

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra filosofie
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Kombinace: Občanská výchova – Zeměpis

Genderově výchovný experiment
Experiment on Gender Education
Experiment der Gendererziehung

Diplomová práce: 2005 – FP – KFL – 116

Autor:

Jiří Sehnal

Podpis:

Adresa:

Národního osvobození 17
568 02 Svitavy

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Václavíková Helšusová

Konzultant: PhDr. David Václavík, Ph.D.

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
121	30620	-	10	30	15

V Liberci dne: 18. 4. 2005

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum

Podpis

Poděkování

Chtěl bych poděkovat paní PhDr. Lence Václavíkové Helšusové za její vřelý a stále optimistický přístup ke svým diplomantům a za její širokou odbornou pomoc při vytváření této diplomové práce. Dále děkuji slečně Haně Parákové za rady a konzultace týkající se dramaticko-výchovného obsahu mého experimentu. Slečně Leoně Gerischerové DiS. děkuji za poskytnutí odborné arteterapeutické pomoci v projektu a za osobní lidskou podporu v každém kroku vytváření této diplomové práce.

V neposlední řadě bych chtěl poděkovat své mamince, Jiřině Sehnalové, za vytvoření nadstandardních podmínek podporujících tvořivou práci v experimentu.

ANOTACE

Hlavním tématem mé diplomové práce je genderová výchova, respektive výchova k citlivosti (senzitivitě) na genderová témata. Rozhodl jsem se najít a v praxi vyzkoušet nový způsob „předávání“ informací, týkajících se genderové problematiky. Vytvořil jsem sociálně psychologický výcvik, který obsahuje prvky prožitkové a dramatické výchovy. Cílem výcviku je výchova k genderové senzitivitě.

Cílem mé diplomové práce bylo vytvořit genderově výchovný experiment (projektovaný pokus) a zhodnotit jeho výsledky. Podle výsledků jsem vyslovil závěry pro další možné použití projektu v rámci českého školského systému.

ANNOTATION

Main theme of my thesis is gender education, respectively education to the sensitivity to gender's themes. I have decided to find and try in practise new way of information transfer relevant to gender questions. I have created sociopsychological training which contains components of experience and dramatic education. Objective of training is gender sensitivity education.

My thesis objective was create gender educational experiment and evaluate its outcomes. According to outcomes I have delivered conclusion for next possible application of project within the scope of czech education system.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Hauptthema meiner Diplomarbeit ist die Gendererziehung, respektive die Empfindlichkeitserziehung zu Genderthemen. Ich habe mich entschieden, eine neue Weise der „Informationsvermittlungen“, die die Genderproblematik betreffen, zu finden und in der Praxis auszuprobieren. Ich habe eine sozial-psychologische Ausbildung gebildet, die die Elemente der Erlebnis- und Dramatischerziehung umfasst. Ziel der Ausbildung ist die Erziehung zur Genderempfindlichkeit.

Das Ziel meiner Diplomarbeit war ein gender - erzieherisches Experiment (projektierte Probe) zu bilden und seine Ergebnisse zu bewerten. Nach Ergebnissen habe ich Schlussfolgerungen für weitere mögliche Verwendung des Projektes im Rahmen des tschechischen Schulsystems geäußert.

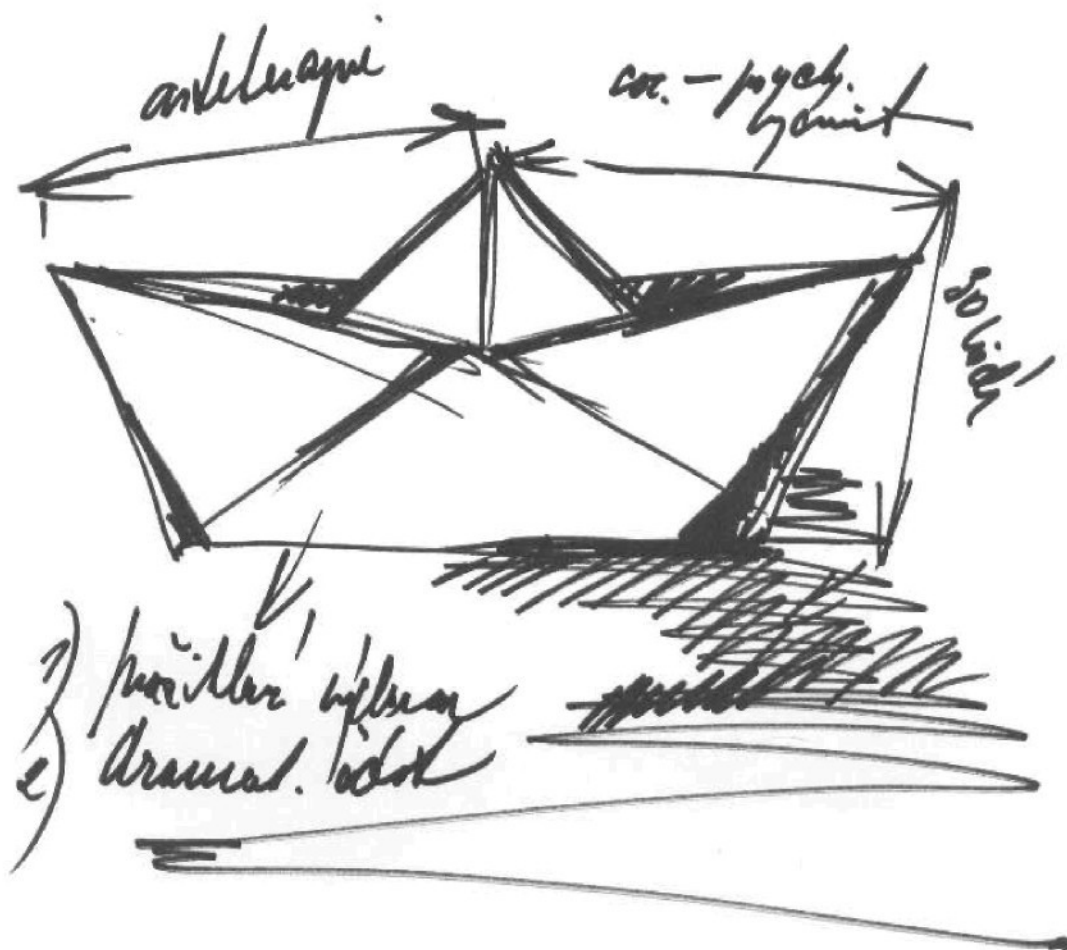
OSNOVA

1	Úvod	9
1.1	O genderu, výchově a výuce	12
1.1.1	Genderová diskriminace na školách	14
1.1.2	Gender jako součást učební látky	16
1.2	O dramatické výchově	17
1.3	Prožitková výchova	18
1.3.1	Co je prožitková výchova	18
1.3.2	Metodika prožitkové výchovy	19
1.4	Arteterapie	20
1.4.1	Pojem arteterapie:	21
1.4.2	Druhy arteterapie	22
1.4.3	Možnosti využití arteterapie	22
1.4.4	Techniky a témata arteterapie	23
1.4.5	Etická kritéria pro arteterapeuty	25
1.5	Sociálně psychologický výcvik	26
1.5.1	Základní podmínky výcviku	26
1.5.1.1	Časový harmonogram výcviku	26
1.5.1.2	Organizační zázemí	28
1.5.1.3	Sociální podmínky	28
1.5.2	Obecné principy projektů	29
2	Projekt	31
2.1	Úvod k projektu	31

2.1.1	Slovníček pojmů	32
2.1.2	Jak se bude hrát	34
2.1.3	Vedoucí kurzu a jeho úkoly ve výcviku	35
2.2	Vytvoření projektu	36
2.2.1	Úvodem k projektu	36
2.2.1.1	Vývoj prací na projektu	37
2.2.1.2	Plán práce	38
2.2.2	Literární text a jeho rozbor	39
2.2.2.1	Výběr příběhu	39
2.2.2.2	Literární text	40
2.2.2.3	Struktura textu	40
2.2.2.4	Příběh a jeho rozbor	41
2.2.3	Gender aktivity a systém jejich hodnocení	51
2.2.4	Dramatické hry a jejich účel	61
2.2.5	Technická řešení projektu	70
2.2.6	Grafické schéma projektu	72
2.3	Vyhodnocení projektu – teorie	74
2.3.1	Ověřování účinnosti výcviku	74
2.3.1.1	Význam přípravných prací pro hodnocení	75
2.3.1.2	Kritéria hodnocení	76
2.3.2	Typy ověřovacích metod	78
2.3.2.1	Jednoduché ověřovací metody	78
2.3.2.2	Ověřovací metody s kontrolní skupinou	79
2.3.2.3	Shrnutí	81
2.3.3	Dotazník BSRI	81
2.4	Vyhodnocení projektu – výsledky	85
2.4.1	Reflexe	85
2.4.1.1	Struktura hodnocení	85

2.4.1.2	Osobní reflexe podle rodů	87
2.4.1.3	Osobní reflexe podle kurzů	89
2.4.1.4	Osobní reflexe sociálních skupin	95
2.4.1.5	Reflexe – shrnutí	97
2.4.2	Dotazníky	98
2.4.2.1	Vliv dotazníku na jeho respondenty	99
2.4.2.2	Struktura otázek	100
2.4.2.3	Znalostní a motivační otázky	101
2.4.2.4	Genderově postojové otázky	103
2.4.2.5	Dotazníky BSRI – hodnocení	110
2.4.2.6	Úvaha na téma: Ženy, muži a společnost	112
2.4.3	Arteterapie - hodnocení	113
2.4.3.1	Interpretace a autointerpretace kreseb	114
3	Závěr	120
4	Použitá literatura	122
5	Přílohy	125

Urd



1 Úvod

Domnívám se, že kdybych se vás zeptal, zda máte pocit, že muži a ženy mají rovné příležitosti, tak budete chvíli mlčet, protože nebudete vědět, co říci a pak mi krátce odpovíte. Kdybych se vás zeptal, zda v problematice rovných příležitostí obou pohlaví vidíte aktuální problém, pravděpodobně by vaše odpověď zněla ne! Pro všechny, kteří odpověděli ne, je dobré pozorně si přečíst následující odstavec.

V čem vlastně tkví myšlenka rovných příležitostí pro muže i ženy? Velmi zjednodušeně hovoří o neexistenci překážek pro účast na ekonomickém, politickém a sociálním životě na základě pohlaví. Pokud dva lidé dělají stejnou práci, je přeci nefér, aby za ní dostávali rozdílně zaplacení. Zvláště, je-li důvodem rozdílného ohodnocení pohlavní odlišnost. Nebo snad existuje validní odpověď na otázku, proč by muž měl dostávat více zaplacení než žena? Příklad druhý hovoří o praxi soudní. Dva rodičové, dva lidé podílející se na výchově dítěte zjistí, že už spolu nechtějí žít dále společně a rozvedou se. Nepřijde vám jako diskriminace, že ve velké většině případů dostane dítě do péče žena? Copak se muž nedokáže postarat o dítě? Podle soudu nedokáže. Avšak já se domnívám, že poměr množství žen, kterým soud přiřkl péči o dítě, ku počtům mužů hrubě neodpovídá schopnostem a možnostem těchto skupin lidí ve vztahu k dětem. Dalším typickým příkladem existence nerovných příležitostí pro obě pohlaví jsou přijímací pohovory při žádání o zaměstnání. Mladé ženy jsou dotazovány na informaci, kdy hodlají mít děti a odejít na mateřskou dovolenou. Tuto problematiku sice ošetřuje zákon, přesto je běžnou praxí, že zaměstnavatel si tyto informace zjišťuje a rozhoduje se i podle nich. Vytváří se tím na pracovním trhu pro mladé ženy velmi složitá pozice. Poslední příklad, který uvedu ukáže, jak málo stačí, aby rovné příležitosti vznikly Stačilo by, aby na situaci pružně reagoval náš zákonodárný orgán. Příklad: V dnešní době už není neobvyklé, aby na mateřskou dovolenou odešel muž. Osobně si hluboce cením těchto „uvědomělých“ mužů a mrzí mě, že tímto rozhodnutím se stávají cílem nerovných příležitostí. Každá žena, která vychovává dítě, si odečte několik roků od doby, kdy má jít do důchodu. Proč zákon hovoří pouze o ženách a muži na tuto „výhodu“ nárok nemají? Vyhnu se spekulacím a odpověď nechám v rovině mimoslovních úvah. Zajímá mě totiž, jak byste vy sami odpověděli na jednu otázku: Máte ještě pocit, že muži a ženy mají rovné příležitosti? A vidíte to jako aktuální problém?

V naší zemi se často setkáváme s následujícím myšlenkovým postupem hovořícím o řešení problémů: „Nedá-li se problém vyřešit, musíme se naučit s ním žít.“ Jenomže jestliže se s ním naučíme žít, budu-li myšlenkově pokračovat, tak přestane být problémem a my jej přestaneme řešit. Existuje ještě jedna možnost a to hned v počátku zkoušet eliminovat problém dokud se nenajde řešení tohoto problému. Je to zdlouhavější a náročnější proces, ale troufám si tvrdit, že pro vývoj zdravé společnosti je nezbytný.

Domnívám se, že je zbytečné učit se žít s problémem nerovných příležitostí pro muže a ženy, když už dnes existují možnosti, jak tento společenský zlozvyk eliminovat a možná i úplně odstranit. Nejefektivnějším prostředkem výchovy společnosti je škola. Škola dokáže působit na své žáky a studenty a může jim poskytovat správné vzorce chování i požadované znalosti a dovednosti týkající genderu i celé společenské symbiózy. Na vysokých školách je genderová výuka součástí učiva pedagogických oborů a specializovaných oborů Sociologie a Gender studies. Neziskové organizace nabízejí školení pro střední školy i pro jednotlivce. Tématika rovných příležitostí je zařazena v osnovách občanské výchovy. Ve většině jmenovaných případech je výuka organizována formou přednášek a následných diskuzí. Tato diplomová práce je vytvářena, aby rozšířila spektrum možností pedagoga o nový výchovně vzdělávací nástroj.

Hlavním tématem mé diplomové práce je genderová výchova, respektive výchova k citlivosti (senzitivitě) na genderová témata. Rozhodl jsem se najít a v praxi vyzkoušet nový způsob „předávání“ informací, týkajících se genderové problematiky.

Podle informací, které mám z Centra Genderových Studií, neexistuje v ČR žádná společnost ani jednotlivec, který by se výukou genderové problematiky pomocí sociálně psychologických výcviků zabýval.

Název diplomové práce vypovídá o mém vědeckém záměru. Slovo *Experiment* je odvozeno od termínu „experiment ex ante“, které je synonymem pro projektovaný pokus. Adjektivum *genderově výchovný* poukazuje na tematické zaměření mého experimentu.

V rámci své práce bych chtěl vytvořit sociálně psychologický výcvik, který se snaží rozvíjet genderové znalosti, dovednosti i postoje. Výcvik bude pracovat s prožitkovou výchovou, která vhodně umožní účastníkům výcviku řešit vybrané genderové problémy. Ve výcviku bude zakomponována i část dramaticko-výchovná, jejímž úkolem je motivovat a iniciovat členy výcviku. Dramaticko-výchovná složka má v projektu sdružovat veškeré výcvikové aktivity v jeden plynulý celek. Cílem výcviku bude výchova k genderové senzitivitě.

Cílem mé diplomové práce je vytvořit genderově výchovný experiment (projektovaný pokus), zhodnotit jeho výsledky a navrhnout jeho možné další praktické využití.

Postup prací spočívá v naplánování a zformování celého výcviku tak, jak by měl probíhat. V rámci projektu budou uskutečněny dva výcviky. Popis, hodnocení a výsledky prezentuji v této diplomové práci. Podle výsledků bych chtěl vyslovit závěry pro další možné využití projektu v rámci českého školského systému.

Sociálně psychologický výcvik, obsažený v mém genderově výchovném projektu, je originální pro svou genderově zaměřenou tematičnost. Do diplomové práce je zařazena nejen jeho deskripce, ale i podrobný návod na jeho přípravu a realizaci.

Ačkoliv jsem muž, vnímám genderové problémy jako aktuální záležitost. Jako pedagog se domnívám, že právě škola může mít ten správný vliv na soudobou společnost. Rozšíření výchovně vzdělávacích možností bude dozajista vstřícným krokem k genderově uvědomělé společnosti.

1.1 O genderu, výchově a výuce

Škola je místem, kde by měl být kladen důraz na veškeré formy rovného přístupu. Kde jinde, než ve škole se mladý člověk učí tak intenzivně vzorům, které ho budou ovlivňovat v celém jeho budoucím životě. Uplatňování politiky rovných příležitostí pro chlapce i dívky k těmto přístupům patří stejně, jako řešení více mediálně známých problémů rasismu, xenofobie nebo šikany.

K účinnému a spokojenému uplatňování principů rovného přístupu patří vzdělávat se v problematice gender a snažit se citlivě ošetřit genderová specifika chlapců a dívek, která se mohou při výuce projevit.

„Učit se genderu“ (genderové senzitivě) neznamena učit se konkrétním vědomostem. Spíše je tím myšleno učit se vnímat svět, který tvoří ženy a muži, kteří jsou ve svém životě ovlivňováni pohledem okolí, které je jako ženy nebo muže vnímá.

Současná sociologická teorie zkoumá v různých podobách a paradigmatech pozici žen na trhu práce či v politice, věnuje se rovnosti a rozdílnosti pohlaví, genderovým konfliktům, genderovým rolím a podobným tématům. Celý tento sociologický proud s přesahem do psychoanalýzy, kulturní antropologie, ekonomie a zejména feministických teorií je nejčastěji shrnován pod pojem „gender studies“.¹

Pro přesné pochopení, co vlastně znamená termín gender a pojmy k němu se vztahující jsem zařadil malou lexikologickou vsuvku.

Gender – Původ má toto slovo v řečtině, kde znamená rod. Dnes se používá k tomu, abychom v diskusích o mužích a ženách ve společnosti uměli odlišit biologickou podstatu lidí (sex – česky pohlaví) od dalších vlivů (společenských, kulturních, historických), které formují dnešní podobu postavení žen a mužů. Zatímco pohlaví odkazuje k fyzickým rozdílům lidského těla, gender se týká psychologických, sociálních a kulturních rozdílů mezi muži a ženami.²

Jelikož správné pochopení termínu gender je pro moji práci klíčové, dovoluji si citovat ještě jiné odborné prameny.

¹ Velký sociologický slovník. Praha. Karolinum. 1996. s. 339

² Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno, Nesehnutí. 2003. s. 13

- „Gender je pojem, který vyjadřuje, že vlastnosti a chování spojované s obrazem muže a ženy jsou formovány kulturou a společností.“³
- Pojem gender v námi sledovaném významu zahrnuje především sociální a společensky podmíněné kulturní rozdíly, očekávání, předsudky a specifika v postavení mužů a žen. Gender je zároveň konstruktivní prvek moderní a postmoderní organizace společnosti. Je to sociální kategorie, která umožňuje sledovat a interpretovat jak rozdíly z hlediska mužů a žen v nejrůznějších sociokulturních kontextech, tak i formy porušování lidských práv v demokratických státech.⁴

Gender studies – Jsou vědeckou, odbornou disciplínou, sledující různé sociálně a kulturně podmíněné rozdíly mezi muži a ženami ve společnosti, a to nejen v minulosti, ale i v současnosti. „Cílem gender studies je nejen sledovat a interpretovat empirická data o rozdílech a zvláštěnostech obou pohlaví, ale vytvářet i sociální senzitivitu a kultivovat analytickou schopnost z pohledu gender v sociálních a kulturních otázkách doby včetně sociální politiky.“⁵

Rovné příležitosti pro muže a ženy – Koncept rovných příležitostí říká, že všechny lidské bytosti by měli mít možnost svobodně rozvíjet své schopnosti a využít příležitosti pro účast na ekonomickém, politickém a sociálním životě bez omezení, které by představovaly genderové role nebo jakékoli jiné bariéry na základě pohlaví. Jde o to, že žádná žena nemůže být odmítnuta zaměstnavatelem z důvodu, že se od ní očekává, že bude mít děti a odejde na mateřskou, nebo bude často doma kvůli péči o nemocné dítě.⁶

Gender mainstreaming - „Je systematickou integrací potřeb, priorit a pozic žen a mužů ve všech politikách a opatřeních s cílem prosazovat rovnost mezi pohlavími.“ Jde o to, aby již při plánování nejrůznějších politik a opatření bylo uváženo, jaký vliv budou mít tyto politiky na muže a ženy a zda není některé pohlaví zvýhodněno. Tento přístup bere v úvahu rozdíly a různorodost mužů a žen i jejich zájmů.⁷

Genderová senzitivita – „Znamená být si vědom(a) jak biologických, tak genderových rozdílů mezi muži a ženami. Zároveň také toho, že ženy a muži v

³ Velký sociologický slovník. Praha. Karolinum. 1996. s. 339

⁴ Kol. autorů: Společnost žen a mužů z aspektu gender. Praha, Open Society Fund. 1999. s. 9

⁵ Tamtéž. s. 10

⁶ Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno, Nesehnutí. 2003. s. 15

⁷ Tamtéž. s. 15

různých částech světa jsou vychovávání k více či méně odlišenému vnímání těchto rozdílů.“⁸ Diskriminace na základě genderové identifikace je doprovázena dalšími vlivy jako je rasa, třída, kultura, věk apod.

Osobně jsem tento termín definoval jako citlivost vůči rozdílům a rozdílným přístupům k chlapcům a dívkám, mužům a ženám. Ukazuje míru uvědomělosti a znalostí problému z praktické části. Fakt rozpoznatelnosti problému a onen cit, kterým řešíme naše osobní události jsou důležitými součástmi genderové sensitivity.

Vraťme se zpět do školního prostředí. Zde se musíme vyrovnávat s problematikou rovných příležitostí ve dvou základních rovinách. První je celkový přístup školy a pedagoga ke studentům a druhý je gender jako vyučovaná látka.

1.1.1 Genderová diskriminace na školách

Možná jste názoru, že diskriminace je příliš „ostré“ slovo k popisu stavu na českých školách, a tak uvedu příklady z praxe. Pro začátek jeden zahraniční výzkum⁹, který probíhal v Německu v roce 1999-2000.¹⁰

Výsledky: Chlapci bývají častěji vyvoláváni či pověřováni složitějšími úkoly, aby byla zvládnuta jejich neposednost a zamezilo se jim ve vyrušování. Rozdílně jsou posuzovány výsledky chlapců a dívek. Panuje představa, že dívky jsou ve škole pečlivější, snaživější a hodnější. Pokud se ve třídě vyskytne dívka, která vyrušuje, je neposedná nebo projeví např. agresivitu, dostává se jí důraznějšího napomenutí a větších trestů, než by tomu bylo ve stejném případě u chlapce.

Obecně se má za to, že dívky dříve dospívají. To s sebou nese nižší toleranci k špatným výsledkům. O chlapci, který má špatné známky na střední škole se předpokládá, že ještě dospěje a vzpomene se. Nad dívkami, které mají špatné známky na základní a střední škole je zlomena hůl, jako by dívky neměly právo na chyby, jako by měly jen jednu šanci. Pokud jí

⁸ Culbertson, D. ed.: Doing the Gender Boogie: Power, Participation and Economic Justice (A popular education and action guide). Toronto Ten Days for World Development, 1995

⁹ V českém prostředí nebyl zatím tak podrobný průzkum, mapující přístupy pedagoga a školy k studentům, prováděn. Proto jsem nucen používat zahraničních příkladů.

¹⁰ Jinou, velmi kvalitní studii, popisující stav školství a gender, tentokrát ve Spojených státech amerických, je Renzetti, C. M., Curran, D. J.: Ženy, muži a společnost. Praha, Karolinum, 2003, s. 124-171

nevyužijí a sejdou na špatnou cestu, nemohou se již vrátit. Dívky, zvláště ty, které touží po vysokoškolském vzdělání, se cítí pod velký tlakem. Vědí, že pokud jednou selžou, může být zpochybněno jejich nadání a intelekt.¹¹

Nerovnosti mezi mužem a ženou se začínají formovat již na prvních stupních vzdělávacího systému. Výzkumy poukazují na rozdílný přístup k chlapcům a dívkám při výchově a vzdělávání mimo rodinu.¹² Dívky jsou ve vzdělávacím systému i v rodině směřovány kurčitým povoláním (např. zdravotní sestra, švadlena nebo učitelka) a jsou zrazovány od tradičně mužských oborů (např. fyzik, kominík, počítačový odborník).¹³

Další z důsledků rozdílných přístupů společnosti je zájem o vysokoškolské studium profilovaný podle pohlaví. Na studium technických a přírodních věd se hlásí mnohem více mužů, zatímco učitelství je tradičně ženským oborem.¹⁴ Právě ve školství, které by se zdánlivě dalo považovat za obor, kde mají muži i ženy rovné příležitosti, k diskriminaci často dochází.¹⁵ Na základních a středních školách je převaha učitelek, zatímco na vysokých školách, a to zejména na vyšších pozicích, převažují muži.¹⁶

Typickou a neodpáratelnou slabinou **našeho** školství v oblasti gender jsou učebnice.¹⁷ České školní učebnice se vyznačují velmi zjednodušeným obrazem ženy. Ten je navíc zprostředkováván feminizovaným učitelským sborem – pravda je, že vyučující ženy samy pomáhají fixovat konzervativní chápání role ženy v rodině a společnosti.¹⁸

Ludmila Zimová, zkušená autorka učebnic, sledovala pojetí ženy v 99ti učebnicích českého jazyka za posledních sto let. Konstatovala výraznou početní převahu i typovou rozmanitost obrazů muže v učebnicích. Autentické ženské postavy byly zastoupeny v nepatrném počtu (kadeřnice, zdravotní sestra, moderátorka).¹⁹

Nejsou to pouze učebnice češtiny, které se ocitly na seznamech genderově nešetrných učebnic. Je to např. i slabikář pro děti.²⁰ Častými „hříšníky“ jsou také učebnice cizích jazyků,

¹¹ Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno, Nesehnutí. 2003, s. 7-8

¹² Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů. Brno, Nesehnutí. 2004, s. 19

¹³ Tamtéž. s. 19

¹⁴ Ženy a muži v datech, ČSÚ, MPSV, 2003

¹⁵ Vysoké školy (nejen pedagogické fakulty) mají dnes podmínky nastaveny totožné pro chlapce i dívky, avšak rozdílné počty uchazečů o studium korelují s rozdílným zastoupením jednotlivých „rodů“ ve škole.

¹⁶ Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů. Brno, Nesehnutí. 2004, s. 19

¹⁷ Tyto problémy sleduje jazykovědná subdisciplína, která zkoumá genderové aspekty vyjadřování a mluvního stylu – genderová lingvistika.

¹⁸ OSF. Společnost žen a mužů z aspektu gender. Praha. Open Society Fund. 1999, s. 153

¹⁹ Podle článku Jany Valdové, ze sborníku Společnost mužů a žen z aspektu gender (Praha, OSF. 1999), přinesla Ludmila Zimová důkazy o sexistickém pojetí učebnic českého jazyka v posledních sto letech.

²⁰ Srov. viz článek Absence různorodých vzorů v učebních textech. In Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno, Nesehnutí. 2003. s. 8

kteře zpravidla pracují s prototypem tradičního uspořádaní rodiny.²¹ Zdařilou studií na téma genderové diskriminace v učebnicích je diplomová práce studentky pedagogické fakulty TUL Jany Matouškové: „Nejen občan, ale i občanka Aneb jak osloví učebnice občanské výchovy děti školou povinné“.²²

Nejdůležitější determinantou výuky je pedagog. Ten má možnosti, jak vést vyučovací jednotku ke kvalitní genderové výchově. Zásady genderově pozitivní výuky naleznete v příloze 2.

Přístup školy a pedagoga je jedna strana mince. Druhou stranou je gender jako učivo.

1.1.2 Gender jako součást učební látky

Gender problematika je obsažena ve výuce v samotném výkladu, v rámci předmětu občanská výchova. Mezi vlastní studenty se dostává teorie, nikoliv však praxe. Zde vidím velké mezery, na které bych chtěl reagovat diplomovou prací, kterou právě držíte v ruce. Snažím se využít alternativních přístupů k výuce, abych dosáhl potenciální schopnosti předat studentům problematiku gender ve formě, se kterou by se sami mohli ztotožnit.

Intenzivní prožitek, který je součástí prožitkové a dramatické výchovy by mohl být oním „tajným“ receptem, jak předat zmiňovanou látku studentům. Domnívám se, že jsou myšlenky, které nelze pochopit „jen“ z vyprávění pedagoga.

Prožitková výchova tedy může být jednou z alternativních cest, které vedou od teorie k vazbě s praxí. Její metodika vychází ze základního požadavku na ni kladeného. To je **vyvolání intenzivního prožitku, na jehož základě dochází k poučení rázu duchovního i technického**. Žák - student je například donucen uvažovat nad nějakou konfliktní situací. Prožije-li člověk konfliktní situaci „na vlastní kůži“ je schopen zaujmout k ní postoj a překonat všeobecnou triviálnost řešení konfliktů vycházející z lhostejnosti.

Domnívám se, že výuce problému gender, která jde ruku v ruce s výchovou k genderové senzitivě se díky alternativním vyučovacím metodám otevírají nové možnosti.

²¹ Jeden příklad za všechny. Učebnicí Angličtina pro jazykové školy nás provází rodinka Prokopových. U členů rodiny jsou zdůrazňovány genderové stereotypní vlastnosti: Mr. and Mrs. Prokop jsou velmi šťastní lidé – mají krásnou dceru a chytrého syna. Každá mladá dívka je krásná, ale jejich dcera je přitažlivá. Jack, její přítel je proto velmi šťastný muž. K studentkám a studentům se dostává poselství, že u žen je důležitý vzhled a u mužů inteligence. Dobrý partnerský vztah spočívá v tom, že šikovný a inteligentní muž získá krásnou ženu. Radimský, J.: Genderové stereotypy v českých učebnicích. In: Gender, rovné příležitosti, výzkum 1-2/2001. Praha. Sociologický ústav AV ČR.

1.2 O dramatické výchově

„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých, založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“²³

Jak sám autor této definice Josef Valenta udává, kdybychom z ní odstranili slova „umělecký“, „drama“ a „divadlo“, dostali bychom (po drobných úpravách) obecnou definici osobnostně sociálního rozvoje. „Jenomže ona inkriminovaná slova tam jsou, a tudíž dávají definici jednoznačnou specifikaci v podobě vazby na umění.“²⁴

Dramatická výchova je tedy tvořena prvky, klonicími se k dramatu nebo k divadlu. Že tyto termíny nejsou shodné, dokáží následujícími definicemi těchto slov.

Drama je (převážně) psaná, umělecká reflexe světa, která vesměs obsahuje sdělení o určitém **příběhu**, události apod., které je uspořádáno do jistých dějových sekvencí, přičemž klíčovou součástí této události je nějaký **konflikt**. Klíčovým rysem popisu této události je popis jednání postav příběhu, jednání řešícího tento konflikt.

Zdůrazněná slova a věty jsou základními fragmenty oddělujícími dramatickou výchovu od ostatních pedagogik a jiných aktivit.²⁵

Divadlo je pak systém aktivit zajišťujících **modelové zobrazení**, a tím i zastoupení určité skutečnosti **cestou hry**.²⁶

Dramatická výchova má v mém projektu své neoddiskutovatelné místo, které je motivací i hybným prvkem zároveň. Bez ní by celý projekt nemohl existovat. Podstatná k mé práci je metodika, která je ukryta uvnitř definic a zvýrazněných slov v úvodu. Z té jsem čerpal a její

²² Učebnice jsou často zmiňovány jako jeden z přímých důkazů genderové diskriminace ve vzdělávání. Je to i proto, že jsou snadno analyzovatelné.

²³ Valenta, J. Metody a techniky dramatické výchovy, Praha, Strom, 1998, s. 27

²⁴ Tamtéž, s. 29

²⁵ V odborných knihách je kladen velký důraz na definování celé dramatické výchovy a odstup od ostatních forem výuky. Osobně chápu termín „dramatická výchova“ širěji než je publikováno, avšak podvolím se odborné veřejnosti a budu nálepku dramatické výchovy používat pouze bude-li se jednat čistě o aktivity za dramatickou výchovu brané.

²⁶ Valenta, J. Metody a techniky dramatické výchovy, Praha, Strom. 1998, s. 26

*zásady jsem musel dodržovat.*²⁷ Zde odkazuji na již několikrát zmiňovanou publikaci Josefa Valenty „Metody a techniky dramatické výchovy“, která je plná dobrých dramaticko-výchovných rad a postupů.²⁸

1.3 Prožitková výchova

Existují mezi námi lidé, kterým by slovní spojení *dramatická výchova* a *prožitková výchova* znělo stejně. Všimněme si však, jak je na definování dramatické výchovy odborná literatura „háklivá“. Důraz klade na *hraní role*, na *drama*, na *konflikt*. Prožitková výchova je zaměřena více sebeemočním, prožitkovým směrem. Člověk nemusí hrát drama, řešit konflikt a stejně může zažít intenzivní vjem, který jej může posunout v jeho osobním psychosociálním rozvoji.²⁹

1.3.1 Co je prožitková výchova

Prožitková výchova je **výchova prožitkem**. Jinými slovy – tím, co prožijeme, se můžeme mnohému naučit.

Několik prožitkově-výchovných pojmů úvodem:

Prožitkem je míněn duševní či fyzický stav, vyvolaný konkrétní situací, do které jsou účastníci projektu nebo semináře navedeni.

Technickým poučením je návod (vyplývající z prožité, uměle navozené situace), jak řešit v budoucnu daný problém, jak se na něj připravit, případně – jak se ho vyvarovat.

Duchovní poučení vyplývající z prožitku ovlivní skupinu i morální a profesní vývoj jedince.

²⁷ Je paradoxní, že vrchol mého projektu je tvořen dramatickou výchovou a já ji hned v počátku své práce lehce tématicky přehlížím. Ano, je to tak. Mnohem důležitější je pro mě cesta, kterou musí účastníci programu urazit, než se k samotné finální části dostanou.

²⁸ Obzvláště shledávám podnětnou kapitolu Metody a techniky řízení vyučování v dramatické výchově (str. 209 – 253) In: Valenta, J. Metody a techniky dramatické výchovy, Praha. Strom, 1998.

²⁹ Ač se záběr těchto předmětů podle mě překrývá, mohu říci ke kterékoliv části mého projektu kde začíná a končí dramatická výchova, a které aktivity jsou postaveny na prožitkově výchovném základě.

Konkrétní příklad bude asi nejnázornější pomůckou ve vysvětlení teorie prožitkové výchovy. Jednoduchým příkladem budiž noc skupiny lidí přečkaná v lese. Tento prožitek nám otevře nová poznání a z nich plynoucí technické i duchovní **poučení**. Dozvíme se, co obnáší taková noc (je zima, tlačí nás v noci kořeny, máme strach, jsme odkázáni na druhé..), máme možnost sledovat chování ostatních lidí ve skupině (otevřenost, komunikativnost, schopnost adaptace na nové prostředí). Následně nám tato zkušenost po **rozboru** umožní se na podobnou situaci připravit, vyvodit závěry a poučit se.

Nejdůležitějším aspektem prožitkové výchovy však je skutečnost, že prožitek uvolňuje **emoce**, čímž otevírá brány rozvoji komunikace ve skupině. Dokáže prohloubit důvěru mezi účastníky a celkově pozitivně ovlivňuje vztahy uvnitř skupiny.

Součástí rozboru může být i následná dlouhodobá práce se skupinou.

Celý projekt může též sloužit jako „startovací mechanismus“ pro další práci - následné úkoly navazující na projekt a rozvíjející materiál tímto projektem získaný.

Podpůrné prostředky pro vyvolání adekvátních prožitků

Jak již bylo zmíněno, důležitou roli při vyvolání prožitků má **děj a prostředí**. Své místo však má i hudba a výtvarná stránka, které napomáhají k tvorbě atmosféry. Důležitým aspektem je též osobnost učitele a jeho přístup ke studentům.

Na závěr této kapitoly bych chtěl zdůraznit, že prožitek vyvolaný projektem nemusí být jednocestný, směřující od pedagoga ke studentům. Z vlastní zkušenosti vím, že jej lze vést oběma směry. V takovém případě dochází k mimořádným a v běžném vzdělávacím procesu ojedinělým situacím majícím hlubokou vypovídací hodnotu pro obě strany.

1.3.2 Metodika prožitkové výchovy

Program prožitkové výchovy (seminář, projekt atd.) by měl obsahovat tyto složky:

- 1) přípravnou fázi
- 2) uskutečnění
- 3) rozbor

Ani jeden z těchto bodů není více či méně nadřazen jiným. Všechny jsou nezbytné pro úspěšnou realizaci projektu.

1/ V přípravné fázi seznamujeme studenty s problémem, který bude hlavním motivem projektu. Toto lze realizovat pomocí výkladu, připraveného textu, literárního, výtvarného či hudebního díla, osvědčila se též různá cvičení a hry. Nejde zde ještě příliš o emoce, spíš o technickou přípravu na fázi „uskutečnění“. Je nutno brát zřetel na **adresnost**, to znamená komu, a jaké skupině je výcvik určený (věk, zkušenosti, vzdělání, zájmy, profesní zaměření).

Skupina by měla být pokud možno **homogenní**, alespoň zčásti stejnorodá. Vedoucí musí mít samozřejmě již v této fázi stanovený **cíl**, tedy to, čeho chce projektem dosáhnout, kudy a kam miní skupinu dovést.

2/ Uskutečněním rozumíme zpravidla nejdelší část projektu a pro účastníky část nejzajímavější. Zde již hraje velkou roli **prostředí**, ve kterém bude **děj** probíhat. Ten je nedílnou součástí prožitkové výchovy. Je vlastně jedním z nejdramatičtějších prvků projektu, a tudíž společně s prostředím, ve kterém se odehrává, je nositelem **emocí** – základních stavebních kamenů společného „díla“. Ty jsou živnou půdou pro vznik a vývoj **prožitku**, který je startovacím mechanismem **komunikace** mezi účastníky a následných osobnostních a sociálních interakcí, které jsou do značné míry naplánovatelné v přípravné fázi.

3/ Nepostradatelnou součástí projektu je rozbor. Je užitečné jej provádět ve dvou fázích. Bezprostředně po ukončení výcviku a poté ještě v delším časovém odstupu.³⁰ V prvním případě nám jde o postřehy studentů a pedagogů ještě zabarvené prožitky, které jsou mnohdy dosti emotivní. Ve druhém případě je díky odstupu již přítomen aspekt hlubší analýzy. Zde je prostor pro zúročení veškerého potenciálu vyplynuvšího z absolvované dílny.

1.4 Arteterapie

Tato kapitola seznamuje čtenáře se základními aspekty a východisky arteterapie. Najdeme tu vysvětlení termínu „arteterapie“, druhy, techniky a témata arteterapie, možnosti využití této disciplíny a možnosti kvalifikace pro práci arteterapeuta. V závěru kapitoly jsou uvedena etická pravidla vztahující se k výkonu arteterapeutické činnosti.

1.4.1 Pojem arteterapie:

„Pojem arteterapie vznikl spojením dvou různojazyčných slov: latinského slova „ars“, což znamená umění a řeckého slova „thérapeia“ s významem léčba, léčení.“ Arteterapie bývá často označována jako hraniční disciplína, protože je blízká výtvarnému světu a zároveň světu psychoterapie.

Pojem arteterapie se v nejobecnější rovině často překládá jako „léčba uměním“, za využití všech možných druhů umění. Mezi základní se pak především řadí hudba, tanec, výtvarné činnosti, slovesnost, divadlo, mimika a dále přednášky, besedy, kluby.³¹ Obecně lze arteterapii považovat za součást psychoterapie, jež nejčastěji definujeme jako záměrné upravování narušené činnosti organismu psychologickými prostředky. Obecné cíle psychoterapie hovoří o reedukaci, resocializaci, reorganizaci, restrukturalizaci či integraci pacientovy osobnosti.³² Dá se říci, že arteterapie je zde synonymem pro pojem „kulturní terapie.“ Kratochvíl (1976) sem řadí i tzv. léčbu prostředím, kam např. patří i estetické působení prostředí léčebny. Písařovic a Hamsík³³ pak zařazují arteterapii pod souhrnný pojem činnostní psychoterapie. Někteří autoři považují arteterapii za pomocnou nespecifickou metodu doplňkové léčby. Jiní ji řadí k rehabilitačním metodám, případně k činnostem, které mají zaměstnávat. V současné době se pro tuto formu terapie využívá termín „ergoterapie.“

Pokud by jsme však chtěli chápat pojetí arteterapie z užšího hlediska, jednalo by se o druh terapie, kde převládajícími výrazovými prostředky jsou výtvarné aktivity, zahrnující různé techniky grafické, malířské a modelovací. „Arteterapie je uznávána jako dílčí nebo dokonce i samostatná a základní psychoterapeutická metoda, a tak je také praktikována. Důraz je kladen na záměrné a cílevědomé terapeutovo působení.“³⁴ Stejně jako všechny druhy psychoterapie i arteterapie upravuje narušené činnosti organismu psychologickými prostředky, v tomto případě prostředky výtvarnými.³⁵

³⁰ V mém projektu je první rozbor součástí vlastního výcviku a druhý rozbor je individuální při zpětném vyplňování dotazníku.

³¹ Dobíšek, K. et al.: Ošetřování duševně nemocných. Sten, Praha 1967, s. 97

³² Zicha, Z.: Úvod do speciální výtvarné výchovy. UK, Praha 1981, s. 145

³³ Podzemná, J.: Možnosti užití arteterapie u psychotiků. DP FF UK, Praha 1986, s. 16

³⁴ Joanidis, L.: Arteterapie – teoretická východiska Psychológia patopsychológia dieťaťa VIII, č. 1, SPN Bratislava 1973, s. 13

³⁵ Časopis „Téma arteterapie“, 2001/4, ČAA.

1.4.2 Druhy arteterapie

Psychoterapii lze rozdělit na individuální, kolektivní a skupinovou. Stejným způsobem můžeme rozdělit i arteterapii, která je považována za specifickou psychoterapeutickou metodu.

Skupinová arteterapie se osvědčuje u lidí s těžkostmi ve vztazích k druhým. Skupin y bývají smíšené, klienti bývají různého věku a různých diagnóz. Vedle skupinové arteterapie se navíc využívá arteterapie individuální, kde je významný maximální kontakt a následný úzký vztah klienta a terapeuta. Při kolektivní formě arteterapie se jedná o seskupení klientů, které je náhodné. Nejedná se o uzavřené skupiny, klienti jsou fluktuující. Spíše se jedná o podporu „spontánní produkce“, jak tvrdí Kupečková (Podzemná, 1986).

1.4.3 Možnosti využití arteterapie

Arteterapii lze vhodným způsobem uplatnit u nejtěžších psychických poruch, stejně jako u normálních lidí, ve všech věkových skupinách, od batolat po geronty.³⁶ Její využití je opravdu široké. Arteterapie může pomoci všem lidem, kteří se nesnadno slovně vyjadřují, což jsou například lidé trpící psychózami, dospívající, děti, starší lidé a lidé mentálně hendikepovaní (Matoušek, 1995). Uzdravení se uskutečňuje nejen prostřednictvím slova, ale zejména prostřednictvím obrazu (Šlemínová, 2004). Pro starší osoby je tato terapie též velmi přínosná – ať už co se týká zlepšení pohybových schopností, ale především vzhledem k tomu, že tvorba dává starším lidem možnost citových zážitků, i pocit uznání a dostatečný prostor pro vlastní vzpomínky.³⁷

Arteterapie jako neverbální technika podněcuje klienta, aby se vyjadřoval jinak než slovy. Uplatňují se i u lidí, kteří se o sobě chtějí dovědět víc, pochopit své motivy, ale činí jim obtíže vyjadřovat se slovně.

Výtvarný výraz má v projektivní arteterapii zásadní význam³⁸:

1. Možnost sebevyjádření.
2. Možnost proměny.

³⁶ Koblihová, A.: Arteterapie a psychoterapie v období dospívání. Současná arteterapie. Pedagogická fakulta UK ve spolupráci s ČAA, Praha 2000, s. 17

³⁷ Slavík, J.: Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky, in: Čas. Speciální pedagogika 1999/9, s. 97.

³⁸ Možnosti využití arteterapie. In: Referát z kongresu Medicína – psychoterapie – umění. Praha. 2001.

3. Možnost usouvztažnění souvislostí, eventuálně postižení nesouladu aktuálního a stávajícího modelu reality v mysli.
4. Směřování v nových hranicích, aktualizací proces přijímání modelu reality v mysli. Jeho směřování je těžko postižitelné i samotným účastníkům tohoto procesu a jeho mysl je aktuálně definovatelná vždy pouze s rizikem omylu. Při této nové interpretaci se vyrovnáváme s proměnou vzhledu a obsahu výtvarna, ale i s proměnou celého výtvarného procesu ve všech jeho podstatných vztazích i v jeho účelu. Často je neoddelitelným výsledkem této transformace i převratná proměna náhledu na realitu samotným vnímatelem.
5. Zachytit směřování a obsah aktuálních proměn struktury výtvarného výrazu a s porozuměním reflektovat řešení konkrétních otázek existence a uplatnit je v terapii.

Celková interpretace, a to výtvarného procesu i artefaktu, získává dynamiku, která je vyvolána poznáním její subjektivní podmíněnosti interpretujícího a zároveň s aktuální sociální interpretací.

Ve výtvarnu nalezneme znaky související s duševní poruchou osobnosti, znaky související s poruchami myšlení, znaky abnormálních podmínek, znaky poruch intrapsychické komunikace. Aniž bychom museli verbalizovat obtížně verbalizovatelné, lze pracovat s výtvarnem přes harmonizaci výtvarného výrazu, tj. použitím doplňkových barev, použitím celé palety barev, změnou chybné kompozice, využitím perspektivy, po obsahové stránce zalidněním na obrazech či setkáním s obvyklými aktuálními tématy lidského života ve vlastním, zatím výtvarném prostoru.³⁹

1.4.4 Techniky a témata arteterapie

Pro dobrý průběh je důležité se vyvarovat hodnocení a podpořit zájem o spontánní činnost. V případě kladného hodnocení výtvaru může klient ustrnout na způsobu tvorby, který mu byl pochválen, a tato skutečnost ho může blokovat v dalším vývoji. Mnozí klienti mohou nelibě nést, že jejich výtvar pochválen nebyl, a jsou zaměřeni na svůj výkon. Též podobnost arteterapeutického sezení a školní výuky může sezení znehodnotit. Délka arteterapeutického

³⁹ Čerpáno z výtahu z referátu pro kongres Medicína – psychoterapie – umění v červnu 2001 ve FN Motol.

procesu může být od jednoho až po větší množství sezení. V této souvislosti je samozřejmě důležité, zda je klient schopen zabývat se svými problémy a aktivně se s nimi vyrovnávat.⁴⁰

Arteterapeutických technik je velké množství. Mezi ty nejjednodušší, se kterými se pracuje ve fázi rozehrívání patří např. volné čmárání tužkou, volná malba prsty namočenými v barvě apod. Postupně se techniky stávají složitějšími a témata jsou náročnější (např. můj život, Adam a Eva, rodinná koláž, já a drogy apod.). Dalšími technikami jsou: volná kresba jednou barvou na papír namočený ve vodě, koláž z výstřižků, sestavování objektů z přírodních materiálů, tematická kresba, tematické modelování, interakční kresba ve dvojici, malování společného domu apod.⁴¹

Témata se nejčastěji vztahují nějakým způsobem přímo k osobě pacienta, k jeho vztahu k sobě samému, světu a jeho nejbližšímu okolí, k příslušníkům rodiny, k jeho činnosti atd. (Podzemná, 1986). Hájek a Horáčková⁴² podávají utříděný seznam nejčastěji používaných témat:

1. Vlastní minulost a přítomnost – Představa o sobě. Jak se jevím okolí. Můj největší problém. Můj nejhorší zážitek. Já a nemoc. Naše rodina. Já uprostřed lidí.
2. Budoucnost, cíle a abstraktní pojmy - Jaký bych chtěl být. Kdybych byl čarodějem. Můj domov. Tři přání. Můj oblíbený hrdina. Já za deset let. Krásno, dobro. Láska, nenávisť.
3. Vztahy ve skupině – Naše skupina. Moje postavení ve skupině. Skupina jako zvířata. Skupina jako cirkus. Skupina na poušti. Kouzelník proměnil skupinu. Setkání skupiny s beduíny. skupina bojuje s drakem.

Materiálem používaným v arteterapii je nejčastěji měkká tužka, barevné pastelky a vodové barvy. Nabízí se však tvořivá činnost s rozličnými materiály - hlinou, kamenem, dřevem, papírem, barvami aj. Pracuje se s materiálem, který nabízí konfrontaci s objektivními zákonitostmi hmoty, a tím se uspořádává a prohlubuje vztah k realitě. Kontakt s materiálem obsahuje léčebné a výchovné aspekty. Prvním krokem v terapeutickém procesu je vnímání rozličných kvalit materiálu: tepla-chladu, tvrdosti-měkkosti, tekutosti-pevnosti, připojování-oddělování. Fyzická práce s materiálem podněcuje pohyby vnitřní a duševní.

⁴⁰ Časopis *Téma Arteterapie*. 2001/4. ČAA. Více na: Miller, R.: The Official Web Site of American Art Therapy Association, Inc. - Art therapists help patients paint bright new vista. c 1999 (in Dallas Morning News), poslední revize 20.4.2000 /cit. 2000-05-06/.

⁴¹ Matoušek, O.: *Potřebujete psychoterapii?* Portál, Praha 1995, s. 54

⁴² Kratochvíl, S.: *Skupinová psychoterapie neuros*. Avicentrum, Praha 1978, s. 22

1.4.5 Etická kritéria pro arteterapeuty

Arteterapeuti by⁴³:

1. měli respektovat právo pacientů rozhodovat a pomoci jim uvědomit si důsledky jejich rozhodnutí;
2. měli rozpoznat vliv vlastní pozice s ohledem na pacienty a nevyužívat důvěry a závislost;
3. neměli vstupovat do dvojích vztahů, do obchodních rizik s pacientem;
4. neměli využívat svého profesionálního vztahu k rozvíjení svých vlastních zájmů;

ve vztahu k **důvěrnosti** by arteterapeuti:

5. měli respektovat a chránit důvěrné informace získané od pacientů během rozhovorů a/nebo prostřednictvím uměleckého vyjádření;
6. měli chránit důvěrnost vztahu pacient-terapeut ve všech záležitostech;
7. neměli zveřejnit důvěrné informace bez jasného písemného souhlasu kromě situace, kdy mají podezření, že pacient či někdo jiný je ve vážném ohrožení zdraví či života;
8. měli žádat a obdržet písemné oprávnění od pacienta nebo pacientova poručníka/ů před tím, než důvěrnou informaci zveřejní v situaci, kdy se domnívají, že toto zveřejnění je v zájmu pacienta;
9. měli důvěrnou informaci zveřejnit s právního pověření v občanském, trestním či disciplinárním řízení vzniklém v průběhu arteterapie. V těchto případech může být důvěrnost v průběhu řízení zveřejněna pouze v rozumné potřebné míře;

ve vztahu k **veřejnému využití a reprodukci výtvarných projevů** pacienta a **terapeutickým sezením** by arteterapeuti:

10. neměli veřejně využít či reprodukovat pacientova arteterapeutické sezení včetně dialogu a výtvarných projevů bez jeho výslovného písemného svolení;
11. měli od pacienta nebo od jeho zákonného poručníka obdržet písemný informovaný souhlas před fotografováním pacientových výtvarných projevů, nahráváním na

⁴³ dle americké asociace arteterapie (The American Art Therapy Association).

- video, zvukovým nahráváním či jiným kopírováním nebo povolením třetí straně pozorovat arteterapeutické sezení;
12. měli použít klinický materiál při výuce, písemné a veřejné prezentaci pouze v případě, že před tím obdrželi písemné oprávnění od pacienta. Měla by být učiněna příslušná opatření pro ochranu pacientovi identity a utajena jakákoliv část výtvarného projevu nebo videozáznamu odhalující pacientovu identitu;
13. měli obdržet od pacienta písemný souhlas před vystavením jeho díla v galeriích, v zařízeních psychiatrických léčeben, školách či jiných veřejných místech;
14. měli vystavovat pacientovi výtvarné projevy odpovídajícím důstojným způsobem a to pouze v případě, jsou-li k tomu pacientem písemně pověřeni.

1.5 Sociálně psychologický výcvik

V této kapitole najdeme základní informace týkající se organizování sociálně psychologického výcviku. Případnému *vedoucímu HRY* může posloužit jako kapitola „dobrých rad“, na co všechno musí dávat vedoucí *kurzu* pozor a s čím vším musí počítat, aby se jeho sociálně psychologický výcvik mohl stát úspěšným.

1.5.1 Základní podmínky výcviku

Při přípravě sociálně psychologického výcviku je třeba zvážit několik základních rovin podmínek, které se stanou výchozími pro vlastní náplň i formu realizace výcviku. Otázky, na které předem odpovídá vedoucí výcviku, se dotýkají především tří následujících problémů: časový harmonogram výcviku, organizační zázemí a sociální podmínky.

1.5.1.1 Časový harmonogram výcviku

Délka výcviku je jednou z prvních otázek, kterou je třeba si ujasnit a konkretizovat. Je zřejmé, že jinak bude koncipován a realizován výcvik v trvání 10 hodin a jinak s 200 hodinami přímé práce. Vždy je možné zvážit několik variant.

Zkušenosti, na které odkazuje literatura, říkají, že teprve u výcviků od 30ti hodin výše, lze uvažovat o efektech rozvoje příslušných dovedností.⁴⁴ Samozřejmě, že záleží na velké spoustě faktorů, které ovlivňují kvalitu a dosah výcviku: motivace, připravenost trenérů, rozložení výcvikových setkávání v čase a patřičných podmínkách. Při optimální dispozici členů výcviku může efekt nastat i při velmi krátkém výcvikovém bloku. Souvislost lze hledat v účinnosti metody učení prožitkem.⁴⁵

Kratší pravidelná setkávání mají výhodu dlouhodoběji dávkované výcvikové práce a možnosti postupného zařazování rozvíjených dovedností do reálných sociálních či sociálně profesních situací. Některým frekventantům však nestačí dvouhodinová doba, aby se „otevřeli“ a skutečně začali experimentovat se svým chováním a hledat nové možnosti v hledání interpersonálních vztahů.

Vícedenní výcvikové bloky, jejichž výhodou je intenzita působení jednotlivých výcvikových postupů za přispění skupinové dynamiky a možnosti práce s atmosférou ve skupině, příznivě působí jinakost příjemného prostředí a odlišnost místa výcviku. Úskalí mohou představovat potíže některých členů „týmu“ při přenesení intenzivních zážitků a získaných dovedností z výcvikové skupiny do reality všedního dne.

Dlouhodobější kurzy umožňují kombinovat oba způsoby práce s výcvikovou skupinou a eliminovat tak úskalí zmíněných podob časového harmonogramu výcviku.

Časový program a režim pro výcviková setkání zpravidla konkretizujeme s výcvikovou skupinou na základě obecněji daných organizačních schopností. Je důležité stanovit a dodržovat časový režim dne, tak časový program celého výcviku, protože přispívají k dobré pohodě a příznivému klimatu ve skupině.

⁴⁴ Komárková, R. a kol.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha, Grada. 2001. s. 191

⁴⁵ Můj genderově výchovný experiment pracoval s programy projektovanými na 42 hodin, přičemž obsahovaly 20 hodin přímé souvislé sociálně psychologické práce.

1.5.1.2 Organizační zázemí

Na programu, jeho struktuře, na možnostech práce účastníků kurzu i cvičitele je třeba zvažovat adekvátní organizační zázemí výcviku. Následující přehled zachycuje nejčastější organizační a materiální nároky na úspěšnou realizaci sociálně psychologického programu.⁴⁶

Prostory

Zpravidla je nutné počítat s jednou větší a jednou až dvěma menšími místnostmi pro případ práce v podskupinách. Vhodný je lehce mobilní nábytek, který umožňuje pracovat v kruhu a jiných prostorových seskupeních. Pro výcvikovou práci je dobré mít projektor, videopřehrávač, videokameru, magnetofon, tabuli nebo flip chart a také např. prostor pro vyvěšení výsledků.

Pomůcky (nevztahující se k prostorám)

Veškeré pomůcky je nezbytné si připravit v dostatečném časovém předstihu a v dostatečném množství! Jedná se nejčastěji o papíry (měkké i tvrdé, čisté, čtverečkové, barevné..), tužky, pastelky, fixy, výtvarné potřeby, Orfovo instrumentarium, nůžky, lepicí pásky, lepidla, jmenovky, pracovní listy, kostky, provázky atd.

Ubytování, stravování, hygienické podmínky, doprava

Tyto podmínky je důležité zvažovat při vícedenních programech. Není třeba zvláštního luxusu, ale pozor - i tyto podmínky mají vliv na efekt samotného výcviku, a to může být třeba skrze atmosféru ve skupině nebo nálady na výcviku.

1.5.1.3 Sociální podmínky

Tím jsou myšleny podmínky, které se podílejí na vytvoření příznivého emočního klimatu ve skupině a přiměřeného psychologického bezpečí pro náročné experimentování s chováním v sociálních interakcích různého typu a úrovně.

Dále je důležité zajistit, aby se frekventanti neobávali vynesení či zneužití informací. Vedoucí projektu důkladně zváží toto nebezpečí a určitými pravidly a podmínkami se jej bude snažit eliminovat.⁴⁷

⁴⁶ Seznam konkrétních požadavků pro můj projekt naleznete v kapitole 2.2.5 Technické řešení projektu.

Skupina pracuje intenzivněji, nejsou-li rušeni ani její účastníci, ani vedoucí. Plně funkční zázemí výcviku tomu napomáhá. Dobře promyšlený a adekvátně sestavený program umožňuje pružně reagovat na potřeby, přání a možnosti skupiny.

1.5.2 Obecné principy projektů

1/ Potřeby a zájmy účastníka kurzu

V projektech se uskutečňuje lidská potřeba střetávání se světem, potřeba nových zkušeností, poznatků a schopností, potřeba vlastní odpovědnosti a spoluzodpovědnosti za práci.

2/ Aktuálnost situace

Podněty, se kterými se pracuje by měly být aktuální. Frekventanti mají šanci se vyrovnat s reálnými problémy do hloubky a do šířky.

3/ Interdisciplinarita

Projekty nabízejí poznání, které je celistvé. Jsou hodnotným prostředkem k překonávání izolace jednotlivých informací (i celých předmětů).

4/ Seberegulace

Úspěch projektu závisí především na samotných účastnících, na jejich sebeřídící schopnosti.

5/ Orientace na produkt

Projekt se snaží mířit k životu.

6/ Skupinová realizace

Projektem dosahujeme přirozeného propojení mandantů ve smysluplnou týmovou spolupráci.

7/ Společenská uplatnitelnost

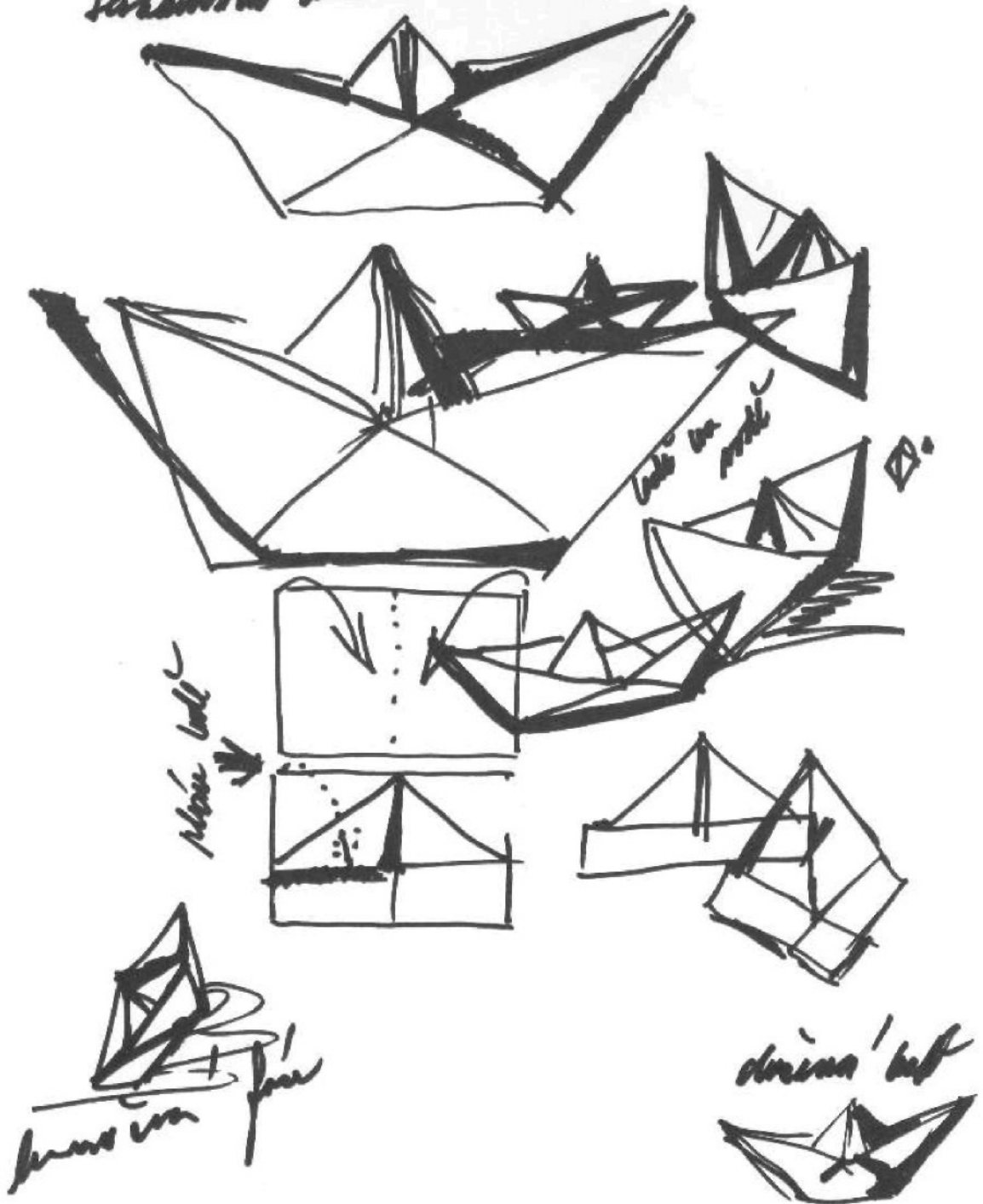
Sociálně psychologické programy propojují abstraktní, umělý svět s realitou. V umělém světě se jedinec „naučí“ reagovat, pozná jak přemýšlí ostatní, nebo se naučí vnímat, jaké emoce cítí jiní lidé a v reálném světě aplikuje svoje dovednosti na svůj každodenní krajíc chleba.⁴⁸

⁴⁷ Použil jsem model, ve kterém jsem pravidla o slušnosti a toleranci včlenil do dramatické stránky mého projektu (2.2.4 Dramatické hry a jejich účel). Dále jsem na rovinu sdělil svůj záměr „manipulace“ s informacemi (anonymita), aby účastníci mého kurzu neměli obavu z těchto věcí.

⁴⁸ Čerpáno z myšlenek Hany Kasíkové. Kooperativní učení, kooperativní škola, Praha, Portál, 1997, s.50

Pyil

Schamster' lodi' on line V - pyanetun' lodi



2 Projekt

Druhá část mé diplomové práce praktickým spojením informací z první části diplomové práce. Pokusil jsem se zrealizovat výuku k genderové senzitivě s využitím dramatické a prožitkové výchovy.

Veškerá činnost, která byla vyvíjena pro potřeby projektu je v následující kapitole uvedena a dostatečně podrobně popsána. Je doplněna zkušenostmi v projektu nabytými. Tato kapitola v sobě zahrnuje popis vlastního projektu i s vysvětlením speciální terminologie. Je tu kompletní postup přípravy popisovaného genderově výchovného projektu a v neposlední řadě také hodnocení projektu. Je tedy kompletním návodem, jak případně tento projekt znovu kdykoli provést.

2.1 Úvod k projektu

Obecně je *projektem* nazýván návrh nebo plán nějakého technického nebo stavebního díla.⁴⁹ V sociologii je projektem myšleno vymezení techniky stanovení vzorku, délky výzkumu, cíle, ale i financí, zadavatele a nastínění předpokládaných výsledků.

V mé práci znamená praktické spojení dovedností a znalostí oborů jmenovaných v první kapitole. Snažil jsem se vytvořit soustavu sociálně psychologických výcviků, ve kterých jsem se chtěl pokusit vyučovat genderová témata novou, „nestandardní“ formou.

Celý projekt pracuje na principech sociálně psychologického výcviku. Z důvodů hodnocení obsahuje dva kurzy, jehož účastníci se liší ve faktu, že jedna skupina obdržela dotazníky pomáhající vyhodnocovat výsledky před i po kurzu a druhá pouze po kurzu.⁵⁰ Dva kurzy proběhli také proto, aby celková suma porovnávaných dat byla větší. Součástí každého kurzu jsou techniky dramatické výchovy, prožitkové výchovy a arteterapie, které mají společné téma: Gender. Tyto techniky se snaží zábavnou formou rozvíjet osobnost jedince k genderové senzitivě.

⁴⁹ Slovník cizích slov. Praha, Encyklopedický dům, 2004, s.149

⁵⁰ Abych mohl porovnat výsledky kurzu a zároveň zkontrolovat vlastní dotazníky, zda jsou validní, použil jsem Solomonovu ověřovací metodu čtyř skupin. Ze čtyř skupin se dvě zúčastnily kurzů a další dvě skupiny se kurzů nezúčastnily a slouží jako kontrolní.

Mimo vlastní projekt stojí další činnosti vztahující se k vypracování diplomové práce. Kromě popisu projektu, který je obsažen v druhé kapitole je to hlavně hodnocení genderově výchovného působení jednotlivých kurzů. To je prováděno pomocí reflexe a pomocí dotazníků.⁵¹

Tab. 1: Pozice projektu v rámci celého experimentu.

Experiment	Projekt	Kurz I Sociálně psychologický výcvik	Dramatická výchova
			Prožitková výchova
			Arteterapie
		Kurz II Sociálně psychologický výcvik	Dramatická výchova
			Prožitková výchova
			Arteterapie
	Diplomová práce (činnosti spojené s „výrobou“ práce)	Popis projektu	
		Hodnocení projektu	
		Návrhy na využití projektu v praxi	

V závěru diplomové práce vyslovím návrhy na aplikaci genderově výchovného projektu do školního prostředí a jiná další využití projektu v praxi.

2.1.1 Slovníček pojmů

Pro snazší orientaci v užívané terminologii (struktura příběhu, projektu i celého experimentu je složitá) jsem se rozhodl vytvořit slovníček pojmů, které jsou sice v běžném použití obecnými termíny, avšak v mé práci mají klíčové konkrétní zařazení. Vybrané pojmy se budou v tomto významu v textu vyskytovat kurzívou, tudíž poznáte, kdy se o jaký termín jedná.

- 1) „*HRA*“ (všechna písmena velká) – Tímto termínem je myšlena celá procedura výcviku, její dramatická, prožitková i genderově výchovná složka. Je to celý kurz od chvíle, kdy se začne (Přivítání) po její konec (poslední *hrou* je Přednáška).

⁵¹ Více viz 2.3 Vyhodnocení projektu – teorie a 2.4 Vyhodnocení projektu - výsledky

- 2) „*hra*“ – Jakákoliv dílčí hra. Může být dramatická (např. Klíčový hod) nebo genderově výchovná (Případová studie). Popis těchto *her* je v kapitolách 2.2.2 Gender aktivity a systém jejich hodnocení a 2.2.3 Dramatické hry a jejich účel. Názvy *her* jsou vždy uváděny s velkým písmenem.
- 3) „*hráči*“ – Jsou lidé, kteří se zúčastní *HRY*, tedy konkrétně *kurzu I*, nebo *kurzu II*.
Jiný název: účastníci kurzu, účastníci projektu
- 4) „*kronika*“ – Textový dokument popisující příběh, který se kdysi odehrál v prostorách, kde se nyní nachází *účastníci kurzu (ostrov)*. Během *HRY* plní *hráči* dílčí úkoly, za které jsou odměňováni jednotlivými listy *kroniky*. Po složení celé *kroniky* získají *hráči* příběh. Informace v něm ukryté použijí k rozluštění detektivní zápletky.
- 5) „*ostrov*“ – Imaginární místo, na které jsou pomyslně přeneseni *účastníci projektu*. Na stejném *ostrově* se odehrává příběh z *kroniky*, kterou dostávají postupně *hráči*. Fyzicky je ostrov simulován okolím místa, kde se celý kurz odehrává.
- 6) „*ostrované*“ – Jsou postavy literární, které se vyskytují v *kronice*.
Jiný název: Lidé z *kroniky*, lidé z příběhu
- 7) „*vedoucí HRY*“ – je osoba, která provádí hráče skrze *HRY*. Dává jim úkoly a podněty k aktivitám. Vede celý sociálně psychologický *kurz*.
- 8) „*projekt*“ – celkové vytvoření podmínek, pomůcek a zázemí k absolvování *kurzu* a provedení *kurzu I* a *kurzu II*.
- 9) „*kurz*“ – Součást *projektu*. Sociálně psychologický výcvik v délce tří dnů, kde *vedoucí HRY* vede *účastníky kurzu* přes jednotlivé úkoly a *hry* k projektovanému cíli (genderová senzitivita). Jiný název: program, výcvik.

2.1.2 Jak se bude hrát

Účastníci kurzu budou vedoucím HRY pomyslně přeneseni do jiné reality (dramatická výchova), ve které budou postaveni před několik úkolů, které budou muset splnit. Úkoly nejsou zvoleny uměle a vycházejí ze zvědavosti účastníků kurzu. Hráči se budou „pídit“ po informacích, které jim budou distribuovány za splnění dílčích úloh a her. Vlastním úkolem hráčů bude vyřešit „tajemství“ tohoto ostrova. Při jeho řešení budou neustále zapadat hlouběji a hlouběji do příběhu, a tím pádem i do HRY.

Chvíle, kdy „tajemství“ zdánlivě vyřeší, bude impulsem pro jejich vlastní participaci v příběhu. Budou mít možnost pomoci jedné osobě a bude záležet jen na nich, zda se do obtížného úkolu pustí a jak jej zvládnou. Povede-li se jim vyřešit závěrečnou hádanku, budou odměněni správnou odpovědí na jejich původní úkol.

Struktura úloh:

- 1) Základní úkol – Zjistit, co se stalo na „ostrově“, a proč se na něm účastníci kurzu ocitli.
 - Základní činností hráčů je řešit jednotlivé genderově výchovné hry a dramatické hry, za což jsou odměňováni jednotlivými částmi *kroniky*.
 - Z těchto částí *kroniky* skládají příběh.
- 2) Po zkompletování všech částí *kroniky* není ještě příběh celý. Pokud se hráči chtějí dozvědět další informace, musí se pokusit „vyvolat ducha“ jednoho z účastníků příběhu v kronice. Jelikož jediná mrtvá postava je bojovník Gooka, tak vyvolají jeho duši, která hráčům sdělí svůj osud a navede na zradu, která se v příběhu stala. Zároveň je požádá o pomoc.
- 3) Hráči mohou duchovi pomoci:
 - pokud zjistí (pomocí *kroniky*), kdo ducha zradil
(za to získají zbraň na obranu před nestvůrou)
 - pokud vyzvou nestvůru na ostrově žijící na souboj o duchovo vězněné tělo.
- 4) Nestvůra „boj“ přijme a zvolí, že „boj“ bude probíhat pomocí hádanek. Položí hráčům hádanku, kterou musí rozluštit, aby zvítězili.
- 5) Osvobodí-li hráči ducha, dozví se, jak celý příběh dopadl, a proč se v něm vyskytovali oni jako hráči (odpověď na úkol 1 – hráči).

V případě, že hráli *HRU* upřímně a s nasazením, tak se dozvědí nové informace a názory, které jim v životě pomohou chápat některé skutečnosti týkající vztahů mužů a žen (důvod, proč jako lidé byli ve *HŘE* – odpověď na úkol 1 – lidé).

Pravidla:

Hraje se podle jednoho z pravidel používaných ve fantasy hrách na hrdiny (Dračí doupě aj.) To pravidlo zní:

„Každý si může dělat, co chce. Každý je svobodný a je sám sobě svým pánem. Každý je zodpovědný za svoje činy a za vše, co tyto činy vyvolají.“

Přesně didakticky jsou pravidla rozebrána v kapitole 2.2.4 Dramatické hry a jejich účel – Přivítání.

2.1.3 Vedoucí kurzu a jeho úkoly ve výcviku.

Osobou, která má na starosti celý program, je *vedoucí HRY*. Na člověka v této pracovní pozici jsou kladeny určité nároky a požadavky, které se pokusím zkompletovat v následující kapitole. Jelikož se tyto požadavky nevztahují pouze na můj projekt, ale na veškerou sociálně psychologickou činnost, budu *vedoucího HRY* označovat jako vedoucího kurzu.

Vedoucí kurzu svou odbornou připraveností a sociální kompetencí plní celou řadu úkolů v přípravě, vlastní realizaci a účinnosti výcvikových postupů.⁵²

Příprava na roli vedoucího programu je poměrně náročná, protože vyžaduje:

- množství relevantních odborných poznatků (ze sociální psychologie, z vývojové psychologie, z psychologie osobnosti, z psychoterapie, z psychohygieny a dalších oblastí, kam směřují cíle výcviku – tedy sociologie, gender studies aj.)
- vlastní výcvikovou zkušenost. Doporučuje se tzv. McDonald-postup⁵³, kdy vedoucí je nejprve sám frekventantem výcviku, poté pracuje jako asistent vedoucího, kde se učí postupy pro budoucí práci a nakonec sám vytváří a vede svůj program.

⁵² Podrobněji viz Komárková, R. a kol.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha. Grada. 2001. s. 198

⁵³ Název je označen podle pracovní filosofie ve zmíněné firmě. Člověk, který nastoupí do firmy začíná vždy na nejnižším pracovním zařazení a postupně se dostává do vyšších pozic. Docílí se tím stavu, kdy nadřízený ví vždy přesně, co která práce obnáší, jelikož ji také sám vykonával.

- zkušenost s postupy, ve kterých převažuje učení prožitkem
- zajištění odborné pomoci – různé formy konzultací, pomoci či podpory v náročných situacích

Vlastní práce vedoucího kurzu směřuje k přípravě a naplňování výcvikového programu. Nároky jsou kladeny zejména na detailní propracování technik a her (přizpůsobení se skupině, systematičnost, příprava pomůcek). Podstatnou součástí práce vedoucího projektu je jeho připravenost pracovat s prožitky účastníků a být pro ně určitým modelem. Významnou roli hraje i vybavenost vedoucího pro situaci improvizace a citlivého reagování na aktuální potřeby skupiny.

Úkoly vedoucího programu v kontextu sociálně psychologického výcviku lze rozdělit do několika obsahových oblastí⁵⁴:

- 1/ Vlastní program výcviku
- 2/ Dělení skupiny do dvojic a pracovních týmů
- 3/ Práce s očekáváními členů a s jejich individuálními cíly výcviku
- 4/ Dodržování pravidel práce výcvikových setkávání
- 5/ Atmosféra a příznivé klima při práci skupiny a mimo ní.

2.2 Vytvoření projektu

Většina informací v této části bude čistě praktických a konkrétních. Zbytek bude obecný a je určen jako „dobré rady“, které je třeba „nasát“ do sebe pro zdravý vývoj věci.

2.2.1 Úvodem k projektu

Vytvoření *projektu* bylo jedním z pilířů mé práce. V této kapitole je popsán podrobný soupis faktů a vědomostí potřebných k uskutečnění mého projektu. Je kuchařkou s receptem na výrobu takového *projektu*.

⁵⁴ Podrobně rozepsané návody a rady jak správně zvládnout kompetence vyplývající z úlohy vedoucího programu lze nalézt např. v Komárková, R. a kol.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha. Grada, 2001, s. 199

Jelikož jsem takový *projekt* vytvářel poprvé, musel jsem si dát pozor, aby celý experiment nesklouzl do podoby zábavné párty s přáteli anebo naopak v sadu přednášek poslepovaných aktivitou *vedoucího HRY*. Teoretickou základnu projektu jsem postavil na zkušenostech již absolvovaných předmětů *Základy dramatické výchovy*⁵⁵ a *Dramatická výchova*.⁵⁶ Kontaktoval jsem jednu z garantů oboru Pedagogika volného času se zaměřením na dramatickou výchovu na VOŠP Litomyšl, slečnou Hanou Parákovou, s níž jsem pravidelně konzultoval jednotlivé kroky při „výrobě“ projektu. Již dříve (1998) jsem se osobně, jako pozorovatel, zúčastnil sociálně psychologického výcviku, prováděného výše jmenovanou VOŠP, jehož cílovou skupinou byli studenti střední školy.

K dalším důležitým absolvovaným předmětům, které jsem využil při vytváření projektu byla *Sociální psychologie*, *Sociálně psychologický výcvik*⁵⁷, *Sociální komunikace*, *Vedení pracovních kolektivů* a veškeré povinné předměty týkající se sociologie⁵⁸

Tzv. „neživou složkou“ mojí přípravy k provedení experimentu byla literatura. Tituly jsou uvedeny v použité literatuře.⁵⁹

Snaha o dostatečné teoretické překrytí experimentu z pozic genderu, ale i dramatické a prožitkové výchovy, byla jednou z předpokládaných priorit, důležitých pro úspěch.

2.2.1.1 Vývoj prací na projektu

V počátcích vytváření mé diplomové práce mi bylo doporučeno, abych pro použití generově výchovného experimentu použil některý již existující sociálně psychologický výcvik, na něj „nabalil“ „svůj“ genderový projekt a vše ostatní, co budu potřebovat. Přiznávám, že jsem zvolil obtížnější cestu, a tak celý projekt vytvořil zcela sám. Trvalo mi to devět měsíců.⁶⁰ Profesně mohu říci, že to stálo za to. Nemusel jsem opravovat a překopávat „něco“, co bylo stvořeno k účelu jinému. Shoda mezi mnou, mými vizemi a očekáváními od projektu, jeho výrazovými prostředky a klimatem, byla potřebným impulzem k provedení celého experimentu.

⁵⁵ Vyšší odborná škola pedagogická Litomyšl, 1999/2000

⁵⁶ Katolická Univerzita v Ružomberku, 2004

⁵⁷ oba Katolická Univerzita v Ružomberku, 2004

⁵⁸ *Základy sociologie 1 a 2, Sociologie vzdělávání aj.* – Technická univerzita Liberec 2002-2005

⁵⁹ Nejvýznamnějšími prameny, co se týče podnětů a nápadů v experimentu použitých či studovaných jsou:

- Renzettí, C. M., Curran, D. J.: *Ženy, muži a společnost*. Praha, Karolinum. 2003.

- Oakleyová Ann: *Pohlaví gender a společnost*. Praha, Portál. 2000.

- Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha, Strom, 1998

⁶⁰ Únor – říjen 2004

Devět měsíců přijde leckomu jako velmi dlouhý čas a přiznám se, že i já původně počítal s kratší „zhotovovací“ dobou. Problém byl ve skloubení všech složek projektu a v přiměřenosti. Troufám si s nadsázkou říci, že kdyby měl mít můj projekt místo tří dnů dní čtrnáct, byla by jeho „výroba“ snazší. Témata, ke kterým se měl můj experiment vyjadřovat jsem musel zúžit na zlomkovou formu. Pro výběr jsem zvolil metodu selekce konkrétních témat, dostatečně probraných. Druhou variantou bylo propojení jednotlivých částí témat do jednoho velkého „puzzle“, ale tuto možnost jsem zamítl pro jistou „časoprostorovou“ povrchnost řešení jednotlivých témat.

2.2.1.2 Plán práce

Jelikož uznávám pravidlo, že dům se staví od základů, tedy od nejnižšího patra, rozhodl jsem se vytvořit plán práce.

1/ Základní osou projektu je příběh. Tento příběh musí odpovídat na vybrané genderové otázky. Teoretickou složku nabírání informací jsem tedy propojil s „výrobou“ kostry projektu – s příběhem. Příběh ukrývá některé sociologické jevy a „nahrává“ *účastníky kurzu do her*.

2/ Vytvořit systém hodnocení a vyhodnocování, který bude moci zajistit informace o výsledcích experimentu. Tento systém nemůže stát bokem od celého projektu, ale musí být jeho součástí. Nejlépe by bylo, kdyby *účastníci kurzu* nepoznali jak a čím jsou hodnoceni.

3/ Výběr dramatických i genderově výchovných her.

4/ Vytvoření pomůcek potřebných k experimentu. Vytvoření přesného časového plánu. Vytvoření systému kontroly nad děním na *kurzu*.

5/ Zajištění technických náležitostí k provedení kurzu. Místo, čas, lidé.

Tyto kroky jsou řazeny v přesném pořadí, ve kterém se mají plnit. Nemůžete začít vytvářet pomůcky ke *hram*, pokud nevíte jaké *hry* použijete anebo nemusíte promýšlet *hry*, pokud víte, že se nehodí k základní myšlence *projektu*. Tou myšlenkou myslím to, co chceme výcvikem dokázat.. Neustále byste měli kontrolovat, abyste nesklouzávali pryč od tématu, který jste si vytyčili.

2.2.2 Literární text a jeho rozbor

V této kapitole bude vysvětleno, podle jakých pravidel jsem koncipoval a vybíral příběh. Dále se můžete dozvědět veškeré informace o literárním textu a o jeho struktuře. V závěru kapitoly je souhrnný rozbor jednotlivých kapitol literárního textu.⁶¹

2.2.2.1 Výběr příběhu

Existuje mnoho příběhů, jejichž námět bych mohl použít. Rozhodl jsem se pro variantu vytvořit vlastní příběh, neboť jsem měl jsem k tomu několik dobrých důvodů.

Tím prvním je **svoboda**, která přichází ve chvíli, kdy si příběh naprojektuji sám. Dám si do něj přesné množství všeho, co budu potřebovat. Veškeré podněty, jakkoliv skryté, budu znát dopředu, protože jsem je tam sám dával. Je důležité dobře znát příběh, mít jej jakoby prožitý na „vlastní kůži“, abyste byli o krok rychlejší než případné „neočekávané“ situace. Navíc je řešení závěrečného problému založeno na slovní hříčce a každá věta v příběhu může být vykládána i jinak, než jak ji čtenář napoprvé pochopí. Na to musí být *vedoucí HRY* připravený. *Hráči* se kdykoliv mohou vydat kterýmkoliv jiným, než mnou zamýšleným směrem. Bylo by laciné a nedůstojné jim „jen“ sdělit, že se vydali špatnou cestou.⁶² Domnívám se, že vedoucí hry musí umět reagovat na problémy jazykem příběhu. Je to v zájmu esence prožitkové výchovy i ovzduší celého projektu.

Rizika vytvoření vlastního textu jsou v teoretické možnosti podcenění symboliky ukryté v příběhu⁶³, v odhadnutí obtížnosti záhady, v příběhu ukryté (příliš těžké, nebo naopak triviální) a v časové náročnosti, která mohla celý projekt zpozdit.

Naposledním důvodem, proč jsem si vybral obtížnější řešení byl fakt, že jsem se těšil, až budu moci nahlédnout k múzám a napsat příběh, který bude kostrou mé *HRY*.

⁶¹ Kompletní příběh, tzv. Kronika je uveřejněna v příloze 13 Kronika

⁶² Jednou z myšlenek celé hry je volnost v rozhodování každého účastníka. Odpovědnost, kterou každý sám za sebe nese není jen proto, aby se nezranil, ale také proto, aby uvažoval. Bude-li ve svém hledání nedůsledný, bude muset projít větším počtem útrap, než je nezbytné. Jako v životě.

⁶³ Při plnění jednoho z úkolů – vymýšlení formule na vyvolávání duchů – si jedna skupina všimla, že na plátně určenému k vyvolávání duchů jsou symboly zvěrokruhu. Začala tedy přepočítávat a kombinovat jednotlivá znamení namalovaná na rukou, které též tvořily symboly na plátně. Jelikož to nebylo nic, co by šlo proti *HŘE*, tak jsem nijak nezasahoval. Musím ale přiznat, že symboly jednotlivých znamení byli umístěny na věšteckém plátně pouze pro navození dojmu magičnosti.

2.2.2.2 Literární text

Literární text je základem celé *HRY*. *Hráči* se plněním jednotlivých úkolů budou dostávat k dalším a dalším částem „kroniky“, která bude odhalovat indicie potřebné k vyřešení záhady. Základním úkolem *hráčů* je zjistit, co se na ostrově stalo, a proč se na něm objevili oni. Tyto informace těží převážně z listů „kroniky“. Zvolil jsem formu kroniky pro nenucenost v představování jednotlivých osob, pro celistvost a ohraničenost děje a celou logiku přínosu informací.

Kladl jsem důraz na literárnost celého textu. Jedině tak jsem do něj mohl uschovat důležité skutečnosti pro vlastní řešení, aniž bych na ně přímo neukázel prstem.

Celá kronika je vyprávěna jedinou konkrétní osobou, která se na začátku představí a na konci rozloučí. Pouze na *hráčích* je, zda této osobě budou věřit. (Původně jsem zvažoval, že by příběh byl deníkem jedné osoby, ale to by se v něm vyskytovali hlavně pocity jedné osoby. Neshledal jsem to vhodným, jelikož i sami *hráči* si ve *HŘE* navzájem sdělují svoje vlastní pocity a názory a přišlo mi lepší poskytnout *hráčům* větší škálu osob k posuzování.)

Při formě *kroniky* může jedinec, *kroniku* píšící, v ní publikovat pouze veřejné informace, které jsou známy všem protagonistům příběhu. Jsou-li zapsány do *kroniky* něčí pocity, je to vždy uvedeno, že se jedná o domněnku některého konkrétního člověka. Vzniká tím větší **přehlednost**.

V příběhu se stane, že osoba, která má psát *kroniku* se dostane mimo její dosah (opustí společenstvo lidí z ostrova). Proto jsou některé listy psány zpětně, podle vyprávění jiného aktéra příběhu. Úmyslně je v těchto částech zmiňována jiná tematika, jelikož události jsou zaznamenávány z jiného úhlu pohledu. Některé události jsou opomenuty, jelikož nejsou vyprávějící osobou považovány za podstatné. Víím, že *hráči* tyto drobnosti stěží zaznamenají. Chci na tomto příkladu ukázat, na jaké všechny „podrobnosti“ jsem se snažil brát zřetel, když jsem příběh tvořil.⁶⁴

2.2.2.3 Struktura textu

Celý literární text je rozdělen do sedmi kapitol. Každá z kapitol zpravidla obsahuje tři základní informační složky vypovídající o textu. Nazval jsem je složkou literární, prožitkovou, výchovnou a konspirační. Do samotného textu jsou vloženy ukázky z *kroniky*. Jsou uvedeny i zakončeny třemi tečkami a psány jsou kurzívou.

⁶⁴ Je samozřejmé, že *hráči* budou vždy kalkulovat pouze s vnějšími informacemi, ale jsou to inteligentní lidé, kterým dávám možnost počítat i s vnitřními detaily.

Literární složka

Každý z nás jsme četli dobrodružné romány. Literární složka má za úkol *hráče* vtáhnout do literárního příběhu, naplňovat jeho zvědavost a touhu objevovat.

Je páteří celé kroniky, doopravdy je však pouze „obalem“. Je tím, co hráči čtou a co je utvrzuje, že děj má logiku a lze logicky vysvětlit. Je motivací pro plánované úkoly uschované v dalších složkách literárního textu. *Hráči* se sami chtějí dozvědět, jak příběh pokračuje, jak to s jeho hrdinou dopadne. Odpověď, jak příběh pokračuje je odměnou, kterou hráči dostanou za splněný úkol.

Konspirační složka

V příběhu je uschována záhada. Tato záhada dělá z příběhu „detektivku“. Hráči se stanou vyšetřovateli a bude na nich, aby rozpoznali, co je v příběhu, pro vyřešení záhady opravdu důležité a co není.

Konspirační složka plní úkol smyslu. Zvládnou-li hráči rozplést „slovní hlavolam“, dozvědí se, co se v příběhu stalo a jak celý dopadl. Budou-li však nepozornými čtenáři a nesvědčitými detektivy, může se stát, že se konečné řešení se nedozví.⁶⁵

Složka prožitkově-výchovná

Tato složka příběhu má za úkol „posunovat“ účastníky kurzu do jednotlivých her. Jako tenká nit spojuje příběh a genderová témata. Je vlastně hlavním důvodem, proč celý příběh vzniká. Je základní přísadou do experimentu s výchovou k genderové sensitivitě. Tato složka příběhu je jedním z mých „spoluhračů“, který mi pomáhá ve *HŘE* odpovídat na otázku Kam kráčí naše snažení v projektu, ještě dříve než se někoho napadne zeptat.

Atmosféra vytvářená příběhem je aktuálním podnětem k prožitkovým hrám a zároveň z ní čerpá dramatická část projektu.

2.2.2.4 Příběh a jeho rozbor

Na úvod této podkapitoly zmíním o čem celý příběh, aby se v něm čtenář mé práce mohl snáze orientovat. Je psán ve stylu „fantasy“ světů J.R.R.Tolkiena nebo Andrzej Sapkowského.⁶⁶

⁶⁵ V mém projektu je cesta cíl a tak teoretická možnost nedosažení cílové mety ve vítězném čase není překážkou v cestě k genderové senzibilitě.

V době podobné středověku na území mnoha ostrovů je potřeba místní Říší zvolit nového krále. Tato potřeba je realizována pomocí myšlenky „vybereme ty nejlepší z nás, ať se mezi sebou dohodnou a zvolí sami jednoho ze svých řad. Osoby v příběhu jsou vysazeny na opuštěném ostrově. Musí se naučit navzájem žít a až jednoho dne poznají, kdo z nich má vlastnosti hodné vládce a komu budou ochotni ostatní pomáhat v jeho přetěžkém úkolu.

A tak spolu žijí, ale začnou se vyskytovat mezi nimi rozpory. Oni je řeší a navzájem se poznávají. Ke konci příběhu jsou *ostrované* postaveni před životně důležitý problém. Problém sice jeden z nich vyřeší, ale je jedním členem „společenstva“ zrazen a následně uvězněn v podzemí.

Zjistí-li *hráči*, kdo budoucího krále zradí, mohou jej osvobodit a dozví se od něj, jak vše dopadlo a jaká byla jejich (*hráčů*) úloha v celém příběhu.

Doporučuji přečíst celou kroniku před následujícím rozbořem textu, protože budu citovat pouze vybrané úseky příběhu a člověku textu neznalý může být zmaten a ztracen, nebude-li vědět o čem píše (viz Příloha č.13 Kronika).

Kapitola 1.

Kapitola první je kapitolou nejdelší. *Hráči* se v ní dozví, kde se příběh odehrává a jaké jsou jeho hlavní postavy. Zároveň zjistí, proč přijeli *postavy z příběhu (ostrované)* na *ostrov*.

Literární složka (dále jen LS) – Kapitola 1. slouží jako úvod kroniky a navození atmosféry.

Hráči si začnou zvykat jakým jazykem k nim *kronika* mluví, a jaké informace budou dostávat.

Postavy z příběhu přijedou na *ostrov* a zabydlí se na něm. Obsadí jediné dva domy na pobřeží. Muži i ženy bydlí zvlášť. Jednoho dne zachvátí dům mužů oheň, přičemž celý dům shoří. Existuje obava, že dům byl zapálen úmyslně. Mezi jednotlivými *ostrovany* vyvstane strach. Z tohoto důvodu vznikne soubor pravidel pro větší bezpečnost (dále jen *Pravidla*). Jelikož s *Pravidly* část *Společenstva* nesouhlasí, protože je výrazně omezují, tak *Společenstvo* opustí. Tím se *Společenstvo* rozpadne, aniž by byl nalezen viník požáru.⁶⁷

⁶⁶ Tato literatura je označována, z anglického jazyka převzatým, termínem „fantasy“. V knihách těchto autorů se čtenář dostává do imaginárních světů, kde žijí čarodějové a vědmy, rytíři a draci a jiná mystická zvířata. Velkou inspirací spisovatelům „fantasy“ je mytologie. Mezi klasiky této literatury patří již zmiňovaný John Ronald Reuel Tolkien se svojí trilogií *Pán prstenů*, nebo Andrzej Sapkowski s příběhy o čaroději Geraltovi.

⁶⁷ Přímá indicie, která by určovala, kdo byl iniciátorem požáru, v příběhu není. Čtenář se může jen domnívat, že to byla zaklánačka, která se snažila postupně manipulovat se všemi členy *Společenstva*. Stejně tak to mohl být léčitel, který se chtěl dostat do domu žen, aby některou z nich mohl svést.

Konspirační složka (KS) – Úvodní kapitola je vůbec nejdůležitější částí potřebnou k závěrečnému řešení. Obsahuje výčet – jména a charakteristiky všech *postav z příběhu*. Protože jejich jména jsou neobvyklá, je tendence si je plést.

Jedna z postav v příběhu je věštkyně a to, co věští mohou brát *hráči* jako nepřímé nápovědy k řešení. Samozřejmě pouze v případě, že jí důvěřují.

Každá z literárních postav je vybavena zvláštní vlastností, skrze kterou je pro ostatní přínosem.

Ostrované vytvoří tzv. Společenstvo. Z obavy o život zaklejí část moci, kterou disponují do pohárů, z kterých v případě smrti některého z nich budou moci čerpat sílu zemřelého.

...Z obavy o holé životy jsme nechali zaklít část své moci každého z nás do pohárů. Kdyby některý z nás v zimě zahynul, tak kdokoliv z nás získá zpět jeho um napitím se ze zakletého poháru. Toto opatření mělo zachránit případné zbylé členy Společenstva od bídné smrti. ...

Po vzniknutém požáru existuje podezření z úmyslného zhářství. I přes fakt, že jedna z členek Společenstva je pyrokinetik⁶⁸, není podezřívána, protože tři osoby odmítnou vstoupit do domu, kde mají všichni bydlet po tom co zaklínačka řekne, že na dům sešle kouzlo, které jej ochrání od zlých myšlenek. To vyvolá dojem viny jednoho, či více z nich.

V úvodní kapitole je také skrytá největší indicie ukazující, kdo na konci zradil. *Hráči* se dozví, že zradil ten, kvůli komu se Společenstvo rozpadlo. A to se rozpadlo, protože někdo lhal, jak informovala hráče věštba.

...jakmile mezi nás vstoupí lež, Společenstvo se rozpadne...

Hráči neustále počítají s jistotou, že zrádce je jeden z lidí, kteří nevstoupili do domu (reakce na vznik restričních pravidel). Vylučovacím způsobem zjistí, že tomu tak nemůže být, protože všechny tři osoby jsou čestné a spravedlivé (vyplyne až ze skutečností v dalších kapitolách). Při podrobnějším zkoumání mohou zjistit, že v příběhu hovořili a lhát tedy mohli osoby čtyři, ne jen tři.

...Vznikla nová Pravidla, kterými se musel řídit každý. Moc jednotlivce se oslabila v hlasování i přímém životě. Vzniklo například pravidlo, že

⁶⁸ Pyrokineze je mimosmyslová schopnost vytvářet a přenášet oheň. Dalšími mimosmyslovými vlastnostmi jsou třeba telekineze (schopnost hýbat s předměty) nebo telepatie (schopnost přenášet a číst myšlenky).

nikdo se nebude mimo dům sám (později zrušeno). Clavia řekla, že vytvoří kouzlo, které ochrání dům proti cizí zlovůli. V jeho prostorách nyní, podle Clavie, nemohl pobývat nikdo, kdo měl nečestné úmysly, či zlé myšlenky.

Tři lidé do domu nevstoupili.

Feingard odmítl opustit psa, kterého mu zakazovalo Pravidlo rovné síly.

Gooka řekl, že les je plný zvěře a ta je mu příjemnějším společníkem než dům plný Pravidel a jiných hloupostí. A odešel.

Já, Kha-Lin jsem měla v domě špatné sny a navíc jsem věděla i řekla nahlas, že dům je zlé místo. ...

Zhodnotí-li chování čtvrté osoby (Clavie) během příběhu, přehodnotí její činy a získají výsledek.

Prožitkovo-výchovná složka (PVS) – Nahrává pro dramatické ztvárnění veršů.⁶⁹

...30 lodí vyplulo v den slunovratu, však rozbouřený oceán a mořské nestvůry byli silným protivníkem mnohých mořských vlků.

30 lodí vyplulo v den slunovratu k Prokletému ostrovu, však jen osm z nich našlo svůj cíl...

Děj hovořící o lháři, potažmo zrádci iniciuje hru „Městečko Palermo“. Ta dává hráčům zpětnou reakci, když zažívají vlastní paranoidní pocity při hledání zradivší osoby.

Cizí jména jsou úmyslně vybrána taková, že člověk nepozná, zda se jedná o muže či ženu. Zároveň jejich popis nepoužívá přechylování (zaklínač – zaklínačka), čímž dochází ke zmatení v uvažování.⁷⁰ To je využito v následujících diskuzích a genderově výchovných hrách.

Klasické naše vzorové genderové role nejsou dodrženy, aby *hráči* věděli, že takové prostředí může existovat. Stane se tedy že lovec, zaklínač i věstec jsou žena a zdravotník je muž. I tento stav bude využit v diskusi a to v závěrečné genderově výchovné hře Zaměstnání.

⁶⁹ Více viz 2.2.4 Dramatické hry a jejich účel – Hra II. 30 lodí vyplulo.

⁷⁰ Otázka přechylování bude řešena až v druhé a dalších kapitolách, až *hráči* sami poznají, že lovec se nemusí rovnat muž a ten, kdo zná tajemství ohně, nemusí být nutně žena.

Kapitola 2.

Druhá kapitola, stejně jako třetí a čtvrtá, je přepisována podle vyprávění jedné dívky z domu, kde všichni bydleli. Zatímco kronikářka používala v první kapitole bohatá souvětí a vzletná slovní spojení, tato část kroniky je přímá, ostrá a poněkud „neuhlazená“.

LS – V této kapitole se popisuje, jak si lidé v domě rozdělili úlohy. Každý měl oblast činností, za kterou zodpovídal.

Dívku, obstarávající lov napadl medvěd a zranil ji. Léčitel se o ní musel začít starat.

Z důvodů vyřazení dvou osob z „normálního“ provozu domu Společenstvo nestihá plnit svoje úkoly, potřebné k přežití.

V *kronice* se začíná vyskytovat přechylování názvů zaměstnání. Je to z důvodu přehlednosti.

KS – Zaklínačka spí až dvacet hodin denně, protože má vytvářet ochranu domu. Vytváření ochrany domu je pouze výmluva. Tuto činnost neprovádí. Pravým důvodem jejího vyčerpání je „tvorba“ jejího potomka. Protože chce být nejmocnější ze skupiny, tak se snaží pomocí magie přivést na svět mýtické zvíře – baziliška – které by jí pomohlo stát se nejsilnější. Nejsilnější člen Společenstva bude pravděpodobně jmenován králem, což je cíl, kterého by chtěla zaklínačka dosáhnout.

Některá pravidla, která si *ostrované* vymysleli pro vlastní ochranu jsou nepraktická, a tak jsou brzy po jejich zavedení zrušena.

Jelikož lidé v domě nezvládají svoje základní činnosti potřebné pro přežití na ostrově, rozhodnou se pomoci si vypitím poháru jednoho z členů, který odešel. Vyberou pohár od bojovníka Gooky, aby byli silnější a pracovitější. K jejich velkému překvapení je však právě jeho pohár odcizen.

Gooka byl velmi podezřívavý ke Společenstvu a pohár si vzal, když z domu odcházel.

PVS – Rozdělením prací v domě mimo zažité genderové stereotypy vynáším otázku do debaty o úlohách muže a ženy v rodině⁷¹.

Jedna z *ostrovaneček* začne vytvářet mapu. Tuto mapu *hráči* obdrží mezi šestou a sedmou kapitolou za vyluštění rébusu.⁷²

⁷¹ Viz Hra č. 7: Zaměstnání

⁷² Více viz 2.2.4 Dramatické hry a jejich účel – Hra V. Rébusy

Kapitola 3.

Ve třetí kapitole se poprvé vyskytuje kresba. Je to snaha jednoho člena Společenstva o „zaplnění“ *kroniky*, jelikož neví co dále do kroniky psát.

LS – Dívka, která šla na lov, zabloudila a byla nalezena až večer. Od té chvíle přestala mluvit.

... Našli ji na kraji lesa – vyděšenou, ale nezraněnou. V jejích očích bylo tolik strachu, že nadobro přestala mluvit. Po tři dny pouze ležela a zírala do stropu, jako omámená. ...

Mezi léčitелеm a zraněnou dívkou se vytvořilo „silné pouto“.

Další dvě ženy (zaklínačka a hospodyně) tvořili v domě „opozici“ tomuto páru, kdykoliv se o čemkoliv hlasovalo.

... Mirabel a Clavia tvořily dvojici zcela opačnou. Neustále se hádaly, popichovaly a dělaly si naschvály. Když však docházelo k hlasování, stály vždy na stejné straně, jakoby jedna nad druhou měla nějaký vliv. ...

Dochází k nespokojenostem s rozdělením prací v domě.

KS – Oněmělá dívka zabloudila do jeskyně, ve které našla obří vejce. Neodolala a dotkla se jej, čímž došlo k jejímu uhrnutí. To vejce bylo zplozeno díky zlu a Zlo také vejce chránilo, aby se mu nic nestalo. Dívka zůstala uhranuta po několik dní, dokud se vejce celé nevylihlo. Až potom mohla ostatním zvěstovat, co se jí přihodilo. Jak se *hráči* později dozvědí, tak se jednalo o baziliška, kterého stvořila zaklínačka Clavia.

Hospodyně je pod vlivem Clavie a hlasuje vždy stejně jako ona.

VPS – Z tohoto dílu nevyplývá žádná konkrétní herní činnost.

Kapitola 4.

LS – Tato kapitola se rozvypráví o osudu zbývajících třech členech Společenstva, kteří v první kapitole odmítli vstoupit do domu.

Léčitel – jediný muž v domě navrhuje řešit problémy vzniklé nedostatkem práce schopných lidí pozváním zbývajících *ostrovníků* zpět do domu. Tato myšlenka je ženami odmítnuta.

KS – Každý z *ostrovníků*, co nešel bydlet do domu se rozhodl, že bude žít sám. Navzájem se však navštěvovali a v případě potřeby si i vypomohli (jídlo, ochrana před vlky).

... Často jsem ráno našla u svého lesního lože uloveného zajíce nebo kousek laně. To Feingard nebo Gooka nezapomněli na dobré vychování a rozdělili se o kořist. ...

V domě se stala událost, která osvětlila důvody shodného postoje zaklínačky a hospodyně v případě řešení problémů. Stejně jako léčitel a zraněná lovkyně i obě ženy byli mileneckým párem.

VPS – Po této kapitole následuje „kroková hra“, která pracuje s problematikou homosexuality a postojem tohoto fenoménu ve společnosti.

Kapitola 5.

LS - Dívka, která oněměla v lese procitla k vědomí, avšak mluvit stále nemohla.

... Kargelan vstala z lůžka. Zapojit ji do domácích prací bylo velmi obtížné. Byla to žena zvyklá na hrubou práci a čerstvý vzduch kolem sebe. Teď to byl jen stín této chrabré ženy. Jakoby jí někdo vzal kus rozumu a bylo z ní jen plaché němé zvíře. ...

Zaklínačka se jí jakože snažila pomoci, ale neúspěšně.

Kronikářka, která je zároveň věstkyní měla zlý sen o příchodu sněhové bouře, a tak se vrátila do domu, aby se vyhnula nebezpečí umrznutí. I ostatní dva členové byli před bouří varováni a přišli se ukrýt na jediné bezpečné místo na ostrově.

KS – Zaklínačka nechtěla uhranuté dívce pomoci, protože to bylo kouzlo jí samotné, které vejce tehdy chránilo a měla strach, že by mohli jí – zaklínačku s neštěstím spojit.

V domě byli poprvé všichni ostrované dohromady a znovu vyvstala otázka, jak to tehdy bylo s požárem „mužského“ domu. Pro všeobecnou nervozitu nikdo tuto otázku již nahlas neřešil.

PVS – Muži, kteří zůstali v lese by nikdy nešli se skrýt do domu, kam odmítli jít jen proto, že se má blížít sněhová bouře. Kronikářka vymyslela lest na jejich hrdost a ješitnost, když je požádala o pomoc. Bez nich, že by lidé v domě bouři nepřestáli.

... Jejich mužská hrdost by se jistě nikdy nesnížila k tomu, žádat o pomoc u žen, avšak když jsem napsala (podle rady Mirabel), že je „Dům“ potřebuje a pokud chceme přežít, tak si musíme pomáhat. Zvedla se v nich vlna ješitnosti, která je přivedla zpět, do bezpečí. ...

Tato i jiné situace budou řešeny ve hře č. 3, s názvem „Dvojice“, kdy *hráči* přiřazují mužům a ženám typické vlastnosti, patřící k jejich pohlaví.

Kapitola 6.

LS – Sněhová bouře opravdu přišla a na několik dní uvěznila Společenstvo v domě. Dlouhou chvíli vyplnily postavy, díky objevení knihovny, čtením knih.

Došlo k hádce mezi dívkami, ze které se čtenáři dozvědí o „proutnictví“ léčitele, který se snažil mít více než jednu milenku v domě.

KS – Zaklínačka zjišťuje, že její výtvor – bazilišek – se jí vymyká z rukou a je silnější než očekávala. Sněhová bouře a zemětřesení jsou průvodními znaky příchodu tohoto tvora na tento svět. Zaklínačka nabádá ke čtení knih, kde by snad mohla být odpověď, jak baziliška ovládnout.

Neobvyklého počasí si všimají i obyvatelé domu, kteří tuší, že přicházející problémy.

... Od rána začalo hustě sněžit a nepřestalo několik dní. Co jsme však nečekali byly blesky, které se nad ostrovem proháněly, jak čarodějnice o sabatu. Isidar s Feingardem a Ewanem neustále něco prodebatovávali a byli velmi neklidní. Pes ležící u dveří byl jako na trní, jakoby čekal příchod ještě někoho. Navečer dosahovali blesky takové síly, až se zem třásla. ...

Jinou taktiku než zaklínačka má léčitel, který se snaží „svést“ tu nejschopnější z žen, aby společně s ní mohl nastoupit na trůn. Taktika se mu nedaří, jelikož se ženy mezi sebou pochlubí s jeho náklonností k nim. Nastraží na něj past a odhalí jeho milenecké praktiky. Za trest o něm a jeho „rádoby záletech“ napíší do *kroniky*, aby mu znemožnily být králem.

PVS – V této kapitole jsou hned dvě zajímavá témata, která ve svém *kurzu* zpracovávám.

Prvním z nich je genderová role a literatura.

... Ženy (vyjma Clavie) po pár hodinách číst knihy odmítly, protože se v nich neustále zjevoval muž jako hrdina, který vše zachrání, muž jako král, co vše vyřeší, nebo muž jako Bůh, co vše stvořil. Bylo jasné, že tyto narážky míří k přesnému cíli a povědomí, že Říše nehledá krále, ale Vládce. A Vládcem může být královna stejně dobře jako král. ...

Druhým tématem je nevěra, která si vysloužila vlastní genderově výchovnou hru – O nevěře.

Kapitola 7. – poslední

Tato kapitola je poslední kapitolou v *kronice*. Po dořešení celé dramatické části dostanou *hráči* ještě Dodatky, ve kterých je napsáno, jak příběh pokračoval dále a jaké bylo místo *hráčů* v příběhu. Stejně jako kapitola první je i tato – poslední – vícestranná.

Příběh z *kroniky* v této kapitole vrcholí. Výsledek událostí se však ještě hráči nedozví.

LS – Skončí bouře a uhranutá dívka promluví. Sdělí Společenstvu detaily události ze své návštěvy jeskyně, potažmo nálezu vejce. Jedna z postav projeví znalosti mýtických zvířat a identifikuje v nestvůře baziliška. *Ostrované* se rozhodnou nebezpečnou stvůru zabít. K tomu jim má pomoci věštba kronikářky Kha-Lin.

... *Vždy, když Kha-Lin věští, mluví děsivým jazykem:*

*HaDi kŮŽe, pAŘát koHOUtí
KŘík NELidsKÝ Uši zAKrOUtí
VejCE, Co jE syNEM ZáVIsTí
OStROV od všeCh LiDí vYčiSTí*

...

Nikdo nevěděl jak s nepřítelem bojovat. Diskuzí vykryštovala představa, že by se mohlo jednat o Baziliška, křížence temnoty a člověka. Jak s ním bojovat? Silou, či chytrostí?

*MEZí liDmi DítĚ vZNikNuVší
NE PřemůŽe RůžeNcE či Mši
PoUzE SiLA, cO JE v Každém z Nás
S vÍneM Z pOhÁrŮ DoDÁ V boji jAS*

...

Díky doslovnému výkladu věštby se *ostrované* rozhodnou vykopat poháry, které by měly pomoci jednomu (!) z nich v boji s baziliškem. Nakonec je určeno, že bojovat půjde, podle slov věštby, jen jeden. Vybrán je Gooka, bojovník. Ostatní se ukryjí na moři.

Kronika končí ve chvíli, kdy je patrné, že vybraný bojovník neuspěl a ostrované se rozhodnou raději ostrov opustit.

Nad ostrovem zuřila bouřka. Po tři dny však na pobřeží nebylo žádného pohybu. Bylo nám jasné, že Gooka svůj úkol splnit nezvládl. Třetí den jsme naložili potraviny a deník schovali v krbu - na místě, kde je vždy sucho a najde jej jen ten, kdo se živí vařeným masem. Tedy pouze člověk.

Budiž k nám moře mírné.

KS – Zaklínačce se podaří překroutit věštby k tomu, aby maximálně posílila šance baziliška na vítězství. Rozhodne se, že ho nechá přežít i přes fakt, že jí k zisku královské koruny přímo nepomohl.

Hráčům by v řešení mohla pomoci informace, že bazilišek je „zplozencem temnoty a člověka“.

Účastníci kurzu by také měli zaznamenat charakterní chování bojovníka Gooky, který na sebe, i přes nedobré vztahy ve Společenstvu, vezme zodpovědnost a pokusí se vyřešit nelehkou situaci skupiny. Tímto krokem je dotvořen dojem, který by měl varovat *hráče* před budoucím odsuzováním ze žhářství jedné ze tří postav, které nevstoupili do domu. Tyto postavy se sice chovají někdy tajemně, nelze jim však upřít snahu jednat vždy čestně a podle „zlatého etického pravidla“.⁷³ Tuto informaci hráči ocení, až budou hledat postavu, která zapříčinila rozpad Společenstva (Hra VII. Zrádce).

PVS – Jelikož touto kapitolou kronika očividně končí, jsou hráči donuceni hledat alternativní zdroje informací, což vede k Dramatické hře Vyvolávání ducha.

Dodatky

Aby *kronika* nezůstala neuzavřená, jsou k ní dopsány ještě dodatky. Ty obdrží *hráči* v samotném závěru dramatické části *HRY*. V dodatcích jsou uvedeny základní odpovědi na otázky, které se mohou *hráčům* honit hlavou. Obdržené informace se týkají Gookova boje s baziliškem, zaklínačky Clavie, jejích důvodů zradit Společenstvo a na závěr také osud zbývajících členů Společenstva po tom, co se rozhodli opustit *ostrov*. Z této části je závěrečná ukázka.

⁷³ Jednej vždy tak, aby maxima tvého jednání se mohla stát obecně platným pravidlem pro všechny. Nebo jinými slovy: Nedělej jiným to, co sám nechceš, aby jiní dělali tobě.

...Loď byla ve špatném stavu a bylo zázrakem, že se nepotopila. Clavie se proměnila v albatrosa a odlétla z prohnité bárky kamsi pryč. Celá posádka doplula na pevninu, kde se jejich cesty po čase rozdělily. Žárlivá Isidor se vydala s Kargelan a Ewanem do hlavního města zvěstovat, jak dopadla jejich výprava. Mirabel se zabydlela na ostrově a Feingard s Kha-Lin putovali po ostrovech a hledali peníze na výpravu k Prokletému ostrovu. Kha-Lin prý měla sen, ve kterém viděla Gooku jak žije. ...

Funkce dodatků je vesměs literární. Pro účastníky kurzu jsou důležité poslední dvě věty, které ne náhodou naznačují, proč se ocitli *účastníci kurzu* právě na tomto ostrově.

2.2.3 Gender aktivity a systém jejich hodnocení

Každá hra, která měla genderový podtext byla vybrána, aby reprezentovala určitou oblast informací, které mohou účastníci kursu získat. Jako autor jsem musel vybrat opravdu jen ta témata, která jsem považoval za důležitá a přínosná. K výběru témat, kterými jsem se v kurzu zabýval, jsem použil nastudované literatury (více viz 2.2 Vytvoření projektu). Témata jsem „přetavil“ do *her*, které jsem instaloval do dramaticko-výchovné části projektu (více viz 2.2.5 Schéma projektu).

V následujících řádcích je rozepsán kompletní popis sedmi her – aktivit, kterým jsou *účastníci kurzu* během *HRY* vystaveni.

Popis vždy obsahuje:

- Úkol: krok za krokem jdoucí plán činností ohraničený obsahem, časem a prostorem
- Hodnocení: seznam důležitých prvků a situací, kterých si musí *vedoucí HRY* všimnout, aby mohl *hru* správně zhodnotit.
- Cíl: důvod, kvůli kterému je *hra* zařazena v *kurzu*.

Hra č.1: Případová studie

Úkol:

- 1/ Přečíst a zhodnotit příběh. V příběhu je pět postav a žádná se nechová „příliš“ mravně. Hráči mají za úkol oklasifikovat postavy 1-5, jako ve škole (tedy 1-nejlepší chování z představených postav, 5-nejhorší chování), přičemž každou známku mohou udělit pouze

jedenkrát. Rozmezí mezi jednotlivými postavami je velmi malé, a tak je vlastním úkolem vytvoření žebříčku od nejlepšího (nejméně závadného) k nejhoršímu.

Čas – 5 až 10 minut.

Je vhodné text přečíst nejméně dvakrát, aby *hráči* měli možnost hledání jejich vlastních důvodů.

- 2/ Hráči se rozdělí podle vlastního uvážení na dvě skupiny. Každá skupina začne samostatně řešit seřazení postav. Úkolem je pomocí argumentů vytvořit žebříček, který bude názorovým kompromisem za skupinu.

Čas – 1 až 2 hodiny.⁷⁴

Text případové studie mají *hráči* k dispozici.

- 3/ Jedna skupina zasedne proti druhé.⁷⁵ Zaujmu místo u stolu. Předají svoje výsledky a zkusí přijít na „nějaký“ princip, uplatnitelný v řešení podobných situací mezilidských vztahů.

- 4/ Po třetí části úkolu je debata ukončena. Každý dostane možnost sám za sebe se vyjádřit ke kterékoliv části příběhu.⁷⁶

Hodnocení:

Příběh, který *hráči* hodnotí, je posuzovatelný z mnoha úhlů pohledů. Každému vychází výsledky jinak, protože pracuje s jinou osobní zkušeností. Z toho by měl *vedoucí HRY* vycházet.

Tato případová studie si nečiní nárok (a ani nemůže) mít „správný“, univerzální výsledek. Je koncipována k diskuzi, kterou má vyvolat a tak je vytvořena, aby měla řešení několik. Záleží na samotném *hráčovi*, jak ji bude vyhodnocovat.

Vedoucí HRY musí velmi obezřetně hodnotit slova a názory, které sdělují *hráči*. Spíše než myšlenky a úhly pohledu, by měl chválit aktivitu a snahu hledat řešení. Svůj názor nesmí podat jako správný, nýbrž pouze jako jednu z alternativ. V případě, že názor *vedoucího HRY* je shodný s názorem jednoho z *hráčů*, je lépe se interpretaci názoru *vedoucího HRY* vyhnout. Je důležité, aby během diskuze dokázal *vedoucí HRY* zůstat nad *hráči* a nepustil se s nimi do

⁷⁴ Na *kurzu I.* řešili *hráči* Případovou studii dvě hodiny. Zdá se to dlouho, ale dokud mají *hráči* co říci, je vhodné je nechat mluvit. Ve chvíli, kdy debata přestává být podnětná k novým myšlenkám je čas ji uzavřít.

V souvislosti s časem byl uskutečněn trik, kdy jediné hodiny v domě (vyjma mobilních telefonů) byly zastavené a tak nevěděli *účastníci kurzu* jak dlouho aktivitu provádějí. Prostě ji dělali do té doby, dokud byli aktivní a dokud jim něco dávala. Čas byl nastaven na 8.32, což vybízelo k vtipným poznámkám: „nejdem spát, ještě není devět“ anebo „ráno vstáváme až kolem deváté, můžete se prospat“. Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 29 Hodiny

⁷⁵ Sedí naproti sobě, tedy v opozici, viz Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 9 Případová studie 1.

⁷⁶ V praxi to probíhá tak, že jeden po druhém dostanou možnost vyjádřit se k informacím ve *hře* probíraným. Je kladen důraz na stručnost a účelnost. Není potřeba opakovat již vyřčená stanoviska, stačí pouze přihlásit se k některé z myšlenek, které padly, nebo ještě upravit některou z ideí v obraz, který vidí ten který *hráč*. Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 10 Případová studie 2

vášnivě debaty. *Vedoucí HRY* by se neměl dostat hned na začátku do opozice vůči některým z *hráčů*. Je jejich pomocník, rádce i mentor.

Tato hra je velmi náročná na soustředění. Po konci *hry* doporučuji dát *hráčům* volno na odreagování, čas pro sebe. Další *hra* by měla být krátká a odpočinková.⁷⁷ I přes fakt, že je tato *hra* časově náročná, tak doporučuji *hru* nepřerušovat. Mohlo by dojít ke ztrátě koncentrace.

Cíl:

V této hře si poprvé *hráči* vyzkouší dovednost komunikovat a veřejně bránit svůj názor. Na konci *hry* by měli *hráči* nalézt obecně platné pravidlo pro posuzování morálně závadného chování. Toto pravidlo by jim mělo v životě pomoci být tolerantnější k svému okolí, anebo naopak být přímější a nekompromisnější k jednání, které si to zaslouhuje.

Hnacím motorem vzdělávání v této *hře* je prostá myšlenka, která říká: „Budeme-li nad něčím přemýšlet, budeme-li muset hájit svoje rozhodnutí a budeme-li poslouchat argumenty a pohnutky ostatních, získáme názor vzešlý ze širokého úhlu pohledu. **Budeme obohaceni o zkušenost ostatních.**“⁷⁸

Hra č.2: Otázka názoru – „Kroková hra“

Otázka názoru je *hra* využívající konfliktu několika stran. Používá metodu kontroverzních otázek, tedy proti sobě stojících variant řešení, které pracují s prostorovým vyjádřením souhlasu s nabízenými argumenty.⁷⁹ Prostorové vyjádření je dáno předem určenou škálou (metoda škálování).

Náš model je nasazen na problém homosexuality. Konfliktní situací je jedna ze dvou nastolených otázek. Na jedné z nich se skupina pravděpodobně jednoznačně shodne a v druhé dojde ke konfliktu. V případě, že se tak nestane, vybere *vedoucí HRY* sám jednu z otázek. Nejlépe tu, jejíž rozbor bude cítit jako zajímavější.⁸⁰ Jelikož se v otázkách hovoří o

⁷⁷ Jelikož ve *HŘE* následuje po Případové studii další náročná *hra* (Kroková hra), je *žádoucí hráče* neunavit hned na začátku a proložit tyto *hry* nějakou lehkou, nepřemýšlivou hrou.

⁷⁸ To je jeden z nejdůležitějších výchovných principů použitých v tomto projektu.

⁷⁹ V diskusích, které využívají prostoru většinou dochází k tomu, že po rozdělení lidí (podle názorů) jsou kladeny argumenty a lidé mají možnost pohybu po prostoru podle aktuálního názoru na diskutovanou věc (podle přesně určených pravidel o pohybu). Není tomu pravidlem, ale často se stává, že velké množství lidí se nakonec sejde uprostřed místnosti, nebo zcela změní svůj původní názor.

⁸⁰ Záleží jak daleko skupina je v citlivosti na toto téma. Skupina *kurzu I* jednoznačně odmítla možnost adopce (otázka č. 2), a tak se „konfliktním“ tématem stala otázka č. 1. Skupina *kurzu II* naopak jednohlasně podpořila registrované partnerství. Její „konfliktní“ otázkou byla problematika adopce u homosexuálních párů.

termínech, které mohou být laickou veřejností nesprávně vykládány, je vhodné při samotném začátku *hry* tyto termíny vysvětlit, aby se předešlo případným nedorozuměním.⁸¹

Otázka č. 1 Souhlasíš s registrovaným partnerstvím?

Otázka č. 2 Souhlasíš se svěřenou péčí (adopcí) dětí u homosexuálních partnerů?

Úkol:

1/ Odpovědět na otázku č.1 a č.2.

2/ Po vybrání „konfliktní“ otázky (*vedoucím projektu*) vytvořit dvě názorově protichůdné skupiny. Tuto konfliktní otázku vybírá *vedoucí HRY* podle toho, která otázka se mu jeví jako „zajímavější“ do diskuze.⁸²

Ve vytvořených skupinách sepsat tři základní argumenty **pro**, respektive **proti** zadané otázce. Tyto argumenty budou *hráči* přednášet v dalších krocích jako základní důvody pro své odpověď, kterou zvolili. Je dobré, doporučit *hráčům*, aby argumenty, které mají vytvářet byly věcné, konkrétní a jasně formulované.

3/ Podle přesně daných pravidel pohybem reagovat na argumenty druhé skupiny.

Pravidla pro pohyb⁸³:

1/ Hráči zaujmou pozice u stěn místnosti proti sobě (asi čtyři metry od sebe).

2/ Po přečtení argumentu druhé skupiny může každý reagovat pomocí 0-3 kroků, čímž vyjádří svůj názor na argument.

3 kroky – souhlasím s argumentem

2 kroky – souhlasím s výhradami

1 krok – částečně souhlasím

⁸¹ Co to je registrované partnerství? Registrované partnerství je institut, který má zajistit právní jistotu pro soužití dvojic stejného pohlaví. Zákon má upravovat uzavírání partnerství, podmínky pro jeho zrušení nebo zánik, vzájemné majetkoprávní vztahy partnerů, jejich práva a povinnosti vůči sobě navzájem, vůči institucím a vůči státu. Zákon o registrovaném partnerství má dát dvojicím gayů nebo lesbických žen právní jistotu v právním řádu České republiky. Odpovědi na nejčastěji kladené ptázky jsou uveřejněny v příloze 4. Sedmá otázka a odpovědi o registrovaném partnerství.

Co to je svěřená péče dětí homosexuálními partnerům. To je klasická adopce dětí z dětských domovů rozšířená o homosexuální páry žádající o svěřeni dítěte. Pro tyto účely by musely být upraveny směrnice, které musí žádající páry splnit. V současnosti je jednou z podmínek, že musí být pár se musí skládat z muže a ženy.

⁸² Otázky jsou navrženy tak, aby *hráči* alespoň na jedné otázce projevíli rozdílný názor. Nemá cenu o tématu diskutovat pomocí kontroverzních otázek, mají-li všichni stejný názor. Vyskytne-li se neshoda v otázce registrovaného partnerství, měla by být konfliktním tématem ona. Shodnou-li se (kladně) *hráči* na registrovaném partnerství, tak otázka adopce je velmi kontroverzní a nepředpokládám, že by všichni byli pro. Pokud ano, tak takto ta *hra* nemá pro *hráče* smysl, jelikož jsou na takovém stupni uvažování, že není potřeba toto téma dále rozvíjet. Muže ještě nastat varianta, kdy se *hráči* shodnou na odmítavém postoji k oběma otázkám. V tomto případě by se měl *vedoucí HRY* sám postavit do opozice *hráčům*, plnit úkoly a vytvořit diskuzní fórum skrze svou osobu (to už je jiná diskuzní metoda).

⁸³ Metoda škálování.

0 kroků – s argumentem nesouhlasím

Reagují pouze kroky, ne slovně. Mohou se však zeptat na vysvětlení, pokud argumentu dostatečně přesně nerozuměli.

4/ Možnost vysvětlení důvodů svého pohledu na sledovanou problematiku.

5/ *Hráči se na závěr hry dozví postoj našeho státu k problematice homosexuálního partnerství a tendence, kterými se ubírá tento problém u nás ubírá. Uslyší, jak je tato situace řešena v ostatních státech (pro vytvoření představ a srovnání).*⁸⁴

Hodnocení:

Standardním výsledkem této hry je stav, kdy si *hráči* mohou podat ruce. Tento efekt značí jejich toleranci. Avšak *hráči*, kteří se nepohnou za celou *hru* z místa, nemusí být označení za netolerantní. Mohou mít silné důvody pro své argumenty, a proto udržovat svoje pozice.⁸⁵ Je na *vedoucím projektu*, aby dokázal zhodnotit *hru*. Po hodnocení by měli mít *hráči* možnost vysvětlení svých argumentů v následující debatě.

Cíl:

Tématika homosexuality, více než jiné, mívá tendence být tabuizována. *Hráči* mají za sebou zkušenosti z debaty a z první *hry*. Je pro už ně „normální“ osobně se vyjadřovat i k tématům, které nebývají každodenní součástí jejich komunikace. Účelem je naučit skupinu o homosexualitě otevřeně hovořit a uvědomit si svůj vlastní názor na věc.

Hra č.3: Dvojice

Genderová hra „Dvojice“ si pohrává s problematikou sociálního diktátu při řazení určitých lidských vlastností jednomu z pohlaví. Vybral jsem tedy devět vlastností, které považují já i odborná literatura za genderově vyhraněné, nebo naopak genderově nezatížené.

Úkol:

1/ Ve dvojicích seřadit vybrané vlastnosti do připraveného formuláře.⁸⁶

⁸⁴ O registrovaném partnerství v jiných státech informuje Příloha 3.

⁸⁵ Viz Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 11 Otázka názoru – „Kroková hra“ 1 a Obr. 12 Otázka názoru.. 2

⁸⁶ Ukázka viz Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 13 Dvojice

MUŽ

ŽENA

--	--	--	--	--	--	--	--	--

ŽÁRLIVOST

SOUTĚŽIVOST

CITLIVOST

STYDLIVOST

DĚTINSKOST

NÁLADOVOST

JEŠITNOST

ROZHODNOST

SYSTEMATIČNOST

2/ U společného stolu prezentovat svoje výsledky.

A/ Dvě vlastnosti typicky mužské

B/ Dvě vlastnosti typicky ženské

C/ „Zlatý střed“ nevyhraněnosti

3/ Ze všech jmenovaných vlastností, od všech skupin v kategorii A/, se pokusit dostat co nejmenší počet vlastností. Příklad: *Pět vlastností bylo jmenováno v pozici typicky mužské a já, jako vedoucí projektu, se ptám: Které dvě byste vyřadili? Se kterou nesouhlasíte? Skupina se musí dohodnout na co nejmenším počtu vlastností (dvě až tři).*

Tento postup opakovat i v kategorii B/ a C/.

4/ Zkuste jmenovat některé, podle vás typicky ženské nebo typicky mužské, vlastnosti.

Hodnocení:

Vlastnosti – za typicky mužské vlastnosti jsou považovány SOUTĚŽIVOST, ROZHODNOST A JEŠITNOST. Typicky ženskými vlastnostmi podle literatury jsou z devíti nabízených CITLIVOST A STYDLIVOST. Ostatní – ŽÁRLIVOST, NÁLADOVOST,

SYSTEMATIČNOST a DĚTINSKOST jsou vlastnostmi pohybující se mimo charakteristiky jednoho pohlaví. Jsou tedy pouze slabě genderově zatížené.⁸⁷

Známkou dobré práce je, extrahují-li skupiny do krajních – extrémních – pozic maximálně tři vlastnosti.

Cíl:

Smyslem této *hry* je zamyslet se, nad možnou rozdílností žen a mužů, co se týče stránky osobnostních vlastností. Své myšlenky poté porovnat s názory ostatních *hráčů* a vše prohnat skrz „stroj“ vyřazování nadbytečných vlastností (úkol 3). Uvědomit si, že vlastnictvím nějakých osobnostních charakteristik, neshodujících se s pohlavím, nepřestáváme být vyslancem svého rodu, genderu.

Hra č.4: Dvě postavy – arteterapie

Jak jsem již sdělil v úvodních kapitolách, arteterapie umožňuje vyjádřit a zpracovat obsahy, které jsou nevědomé nebo slovy nesnadno sdělitelné. Genderová hra „Dvě postavy“ je položena na arteterapeutických základech a přelévá svoji působnost do genderové tematiky. Ústředním tématem, které zní stejně jako název hry „dvě postavy“, se vytváří prostor pro sdělení vnitřních obsahů *hráčova* nevědomí (Jungovsky řečeno) k danému tématu.⁸⁸

V kapitole 1.2.2 O arteterapii jsou uvedeny didaktické základy k arteterapii. Je vhodné je nastudovat. „Pouhé“ jejich přečtení však není dostatečnou přípravou k práci arteterapeuta (více viz 2.3.5 Arteterapie - hodnocení).

Úkol:

- 1/ *Hráči* dostanou bílý list papíru A4 a pastelky (odborníci doporučují 12 barev).
- 2/ Jejich úkolem je nakreslit podle vlastních pocitů, nálad a zkušeností obrázek na téma „Dvě postavy“. (*Hráči* se jistě budou ptát po konkrétní tohoto tématu, ale záleží čistě na jejich

⁸⁷ Tuto *hru* bych v případě opakování projektu byl donucen přepracovat, jelikož jsem nevhodně zvolil vlastnosti, které mají *hráči* zařazovat. Došlo totiž k disharmonii počtu „vyhraněných“ vlastností, což by mohlo vést *hráče* k představě, že muži jsou více vyhranění než ženy (že počet vlastností odpovídá statistickému rozložení mužských, ženských a „neutrálních“ vlastností v populaci). Chyba nastala špatným zařazením jedné z hodnocených vlastností. Při novém použití této *hry* bych pravděpodobně „vyměnil“ vlastnost Ješitnost za jinou, genderově méně zatíženou, avšak zajímavou vlastnost. Ješitnost by velmi pravděpodobně byla uvedena v bodu 4. Zároveň bych více upozornil na fakt, že typických vlastností pro jedno z pohlaví je minimálně a jsou ovlivněny genderem (definice genderu viz 1.1 O genderu, výchově a výuce).

rozhodnutí a osobních pocitech, jak téma uchopí, jak na něj zareagují a jak se graficky vyjádří).

Čas – neomezeně.

- 3/ Konzultace s arteterapeutkou.⁸⁹ Pokud *hráči* chtějí, mají možnost slovně vyjádřit, co představuje jejich „obrázek“, co jím chtěli vyjádřit. Zároveň odpovídají na určité otázky, které nevyplývají z obrázku a jejich slovního popisu (např. Kreslil(a) jste dříve muže či ženu? Proč nemají postavy obličej? Proč jsi zvolil(a) právě tyto barvy?).
- 4/ Arteterapeutka nastíní, co může „obrázek“ vyjadřovat. Zároveň naznačí kousek reálného světa mandanta, jeho představy, přání, jaký je *hráč* ve svém nitru, jak přemýšlí, aniž by se tak přímo musel projevovat navenek.

Hodnocení:

Nastudování arteterapeutických zásad uvedených v mé diplomové práci, **není** samo o sobě dostačující k tomu, aby člověk, který by *kurz* pořádal, byl kompetentní odborně arteterapeuticky působit! Doporučuji proto požádat o pomoc odborníka, který je v arteterapii vzdělaný.⁹⁰

Cíl:

Při této hře by si měl *vedoucí HRY* všimnout personálních výsledků jednotlivých osob, které by měl připojit k již zjištěným faktům. Je to důležité k tomu, aby *vedoucí HRY* neudělal chybu, nějaké faux-pas - aby mohl lépe respektovat city a prožívání každého *hráče*.

Hráči mají unikátní možnost dozvědět se o sobě něco nového, mají možnost jiné než verbální komunikace. Samotný výtvarný počín poskytuje možnost sebevyjádření, přenesení

⁸⁸ Někomu se při předložení tématu vybaví automaticky muž a žena, jinému dva přátelé nebo příbuzenské vztahy, které mají k sobě blízko (např. matka a dcera). Celé téma lze chápat také zcela abstraktně nebo antagonisticky. Je velké množství možností a záleží na *hráči*, kterou variantu zvolí a jak ji „ztvární“.

⁸⁹ V mém projektu jsem využil odborné pomoci slečny Leony Gerischerové DiS, studentky 4. ročníku Masarykovy univerzity, Pedagogické fakulty v Brně – obor výtvarná výchova, speciální pedagogika, která se arteterapií zabývá pět let.

⁹⁰ Samotná arteterapie se dělí na pasivní a aktivní. V prvním případě na sebe necháváme působit výtvarná díla (v galeriích, na výstavách...), ve druhém sami výtvarně tvoříme. Pokud nám chybí odborník – arteterapeut, nelze psychoterapeuticky hodnotit, diagnostikovat samotný výtvarný výraz – artefakt, neboť si zahráváme s psychickým rozpoložením a případným negativním dopadem na osobnost jedince. To ale neznamená, že samotná výtvarná činnost je zakázána. Naopak! Výtvarné aktivity, jakožto i jiné expresivní formy umění rozvíjejí vyšší city a přispívají k intelektuálnímu, citovému a duchovnímu růstu. Samotná výtvarná akce má významnou hodnotu již z pohledu terapeutické, relaxační formy.

I v případě, že nebude možné zajistit odbornou arteterapeutickou činnost, doporučuji se této *hře* nevzdávat. Poskytuje *hráčům* uvolnění a neverbální možnost vyjádření. Pro *vedoucího HRY* je vhodnou formou zpětné vazby na svoje sociálně psychologické působení.

vnitřních představ na venek a uvolnění psychické tenze. V neposlední řadě je jeho použití další „výchovnou“ formou, která obohacuje pestrost *kurzu* a má kladný vliv na koncentraci *hráčů*.

Pro diplomovou práci bylo důležité tématické pojetí prací *hráčů* a *hráček*. Zpracování tématu se odráželo v jejich pojetí *kurzu*. Hypotéza hovoří o podvědomém kreslení motivů, které, podle nich, jsou důležité v kurzu a tak se této *hry* týkají. Výsledky jsou v kapitole 2.3.5 Arteterapie – hodnocení.

Hra č.5: O nevěře

Hra „O nevěře“ není ani tak hrou, jako přesně organizovanou debatou. V této *hře* jsem porušil pravidlo volného výběru diskutující skupiny a určil jsem „skupinu žen“ a „skupinu mužů“. Chtěl jsem získat rodově čistý názor na tento partnerský jev.

Úkol:

- 1/ Za svoji skupinu (muži, ženy) definovat, co je nevěra.⁹¹ V případě potíží je doporučeno využít výčtu konkrétních záležitostí nebo obecných termínů.
- 2/ V případě, že nastanou problémy – definovat, co nevěra není.
- 3/ Debatou osvětlit elementy, které určují nevěru (prvky, které rozliší, zda tento případ je nevěra a jiný není).
- 4/ Volná diskuze k tématu.

Hodnocení:

Obě skupiny hodnotí předmět naší *hry* ze své osobní pozice. Jinak je v naší společnosti vnímána nevěra muže a jinak ženy. Jako *vedoucí HRY* si všímám, jak přistupují k definování nevěry jednotlivá pohlaví. Pozitivně hodnoceným prvkem by měla být shoda – konsensus - na obecné definici nevěry a odsouzení tohoto společenského jevu. Negativně by měl *vedoucí HRY* hodnotit neschopnost dohody mezi ženami a muži, pasivitu v hledání optimální definice nevěry.

⁹¹ Názorná fotodokumentace viz Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 14 Nevěra

Cíl:

Účelem je přijít na vlastní vnitřní morální pravidlo, podle toho, co soudí o nevěře okolí a ve které pozici je moje počínání za nevěru posouditelné. Člověk si často nalhává, že „jenom“ flirtuje, „jenom“ dělá to, či ono a hůře se dokáže vcítit do myšlení svého protějšku, který posuzuje nevěru z jiného úhlu. Čtvrtý bod úkolu se snaží dostat nevěru do pozice „komunikačního“ tématu (nevěra ve smyslu děje, činnosti – ne nečího prohřešku, řešeného bulvárním roznášením drbů).

Chtěl jsem, aby se o nevěře *hráči* dokázali vyjádřit a říci lidem ve svém okolí, že považují jejich počínání za nevěru.

Hra č.6: Přednáška

„Přednáška“ je genderovou činností. Zahrnuje hlavní informační složku celého projektu. Má-li si student odnášet z pedagogického procesu znalosti, dovednosti a postoje, tak toto je jediné místo, které vyzvihuje převážně znalosti.

Úkol:

1/ Poslouchat, co říká *vedoucí HRY*. Do této aktivity jsem *vedoucímu HRY* svěřil úlohu přednášejícího. Ve dvaceti minutách (tento čas je kvůli udržení pozornosti) má za úkol vysvětlit:

A/ Co je gender a čeho se jeho problematika týká

- rovné příležitosti mužů a žen
- začátek feminismu – boj za volební právo žen
- jaké je nastavení tohoto problému dnes

B/ Čeho se týká můj projekt

- co jsme dělali a proč
- jak fungovaly hry
- otázky a odpovědi

Cíl:

Po ukončení dramatické části projektu se *hráči* dozví, čeho všeho se hry týkaly. Všichni to samozřejmě tuší, ale nedokáží to sami pojmenovat. Zároveň mají v sobě spoustu otázek, které by neměly zůstat nezodpovězené. Účelem není vybavit *hráče* teorií, ale věnovat jim

ukotvení v řešené problematice. Aby věděli, proč ty *hry* hráli a co se v nich měli dozvědět (názory ostatních, vlastní názor..).

Vedoucí HRY musil dbát, aby přednáška byla důstojnou tečkou projektu. Měl by vyhovět všem dotazům. Žádné informace nejsou tajné a tak by je *hráči* měli obdržet. Poskytují *hráčům* „efekt Zrcadla“⁹².

Na konci přednášky se *hráči* dozví, jak figuruje projekt v rámci mé diplomové práce a jak bude nakládáno s daty. (Nejsou posuzováni jednotlivci, ale skupiny. Nejde o co nejlepší výsledek, ale o „výsledek“, který bude vyhodnocen.)

Hra č.7: Zaměstnání

Tato *hra* je volnou aplikací (a zároveň zkouškou) schopnosti *hráčů* komunikovat na vybrané genderové téma samostatně, bez impulsu *vedoucího HRY*.

Předpokládám, že po ukončení dramatické hry⁹³ dojde k uvolnění atmosféry a tím k oslabení autority *vedoucího HRY*. Po večeři jsem zařadil debatu o zaměstnání. Není tak zásadní a nepotřebuje moderovat. Otázkami, jakoby náhodně zvolenými budou:

Existují typicky ženská a typicky mužská zaměstnání?

Má žena a muž na pracovním trhu stejnou pozici?

Výhody ženy a výhody muže.

...

Časově neomezené.

2.2.4 Dramatické hry a jejich účel

Dramatické *hry* mají odlišné úkoly než *hry* genderové. Jejich „dosah“ je v té chvíli, ve které se provádí. Jsou naprogramované, aby byly zábavou, tedy motivací i účelným faktorem – seznámení s pravidly, interakce *hráčů*, uvolnění atd.

V oddíle, který nyní následuje najdeme rozepsané všechny dramatické *hry*, které jsou zasazeny do *kurzu*.⁹⁴ Zvolil jsem slovní popis *her*, pro potřebu navození jejich atmosféry. Jednotlivé *hry* jsou představeny z části vyprávěné v první osobě, jak byly předány *účastníkům*

⁹² Vidí prováděné činnosti z perspektivy *vedoucího HRY*. Dovídají se, proč jednotlivé aktivity byly prováděny a jakému účelu sloužily.

⁹³ *Hráči* osvobodí toho, koho osvobodit mají, za což jsou odměněni informacemi, které jim pomohou splnit jejich „základní“ úkol. *HRA*, co se týče dramatické části, zde končí (pokračují již jen genderově výchovné aktivity) a volně následuje hra č.6: Přednáška.

⁹⁴ Jsou označeny písmeny, ne čísly jako genderové aktivity, aby nedošlo k zmatení.

kurzu a nebo ve třetí osobě, kdy je řečeno, co bylo úkolem *hráčů*. Jsou originální spojením místa a času, ve kterém se *hráči* nacházejí. Při případném opakování *kurzu* je možné část dramatických *her* obměnit.⁹⁵

Hra A: Přivítání

Tato *hra* se nachází na úvodu celé *HRY*. Zasadil jsem ji do krásného města Litomyšl, kde jsme se měli sejít u sochy Bedřicha Smetany.⁹⁶ Od místa setkání jsme se měli vypravit do Klášterních zahrad nebo při nepřízní počasí do restaurace U Slunce.

Do té doby *účastníci kurzu* nevěděli, co vlastně mají od výcviku⁹⁷ čekat⁹⁸. Seznámil jsem je tedy se základními pravidly i stěžejní myšlenkou mého projektu.

„Nyní si představte, že jste děti, které přijely na dětský na tábor. Na tento tábor vás dovezli rodiče, ale nejsou to „ti vaši spolubydlici, které potkáváte o víkendu doma“, ale je to vaše Přítomnost. Ona vás tu vysadila a za dva dny si vás opět někde na nádraží vyzvedne. Nemusíte proto myslet na žádné povinnosti a úkoly, které vás doma nebo ve škole čekají, protože je tady stejně nevyřešíte. Máte teď dva dny „časoprázdna“ pouze pro sebe a co s nimi uděláte, je čistě na vás.

Teď vám řeknu, co se vlastně bude dít. Na tomto „táboře“ budeme hrát různé hry, probírat některé otázky a já budu vše sledovat, abych zjistil, zda bude můj „tábor“ nejen zábavný, ale i poučný.⁹⁹ Tím, že jste „děti“ neznamená, že mi podléháte a musíte plnit vše, co vám řeknu. Aby naše vzájemné soužití bylo podnětné, vytvořil jsem tři pravidla. Těm pravidlům jsem dal směšné názvy, abyste si je snáze zapamatovali.“

Pravidlo RÝMY:

Toto pravidlo umožňuje kdykoliv a bez jakéhokoliv vysvětlování se nezúčastnit *hry*, anebo *hru* pro svoji osobu ukončit. Zvyšuje se tím pocit psychologického bezpečí ve

⁹⁵ Je dokonce nutné část *her* obměnit, nebo upravit, protože *kurz* byl vytvářen pro konkrétní místo (Bor u Skutče) a čas (sněhem zavátý listopad). V tomto směru není můj *kurz* zcela univerzálně použitelný. Na druhou stranu není třeba takového množství úprav, aby si s tím šikovný *vedoucí HRY* lehce neporadil.

Mluvím vlastně o využití prostředků (míst), které prostor, kde se *kurzy* odehrály obsahoval (rybník, basketbalový koš, jeskyně, sklep..).

⁹⁶ Nalézt místo, kde tato socha stojí bylo společně s dopravením se do Litomyšle prvním úkolem *účastníků kurzu*. Úmyslně jsem nedal *hráčům* mapu či instrukce, aby byli donuceni se ptát a pátrat po soše místního rodáka.

⁹⁷ Výcvik = kurz. Viz 2.1.1 Slovníček vybraných pojmů.

⁹⁸ Důvody a technické řešení projektu viz kapitola 2.2.5 Technická řešení projektu.

⁹⁹ *Účastníci kurzu* věděli, že *kurz* je součástí mé diplomové práce.

skupině. Neplatí pouze na jednotlivé hry, ale na celý kurz. Bude-li mít kdokoliv z Vás pocit, že se nechce již kurzu zúčastnit, může se kdykoliv rozhodnout jej opustit.

Pravidlo TOLERANCE a DISKRÉTNOSTI

Zahrnuje v sobě možnost a užitečnost prezentovat co největší množství názorů, různých pohledů, které obohacují vnímání sociální reality. Veškerá aktivita není předmětem negativního hodnocení a už vůbec ne hodnocení nositelova názoru (srovnávací hodnocení).

Toto pravidlo je dohodou o nevynášení osobních ani jiných informací ze skupiny. Tímto pravidlem se poskytuje jistý druh záruky, že ve výcviku projevovaná otevřenost nebude zneužita jinde.

Pravidlo VOLNÉHO LETU

Na výcviku můžete dělat absolutně co chcete. Pokud nebudete porušovat některé z již uvedených pravidel. Pozor. Záleží jen na vás, aby se z volného letu nestal volný pád. Je na Vás najít optimální míru vašeho jednání.

„Nyní Vám řeknu informaci, která bude asi pro některé z Vás překvapivá. Město ve kterém jsme se dnes sešli bylo kdysi velkým námořním přístavem. Dnes je pryč dávná sláva, avšak jednou za čas odplouvají i z tohoto přístavu lodě na širé moře. Právě dnes odplouvají dvě malé plachetnice směrem k Prokletému ostrovu a pro ty z Vás, kteří budou chtít plout, jsem již rezervoval lodní listky.

Dávám Vám poslední možnost rozmyslet si toto víkendové dobrodružství. Před každého z Vás nyní pokládám složený lodní lístek a kouzelnou pilulku (bonbon). Když pozřete tuto pilulku, probudíte se v pátek ráno (dnes je pátek) a vůbec si nebudete pamatovat, že jste se mnou kdy mluvili a já Vás kamkoliv zval. Nebudete si nic z toho pamatovat. Máte i druhou možnost. Tou je rozbalit lodní lístek a přečíst si jméno lodi na něm napsané. Pozor. Ve chvíli, kdy si přečtete jméno své lodi zahájíte sami pro sebe HRU. A začnete tím, že budete mlčet do té doby, dokud nenajdete svoji loď a nenastoupíte na její palubu. Rozvažujte tedy dobře, jakou cestou se následující dny vydáte.“

Na lístečích jsou státní poznávací značky dvou automobilů, které nás odvezou na místo, kde bude kurz probíhat. Po přečtení lodních lístků nastane ticho - *hráči* nemohou mluvit a mají možnost přemýšlet nad tím, co je v nejbližších chvílích čeká. Po opuštění restaurace *hráčům* pomohu a ukážu jim, kterým směrem jsou „přístavy“, ve kterých kotví naše lodě. Lístky vyřeší „zasedací pořádek“ v autech a obstarají první hledací hru.

Po nalezení aut a nasednutí se přesuneme do Boru u Skutče, kde se můj výcvik odehrává. Poslední důležitou informací se *hráči* dozví těsně před odjezdem.

„Je možné, že se někdy dostanete do situace, kterou nebudete vědět jak řešit. Pro tyto případy vám v dramatické části pomůže nápověda. Každý z vás má jednu možnost zeptat se co dělat, jak dál.. Je jen na vás, kdy a jak ji využijete. Že byste s nápovědami neměli plýtvat, je asi zbytečné hovořit..“

Hra B: Odemčení zámků

Pro naladění *hráčů* je zařazena následující hra. Má naučit účastníky kurzu vlastní kreativitu a nespoutanost v pravidlech.

Hráči mají za úkol otevřít dvoje dveře do „chalupy“, kde se *kurz* odehrává. Na zemi udělám čáru asi pět metrů od basketbalového koše. Když se někdo z *hráčů* trefí do koše, dostane ode mě svazek starých velkých klíčů (cca 14 klíčů), přičemž pouze jeden klíč je správný. Předpokládám, že *hráči* po tom se trefí do koše vyzkouší klíč a pak mi svazek vrátí. Domnívám se, že po několikerém opakování zjistí, že lépe je nechat si svazek u sebe a přidržovat již použité klíče. Ani během této hry nemohou *hráči* komunikovat pomocí řeči. Tato hra se hraje proto, aby se *hráči* naučili jednat sami za sebe.

Hra C: Hra na seznámení

Po zabydlení a informování o pravidlech přežívání v domě je naplánována hra na seznámení. Na stůl rozložím 16 kartiček popsanou stranou dolů. *Hráči* mají za úkol vybrat si jednu kartičku a odpovědět na otázku uvnitř. Otázky jsou vážné i humorné a záleží na samotných *hráčích*, jak otázku pojmu a jak na ní budou mít chuť odpovědět.¹⁰⁰ Slouží k první identifikaci člověka s nějakou informací a jeho jménem. Předpokládám, že *hráči* si zapamatují, že např. Lenka má strach z pavouků (a je to ta zrzavá holka v modrém tričku) a Petrovi se nejvíce líbí na člověku, kterého obdivuje, že vždy dotáhne započaté plány do konce (a je to ten smutný kluk v brýlích). Tato hra zajišťuje první interakce ve skupině.¹⁰¹

¹⁰⁰ Soupis otázek pro tuto aktivitu je v Příloze 5. Hra C: Hra na seznámení - Otázky

¹⁰¹ Fotodokumentace viz Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 1 Hra na seznámení

Hra D: Hledání tajemství (hlavní hra)

Tato *hra* je vlastně základní dramatickou hrou celého kurzu. Prochází celým *kurzem* a jejím vyvrcholením na konci druhého výcvikového dne je předurčen konec i všem dalším aktivitám spojeným se *HROU*.

Účastníci kurzu plní některé úkoly a genderové hry, za což dostávají části *kroniky*. Tuto *kroniku* dávají dohromady, aby zjistili, **co se na ostrově stalo, proč se ostrov nazývá Prokletým a jaká je jejich pozice v příběhu**. To je jejich hlavním úkolem na *kurzu*.

Úvodní část *kroniky* obdrží *hráči* hned po *hře* na seznámení. Při předávání prvních listů *kroniky* se dozví úkol hlavní *hry*.

Hra E: Třicet lodí vyplulo..

Tato hra se snaží dramaticky ztvárnit dvojverší z první kapitoly *kroniky*.

„30 lodí vyplulo v den slunovratu, však rozbouřený oceán a mořské nestvůry byli silným protivníkem mnohých mořských vlků.

30 lodí vyplulo v den slunovratu k Prokletému ostrovu, však jen osm z nich našlo svůj cíl.“

Hráči mají úkol postavit z papíru třicet lodiček, a ty vypustit na širé moře (rybník).¹⁰² Lodím dávají *hráči* jména.¹⁰³ Domnívám se, že právě při společné práci se lidé poznají nejlépe.

Hra F: Městečko Palermo

Tato *hra* má navodit stav podezřívavosti v ostatních *hráčích*. Je *hrou* zábavnou a uvolňovací. Protože její děj je z prostředí italské mafie, je vhodné její reálie vhodně upravit.

Její pravidla existují ve velkém množství modifikací. V následujících řádcích popíšu klasickou variantu hry.

Nejdříve je pomocí lístečků vybrán policista – komisař Katány a mafián (případně několik mafiánů – záleží na počtu hráčů¹⁰⁴). Jeden člověk musí neustále suplovat roli vypravěče příběhu. Když vypravěč řekne „Městečko

¹⁰² Bylo úžasné sledovat, jak se někteří *účastníci kurzu* po letech znovu učili stavět papírové lodky a parníky. Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 4 Třicet lodí vyplulo... Obr. 6 Papírové lodky na vodě a Obr. 7 Vypouštění lodí

¹⁰³ Viz Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 5 Lodě

¹⁰⁴ Od počtu osm a výše doporučuji dva mafiány, od počtu jedenácti hráčů je dobré hrát s třemi mafiány. Ve větším počtu než čtrnáct je hraní hry obtížné.

Palermo usíná“, všichni *hráči* skloní hlavy a zavřou oči. “Vrah se probouzí“, řekne vypravěč a vrah vypravěči prstem či pohledem ukáže svoji obět. „Vrah usíná a probouzí se Katány“. Na tento pokyn se beze slov táže Katány na jednoho z hráčů a vypravěč mu pohybem hlavy sděluje buďto ANO – to je vrah, anebo NE – to je občan. Katány „usne“ a městečko Palermo se probudí. Všichni až na zabitého. Po vraždě nastává soud a obviňování kdo koho kde slyšel se hýbat a kdo je asi vrahem oběti.

Po řízené debatě s možností obhajoby obviněných je hlasováním určen ten, kdo dostane trest smrti. Po vykonání rozsudku se občané dozvědí, zda byli úspěšní a zabili vraha, anebo, jak tomu často bývá, zabili nevinného. Při shodě hlasů není nikdo odsouzen a městečko Palermo znovu usíná. Hra se dál opakuje, dokud občané neodhalí vraha, anebo vrah nevyzabíjí město.

Jak jsem již sdělil, *hra* slouží k navození tajuplné dramatické atmosféry.

Hra G: Pět věcí na M

Tato *hra* je aktivitou uvolňovací. Je umístěna mezi dvě složité a dlouhé genderově výchovné aktivity a má za úkol nechat *hráče* odpočinout si od přemýšlení.

Úkol je velmi snadný. Co nejrychleji donést pět věcí, začínajících na písmeno „M“. Dva *hráči*, kteří budou poslední, budou muset „za trest“ sami obejít celý dům. Jelikož venku bude tma a prostředí jim bude neznámé, je možné, že se budou i trochu bát. Při obcházení domu půjdou mimo jiné i pod pouliční lampou, na které bude cedule s následujícím nápisem:

„VŽDY KDYŽ PROHRAJEŠ, ZÁROVEŇ NĚCO VYHRÁVÁŠ.“

E. HEMINGWAY

Výrok sděluje *hráčům*, že nemusí být smutní z toho, že nedokázali mezi prvními nalézt pět artefaktů na „M“, protože tato *hra* je pouze relaxační a oni vlastně něco vyhráli. Tím „něčím“ je překonání vlastního strachu, poznání okolí domu a poznání tohoto výroku od amerického spisovatele.

Hra H: Cesta do lesa

V této *hře*, jako jediné, hrají muži a ženy zvlášť. Odděleně jdou do lesa, kde mají plnit speciální úkol. Muži jdou ke skále s převisem, kde „náhodou“ objeví papír se sedmi rébusy. Ženy mají za úkol nalézt skálu s křížem na svém vrcholu. U ní se nalézá vzkaz

s rébusy, ovšem jinými, než mají muži. V každém rébusu je ukryté slovo, které je indicií k celkovému řešení hádanky.¹⁰⁵ Když *hráči* a *hráčky* přijdou na tajenku, budou odměněni. Muži mohou obdržet věštecký ubrus věštkyne Kha-Lin a ženy mapu, kterou podle kroniky vytvořila lovkyně Isidar. Tyto artefakty *hráčům* pomohou v orientaci po okolí, hlavně v řešení dalších úkolů (hra CH, I).¹⁰⁶

Hra CH: Vyvolávání ducha

V poslední kapitole *kroniky* obdrží *hráči* společně s další částí příběhu, tři pestrobarevně pomalované svíčky. Jelikož předpokládám, že *hráče* nenapadne, co mají dělat dál, nechám je využít jednu z nápověd. Sdělím jim, že se dozví další informace, ale musí k tomu použít předměty, které během *HRV* nasbírali (kronika, mapa, věštecké plátno a svíčky). Za další nápovědu se *hráči* přímo dozví, že jejich dalším úkolem je vyvolat ducha bojovníka Gooky.

Hráči musí vymyslet v podstatě vlastní rituální obřad na vyvolávání neživých bytostí, za což jsou kromě informací odměněni netradičním zážitkem.

Následující trik jsem si mohl dovolit, jelikož mi jej umožňovalo prostředí, kde se *kurz* odehrává. Pro *HRU* není tento trik její nezbytnou součástí. Uvádím jej v těchto místech, pro získání představy o průběhu této činnosti. Tento dodatek je psán zpětně a proto je v minulém čase.

Předstíral jsem zmudění a únavu. Přemístil se do vedlejšího pokoje. Z něj jsem otevřeným oknem vylezl ven, oběhl chalupu a potichu vlezl, již dříve otevřeným oknem, do pokoje sousedícího s místností, kde hráči přemýšleli, jak se vyvolávají duchové.

Oblékl jsem si dlouhý černý plášť, koženou čelenku a za pas jsem ukryl krátkou dýku. Image bojovníka jsem doplnil obouručním mečem a čekal jsem až „rituál“ začne..

Hráči začali odříkávat připravený text s dlaněmi nainstalovanými na věšteckém plátně. V pokoji byla tma - atmosféru tajemna obstarávaly tři barevné svíčky.

Jakmile hráči dorecitovali svoji „vyvolávací formuli“, v pokoji se rozhostilo ticho. Ostře zaskřípaní dveří a můj nečekaný vpád do místnosti z opačné strany, než hráči čekali, překvapil a polekal nejednoho z účastníků kurzu. „Jsem Gooka, syn Ghalladiv. Proč voláte mě ze země, kde neexistuje čas!?“

Takto začala dramatická část, kde *hráči* byli donuceni formulovat svoje otázky na Gooku a já, „Velký bojovník“ jim odpovídal.

Hráči by se měli dozvědět:

¹⁰⁵ Oba rébusy jsou k dispozici v Příloze 6. Hra H: Cesta do lesa - Rébusy

- Jak Gooka bojoval s baziliškem, a že nezemřel.
- Proč Gooka svůj boj nevyhrál. Že byl zrazen.¹⁰⁷
- Jak byl zrazen. (Neříkat kým, pouze poradit. „Byl ten, kvůli komu se rozpadlo Společenstvo“)
- Říci, že když *hráči* vyzvou baziliška na souboj, tak mohou zachránit Gooku z podzemního vězení.
- Až *hráči* naleznou místo, kde je pohár uschovaný, tak Gookův erbovní znak - znamení „modré ruky“ jim sdělí, že jsou na správném místě.¹⁰⁸

Následujícím úkolem *hráčů*, vyplývající z této *hry*, je odhalit, kdo nepřinesl svůj pohár na bojiště. Ten pohár najít. Vrátit se zpět a vypít víno, které Gooka ukryl na zahradě. Pak mohou vyzvat baziliška na souboj o Gookovu duši.

Hra I: Zrádce

Tato *hra* následuje hned po *hře* Vyvolávání ducha. *Hráči* přemýšlí, kdo zradil Společenstvo, kdo je viníkem rozpadu Společenstva, kdo by mohl být takový, že nepřinesl svůj pohár, aby pomohl Gookovi v boji s baziliškem.

Až přijdou na možné řešení, tak se musí dostat na místo, kde je podle mapy pohár ukrytý. Znamená to rozluštit symboly v mapě a určit, kde se poslední pohár nalézá. Pokud si nebudou jistí, mohou vyzkoušet i několik variant. Limitováni jsou pouze časem, respektive světlem (dokud se nesetmí - v noci je orientace v lese velmi obtížná).

Hra J: Hledání pravdy

Po návratu z lesa, ve kterém *hráči* měli hledat jeskyni s pohárem, naleznou u vchodových dveří arch papíru s nápisem: „PRAVDU HLEDEJ NA ZAHRADE. KLÍČ K NÍ MÁŠ ZDE.“ K papíru bude připojen velký kovový klíč.

Předpokládám, že *hráče* napadne, že ve víně je pravda, a tak pro ně nebude složité nalézt na jednom ze stromů v zahradě přivázanou láhev vína. Klíč, který bude připevněn k papíru v sobě ukrývá vývrtku.

¹⁰⁶ Viz Příloha 12. Fotogalerie Obr. 18 Věštecký ubrus

¹⁰⁷ Viz Příloha 14. Kronika - Dodatky

¹⁰⁸ Jelikož je pohár ukryt v jeskyním komplexu Dudychovi jeskyně a existovala možnost, že se do něj *hráči* dostanou, až když už bude tma. Namalují u vstupu do jeskyně modrý otisk dlaně, který bude informovat *hráče*, že jsou na správném místě.

Poznámka z průběhu výcviku: Počasí nepodporovalo původní myšlenku prohledávat jeskyni a vylézt po skalních schodech až do bývalé partizánské skrýše. *Hráči* obdrželi pohár u vstupu do této pískovcové jeskyně, bez toho, že by byli nuceni šplhat několik desítek metrů vzhůru.

Hra K: Boj s Baziliškem

Po otevření vína sdělím *hráčům*, co mají dál dělat. Nalít víno do poháru a každý, kdo bude chtít vyzvat baziliška na souboj se musí vína napít. Víno z poháru jej ochrání před magií a temnými silami. Po degustaci vína musí *hráči* zhasnout všechna světla v domě a vyjít před dům. Tam zakřičet: „Bazilišku, vyzýváme tě na souboj.“ a čekat co se stane.

Vedoucí HRY – já – mezitím, co *hráči* vyzývají stvůru k boji, zapálím svíce a utvořím z nich cestu do sklepení, kde se s maskou baziliška ukryji a vyčkám jejich příchodu. Jejich výzvu přijmu a vyberu druh boje. Bojovat se bude pomocí hádanek. Já – bazilišek, dám *hráčům* jednu hádanku, kterou budou muset vyluštit. Pokud přijdou na řešení hádanky, vyhraji. Pokud ne, zůstanou navždy uvěznění v podzemí.

Hádanka: „*Na stole před vámi leží tucet mincí. Vedle nich jsou rovnoramenné váhy. Máte tři možnosti vážení, abyste určili, která mince má jinou váhu. A jakou. Když na to přijdete, vyhrajete.*“

Tato hádanka je velmi obtížná, ale domnívám se, že *účastníci kurzu* dokáží přijít na princip, vedoucí k správnému cíli. *Vedoucí HRY* musí správně odpovídat na nápovědy, které budou *hráči* požadovat, aby jim neporadil příliš, ale zároveň, aby posunul *hráče* blíže k řešení. Je optimální, aby *hráči* zvítězili, ale musí vyhrát sami – ne, že jim *vedoucí HRY* vše hned prozradí.¹⁰⁹

Konec her

Po správném vyřešení hádanky se *hráči* dozvědí své místo v příběhu. Dostanou přílohu ke *kronice*, tzv. Dodatky. Zároveň jim Gooka poděkuje za vysvobození a pozve je do budoucna na návštěvu svého hradu (samozřejmě jen fiktivně).

Po ukončení hry následuje genderově výchovná aktivita – Přednáška.¹¹⁰

¹⁰⁹ Rekvizity ke hře viz Příloha 12 Fotogalerie Obr. 22 Váhy, mince a pohár

¹¹⁰ Viz 2.2.6 Grafické schéma projektu

2.2.5 Technická řešení projektu

Do této kapitoly jsem zařadil vše, co se nevešlo do ostatních kapitol v bloku „Vytvoření projektu“ a vše, co považuji za důležité uvádět k popisu a vypracování výcviku. Najdete tu dlouhodobý časový plán, upozornění na možné komplikace, postup při vypracovávání pracovních skupin aj.

Dlouhodobý časový plán

Následující informace budou sloužit pro představu, co vše je potřeba zařídit a kdy je to potřeba provést. Časový údaj v sousedním sloupci určuje dobu, kdy jsem uvedenou činnost prováděl já. Důležité je pořadí činností.

Tab. 2.: Harmonogram prováděných prací

Příprava projektu	únor – říjen ^{III}
Zajistit místo, kde bude výcvik probíhat	září
Domluvit termín akce	říjen
Domluvit účastníky kurzu	říjen
Rozdat první sadu dotazníků	říjen/listopad
Kurz I.	listopad
Kurz II.	listopad/prosinec
Vypracování reflexí	prosinec
Dotazníky – 2. sada	únor/březen
Vyhodnocení	březen

Pozvánka na kurz

Při informování lidí o kurzu jsem budoucí účastníkům kurzu sděloval, že se jedná o sociálně psychologický výcvik, ale úmyslně jsem jim zatajil hlavní téma výcviku. Domníval jsem se, že bude lepší, když na *hráče* bude působit efekt překvapení, než když se na téma psychicky připraví a obrní. Přestože moje motivy k neinformování byly opodstatněné, tak bych v případě opakování *kurzu* tuto „aktivitu“ vynechal a řekl všem

lidem účastnícím se *kurzu* hned, o jaký typ aktivit se jedná a jaké bude hlavní téma *kurzu*.
Důvody jsem rozepsal v reflexích *kurzů* (2.4.1.3).

Vzorek populace - skupiny

Pro potřeby měření jsem potřeboval dvě shodné skupiny, které absolvují kurz, plus dvě další kontrolní skupiny. Tyto čtyři skupiny měly být osmičlenné. Díky vzniklým problémům s neúčastí některých osob jsem byl nucen snížit počet hodnocených osob na celkových 24.¹¹² Po osmi lidech měly mít zastoupení jednotlivé sociálně vzdělanostní skupiny. Polovina členů, sledovaných dotazníky, se zúčastnila kurzů a druhá polovina byla kontrolní pro potřeby sociologického měření.

Vzorek populace – lidé

Lidé vybíraní do vzorku, který měl být hodnocen musely splňovat některé charakteristiky. Věk mezi 18 – 26 lety, zařazení do jedné ze sociálně vzdělanostních kategorií a vůli zúčastnit se popisované aktivity.

Jednou z dalších podmínek určených k výběru účastníků kurzu bylo, že se navzájem nebudou znát. Domníval jsem se, že pokud se nebudou znát, zjistí, že ostatní hráče už nikdy nemusejí potkat a budou méně nervózní v komunikaci. Dále jsem chtěl sledovat interakce v novém prostředí a dát účastníkům kurzu možnost vymanit se z pout svého života a být někým, kdo není spoutaný svou minulostí.

Tato podmínka se při samotném provádění stala velmi obtížně splnitelnou a podle mého názoru se potřeba její použití ani nepotvrdila. V kapitole Reflexe je popisován její pozitivní vliv, ale právě nepraktičnost při získávání odpovídajícího populačního vzorku je jednou překážkou, proč ji nedoporučuji. Při případném dalším vytváření takového projektu bych od této podmínky upustil.

Lidská rozdílnost

Člověk vytvářející projekt si musí dát pozor na zvláštnosti lidí, které na kurz zve. Nestačí mít vhodně sociologicky vybraný vzorek. Je třeba zajistit, zda nepotřebují nějakou

¹¹¹ Projekt byl vytvářen v letech 2004/2005.

¹¹² Nepočítal jsem s lidským faktorem (nezodpovědnost). Na kurz I. se mi nedostavila jedna žena a na kurz II. dva muži. V sociologické práci jsem vyřešil jejich absenci eliminací jejich protějšků z kontrolních skupin. Na průběh sociálně psychologického výcviku neměla tato komplikace vliv. V hodnocení mi tito lidé způsobili nemalé obtíže.

zvláštní, nadstandardní pozornost. Informace, které by se měl *vedoucí HRY* pokusit získat a počítat s nimi:

- zdravotní omezení
- hygienické nároky
- stravovací nároky (vegetariánství, veganství, abstinence¹¹³)
- náboženské vyznání¹¹⁴
- sexuální orientace¹¹⁵

Povolení nakládat s daty

Pro potřeby vykazování výsledků je nutné vyžádat si od *účastníků kurzu* písemné svolení, že můžete nakládat s daty v kurzu použitými. Je samozřejmě potřebné nevystavovat hráče strachu z „krádeže“ jejich soukromí a přesně a detailně jim vysvětlit, jak budou informace publikovány a které to budou. Po vypracování práce je více než vhodné seznámit *účastníky kurzu* s výsledky vaší práce.

2.2.6 Grafické schéma projektu

Pro přehlednost uvádím grafické schéma projektu, z kterého je možné zjistit, jak šly jednotlivé činnosti na výcviku za sebou. Jen pro pořádek uvedu, že dramatické hry jsou označeny písmeny a genderově výchovné hry čísly. Oboje aktivity jsou psány „kapitálkami“, aby bylo možné odlišit hry od ostatních činností. Chvilé, kdy dostávají hráči listy *kroniky* jsou označeny nápisem „*Kronika*“ s odpovídajícím číslem kapitoly. Vyskytuje-li se v činnosti šipka (→), znamená to, že akce před šipkou má přímý vliv na vyvolání akce uvedené za šipkou.

Pátek

15,00 - Sraz v Litomyšli

- HRA A: PŘIVÍTÁNÍ

¹¹³ V dramatické hře Boj s baziliškem se *hráči*, kteří chtějí vyzvat nestvůru na souboj, musí napít vína z poháru. V případě, že by to byl pro kohokoliv problém, musí *vedoucí HRY* vhodně situaci vyřešit.

¹¹⁴ Samozřejmě, že tyto informace jsou osobní a nikdo není povinen je sdělovat. Je v zájmu *vedoucího HRY* tato fakta diskrétně zjistit, aby mohl předejít případným sociokulturním konfliktům.

¹¹⁵ Je třeba respektovat soukromí lidí. Pro tento údaj platí totéž, co je uvedené v předchozí poznámce u náboženského vyznání. Homosexualita je jedním z témat výcviku a je důležité připravit se na *hru* i tak, abychom některé *hráče* nevystavili do nepříjemných situací.

- Odjezd na místo konání kurzu
- 16,00 - Příjezd do Boru u Skutče
- HRA B: ODEMYKÁNÍ ZÁMKŮ
- Ubytování, seznámení s povinnostmi v domě.
- 17,00 - HRA C: HRA NA SEZNÁMENÍ
- HRA D: HLEDÁNÍ TAJEMSTVÍ → *Kronika 1*
- HRA E: TŘICET LODÍ VYPLULO..
- 18,00 - HRA F: MĚSTEČKO PALERMO → *Kronika 2*
- Večeře
- 19,00 - HRA Č. 1: PŘÍPADOVÁ STUDIE
- 20,00 - HRA G: PĚT VĚCÍ NA „M“ → *Kronika 3*
- Volný program
- 21,00 - *Kronika 4* → HRA Č. 2: OTÁZKA NÁZORU – KROKOVÁ HRA
- 22,00 - Volný program, stolní hry, povídání

Sobota

- 8,00 - Návštěva obchodu za účelem přípravy snídaně
- Snídaně
- 9,00 - *Kronika 5* → HRA Č. 3: DVOJICE
- HRA Č. 4: ARTETERAPIE
- 10,00 - Hodnocení arteterapie, volný program
- 11,00 - *Kronika 6* → HRA Č. 5: O NEVĚŘE
- 12,00 - Příprava oběda, oběd
- 13,00 - Siesta, *Kronika 7*
- 14,00 - HRA H: CESTA DO LESA → Mapa, věštecké plátno
- 15,00 - *Kronika 8* → Magické svíčky
- HRA CH: VYVOLÁVÁNÍ DUCHA
- 16,00 - HRA I: ZRÁDCE
- 17,00 - HRA J: HLEDÁNÍ PRAVDY
- 18,00 - HRA K: BOJ S BAZILIŠKEM → *Kronika – Dodatky*
- Konec dramatické části
- 19,00 - Večeře, HRA Č. 6: PŘEDNÁŠKA

- Konec genderově výchovné části¹¹⁶

20,00 - Volný program

21,00 - HRA Č. 7: ZAMĚSTNÁNÍ

22,00 - Zábavné hry, volná zábava

Neděle

9,00 - Snídaně

10,00 - Úklid, oficiální ukončení kurzu

11,00 - Odjezd domů

2.3 Vyhodnocení projektu – teorie

Zatímco předchozí kapitola Vytvoření projektu popisovala jednotlivé kroky k realizaci zmiňovaného sociálně psychologického výcviku, tak kapitola následující uvádí teoretické postupy a prostředky použité v hodnocení výcviku. Na ni přímo navazuje kapitola 2.5 Vyhodnocení projektu – výsledky, kde najdeme popsané evaluační metody použité v praxi.

2.3.1 Ověřování účinnosti výcviku

„Účinnost sociálně psychologických výcviků je možné určit pouze prostřednictvím hodnocení. Jedná se o proces zjišťování, zda určité aktivity vedly k očekávaným výsledkům.“¹¹⁷

Ve skutečnosti bývá hodnocení nejslabším článkem práce na projektu, protože jen velmi málo programů je hodnoceno systematicky. Příčinou tohoto stavu je náročnost hodnocení – ať už z hlediska časového, finančního, či metodologického.

Ověřování účinnosti programu může být přínosné z několika hledisek.

Jedná se o přínosy:

¹¹⁶ Sedmá genderově výchovná hra je vlastním testováním nově nabytých dovedností komunikace účastníků kurzu, a tak můžeme říci, že genderově výchovná část končí po Přednášce (Hra č. 6).

¹¹⁷ Komárková, R. a kol.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha, Grada, 2001. s. 191

1/ Pro účastníky výcviku

- použití hodnotících nástrojů je pro účastníky příležitostí získat dodatečnou zpětnou vazbu i sledovat vlastní osobní rozvoj

2/ Pro vedoucího projektu

- hodnocení poskytuje vedoucímu zpětnou vazbu a dává mu podněty pro zvýšení účinnosti výcviku
- zpřesňuje jeho práci při koncipování výcvikového programu a volbě výcvikových metod
- poskytuje příležitost pro prokázání výsledků programu

3/ Pro organizaci, která realizaci programu objednává

- umožňuje ověřit si, zda program splnil proklamované cíle

4/ Pro odbornou veřejnost

2.3.1.1 Význam přípravných prací pro hodnocení

Hodnocení činnosti je sice poslední fází výcviku, ale to neznamená, že ji lze odkládat až na závěr práce se skupinou. Na dostatečnou účinnost prováděného programu je třeba pomýšlet již daleko dříve, a to před začátkem jeho realizace, kdy by měly být zjištěny potřeby a očekávání členů budoucího výcviku. Pokud není dostatečně provedena analýza tréninkových potřeb z hlediska účastníků, případně jejich práce a organizace, projeví se to negativně na účelnosti programu. Může vzniknout program, který je sice efektní a atraktivní, ale málo efektní, nerespektující dosaženou úroveň účastníků či požadavky jimi vykonávané práce.

Správně provedená analýza výcvikových potřeb umožňuje stanovit přiměřené cíle výcvikového programu a vybrat vhodné výcvikové metody a techniky. Při stanovování cílů výcviku (a tím i následného ověřování jejich účinnosti), se však projevuje řada obtíží. Je totiž velmi náročné stanovit takové cíle, které jsou dostatečně specifické, formulované tak, aby bylo možné jejich dosažení ověřit, ale přitom nejsou zjednodušující. Obecný cíl výcviku - zvýšení sociálních kompetencí účastníků - vyžaduje, aby výcvik zvyšoval citlivost účastníků pro proměnné situace a pro jedinečnost druhých lidí, nikoliv aby předepisoval určité formy

chování, které jsou snadno použitelnou „kuchařkou“ či zjednodušujícím návodem, slibujícím úspěch v jakémkoli sociální interakci.

Dalším významným cílem výcviku je nabývání dovedností v poznání sebe sama, reflexe svého jednání ve skupině a vytváření širšího repertoáru možných způsobů jednání v sociálních situacích. I na tuto složku osobnostního rozvoje účastníků by mělo být pamatováno při stanovování cílů programu výcviku a následném ověřování jeho účinnosti. Výcvik má podporovat autenticitu účastníků a jejich odpovědnost za sebe sama, nikoliv předpokládat „návody“, jak se účastníci „musí“ či „mají“ chovat. Výcvik by neměl směřovat k „umělým“ lidem s naučenými úsměvy, ale k lidem, kteří více rozumějí nejen druhým, ale i sami sobě, svým pocitům a názorům a dokáží je srozumitelně (a pro druhé přijatelným, nezraňujícím způsobem) vyjádřit.

„Volba cílů výcviku je pochopitelně závislá na typu výcviku – zda jde především o rozvoj obecných sociálních dovedností, či výcvik speciálních profesních dovedností.“¹¹⁸

I při výcviku těchto speciálně profesních dovedností musí být jasné, že tyto dovednosti jsou součástí celkové sociální kompetence a osobnosti člověka, a toto východisko by se mělo respektovat, jak při vytváření programů a stanovování cílů, tak následně i při jejich hodnocení.

Chceme-li hodnotit, je třeba mít co nejpřesněji definované specifické cíle programu výcviku, stanovené na základě analýzy výcvikových potřeb.¹¹⁹

2.3.1.2 Kritéria hodnocení

„Vzhledem k tomu, že sociálně psychologické programy se často stávají součástí profesní přípravy pedagogů, sociálních pracovníků, zdravotníků, obchodníků a jiných profesí, jejichž součástí je i jednání s lidmi,“ domnívají se autoři knihy Sociálně psychologický výcvik III, že: „je vhodné inspirovat se obecnými přístupy k ověřování účinnosti těchto programů (tj. přístupy používanými pro hodnocení programů, zaměřených nejen na sociální dovednosti), které jsou v praxi považovány za nosné.“¹²⁰ Pro účely hodnocení se používá několik modelů. Všechny mají společné to, že se snaží postihnout více úrovní, neboť při komplexnosti sledovaných jevů by soustředění na jednu konkrétní oblast (např. změny v chování) mohlo být zavádějící a zkreslující.

¹¹⁸ Komárková, R. a kol.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha, Grada, 2001, s. 193

¹¹⁹ Tamtéž s. 194

¹²⁰ Opak. citace s. 202

Dlouhodobě hojně citovaným a používaným modelem hodnocení (viz např. J. Rothwell, 1987, H. Das, 1990, P. Bramley, 1997) je Kirkpatrickův model.¹²¹ Zahrnuje hodnocení programových aktivit a jejich účinků na několika úrovních.

1/ Reakce

Jedná se o posouzení spokojenosti účastníků s výcvikem. Je to nejpoužívanější forma hodnocení výcviku, při které není obtížné shromáždit vstupní data, ale je třeba maximální opatrnosti při jejich interpretaci.

Nejpoužívanějšími nástroji sběru dat pro tuto úroveň jsou dotazníky na konci výcviku.

2/ Učení

Hodnocení výcviku na úrovni učení znamená evidenci změn v oblasti znalostí, dovedností a postojů účastníků jako výsledku výcviku. Znamená to vlastně zachycení efektů výcviku na jeho účastníky a zhodnocení toho, zda výcvik dosáhl projektovaných cílů.

3/ Chování

V rámci Kirkpatrickova modelu má ověřování účinnosti na této úrovni za cíl zjistit, zda po absolvování výcviku došlo k pozitivním změnám v sociálním chování účastníků.

4/ Výsledky

Na této úrovni jde v Kirkpatrickově modelu o konečné výsledky, které byly dosaženy na základě toho, že účastníci navštěvovali výcvikový program. Rozumí se především výsledky, které jsou významné pro vyjádření činnosti organizace jako celku – snížení nákladů, zlepšení kvality výrobků či služeb, vzrůst zisku apod. Jde o odpověď na otázku, jak realizované výcvikové programy přispěly k dosahování cílů organizace.¹²²

Prokázat, že příčinou trendů či změn ve výsledcích organizace jsou určité výcvikové programy, je velice náročné. Kirkpatrick sám poznamenává, že je obtížné, ne-li přímo nemožné, měřit konkrétní výsledky u programů, zaměřených na vedení lidí, komunikaci,

¹²¹ Tamtéž s. 203 - Kompletní Kirkpatrickův model je rozepsán v knize Komárková, R. a kol.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha, Grada. 2001. s. 195-199

¹²² Komárková, R. a kol.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha, Grada, 2001, s. 199

motivaci apod. Proto by u nich tato úroveň zkoumání měla být zaměřena spíše na nefinanční ukazatele, které mohou mít nepřímý vliv na dosahování výsledků organizace.¹²³

U všech výše uvedených kritérií je při interpretaci výsledků na místě opatrnost a „střízlivost“ v konstatování příčinných závislostí a při formulaci závěrů.

2.3.2 Typy ověřovacích metod

V této kapitole jsou popsány běžné metody ověřování sociálně psychologických výcviků. Jedna z nich je v závěru vybrána za vhodnou pro můj projekt.

2.3.2.1 Jednoduché ověřovací metody

V praxi velmi častá je ověřovací výzkumná metoda „jednoho měření“, která však není výzkumným projektem v pravém slova smyslu. Jedná se o postup, kdy se sběr dat pro hodnocení provádí pouze u jedné výcvikové skupiny po absolvování výcvikového programu.¹²⁴ Je možné jej vyjádřit následujícím schématem:

Výcviková skupina: I (intervence, tj. výcvik) → M (měření)

Hodnotitel po realizaci výcviku provede jedno měření – kupříkladu provede rozhovory s jeho účastníky, předloží jim postojoyou škálu či provede pozorování při práci.

Je nepravděpodobné, aby tento přístup přinesl platné a spolehlivé výsledky. Pokud je neznámá vstupní úroveň účastníků, není možné s jistotou stanovit, že příznivé výsledky v období po výcviku byly způsobeny právě realizací projektu.¹²⁵

Další možností je ověřovací metoda „jedna skupina, dvě měření“, tzv. pretest-posttest, kdy hodnotitel provede jedno měření hodnot zvolených proměnných na začátku a jedno na konci výcviku:

Výcviková skupina:

M (měření – „pretest“) → I (intervence) → M (měření – „posttest“)

¹²³ Tamtéž s. 195

¹²⁴ Opakovaná citace s. 201

¹²⁵ Komárková, R. a kol.: Aplikovaná sociální psychologie III. Praha, Grada, 2001, s. 203

Výhodou je jednoduchost tohoto postupu. Nevýhodou je neprůkaznost výsledků hodnocení, neboť zaznamenané pozitivní změny v proměnných není možné s určitostí připsat realizovanému výcvikovému programu.

2.3.2.2 Ověřovací metody s kontrolní skupinou

K omezení pochybností, zda změny nebyly způsobeny jinými příčinami než intervencí, je třeba, aby byla použita **ověřovací výzkumná metoda s kontrolní skupinou**, tj. skupinou osob, která se od skupiny „experimentální“, výcvikové, liší pouze v tom, že se neúčastní programu. V ideálním případě jsou jednotlivci do skupiny s programem a bez programu přiděleni na základě náhodného výběru. Schematicky je tato metoda vyjádřitelná následujícím způsobem:

Experimentální skupina:

M1 (měření – „pretest“) → I (intervence) → M2 (měření – „posttest“)

Kontrolní skupina:

M3 (měření – „pretest“) → M4 (měření – „posttest“)

Pokud statistická analýza výsledků měření M1 a M3 ukáže, že rozdíly mezi nimi nejsou náhodné a zároveň u kontrolní skupiny nejsou zaznamenány statisticky významné změny mezi měřeními M2 a M4, má hodnotitel větší jistotu než v předchozím případě, že výcvik přinesl očekávaný efekt.

Může nastat i případ, kdy se významně liší M1 a M2, stejně jako M3 a M4, a navíc M2 a M4 vykazují jen malý rozdíl. V tomto případě to pravděpodobně byly jiné faktory než výcvik, které ovlivnily výsledky. Intervenující proměnnou ovlivňující výsledky může být i samotné měření.

Ověřovací metodou, která pracuje s možností vlivu „pretestu“ a identifikuje jeho zkreslení je tzv. **Solomonova ověřovací výzkumná metoda čtyř skupin:**

Skupina 1:

M (měření – „pretest“) → I (intervence) → M (měření – „posttest“)

Skupina 2:

M (měření – „pretest“) → M (měření – „posttest“)

Skupina 3:

I (intervence) → M (měření – „posttest“)

Skupina 4:

M (měření)

Za předpokladu náhodného výběru jednotlivců do skupin je typ Solomonovy výzkumné metody komplexním, systematickým postupem, který umožňuje dosáhnout největší kontroly vlivu nejen pretestu, ale i dalších intervenujících proměnných.

Využití více skupin je možné pro ověření nejen výsledku, ale i dalších typů proměnných, které pro výzkumné účely připadají v úvahu, ať už se jedná o proměnné na straně vedoucího projektu, účastníků či procesu výcviku.¹²⁶

V samotném projektu bylo označení skupin následující:

- Kontrolní skupinu A – měla obdržet dotazník jedenkrát. Suplovaly ji pretesty experimentální skupiny C.
- Kontrolní skupinou B - vyplňovala dotazník dvakrát (podruhé po stejném časovém intervalu, jako skupina Experimentální C) bez toho, že by se zúčastnila výcviku.
- Experimentální skupinou C - obdržela dotazníky před kurzem i po kurzu.
- Experimentální skupinou D - obdržela dotazníky pouze po kurzu.

¹²⁶ Představíme-li si běžnou situaci výcviku, je zřejmé, že v praxi je velmi obtížné připravit ověřovací metodu, která pracuje se čtyřmi skupinami. Mnohdy je problémem již setkání jedné kontrolní skupiny, která byla vybrána na základě náhodného výběru a jejíž členové by se v relevantních charakteristikách nelišili od skupiny experimentální (výcvikové).

V těchto případech se naskytají možnosti různých typů kvaziexperimentálních ověřovacích metod. Pokud je například prováděn určitý program s více skupinami postupně, naskytá se možnost zařazení do kontrolní skupiny těch, kteří se budou účastnit stejného výukového programu v další etapě.

2.3.2.3 Shrnutí

Jako vedoucí projektu jsem si uvědomoval obtížnost hodnocení výzkumných programů sledovaného typu. Považuji jej za teoretickou slabinu své práce, a tak jsem zvolil pro ověření výsledků své práce Solomonovu ověřovací výzkumnou metodu čtyř skupin.

V hranicích jejího posuzování budou zvolené otázky z dotazníků, které jsem podle přesných pravidel distribuoval členům experimentálních i kontrolních skupin.

2.3.3 Dotazník BSRI

Dotazník Bem Sex Role Inventory – BSRI (Sandra Bem, 1974) patří ve světě k nejpoužívanějším nástrojům na měření genderu. Pojem gender v dotazníku vyjadřuje kulturní aspekty rozdílů mezi mužem a ženou. Ty jsou reprezentovány v kulturních stereotypech, představách o typické ženě a typickém muži. Představují shluk charakteristik, které jsou sdruženy pod pojmy maskulinita a feminita. Za typicky maskulinní jsou považovány například: nezávislý, agresivní, dominantní, aktivní, odvážný, soutěživý, bystrý, sebejistý a jiné. K feminitě se vztahují charakteristiku typu emocionální, submisivní, závislá, citlivá, něžná, věrná, stydlivá a jiné.¹²⁷

Důležité je sdělit, že tyto vlastnosti se mohou u jedinců vyskytovat **nezávisle na jejich pohlaví**, i když většinou feminita odpovídá psychologickému profilu ženy a maskulinita profilu muže. Zároveň je nutné zdůraznit, že jde o **dvě nezávislé škály**. Jeden člověk může být zároveň femininní a maskulinní. Tento genderový profil, který není v populaci příliš častý, se nazývá „androgynní“ (z řeckého „andros“ – muž a „gyn“ – žena). „Tato kombinace umožňuje lidem jednat více nezávisle na kulturních stereotypech vázajících se na jejich pohlaví. Jsou v sociálním prostředí situačně adaptabilnější (Bem, 1975), spokojenější v partnerských vztazích a mají vyšší sebevědomí (Shimonaka, Yoshiko, Nakarhto, Katsuharu et al., 1997).“

¹²⁷ Fajmonová, D - Osuský, M: Změřte si svůj gender. In: Psychologie dnes. 10, 2004, č.3, s. 29

Tab. 3.: Čtyři kategorie výsledných skóre v BSRI dotazníku – **ŽENY** ¹²⁸

M A S K U L I A I T A	V	Pohlavně-obrácení (Sex-reserved)					Androgynní (Androgyny)					
	Y											
	S	Nediferencovaní (Undifferetiated)					Pohlavně-typizovaní (Sex-typed)					
	O											
	K											
	Á											
	N											
	Í											
	Z											
	K											
Á												
		N	Í	Z	K	Á	V	Y	S	O	K	Á
		F	E	M	I	N	I	T	A			

Vyhodnocení BSRI dotazníku

Dotazník BSRI tvoří 20 maskulinních, 20 femininních a 20 na genderu nezávislých charakteristik. Každou vlastnost u sebe člověk hodnotí na škále 1 – 7, podle toho jak je pro něj charakteristická. 1 – znamená „rozhodně mě vystihuje“ a 7 – „rozhodně mě nevystihuje“. Výsledek tvoří tři skóry – skór maskulinity, skór feminity a skór androgynie.

Skór maskulinity získáme vypočtením průměru z hodnot každé třetí položky, počínaje položkou 1., tedy průměr z otázek 1, 4, 7,...55, 58. Hodnotu, kterou budeme průměrkovat, získáme zrcadlovým otočením výsledku, respektive odečtením udaného čísla od čísla osm. Příklad. Uvedl-li respondent k charakteristice Sebejistý číslo 2, odečteme hodnotu od osmi a získáme hodnotu, kterou budeme průměrkovat: $8 - 2 = 6$. Opakem jedničky je číslo sedm, opakem trojky je pětka. Číslo čtyři je středová hodnota.

Hodnota, která nám vyjde jako průměr převrácených charakteristik z dotazníku je interpretována podle tabulky Interpretace skóru.

Skór feminity získáme stejným postupem jako skór maskulinity, pouze použijeme jiné otázky. Tentokrát to budou 2, 5, 8, 11, ...56, 59, tedy druhá otázka a každá další třetí. Pozor! Otázka 56. *Užívám vulgární jazyk se nepřevrací*. Jejím výsledkem její uvedená hodnota.

Skór androgynie zjistíme výpočtem:

$$\text{Andr} = ((M+F)/2) - (M - F)^2$$

Za hodnoty M a F dosadíte výsledné průměry.

Interpretace skóru

Skór maskulinity a feminity je dobré interpretovat podle tabulky percentilů a norem pro dotazník BSRI, která je uvedena níže.

Skupina lidí, která přetransformovala BSRI dotazník do českého prostředí nedoporučuje vypočítávat skór androgynie pouhým odpočtem jednotlivých skóru, jak původně zamýšlela Sandra Bem, jelikož výsledný skór nerozlišuje mezi nediferencovanými a androgynními výsledky. Skór androgynie je vhodné vypočítávat pomocí prezentovaného vzorce. Takto vypočtený skór androgynie diferencuje mezi kategoriemi následovně: vysoké skóry – androgynní, střední skóry – pohlavně nediferencovaní, nízké skóry – pohlavně diferencovaní.

Tab. 5.: Percentilové normy dotazníku BSRI ¹³⁰

Percentil	Maskulinita	Feminita	Androgynie ¹³¹
1%	2.4	3.1	- 4.0
5%	2.9	3.6	- 0.5
10%	3.2	3.9	0.8
15%	3.5	4.0	1.9
20%	3.6	4.2	2.3
25%	3.8	4.3	2.7
30%	3.9	4.3	3.1
35%	4.0	4.4	3.3
40%	4.1	4.5	3.5
45%	4.2	4.5	3.7
50%	4.3	4.6	3.9
55%	4.3	4.7	4.0
60%	4.4	4.8	4.1
65%	4.5	4.8	4.2
70%	4.6	4.9	4.3
75%	4.8	5.0	4.4
80%	4.9	5.1	4.4
85%	5.0	5.2	4.6
90%	5.2	5.3	4.7
95%	5.5	5.5	4.9
99%	6.1	6.1	5.3

Skóry se mohou interpretovat také jednodušeji, i když toto hodnocení bude spíše laické než odborné. Výsledné percentily u maskulinity a feminity se dají rozdělit na vysoké a nízké. Podle tabulek výsledných skóre (Tab. 3.: Čtyři kategorie výsledných skóre v BSRI dotazníku – ŽENY a Tab. 4: Čtyři kategorie výsledných skóre v BSRI dotazníku – MUŽI) vybrat jednu ze čtyř nabízených kategorií: Nediferencovaní, Pohlavně-typizovaní, Pohlavně obrácení a Androgynní.

¹³⁰ Fajmonová, D - Osuský, M: Změřte si svůj gender. In: Psychologie dnes, 10, 2004, č.3, s. 32

¹³¹ Odstíny šedé jsou v tabulce pro zdůraznění odlišné interpretace jednotlivých skóre. Zatímco maskulinita a feminita je vyhodnocována jako „vysoká“ a „nízká“, tak u androgynie platí: vysoké skóre = androgynní (tmavě šedá), střední skóre = pohlavně nediferencovaní (bílá), nízké skóre = pohlavně diferencovaní (světle šedá).

2.4 Vyhodnocení projektu – výsledky

Tato kapitola obsahuje výsledky popsaného, sociálně psychologického výcviku, který byl proveden ve dnech 19. 11. – 21. 11. 2004 a 26. 11. – 28. 11. 2004 v Boru u Skutče. Hodnocení bylo vytvářeno srovnávací metodou.

Projekt byl hodnocen pomocí dotazníkové metody a reflexe. Nepřímým hodnotícím činitelem výcviku je část arteterapeutická. Na tuto kapitolu navazuje Závěr, který obsahuje celkové hodnocení úspěšnosti *kurzu* a odpovídá na „meziřádkové“ otázky z Úvodu diplomové práce

2.4.1 Reflexe

První částí hodnocení projektu je reflexe. Je vytvářena třemi lidmi. Je strukturovaná, aby odpovídala na otázku využití *kurzu* pro jednotlivé skupiny obyvatel. Další vrstvy reflexe sledují odlišnosti v přístupech žen a mužů a rozdíly v jednotlivých kurzech. Na závěr kapitoly je shrnutí popisující nejdůležitější vysledované informace.

2.4.1.1 Struktura hodnocení

Pro potřebu hodnocení *kurzu* bylo počítáno s Kirkpatrickovým modelem hodnocení. Jelikož *kurz* je postaven na tématu, který pracuje s lidskou odlišností (žena – muž), bylo zapotřebí, aby hodnocení nebylo prováděno jedinou osobou, ale minimálně dvěma (různého rodu). Kompetence člověka provádějící evaluaci byly rozděleny mezi **tři osoby**.

Osoba č.1 – Vedoucí hry

Úloha *vedoucího kurzu* na hodnocení programu zůstala zachována. Jeho pohled je shora na celou situaci. Nemá ovlivněn okolními vlivy a je připraven, aby znal jak by mohli *účastníci kurzu* reagovat. Vnímá jednotlivé *hráče* a aktuálně upravuje činnosti optimálním směrem.

Osoba č.2 – Hráč – „Tajný agent“

Hráč je osoba, která je *vedoucím HRY* „nastrčená“ do výcviku. Tato osoba pomáhá řešit konflikty a pomáhá hodnotit výcvik a jeho účastníky.

Ostatní *hráči* samozřejmě netuší, že „tajný agent“ zná příběh i náplň výcviku. V případě problémů „tajný agent“ nenápadně poradí tak, aby *hráčům* osvětlil správný směr a vývoj situace. „Tajný agent“ je prodlouženou rukou, nástrojem *vedoucího HRY* a pomáhá *účastníkům kurzu* při jejich individuálních problémech.

„Tajný agent“ má v hodnocení tu výhodu, že celá *HRA* na něj působí. Je přímým účastníkem dramatických záležitostí i genderových aktivit a více osobněji vnímá prostředí *kurzu*. V oné osobní, prožitkové zkušenosti je uschován přínos „agenta“ při hodnocení projektu.

Osoba č.3 – „Třetí“ pozorovatel

Kromě *účastníků kurzu* a *vedoucího HRY* se projektu účastní ještě jedna osoba. Její úloha je pouze v hodnocení. Je představena jako „Němý klaun“.

Jeho úkolem je sledovat a nezaújatě posuzovat chování a reakce *účastníků kurzu*. Hraje-li se *hra*, je postava němá, aby nemohla zasahovat do děje, či jinak ovlivňovat *účastníky kurzu*. Sedí v rohu místnosti a usmívá se.

Má dostatek času na veškeré analýzy a dostatek prostoru pro sledování. Jsou-li *hráči* rozděleni do skupin v různých místnostech, pomáhá *vedoucímu HRY* „pokrýt“ celý prostor.

Němý klaun je samozřejmě seznámen s programem a ví, stejně jako druzí dva hodnotitelé, co se kdy bude dít. Jeho úlohou je však nevstupovat do *HRY* a uchovávat postřehy, které během kurzu zachytí.

Je nezávislou, odměřenou a neutrální hodnoticí proměnnou. Doplňuje hodnotitelský trojlístek o nezaújatost.

Kromě tří osob, které účastní hodnocení jsou součástí reflexe i samotní *účastníci kurzu*. Jedním z hlavních úkolů této diplomové práce je zjistit, k čemu by se popisovaná aktivita mohla hodit, tedy komu může být tento genderově výchovný projekt nejvíce užitečný. Z tohoto důvodu byly rozděleni *účastníci kurzu* do homogenních, navzájem odlišných skupin, které jsem v reflexi hodnotil samostatně.

Reflexe byla aplikována v následujících rovinách:

1/ Osobní reflexe podle rodu

Ženy

Muži

2/ Osobní reflexe kurzů

Kurz I

Kurz II

3/ Osobní reflexe sociálních skupin

Účastníci s ukončeným středoškolským vzděláním (a dále již nestudující) – (A)

Účastníci studující vysokou školu nepedagogického směru – (B)

Účastníci kurzu studující vysokou školu pedagogického směru – (C)

2.4.1.2 Osobní reflexe podle rodů

Rodová podmíněnost je sociální rozdělení skupin, které zažíváme každý den a byla nutná velká obezřetnost *vedoucího HRY*, aby ve chvíli, kdy se pouštíme na tématicky tenký led, nedocházelo k osobním újmám. Člověk, který je citlivější mívá potřeby se v přátelském prostředí více otevřít a očekává nějakou radu, či jinou reakci. *Vedoucí HRY* musí dodržovat dostatečnou úroveň odstupů v osobních záležitostech.¹³²

Reflexe podle rodů není součástí pouze této kapitoly, ale je obsažena i v dalších podkapitolách oddílu Reflexe.

Ženy

Z počátku probíraly problematiky pouze s vlastní genderovou skupinou. Rychle mezi sebou nabyly vzájemné důvěry a našly v sobě nejbližší spřízněnou duši. Ve chvíli, kdy byly samy se v komunikaci pouštěly do osobních až intimních detailů svého života.¹³³

Debaty probíhaly různorodě (Ž-M, Ž-Ž, M-M), ale po skončení úkolu se komunikace přesunula zpět do genderových hranic. V debatách ženy připojovaly k probíraným záležitostem své osobní zkušenosti.

¹³² Např: Jedna z účastnic kurzu se dostala do problémů ve chvíli, kdy se probíraly možnosti osvojení dítěte nesezdanými páry. Byl vznesen požadavek po úplném zdraví obou jedinců. Mandantka je z rodiny, jejíž situace by navozeným podmínkám neodpovídala a cítila toto téma velmi osobně. Intenzivně se bránila opačným argumentům.

Jiný příklad je potenciální účast homosexuálně orientovaného jedince, jehož osobní zaujetí by u probírané problematiky homosexualita bylo pravděpodobně konfliktní.

¹³³ Při hře Cesta do lesa probíraly osobní témata typu rozchod s přítelem, děti, mezipartnerské zkušenosti aj.

Pouze jedinkrát za oba kurzy bylo využito pravidlo „rýmy“, tedy že jedinec nechce dělat úkol. Využily jej tři ženy při možnosti arteterapeutického výkladu jimi vytvořeného obrázku. Zpracování tohoto tématu bylo pro ně, dle odbornice¹³⁴ příliš osobní a citlivé.

Ženy v Krokové hře byly „tvrdohlavější“ a méně vyjadřovaly souhlas s argumenty opozice. Ve hře samotné se to projevilo „gestem tolerance“ – podáním rukou, které prováděli výhradně muži (v obou kurzech).

Muži

Muži měli na problematiku odlišný úhel pohledu než ženy. Osobní zkušenosti nepublikovali v tak hojné míře, jako ženy a rozhodně je nepoužívali jako argument. Po skončení *her* plynně přešli ke standardním „mužským“ tématům. K genderové problematice se již nevyjadřovali. Dalo by se říci, že muži komunikovali o genderových tématech především proto, že o nich komunikovat měli, z důvodu ochrany svých „vlastních“ mužských pozic a z potřeby „zaujmout“ a přesvědčit ženy o mužském pohledu na samotnou problematiku. Nebrali tyto diskuze tak osobně jako ženy.

Ženy měly potřebu témata znovu otevírat a znovu se pouštět do nových diskuzí. Muži při vyvolání určitého staršího, v debatě již probraného, tématu jeho výsledky interpretovali skrze ironii a posměšky. V názorech na příčiny tohoto jevu jsme se jako hodnotitelé rozešli. Mužská část evaluačního týmu prosazuje názor, že muži naznačovali nevoli témata znovu a opakovaně rozebírat a řešit, když je již jedenkrát ve hře vyřešili. Ženská část týmu uvedla názor, že muži chtěli tímto jednáním dokázat (sami sobě i okolí) vlastní pozici „nad věcí“.

V „Cestě do lesa“ (kdy šli muži sami) nebyla genderová témata diskutovaným materiálem. Muži mluvili o lese, o krajině, a klidu, který v této části světa je, o tom jak hezké by bylo mít tu chatu. Pociťoval jsem jistý materialismus v těchto „řečech“.

Zatímco ženy se výrazně projevovaly v genderových hrách, tak muži se bavili v hrách dramatických. Probudili v sobě dítě a ve spojení s mužskou soutěživostí se vrhali do vln dramatických her.¹³⁵

¹³⁴ arteterapeutka Leona Gerischerová, DiS.

¹³⁵ Příkladem je cesta do jeskyně (hra I: Zrádce), na kterou se muži vyzbrojili meči, prohledávali okolí, jako by očekávali útok nějakého nepřítele a celkově prožívali hru jako „jejich“ velké dobrodružství.

2.4.1.3 Osobní reflexe podle kurzů

Protože složení obou *kurzů* bylo početně, sociálně vzdělanostně¹³⁶ a částečně i rodově podobné, skupiny mohou být označeny jako identické. Výsledky jejich práce shodné nejsou.

Rozdíl mezi skupinami byl ve faktu, že skupina prvního *kurzu* měla k dispozici dotazníky před *kurzem*, a tak se pravděpodobně lépe psychicky připravila na téma *kurzu*. Druhá skupina přijela na *kurz* bez informace (z dotazníků) o náplni výcviku a skladbou témat byla zaskočena. Při celkovém srovnání výsledků *kurzů* I. a II., mi druhý vychází jako méně úspěšný. Uvědomuji si však, že srovnávám dobré a velmi dobré. V první skupině byla atmosféra práce vřelejší a uvolněnější, což značně usnadnilo práci celého *kurzu*. V druhé skupině činilo problém samotné téma projektu, které bylo pro některé účastníky nové. *Hráčům* trvalo déle než si ujasnili vlastní hledisko na problém. Doporučuji při případném opakování tohoto projektu informovat *účastníky kurzu* o náplni výcviku předem.

Kurz I

Pro *účastníky kurzu* bylo dozajista snadnější přemýšlet nad tématy k genderové problematice, když je již jedenkrát prohnali přes „sítu“ svého mozku. Mohli pracovat, s představou, kterou jen vyvolali z příslušného „adresáře“ a tu potom doplňovali o nové poznatky a názory.

Od začátku vpadli do *HRY* lépe a pružněji plnili připravené úkoly. Domnívám se, že se psychicky připravili na genderovou problematiku a mohli veškerou energii věnovat hrám dramatické výchovy i celkové socializaci. Pravidla pochopili během pár hodin (pochopením je myšleno i jejich automatické použití při potřebě bez zbytečného upozorňování¹³⁷). Pravidlo „rýmy“ nebylo využito ani jedenkrát.

Práce s kolektivem, který se slepě nedrží v mezích svého chodníku, byla příjemnou procházkou stavem názorů na svět za oknem z genderového skla.

¹³⁶ Jednotlivé účastníky jsem měl rozdělené i podle dosaženého vzdělání a typu vzdělání, který nabyli, či právě nabývali. Jedním z úkolů projektu bylo zjistit využití pro tento typ sociálně psychologického kurzu. Srovnání těchto skupin a účastníků ze skupin mi pomohlo tento úkol řešit. V obou *kurzech* byli účastníci z jednotlivých oblastí shodně poměrově zastoupeni, aby vznikly identické skupiny. Termín pro označování těchto skupin jsem zvolil „sociálně vzdělanostní“. Tento název vypovídá o směru a úrovni vzdělání a o pozici těchto lidí ve společnosti.

¹³⁷ Příkladem může být neprakticky malá naběračka, kterou jsem úmyslně skupině dal k nabírání polévky. Poprvé „hudrali“, že je malá a již napodruhé sami šli a vzali si z přiborníku větší. Pochopili, že záleží jen na nich, jak si rozdělí domácí práce, jakou hudbu budou poslouchat nebo z jakých talířů se najedí.

Genderové hry

Od začátku první hry bylo vidět, že se celá skupina snaží svůj vytvořený názor obhájit. Chápu jako pozitivní, že vytvoření „svého“ názoru trvalo delší časový úsek a vyžadovalo dostatečnou debatu. Ve chvíli, kdy zaujali postoj, nehodlali podstoupit kompromis (přestože bylo vytvoření kompromisu jejich úkolem) a když, tak za cenu distancování se od výsledku.

V případové studii (jak již jsem uvedl v kapitole 2.2.3 Gender aktivity a systém jejich hodnocení) bylo úkolem vytvořit hodnotící škálu osob, v příběhu se vyskytujících. Potom jsem nechal utvořit dvě skupiny. Členové každé z nich měli čas domluvit se na kompromisu – na výslednici za skupinu. *Účastníci prvního kurzu se tohoto úkolu zhostili opravdu srdnatě. Bouřlivě bojovali svými argumenty o každý centimetr své pozice.* Druhou částí bylo hájit názor skupiny před druhou skupinou. Zde byli všichni posíleni o zkušenost z první části debaty (vnitroskupinové) a rozpory se týkali jen dvou „nejkonfliktnějších“ oblastí.¹³⁸

Jak jsem uvedl, neexistuje jediná správná varianta, a proto jsem si mohl dovolit vyslovit svůj názor, který měl v sobě princip, podle kterého je, podle mě, situace posuzovatelná.¹³⁹

Další střetovou otázkou byla problematika homosexuality, registrovaného partnerství a povolení adopce homosexuálním pářím. Tady se skupiny prokázala jako homogenní, když jednohlasně vyjádřila nesouhlas s adopcí. V otázce „státního posvěcení“ registrovaného partnerství byli vůči homosexuálům a lesbičkám *hráči* vstřícnější a poměrem 6:1 byli pro. V jejich úkolu, vázajícím se k této problematice, měli vytvořit tři hlavní argumenty pro, respektive proti, zadané otázce (kurz I. – registrované partnerství, kurz II. – adopce homosexuálních partnerů). Následně reagovali, podle přesně daných pravidel, kroky, kterými vyjadřovali stanovisko, ke sdělenému argumentu (více viz 2.3.2 Gender aktivity..).

¹³⁸ Jednalo se o otázku, zda provinění „Marie“ bylo větší než „Romanovo“ a do jaké pozice by se mělo v hodnotící škále zařadit chování „majitele restaurace“.

¹³⁹ Tento princip jsem nazval „Principem blízkosti“. Hovořil jsem v něm o možnostech posuzování mezilidských vztahů v konfliktních situacích podobných naší. Základní myšlenkou bylo, že chybné jednání je tím větší, čím osobně bližšímu člověku je „provedeno“.

Příklad: Matka řekla dceři: „*Jsi už dospělá, dělej si co chceš*“, a tím pro ni byla věc vyřízena. Dcera za ní však přišla v těžké životní situaci a hledala u ní pomoc, radu, kterou ji mohla poskytnout právě a jenom matka. Její lhostejnost soudím jako více nemorální než kontroverzní nabídku sexuálního styku od majitele restaurace, který byl v podstatě cizí člověk, který se chová vypočítavě a zneužívá situace. Jiný příklad: Štěpán (spolužák) nedokáže Marii naslouchat a impulzivně jde zbít Romana (přítele Marie). Štěpán je jen známý ze školy, člověk se kterým se Marie pořádně nezná, zatímco Roman je Mariin životní partner a jeho nedostatek důvěry k přítelkyni je pro mě závažnějším mezilidským prohřeškem (přestal jí říkat, že si půjčuje peníze a kolik, když mu dala Marie najevo, že s půjčováním nesouhlasí; přestal říkat Marii na čem pracuje a kde se toulá, když mu některé „tipy“ na najítí zaměstnání nevyšly).

Tři jedinci dosáhli vzdálenosti, že si navzájem mohli podat ruku. Znamená to, že uznávali i argumenty své opozice a uvědomují si ožehavost problému. Muži jako skupina byli sto uznat i jiné názory. Ženy se držely doslova při zdi (uvážíme-li, že ode zdi začínali dělat své kroky) a s argumenty protistrany nesouhlasily spíše ve smyslu, že sice říkají pravdu, ale nemají ve sporu větší váhu, jakože jsou podružné.¹⁴⁰

Domnívám se, že ženy se držely více svého názoru v této hře i z důvodu genderové diskriminaci při změně názoru. Muž je brán jako rozumný a tolerantní, změní-li názor a začne hájit jiný, kdežto žena bývá častěji označována ve stejné situaci za spíše nerozhodnou a přelétavou, než tolerantní.

Vezmu-li hry po pořádku, tak první ranní genderovou hrou byla hra Dvojice. Účastníci kurzu dokázali obratně reagovat na moje úkoly a rychleji se rozhodovali ve chvíli, kdy měli učinit definitivní rozhodnutí.

Arteterapie byla příjemným odpočínutím, jelikož na *hráče* nebyl vyvíjen tlak, aby přemýšleli či hájili své názory, „pouze“ hledali svoje vlastní pocity a dávali jim pomocí pastelek konkrétní podobu. Všichni byli aktivní při kreslení.

Dramatické hry

Dramatickou část výcviku brali *hráči* v *kurzu* I jako milé zpestření s možností vybití vlastní soutěživosti. Do her se zapojovali spontánně. S pravidly nenastali problémy.

Úvodní dramatické hry probíhaly v uvolněné atmosféře. S textem, který byl *hráčům* distribuován bylo manipulováno jako s biblí, ve které je ukryté dávné tajemství Noemovy archy. Až do hry jménem Zrádce pracovala skupina lehce a jakoby „na púl plynu“. Pak však přišla chvíle řešení problémů – rozuzlení celé *HRY*. Dvě dominantní osoby, které si během debat vytvořili své pozice, tyto pozice opustily, aby výsledné rozhodnutí bylo kolektivním dílem. Přestože si nikdo nebyl stoprocentně jistý, tak se všichni vydali hledat pohár podle mapy. Vyzbrojili se meči (dřevěnými), baterkou i plyšovým psem a vyrazili vstříc nočnímu dobrodružství. Pohár našli a následně objevili i ukryté víno. Krásná dramatická chvíle nastala, když zjistili, že mají sice pohár a víno, ale nemají jej čím otevřít, přestože velký kovový klíč

¹⁴⁰ Například poněkud „úzkoprsý“ argument, že *kdyby příroda chtěla, aby po světě chodili homosexuálně orientovaní lidé, dala by jim možnost reprodukce stejně jako heterosexuálům je i přes svou netoleranci pravdivý*, leč s tematikou registrovaného partnerství zase až tolik nesouhlasí. Není pro mě, jako autora práce, argumentem proti registrovanému partnerství, jelikož napadá jinou část problematiky – biologickou – a my se snažíme řešit problematiku v rovině společenské.

(v nápisu byla nápověda – *Pravdu hledej na Zahradě, klíč k ní máš zde.*) byl vlastně důmyslně ukrytou vývrtkou.¹⁴¹

Vyzvat Baziliška na souboj kolektivně (jakože hromadně) byla od začátku hlavní myšlenka dramatické hry¹⁴², a tak se ani nestala otázkou diskuse.¹⁴³ Řešení rébusu nakonec zabralo skupině kolem 100 minut a musím přiznat, že jen díky štěstí se jim podařilo dovést úkol úspěšně do konce.¹⁴⁴

Myslím si, že nebudu nadsazovat, když prohlásím, že *HRA* se skupině opravdu líbila. Když jsem jim vysvětlil, co k čemu bylo, a proč všechno vlastně dělali, cítili se naplnění oním duchem pochopení. V té chvíli jsem udělal chybu, když jsem prohlásil *HRU* za skončenou, přestože jsem chtěl ještě jednu aktivitu udělat, čímž došlo k dojmu, že skončil celá práce. Po večeři jsem měl připravenou přednášku o genderu (cca 20 min) a volný prostor pro případné dotazy.

Nakonec jsem chtěl vyvolat debatu o politice a ženách a mužích v ní, o celkové úloze jednotlivých pohlaví ve společnosti. Tady se projevila ztráta koncentrace skupiny, když závěrečná debata nebyla záležitostí všech *hráčů*, ale spíše jen sledem mnou navozených otázek a odpovědí dotazovaných.

Domnívám se, že skupina prvního kurzu si víkend, hlavně i díky sobě, opravdu užila. Přispělo k tomu hodně faktorů od počasí, přes romantiku lokality.¹⁴⁵ Příjemné klima skupiny vytvořilo závěrečnou atmosféru duchu pospolitosti, kdy jsme si povídali, vyprávěli vtipy a nenuceně se bavili (*bavit se od zábavy, ne od komunikace*).

¹⁴¹ Až ve chvíli, kdy jeden kluk začal hrát na klíč jako na flétnu, zjistil, že šroubováním povylézá přední část klíče ven, čímž se mění zvuk vyluzovaného tónu. A také, že by uvnitř mohlo něco být. Třeba vývrtka.

¹⁴² Na výcvik přijelo několik individualit a na konci dramatické hry pracoval tým, který tušil, že pouze skrze názory a nápady všech vede cesta k cíli.

¹⁴³ *Ostrované* v příběhu zvolili možnost boje pouze jednoho člena s Baziliškem. Chtěl jsem ukázat, že to nebylo správným řešením, ale stále jsem skupině nechával možnost, že bojovat by šel jenom jeden. Jelikož boj se odehrával pomocí hádanek, byla každá hlava navíc dobrá pro případné vyřešení problému. Také jsem chtěl, aby *hráči* vsadili vše na jednu kartu a nepočítali s možností opravy. Prostě buď na to přijdeme všichni, nebo nikdo, ale všichni buď vyhrájeme nebo nevyhrájeme.

¹⁴⁴ Ukázala se také konformita, když jeden z členů se chtěl vydat zcela nesprávnou cestou řešení a skupina jej v domněnce lehkosti úkolu byla ochotna následovat. Díky mému obchodnímu umu jsem směnil nápovědy za rady, kudy nechoď, a podařilo se mi nasměrovat skupinu ke správné cestě řešení, aniž by si sama všimla, že jsem jejich rozhodování nějak významně ovlivňoval.

¹⁴⁵ Byl jsem podezříván z čarodějnictví a z tajných vazeb na meteorologickou společnost, protože v noci obdržela skupina část deníku, ve které se hovořilo o sněhové bouři. A přestože večer byla země suchá a nebe modré, tak ráno přivítalo hráče sněhovými vločkami, jak z Ladových obrázků a deseti centimetry nového sněhu.

Kurz II

Složení skupiny druhé bylo rodově opačné k obsazení prvního kurzu. Čtyři dívky a dva muži.¹⁴⁶ V případě, že pracovala skupina mužů a žen zvlášť, tak jsem se vtělil do dalšího člena „mužského týmu“ pro širší názorovou pestrost.

Až po seznámení klapalo vše stejně perfektně, jako při prvním kurzu, ale pak se začaly ukazovat jisté stopy horší spolupráce.¹⁴⁷ Jako *vedoucí kurzu* jsem rozhodl takové situace neřešit, jelikož pravidla byla řečena jasně (Nechci-li něco dělat, nedělám to. Odpovídám za svoje činy jsem tolerantní k ostatním). Navíc jsem měl možnost sledování pouhých průvodních jevů, ne samotných impulzů k takovému chování.¹⁴⁸

Genderové hry

První velká hra byla rozehrána (Případová studie) a poznal jsem, že není „problém“ ve Hře, či nějakých aspektech té chvíle, ale v lidech. Sešli se mi totiž lidé, kteří jsou navzájem podobnými typy. Myslím tím, že aby určitá společnost dokázala pracovat, musí dostat ty správné lidi tam, kde mohou být nejplatnější. Mezi námi jsou lidé, kteří se umí dobře rozhodovat a jsou předurčení k vedoucím úlohám. Dále jsou tu lidé, kteří když je problém, tak jej vyřeší a další, kteří dokážou přesně zadanou práci udělat. Mně se, velmi pravděpodobně, sešli lidé jednoho, nebo dvou typů a tak bylo těžší přinutit v některých *hrách* účastníky k rozhodnutí. Projevovalo se to rozvláčeností některých debat a schováváním se za toleranci. Tolerance však mnohdy byla spíše jen lhostejností, jak jí popisuje Gilles Lipovetsky v *Říši pomíjivosti*.¹⁴⁹

Vraťme se k osobnímu rozboru výsledků. Případová studie byla opět nejkonfliktnější debatou, avšak v jejím závěru sklouzly *hráči* ke kompromisu až příliš snadno.¹⁵⁰

Fakt, který bude možná mým dosavadním slovům protiřečit, byla situace, kdy se skupina chovala nečekaně (pro mě jako vedoucího) tolerantně. Ve skupině prvního *kurzu* se všichni *hráči* shodli, že adopce u homosexuálních partnerů není dobré řešení, avšak druhý *kurz* nejen že připustil debatu, kdy ve skupině pro umožnění adopce byli dva členové a proti umožnění adopce čtyři účastníci kurzu. Během projednávání argumentů jedna účastnice přešla ze

¹⁴⁶ Plus já – ve chvílích, kdy to muži potřebovali jsem jim pomáhal, aby se necítili osamoceni proti většině žen.

¹⁴⁷ Příkladem za všechny bylo přidělování čtení textu. Sami účastníci si vždy mohli zvolit, zda chtějí nebo nechťejí číst, avšak vždy někdo někomu papír předal, čímž jej určil ke čtení i proti jeho vůli. Porušoval tím základní pravidlo o toleranci. Nebudu přeci dělat druhému něco, co sám nechci, aby ostatní dělali mně.

¹⁴⁸ Stejně jako Sigmund Freud v psychoanalýze říkal, že nemá cenu odstraňovat nevhodné projevy lidské psychiky, nevíme-li co tyto projevy způsobuje. Odstraněním vlastních důvodů zničíme i jejich vnější projevy.

¹⁴⁹ Lipovetsky, G.: *Říše pomíjivosti*, Praha, Prostor, 2002. 450 s.

¹⁵⁰ Po debatě uznali, že čtvrté místo je skoro stejně špatné jako páté, čímž věc uzavřeli.

skupiny proti adopci do skupiny pro, čímž vytvořila stav 3 : 3. Navrhované argumenty byly natolik promyšlené a přesvědčivé, že umožnili velký „krokově – názorový“ pohyb.¹⁵¹ Diskuse k problému byla podnětná i přínosná pro obě zainteresované strany a nejen je. Musím se podělit o osobní zkušenost, kterou jsem při této hře zažil. Při zvažování argumentů (ve hře Otázka názoru), které účastníci předkládali, se kloním k dispozici příležitosti homosexuálních párů adoptovat dítě. Můj původní názor byl opačný. Sám na sobě jsem pocítil použití principu, že posloucháním ostatních můžeme mnohé pochopit jinak, jelikož jsou nám poskytovány názory vzešlé z jiného úhlu pohledu.

Úspěch Krokové hry vrhá dobré světlo na druhý kurz, je to však jen jedna záležitost z mnoha, podle které nemůže být celý kurz hodnocen.

U tohoto kurzu nedošlo například k žádnému dělení rolí v domě. Účastníci dělali povětšinou jenom to, co jsem jim řekl. Nevyužili možnosti svobody a chovali se jako „svázaní“. Komunikace a hry fungovali, nechtěl bych, aby předcházející a následující kritikou vznikl dojem nefunkčnosti kurzu. Průběh kurzu měl charakter „hůře promazaného motoru“. *Hráči* byli líní a pasivní. *Hry* pojímali jako „úkoly“, které „musí“ plnit. Podmínky v obou kurzech byly totožné a rozdíl v pojetí kurzu si vysvětlují v osobnostních vlastnostech *hráčů*. Jako *vedoucímu HRY* mi způsobovali *hráči* druhého kurzu jisté problémy při komunikaci, jelikož jsem musel s nimi jednat spíše jako se středoškoláky, než jako s dospělými, invencí vybavenými lidmi. Lidský faktor...

Dalším příkladem odlišného přístupu v kurzech byl hra č. 3 – Dvojice. *Hráči* doplňovali lidské vlastnosti (ješitnost, dětinskost...) do tabulky, kde u jednoho pólu byl muž a na druhé straně tabulky žena.¹⁵² Střed tabulky byl vyhrazen genderově nevyhraněným vlastnostem. Tyto vlastnosti se staly výsledkem nerozhodnosti *účastníků kurzu*. Do „nevyhraněného středu“ určili pět vlastností. *Hra* měla pokračovat vybráním jedné vlastnosti, klonící se k jednomu z pólů tabulky. Vlastnosti posuzované ve hře byly záměrně vybrány tak, aby „nevyhraněné“ byly dvě, maximálně tři (při jiném úhlu pohledu). Skupina neměla vůli ani argumenty vlastnosti dále vyčleňovat. Domnívám, že tento stav byl způsoben buď neschopností najít, zdůvodnit a prosadit svůj názor nebo absencí potřeby stát si za svým názorem.

Skupina mohla být unavena z náročných genderových her a slovy mé kolegyně pozorovatelky mohla být „přegenderována“.

¹⁵¹ Příloha 12. Fotogalerie – Obr. 11 a Obr. 12

Dramatická část

Dramatická část výcviku probíhala se stejným nadšením, které provázelo účastníky prvního kurzu a vedoucímu HRY dala pozitivní zpětnou reakci, hovořící o připravenosti dramatické části.

Řešení rébusu bylo velkým oříškem, ale štěstí stálo opět na straně *ostrovanů* a *hráči* rébus vyřešili.

Arteterapie

V arteterapeutické části došlo ke stavu, kdy všechny ženy využily pravidla „Rýmy“ a nechaly si své pocity v této hře pro sebe. Pozitivně lze hodnotit uvědomění asertivního pravidla, že „člověk prostě nemusí dělat něco, o čem má pocit, že to nechce“ a dostane pozitivní reakci okolí, která jej (jako jedince) za to neodsoudí, nýbrž podpoří jejich lidské právo.

Shrnutí

Důležitou chvílí obou *kurzů* byla Přednáška (hra č. 6), která osvětlovala problematiku genderu z odborného hlediska. Významnou součástí této *hry* bylo objasnění všech koncepcí projektu. *Hráči* se dozvěděli, z jakého důvodu celý projekt probíhal, jak byly jednotlivé *hry* koncipovány, co jsem se v nich snažil dokázat a v neposlední řadě jsem *hráčům* vysvětlil, jak bude projekt hodnocen a prezentován. Odpověděl jsem na všechny dotazy a ubezpečil jsem *hráče* o diskrétnosti při práci s výsledky *kurzu*.

Tuto „aktivitu“ *hráči* brali jako vysvětlení a zhodnocení projektu. Všeobecně jim pomohla pochopit podstatu mého projektu i vybrané genderové problematiky. Výcvik hodnotili pozitivně a doporučovali by jej i ostatním. Sami si uvědomovali vliv, který na ně *kurz* měl.

2.4.1.4 Osobní reflexe sociálních skupin

Od začátku projektu jsem měl *účastníky kurzu* rozřazené nejen podle rodu, ale také podle jejich sociálně vzdělanostní situace. Jedním z úkolů projektu byl vlastní cíl práce – odpověď na případné využití projektu v praxi. Hledám sociální skupinu pro kterou se tento projekt hodí nejvíce. Zdali by měl být prováděn v osnovách střední školy, anebo vysoké školy. Jestli má být umožněn všem, anebo jen vybraným, nejvíce potřebným, např. pedagogům. Podle těchto kritérií jsem z *účastníků kurzu* určil jsem tři skupiny:

A – Účastníci s ukončeným středoškolským vzděláním (a dále již nestudující)

B – Účastníci studující vysokou školu nepedagogického směru

C – Účastníci kurzu studující vysokou školu pedagogického směru

Sledovali jsme jak se jednotliví členové těchto skupin zapojovali do prací v domě, dále jak byli aktivní při diskuzích, jaké zaujímali sociální pozice a jak celkově reagovali na *HRU*. Také jsme se snažili vypořádat, jestli není v jejich názorech (uvnitř každé skupiny) názorová podobnost.

Skupina A

Tato skupina se vykazovala výbornou kooperací při pracích v domě. Její členové, jako první ze všech, se aktivně zapojovali do pracovních činností a zároveň stačilo jednou říci a nebylo třeba dále tuto činnost připomínat (přikládání do kamen). Tento jev může být dán faktem, že většina z nich je zaměstnaná a manuální práce jim není tak „cizí“, jako některým studentům VŠ.

Diskuse týkající se hlavního tématu výcviku byly chvíle, kdy se členové této skupiny neprojevovali jako první, ale spíše ve druhé vlně. Jakoby vyčkali, co uslyší od ostatních a až následně jim sdělili vlastní názor. Nemyslím si, že by to bylo vypočítavostí, spíše menším sebevědomím těchto *hráčů* (v porovnání s ostatními *účastníky kurzu*). V přesně definovaném tématu se chovali stejně neohroženě jako ostatní. Jejich zkušenost dávala slovům, která sdělovali zvláštní váhu. Nemluvili totiž tak odborně a filozoficky, jako členové jiných skupin, ale zvládali se držet tématu a mluvit o tom, co chtějí říct – jednoduše a pochopitelně. U této skupiny jsme zaznamenali velký posun ve schopnostech komunikovat, hájit svůj názor a prosadit vlastní ideu.

Všichni členové této skupiny projevovali upřímnou radost z účasti na experimentu. Vykazovali ještě dlouhou dobu po *kurzu* zájem o výsledky celého projektu.¹⁵³

Díky jejich větší svázanosti s přímým reálným životem (studium je vlastně přechodová část k ukotvení pozice v životě) se domnívám, že informace na kurzu získané a pravděpodobně inferiorizované povedou k velmi rychlým úspěchům (zlepšení) v jejich osobním životě.

¹⁵³ Posílali sms a ujišťovali mě o úspěchu akce a možnosti jakékoliv pomoci z jejich strany. Dotazovali se na výsledky *kurzu* i jejich osobní výsledky v dotaznících. Tato reakce mě, jako *vedoucího kurzu*, příjemně potěšila.

Skupina B

Tato skupina byla velmi nehomogenní. Moje domněnka, že studenty z technických oborů mohu dát do „jednoho pytle“, byla mylná. Inženýrská studia ekonomie, textilní nebo strojní fakulty podle mého vzorku neobsahují podobné typy studentů.

Členové této skupiny se pohybovali na okrajích spektra. Buď byli těmi nejaktivnějšími nebo naopak nejvíce pasivními. Prokázali cit pro *HRU* a dovedli během ní změnit svůj názor¹⁵⁴, ale zároveň jiní zvládli velmi tvrdohlavě trvat na svých, neobhájených pozicích.

Dramatickým zpracováním byli všichni shodně nadšeni, což si vysvětluji minimálním přístupem k tomuto druhu výuky a její zajímavosti, nesoucí s sebou motivační činitel výuky.

Závěrečná hádanka byla matematickým úkolem a čekal jsem, že v této části hry bude jejich uplatnění dominantní oproti ostatním *hráčům*. Opak byl pravdou. Členové této skupiny nebyli ti, kteří řídili hledání, ani ti, kteří by řešení vymýšleli. Snažili se přijít na vlastní řešení, které hledali každý sám za sebe. Jakoby v technických záležitostech nedůvěřovali okolí. Výsledné řešení vyžadovalo rozmanité znalosti a schopnosti – vyžadovalo tedy kooperaci celé skupiny.

Skupina C

S touto skupinou lidí bylo nejméně práce. Přesně rozuměli pedagogickému jazyku, který jsem používal a lehce se nechávali zmotivovat k veškerým činnostem. Na těchto lidech byla vidět jejich zkušenost z letních táborů a jiných praxí (vázajících se ke studiu pedagogické fakulty), kdy sami stáli v pozici mé podobné a ochotně se vcíťovali do dětštějšího myšlení (což jsem po nich nežádal, avšak nebylo to proti logice dramatických her¹⁵⁵). Byli zvědaví, spontánní, uvolnění a rádi zaujímalí postavení v středu pozornosti. Byli více komunikativní než ostatní *účastníci projektu*, i když nad některými otázkami filosofovali až nad rámec samotné problematiky. Byli bezproblémoví a práce a komunikace s nimi byla radost.

Poznal jsem, že pro většinu z nich byl můj projekt jejich „krevní skupina“.

2.4.1.5 Reflexe – shrnutí

Z reflexe lze vyčíst několik důležitých faktů, které bych rád jmenoval a tím ještě jednou zdůraznil.

¹⁵⁴ Kroková hra, skupina kurzu II. Změna názoru během samotné hry od „proti“ adopci homosexuálních partnerů k povolení adopce těchto párů. Krásný případ asertivity.

¹⁵⁵ Dětské myšlení ve hrách genderově výchovných by samozřejmě bylo kontraproduktivní.

Hodnocení obou *kurzů* bylo rozdílné kvůli odlišnému přístupu informací k *účastníkům* *výcviku*. Zatímco kurz I. obdržel dotazníky probírající genderovou problematiku i před vlastním výcvikem, kurz II nikoliv. Účastníci prvního výcviku se mohli lépe psychicky připravit na problematiku figurující v genderových aktivitách. Při případném dalším aplikování výcviku v praxi doporučuji využít dotazníku jako startovacího mechanismu i v případě, že byste, z nějakého důvodu, nechtěli výcvik, pomocí dotazníků, hodnotit.

Na reflexi sociálně vzdělanostních skupin se ukázala odlišnost těchto množin lidí. Mají jiné zájmy, jiné priority a jiné návyky. Každé z těchto skupin byl výcvik přínosný jiným způsobem.

U skupiny středoškolsky vzdělaných (a dále již nestudujících) došlo k výraznému zlepšení komunikačních technik a dovedností.

Skupina vysokoškoláků z technických oborů měla možnost okusit nové formy vyučování. U této skupiny se ukázalo, že existence této skupiny je uměle vytvořena a její členové se jeví značně heterogenně. Fakt, že jedinec je členem této jmenované skupiny podle reflexe nevypovídá prakticky o ničem. Z reflexe vyplývá, že škola technického typu, která měla být jednotícím prvkem těchto lidí, nemá na členy této skupiny výrazný vliv, co se týče stránky osobnostní a názorové.

Studenti pedagogických škol využili nabídnutý prostor k rozvoji vlastních kvalit týkajících se komunikace a společnosti. Na vlastní kůži zažili méně obvyklé formy vzdělávání. Byli skupinou projevující se jako nejvíce komunikativní, tvořivou a nejspontánnější.

Všichni shodně si vyzkoušeli konfrontaci svých názorů s ostatními.

Jako vhodný jej shledáváme pro všechny skupiny. Přikláníme se k praktickému uplatnění, které postihne širokou vrstvu obyvatel.

Technická záležitost závěrem. Pro potřebu reflexe je více než vhodné, aby se jí účastnili alespoň dva ze tří navrhovaných hodnotitelů a aby nebyli stejného pohlaví. Rodová diference je nutná k objektivní reflexi výcviku.

2.4.2 Dotazníky

Hlavní účel dotazníku spočívá v hodnocení výsledků kurzu. Dotazník byl sestaven tak, aby pokrýval široký záběr možného působení výcviku na *účastníky kurzu*. Je rozdělen

do čtyř částí. První část obsahuje dvacet dva otázek s možností výběru. Druhá část (Případová studie) je příběh, který poskytuje pět negativních vzorců chování a respondenti mají za úkol seřadit tyto vzorce od nejméně k nejvíce zápornému. Třetí část je česká verze BSRI dotazníku¹⁵⁶, který měří pomocí autohodnocení vlastnostních charakteristik míru feminity a maskulinity. Čtvrtou částí je volná úvaha na téma: „Ženy, muži a společnost“.

Dohromady bylo hodnoceno 30 dotazníků. Dotazník byl distribuován čtyřem skupinám lidí, přesně podle pravidel popsanych v odstavci o Solomonově ověřovací metodě čtyř skupin.¹⁵⁷ Tyto čtyři skupiny byly mezi sebou posuzovány pro zjištění vlivu dotazníku na respondenty a hlavně na zjištění vlivu kurzu na jeho účastníky. Nejvíce jsem si všiml srovnání hodnocení skupin respondentů, kteří prošli výcvikem, se skupinami kontrolními.

2.4.2.1 Vliv dotazníku na jeho respondenty

Abych zjistil, zda nemá vytvořený dotazník vliv na svoje respondenty, použil jsem Solomonovu ověřovací metodu čtyř skupin. Srovnal jsem Kontrolní skupinu A, která měla dotazník jedenkrát, s Kontrolní skupinou B, která vyplňovala dotazník dvakrát (podruhé po stejném časovém intervalu, jako skupina Experimentální C). Druhé srovnání bylo mezi dotazníky vyplňovanými Experimentální skupinou C, která měla dotazníky před kurzem i po kurzu a Experimentální skupinou D, která obdržela dotazníky pouze po kurzu.

Výsledky těchto srovnání jsou následující:

Srovnání 1

(srovnávají se výsledky prvního dotazníku skupiny B s **druhým** dotazníkem skupiny B)

- **Odpovědi jsou v podstatě totožné.** Respondenti vyplňující dotazník podruhé vyvolali z paměti své minulé odpovědi a zaznamenali je do dotazníku. Dokazuje to i stejná slovní zásoba. Mohu říci, že vliv dotazníku (pretestu) na jedince je minimální.

Srovnání 2

(srovnávají se výsledky Experimentální skupiny C – druhé měření – s Experimentální skupinou D)

¹⁵⁶ Zkratka BSRI znamená Bem Sex Role Inventory. Jedná se o dotazník zaměřený na zjišťování míry maskulinity, feminity a androgynie. Ve světě patří tento dotazník k nejpoužívanějším nástrojům k měření genderu.

¹⁵⁷ 30 dotazníků = 6x pretest + 6x posttest (kontrolní skupina B). 6x pretest + 6x posttest (experimentální skupina C – pretest fungoval zároveň jako dotazníky kontrolní skupiny A). 6x posttest (experimentální skupina D). Více viz 2.3.2.2 Ověřovací metody s kontrolní skupinou.

- Odpovědi lidí, kteří prošli kurzem a měli již jedenkrát dotazník v ruce, se od odpovědí těch, kteří jej viděli poprvé v zásadě **neliší**.

- Rozdíly jsou pouze ve znalostních otázkách, jelikož členové skupiny C věděli, že se jich na tuto problematiku někdo ptal (dotazník – pretest), a tak byli vnitřně motivováni zapamatovat si správné odpovědi.

- Motivační a genderově výchovné otázky jsou plně ovlivněny výcvikem, což se pochopitelně promítá ve výsledcích těchto dotazníků.

Domnívám se, že mohu tvrdit, že dotazníky **nemají na svoje respondenty žádný vliv**, co se týče dalšího testování stejnými dotazníky.

Jediný vliv, který byl vysledován se týká motivace a psychické připravenosti na tematiku výcviku.¹⁵⁸

2.4.2.2 Struktura otázek

Pro účely hodnocení dotazníku byly vypracovány okruhy a typy otázek, které byly vyhodnoceny odděleně a následně doplněny slovním komentářem.¹⁵⁹

- Znalostní otázky.

Zjišťují konkrétní znalosti týkající se mezirodových vztahů.

- Motivační otázky.

Rozvíjejí některá témata a nechávají respondenty hlouběji přemýšlet nad dotazovanou tematikou. Jejich odpovědi se pohybují mimo hranice, v kterých by bylo možné vykazat nějaké validní a vypovídající výsledky.

- Genderově postojové otázky.

Zkoumají osobní názory jedinců na vybrané genderové problematiky.

- Dotazník BSRI.

Měří míru feminity a maskulinity ve sledované osobnosti.

- Úvaha na téma Ženy, muži a společnost.

Vypovídá o vnímání této problematiky jedincem a jeho asociacích k tématu.

Pro zjištění genderově výchovného působení výcviku jsou důležité části s **genderově postojovými otázkami a dotazník BSRI**. Úvaha na téma byla instalována do dotazníků

¹⁵⁸ Více viz 2.4.1.3 Osobní reflexe podle kurzů

¹⁵⁹ Poznámka odbourávající chybné odpovědi, vzniklé neznalostí terminologie či nepochopením, na co se tazatel ptá, informovala v dotazníku respondenty, že v případě, že otázce neporozumí, tak ať jí nevyplňují. Ta samá formulace se vyskytovala i u dotazníku BSRI.

pouze pro *účastníky kurzu*, jelikož jsem pomocí ní chtěl získat informace, která témata považují účastníci za důležité a jaké názory o absolvování kurzu mají.

2.4.2.3 Znalostní a motivační otázky

Okruhům znalostních otázek, stejně tak jako motivačních nepřikládám v hodnocení velkou důležitost a proto jsou součástí jedné dotazníkové podkapitoly.

Znalostní otázky

Jejich účelem bylo zjistit na jaké úrovni jsou dotazovaní respondenti. Dalším výsledkem tohoto okruhu otázek byl znalostní efekt výcviku. Nebylo prioritním cílem výcviku naučit jeho účastníky znalosti z vybraných oblastí, ale díky nim jsem mohl zkoumat, zda dávají *účastníci kurzu* pozor a do jaké míry si pamatují i hůře zapamatovatelné údaje (letopočty, kvanta, reálie..).

Otázky znalostní:

1. *Slyšel jsi už někdy pojem „gender“?*
 - A. Nikdy jsem neslyšel(a)
 - B. Slyšel(a), ale nevím co znamená
 - C. Slyšel a vím co znamená
4. *Od kterého roku, podle tebe, mají muži u nás volební právo... ..*
5. *A od kterého roku mohou, podle tebe, u nás volit ženy?*
6. *Na konci 18. století započal proces zrovnoprávnění žen bojem za volební právo a právo na vzdělání. Ve které zemi se tak podle tebe stalo?*
 - A. USA
 - B. Švédsko
 - C. Francie
 - D. Velká Británie
19. *Odhadni, kolik poslankyň má Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR?*

Hodnocení:

Skupina bez výcviku – Dvě třetiny respondentů uvedli, že neví, co znamená pojem „gender“.

Stejně tak dvě třetiny odpovědí byly nesprávné. Z tohoto faktu usuzuji, že respondenti, kteří neznají termín gender a neví, co znamená buď nemají povědomí o oblastech, které jsem těmito otázkami zkoumal, anebo (a k tomuto názoru se přikláním) sice mají

informace, ale tyto informace jsou zkreslené. Domnívám se, že tato „zkreslenost“ vychází z faktu, že se s takovými otázkami nesečkáávají.

Skupina s výcvikem – V oblasti znalostních otázek je rozdíl mezi sledovanými skupinami velmi výrazný. Je to pochopitelné, jelikož součástí výcviku je krátká přednáška, obsahující mimo jiné informace zjišťované v dotaznících. S pedagogického hlediska mohou díky dotazníkům říci, že zapamatování všech otázek, v kontextu s ostatními informacemi získanými na kurzu, nedělá účastníkům výcviku problémy.

Motivační otázky

Jejich úkolem bylo propojit genderově postojové a znalostní otázky dohromady. Měly inspirovat respondenty k zamyšlení nad některými tématy. Tyto otázky jsou nehodnotitelné. Přesto v této práci uvádím jejich výsledky.

Otázky motivační:¹⁶⁰

3. *Co si myslíš, že by mohlo znamenat slovo „androcentrismus“. (andro =mužský)*
 - A. *stav společnosti, kdy muž je vnímán jako vzor (norma) a žena je podle něj posuzována.*
 - B. *stav spol., kdy za nejproduktivnější věk je považováno období 30-40let, které je dominantním obdobím mužské populace.*
 - C. *stav spol., kdy narozené dítě – muž, je „více ceněno“ a je s ním jinak zacházeno než s dívkou*
 - D. *stav spol., kdy v politických kruzích je dominantní postavení mužů a ti řeší problémy maskulinním viděním světa.*

16. *Vnímáš sexuální obtěžování v ČR jako aktuálním problémem?*

20. *Kdyby ses mohl(a) znovu narodit a vybrat si, zda budeš ženou či mužem, co by sis vybral(a)?*

Termín „androcentrismus“ vyjadřuje ve své podstatě, podle slovníku cizích slov, variantu A. Odpovědi jsou kladeny tak, aby každá varianta mohla být správná a tak záleží pouze na pohledu respondenta jak otázku uchopí a zodpoví. Je velmi zajímavé, že dvě třetiny dotazovaných, ze skupiny s výcvikem, se shodli na variantě A (bez toho, že by s sebou měli slovník cizích slov).

Sexuální obtěžování považuje za aktuální problém v ČR 40 % respondentu bez kurzu a 10 % respondentů prošlých kurzem.

¹⁶⁰ Při formulování otázky 2. došlo k formální chybě. Tato otázka se fakticky ptá na dvě záležitosti v jedné otázce. Zní: *Souhlasíš s následujícím výrokem?*

- „Role mužů a žen jsou protikladné, vzájemně se však doplňují.“

Znovu se narodit a vybrat si jiné pohlaví by volilo 40 % (!) respondentů bez kurzu. Jako důvod uváděli“ Nové možnosti, Omezování a Zvědavost. Z respondentů prošliých kurzem nevolil nikdo možnost znovu se narodit v těle s jiným pohlavím.

Do motivačních otázek patří i celá Druhá část dotazníku – Případová studie. Tato studie má v respondentovi vyvolat pohnutky k hledání principů hodnocení chování. Zároveň je i součástí samotného *kurzu*.¹⁶¹

2.4.2.4 Genderově postojové otázky

Tyto otázky byly vybrány, aby zjišťovaly respondentovy postoje k vybraným genderovým tématům. Otázky byly zvoleny tak, aby se daly jednoduše vyhodnotit. Nepostihují všechna témata, probíraná ve výcviku, ale snaží se, aby poskytly odpověď na otázku vlivu genderově výchovného experimentu na jeho účastníky.

Genderově postojové otázky jsou rozděleny do čtyř kategorií. Každá kategorie zahrnuje jinou oblast informací a má svůj kód hodnocení.

Kategorie: A/ Zaměstnání

B/ Homosexualita a registrované partnerství

C/ Mužská a ženská specifika

D/ Ženy a politika

A/ Zaměstnání

V otázkách této kategorie vyplňovali respondenti vlastní hodnocení, týkající se vhodnosti vybraných zaměstnání k oběma pohlavím. Vybraná povolání tvořily dvojice se stejným zaměřením. Respektive jedno povolání u muže odpovídalo jednomu povolání u ženy, přičemž bylo po mentální i fyzické náročnosti identické.

Školní psycholožka – Výchovný poradce ve škole

Policistka – Voják

Vědecká pracovnice – Jaderný technik

Šéfredaktorka pánského časopisu – Dramaturg pořadu pro ženy

Herečka – Model

Překladatelka – Učitel latiny

Řidička kamionu – Pilot helikoptéry¹⁶²

Chyba je ve vybraném výroku, který obsahuje dvě informace a respondent neví, na kterou má odpovídat. Otázka je tedy špatně položena a z tohoto důvodu je celá druhá otázka vyřazena z hodnocení.

Dětská doktorka – Vychovatel v mateřské škole

Provozovatelka hostince – Vedoucí čajovny

Prezidentka – Velvyslanec

Hodnocení - Jednotlivé dvojice odpovídali různé četnosti zastoupení těchto povolání mezi pohlavími. Ženy policistky známe stejně jako muže vojáky. Co se stane, bude-li šéfredaktorkou pánského časopisu žena nebo dramaturgem pořadu pro ženy muž? Domnívám se, že genderově citlivý člověk by věnoval rovnou příležitost oběma rodům, aby jejich osobní schopnosti dokázali vhodnost či nevhodnost pro dané pracovní zařazení. Pro hodnocení bude důležité, zda budou rozdíly v odpovědích *účastníků kurzu* a respondentů, kteří kurz neabsolvovali.

Vyhodnocení: Škálu, pomocí které respondenti klasifikovali zaměstnání, jsem pro účely hodnocení rozdělil na dvě části. Pozice 1, *Výborná varianta* a 2, *Uspokojující nároky* jsem označil jako vyhovující nárokům, pozici 4, *Možné, leč nepraktické* a 5, *Nemyslitelná varianta* jako nevyhovující nárokům. Středové, neutrální stanovisko jsem z hodnocení vyloučil. Zajímal mě poměr „vyhovujících“ : „nevyhovujícím“ a také jsem monitoroval, která povolání byla na nevyhovující označována.

Tab. 6.: Poměr odpovědí s „vyhovujícím zaměstnáním“ : „nevyhovujícím zaměstnáním“ u respondentů neprošlých kurzem.

Posuzovaný rod	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	průměr
ŽENY	9:0	8:1	6:1	7:1	8:1	9:1	6:1	9:0	4:2	7:1	8:1	7:1	7,5:0,9
MUŽI	9:0	9:1	8:1	8:0	9:1	9:1	10:0	9:1	7:2	9:0	8:1	9:0	8,6:0,7

Zaměstnání uváděná jako nevyhovující:

ŽENY: Šéfredaktorka pánského časopisu 5x

Řidička kamionu 4x

Policistka 2x

MUŽI: Dramaturg pořadu pro ženy 5x

Vychovatel 1x

Výchovný poradce na škole 1x

Model 1x

¹⁶¹ Viz 2.2.4 Dramatické hry a jejich účel.

¹⁶² Řidičku kamionu bych příště zaměnil za řidičku taxislužby. Nesplňuje totiž nároky pouze technické, jak jsem zamýšlel, ale i fyzické, kvůli kterým reagovala většina respondenty negativním hodnocením.

Tab. 7.: Poměr odpovědí s „vyhovujícím zaměstnáním“ : „nevyhovujícím zaměstnáním“ u respondentů, kteří absolvovali kurz.

Posuzovaný rod	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	průměr
ŽENY	8:1	9:0	9:1	9:1	7:1	7:1	7:0	10:0	8:1	9:0	7:1	8:0	8,2:0,6
MUŽI	10:0	7:1	10:0	10:0	8:1	9:1	8:0	10:0	9:0	10:0	8:1	10:0	9,1:0,3

Zaměstnání uváděná jako nevyhovující:

ŽENY: Řidička kamionu 7x

MUŽI: Vychovatel v mateřské škole 2x

Dramaturg pořadu pro ženy 2x

Výsledky - Účastníci výcviku vykazují vyšší míru tolerance k rovným příležitostem v zaměstnání. Vyplývá to z vyšších čísel u vyhovujících zaměstnání a zároveň nižších počtů u povolání nevyhovujících. U respondentů prošlých kurzem dochází k nižší pluralitě názorů, což příkládám debatě o tématu (Hra č.7 - Zaměstnání) a jejímu, pravděpodobně konformnímu, vlivu na *účastníky kurzu*.

B/ Homosexualita a registrované partnerství

Tato oblast nesleduje ani tak oblast rovných příležitostí mužů a žen, jako rovné příležitosti homosexuálů a heterosexuálů. Domnívám se, že problém tolerance u přístupu k lidem s odlišnou sexuální orientací koreluje s problémem rovných příležitostí mužů a žen a tak pomocí této oblasti budu moci v odpovědích vyzorovat stopy genderové senzitivity.

Sledoval jsem následující otázky:

7. *Souhlasíš s registrovaným partnerstvím?*

8. *Souhlasíš se svěřenou péčí (adopcí) dětí u homosexuálních partnerů?*

Napiš proč:

11. *Umožnil(a) bys heterosexuálním nesezdaným párům adoptovat dítě?*

Hodnocení – Kromě četností jednotlivých odpovědí v nabízené škále (ROZHODNĚ ANO – SPÍŠE ANO – SPÍŠE NE – ROZHODNĚ NE) bylo do hodnocení zařazeno spektrum odpovědí na otázku 8,.

U otázky 8, a 11, existuje (můj osobní) předpoklad, že by se měly jejich odpovědi shodovat u lidí tolerantních v problematice rovných příležitostí. Odmítne-li někdo adopci homosexuálním párům a přikne-li ji nesezdaným párům, domnívám se, že jeho příčiny k tomuto úsudku se nepohybují v tolerantní rovině soudnosti.

Výsledky – Tři lidé z dvanácti byli proti registrovanému partnerství (spočítáme-li výsledky obou skupin respondentů). Všichni tři tito lidé byli ze skupiny neprojdívší kurzem. Domnívám se, že skrze debaty obsažené ve výcviku si účastníci projektu uvědomují potřebu této sociální instituce v naší společnosti.

U otázky tážající se po povolení adopce u homosexuálních párů byl poměr pro : proti u skupiny bez kurzu 5:7 a u skupiny s kurzem byl také shodný poměr 5:7 (!). Tvrdím, že toto je příklad otázky, jejíž odpověď pramení z hlubokých osobních zkušeností jedince a sociálně psychologický výcvik popisovaného typu nemá na jedince pozorovatelný vliv. Skupině prošlé kurzem nedělá problém zlepšit homosexuálním párům soukromý život, avšak adopce je záležitost týkající se většinové společnosti více, což je důvod, proč, jak se domnívám, převládá názor proti adopci. Tento názor je vzešlý z výchovy a nevykazuje po výcviku změny.

U srovnání otázek 8, a 11, se vracíme zpět k vlivu výcviku. Účastníci výcviku si uvědomují rizika adopce nesezdaných párů a hodnotí jejich vhodnost pro adopci shodným poměrem 5:7 (pro : proti). Respondenti bez kurzu jsou k nesezdaným heterosexuálním párům benevolentnější než k homosexuálním párům (7:5).

C/ Mužská a ženská specifika

Chtěl jsem zjistit jaké výhody a nevýhody vidí respondenti ve specifikách jednotlivých rodů. Hned osm otázek je zařazeno v hodnocení kategorie C.

Sledované otázky:

10. Kdybys byl(a) premiérem(kou) a měl(a) udělat něco pro zlepšení postavení mužů v našem státě, co by to bylo?
12. Jmenuj tři oblasti nebo situace, ve kterých je žena ve výhodnější pozici než muž.
13. Jmenuj tři oblasti nebo situace, ve kterých je muž ve výhodnější pozici než žena.
14. Napiš jednu situaci, kdy je žena oproti muži zásadně znevýhodněna.
15. Napiš jednu situaci, kdy je muž oproti ženě zásadně znevýhodněn.
22. Kdybys byl(a) premiérem(kou) a mohl(a) udělat něco pro zlepšení postavení žen v našem státě, co by to bylo?

Hodnocení: Jedním ze sledovaných ukazatelů je schopnost vyjádřit se a odpovědět na otázku. Každý respondent mohl uvést až deset odpovědí. Nerozhodovala pluralita těchto

názorů, ale jejich množství. Hodnotil jsem nejprve zda mají názor a až následně jaký. Druhá část hodnocení této kategorie obsahuje seznam uváděných oblastí výhod a nevýhod jednotlivých rodů.

Výsledky

Průměr nezodpovězených otázek (max 10), tedy otázek, na něž z jakéhokoliv důvodu respondent neodpověděl byl následující:

Respondenti bez kurzu 2,4

Respondenti s kurzem 1,0

Je tedy patrné, že pro *účastníky kurzu* byl menší problém zodpovědět otázky než pro respondenty bez kurzu.

Témata která respondenti vyplňovali jsou:

Tab. 8.: Mužská a ženská specifika – odpovědi respondentů bez kurzu

+ ženy	- ženy
Fyzická přitažlivost 10x	Žádost o zaměstnání 5x
Vybraná povolání 7x	Domácí násilí 3x
Citlivost 5x	Znásilnění 3x
Po rozvodu dostane dítě 4x	Podpora v mateřství 2x
Mateřství 3x	Peníze 2x
Zvládnutí dělat více věcí 3x	Porod a výchova dítěte 2x
Jde dříve do důchodu 3x	
+ muži	- muži
Fyzická síla 11x	Nemůže mít dítě 4x
Vybraná povolání 10x	Požadavky na muže 4x
Biologická 8x ¹⁶³	Sexuální obtěžování 3x
Dominance muže 7x	
Žádost o zaměstnání 7x	
Logické myšlení 3x	
Tolerance přestupků 3x	

Z tabulky je patrné, že někteří respondenti si navzájem protiřečili. Někteří vyplnili, že výhodou ženy je mateřství a jiní se domnívají, že porod a výchova dítěte je ženskou

¹⁶³ Např. Nemají menstruaci, Mohou močit ve stoje..

nevýhodou. Tyto proti názory se nalézají pouze u respondentů bez kurzu. *Účastníci kurzu* mají názory sjednoceni a odpovídají na témata podobně.

Tab. 9.: Mužská a ženská specifika – respondenti prošlí kurzem

+ ženy	- ženy
Fyzická přitažlivost 11x	Znásilnění 5x
Možnost mít dítě 10x	
Vybraná zaměstnání 10x	
Svěření dítěte po rozchodu 7x	
Práce s dětmi 5x	
Citlivost 4x	
Tolerance nesamostatnosti 3x	
+ muži	- muži
Žádost o zaměstnání 9x	Zrovnoprávnění získat dítě 6x
Vybraná zaměstnání 9x	
Fyzická síla 8x	
Finance 8x	
Technické myšlení 4x	
Autorita 4x	

Z tabulky, která je naplněna daty u dotazníků účastníků kurzu je patrné, že eliminovali složku nevýhod a soustředili se na výhody jednotlivých rodů. Dochází k větší tématické konformitě – je méně témat, ale vícekrát jsou zmiňována. Je vidět, že účastníci mají o problematice větší povědomí, vyhýbají se populistickým tématům (Velikonoce, biologické výhody..) a jmenují jednotlivé klady a zápory s odkazem na konkrétní konfliktní situaci (např: výhody muže se točí kolem zaměstnání, platových a fyzických dispozic, kdežto ženské výhody jsou interpretovány v kontextu přitažlivosti, mateřství a citlivosti).

D/ Ženy a politika

Tato kategorie pracuje s problematikou nového zamýšleného zákona, který upravuje počet kandidátů nebo přímo počet zvolených zástupců podle rodů. Ženám i mužům má shodně připadnout padesát procent míst. O přesném znění zákona se zatím jedná. Jelikož nejaktivnější debata je na poli Evropského parlamentu, kterého by se jako první mohla tato

novela týkat, je v otázkách uvedeno, že se jedná o volby do EP (tedy Evropského Parlamentu).

Sledované otázky:

17. Jeden z návrhů v zákonech evropského parlamentu je požadavek na obsazení evropského parlamentu stejným počtem mužů a žen. Souhlasíš s tímto návrhem.

18. Myslíš si, že by větší počet žen působících na české politické scéně měl na českou politiku nějaký vliv?

Hodnocení – Do hodnocení se počítaly počty jednotlivých odpovědí ve škále ROZHODNĚ ANO – SPÍŠE ANO – SPÍŠE NE – ROZHODNĚ NE a odpovědi z osmnácté otázky *Jaký vliv by měl větší počet žen v české politice na politiku samotnou.*

Pozice genderové senzitivity mohla ležet na obou pólech uvedené škály. Souhlas s tímto zákonem by byl opodstatněním názoru hovořícím o mužském vidění světa (skrze politiky) a snažil by se podpořit nerovný boj žen v politických kruzích. Nerovnost je v tradiční představě muže jako vůdce společnosti a politice jako záležitosti pro muže a několik smělých žen. Nesouhlas s tímto zákonem může vyjadřovat nerovné pozice mužů vůči ženám. Žen je v politice výrazně méně a měly by tudíž výrazně větší šance uspět ve volebním boji.

Pro tuto kategorii není vytvořena hypotéza jak a nakolik ovlivní výcvik své účastníky.

Výsledky –

Otázka 17. Návrh zákona o rovném obsazení Evropského parlamentu muži a ženami.

	Pro : Proti (%)
Respondenti bez výcviku	50 : 50
Respondenti s výcvikem	25 : 75

Otázka 18. Vliv žen na českou politickou scénu.

	Kladný : Záporný (%)
Respondenti bez výcviku	80 : 20
Respondenti s výcvikem	50 : 50

Zatímco názor respondentů bez výcviku je nerozhodný, co se týče „rovného“ obsazení Evropského parlamentu, tak respondenti prošlí kurzem jsou výrazně proti tomuto zákonu. Domnívám se je tomu tak pro nedodržení rovných příležitostí kandidujících mužů vůči teoreticky snadnější pozici žen ve volbách.

V otázce vlivu většího počtu žen na českou politickou scénu jsou respondenti bez kurzu přesvědčení o kladech tohoto jevu. Hlasy účastníků výcviku vykazují nerozhodný stav 50 : 50. Polovina z nich je tedy pro a polovina proti jmenovanému zákonu. Jako kladný vliv je v dotaznících účastníků kurzu uváděn „ženský pohled“.

Genderově výchovné otázky – shrnutí

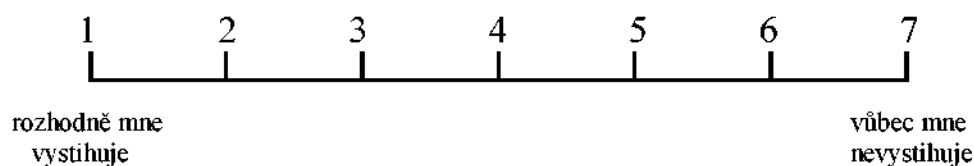
Účastníci výcviku vykazují ve většině sledovaných ukazatelích větší míru tolerance k rovným příležitostem mužů a žen. Dokazuje to jejich postoj k zaměstnání i k registrovanému partnerství. V oblastech mužských a ženských specifík dochází k rozvoji vyjadřovacích schopností respondentů ze skupiny s výcvikem a k znalosti větší šíře problematik obou rodů. V kategorii Ženy a politika dochází u této skupiny ke kritice zákona o rovném zastoupení mužů a žen v Evropském parlamentu.

Ve čtyřech oblastech ze čtyř byl dokázán vliv výcviku na jeho respondenty. Jediným tématem, ve kterém dotazník zjistil, že výcvik a jeho aktivity nemají vliv na respondenta, je otázka případného povolení adopce homosexuálním pářům.

2.4.2.5 Dotazníky BSRI – hodnocení

Jak již jsem jedenkrát uvedl v podkapitole, která teoreticky popisuje dotazník BSRI, tak tento evaluační prostředek obsahuje 20 maskulinních, 20 femininních a 20 na genderu nezávislých charakteristik. Každou vlastnost – charakteristiku u sebe člověk hodnotí na škále 1 – 7, podle toho, nakolik je pro něj charakteristická. Pozice jedna znamená „rozhodně mne vystihuje“ a pozice sedm je označena jako „rozhodně mne nevystihuje“.¹⁶⁴

Škála u dotazníku BSRI:



Hodnocení – Výpočtem průměrů jednotlivých skupin charakteristik se lze dobrat k procentuálnímu vyjádření maskulinity a feminity. Z těchto čísel lze vypočítat skóre androgynie. Androgynie je genderový profil, který v sobě obsahuje vysoké maskulinní a vysoké femininní hodnoty. Ze vzešlých čísel jsem vytvořil tabulku a hodnoty obou poměřovaných skupin okomentoval ve výsledcích.

¹⁶⁴ Komplettní dotazník je v Příloze I. Dotazník

Výsledky – Domníval jsem se, že hodnocení vlastního chování nemůže vykazat přílišné změny díky jedné třídní aktivitě. Přesto jsem se rozhodl použít dotazník BSRI, jakožto oficiálního měřidla genderu.

Považuji za důležité upozornit na interpretaci výsledků. U procent neznamena čím vyšší tím více androgynní a naopak. Vysoké skóre odpovídají vysoké míře androgynie (šedá výplň buněk tabulky), ale střední skóre (35 – 65) znamenají pohlavní nediferencovanost. Nízké skóre proklamují pohlavní typizaci. Zápornými hodnotami jsou označeny výsledky těch respondentů, kterým byly naměřeny hodnoty pohlavně-obrácených (zde vykazuje výška čísla velikost biologicky dané charakteristiky¹⁶⁵).

Tab. 10.: Skór androgynie u respondentů neprošlých výcvikem

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
ŽENY	20 %	8 %	99 %	96 %	14 %	12 %
MUŽI	27 %	- 15 %	- 2 %	67 %	5 %	72 %

Výsledky u respondentů, kteří se zúčastnili výcviku jsou následující.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
ŽENY	75 %	96 %	83 %	99 %	5 %	85 %
MUŽI	92 %	- 35 %	80 %	10 %	75 %	15 %

Interpretace výsledků je následující. Ve skupině respondentů bez absolvovaného kurzu se vyskytují čtyři osoby, které je možné označit jako androgynní. Polovina osob (šest) je vyhodnocena jako pohlavně typizovaní a žádná není v kategorii nedirencovaní. Dvě osoby, konkrétně dva muži, jsou pohlavně obrácení, což znamená že vykazují vysokou míru feminity oproti malé míře maskulinity.

Tabulka druhá vykazuje výsledky skupiny, která absolvovala výcvik. Do kategorie androgyniích bylo vyhodnoceno osm osob, tři respondenti jsou pohlavně typizovaní a žádný není nediferencovaný. V záporných číslech je jeden respondent – muž – u nějž je sice skoro poloviční míra maskulinity, ale míra feminity je natolik dominantní, že je nutné vyhodnotit jej jako pohlavně obráceného.

¹⁶⁵ Záporná dvouprocentní hodnota znamená prakticky nulovou prokazatelnost chování, jednání a myšlení podle vlastní biologické identity. Záporná patnáctiprocentní hodnota ukazuje vysokou převahu opačné identity, ale také zhruba patnáctiprocentní míru své vlastní identické charakteristiky.

Z výsledků je velmi výrazně patrný rozdíl mezi jednotlivými skupinami. Zatímco ve skupině bez výcviku se vyskytuje třetina osob zařaditelných jako androgynní, tak ve skupině respondentů s výcvikem je těchto osob dvakrát více, tedy dvě třetiny. Dvě pohlavně obrácené osoby z první tabulky odpovídají jedné z tabulky druhé. Většina žen prošlých kurzem je schopna femininního i maskulinního chování, stejně jako polovina mužů. Ostatní osoby, vyjma té se záporným číslem, jsou pohlavně typizovány.

Domněnka, že výcvik by měl ve své účastníky vést k větší míře genderové senzitivity, tedy i k androgynnímu myšlení se potvrdila a je jedním z největších důkazů hypotézy hovořící o funkčním genderově výchovném výcviku.

2.4.2.6 Úvaha na téma: Ženy, muži a společnost

Tato úvaha je čtvrtou a závěrečnou částí dotazníku, který byl s časovým odstupem distribuován účastníkům výcviku. Respondenti, kteří výcvik neabsolvovali obdrželi dotazník, který zadání úvahy neobsahoval.

Chtěl jsem zjistit, pomocí této úvahy, jaká témata považují *účastníci kurzu* za důležitá ve vztahu společnosti, mužů a žen.

Zadání úvahy: *Napište pár vět, pár slov či pár myšlenek na téma Ženy, muži a společnost.*

Hodnocení – Je obtížné posuzovat a vyhodnocovat myšlenky uvedené v úvaze, a tak jsem se rozhodl pouze zsumírovat témata uvedená v úvahách.

Výsledky – Všichni, kdo úvahu psali, kombinovali v ní zkušenosti ze svého prostředí s otázkou postavení mužů a žen ve společnosti. Bud' vyjadřovali vlastní teorii současné společnosti, anebo projektovali vize do budoucna. O projektu, kterého se všichni zúčastnili se nevyjadřovali. Většinový názor hovořil o současném stavu naší společnosti a postavení žen v ní označovali respondenti jako „mírně ztížené“ („v žádném případě diskriminační“, „společensky podmíněné mužům“).

Pro ilustraci jsem vybral tři úvahy u nichž jsem představil jejich základní myšlenku¹⁶⁶. Každá z těchto úvah reprezentuje část idejí, které respondenti v této části dotazníku uváděli. A každá má svoji pravdu.

1, Rovnováha mezi muži a ženami určuje rovnováhu společnosti. V naší společnosti má žena stejná práva jako muž, pouze k jejich dosažení musí použít většího úsilí.

¹⁶⁶ Jedná se o krátké výtahy z úvah, nikoliv o celé statě.

2, *Společnost s velkým „S“ nastane ve chvíli, kdy se přestaneme „bít“ o postavení ve společnosti ve smyslu „kdo je výš a kdo komu velí“ a začneme spolupracovat, komunikovat, poslouchat se, mít k sobě úctu, respekt a budeme zodpovědní za svoje činy, bez ohledu na naše pohlaví.*

3, *Ženy a muži jsou dva odlišné „živočišné druhy“. Jejich symbiózou vznikají lidé. Je dobré pomáhat ženám a říkat jim na co mají práva. Nakonec to bude totiž na nich, jak si svůj život zařídí, Každý jsme tvůrcem svého vlastního osudu.*

2.4.3 Arteterapie - hodnocení

Tato kapitola slouží jako ukázka konkrétního hodnocení výtvarných počinů účastníků kurzu. Je konstruována, aby z ní bylo možné pochopit záběr práce arteterapeutky a dosah jejího konání v kontextu celého výcviku.

Arteterapie byla pouze pomocným hodnotícím prvkem. Nezkoumá rozdíly v osobnostech před a po kurzu, ale vytváří prostor pro poznání vlastního já jednotlivého účastníka výcviku, což má vést k jeho osobnímu rozvoji.

Cíl

Smyslem „výtvarné hry“ není tvořit kompozičně a obsahově jednotný celek ve formě hotového obrazu, nýbrž vyvolat hlubinně zakódované vazby vyplývající ze sousloví „dvě postavy“, zaujmout vlastní hledisko a otevřít cestu k pochopení sebe sama, mapování sociální odezvy okolí na vlastní výtvarnou činnost. Hledat zrcadla sebe sama v symbolice našeho obrazu, v artikulovaném výtvarné řeči.

„Nezávaznost“ výtvarné hry zbavuje účastníky projektu zábran tvořit, uvolňuje průchod imaginace, rozšiřuje schopnost vnímání a hledání alternativních způsobů práce s materiálem. Jde o jistou formu relaxace a uvolnění.

Námět

Důležitost námětu je dána v jeho aktivizaci naší zkušenosti. Náměty „vynořujeme“ z plynulého proudu našeho života na podkladě hlubších prožitků. Prožitky jsou prostředkem k autentickému objevení námětu. Každý záměrně vybraný inspirační prvek obsahu, umožňuje člověku přiblížit obsahové jádro předmětu. „Přesahem“ námětu za horizont dosavadní zkušenosti vzniká tvůrčí nebo receptivní problém – úkol.

Téma

V pozadí každého tématu působí nevědomé nebo nejasně uvědomované sny, procesy, obsahy, jenž pramení z kolektivně zděděných (archetypových), individuálně vývojových a konstitučních zdrojů, z charakteru individuální zkušenosti a dynamiky sociálního života člověka, které usilují o vědomou existenci prostřednictvím sebevýrazu a uspořádané formy (tvaru).

2.4.3.1 Interpretace a autointerpretace kreseb

Interpretace je výklad, objasnění, tlumočení; způsob podání díla výkonným umělcem.¹⁶⁷

Autointerpretace je původní podání díla vlastním výkonným umělcem.¹⁶⁸

V tomto oddíle nalezneme vybrané výklady kreseb vytvořených v projektu. Kresby jsou z důvodu anonymity označeny pouze věkem a rodem autora. Jsou zahájeny autointerpretací, což je vlastně přepis autorova výkladu ke kresbě. Po ní následuje „interpretace“, kterou provádí odborník.

1. Kresba muže /24 let/

Autointerpretace kresby: Zadané téma jasně chápu jako vztah mezi mužem a ženou, který jsem také znázornil. Obě postavy se usmívají, neboť jsou spokojené a nic jim nechybí.

Interpretace kresby: Postava muže a ženy (centrální symbol celého obrázku) jsou stejně veliké /i široké/, z čehož lze usuzovat určitá rovnoprávnost postavení mezi pohlavím. Muž i žena mají archetypálně přidružené barvy, jenž do jisté míry svědčí o možném přiřazení genderově stereotypních vlastností jednotlivým postavám.

Žena – hnědá barva šatů = symbolika země, matky, ze které vše vychází a do které se opětovně vše navrácí. Navíc jsou u této postavy zvýrazněny základní sexuální atributy – vlasy, poprsí (ve stejné barvě-žluté).

Muž – zelená barva šatů = barva vegetace, zelených rostlin, semen.

¹⁶⁷ Slovník cizích slov. Český Těšín. Encyklopedický dům. 1996, str. 155

¹⁶⁸ Slovník cizích slov. Praha. Mír. 1985, str. 301

Zobrazení obou postav jasně vypovídá o jejich vzájemném postavení: žena je matka a muž je otec rodiny.

Dynamika čar a tahů dosvědčuje rychlé plnění zadaného tématu, kdy *hráč* nechápe výtvarnou činnost jako určitý alternativní uvolňující prvek projektu, ale jako součást projektového úkolu. Stejně tak o tom svědčí i infantilní pojetí kresby, které je doplněno slovy „Já kreslit neumím“.

Celkový barevný dojem kresby působí harmonicky a vyváženě. Jedná se o „vizuální typ“ kreslíře (dle Löwenfelda¹⁶⁹), který se snaží zachytit vlastní pojetí skutečné reality.

Využití barevné škály pastelek s převahou teplých barev má působit kladně a vesele – má znázorňovat klidnou a příjemnou atmosféru kolem postav.

2. Kresba ženy /23 let/

Autointerpretace kresby: Jde o zachycení ženy a muže, kteří jsou ve vzájemném vztahu (nejde o milenecký vztah). Jde o vztah dvou postav, který je rovnocenný, harmonický a souladný.

Interpretace kresby: Pojetí tohoto obrázku je možné chápat jako snahu po zobrazení vztahové dokonalosti, která je zachycena do podoby do čínské monády. Zachycený muž i žena se vzájemně proplétají a barevně doplňují (v určité vzdálenosti pohledu i dokonce splývají). Stejně jako uvedený čínský symbol harmonie.

Žena je spodobněna modrou barvou. Ta značí chlad, zimu a je jí přisuzován záporný element. V čínském symbolu harmonie by tato žena byla principem Jin.

Muž je nakreslen oranžovou barvou. Tato barva je symbolem aktivity, tepla a energie. Je to kladný element, kterému v čínské monádě odpovídá princip Jang.

Obě nakreslené postavy jsou umístěny ve středu plochy papíru. Okolní prostor je znázorněn pouze symbolicky – náznakově, tudíž postavy působí dojmem „létajících duší“ nebo „centra vesmíru“. Jakoby nic jiného důležitého, kromě oněch dvou postav, neexistovalo. Autorka se zaměřila pouze na zobrazení vztahu muže a ženy jako hlavního, pro ni samotnou prioritního, významu (života) a veškeré, pro ni nepodstatné, okolní jevy a děje potlačila.

¹⁶⁹ Rozdělení typologie výtvarného projevu na typ vizuální a haptický.

Kresba je zachycena introvertně, což vypovídá o odrazu vnitřního já autorky a určitém přání autorky. Snaha o ztvárnění dokonalého vztahu vychází z její vnitřní představy a touhy.

Jemnost tahů a zaujatost k tématu v průběhu práce svědčí o citlivém pojetí určeného námětu.

3. Kresba muže /25 let/

Autointerpretace kresby: Obě postavy jsou záměrně vyobrazeny při tanci. Tanec je určitá obdoba oslavy, proto jsou postavy slavnostně oblečeny. Je to forma symbiózy muže a ženy. Postavy nemají úmyslně obličej, protože se jedná o dvě anonymní figury. Pravá strana obrázku je doplněna spirálou s dvěma kuličkami uprostřed - uvnitř spirály je protikladná spirála. Tento doplněk jsem tam nakreslil proto, aby na papíře nebylo samé konkrétno. Pod spirálou je strom, do kterého někdo vyřezal vlastní jméno a jméno své první lásky. Hvězdička na levé straně papíru je symbolem světla, budoucnosti. Kreslil jsem úmyslně rudkou, aby kresba vypadala starodávňě, aby když se na to člověk podívá měl pocit, že jde o starou fotku.

Interpretace kresby: Vztah muže a ženy v obětí, postavení obličejů tak, že budí pocit vzájemného pohledu do očí a slavnostní oblečení postav, svědčí o harmonickém až oslavném chápání vztahu mezi mužem a ženou. Vertikální zobrazení postav ve středu plochy je vystihnutí autora aktivního přístupu k životu.

V pravém horním rohu papíru je vyobrazena spirála. Tato surrealistická kresba pravotočivé spirály symbolizuje střed kosmu, pozitivní rozvoj-vývoj, energii. Je symbolem dobra, nebe, štěstí zakončená dvěma kuličkami-dvěma elementárními body, které se v této životní spirále zmitají. Jde o abstraktní vyjádření stejného vztahu jako je vztah u vyobrazených postav.

Pod spirálou je nakreslen kmen stromu s vyrytým srdcem. Samotný kmen znamená sílu ega, stálost a pevnost. Zobrazený kmen není nijak slabý ani nějakým způsobem poškozený-je silný a zdravý, což svědčí i o egu autora. Vyryté srdce na kmeni je symbolem stálosti a věrnosti.

Na levé straně uprostřed je symbol hvězdy – autorova nutková pohnutka zaplnit levou stranu plochy, ale především jde o určité ujištění se o existenci a naplnění budoucnosti.

4. Kresba ženy /24 let/

Autointerpretace díla: Jedná se o zachycení dvou postav (lidí) v davu ostatních postav (stínů). Tyto dvě blíže neurčité postavy nejsou nijak odlišné od ostatních postav, pouze jsou zvýrazněny větší velikostí. a jsou vybrány z davu ostatních postav. Nejde o zachycení muže a ženy, ale jde o zobrazení jakékoliv postavy. Fialová barva u okolních postav, stínů měla být původně modrá, ale nechtěně jsem začala kreslit barvou fialovou a tak jsem výkres touto barvou dokončila.

Interpretace díla: Celý obrázek je určitým nákresem s cílem popsat a zachytit pouhou povrchnost autorčina pochopení tématu „dvě postavy“. Autorka se jasně bránila hlubšímu projevu a průchodu vlastním představám a emocím. Povrchnost zpracovaného tématu svědčí o citlivosti autorky k tomuto problému, k problému vztahu dvou osob i vztahu osoby a okolí. Anonymita dvou postav vyčnívajících z anonymního davu jasně ukazuje vnitřní citlivou oblast autorky, kterou se touto „povrchní“ kresbou snaží potlačit, skrýt.

Centrem obrázku jsou již zmíněné dvě neidentifikovatelné osoby. Okolí tvoří menší osoby, lépe řečeno stíny osob. Anonymita hlavních postav je umocněna jednoduchou silnou obrysovou linií tužky. Okolní postavy jsou modrofialové, kreslené krátkými klikatými tahy, charakterizující stíny. Modrá barva ve spojení s barvou fialovou značí úzkost, sebekontrolu a neklid. Růžový nápis „dvě postavy“ v kombinaci s černými postavami signalizuje negativní smýšlení o sobě samém.

Celkově působí postavy na obrázku cize, odtažitě, nezúčastněně.

5. Kresba muže /23 let/

Autointerpretace díla: Snažil jsem se nakreslit dvě postavy, které se hádají. Obě postavy jsou muži. Mezi nimi stojí určitá překážka – problém, kterou symbolizuje kamenná zeď, a která znemožňuje jejich bližší kontakt, vztah. Přes hádku spolu vlastně komunikují a čím více spolu mluví, tím rychleji zeď ubývá a tím jsou si postavy blíže. Kdybych nakreslil další obrázek, tak by zeď zmizela úplně a postavy by neměly tak přísně hádavý výraz.

Interpretace díla: Hlavním výjevem obrázku jsou dvě mužské postavy. Autorem díla je muž, tudíž se jedná o vlastní projekci do jedné z postav. Vzhledem k podobnosti autora a horní postavy, je autor spodobněn v levém horním rohu. Druhá, věkově starší postava, je postava otce.

Umístění postavy v levém horním rohu papíru (tzv. v pasivním kvadrantu), svědčí o určitém ústupu, prázdnu, ale zároveň o určitém přání a touze¹⁷⁰ této postavy čili autora. Postava v pravém spodním rohu papíru je znázorněna v ploše konfliktu, ulpívání a fixaci na pudech.

Obrazový výjev je vztah mezi autorem a autorovým otcem, který s sebou nese konflikt. Tento konflikt stojí (stejně jako zeď) mezi nimi a ruší jejich vzájemný vztah. Samotná zeď (bariéra) je postavena na pevném základě (velké kameny) a je dokreslena cihlami (postupně naskládané problémy).

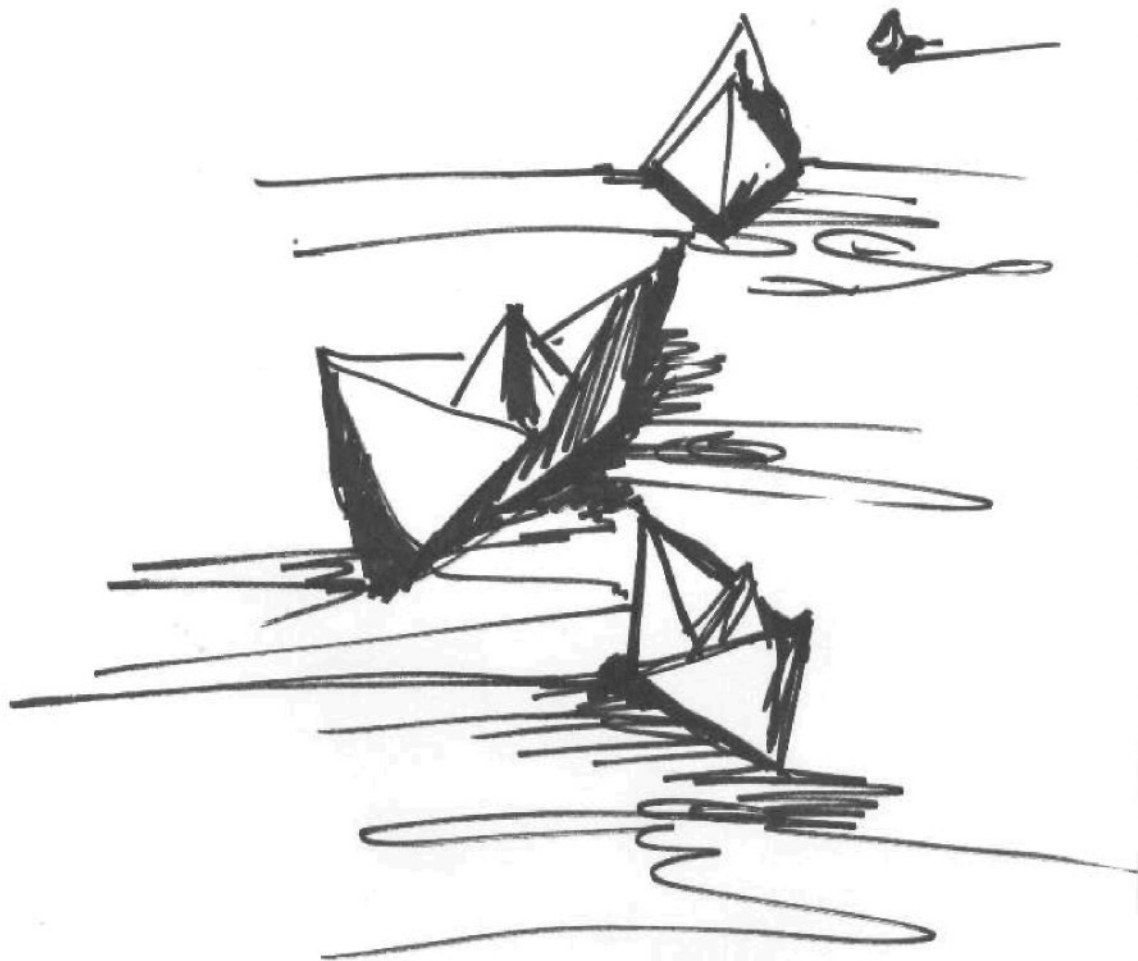
Vztah mezi postavami je dobře charakterizován zvýrazněním vzájemného, přísného až popudlivého pohledu si do očí, zdůrazněním zvětšených zorniček a otevřených hádajících se úst. Tyto popisované elementy vyjadřují snahu po reálném zachycení skutečnosti, vyjadřují zvýšené emoční napětí autora k zobrazovanému výjevu.

Čáry jsou tenké, přerušované, zvláště při kresbě vlastního portrétu. To značí autorovu nízkou míru sebedůvěry. Kreslířským nástrojem je zde použita tužka, která zachycuje popisnou až konstruktivní charakteristiku prostorových vztahů. Jedná se o enumerativní typ kreslíře¹⁷¹, značí se reálným zachycením skutečnosti.

¹⁷⁰ Vlastní slova autora: „Kdybych nakreslil další obrázek, tak by zeď zmizela úplně a postavy by neměly tak přísně hádavý výraz.“ Přání bezkonfliktního vztahu autora s otcem.

¹⁷¹ Rozdělení typologie výtvarného projevu podle Uždila na typ enumerativní a typ introvertní. Enumerativní v podstatě odpovídá termínu extrovertní.

Zürich



3 Závěr

Cílem diplomové práce bylo vytvořit genderově výchovný výcvik, zhodnotit jej a navrhnout praktické uplatnění tohoto výcviku.

Projekt, který obsahoval dva sociálně psychologické výcviky probíhal v měsících listopadu a prosinci roku 2004. Popis jeho vypracování obsahují kapitoly z druhé části diplomové práce. Závěr této druhé části je věnován hodnocení.

To je prováděno z několika úhlů pohledu na výcvik. Reflexe obsahuje osobní postřehy hodnotitelů a výsledky, které přinesla by se dali shrnout do několika nejdůležitějších bodů. V těchto bodech by se hovořilo o spokojenosti, kterou účastníci výcviku projevovali po kurzu ve vztahu se svojí účastí na této činnosti a dále by byly zmíněny výsledované změny v jednání účastníků výcviku, které byly patrné již při samotných aktivitách. Díky reflexi byl odkryt odlišný přístup v uvažování jednotlivých skupin účastníků (studenti technických oborů, zaměstnaní, studenti pedagogických oborů).

Dotazníky, jako druhý hlavní hodnotící nástroj, odkryly další vliv výcviku na jeho účastníky. Rozdíly mezi respondenty, kteří se výcviku nezúčastnili a zúčastněnými respondenty byly mnohem markantnější, než jsem předpokládal. Tyto rozdíly byly nejvíce patrné v oblastech komunikace a vyjadřování, v postojích k genderovým tématům, ve schopnostech rozpoznat situaci obsahující nerovné příležitosti mužů nebo žen a hlavně ve schopnostech přemýšlet a jednat androgynně, tedy jako příslušník opačného rodu.

V této závěrečné kapitole mohu naplno vyslovit soud, že popisovaný sociálně psychologický výcvik s genderovou tematikou pomáhá pochopit úskalí problematiky genderu a rovných příležitostí a vychovává své účastníky k genderové senzitivitě. Kromě působení na znalosti, dovednosti a postoje spojené s genderem, má tento sociálně psychologický výcvik vliv i na osobnost jedince a její osobnostní charakteristiky.

„Žádná myšlenka svět nespasí, pokud se o ní nikdo nedozví“, řekl kdysi Gillian Murmaix. Není tedy důležité pouze přijít s „něčím novým“, ale umět také zprostředkovat své know-how davům veřejnosti.

Možnosti uplatnění sociálně psychologického výcviku s genderovou tematikou v prostoru českého školského systému jsou rozděleny do několika etap.

Jako nejsnazší a nejefektivnější eventualitu vidím zařazení zmiňovaného sociálně psychologického výcviku mezi vyučovací předměty vysokých škol s pedagogickým

zaměřením. Pedagog je element, který je nejaktivnější činitel podílející se na výběru a směru výuky. Navíc je osoba, která má možnost poskytovat dítěti pozitivní vzory.

Souběžně s výukou studentů na vysokých školách vidím prostor dynamického rozvoje v možnostech dodatečného získání kvalifikace již stávajících pedagogických pracovníků pomocí organizací poskytujících výcvikové kurzy pro učitele.

Teprve ve chvíli, kdy budou moci sami učitelé vést genderově výchovné, sociálně psychologické výcviky, tak tehdy je možné zařazení této aktivity do výuky základních a středních škol. Úmyslně se zmiňuji o obou stupních školských zařízení, jelikož moje nejoptimističtější představa hovoří o dvou typech výcviku pro mládež. První, který by na základní škole postihoval všechny děti školou povinné, by byl všeobecný a pracoval by se základními tématy pochopitelnými touto věkovou skupinou. Na střední škole by došlo, stejně jako u většiny vyučovacích předmětů, k cyklickému vrácení k informacím z kurzu ze základní školy a jejich rozšíření o nová aktuální témata.

Naposlední oblastí, zcela nezávislou na předchozích úvahách, může být využití v zóně komerční. I k nám se v poslední době dostala praxe, že podniky a firmy zaplatí pro své zaměstnance kurzy, které pomáhají vylepšit efektivitu práce. Věřím, že genderově výchovný, sociálně psychologický výcvik by mohl mezi těmito kurzy nalézt vlastní pozici na trhu.

Každá činnost, kterou v životě děláte vás více či méně ovlivní. Pro mě se stala tato diplomová práce přelomovým krokem, kormidlem, které začalo řídit moji loď jedním určitým směrem. Díky ní jsem se rozhodl dále působit v oblasti pedagogiky a prožitkové výchovy.

Své zkušenosti z pole neoraného, kterým výchova k genderové senzitivě je, poskytnu dál a budu věřit, že pozitivně přispějí svým dílem k rozvoji naší společnosti. Prvním dobrým znamením je zájem neziskových organizací o můj projekt, nebo nabídnutá možnost prezentace výsledků této práce na Konferenci českých a slovenských feministických studií v Praze.

Každá činnost, kterou v životě děláte vás více či méně ovlivní, a tak jsem rád, že jsem mohl dělat zrovna tuto diplomovou práci.

4 Použitá literatura

- Culbertson, D. ed.: *Doing the Gender Boogie: Power, Participation and Economic Justice* (A popular education and action guide), Toronto Ten Days for World Development, 1995
- Časopis „Téma arteterapie“, 2001/4, ČAA.
- Dobíšek, K. et al.: *Ošetřování duševně nemocných*. Sten, Praha 1967,
- Giddens, J.: *Sociologie*. Praha, Argo, 2000
- Janiš, K., Täubner, V.: *Didaktika sexuální výchovy*, Gaudeamus, Hradec Králové, 1999
- Joanidis, L.: *Arteterapie – teoretická východiska Psychológia patopsychológia dieťaťa VIII, č.1*, SPN Bratislava 1973,
- Hoppeovi, H. a S., Krael, J.: *Sociálně psychologické hry pro dospívající. Rozvoj pohlavní identity, prevence agresivity a zneužívání*. Praha, Portál, 2001
- Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*, Praha, Portál, 1997,
ISBN – 80 7178-167-3
- Koblihová, A.: *Arteterapie a psychoterapie v období dospívání. Současná arteterapie*,
Kol. autorů: *Společnost žen a mužů z aspektu gender*. Praha, Open Society Fund. 1999
- Pedagogická fakulta UK ve spolupráci s ČAA, Praha 2000,
- Komárková, R. a kol.: *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha, Grada, 2001,
- Kratochvíl, S.: *Skupinová psychoterapie neuros*. Avicentrum, Praha 1978,
- Matoušek, O.: *Potřebujete psychoterapii?* Portál, Praha 1995,
- Možnosti využití arteterapie. In: *Referát z kongresu Medicína – psychoterapie – umění*.
Praha, 2001.
- Oakleyová Ann: *Pohlaví gender a společnost*. Praha, Portál. 2000
- Podzemná, J.: *Možnosti užití arteterapie u psychotiků*. DP FF UK, Praha 1986,
- Průvodce na cestě k rovnosti žen a mužů. Brno, Nesehnutí. 2004
- Radimský, J.: *Genderové stereotypy v českých učebnicích*. In: *Gender, rovné příležitosti, výzkum 1-2/2001* Praha. Sociologický ústav AV ČR
- Renzetti, C. M., Curran, D. J.: *Ženy, muži a společnost*. Praha, Karolinum. 2003,
- Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno, Nesehnutí. 2003,
ISBN – 80-903228-2-4

Rovné příležitosti mužů a žen v zaměstnání. Brno, Nesehnutí. 2003,

ISBN – 80-903228-1-6

Slavík, J.: Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky, in: Čas. Speciální pedagogika 1999/9,

Slovník cizích slov. Praha, Mír, 1985,

Slovník cizích slov. Praha, Encyklopedický dům, 2004,

Täubner, V.: Metodika sexuální výchovy, Gaudeamus, Hradec Králové, 1997

ISBN 80-7168-403-1

Valenta, J. Metody a techniky dramatické výchovy, Praha, Strom, 1998,

Velký sociologický slovník. Praha, Karolinum. 1996,

Zicha, Z.: Úvod do speciální výtvarné výchovy. UK, Praha 1981,

Ženy a muži v datech, ČSÚ, MPSV, 2003

Pillay



5 Přílohy

Seznam příloh:

- Příloha 1. Dotazník
- Příloha 2. Zásady genderově pozitivní výuky
- Příloha 3. Postoj k registrovanému partnerství v ostatních státech Evropy
- Příloha 4. Sedmnáct otázek a odpovědí o registrovaném partnerství
- Příloha 5. Hra C: Hra na seznámení – Otázky
- Příloha 6. Hra H: Cesta do lesa – Rébusy
- Příloha 7. Kresba muže /24 let/
- Příloha 8. Kresba ženy /23 let/
- Příloha 9. Kresba muže /25 let/
- Příloha 10. Kresba ženy /24 let/
- Příloha 11. Kresba muže /23 let/
- Příloha 12. Fotogalerie
 - Obr. 1 Hra na seznámení
 - Obr. 2 Četba kroniky 1
 - Obr. 3 Četba kroniky 2
 - Obr. 4 Třicet lodí vyplulo..
 - Obr. 5 Lodě
 - Obr. 6 Papírové loďky na vodě
 - Obr. 7 Vypouštění lodí
 - Obr. 8 Lodě zaváté sněhem
 - Obr. 9 Případová studie 1
 - Obr. 10 Případová studie 2
 - Obr. 11 Otázka názoru – „Kroková hra“ 1
 - Obr. 12 Otázka názoru.. 2
 - Obr. 13 Dvojice
 - Obr. 14 Nevěra
 - Obr. 15 Cesta do lesa
 - Obr. 16 Arteterapie
 - Obr. 17 Arteterapie – výklad

- Obr. 18 Věštecký ubrus
- Obr. 19 Vyvolávání ducha
- Obr. 20 Hledání poháru
- Obr. 21 Hledání poháru – meč
- Obr. 22 Váhy, mince a pohár
- Obr. 23 Boj s baziliškem
- Obr. 24 Boj s.. – přemýšlení
- Obr. 25 Boj s.. – výpočty
- Obr. 26 Boj s.. – hádanka
- Obr. 27 Boj s.. – řešení
- Obr. 28 Volná zábava
- Obr. 29 Hodiny
- Obr. 30 Konec kurzu

Příloha 13. Kronika

Příloha 14. Kronika – Dodatky

Příloha 15. Videodokument Genderově výchovný experiment
(Je umístěn na přiloženém cd.)

Příloha 1. Dotazník

Dotazník je v příloze uveden bez úvodního odstavce, ve kterém bylo uvedeno o jaký dotazník se jedná a k čemu slouží. Každá skupina měla „úvodník“ jiný.

ČÁST 1.

1. Slyšel jsi už někdy pojem „gender“?
A. Nikdy jsem neslyšel(a)
B. Slyšel(a), ale nevím co znamená
C. Slyšel a vím co znamená
2. Souhlasíš s následujícími výroky?
- „*Role mužů a žen jsou protikladné, vzájemně se však doplňují.*“
A. Rozhodně ANO
B. Spíše ANO
C. Spíše NE
D. Rozhodně NE

- „*Feminismus je snaha o svobodu pro všechny - ženy i pro muže.*“
A. Rozhodně ANO
B. Spíše ANO
C. Spíše NE
D. Rozhodně NE
3. Co si myslíš, že by mohlo znamenat slovo „androcentrismus“. (andro =mužský)
A. stav společnosti, kdy muž je vnímán jako vzor(norma) a žena je podle něj posuzována.
B stav spol., kdy za nejproduktivnější věk je považováno období 30-40let, které je dominantním obdobím mužské populace.
C stav spol., kdy narozené dítě – muž, je „více ceněno“ a je s ním jinak zacházeno než s dívkou
D stav spol., kdy v politických kruzích je dominantní postavení mužů a ti řeší problémy maskulinním viděním světa.
4. Od kterého roku, podle tebe, mají muži u nás volební právo.....
5. A od kterého roku mohou, podle tebe, u nás volit ženy?
6. Na konci 18. století započal proces zrovnoprávnění žen bojem za volební právo a právo na vzdělání. Ve které zemi se tak podle tebe stalo?
A.. USA
B. Švédsko
C, Francie
D. Velká Británie
7. Souhlasíš s registrovaným partnerstvím?
A. Rozhodně ANO
B. Spíše ANO
C. Spíše NE
D. Rozhodně NE

Proč?

8. Souhlasíš se svěřenou péčí (adopcí) dětí u homosexuálních partnerů?

- A. Rozhodně ANO
- B. Spíše ANO
- C. Spíše NE
- D. Rozhodně NE

Napiš stručně proč?

9.1 U každé z následujících profesí ohodnoť, jak by se ti líbila žena na daném pracovním zařazení. *Ke každé profesi napiš číslo varianty z následující škály, která vystihuje tvůj názor.*

- Stupnice: 1 – výborná varianta
2 – uspokojující nároky
3 – má své klady i zápory
4 – možné, leč nepraktické
5 – nemyslitelná varianta

Žena – řidička kamionu

☐

Žena – dětská doktorka

☐

Žena – šéfredaktorka pánského čas.

☐

Žena – herečka

☐

Žena – prezidentka

☐

Žena – školní psycholog

☐

Žena – překladatelka

☐

Žena – vědecká pracovnice

☐

Žena – provozovatelka hostince

☐

Žena – policistka

☐

9.2 U každé z následujících profesí ohodnoť na stejné škále jako v předchozí otázce, jak by se ti líbil muž na daném pracovním zařazení. *(Při použití stejné stupnice)*

Muž – model

☐

Muž – jaderný technik

☐

Muž – výchovný poradce na škole

☐

Muž – velvyslanec

☐

Muž – učitel latiny

☐

Muž – voják

☐

Muž – dramaturg pořadu pro ženy

☐

Muž – vychovatel v mat. školce

☐

Muž – pilot helikoptéry

☐

Muž – vedoucí čajovny

☐

10. Kdybys byl(a) premiérem(kou) a měl(a) udělat něco pro zlepšení postavení mužů v našem státě, co by to bylo?

.....
.....

11. Umožnil(a) bys heterosexuálním nesezdaným párům adoptovat dítě?

- A. Rozhodně ANO
- B. Spíše ANO
- C. Spíše NE
- D. Rozhodně NE

12. Jmenuj tři oblasti nebo situace, ve kterých je žena ve výhodnější pozici než muž.

- 1,.....
- 2,.....
- 3,.....

13. Jmenuj tři oblasti nebo situace, ve kterých je muž ve výhodnější pozici než žena.

- 1,.....
- 2,.....
- 3,.....

14. Napiš jednu situaci, kdy je žena oproti muži zásadně znevýhodněna.

.....

15. Napiš jednu situaci, kdy je muž oproti ženě zásadně znevýhodněn.

.....

16. Vnímáš sexuální obtěžování v ČR jako aktuálním problémem?

- A. Rozhodně ANO
- B. Spíše ANO
- C. Spíše NE
- D. Rozhodně NE

17. Jeden z návrhů v zákonech evropského parlamentu je požadavek na obsazení evropského parlamentu stejným počtem mužů a žen. Souhlasíš s tímto návrhem.

- A. Rozhodně ANO
- B. Spíše ANO
- C. Spíše NE
- D. Rozhodně NE

A samozřejmě proč?.....
.....
.....

18. Myslíš si, že by větší počet žen působících na české politické scéně měl na českou politiku nějaký vliv?

- A. Rozhodně ANO
- B. Spíše ANO
- C. Spíše NE
- D. Rozhodně NE

Jaký vliv?.....
.....

19. Odhadni, kolik poslankyň má Poslanecká sněmovna Parlamentu ČR?

20. Kdyby ses mohl(a) znovu narodit a vybrat si, zda budeš ženou či mužem, co by sis vybral(a)?

.....

Napiš proč?.....
.....

21. Co je podle tebe hlavním důvodem dominantního postavení muže v naší společnosti?

.....
.....
.....

22. . Kdybys byl(a) premiérem(kou) a mohl(a) udělat něco pro zlepšení postavení žen v našem státě, co by to bylo?

.....
.....
.....

ČÁST 2. PŘÍPADOVÁ STUDIE

Nejdříve si přečti text.

Byla jednou jedna mladá žena, jmenovala se Marie, a jeden mladý muž, Roman. Oba se nedávno odstěhovali od svých rodičů a žili teď spolu v jednom bytě ve velkém městě.

Oba byli do sebe moc zamilovaní, ale neměli moc peněz. Když pak najednou oba ztratili práci, nevěděli, jak to bude s placením nájemného.

Nejdřív dali dohromady úspory, omezili výdaje a doufali, že se to obrátí k lepšímu. Ale práci pořád nemohli najít.

Roman si začal půjčovat od přátel. Nejdřív to bylo 4 000 korun, potom 6 000, 10 000 a nakonec to Marii ani neřikal, od koho a kolik si půjčuje. Byl stále častěji a stále déle pryč. Marie vůbec nevěděla, co Roman dělá.

Ona sama se každý den vydávala hledat práci, ptala se v obchodech i na úřadech, jestli by je nezaměstnali. Tehdy potkala bývalého spolužáka Štěpána a ten jí poradil, ať se ptá po restauracích, tam že by se práce snad najít dala.

Jednoho dne jí jistý majitel restaurace nabídl, že pokud se s ním vyspí, sežene jí a jejímu příteli práci. Marii nabídka velice pobouřila, protože nehodlala spát s někým, koho nemiluje. Odmítla jeho návrh a šla hledat dál. Jelikož nemohla stále nic sehnat a nevěděla si rady, šla k své matce a vyprávěla jí o nabídce majitele restaurace.

Matka jí odpověděla: „Podívej Marie, jsi už dost velká, musíš se rozhodovat sama.“ Tím pro ni byla věc vyřízena.

Po dlouhém přemýšlení se nakonec rozhodla, že na návrh majitele restaurace přistoupí. Chtěla totiž, aby vše bylo jako dřív, když Roman a ona byli ještě zamilovaní a bezstarostní.

Tu noc se vyspala s majitelem restaurace. On splnil slib a dal jí a krátce nato i Romanovi práci.

Po několika šťastných dnech se Marii zmocnila potřeby svěřit se Romanovi s tím, co se přihodilo. Když o tom Roman uslyšel, byl zlostí bez sebe. Křičel: „Cos to provedla? Nechce se mi věřit, žeš udělala něco takového! Spala jsi s majitelem restaurace. A přitom já jsem měl už spoustu nápadů, jak bychom mohli splatit dluhy. Už by to netrvalo dlouho. Ale teď je se vším konec. Můžeš na mě zapomenout, nechci s tebou už nic mít.“

Marie byla zoufalá a odešla. Hořce plakala a potkala Štěpána. Šli do kavárny, kde se mu svěřila se svým trápením. Štěpána její vyprávění rozrušilo, nedokázal ani vyslechnout její příběh do konce a ve vzteku šel Romanovi namlátit.

Marie šla za ním, zdálky se dívala, jak se ti dva perou a dala se do smíchu.¹⁷²

Ted' se nad příběhem zamyslete a doplňte do tabulky jak se kdo, podle vás choval. Ten kdo se z postav choval nejlépe dostane jedničku a ten, který nejhůře-pětku. Rozdily mezi jednotlivými „známkami“ budou minimální a tak pečlivě přemýšlejte, jak koho ohodnotíte.

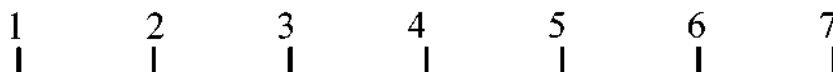
Marie Roman matka majitel restaurace Štěpán

1	
2	
3	
4	
5	

¹⁷² Celý příběh je použitý z knihy: Hoppeovi, J a H., Křebel, J. Sociálně psychologické hry pro dospívající. Praha. Portál 2001 Příběh není nijak upravovaný.

ČÁST 3. Dotazník BSRI

Před vámi se nachází seznam osobnostních charakteristik. Vaším úkolem je ke každé přiřadit hodnotu na sedmibodové škále podle toho, nakolik vás daná charakteristika vystihuje. *Pokud si nejste jisti významem některé z charakteristik, tak ji nevyplňujte*



rozhodně mne
vystihuje

vůbec mne
nevystihuje

1. Sebejistá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	31. Soběstačná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
2. Poddajná(ý)	1	2	3	4	5	6	7	32. Soucitná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
3. Nápomocná(ý)	1	2	3	4	5	6	7	33. Upřímná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
4. Prosazující své názory	1	2	3	4	5	6	7	34. Lehce se rozhodující	1	2	3	4	5	6	7
5. Veselá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	35. Ochotná(ý) utěšovat druhé	1	2	3	4	5	6	7
6. Náladová(ý)	1	2	3	4	5	6	7	36. Ješitná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
7. Nezávislá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	37. Dominantní	1	2	3	4	5	6	7
8. Stydlivá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	38. Smířlivá(ý)	1	2	3	4	5	6	7
9. Svědomitá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	39. Příjemná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
10. Atletická(ý)	1	2	3	4	5	6	7	40. Maskulinní	1	2	3	4	5	6	7
11. Citlivá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	41. Srdečná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
12. Teatrální	1	2	3	4	5	6	7	42. Vážná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
13. Asertivní	1	2	3	4	5	6	7	43. Ambiciózní	1	2	3	4	5	6	7
14. Lichotivá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	44. Něžná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
15. Šťastná(ý)	1	2	3	4	5	6	7	45. Přátelská(ý)	1	2	3	4	5	6	7
16. Silná osobnost	1	2	3	4	5	6	7	46. Agresivní	1	2	3	4	5	6	7
17. Loajální	1	2	3	4	5	6	7	47. Důvěřivá(ý)	1	2	3	4	5	6	7
18. Nepředvídatelná(ý)	1	2	3	4	5	6	7	48. Nevýkonná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
19. Energická(ý)	1	2	3	4	5	6	7	49. Vůdcovské chování	1	2	3	4	5	6	7
20. Femininní	1	2	3	4	5	6	7	50. Dětská(ý)	1	2	3	4	5	6	7
21. Spolehlivá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	51. Přizpůsobivá(ý)	1	2	3	4	5	6	7
22. Rád(a) analyzuji	1	2	3	4	5	6	7	52. Individualistická(ý)	1	2	3	4	5	6	7
23. Solidární	1	2	3	4	5	6	7	53. Mám rád(a) děti	1	2	3	4	5	6	7
24. Žárlivá(ý)	1	2	3	4	5	6	7	54. Systematická(ý)	1	2	3	4	5	6	7
25. Mám vůdcovské dovednosti	1	2	3	4	5	6	7	55. Soutěživá(ý)	1	2	3	4	5	6	7
26. Citlivá(ý) k potřebám druhých	1	2	3	4	5	6	7	56. Užívám vulgární jazyk	1	2	3	4	5	6	7
27. Pravdomluvná(ý)	1	2	3	4	5	6	7	57. Taktní	1	2	3	4	5	6	7
28. Ochotná(ý) riskovat	1	2	3	4	5	6	7	58. Zaujímám rozhodné stanovisko	1	2	3	4	5	6	7
29. Chápající	1	2	3	4	5	6	7	59. Jemná(ý)	1	2	3	4	5	6	7
30. Tajnůstkařská(ý)	1	2	3	4	5	6	7	60. Zakládám si na tradicích	1	2	3	4	5	6	7

...jen pro kontrolu mi napište, vaše jméno, ať vím, kdo to již odevzdal.

ČÁST 4. Úvaha na téma: MUŽI, ŽENY A SPOLEČNOST

Napište pár vět, pár slov či pár myšlenek, které vás napadnou k uvedenému tématu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Příloha 2. Zásady genderově pozitivní výuky

Vyučující je činitelem majícím vliv nejen výuku, ale také žáky samotné. Měl by tedy dodržovat určitá pravidla, aby jeho pedagogická činnost neporušovala rovné příležitosti chlapců a dívek, aby byla genderově pozitivní.

Vyučující se snaží reflektovat odlišný přístup k dívkám a chlapcům.

Vyučující respektuje rozdíly mezi pohlavími, ale a priori je nepředpokládá

Vyučující usiluje o rovný přístup k chlapcům i dívkám, avšak k specifickým pohlaví, která se v jeho hodinách projeví, se snaží přistupovat citlivě a tak, aby podpořil/a chlapce či dívky tam, kde se cítí být nejistě/i.

Vyvaruje se genderově stereotypním výroků typu:

„Na dívku je to slušný výkon.“

„Kluci jsou prostě takoví.“

„Přeci se, Jakube, nenecháš zahanbit holkou.“

„To máš pravdu, Haničko, že tohle u plotny potřebovat nebudeš.“ ...

Vyučující vyhledává genderově nestereotypní učební materiály.

Vyučující při objevení genderových stereotypů v učebních materiálech, mluví o nich s dětmi a zpochybňuje jejich samozřejmost.

Vyučující vyhledává alternativní vzory genderové vzory pro chlapce i dívky, např. ženy kosmonautky, muže na rodičovské dovolené apod., kterými rozšíří dětem možnost volby vlastní budoucnosti.

Vyučující nezařazuje genderově stereotypně rozdělené úkoly, např. holky vyšívají, kluci zatloukají hřebíky, či na školních výletech holky uklízejí a kluci jdou do lesa pro dříví.

U některých předmětů se osvědčila oddělená výuka chlapců a děvčat. Jedná se především o technické předměty, ve kterých se dívky cítí nejistě a neodvažují se příliš projevovat, aby neudělaly chybu a nebyly zesměšňovány. Proto se doporučuje pro hodiny matematiky, fyziky a informatiky sloučit dívky a chlapce z různých tříd tak, aby se vytvořili stejnopohlavní skupiny. V případě, že jsou vytvářeny seminární skupiny, zvolit kritérium dělení pohlaví, nebo ještě lépe nechat na samotných žácích, ať se rozdělí do skupin sami (v tom případě je vhodné nechat jim toleranci počtu žáků ve skupině/např. 4 – 6/, aby mohli i ti nerozhodní volit mezi skupinami a ne být někam přiřazeni).

Myšlenky zásad genderově pozitivní výuky byly čerpány z knihy Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. Brno, Nesehnutí. 2003, s. 11.

Příloha 3. Postoj k registrovanému partnerství v ostatních státech Evropy

V současné době existují různé podoby právních norem, které upravují soužití stejnopohlavních párů, v 11 zemích Evropy: Belgie, Dánsko, Finsko, Francie, Island, Německo, Nizozemí, Norsko, Portugalsko, Švédsko a Švýcarsko.

Kromě toho dvojice lesbických žen a gay mužů mohou zaregistrovat svá partnerství, i když bez výraznějších právních důsledků, v šesti španělských kantonech a hlavním městě Velké Británie Londýně. V Maďarsku mohou gayové využít institutu, který je obdobný našemu vztahu "druh-družka". Právní důsledky však nejsou příliš valné, proto ani využíván není.

▪ Nizozemí

Nejliberálnější a nejpokrokovější zákon mají Holanďané. V Nizozemí je partnerství stejnopohlavních párů postaveno absolutně na úroveň manželství, včetně vztahu k dětem.

▪ Dánsko, Finsko, Island, Norsko, Německo, Švédsko

Nejčastější a nejdéle používanou legislativní normou, je zákon o registrovaném partnerství. Tato podoba, která je více či méně shodná s posledním návrhem vypracovaným vládou České republiky, existuje v uvedených 6 evropských zemích.

▪ Francie

Pakt solidarity - tak se jmenuje institut, který přijali Francouzi. Je výjimečný v tom, že se nevztahuje pouze na stejnopohlavní páry, ale i na heterosexuální dvojice. Kuriózní je v tom, že jej mohou využít i dvojice, které žijí ve společné domácnosti a jsou v příbuzenském vztahu.

▪ Belgie, Portugalsko, Švýcarsko

Tyto tři evropské státy sice také přijaly právní úpravy, týkající se soužití stejnopohlavních párů, ale omezily se v nich pouze na některé otázky a problémy, které z těchto soužití vyplývají (např. otázky dědictví, vzájemné vyživovací povinnosti, bydlení apod.).

Příloha 4. Sedmnáct otázek a odpovědí o registrovaném partnerství

(<http://www.partnerstvi.cz/rp-argumenty/rp-otazky.phtml>)

1. Proč je potřeba zřídit institut RP?

- krok ke zrovnoprávnění osob s menšinovou citovou a sexuální orientací
- potírání homofobie a diskriminačních tlaků ve společnosti
- vyřešení praktických problémů společného soužití párů stejného pohlaví

2. Nelze tyto vztahy upravit jinak než zákonem?

- lze upravit pouze soukromoprávní záležitosti (mezi partnery vzájemně), nelze upravit veřejnoprávní vztahy (partneři ve vztahu ke státu - např. vyživovací povinnost, právo na ochranu osobnosti, právo odmítnout výpověď)
- platí-li homosexuální osoby daně jako všichni ostatní, stát by jim měl poskytovat stejné služby za stejných podmínek

3. Je společnost na RP připravena?

- rozhodně ano, výzkumy veřejného mínění to potvrzují
- část společnosti, homosexuálové a jejich blízcí, možnost právně ukotvit tyto svazky toužebně očekává (společnost ≠ heterosexuálové)

4. Kolika lidí se bude zákon o RP týkat?

- vycházíme-li z toho, že homosexuálních osob jsou ve společnosti 2% (velmi nízký odhad) a každá z nich má 4 blízké osoby, kterým záleží na jejím osudu (rodiče, prarodiče, sourozenci, přátelé), dotkne se zákon asi jednoho miliónu občanů ČR

5. Proč není návrh zákona o RP otevřen i heterosexuálním párům?

- heterosexuální páry mají k dispozici instituty druh - družka a manželství; není pravděpodobné, že by využívaly další institut podobný manželství, který by jim ale poskytoval méně práv
- homosexuální páry by i nadále byly diskriminovány nemožností uzavření plnohodnotného svazku

6. Proč je v návrzích zákona obsažena vzájemná vyživovací povinnost?

- pokud zákon dává práva, měl by ukládat i povinnosti
- vzájemná materiální a finanční péče je jedním z atributů trvalého partnerského soužití

7. Bude registrované partnerství zneužitelné?

- ve srovnání s manželstvím jsou možnosti a důvody ke zneužití takřka nulové (v návrzích neexistuje společné jmění, neuděluje se výjimky při povolování pobytu a udělování občanství).
- vzhledem k přetrvávajícímu negativnímu vnímání homosexuality je nepravděpodobné, že by heterosexuálové na sebe toto stigma byli ochotni brát

8. Ohrožuje RP rodinu?

- definujeme-li rodinu podle jejích funkcí (vzájemná sociální, psychologická a materiální podpora, výchova dětí), jsou homosexuální svazky rodinami, nemohou tedy rodinu nijak ohrožovat
- zákon pro páry téhož pohlaví se života heterosexuálních párů / rodin netýká
- naopak, registrované partnerství rodinu jako instituci posiluje, protože staví právě na tradičních hodnotách pevných dlouhodobých svazků

9. Jak je to s adopcemi?

- žádný z dosavadních návrhů zákona osvojení (adopce) nepovoloval

10. Budou moci tyto páry vychovávat děti?

- stejnopohlavní páry vlastní děti tak jako tak vychovávají (dětí z předešlých heterosexuálních vztahů, asistované reprodukce - ta je dnes v ČR vyhrazena jen heterosexuálním manželským párům)
- touha po dětech a vlohy k jejich výchově s citovou a sexuální orientací nesouvisí

11. Není to pro děti škodlivé?

- homosexuální páry poskytují dětem stejně kvalitní péči a zázemí jako páry heterosexuální, pro dítě je důležitější láskyplné a bezpečné prostředí než pohlaví členů domácnosti
- tyto děti jsou znevýhodněny vůči ostatním dětem tím, že stát neuznává soužití jejich vychovatelů a staví je tak zbytečně do postavení dětí samoživitelů
- příčinou negativních reakcí okolí je homofobie tohoto okolí, nikoliv nedostatky v péči stejnopohlavního páru
- s nepřijetím se potýká z nějakého důvodu většina dětí (brýle, rovnátka); zakážeme např. cizincům u nás vychovávat děti, protože je česká společnost xenofobní?

12. Nechybí dětem mužský či ženský vzor?

- na výchově dítěte se podílí širší rodina, vzorem rolovým i interakčním nebývá nutně rodič ani u heterosexuálů
- "mužská" a "ženská" role se ve vztazích v současnosti nerealizují, rozložení úkolů a povinností ve vztahu závisí na charakterových vlastnostech partnerů, ne na jejich pohlaví (ženy živitelky, muži na rodičovské dovolené)

13. Nebude narušeno výsadní postavení manželství?

- výsadní postavení manželství bývá odůvodňováno tím, že v manželství se vychovávají děti; ale: ne všechna manželství chtějí a mohou děti vychovávat; ne všechny děti jsou vychovávány v heterosexuálních manželstvích; mnohé gay a lesbické páry děti vychovávají; výhody však manželé získávají bez ohledu na to, jestli následně děti mají či nikoliv; je toto výsadní postavení ospravedlnitelné?
- výsadní postavení heterosexuálního manželství je diskriminační, upírá občanská práva skupině plnohodnotných členů společnosti.

14. Odkud se bere negativní vnímání homosexuality? Co je to homofobie?

- homofobie je strach z homosexuality, odpor a nenávisť k jejím nositelům; níže zmíněné negativní představy jsou jejím projevem a slouží k ospravedlnění odsuzování homosexuality a homosexuálů; v ČR se setkáváme především se skrytou homofobií; homosexuálové nejsou přímo fyzicky či verbálně napadáni, ale jsou odsuzováni jako méněcenní, nebezpeční, morálně pochybení, atd.
- na tom je postavena celá argumentace proti RP; homosexuálové jsou znázorňováni jako nemocní, nenormální, neschopní udržet vztah (což není pravda), a tím je zdůvodňováno to, že jejich partnerství nemají nárok na uznání
- jejich odlišnosti od heterosexuálů jsou vnímány jako deviace, nedostatky, potažmo další důvod, proč je nepovažovat za plnohodnotné; to je projev heterosexismu, přesvědčení, že heterosexuální vzorce chování jsou jediné správné, zdravé, nadřazené
- homofobie stojí na stejném základě jako např. rasismus, xenofobie a antisemitismus, tj. na strachu z odlišnosti vyplývající z barvy pleti, původu či náboženského přesvědčení (viz výchova dětí výše, nepodložené stereotypy jako cizinci - vykořisťovatelé, Romové - zloději, Židé - celosvětoví spiklenci atp.)

15. Je homosexualita nemoc? Je nenormální?

- je to plnohodnotná a zdravá, i když méně častá variace citové a sexuální orientace
- nesplňuje znaky nemoci (nepoškozuje lidské zdraví, nelze se jí "nakazit", neznemožňuje běžný život), byla Světovou zdravotnickou organizací (WHO) vyškrtnuta ze seznamu nemocí
- normální nerovná se většinový, menšinové jevy (leváctví, zelené oči) nejsou nutně nenormální

16. Je homosexualita nemorální? Jsou homosexuálové promiskuitnější než heterosexuálové?

- ne, citová a sexuální orientace člověka nemá vliv na jeho morální vlastnosti
- stereotyp nemorálnosti a promiskuity je do značné míry způsobován sexualizovaným mediálním obrazem homosexuality
- k hříšnosti homosexuality z náboženského hlediska: podle ústavy je ČR sekulární zemí a nepřiklání se k žádnému náboženskému přesvědčení.

17. Lze se sexualitě naučit (nakazit se)?

- ne, sexuální orientaci si člověk nevybírá, nelze se jí ani naučit

Příloha 5. Hra C: Hra na seznámení – Otázky

- 1, Čeho si na sobě vážíš?
- 2, Co se ti na sobě nelíbí?
- 3, Co si pamatuješ ze školy?
- 4, Co nejlepšího tě kdy potkalo?
- 5, Co rád děláš?
- 6, Co očekáváš od přátel?
- 7, Na co se v životě těšíš?
- 8, Čeho se v životě bojíš?
- 9, Z čeho máš strach? (tato otázka není stejná jako předchozí)
- 10, Co bys na sobě změnil?
- 11, Co o tobě neví přátelé?
- 12, Řekni něco o člověku, který tě ovlivnil.
- 13, Co ti v poslední době udělalo radost?
- 14, Co tě dokáže naštvat?
- 15, Čím dokážeš zranit?
- 16, Co je nejkrásnější věc na světě?

Příloha 6. Hra H: Cesta do lesa – Rébusy

Rébusy od skalního převisu:

- 1) LEMIDOMIVEMIC
- 2) NAPMER
- 3) ONCÁEEÁCNO
- 4) SEDÉMICHRA
- 5) 27~ - 10 - 23 - 16 - 21
- 6) obrázky vedle sebe: kosa-okno-housle-okno-ucho-třešně
- 7) - . - , . - , . - - , - . - , . -

Z VYLUŠTĚNÝCH INDICIÍ SESTAV SLOVO

(Ledovec, Pramen, Oceán, Archimédes, Život, Kohout, Kapka = Voda)

Rébusy od skály s křížem:

- 1) ELANELARGILAE
- 2) KENKŘE
- 3) PROÁŽŽÁORP
- 4) SUEHTÉMORP
- 5) 13 - 1' - 23 - 1
- 6) obrázky vedle sebe: pes-erb-kosa-labut'-oko
- 7) . . . , . . . , . - . , - . - , . -

Z VYLUŠTĚNÝCH INDICIÍ SESTAV SLOVO

(Energie, Křemen, Požár, Prométheus, Láva, Peklo, Sírka = Oheň)

Příloha 7. Kresba muže /24 let/



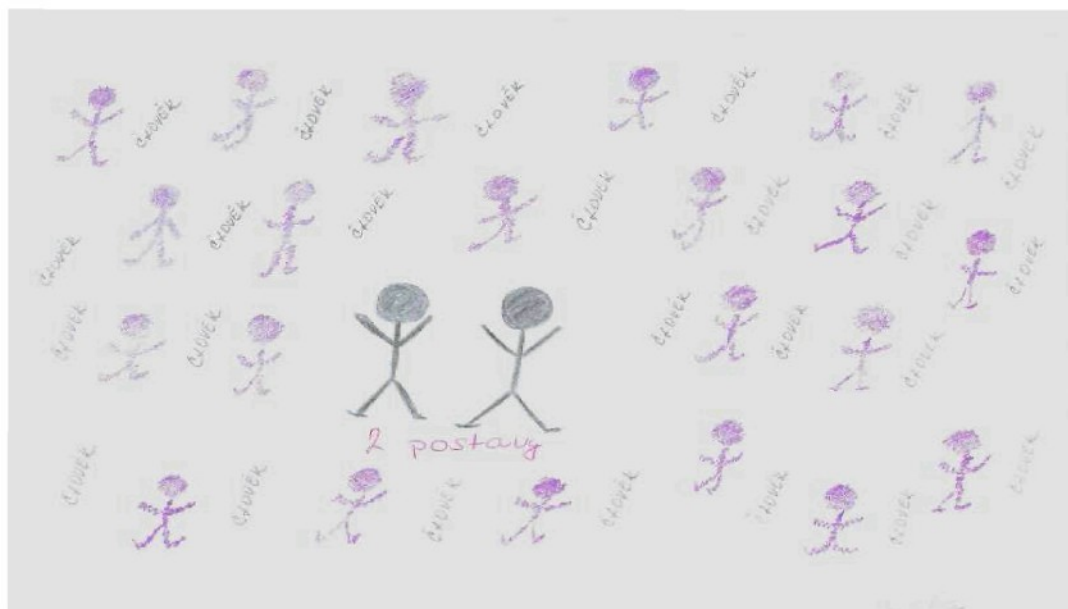
Příloha 8. Kresba ženy /23 let/



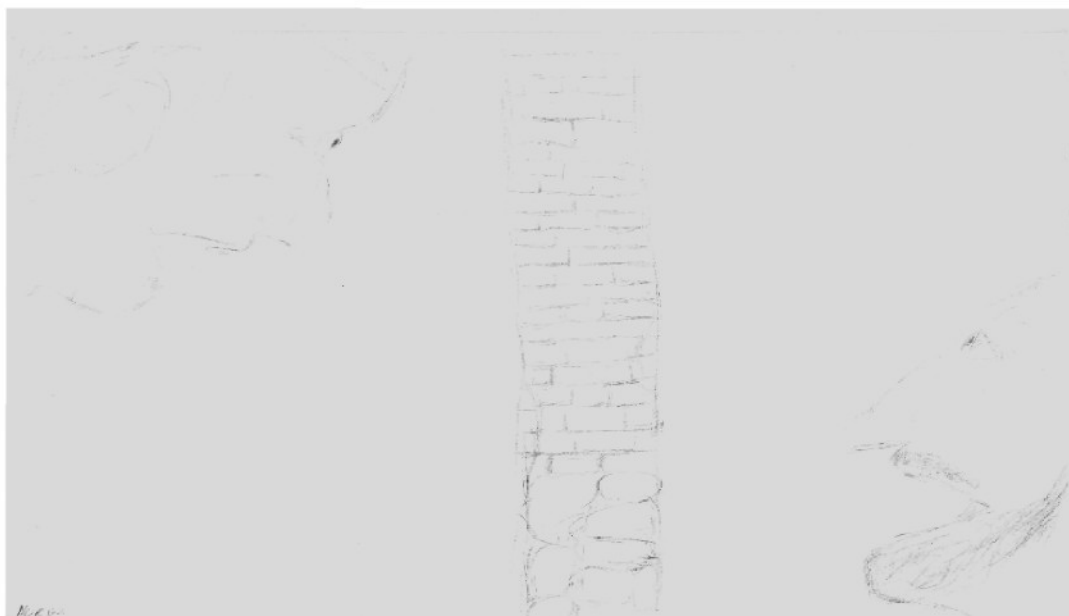
Příloha 9. Kresba muže /25 let/



Příloha 10. Kresba ženy /24 let/



Příloha 11. Kresba muže /23 let/



Příloha 12. Fotogalerie



Obr. 1 Hra na seznámení



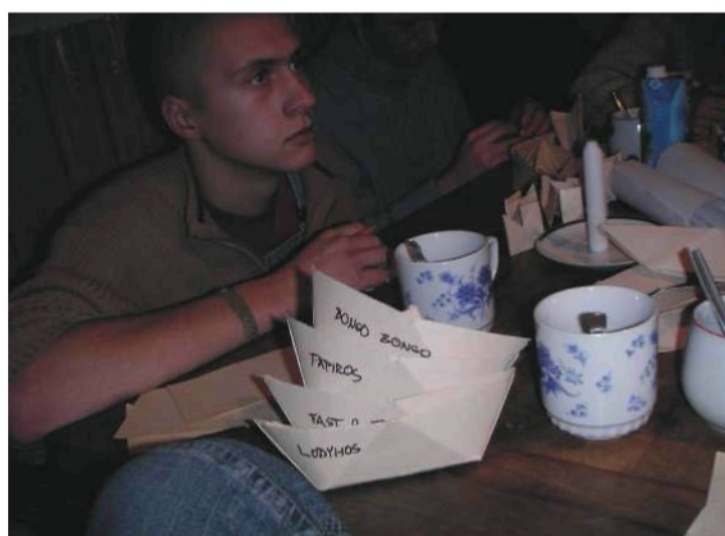
Obr. 2 Četba kroniky 1



Obr. 3 Četba kroniky 2



Obr. 4 Třicet lodí vyplulo..



Obr. 5 Lode



Obr. 6 Papirové lodky na vodě



Obr. 7 Vypouštění lodi



Obr. 8 Lodě zaváté sněhem



Obr. 9 Případová studie 1



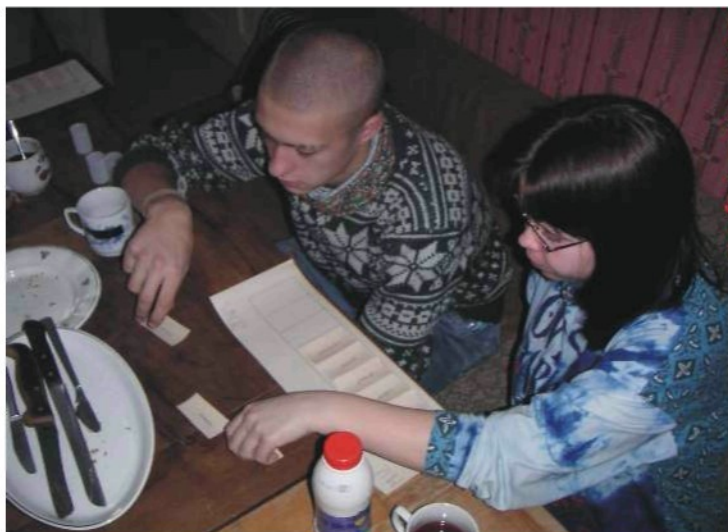
Obr. 10 Případová studie 2



Obr. 11 Otázka názoru - "Kroková hra" 1



Obr. 12 Otázka názoru.. 2



Obr. 13 Dvojice



Obr. 14 Nevěra



Obr. 15 Cesta do lesa



Obr. 16 Arteterapie



Obr. 17 Arteterapie - výklad



Obr. 18 Věštecký ubrus



Obr. 19 Vyzvolávání ducha



Obr. 20 Hledání poháru



Obr. 21 Hledání poháru-meč



Obr. 22 Váhy, mince a pohár



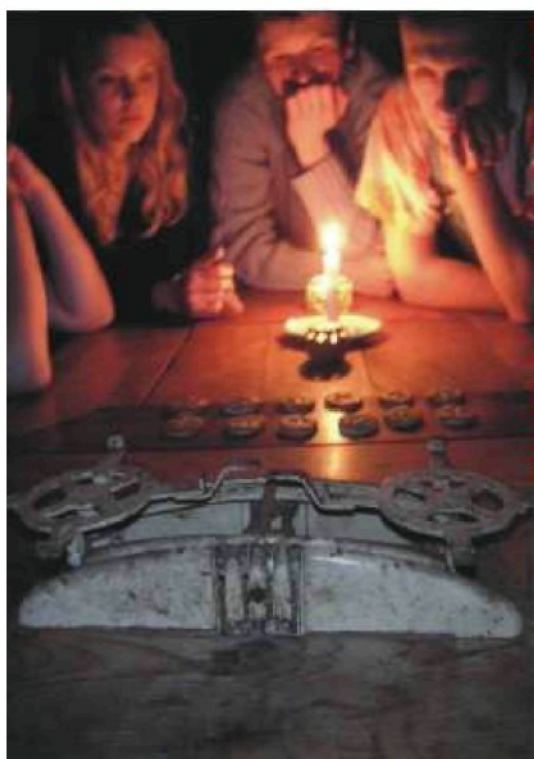
Obr. 23 Boi s baziliškem



Obr. 24 Boi s... - přemýšlení



Obr. 25 Boj s. - výpočty



Obr. 26 Boj s. - Hádanka



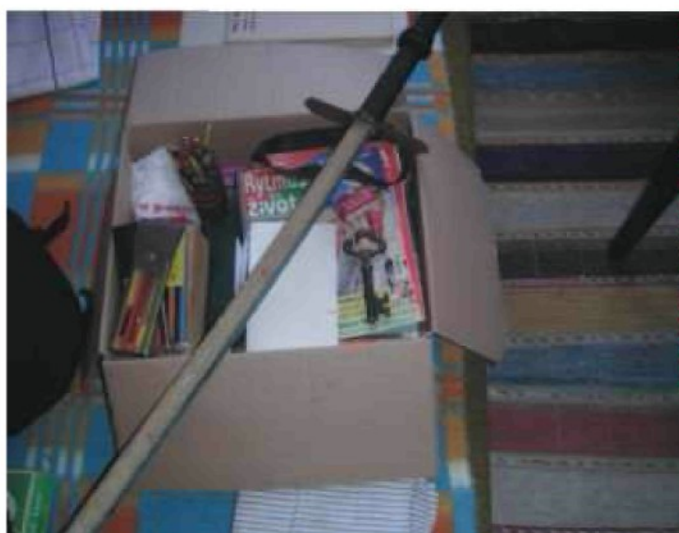
Obr. 27 Boj s. - řešení



Obr. 28 Volná zábava



Obr. 29 Hodiny



Obr. 30 Konec kurzu



menuji se Kha-Lin a v tomto vzdáleném vyhnanství mi byla svěřena úloha kronikáře našeho ostrova.

Až tady jsem se dozvěděla o kletbě, která postihla náš věk. V den, kdy jsem dosáhla plnoletosti připlul k našim přístavům Černý koráb a zvěstoval zprávu z dalekých krajů. Smlouva sepsaná našimi otci v dobách zlých a temných měla nyní se vykonat. Podle staré věštby měla přivést nového krále do naší Ostrovní říše. Tisíc let spolu bojovali jednotlivé rody, vládci ostrovů a ostrůvků.

Tomu měl přijít konec. Každý klan, knížectví i rod mohl vyslat svého jediného potomka (podle smlouvy) na Prokletý ostrov. Z nich vzejde nový Vůdce, který pozvedne Říši a upevní její stabilitu.

„30 LODÍ VYPLULO V DEN SLUNOVRATU, VŠAK ROZBOUŘENÝ OCEÁN A MOŘSKÉ NESTVŮRY BYLI SILNÝM PROTIVNÍKEM MNOHÝCH MOŘSKÝCH VLKŮ.

30 LODÍ VYPLULO V DEN SLUNOVRATU K PROKLETÉMU OSTROVU VŠAK JEN OSM Z NICH NAŠLO SVŮJ CÍL.“

Já jsem jednou z nich a stejně jako ostatní jsem byla vysazena na pobřeží s nejnужnějšími věcmi a nechána napospas osudu.

Nyní bylo jedno jak bohatý je náš dům a jak chabí byli naši předkové. Teď záleží na každém z nás jací jsme a kdo z nás, snad jednou, usedne v Bíle síni královského paláce na, tisíc let opuštěný, trůn.

Naše společné dějiny jsou dějinami válečných lodí, krve a dobývání. Dost bylo boje! Nás osm svorně souhlasilo, že Vůdce bude vybrán podle schopností, jenž mají zdobit krále. Budeme spolu žít a jednoho dne poznáme, kdo je hoden nosit říšskou korunu a komu je ochoten každý z nás sloužit a pomáhat na cestě za obnovou Říše.

Protože jsme si nyní rovni, nebudu udávat šlechtické tituly ni panství, z kterých moji soudruhové pochází. Každý uměl něco, co jiný neuměl. Každý měl něco, čím mohl Společenstvu pomáhat a to je více než vzdálené državy, které jsme zdědily po otcích.

ISIDOR – lovec a rybář. Umí „poslouchat“ les

KARGELAN – zná tajemství ohně

MIRABEL – umí číst v lidech. Pozná jaký kdo je

GOOKA – je bojovník. Dokáže dodat odvahu i chuť do práce

FEINGARD – zná „mluvit“ se zvířaty. Má psa, co hlídá náš spánek

CLAVIA – je zaklínač. Umění magické je její domovinou

EWAN – je zběhlý v umění léčitelském

KHA-LIN – znám tajná písma a umím vidět budoucnost

Z pobřeží vedla cesta k lesu. U cesty jsme objevili dva domy. Po dlouhém rozhodování jsme je obsadili. Ten u cesty zabrali muži a ten druhý byl přidělen ženám. Mě však klidný spánek nepřinesl. Měla jsem sen a ten jsem všem řekla.

„jakmile mezi nás vstoupí lež, Společenstvo se rozpadne..

Dny byly těžké a život krutý. Nebylo dne, kdy by se něco nešťastného nepříhodilo. Tu se převrhla loďka s Isidor, jindy vlétl do domu žen včelí roj a ošklivě pobodal Mirabel. Jídla bylo tak akorát a měla přijít zima. Z obavy o holé životy jsme nechali zaklít část moci každého z nás do pohárů. Kdyby některý z nás v zimě zahynul, tak kdokoliv z nás získá zpět jeho um napitím se ze zakletého poháru. Toto opatření mělo zachránit případné zbylé členy Společenstva od bídné smrti.

Dříve než zima však přišla pohroma jiná. Dům obývaný muži byl zasažen ohněm a přes náš velký boj s plameny se nám jej již nepodařilo zachránit před hladovými plameny. Blesk či zhouba jménem drak? Nešťastná náhoda, nebo snad úmysl? I takové myšlenky se rodily v našich hlavách. Řád, který do teď platil musel být upraven. Vznikla nová Pravidla, kterými se musel řídit každý. Moc jednotlivce se oslabila v hlasování i přímém životě. Vzniklo například Pravidlo, že nikdo se nebude mimo dům sám (později zrušeno). Clavia řekla, že vytvoří kouzlo, které ochrání dům proti cizí zlovůli.

„V jeho prostorách nyní nemůže pobývat nikdo, kdo má nečestné úmysly, či zlé myšlenky“, řekla mladá zaklínačka.

Tři lidé do domu nevstoupili.

Feingard odmítl opustit psa, kterého mu zakazovalo Pravidlo rovné síly.

Gooka řekl, že les je plný zvěře a ta je mu příjemnějším společníkem než dům plný Pravidel a jiných hloupostí. A odešel.

Já, Kha-Lin jsem měla v domě špatné sny a navíc jsem věděla i řekla nahlas, že dům je zlé místo.

Tohle říkali, ale každému bylo jasné že někdo lhal. A proto se Společenstvo rozpadlo.

K a p i t o l a 2 .



uto část dopisuji podle vyprávění a poznámek Isidor, protože jsem byla půl druhého měsíce pryč. Zbytky Společenstva si rozdělily práce v domě. Brzy všichni zjistili, že některá z Pravidel se musí zrušit, protože jsou nepraktická a brání chodu domu.

Kargelan dostala za úkol připravit dům na zimu. Vytvořit velké zásoby dřeva a zateplit dům, aby do něj nefoukalo. Mirabel byla svěřena domácnost. Připravovala nejen jídlo, ale i zábavu, udržovala dům v čistotě a zařizovala jej pro snadnější užívání.

Ewan měl na starost přísun zeleniny a ovoce. Začal budovat Zahrady, které byly příslibem do budoucna. Kolem Zahrad vztyčil plot, který měl být zároveň ochranou proti vlkům i železnou zásobou dřeva. Magickou ochranu domu měla na Clavia. Některé dny byla úplně vyčerpaná a dokázala spát i 20 hodin. Přisun čerstvého masa měla za úkol Isidor. Brzy znala dobře okolí a začala vytvářet i mapu.

Isidor napadl jednoho dne medvěd a zle ji dotrhal. Ewan sice našel byliny, které léčení urychlily, ale musel strávit u jejího lůžka celé dny, když jí měnil obvazy, snižoval horečku a měnil červy pojídající uhnílou tkáň.

Ostrov nebyl z nejurodnějších (proto možná ten příhodný název) a ulovit na něm něco k jídlu chtělo trochu umění. Teď by se hodil Feingardův pes, nebo Gookův oštěp.

Už nevím, koho napadlo se napít z Gookova poháru, aby získal jeho obratnost a sílu, však jaké bylo překvapení, když v truhle, kde byli poháry uzamčeny právě Gookův pohár chyběl. Někdo byl rychlejší.

Až později jsme se dozvěděli, že Gookův pohár vzal sám Gooka, protože nevěřil lidem v domě).

Od toho dne se na zbytky Společenstva začala lepít smůla.

K a p i t o l a 3 .



rotože Isidor nemohla ještě do lesa, převzal Ewan povinnosti se dřevem v domě a Kargelan šla na lov. Dlouho se prý nevracela a tak se jí rozhodli hledat. Clavia vytvořila Kouzlo světla a okolí celého domu se rozsvítilo. Ewan, Clavia i Mirabel (mimochodem poprvé vyšla z domu) se rozešli ubohou Kargelan hledat. Našli ji na kraji lesa – vyděšenou, ale nezraněnou. V jejích očích bylo tolik strachu, že nadobro přestala mluvit. Po tři dny pouze ležela a zírala do stropu, jako omámená.

Isidor začala chodit s Ewanem do lesa a začala jej zasvěcovat do tajů lesní moudrosti. On jí za to učil léčitelské figle a nebylo tajemstvím, že se mezi nimi vytvořilo silné pouto.

Mirabel a Clavia tvořily dvojici zcela opačnou. Neustále se hádaly, popichovaly a dělaly si naschvály. Když však docházelo k hlasování, stály vždy na stejné straně, jakoby jedna nad druhou měla nějaký vliv.

Mirabel byla první, kdo prohlašoval nespokojenost ve Společenstvu. Požadovala, aby každý dělal všechno (tedy až na Clavii). Chtěla, aby činnosti se každý den střídali, protože „nová hlava může přinést nové nápady, jak dělat věci šikovněji“, říkala.

A v šikovnosti byla Mirabel opravdu dobrá.

K a p i t o l a 4 .



luší se říci, co dělali ostatní členové Společenstva. Já, Kha-Lin, jsem našla skalní převis zhruba v místech, kde Isidor vyznačila naleziště borůvek. Živila jsem se ptačími vejci, ovocem, lesními plody. Často jsem ráno našla u lože uloveného zajíce, nebo kousek laně. To Feingard nebo Gooka nezapomněl na dobré vychování a rozdělil se o kořist. Jednou jsem Feingarda potkala, tak mi řekl, že má na hoře malý srub a kdyby přšlo, ať přijdu, že tam stejně věčně není, ale já vím, že v noci mě často hlídal, aby vlci se mojí skále vyhnuli. Gooka podle všeho žil ve skalním městě. Když jsem ho potkala, byl zachmuřený a něco ho trápilo. Myslím, že často chodil pozorovat dům a pozoroval, co se v něm všechno děje.

V domě se stala také zajímavá věc. Nejdříve přišel Ewan s nápadem dát dohromady zpět Společenstvo, ale ženy jej přehlasovali s narážkami, že se bojí práce. Isidor se za něj sice postavila, protože jí to pobouřilo, avšak absencí Kargelan vykryštovala mocenská situace do patu. Posledním hřebem do prohnité rakve našich vztahů byl situace, kdy Isidor a Ewan přistihli Mirabel a Clavii v mileneckém loži a prozradilo se tak jejich „tajemství“. Toto zjištění vystavělo další hradbu v už tak rozděleném domě.

K

argelan vstala z lůžka. Zapojit ji do domácích prací bylo velmi obtížné. Byla to žena zvyklá na hrubou práci a čerstvý vzduch kolem sebe. Ted' to byl jen stín této chrabré ženy. Jakoby jí někdo vzal kus rozumu a bylo z ní jen plaché němé zvíře.

Clavia se snažila pomoci, ale marně. Šlo prý o jí neznámý druh magie.

Jediný schopný muž v domě, Ewan, trávil veškerý čas s Isidor a odmítal neustále zvětšovat břímě svých povinností a závazků.

Vysvobozením jsem prý byla já, Kha-Lin. Přišla jsem, protože jsem měla zlou vidinu. Za pár dní přijde na ostrov sněhová bouře a kdo bude v lese, ten si koleduje o život. V lese nebude k přežití a tak jsem požádala o možnost bydlení v domě.

Ještě ten den se vydal Ewan (bez svolení Mirabel a Clavie) hledat Feingarda s Gookou. Šla jsem také a nechala jsem vzkazy na známých místech a to rozhodlo, že v lese neumrzli. Feingard přišel navečer a Gooka před rozedněním. Jejich mužská hrdost by se jistě nikdy nesnížila k tomu, žádat o pomoc u žen, avšak když jsem napsala (podle rady Mirabel), že je „Dům“ potřebuje a pokud chceme přežít, tak si musíme pomáhat, tak se v nich zvedla vlna ješitnosti, která je přivedla zpět, do bezpečí.

Nikdo nemohl tu noc usnout, jakoby se těšili na staré známé, avšak strach kvůli kterému kdysi tři z nás odešli byl silným varováním všem.

K a p i t o l a 6 .

Se sněhovou bouří jsem měla pravdu. Od rána začalo hustě sněžit a nepřestalo několik dní. Co jsme však nečekali byly blesky, které se nad ostrovem proháněly jak čarodějnice o sabatu. Isidar s Feingardem a Ewanem neustále něco prodebatovávali a byli velmi neklidní. Pes ležící u dveří byl jako na trní, jakoby čekal příchod ještě někoho. Navečer dosahovali blesky takové síly, až se zem třásla.

Ač to možná bude znít podivně, až teď přišel čas na prohledání domu.

Za jedním ze závěsů našel Feingard tajný vchod do knihovny. Všichni začali trávit čas čtením knih. Clavia říkala, že v knihách je moudrost a my se mohli z nich dozvědět, kdo tu žil a proč je ostrov nazýván Prokletým. (S Mirabel jsem se shodla, že Claviina nervozita a touha najít v knihách „něco“ spolu jistě souvisí).

Ženy (vyjma Clavie) po pár hodinách číst knihy odmítli, protože se v nich neustále zjevoval muž jako hrdina, který vše zachrání, muž jako král, co vše vyřeší, nebo muž jako Bůh, co vše stvořil. Bylo jasné, že tyto narážky míří k přesnému cíli a to povědomí, že Říše nehledá krále, ale Vládce. A Vládce může být královna stejně dobře jako král.

V jednom z pokojů došlo k hádce mezi Isidar a Mirabel. Ani jedna z nich však neudala důvod sporu, ani výsledek pře. Došlo však k ochlazení vztahu mezi dívkami.

Ptala jsem se Ewana, co se mezi nimi mělo stát. Řekl mi, že Isidar je v poslední době podrážděná

Isidařina nervová podrážděnost z podezření, že Mirabel, přestože je lesbička si měl chtít něco začít s Ewanem. Když se nad tím zamyslím, tak vlastně i ke mně se Ewan chová poněkud příliš mile, ale jestli to je oním důvodem Isidařině žárlivosti. Isidar ke mně byla z počátku velmi nedůvěřivá, ale pak jsme se rozhodli, že nachystáme na Ewana past. Před skrytým zrakem Isidar se mě pokusil svést, když jsem předstírala „bolest na hrudi“. Poslala ho sice ke všem čertům, ale domníváme se, že bysme měli Ewana potrestat ještě i jinak. Jeho trestem bude tento zápis v kronice, dokazující, že je proutník, což mu jistě znesnadní snahu stát se králem.



ouřnaté období skončilo stejně rychle jak přišlo. A se zlepšením počasí se zlepšil i stav nebohé Kargelan. Promluvila, avšak co řekl se nikomu nelíbilo.

V lese, v jeskyni, prý sídlí Zlo. Viděla velké vejce. Neodolala pokušení a dotkla se jej. Pak už si jen pamatuje pálivou bolest v ruce a mlhu, kterou má plnou hlavu. Feingard (a nejen on) se domnívá, že zemětřesení nějak souvisí s vejcem.

Nevíme, kde vzal svoje znalosti o démonických bytostech, ale co říkal znělo pravdivě a hrůzně. Z vejce se rodí pouze Sukkuby, Gryfové nebo Bazilišci. Vejce pravděpodobně už puklo a co bylo v něm teď běhá po světě.

Píše Isidar. Přišel čas Kha-Lin. Začala věštit a potvrdila, co říkala Kargelan a Feingard. Naoistrově je Zlo a fyzickou podobu.

Vždy, když Kha-Lin věští, mluví děsivým jazykem:

HaDí kŮŽe, pAŘát koHOUtí
KŘik NELidsKÝ Uši zAKrOUtí
VejCE, Co jE syNEM ZáVIsTí
OStROV od všeCh LiDí vYčiSTí

...

Nikdo nevěděl jak s nepřítelem bojovat. Diskuzí vykrystalizovala představa, že by se mohlo jednat o Baziliška, křížence temnoty a člověka. Jak bojovat? Silou, či chytrostí?

MEZí liDmI DíTĚ vZNikNuVší
NE PřemůŽe RůžeNcE či Mší
POUzE SíLA, cO JE v KaždÉM z Nás
S vÍneM Z pOhÁrŮ DoDÁ V boji jAS

...

Je rozhodnuto. Vykopou se poháry. Losem bude určena osoba, která vyzve stvůru na souboj. Bude posilněna vínem ze všech pohárů, čímž jí každý z nás předáme část své síly, aby věštba byla naplněna. Pokud zklame, tak ostatní opustí ostrov v narychlo zbudované lodi.

Každý si sbalil věci a vypravil se na pobřeží. Loď měla zůstat po dobu boje na moři a vyzyvatel měl do tří dnů zapálit na pobřeží oheň..Pokud se tak nestane, ostatní odjedou.

Losovalo se stébly a nejdelší si vytáhla Isidor. Ewan to nemohl unést a chtěl jít s ní. Clavia byla proti, protože věštba mluvila jasně..má jít jeden z nás, aby mohl být, co nejsilnější a případné ztráty, co nejnížší. Hádku přerušila Mirabel, když prohlásila, že někdo švindloval a ukázala na zlomené stéblo v místech, kde všichni před chvílí stáli. Znovu se ukázalo, že si nemůžeme věřit.

V poledne prohlásil Gooka, že půjde bojovat on. Je válečník a se silou ostatních má největší šanci vyhrát. „Ten, kdo má strach, ať nebojuje, protože už předem porazil sám sebe,“ řekl.

Nikdo nebyl proti i když všichni cítili, že takto to být nemělo.

Gooka si sbalil potřebné věci a vyrazil pro svůj, v lese zakopaný, pohár. My učinili totéž.

Nad ostrovem zuřila bouřka. Po tři dny však na pobřeží nebylo žádného pohybu. Bylo nám jasné, že Gooka svůj úkol splnit nezvládl. Třetí den jsme naložili potraviny a deník schovali v krbu, na místě, kde je vždy sucho a najde jej jen ten, kdo se živí vařeným masem. Tedy pouze člověk.

Budiž k nám moře bude mírné.

(Do deníku jsem přibalila svíce na vyvolávání duchů, aby ochránili deník před vším zlým.

Kromikářka Kha-Lin)

Příloha 14. Kronika - Dodatky

G o o k ů v b o j

Boj trval celý den a celou noc. V noci byl Bazilišek silnější, ale k ránu strhával vítězství na svoji stranu Gooka. Bazilišek bojoval ohněm, avšak když zjistil že je proti němu Gooka díky Kargelan imunní, zkusil lest kdy se přeměnil v člověka. Tu chvíli Gooka využil k svému útoku, protože se nenechal ošálit libými slovíčky a přestože byl zraněný, využil domácího prostředí lesa a přešel do ofenzivy. Se svítáním přišlo jeho vítězství a on mocnými údery meče poslal Baziliškovo tělo zpět za brány temnoty, kterou během boje Bazilišek otevřel.

Na ostrově zuřilo peklo a Gooka podlehl kruté Isti této iluze. Chtěl se ukrýt ve sklepení starého kláštera. Byla to však ta stejná brána temnoty, do které vehnal poraženého soka. Nyní čeká, kdo z odvážných přijde na ostrov, aby jej osvobodil. Pak teprve se naplní věštba a ostrovní říše bude moci uvítat nového krále.

C l a v i i n a z r a d a

Věděla, že její moc je jediná, která dokáže ovládat magické síly. Stvořila tedy stvůru, které zaslíbila svou moc i své mateřství. Vzdala se jednoho z nejsilnějších lidských pudů (mateřský pud), aby se uspokojila jiný. Touhu po moci. Bazilišek byl jejím synem, avšak ona brzy pochopila, jak hluboce se spletla, když se domnívala, že ziskem moci nad lidmi na ostrově si vymíní i vytoužené uznání královnou. Nechtěla nechat Baziliška zemřít a tak taháním za nitky ve vztazích mezi členy společenstva zajistila, že bojovat půjde jen jeden a všichni ostatní odjedou. Její zrada byla dokonána ve chvíli, když ona jediná nedala Gookovi svůj pohár a on díky tomu podlehl iluzi a vstoupil do temnoty kde musí čekat na vysvobození.

O s u d o d p l o u v a j í c í l o d i

Lod' byla ve špatném stavu a tak bylo zázrakem, že se nepotopila. Clavie se proměnila v albatrosa a odlétla z prohnilé bárky kamsi pryč. Celá posádka doplula na pevninu, kde se jejich cesty po čase rozdělily. Žárlivá Isidor se vydala s Kargelan a Ewanem do hlavního města zvěstovat jak dopadla jejich výprava. Mírabel se zabydlela na ostrově a Feingard s Kha-Lin putovali po ostrovech a hledali peníze na výpravu k Prokletému ostrovu. Kha-Lin prý měla sen, ve kterém viděla Gooku jak žije.

Příloha 15. Videodokument

Název: Genderově výchovný experiment

Autor: Jiří Sehnal, Leona Gerischerová

Délka: 11 min 52 s

Dokument obsahuje záběry ze dvou genderově výchovných výcvikových kurzů konaných v Boru u Skutče (listopad/prosinec 2004). Film prezentuje praktické ukázky jednotlivých genderově výchovných a dramatických aktivit.

Ve filmu jsou použity následující skladby:

Interpret: Björk

Album: Björk - Medulla

Skladba: Pleasure Is All Mine

Interpret: Macy Gray

Album: On How Life Is

Skladba: Sex-O-Matic Velus Freak

Interpret: Edith Piaf

Album: The best of Edith

Skladba: Mon Manège

Interpret: Afterlife

Album: Ibiza chillout vol. 2

Skladba: Dub In Ya Mind

Interpret: Björk

Album: Björk - Medulla

Skladba: Submarine