mnoha a mnoha lety jsem se stal studentem zen-buddhistické školy a jsem jím dodnes. Zenová praxe zformovala můj život, podle mého mínění velmi výrazně. Buddhismus je náboženství, nebo duchovní nauka, která vznikla velmi dávno a velmi daleko, a přesto jsou i u nás lidé, kterým něco říká a pro které není koníčkem na pár hodin v týdnu. Lidé, které potkáváte na ulici nebo v práci, a kteří se napohled nijak neliší. V knihkupectvích najdete plno knih buddhistických učitelů, které se dobře prodávají, ale buddhisté rozhodně nejsou výraznou komunitou mezi českými náboženskými skupinami. Skoro každý zná Dalajlámu, ale málokdo by si dokázal vzpomenout na jiného výrazného představitele buddhismu.

Když jsem začal praktikovat zen, nevěděl jsem přesně proč. Ale dělal jsem to hlavně pro sebe. Dnes už víc rozumím tomu proč, především ale tomu, že zenovou praxi dělám i pro ostatní. Když sedím v meditaci, zpívám, klaním se, nebo odpovídám učiteli na formálním rozhovoru na nějakou těžkou otázku, je to jen velmi malá část toho být buddhistou. Ten zbytek je v ostatním životě – v mém případě v životě manžela, otce rodiny, řemeslníka, aktivisty.

Stereotypy a předsudky:

- Lidé, kteří se prohlašují za buddhisty, jen podléhají módnímu koníčku, brzy je to přejde.
- Buddhismus je exotická duchovní nauka, která do evropské kultury nepatří.
- Buddhisté jsou pasivní, jen meditují. Jinak jsou nepoužitelní.
- Buddhisté nemohou chodit do hospod, na diskotéky, na zábavy...
- Aby byl člověk buddhistou, musí odjet do Asie a pobývat tam v klášteře.
- Východní nauky odvádí lidi v Evropě od Krista, a jsou vlastně d'áblovým zákeřným výtvozem.
- Zen je velmi liberální duchovní nauka, zenoví buddhisté si mohou dělat, co chtějí, zlo a dobro jsou zaměnitelné.

Titul knihy: **Jsem hrdým bezdomovcem**

Anotace knihy:

Bezdomovcem se může stát opravdu každý! Koluje o nás několik stereotypů a předsudků. Já jako kniha je však vidím jinak.

Že je bezdomovec člověk bez střechy nad hlavou není tak úplně pravda. Většina bezdomovců někde bydlí, tak jako já. Bezdomovec může být i dítě žijící v dětském domově, kojeneckém ústavu nebo odložené po porodu do baby boxu. Všeobecně však platí, že bezdomovec je ten, který přišel o rodinné zázemí.

Přijde mi, že lidé si všímají jen negativních věcí. Třeba když zdůrazňují, že jsou bezdomovci špinaví, zarostlí a páchnou. Já si peru pravidelně a nechodím špinavý. Jsem pořád bezdomovec?

Dost se setkávám s předsudkem, že jsou bezdomovci hloupí a nevzdělaní. Já mám vystudovanou střední zemědělskou školu, mám maturitu, 38 let jsem pracovat a stejně jsem spal přes zimu ve stanu a ne, protože jsem chtěl.

Často slyšíme, že nepracujeme, jsme líní a žijeme na úkor společnosti. Není to pravda. Třeba já roznáším noviny, prodával jsem Nový prostor, jsem průvodcem po městě, ale jsem moc starý na to, aby mě vzali jako dělníka. Rád bych pracoval dál.

Prošel jsem kus světa, a to i díky tomu, že mám rád turistiku, běhal jsem dálkové závody, zpívat s kapelou a souborem, vystupoval s divadlem. Já i ostatní lidé na ulici umíme spoustu věcí a spousta věcí nás baví, ale málokdy máme příležitost to ukázat.

Stereotypy a předsudky:

- Bezdomovec je člověk bez střechy nad hlavou.
- Všichni bezdomovci jsou alkoholici.
- Bezdomovci jsou špinaví, zarostlí a páchnou.
- Bezdomovci jsou hloupí a nevzdělaní.
- Bezdomovci nepracují, jsou líní a žijí na úkor nás všech.

Titul knihy: **Dobrovoľníčkou v utečeneckých táborech v Srbsku**

Anotácia knihy:

Som Zuzana, 23 ročná študentka zo Slovenska, ktorá študuje obor Medzinárodné rozvojové štúdiá na Univerzite Palackého v Olomouci. Zaujímam sa o súčasné problémy sveta ako je klimatická zmena a ničenia životného prostredia, ľudské práva, zodpovedná spotreba či migrácia. Rada cestujem a zoznamujem sa s neprebádanými zákutiami našej krásnej planéty a ľuďmi pochádzajúcimi z rôznych kultúr. Nemám rada stereotypy a ničnerobenie. Doma, ale aj popri svojich cestách do zahraničia sa často venujem rôznym dobrovoľníckym aktivitám.

Tak tomu bolo aj toto leto, kedy som strávila mesiac v utečeneckých táborech v Srbsku. Dobrovoľničila som v rámci spolku Pomáháme ľuďom na úteku, ktorý pracuje v dvoch oficiálnych táborech na západe Srbska.

Pomerne často sa stretávam s negatívnymi reakciami voči utečencom či ľuďom na úteku alebo ich prijímaniu do našich krajín. Tiež sa ma ľudia pýtajú či som sa v utečeneckých táborech nebála, či to tam nebolo nebezpečné. Ja sama som si napríklad myslela, že náboženstvo je pre nich omnoho dôležitejšie. Stereotypy či predsudky však nemáme len my Európania, ale aj samotní ľudia na úteku: ide najmä o ružovú víziu života v Európe, ktorú vidia ako na raj na zemi. A keď som niektorým zmienila, že pracujem v Srbsku ako neplatená dobrovoľníčka a že moje oblečenie nie je drahé značkové, ale väčšinou zo sekáču, nechceli mi veriť...

Čelila som mnohým názorom ľudí z Česka i Slovenska, ktorí si myslia, že ten kto sympatizuje s ľuďmi na úteku je automaticky zástancom bezhlavého prijímania všetkých ľudí do Európy. Tak tomu, ale vždy nie je a ja som toho svetlým príkladom. Ja rovnako ako mnoho ľudí okolo mňa však cítí potrebu pomôcť ľuďom, ktorí sa ocitli v ťažkej životnej situácii...

Ako to však v utečeneckých táborech vyzerá? V čom spočívala moja práca na týchto miestach?

Stereotypy a predsudky:

- Migrácia je súčasný fenomén, nikdy predtým tu nebola.
- V utečeneckých táborech je to nebezpečné, najmä pre ženy.
- Do utečeneckých táborov prichádzajú len ľudia z Blízkeho východu či z Afriky.
- Všetci dobrovoľníci a pracovníci v neziskovom sektore sú naivní slniečkari.
- Vymiznutím témy migrácie z médií a uzavretím hraníc v marci 2016 sa tento problém vyriešil.

Titul knihy: **Životní zlomy**

Autismus v rodině a mentální anorexie

Anotace:

Když mi byly čtyři roky, narodil se mi nedonošený bráška se srdeční vadou. Vzápětí po jeho narození mu bylo operováno srdíčko a o několik let později mu byl diagnostikován dětský autismus. V té době jsem netušila, co to pro naši rodinu znamená – o autismu se příliš nemluvalo, většina publikací o tomto mentálním onemocnění byla v cizím jazyce. Nakonec se nám podařilo najít odborníky v Praze, kteří nám vysvětlili, o co jde a jak se s tím máme vyrovnat.

Pro mne to ovšem nebylo nic snadného, protože jsem si vždycky přála mít zdravého sourozence, s nímž bych si mohla hrát, koho mohla učit novým věcem a se kterým bych se mohla kočkovat. Díky těmto svým zkušenostem s autismem jsem se odlišovala od spolužáků. Měla jsem úplně odlišný pohled na život, vážila jsem si jiných věcí. Nedokázala jsem proto příliš zapadnout do kolektivu, v pubertě jsem neměla kluka. Velmi jsem se trápila.

Má snaha někomu se zalíbit ovšem zašla natolik daleko, že jsem začala hazardovat se svým zdravím. V tomto období jsem se začala zajímat o císařovnu Sissi, která je označována za první známou anorektičku a naprosto jsem propadla jejímu životnímu stylu. Přestala jsem jíst. Nejedla jsem maso, vyhazovala jsem svačiny, nechodila jsem na obědy... Dělala jsem vše proto, abych vůbec nepřibírala – můj mozek byl infikovaný myšlenkou zhubnout, která si vynucovala veškerou pozornost.

Když mne s hrůzou jedna paní psychiatricka označila za mentální anorektičku, které rodiče pořádně nedávají najíst, uvědomila jsem si, že již netrestám jen sebe, ale že ubližuji i ostatním ve svém životě – třeba své mamince, která už tak měla dost práce s mladším bráškou...

Dnes jsem starší a vše vidím jinak. Uvědomuji si, jak a proč jsem se chovala, jaké to mělo dopady na mě i okolí. I co mě nakonec přivedlo k tomu, že jsem dokázala dosáhnout změny ve svém životě. Jako dobrovolník teď mimo jiné vypomáhám autistickým dětem v šumperské organizaci, která pomáhá lidem s poruchou autistického spektra a pokouším se předávat své zkušenosti všem těm, kteří mají zájem.

Předsudky a stereotypy:

- Když má někdo psychickou diagnózu (autismus, ADHD, porucha příjmu potravy...), znamená to, že je blázen – divný, nebezpečný atd.
- Anorektičku poznáte podle toho, že je kost a kůže.
- Jen štíhlí a hubení lidé jsou pohlední/úspěšní/spokojení.
- Anorektičkami jsou jen modelky, které chtějí za každou cenu zhubnout a tak nejlépe normálním lidem se to nestane./Anorexií a jinými poruchami příjmu potravy trpí jen holky.
- Mentální anorexie není nebezpečná nemoc, je to jen snaha zhubnout, která brzy přejde. „Něco sníst“ přece není nic těžkého, ne?

Titul knihy: **Muslim ze Sýrie**

Anotace knihy:

Pocházím ze Sýrie a jsem muslim. Kvůli mému původu a náboženskému přesvědčení se spousta lidí domnívá, že jsem buď uprchlík, nebo násilný člověk či radikál. To ale není můj případ, na základě své víry nepodporuji násilí, naopak jej odsuzuji a podporuji toleranci a porozumění.

Jen protože jsem ze Sýrie, nebo jak se říká z “Blízkého východu” neznamená, že jsem automaticky špatný člověk, nebo že jsem nevzdělaný a nekulturní. Ani to neznamená, že nesnáším “západ” a s ním spojenou kulturu a hodnoty.

Jsem obyčejný student okolo dvacítky, s těmi samými problémy a obavami jako jiní lidé v mém věku. Přál bych si, aby mě lidé viděli takového, jaký jsem a soudili mě na základě mých činů a ne na základě stereotypů.

Stereotypy a předsudky:

- Všichni muslimové jsou teroristé.
- Všichni Arabové nesnáší “západ” – lidi, kulturu, hodnoty...
- Všichni muslimové chtějí konvertovat ostatní lidi na svou víru.
- Význam džihádu je ve válce, násilí a zabíjení.
- Není možné být pravověrný muslim a zároveň ctít hodnoty demokratické společnosti.

Příloha č. 5: Souhlas ARPOK, o.p.s. s využitím anotací Živých knih pro účel této diplomové práce



V Olomouci, 19. 5. 2020

Věc: Souhlas s využitím anotací Živých knih z Živých knihoven organizovaných organizací ARPOK, o.p.s

ARPOK, o.p.s. (se sídlem U Botanické zahrady 828/4, 779 00 Olomouc, IČO: 26842050) souhlasí s poskytnutím přiložených anotací Živých knih sepsaných při organizaci Živých knihoven mezi roky 2016 a 2018, Bc. Ludmile Kubové pro účel její diplomové práce s názvem *Dopady Živé knihovny s důrazem na práci se stereotypy a předsudky*. Diplomová práce je psaná v rámci magisterského studia na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, v oboru Mezinárodní rozvojová a environmentální studia.

Seznam anotací:

- Buddhista
- Muslim ze Sýrie
- Životní zlomy – autismus v rodině a mentální anorexie
- Hrdý bezdomovec
- Dobrovolnicou v utečeneckých táborech v Srbsku

Mgr. Ing. Lenka Pánková

lenka.pankova@arpok.cz

ARPOK, o.p.s.
U Botanické zahrady 828/4
779 00 Olomouc
IČO 26842050

www.arpok.cz
e-mail: grv@arpok.cz
tel: 581 111 907



Univerzita Palackého
v Olomouci

Nášim zakladatelem je Univerzita Palackého v Olomouci. | www.upol.cz