

ANTHROPOLOGIA INTEGRALIS

ČASOPIS PRO OBECNOU ANTROPOLOGII A PŘÍBUZNÉ OBORY
JOURNAL FOR GENERAL ANTHROPOLOGY AND RELATED DISCIPLINES

8/2017/1



MASARYKOVA UNIVERZITA
AKADEMICKÉ NAKLADATELSTVÍ CERM



Anthropologia integra je mezinárodní recenzovaný časopis publikující výsledky vědeckého výzkumu, originální metody, eseje, recenze a zprávy z oblasti obecné (biologicko-socio-kulturní) antropologie a příbuzných disciplín.

Anthropologia integra is an international peer-reviewed journal that publishes the results of scientific research, original methods, essays, reviews and notices from the field of general (biological-socio-cultural) anthropology and related disciplines.

Šéfredaktor / Editor-in-chief

Prof. PhDr. Jaroslav Malina, DrSc., Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity

Výkonný redaktor / Managing Editor

Mgr. Tomáš Mořkovský, Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity

Redakce / Editors

Mgr. Martin Čuta, Ph.D., Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity

Mgr. Mikoláš Jurda, Ph.D., Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity

RNDr. Robin Pěnička, Ph.D., Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity

Doc. RNDr. Petra Urbanová, Ph.D., Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity

Adresa redakce / Address of editor's office

Anthropologia integra, Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity, Vlnářská 5, 603 00 Brno, e-mail: jmalina@sci.muni.cz; tmorkovsky@email.cz / Anthropologia integra, Anthropological Institute, Faculty of Science, Masaryk University, Vlnářská 5, 603 00 Brno, Czech Republic, e-mail: jmalina@sci.muni.cz; tmorkovsky@email.cz

Redakční rada / Editorial Board

Prof. RNDr. Ivan Bernasovský, DrSc., Fakulta humanitních a přírodních věd Prešovskej univerzity v Prešove, Slovenská republika

Prof. Dr. H. James Birx, Ph.D., Dr.Sc. hc, Department of Anthropology, Canisius College, Buffalo, New York, USA;

Distinguished Visiting Professor, Faculty of Philology, University of Belgrade

Prof. RNDr. Ivo Budil, Ph.D., DSc., Katedra antropologických a historických věd Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni

Prof. Vittorio Pesce Delfino, Dipartimento di Anatomia Patologica, Università degli studi di Bari; předseda Consorzio di ricerca DIGAMMA, Bari, Itálie

RNDr. Hana Eliášová, Ph.D., Kriminalistický ústav Praha

PhDr. Eva Ferrarová, Ph.D., Ministerstvo vnitra České republiky

PhDr. Jan Filipický, CSc., Orientální ústav Akademie věd České republiky

Prof. Dr. Bruce Jackson, Department of Anthropology, State University of New York, Buffalo, USA

Prof. PhDr. Josef Kolmaš, DrSc., emeritní ředitel Orientálního ústavu Akademie věd České republiky

Prof. Dr. Janusz Piontek, Ph.D., DSc., Institute of Anthropology, Adam Mickiewicz University, Poznań, Polská republika

Dr. Stefan Lorenz Sorgner, Ph.D., Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Spolková republika Německo

Prof. PhDr. Jiří Svoboda, DrSc., Ústav antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity a Archeologický ústav AV ČR Brno

Doc. Ing. Jan Sýkora, Ph.D., Ústav Dálného východu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

Prof. Erik Trinkaus, Washington University, Saint Louis, USA, člen National Academy of Science of USA

Prof. PhDr. Břetislav Vachala, CSc., Český egyptologický ústav Univerzity Karlovy v Praze

Doc. RNDr. Václav Vančata, CSc., Oddělení antropologie Katedry biologie a ekologické výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

RNDr. Daniel Vaněk, Ph.D., Forenzní DNA servis, Fakultní nemocnice Na Bulovce, Praha

Doc. MUDr. Jaroslav Zvěřina, CSc., Sexuologický ústav 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy a Všeobecné fakultní nemocnice Univerzity Karlovy v Praze

Vydavatel / Published by

Masarykova univerzita, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno, IČ 00216224

**muni
PRESS**

Ve spolupráci s Akademickým nakladatelstvím CERM, Purkyňova 95a, 612 00 Brno, IČ 60733411

Recenzovaný vědecký časopis je publikován dvakrát do roka na internetu a tiskem. Cena za číslo je 135 Kč.

Objednávky časopisu přijímá vydavatel.

Více informací a obsah časopisu je k dispozici na: https://journals.muni.cz/anthropologia_integra

Časopis vítá odborné texty (v anglickém, českém, německém a slovenském jazyce), které odpovídají jeho interdisciplinárnímu zaměření. Redakce přijímá příspěvky elektronicky přes redakční systém (více o registraci do systému na https://journals.muni.cz/anthropologia_integra) případně e-mailem na obě dvě uvedené adresy: jmalina@sci.muni.cz a tmorkovsky@email.cz.
Uzávěrka příštího čísla (roč. 8, č. 2, 2017) je **15. září 2017**.

Reviewed scientific journal issued twice a year on the internet and in print.

Price of one printed issue is 135 Kč (5 EURO).

Orders for the journal are accepted by the publisher.

More information and content of the journal are available on the website: https://journals.muni.cz/anthropologia_integra

The journal welcomes submissions in Czech, English, German and Slovak, relating to the field of anthropology (broadly conceived as an integral branch of science with interdisciplinary orientation). The editor's office accepts manuscripts submitted via either the Open Journal System (for more information on registration process, see https://journals.muni.cz/anthropologia_integra) or e-mailed to the following electronic addresses: jmalina@sci.muni.cz and tmorkovsky@email.cz.

The deadline for the next number (volume 8, number 2, 2017) is **September, 15th, 2017**.

Obálka / Cover: Stáňa Bártová.

Grafická a typografická úprava / Graphic and typographic design: Stáňa Bártová, Jan Jordán, Tomáš Mořkovský.

Sazba / Typesetting: Tomáš Mořkovský.

Ilustrace na přebalu / Illustration on cover (*Adam a Eva / Adam and Eve*, 1998, olej / oil, sololit / fibreboard, 66x50 cm) a v záhlaví / and at the head (*Logo Ústavu antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity / Logotype of the Anthropological Institute, Faculty of Science, Masaryk University*, 1999, tuš / Indian ink, papír / paper, 16x9,7 cm) Alois Mikulka.

Tisk / Print: Ing. Vladislav Pokorný, LITERA BRNO.

Registrováno MK ČR pod č. MK ČR E 19852

ISSN 1804-6657 (tištěná verze)

ISSN 1804-6665 (on-line verze)

Obsah / Contents

Studie / Studies

- 7 Kateřina Kolářová – Martin Zvonař – Martin Vaváček – Igor Duvač – Martin Sebera
Plantar Pressure Distribution During and after Pregnancy and the Effect of Biomechanical Shoes
Distribuce plantárního tlaku v průběhu těhotenství a po něm a vliv biomechanické obuvi
- 13 Ivo Budil
Clémence-Auguste Royerová a vznik sociálního darwinismu
Clémence-Auguste Royer and the Emergence of Social Darwinism
- 21 Vít Erban
Problémy a aspekty pojmu maska: Pokus o definici a vymezení
Problems and Aspects of the Term „Mask“: An Attempt of Definition and Specification
- 29 Martina Cichá – Andrea Preissová Krejčí – Jana Máčalová
Formování inkluzivního prostředí na české škole jako priorita pedagogické antropologie
The Formation of an Inclusive Environment at Czech Schools as a Priority for Pedagogical Anthropology
- 39 Joany Lizet Hernández – Jiří Čeněk – Martin Čuta
The Influence of High Sugar Intake on Cognitive Functions and Body Composition of University Students
Vliv nadměrného přísunu cukru na kognitivní schopnosti a tělesné složení univerzitních studentů
- 45 Radek Vorlíček
„Už nechceme chodit do školy společně s romskými dětmi“: segregace v obci a slovenském vzdělávacím systému
“We Don’t Want to Go to the Same School With Roma Children Anymore”: Segregation in the Village and the Slovak School System

Obsah / Contents

Recenze / Reviews

- 53 Břetislav Vachala
 Příběh civilizace
 The Story of Civilization

Zprávy / Reports

- 55 Jaroslav Malina
 Sexāgēnārius ↔ Gigant (Makarónsky Václavu Soukupovi k šedesátinám)
- 56 Jaroslav Malina
 Architekt ↔ Potencolog (Janu Velkovi k pětadesátinám)
- 57 Pavel Šmíra
 Výstava Království Benin: Bronzy ztropené krvi



Plantar Pressure Distribution During and after Pregnancy and the Effect of Biomechanical Shoes

Kateřina Kolářová – Martin Zvonař – Martin Vaváček – Igor Duvač – Martin Sebera

Faculty of Sports Studies, Kinesiology department, Masaryk University, Brno, Czech Republic

Received 10th November 2016; accepted 14th June 2017

DISTRIBUCE PLANTÁRNÍHO TLAKU V PRŮBĚHU TĚHOTENSTVÍ A PO NĚM A VLIV BIOMECHANICKÉ OBUVÍ

ABSTRAKT Úvod: Náš výzkum byl zaměřen na objektivní data týkající se změn plantárního tlaku v průběhu těhotenství a po porodu, jakož i na možnost ovlivnit tyto změny pomocí speciální biomechanické obuvi, vyvinuté ve spolupráci Masarykovy univerzity s firmou J Hanák R, s.r.o.; **Výzkumné metody:** Výzkumu se zúčastnilo 38 těhotných žen, kterým byl na plantografické desce Emed[®]-at měřen plantární tlak v prvním a třetím trimestru těhotenství a po porodu. Dvacet jedna z těchto žen (experimentální skupina) nosilo v daném období speciální biomechanickou obuv. Při měření byly zjišťovány hodnoty plantárního tlaku a jeho časového integrálu v 10 oblastech pravé a levé nohy. Data byla poté zpracována pomocí ANOVA a Tukeyho post-hoc testů; **Výsledky:** Hlavními zjištěními byly statisticky významné nárůsty plantárního tlaku pod podélnou nožní klenbou a mediálním přednožím v průběhu těhotenství v obou výzkumných skupinách a následný pokles většiny hodnot po porodu. Statisticky významné rozdíly mezi hodnotami v experimentální a kontrolní skupině nebyly zjištěny; **Závěr:** Zatížení nohy se v průběhu těhotenství přesouvá dopředu a mediálně, což představuje větší zátěž především pro podélnou nožní klenbu, mediální metatarsální hlavy a palec. Po porodu se vzorec distribuce plantárního tlaku převážně vrací do stavu pozorovaného na začátku těhotenství. Vliv biomechanické obuvi na nohu se v tomto výzkumu nepodařilo prokázat.

KLÍČOVÁ SLOVA plantární tlak; těhotenství; chůze; biomechanická obuv

ABSTRACT Background: The study is focused on objective data about plantar pressure changes during pregnancy and after birth, as well as the possibility to affect changes in plantar pressure by wearing special biomechanical shoes developed in cooperation between Masaryk university and J Hanák R, Ltd; **Methods:** Plantar pressure data of 38 pregnant women were measured in the first and third trimesters, and after birth with Emed[®]-at plantographic platform. Twenty-one of the subjects (experimental group) wore special biomechanical shoes during this period. Peak plantar pressure and pressure time integral values in 10 masks of the right and left foot were measured separately and processed through ANOVA and Tukey post-hoc tests; **Results:** The main findings were significant increases in plantar pressure values under the longitudinal arch and medial forefoot region during the pregnancy in both groups, and a decrease in most of the values after birth. There were no statistically significant differences in measured values between the groups; **Conclusions:** The load of the foot shifts during the pregnancy in a forward medial direction, which puts more loads on the longitudinal arch, medial metatarsal head areas and the big toe. After birth, the plantar pressure distribution patterns mostly return to the original state observed at the beginning of pregnancy. The effect of the biomechanical shoes on the foot was not proved.

KEY WORDS plantar pressure; pregnancy; gait; biomechanical shoes

BACKGROUND

Pregnancy is related with many musculoskeletal changes that might reduce the ability of pregnant women to move without pain. Growing mass on the abdominal side of the body causes

different loading of the spine and center of gravity shifting (Roztočil, 2008). Together with changes and pain in the pelvis (Robinson et al., 2010), weight gain and relaxed ligaments (Zwinger et al., 2004), it also contributes to changes in the foot (Segal, 2013) and might cause changes in gait patterns which



Figure 1. Upper and insole of tested shoes.

is a point of interest in our study. Our aim is to detect the changes in plantar pressures during barefoot walking and to affect the changes in these variables by wearing special biomechanical shoes made by J Hanák R, Ltd, instead of common shoes.

We firstly aim to add further information about dynamic loading of women's feet during pregnancy and after birth to the results of other studies (Nyska et al., 1997; Gaymer et al., 2009; Kardag – Saygi et al., 2010; Ribeiro et al., 2011). Data we get from our control group should be more detailed because of dividing the foot in more regions of left and right foot separately compared to other studies. Our next goal is to verify the effect of wearing specific biomechanical shoes (instead of common shoes) on plantar pressure changes through the comparison of the control and the experimental group. All the pregnant women in the experimental group wore biomechanical shoes. Tested shoes consist of patented insoles J Hanák R, Ltd. which are made of pressed cork and its most prominent feature is a depression under the first metatarsophalangeal joint to promote a more balanced loading of all the toes when walking. This stimulates the muscles and connective tissue structures of transverse arch. Elastic straps made of leather which are sewn into the shoe upper sole at the instep and the heel sections provide space for the work of the longitudinal arch of the foot and in the heel region together with a depression under the heel portion enables correction of the calcaneus position (Figure 1). The shoes should improve the strength of the foot, encourage its biomechanical skills and thereby minimize the negative impact of mentioned changes on the plantar pressure distribution pattern.

The article refers to the study of plantar pressure changes during pregnancy and after birth in an experimental group of women who wore specific biomechanical shoes compared to the changes in women who wore common shoes.

METHODS

Ethical approval

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and national research committee and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments or comparable ethical standards. The ethical committee of the Faculty of Sports gave its approval with the research procedures too. All the subjects gave their consent to participate in the research.

Subjects

Thirty-eight healthy pregnant women with no known pathologies or neuropathies that could influence plantar pressure took part in our whole research. They were divided to experimental and control group. In the experimental group, there were 21 women (average age 32.3 ± 3.1 years, average initial weight 66.7 ± 10.8 kg, average weight gain during pregnancy 13.2 ± 3.6 kg, average postpartum measurement weight 67.2 ± 11.3 kg; meant as mean value $\pm$ standard deviation). The control group included 17 women (average age 28.5 ± 2.6 years, average initial weight 62.6 ± 8.2 kg, average weight gain during pregnancy 13.6 ± 4.3 kg, average postpartum measurement weight 61.9 ± 9.6 kg). Measurement of the subjects took place between 2010 - 2015 at Masaryk University, Brno, Czech Republic.

The first measurement was performed on all 38 women between 8th and 13th week of pregnancy when body changes and the weight gain were minimal. Subjects from the experimental group got three pairs of biomechanical shoes within 14 days of the first measurement. The experimental group was required to wear the shoes at least 3 hours a day. The second measurement took place between the 37th and 39th week

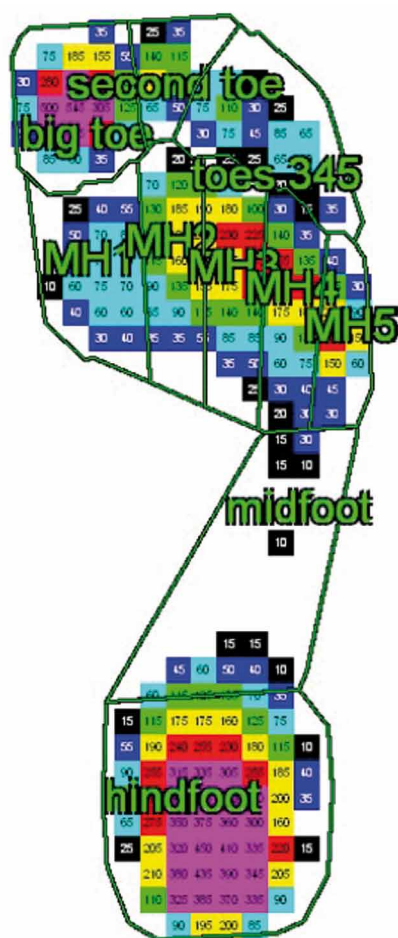


Figure 2. Plantar pressure picture divided in ten regions of interest.

of pregnancy. Some of the women had to be excluded from the research because of premature delivery. The postpartum measurements were made in the period of at least 6 to 12 months after delivery, depending on how fast the mother lost the weight she put on during pregnancy. As getting to initial weight might be problematic in some cases, weight criteria was 0-5 kg over the initial weight, the average weight losing period took 34.8 ± 9.5 weeks in experimental group and 32.6 ± 9.2 weeks in control group.

Data collection

Plantar pressure distribution during barefoot walking was measured using the 3-step dynamic protocol (Bus, de Lange, 2005) on plantographic platform Emed[®]-at (Novel, Germany). The subject hits the platform with the third step and walks on so the gait is neither in acceleration nor deceleration phase (Cavanagh, Ulbrecht, 1994). Data for the both the left and right feet were collected during five attempts for each foot (Rosenbaum, Becker 2006). Values from these attempts were averaged and processed with appropriate software (programs Average and Multimask evaluation, Novel, Germany). We focused on peak plantar pressure and pressure time integral in

10 masks - regions of interest (heel, longitudinal arch, I. – V. metatarsal heads, big toe, second toe and other toes).

Data analysis

For more exact intra individual comparison of changes we converted the measured pressure values of second and third measurement to percentages of the first measurement values. The normal distribution of the values was tested with Lilliefors and Kolmogorov–Smirnov tests of normality. Then the ANOVA and Tukey's post-hoc tests were applied to determine the regions of significant changes and period when the significant changes occurred. We considered the changes to be significant for values of $p < .05$. We also used coefficient eta-squared to measure effect size in ANOVA. ANOVA was also used to determine differences between the experimental and control group.

RESULTS

In this section only the statistically significant changes will be mentioned. As an illustration, one complete group of results in two tables with descriptive statistics for pressure time integral for the right foot from experimental and control group can be found in this section (Table 1, Table 2).

Peak pressure

Changes of peak pressure (PP) represent changes in dynamics of the gait pattern.

For the right foot we found significant changes in PP under the longitudinal arch and fourth metatarsal head region in experimental group and under the second metatarsal head and the big toe region in the control group. PP under the longitudinal arch increased by 28% ($p = .00$) during the pregnancy and decreased by 31% ($p = .00$) after birth in experimental group. There was no significant change of this parameter in the control group. In the fourth metatarsal region in the experimental group we noticed significant postpartum decrease of PP of 15% ($p = .03$). Again, there was no significant change of this parameter in the control group. In the second metatarsal head region in the control group of subjects we found the after birth PP value 10% higher ($p = .01$) than the value from the first trimester. There was no significant difference in experimental group for this region. The last significant change of PP under the right foot was found in the control group where the PP under the big toe increased during pregnancy by 30% ($p = .02$). No significant change of this parameter was found in the experimental group.

Under the left foot we found significant changes in PP under the longitudinal arch region in both groups and under the big toe in the control group. Under the longitudinal arch we observed an increase of PP during the pregnancy of 28% ($p = .01$) in the experimental group and of 27% ($p = .02$) in the control group. After birth there was a decrease in PP of 32% ($p = .00$) in experimental group whereas there was no significant

	total Mean	total St.D.	M01 Mean	M01 St.D.	M02 Mean	M02 St.D.	M03 Mean	M03 St.D.	M04 Mean	M04 St.D.	M05 Mean	M05 St.D.	M06 Mean	M06 St.D.	M07 Mean	M07 St.D.	M08 Mean	M08 St.D.	M09 Mean	M09 St.D.	M10 Mean	M10 St.D.
1	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.00	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0
2	108.5	12.9	112.1	20.1	126.4	28.8	124.3	28.1	112.8	18.94	112.5	19.9	116.6	26.4	100.7	32.5	108.8	25.2	134.6	41.9	113.5	38.2
3	101.3	13.1	103.3	16.2	99.6	26.2	104.8	18.4	102.3	13.37	100.2	14.8	98.0	18.1	100.0	39.1	95.7	30.4	121.1	52.2	109.4	51.3

Table 1. Descriptive statistics for PTI for the right foot – experimental group; N = 63; all the values are in %

	total Mean	total St.D.	M01 Mean	M01 St.D.	M02 Mean	M02 St.D.	M03 Mean	M03 St.D.	M04 Mean	M04 St.D.	M05 Mean	M05 St.D.	M06 Mean	M06 St.D.	M07 Mean	M07 St.D.	M08 Mean	M08 St.D.	M09 Mean	M09 St.D.	M10 Mean	M10 St.D.
1	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.00	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0	100.0	0.0
2	105.5	23.6	100.6	31.3	112.7	38.7	121.2	31.3	108.7	24.3	111.5	23.4	104.4	22.2	99.1	26.9	132.9	44.8	115.1	49.5	108.2	58.0
3	101.1	23.0	92.8	27.0	88.1	22.4	106.1	27.1	105.3	21.7	100.3	22.0	89.8	20.2	83.9	26.7	112.0	35.3	103.5	36.1	101.9	56.4

Table 2. Descriptive statistics for PTI for the right foot – control group; N = 51; all the values are in %

change in the control group. Similar to the right foot we found a significant increase (20%, $p = .05$) in the PP value under the big toe region during the pregnancy in the control group. No significant changes in this parameter were found in the experimental group.

Pressure time integral

Pressure time integral (PTI) refers to the total load of the area including pressure and contact time.

More significant changes in PTI were found than in PP. In the right foot the significant changes were found under the heel region in the experimental group, under the longitudinal arch and first metatarsal head regions in both groups, under the second, third and fourth metatarsal heads in the experimental group and under the big toe in the control group. PTI under the right heel increased during the pregnancy by 12% ($p = .05$) in the experimental group. Under the longitudinal arch, PTI increased significantly during the pregnancy by 26% ($p = .00$) in the experimental group. In the control group the increase on the right foot was not significant, but the postpartum decrease was significant in both groups. In the experimental group, PTI decreased by 27% ($p = .00$) so the final value was almost the same as the value from the first trimester, while in the control group the decrease of 25% ($p = .02$) caused the final value to be 12% lower than the initial value from the first trimester. The load of the first metatarsal head area increased significantly during pregnancy in both groups. Increase of 24% ($p = .02$) was found in the experimental group and increase of 21% ($p = .03$) was found in the control group. Under the second, third and fourth metatarsal heads there were found increases during the pregnancy in the experimental group: 13% for the second ($p = .04$) and third ($p = .04$) metatarsal heads and 17% ($p = .03$) for the fourth metatarsal head. Postpartum decrease was significant for the third ($p = .05$) and fourth ($p = .01$) metatarsal heads regions, where the values fell back to the initial value or slightly under it. There were no significant differences noticed in those regions in control group, except for the decrease

under the fourth metatarsal head after birth of 15% ($p = .05$). The last significant change in PTI for the right foot was found under the big toe region in the control group. This value rose during pregnancy by 33% ($p = .02$).

For the left foot the significant changes in PTI were found under the longitudinal arch and the first metatarsal head regions for both groups. Then under the second and third metatarsal heads in the experimental group and the fourth metatarsal head and big toe regions in the control group. Under the longitudinal arch the increase during pregnancy was 24% ($p = .01$) in the experimental group and 20% ($p = .04$) in the control group. Postpartum decrease of PTI in this area was 24% ($p = .00$) in the experimental group and 22% ($p = .02$) in the control group. The increase in PTI under the first metatarsal head during pregnancy was 26% ($p = .03$) for experimental group and 19% ($p = .01$) for the control group. After birth, the values of PTI decreased by 24% ($p = .05$) in the experimental group and by 15% ($p = .04$) in the control group. Significant changes in PTI for the second ($p = .01$) and third ($p = .02$) metatarsal head regions in the experimental group were decreases by 16% in both regions after birth. There were no significant changes in the control group in these regions. Under the fourth metatarsal head we noticed a significant decrease of 15% ($p = .02$) in the control group during the after birth period. Similar to the right foot, an increase of 26% ($p = .03$) was measured in the big toe region in the control group.

A final comparison of the changes between the experimental and control group through ANOVA showed no significant differences.

DISCUSSION

In the heel region we found no significant changes in PP which is not in accordance with Ribeiro et al. (2011) who noticed decrease of plantar pressure under the heel during pregnancy. But we can assume that the significant increase of PP we found under the longitudinal arch region shows that most of the heel

strike impact is immediately shifted toward the shock absorbing mechanism – the longitudinal arch – which hits the floor harder during the pregnancy. This finding is in accordance with findings of Snyder (2001), Ribeiro et al. (2011), Gaymer et al. (2009) and Nyska et al. (1997) who observed a bigger load on the longitudinal arch in pregnant women. In contrast with Gaymer et al. (2009) the decrease in PP after birth under the longitudinal arch was not statistically proved in control group, the final values stayed higher than the initial values. The only significant change under the metatarsal heads for control group was higher value of PP after birth than in first trimester under the second metatarsal head region. In the big toe region we found a significant increase during the pregnancy in the control group. Last two changes point to the forward – medial load shifting during pregnancy, which partly remained after birth. The most important changes in PTI were noticed under the longitudinal arch and the first metatarsal head, which means that overall load of these two regions tends to be most affected by the somatic changes during and after the pregnancy. Significant increases in both groups for both feet are in accordance with findings of Kardag-Saygi et al. (2010), Ribeiro et al. (2011), Gaymer et al. (2009), Nyska et al. (1997) and Snyder (2001) who found either higher load of the longitudinal arch or higher load of forefoot or both in pregnant women. However, the first metatarsal head belongs to the medial forefoot, where, according to Nyska et al. (1997), the load should be lower during pregnancy which contradicts our findings. Under the fourth metatarsal region we noticed a significant drop in PTI values after birth which proves a positive reaction to the change in conditions. The last significant change in PTI was similar to the PP results, where an increase in the big toe area in the control group was observed.

In the experimental group we noticed some significant changes that were different from the changes in the control group and might point to the effect of biomechanical shoes. For the PP it was significant decrease under the longitudinal arch after birth. Next difference was the decrease in PP under the right fourth metatarsal head after birth.

As for the PTI values we observed an increase in the right heel region during the pregnancy in experimental group. We also noticed stronger reactions of forefoot to the pregnancy changes in this group. Significantly higher PTI values were found under the second, third and fourth metatarsal heads during the pregnancy and also significant drops in all of these regions after birth.

Although we found some differences in values between the experimental and control group, the significance of the differences was not statistically proved. Maybe a higher number of subjects may help to improve the statistical power of the study.

CONCLUSIONS

During the study of plantar pressure distribution in 38 pregnant women, divided into experimental (21 subjects who wore special biomechanical shoes) and control (17 subjects

who wore common shoes) groups, we found similar significant changes of peak pressure and pressure time integral values during pregnancy and postpartum period in both groups. During the pregnancy, the most significant changes of pressure values were found under the longitudinal arch and first metatarsal head areas in both groups. Mentioned parameters rose during the pregnancy. In the control group we also found a significant increase in values under the big toe. The changes in the plantar pressure values refer to the change of gait and loading pattern when absorbing a harder foot impact in the foot arch and shifting the load in a forward – medial direction in pregnancy. Postpartum, the pressure values in these regions mostly decreased in both groups. There were no statistically significant differences in the changes between the groups, so the effect of the biomechanical shoes was not verified.

LIST OF ABBREVIATIONS

PP – peak pressure
PTI – pressure time integral
M01 – mask 1 – heel region
M02 – mask 2 – longitudinal arch region
M03 – mask 3 – first metatarsal head region
M04 – mask 4 – second metatarsal head region
M05 – mask 5 – third metatarsal head region
M06 – mask 6 – fourth metatarsal head region
M07 – mask 7 – fifth metatarsal head region
M08 – mask 8 – big toe region
M09 – mask 9 – second toe region
M10 – mask 10 – other toes region

ACKNOWLEDGEMENTS

This research was supported by Czech national grant program of Ministry of education registered by Nr. EE2.3.30.0037.

REFERENCES

- Bus, S. A. – de Lange, A. (2005): A comparison of the 1-step, 2-step and 3-step protocols for obtaining barefoot plantar pressure data in the diabetic neuropathic foot. *Clinical biomechanics*, 20(9), 892–899.
- Cavanagh, P. R. – Ulbrecht, J. S. (1994): Clinical plantar pressure measurement in diabetes: rationale and methodology. *The Foot*, 4(3), 123–135. doi:10.1016/0958-2592(94)90017-5
- Gaymer, C. – Whalley, H. – Achten, J. – Vatish, M. – Costa, M. L. (2009): Midfoot plantar pressure significantly increases during late gestation. *The Foot*, 19(2), 114–116. doi: 10.1016/j.foot.2009.02.001.
- Karadag-Saygi, E. – Unlu-Ozkan, F. – Basgul, A. (2010): Plantar Pressure and Foot Pain in the Last Trimester of Pregnancy. *Foot & Ankle International*, 31(2), 153–157. doi: 10.3113/FAL.2010.0153.
- Nyska, M. – Sofer, D. – Porat, A. – Howard, C. B. – Levi, A. – Meizner, I. (1997): Planter foot pressures in pregnant women. *Israel Journal of Medical Sciences*, 33(2), 139–146.
- Ribeiro, A. P. – Trombini-Souza, F. – de Camargo Neves Sacco, I. – Ruano, R. – Zugaib, M. – João, S. M. (2011): Changes in the Plantar Pressure Distribution During Gait Throughout Gestation. *Journal of the American Podiatric Medical Association*, 101(5), 415–423. doi: 10.7547/1010415

- Robinson, H. S. – Veierød, M. B. – Mengshoel, A. M. – Vøllestad, N. K. (2010): Pelvic girdle pain - associations between risk factors in early pregnancy and disability or pain intensity in late pregnancy: a prospective cohort study. *BMC Musculoskeletal Disorders*. doi: 10.1186/1471-2474-11-91
- Rosenbaum, D. – Becker, H. P. (2003): Plantar pressure distribution measurements. Technical background and clinical applications. *Foot and ankle surgery*, 3(1), 1–14. doi:10.1046/j.1460-9584.1997.00043.x
- Roztočil, A. et al. (2008): *Moderní porodnictví*. Praha: Grada Publishing a. s.
- Segal, N. A. – Boyer, E. R. – Teran-Yengle, P. – Glass, N. A. – Hillstrom, H. J. – Yack, H. J. (2013): Pregnancy Leads to Lasting Changes in Foot Structure. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 92(3), 232–240. doi: 10.1097/PHM.0b013e31827443a9
- Snyder, D. B. (2001): *Pregnancy/maternity insoles*. <http://www.google.com/patents/US6286232> Accessed 16 October 2015
- Zwinger A, et al. (2004): *Porodnictví*. Praha: Galén.



Clémence-Auguste Royerová a vznik sociálního darwinismu

Ivo Budil

Metropolitní univerzita Praha, Dubečská 900/10, 100 31 Praha 10 – Strašnice

Do redakce doručeno 8. listopadu 2016; k publikaci přijato 12. května 2017

CLÉMENCE-AUGUSTE ROYER AND THE EMERGENCE OF SOCIAL DARWINISM

ABSTRACT The role of French scholar Clémence-Auguste Royer, the first translator of Darwin's *Origin of Species* into French, in the rise of Social Darwinism will be critically evaluated in a broader historical and intellectual context of late Second Empire and the first decades of the French Third republic. Clémence-Auguste Royer who has been neglected or marginalized in the classical surveys of the early development of Darwinism in the second half of the nineteenth century contributed significantly to the emergence of modern French anthropological community and to the public debates on gender and race at the dawn of modern French political culture. Her controversial interpretation of Darwinism anticipated the rise of racial and eugenic radical and extremist movements after the First World War.

KEY WORDS Clémence-Auguste Royer; Pascal Duprat; Charles Darwin; Social Darwinism; Race; Racial ideology

ABSTRAKT Úloha, kterou sehrála Clémence-Auguste Royerová, první překladatelka Darwinova díla *O původu druhů* do francouzštiny, při zrodu sociálního darwinismu, bude kriticky posouzena v širším historickém a intelektuálním kontextu pozdního Druhého císařství a francouzské Třetí republiky. Clémence-Auguste Royerová, která byla přehlížena nebo marginalizována v klasických přehledech raného vývoje darwinismu ve druhé polovině devatenáctého století, významně přispěla ke vzniku moderní francouzské antropologické komunity a k veřejným debatám o genderu a rase na úsvitu moderní francouzské politické kultury. Její kontroverzní výklad darwinismu předznamenal vzestup rasových a eugenických radikálních a extremistických hnutí po první světové válce.

KLÍČOVÁ SLOVA Clémence-Auguste Royerová; Pascal Duprat; Charles Darwin; sociální darwinismus; rasa; rasová ideologie

André Béjin napsal, že francouzská literátka, překladatelka a badatelka Clémence-Auguste Royerová si plně zaslouží označení první představitelka a průkopnice sociálního darwinismu (Bernardini 1997, 74).¹ Je to konstatování poněkud překvapivé, protože zmíněná autorka je v současné době prakticky zapomenuta. Za sto čtrnáct let, které uplynuly od jejího úmrtí, byla této výrazné postavě intelektuálního a veřejného života prvních desetiletí francouzské třetí republiky, již Ernest Renan přiznal „téměř“ genialitu, věnovány pouze dvě odborné monografie: *Clémence Royer: philosophe et femme de science* (1985) od Geneviève Fraisseové a *Almost a Man of Ge-*

nus: Clemence-Auguste Royer. Feminism and Nineteenth-Century Science Lives of Women in Science (1997) od Joy Dorothy Harveyové, jež se zaměřila především na genderové aspekty zapojení žen do vědeckého výzkumu na sklonku devatenáctého století. Skutečnost, že Clémence-Auguste Royerová jako první formulovala základní teze sociálního darwinismu a s dramatickou upřímností z nich vyvodila drastické ideologické důsledky, nebyla v plné míře ve většině historických přehledů zohledněna. Mlčení je někdy výmluvnější než hlasitý pokřik. A jak věděl již Sigmund Freud, to, co vytěšňujeme z našeho vědomí, o nás často podává mnohem autentičtější svědectví než nejsofistikovanější rétorika. Jak uvidíme v následujícím výkladu, „zapomenutí“ Clémence-Auguste Royerové bylo do značné míry důsledkem ideologického programu francouzské Třetí republiky.

1 Termín sociální darwinismus prosadili (s negativní konotací) na počátku dvacátého století Collin Wells a Jacques Novicow (Wells 1907).



Obr. 1. Fotografie Clémence-Auguste Royerové pořízená Félixem Nadarem v roce 1865. (<http://www.imow.org/community/viewImage?id=6593>, 29. 10. 2016)

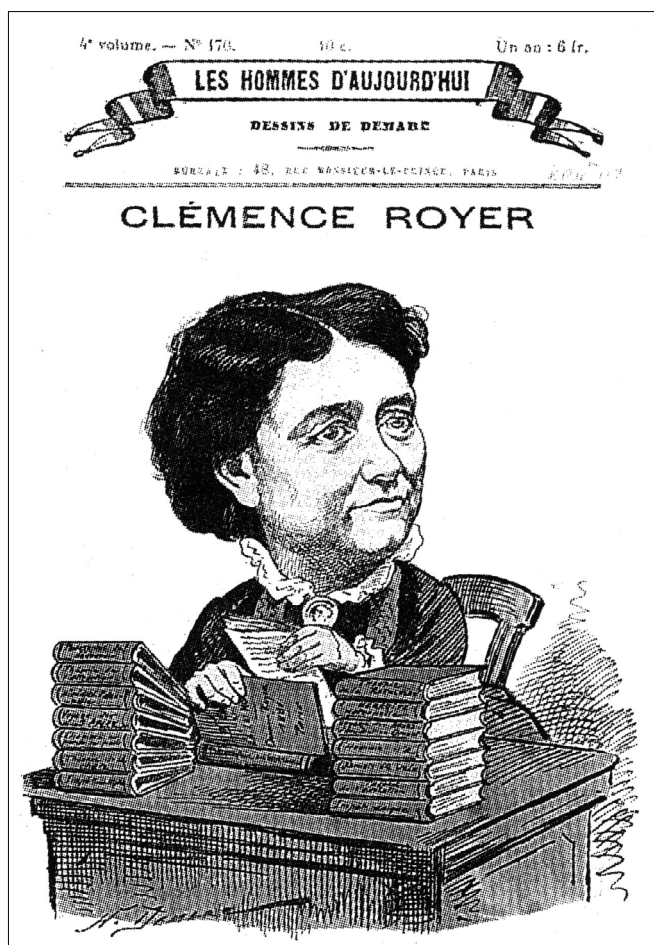
Za kolébku sociálního darwinismu, to znamená aplikaci teorie přírodního výběru na moderní lidskou společnost, se považuje Velká Británie. Samotný Charles Darwin neprojevoval o zmíněnou problematiku příliš velký zájem, i když se občas nezdráhal vyjadřovat k dané otázce bez jakékoliv sentimentality. Například v roce 1871 uvedl v knize *O původu člověka* (*The Descent of Man*): „U přírodních národů brzy hynou duševně či tělesně slabí jedinci a ti, kteří přežijí, jsou obyčejně pevného zdraví. Na druhé straně my, civilizovaní lidé, děláme vše co jen je v našich silách, abychom proces vymírání zarazili; stavíme ústavy pro slabomyslné, tělesně postižené a nemocné, zavádíme zákony na ochranu chudých a naši lékaři vynakládají veškerý svůj um, aby zachránili každý život tak dlouho, jak je to jenom možné. Máme důvod se domnívat, že očkování zachránilo tisíce lidí slabého zdraví, kteří by dříve zahynuli na neštovice, a tak slabí příslušníci civilizovaných společností dále rozmnožují svůj rod. Nikdo, kdo se zabýval chovem domácích zvířat, nebude pochybovat, že to lidské rase musí velice škodit. Je překvapující, jak rychle působí nedostatečná nebo nepravdělná péče na úpadek zdomácnělé rasy – ovšem s výjimkou těch případů, které se týkají člověka samého – a sotva se najde tak nerozumný, aby pokračoval v chovu právě těch nejhorších zvířat“ (Darwin 1970, 93). Na druhé straně, když roku 1862 nejbližší Darwinův přítel Joseph Dalton Hooker napsal, že pokládá spis *O původu druhů* za přesvědčivou obhajobu úlo-

hu aristokracie v dějinách, protože si nedokáže představit, že by se demokratické nebo republikánské zřízení dokázalo vyvíjet s působením přirozeného výběru, liberálně zaměřený Darwin ironicky odvětil, že neměl ponětí, že je vlastně toryem (Budil 2015, 850).

Historikové obvykle spojují zrod sociálního darwinismu s koncem šedesátých let devatenáctého století. Spoluobjevitel teorie přírodního výběru Alfred Russel Wallace vystoupil 1. března 1864 na půdě nově založené Londýnské antropologické společnosti (*The Anthropological Society of London*) s přednáškou nazvanou *Původ lidských ras a starobylost člověka podle teorie přírodního výběru*. Wallace prohlásil, že humanismus, filantropie a rozvoj rozumových schopností učinil z „boje o přežití“ anachronismus. Alfred Russel Wallace byl přesvědčen podobně jako na počátku devatenáctého století utopista Charles Fourier, že zemi budou v budoucnosti obývat pouze domestikované druhy a že všechna lidská plemena splynou v jednu homogenní rasu (Beecher 1986; Wallace 1864, clxviii–clxxx). Sociální darwinismus představoval do značné míry polemickou reakci na uvedené Wallacovo vystoupení.

Anglický sociální a politický filozof, ekonom a reformátor William Rathbone Greg, přítel Alexise de Tocquevilla a Waltera Bagehota, odpověděl Wallacovi v září 1868 na stránkách *Fraser's Magazine*. Civilizace podle jeho názoru neodstranila přírodní výběr. Může se naopak stát jeho obětí, protože v důsledku pomýlené filantropie a sentimentalismu umožňuje, aby se méněcenné sociální skupiny prosadily na úkor fyzicky zdatnějších a zdravějších populací. Konečným důsledkem bude degenerace lidstva. William Rathbone Greg proto navrhl zavedení zákonodárství odstraňující jedince trpící tělesnou a duševní slabostí. Žádoucím ideálem by byla podle Grega společnost skládající se ze světců, mudrců a atletů, Shakespeareů, Periklů, Sokratů a Kolumbů. William Rathbone Greg své argumenty vyložil mimo jiné v knize *Záhady života* (*The Enigmas of Life*) z roku 1872, v níž ukázal, že darwinismus představuje aplikaci učení Thomase Roberta Malthuse na přírodní říši. Sociální darwinismus odhalil a rehabilitoval malthusianství, které tvořilo skryté teoretické jádro Darwinových a Wallacových tezí (Budil 2014, 71–75).

Souběžně s Williamem Rathbonem Gregem razili cestu sociálnímu darwinismu Herbert Spencer, Charles Loring Brace, Walter Bagehot, Winwood Reade, Cesare Lombroso, Ernst Haeckel nebo Georges Vacher de Lapouge (Budil 2015, 857–877). Synergii sociálního darwinismu a árijské ideologie, která se později stala ideologickým základem nacistického hnutí, shrnul v roce 1876 britský právník a historik Frederick Pollock: „Jako Árijec a darwinista nevidím nejmenší důvod proč šetřit nižší a barbarské rasy kromě toho, že pokud je jejich nahrazování doprovázeno násilím a nenapravitelní barbaři dostanou do rukou ostré předměty, nadřazenou rasu to demoralizuje. Turci s Kruppovými děly a papírovými penězi jsou monstrózností“ (cit. Parker 1981, 835). Clémence-Auguste Royerová je ve společnosti výše zmíněných osobností zmiňována pouze zřídka, a to navzdory skutečnosti, že v předmluvě k překladu Darwinova spisu *O původu druhů* do francouzštiny z roku 1862 předložila šest let před Gregem teoretický



Obr. 2. Karikatura Clémence-Auguste Royerové z roku 1881. (https://en.wikipedia.org/wiki/Cl%C3%A9mence_Royer#/media/File:Clemence_Royer_caricature_1881.jpg, 29. 10. 2016)

rámec sociálního darwinismu (Budil 2015, 852–857; Budil 2015a, 15–27; Fraisse 1985; Harvey 1997; Hawkins 1997, 124–128; Clark 1981).

Clémence-Auguste Royerová se narodila 21. dubna 1830 v Nantes. Její otec Augustin-René Royer sloužil v posledních třech letech Prvního císařství jako kapitán lehké pěchoty. Po Napoleonově pádu přísahal věrnost Ludvíku XVIII. V lednu 1831 se kapitán Royer připojil v Bretani k povstání vévodkyně z Berry, které mělo vrátit Bourbony na francouzský trůn, jehož se po červencové revoluci roku 1830 zmocnil Ludvík Filip Orleánský (Harvey 1997, 6). V roce 1832 se Augustin-René Royer účastnil společně s jinými legitimistickými aristokraty v Praze slavnostní korunovace francouzského „vzdorokrále“ Jindřicha V. Matka Joséphine-Gabrielle Audouardová pocházela ze staré bretaňské námořnické rodiny. Rebelové byli orleánským režimem poraženi a kapitán Royer, který byl odsouzen k smrti, uprchl do Švýcarska. Zde se k němu poblíž Lausanne připojila rodina. Roku 1835 se Augustin-René Royer vrátil zpět do Francie, aby čelil soudnímu líčení. Soudci byli shovívaví a kapitánovi byl vyměřen trest žaláře v délce několika měsíců. Po propuštění obdržel penzi ve výši jednoho tisíce čtyř set franků. Usadil se v Paříži, kde

Clémence-Auguste Royerová prožila dětství. I když se později se svým otcem názorově rozešla, vždy si vážila jeho „loajality hraničící s donkichotstvím“. Označila jej za „liberálního legitimistu Chateaubriandova typu“ neboli „monarchistu rozumem, přívržence Bourbonů ctí a republikána povahou“ (Harvey 1997, 9). Otec nicméně přišel kvůli neúspěšnému podnikání o většinu peněz a rodina byla nucena přesídlit na venkov do La Mayenne.

Desetiletou Royerovou poslali do Sacré-Coeur du Mans, klášterní školy pro dívky z aristokratických rodin. Po třech letech prodělala vážnou psychickou krizi a společně s rodiči se opět přestěhovala do Paříže. Tak jako mnoho dospívajících dívek té doby Royerová četla román *Corinne* od Madame de Staël a snila o divadelní dráze. Otec opustil rodinu a odešel definitivně do La Mayenne, kde v srpnu 1849 zemřel. Clémence-Auguste Royerová, která obdržela menší dědictví, byla nyní svobodná. Nijak netoužila se vdát. Během revoluce 1848 opustila monarchistické přesvědčení a stala se rozhodnou republikánkou. Pozbyla zbytky katolické víry. Po třech letech studia aritmetiky, hudby a francouzštiny obdržela prestižní certifikát vydávaný magistrátem (*Hôtel de Ville*), který ji opravňoval vyučovat na střední škole. Ve vyšší vzdělání ženy v tehdejší Francii nemohly doufat.

Clémence-Auguste Royerová si přála působit na Britských ostrovech, kde byla po francouzských učitelkách poptávka. Sarah Lewisová jí nabídla místo v soukromé dívčí škole, kterou založila v Haverfordwestu ve Walesu. Royerová zahájila výuku v lednu 1854. Její znalost angličtiny byla zpočátku omezená, ale dělala rychlé pokroky. Po vypršení smlouvy na jaře 1855 se Clémence-Auguste Royerová vrátila zpět do Francie, kde působila jako pomocná učitelka v Touraine a Beauvais. Tím její pedagogická dráha skončila. Důvodem bylo přijetí zákona, který formálně zrušil ve Francii laické dívčí střední školy. Certifikát, který Royerová získala ještě za Druhé republiky, pozbyl platnosti (Harvey 1997, 40).

Royerová, která zdělila po otci částku sedmi tisíc franků, odcestovala v červnu 1856 přes Lyon do Lausanne (Harvey 1997, 42). Zprvu si ve Švýcarsku vydělávala jako švadlena, ale záhy si pronajala malý pokoj v selské usedlosti v Praz-Perey v Cully na úbočí Savojských Alp deset kilometrů od Lausanne. Zde strávila dva roky intenzivním samostudiem, během nichž využívala zdroje z dobře zásobené veřejné knihovny v Lausanne. Počínaje četbou německých teologických textů přes Kanta, Rousseaua, Diderota a Voltaira dospěla k problematice archaického člověka a otázce přechodu mezi zvířecím a lidským světem (Harvey 1997, 44). Nezanedbávala ani matematiku a atomovou teorii, k níž se opět vrátila na sklonku života. Oblečena do indických šatů s venkovským slamákem na hlavě působila bezpochyby na místní obyvatele excentricky.

V lausannské Akademii (z níž se později stala univerzita) se v roce 1858 seznámila se čtyřiačtyřicetiletým Pascalem Dupratem (1815–1885), bývalým vlivným francouzským poslancem, jedním z řady republikánů, kteří odešli do exilu po vzniku císařství. Přednášel v Akademii a vydával v Lausanne literární periodikum *La Revue Philosophique et Littéraire* a časopis *Le Nouvel Économiste*. Pascal Duprat byl ženat



Obr. 3. Portrét Pascala Duprata kolem roku 1880. Pramen: Nigoul 1887. https://en.wikipedia.org/wiki/Cl%C3%A9mence_Royer#/media/File:Pascal_Duprat_ca1880.jpg, 29. 10. 2016)

a jeho manželka a dcera se k němu připojily v Lausanne. Měl již za sebou pozoruhodnou politickou a publicistickou dráhu včetně pedagogického působení v Alžírsku. Studoval v německém Heidelbergu a hovořil arabsky, španělsky a italsky. Záhy se stal milencem a mentorem o patnáct let mladší, stále nepřilíhající vzdělané a tvárné Royerové, která ve své dobrovolné izolaci toužila po intelektuálních podnětech. Pascal Duprat jí poradil, aby napsala román. Royerová pracovala čtrnáct hodin denně, aby tomuto úkolu dostála. Výsledkem byla *Řecká dvojčata* (*Les Jumeaux d'Hellas*), romantické dvousvazkové dílo o tisíci stránkách vyznačující se značně chaotickým dějem. Royerová je sepsala roku 1858, ale bylo vydáno za malé pozornosti čtenářů až o šest let později v Bruselu. Francouzské úřady knihu kvůli jejímu výrazně antiklerikálnímu zaměření zakázaly. Autorka se inspirovala *Corinnou* od Madame de Staël, *Posledními dny Pompejí* Bulwera-Lyttona nebo romány Alexandra Dumase, George Sandové, Chateaubrianda a Voltaira (Harvey 1997, 27). V románu byla obsažena řada autobiografických prvků, včetně téma rozchodu s katolickou církví, zaujetí moderní vědou, stylizace do role ženské rebelky a obdiv k intelektu a charizmatu Pascala Duprata.

V roce 1858 Clémence-Auguste Royerová zahájila vlastní přednášky o přírodní filozofii na půdě Akademie pro ženské posluchače. Navzdory přetrvávající oblibě Cuvierovy ško-

ly neskrývala lamarckistické a protiklerikální názory. Muži neměli do sálu přístup, protože Lausanne bylo univerzitním městem a Royerová se údajně obávala, že by studenti během výkladu rušili (Harvey 1997, 47). Royerová byla přesvědčena, že by ženy neměly ve sféře vědy slepě napodobovat silnější pohlaví, ale pokusit se o vlastní femininní verzi vědeckého bádání. Teprve díky ženskému vlivu věda prostoupí celou společnost a osloví od raného dětství všechny sociální vrstvy (Harvey 1997, 53–54). Na jaře 1861 se Clémence-Auguste Royerová vypravila do Paříže, kde se seznámila s proslulou aristokratkou hraběnkou Marie d'Agoultovou (1805–1876), bývalou blízkou přítelkyní Franze Liszta, jejíž salón byl hlavní baštou republikanismu v císařské Francii. Marie d'Agoultová, rozená Marie de Flavigny, byla rovněž známou spisovatelkou píšící pod pseudonymem Daniel Stern.

Kanton Vaud, jehož hlavním městem bylo Lausanne, uspořádal roku 1860 konferenci o dani z příjmu, což byla problematika, o níž tehdy diskutovali nejřednější ekonomové doby. Podle Dupratovým vlivem Royerová obrátila pozornost k ekonomickým otázkám. Když kanton Vaud v návaznosti na zmíněnou konferenci vyhlásil soutěž o nejlepší studii pojednávající o teorii daní, získala Royerová prací *Théorie de l'impôt ou la dime social* druhé místo, hned za pojednáním, které zaslal socialista Pierre-Joseph Proudhon (Clark 1981, 28). Od května 1862 publikovala Clémence-Auguste Royerová články a recenze v *Journal des Économistes*. Účastnila se kongresů Asociace pro sociální vědy v Belgii, Švýcarsku a Nizozemí.

Mezitím ve Velké Británii uveřejnil v roce 1859 Charles Darwin převratné dílo *O původu druhů*, ve kterém vyložil svoji (a Wallacovu) teorii přírodního výběru. Jako první referoval ve Švýcarsku o uvedené knize v následujícím roce v periodiku *Bibliothèque Universelle* geolog, paleontolog a lingvista François Jules Pictet. Následovala nadšená recenze, kterou uveřejnil v *Revue Germanique* profesor Ženevské univerzity René Édouard Claparède, spolužák německého embryologa a pozdějšího darwinisty Ernsta Haeckela. Carl Vogt působící v ženevském Muzeu přírodních dějin náležel rovněž k propagátorům evoluční teorie. Přeložil do němčiny *Pozůstatky přírodních dějin stvoření* (*Vestiges of the Natural History of Creation*) z roku 1844 od Roberta Chamberse, nejvlivnější evolucionistický spis před vystoupením Charlese Darwina.

Charles Darwin usiloval z prestižních důvodů o překlad svého díla do francouzštiny. Oslovil irskou spisovatelku a překladatelku Louisu Bellocovou, rozenou Swantonovou (1796–1881), která se vdala za francouzského malíře Jeana-Hilaira Belloc (1786–1866) a žila ve Francii. Jejím vnukem byl slavný spisovatel Hilaire Belloc (1870–1953). Louisa Bellocová, která přeložila do francouzštiny *Chaloupku strýčka Toma* od Harriety Beecherové, Darwinovu nabídku odmítla. Pierre Talandier, jenž přednášel na vojenské akademii v Sandhurstu, měl značný zájem na realizaci překladu, ale jeho úzké vztahy s radikálními socialisty, například Louisem Blancem, odradily potenciální nakladatele (Harvey 1997, 63).

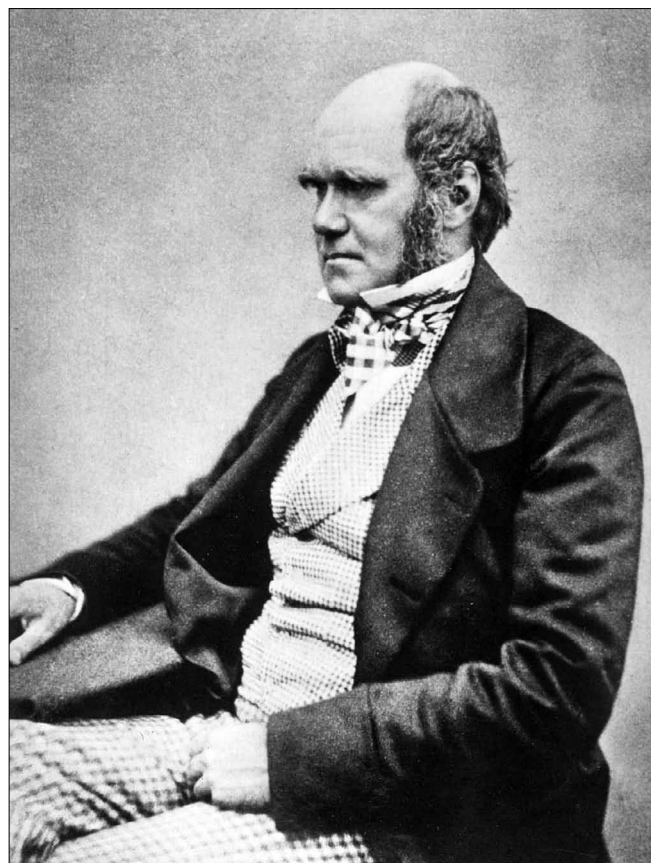
Není zřejmé, z jakého důvodu padla volba na převedení *O původu druhů* do francouzštiny na relativně málo známou Clémence-Auguste Royerovou. Důležitou úlohu bezpochyby

hrála znalost angličtiny. Jejím odborným poradcem a konzultantem v přírodovědných záležitostech měl být René Édouard Claparède. Skutečnost, že odborné těžiště Royerové spočívalo v ekonomických vědách, představovalo spíše výhodu, protože darwinismus byl tehdy vzdělanci vesměs pokládán za aplikaci teorií anglického ekonoma Thomasa Roberta Malthuse na živočišnou říši. Charles Darwin požádal 10. září 1861 nakladatele Johna Murraie, aby zaslal výtisk třetího vydání *O původu druhů* Clémence-Auguste Royerové do Lausanne.

Text, který Clémence-Auguste Royerová samostatně vytvořila (René Édouard Claparède byl dlouhodobě nemocen), nebyl pouhým překladem od nezkušené autorky, ale svébytnou a provokativní interpretací Darwinovy teorie předznamenávající mnohé intelektuální podněty, které se v následujících desetiletích v souvislosti s působením Darwinovy školy objevily. K Darwinově nelibosti Royerová opatřila Darwinovu knihu pozměněným poznámkovým aparátem a připojila k ní rozsáhlý a intelektuálně značně eklektický úvod, ve kterém nijak neskrývala radikálně ateistický a volnomyšlenkářský světonázor. Novověké dějiny lidstva jsou podle Royerové historií osvobození lidského rozumu od Bacona, přes Descarta, Newtona, Leibnize až po Darwina (Darwin, 1862, xxxviii). Charlese Darwina označila za „šťastného amatéra“, muže, jehož erudice se nemohla měřit s géniem Georgese Cuviera nebo Geoffroye Saint-Hilaira (Darwin, 1862, xlviii). Shodou okolností učinil převratný objev. Clémence-Auguste Royerová s příznačnou „skromností“ podotkla, že nezávisle na Darwinovi dospěla k obdobným závěrům (Darwin 1862, 1). Royerová vytkla svým současníkům, že ne zcela docenili obrovský význam Darwinova učení, které ovlivní veškeré sféry lidské intelektuální a morální činnosti a jehož výrazně protikřesťanský charakter je nepopíratelný. Royerová souhlasila s Reném Edouardem Claparèdem, který „by byl raději „zdokonalenou opicí“ („un signe perfectionné“) než „degenerovaným Adamem“ („Adam dégénéré“, Darwin 1862, p. lii). Existoval však další významný aspekt darwinismu, ve kterém Royerová odhalila malthuziánské intelektuální jádro. Podle Royerové jim bylo přehodnocení tradičních politických utopií předpokládajících univerzální rovnost mezi lidmi (Darwin 1862, lxix). Není například možné, aby ve společnosti tvořené menšinou Indogermánů a většinou Mongolů či černochů existovala politická a občanská rovnost (Darwin 1862, lxix). Darwinismus představuje rovněž způsob, jak zastavit tělesný úpadek lidstva (Darwin 1862, lxvi). V této souvislosti Clémence-Auguste Royerová vyzvala ke zvýšení fyzické zdatnosti žen.

Navzdory zdání Royerová nepropagovala eugenickou despotii, která se později realizovala v rámci nacistického totalitarismu, ale obdobně jako saint-simonista Victor Courtet² byla přesvědčena, že v systému absolutní individuální svobody se

2 Autor knihy *Politická věda, založená na vědě o člověku neboli studium lidských ras z filozofického, historického a sociálního hlediska* (*Science politique, fondée sur la science de l'homme ou étude des races humaines sous le rapport philosophique, historique et social*) z roku 1838.



Obr. 4. Charles Darwin na fotografii pořízené kolem roku 1860. (https://en.wikipedia.org/wiki/1860_Oxford_evolution_debate#/media/File:Charles_Darwin_seated_crop.jpg, 29. 10. 2016)

spontánně prosadí politický řád zohledňující skutečné osobní a kolektivní dispozice (Darwin 1870, lxx). Tato aliance mezi rasovou utopií a liberalismem přetrvávala v mnohých intelektuálních a akademických kruzích Západu až do první světové války, kdy byla zastíněna přirozenějším spojenectvím eugeniky a autoritářského státu.

Charles Darwin, v té době usedlý padesátník, byl z Royerové překladu a úvodu částečně rozpačitý a částečně pobavený. Svému americkému příteli botanikovi Asa Grayovi napsal, že Clémence-Auguste Royerová musí být jednou z nejchytřejších a nejpodivnějších žen Evropy. Je přesvědčenou deistkou, nenávidí křesťanství a domnívá se, že přirozený výběr objasní morálku, lidskou povahu, politiku, zkrátka úplně vše. Royerová později tvrdila, že jí Darwin poslal děkovný dopis, v němž uvedl, že pokud by psal tak otevřeně jako ona, byl by „ztracen“. Charles Darwin byl nicméně později vůči Royerové kritičtější a Armandu de Quatrefagesovi sdělil, že překladatelka měla být obeznámenější s přírodními vědami. To bylo mínění i René Edouarda Claparèda nebo prvních překladatelů Darwina do italštiny Giovanniho Canestriniho a Leonarda Salimbeniho (Harvey 1997, 67–68, 81). Josephu Daltonu Hookerovi si Charles Darwin postěžoval na kvalitu poznámkového aparátu. V roce 1870, poté, kdy Royerová nezohlednila ve třetím vydání některé změny, které Darwin v textu mezitím

učinil, s ní Charles Darwin ukončil spolupráci (Harvey 1997, 100–101). Překlad Darwinova díla z pera Clémence-Auguste Royerové navzdory tomu vyšel ve Francii ještě v letech 1882, 1901, 1918 a 1932 (Bernardini 1997, 74).

Francouzské vydání *O původu druhů* bylo přijato ambivalentně. Joseph Garnier, prezident Společnosti pro politickou ekonomii, a Arthur Mangin připustili v roce 1863 na stránkách *Le Journal des économistes* přínos „anglických přírodovědců“ a obezřetně se vyjádřili k jejich možnému uplatnění v politické ekonomii. Henri Baudrillard, profesor dějin politické ekonomie a vedoucí redaktor *Le Journal des économistes*, se v roce 1870 vyslovil mnohem explicitněji proti spekulativnímu odstraňování bariér mezi společenskými a přírodními vědami (Bernardini 1997, 80–81). Napoleon III. se snažil o sblížení s katolickou církví a antiklerikální postoj, který Clémence-Auguste Royerová spojila s darwinismem, byl v rozporu s oficiální politikou císařského režimu. Ve srovnání s třicátými a čtyřicátými lety devatenáctého došlo ve Francii k odklonu od hospodářského liberalismu ke státnímu etatismu, jenž odporoval liberalismu *laissez-faire*, který Royerová zastávala. Když ji později Paul Lafargue požádal, aby přeložila do francouzštiny Marxův *Kapitál*, odmítla. Nikdy nebyla a nehodlala být socialistkou (Harvey 1997, 115). Intelektuálně vlivné periodikum *La Revue des deux mondes* často varovalo před nebezpečnou vlnou „přírodovědného“ materialismu a ve stejném duchu působila rovněž idealistická filozofie Victora Cousina. Většina francouzských přírodovědců zastávala teorii kataklyzmat Georgese Cuviera a evolucionistická teorie přírodního výběru se prosazovala ve Francii ve srovnání s anglosaským prostředím relativně pomalu (Clark 1981, 28). K předním oponentům Charlese Darwina náležel například proslulý fyziolog a neurolog Jean Pierre Flourens nebo zakladatel moderní francouzské antropologie Paul Broca (Harvey 1997, 77–79). Mezi francouzskými antropology a etnology převládal polygenismus předpokládající, že se lidstvo vyvinulo z několika odlišných druhů.

V roce 1865 se Royerová přestěhovala do Paříže (kde s ní tajně v jejím bytě žil tři měsíce Pascal Duprat, který měl zakázáno překročit francouzské hranice). Oba milenci později pobývali v Turíně a Florencii, kde 12. března 1866 přišel na svět syn René. Royerová mezitím přispívala do radikálního republikánského časopisu *La Pensée nouvelle*. Roku 1869, zatímco Pascal Duprat odejel jako korespondent do Španělska, se Clémence-Auguste Royerová usídlila natrvalo se synem v Paříži. V následujícím roce byla Royerová jako první žena zvolena díky přímlově Armanda de Quatrefagese a Julese Gavarreta členkou prestižní Pařížské antropologické společnosti, kterou založil v roce 1859 Paul Broca (Hawkins 1997, 124). Pravidelně docházela na zasedání a publikovala v *Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris*. Již roku 1860 Clémence-Auguste Royerová vstoupila do Etnografické společnosti vedené Léonem de Rosnym (Harvey 1997, 117).

Výsledkem několikaletého úsilí byla studie *Původ člověka a společnosti* (*Origine de l'homme et des sociétés*), kterou Clémence-Auguste Royerová uveřejnila roku 1870. Pojednávala o tématu, jemuž Charles Darwin věnoval knihu *O původu člo-*

věka (*The Descent of Man*) až v následujícím roce (Hawkins 1997, 125–126). Clémence-Auguste Royerová spojila darwinistický výklad lidské evoluce s rasovou hierarchií. Zdůraznila, že australští domorodci, indiáni, Arabové nebo Číňané nedokáží kvůli nedostatku vnitřních biologických a mentálních dispozic překonat vývojové stádium, ve kterém se nacházejí. Toho byla schopna pouze evropská větev árijské rodiny (Royer 1870, 77). Árijci představují vrchol evoluce lidstva (Royer 1870, 99–100). Válečnický a dobytelský instinkt, který je lidskou přirozenou výbavou, napomáhá podle Royerové pokroku lidstva. Díky němu si rasově nadřazení bojovní árijští nomádi podmanili v Indii místní drávidské obyvatelstvo a dobyli další končiny světa, kde vybudovali impozantní civilizace (Royer 1870, 533–534). Pokračováním zmíněné civilizační mise je novodobý kolonialismus, který by ale neměl vyústit do míšení ras, jež Royerová považovala obdobně jako Robert Knox, Arthur Gobineau nebo Ernest Renan za nemorální (Royer 1870, 532). Pochybovala, že by rasově smíšené populace dokázaly vytvořit stabilní politické útvary (Royer 1870, 498–499, 536–537). Clémence-Auguste Royerová byla přesvědčena, že ve vztahu k „nižším“ rasám je třeba se zbavit jakéhokoliv sentimentalismu a falešného humanismu. Podřadná plemena jsou uvězněna v primitivním a animálním bezčasní, ze kterého je nedokážeme vysvobodit. Jde o lidské fosilní relikty bez naděje a budoucnosti (Royer 1870, 221–224). Clémence-Auguste Royerová méně skrytou a explicitnější rétorikou vyjádřila koloniální étos Třetí republiky, který formuloval po roce 1871 například Paul Leroy-Beaulieu ve spise *O kolonizaci* (*De la colonisation*, 1874). Francouzský státník Georges Clemenceau byl obezřetnější. Uvědomil si, že po německém vítězství v prusko-francouzské válce se „germánský triumfalismus“ oděl do pseudo-darwinistické rétoriky „dominance silnějšího“. V době mocenského úpadku Francie se argumentace „rasovou nadřazeností“ mohla velmi snadno obrátit proti Paříži (Harvey 1997, 95).

V návaznosti na Arthura Gobineaua vyzdvihla Clémence-Auguste Royerová existenci systému kast u archaických Árijců, jejichž válečnická kasta byla nejúčinnějším nástrojem expanze. Římská říše podlehl právě proto, že se zmíněné instituce zbavila, zatímco u barbarských Germánů zůstala zachována. Pokud má být Francouzská revoluce podle Royerové skutečným historickým předělem v dějinách lidstva, pak by zrušení feudálních privilegií 4. srpna 1789 mělo znamenat odstranění anachronické a parazitující aristokracie, která již neplnila svoji sociální úlohu. Zároveň se měl otevřít prostor pro revitalizační vzestup nové válečnické a dobytelské kasty, skutečné obrozené aristokracie, ztělesňující árijské ctnosti. Clémence-Auguste Royerová zdůrazňovala řadu let před Theodorem Rooseveltem, že tento úkol je o to naléhavější, protože dominance bílé rasy je ohrožena asertivitou žlutého plemene, (Harvey 1997, 148–149). Alternativa vůči kastovní hierarchii spočívající v homogenní mase rovnoprávných občanů, k níž vyzývali Jean-Jacques Rousseau nebo Pierre-Joseph Proudhon, ústí do sociálního rozvratu (Royer 1870, 567–577). V poslední větě své knihy vyjádřila Clémence-Auguste Royerová víru, že tak, jako se díky „rovnosti v příležitostech“

a „pokroku prostřednictvím nerovnosti“ vyvinul z nižších druhů člověk, zrodí se v budoucnosti z dnešního lidstva „božská rasa, která bude vládnout na zemi spravedlivě, v radosti a v míru“ (Royer 1870, 587).

Po pádu Druhého císařství se politické poměry a ideologické ovzduší ve Francii výrazně změnilo. Pascal Duprat se oficiálně vrátil z exilu již v roce 1869 v době krátké liberalizace, jež předcházela vypuknutí prusko-francouzské války. Měl však mnoho nepřátel a jeho opětovné začlenění do politického života nebylo snadné. Podporoval Adolpha Thierse proti Léonu Gambettovi, kterého podezíral z diktátorských sklonů (Harvey 1997, 115). Royerová začala psát nový román (*Jeu-nesse d'une révolte*) vycházející z Dupratových zkušeností z revolučního roku 1848. Dílo ale nedokončila a nedochovala se ani žádná kopie (Harvey 1997, 104). Duprat byl v listopadu 1871 zvolen poslancem Národního shromáždění za Landes. Radikální republikáni mu nezapomněli jeho spojenectvím s Thiersem, strůjcem porážky pařížské Komuny. Duprat pozbyl politického vlivu a přišel o místo v parlamentu.

Nový režim zdůrazňoval svobodu myšlení a vědeckého bádání. Léon Gambetta prohlásil, že republika bude buď vědecká, anebo vůbec nebude (Clark 1981, 29). Clémence-Auguste Royerová se již v dubnu 1870 účastnila v Pařížské antropologické společnosti živé debaty o významu darwinismu, během níž se střetla s Armandem de Quatrefagesem (Harvey 1997, 107–111). Receptce darwinismu, který mnozí badatelé stále zaměňovali s lamarckismem, nebyla ve Francii jednoduchá. Důraz na přirozenou hierarchii, nerovnost, boj o život a nespoutaný liberalismus nekorespondoval s oficiální republikánskou rétorikou. Ve Francii se šířila zejména prostřednictvím Charlese Renouviera Kantova filozofie, odporující darwinistickému materialismu. Emile Littré kritizoval darwinismus a jeho údajné sociální konsekvence (Clark 1981, 31). Na druhé straně jeden z vůdčích ideologů třetí republiky filolog a historik Ernest Renan viděl v darwinismu – stejně jako Clémence-Auguste Royerová – potvrzení své vlastní celoživotní snahy sladit přírodní a lidské dějiny. Obdobně Hippolyte Taine, další vůdčí postava intelektuálního života republikánské Francie, byl přesvědčen, že odhalení zákonů přírodního výběru má dalekosáhlý význam pro společenské a historické vědy (Bernardini 1997, 83–84). Proslulý historik a orientalista Edgar Quinet uveřejnil v letech 1869 až 1870 dvousvazkové dílo *Stvoření* (*La Création*), ve kterém představil soudobé evoluční teorie. Na rozdíl od Royerové prohlašoval, že by se lidstvo nemělo podřizovat přírodním zákonům přežití nejsilnějšího, ale svojí kreativitou a invencí se vymknout omezením, která rozpoznal na počátku devatenáctého století již Thomas Robert Malthus (Bernardini 1997, 87–88). Konečný triumf darwinismu ve Francii přišel na sklonku sedmdesátých let devatenáctého století s antropologickou školou, kterou ztělesňoval Paul Topinard nebo Abel Hovelacque (Bernardini 1997, 112–119; Conry 1974, 51–107).

Clémence-Auguste Royerová byla v závěru devatenáctého století nepřehlédnutelnou postavou vědeckého a veřejného života. Na Mezinárodního kongresu o ženských právech konaném roku 1889 vystoupila s přednáškou, ve které zdůraznila

potřebu vzdělání žen (zároveň jim však upírala volební právo). Přispívala do feministického listu *La Fronde*, jenž založila a řídila Marguerite Durandová. Banketu, který byl pořádán roku 1897 na její počest, se zúčastnilo dvě stě padesát významných intelektuálů a veřejných činitelů včetně Georgese Clemenceaua, Anatola France, Émila Zoly nebo Mercellina Berthellota, vesměs osobností, které se angažovaly v probíhající Dreyfusově aféře. Z rukou ministra veřejného vzdělávání obdržela Royerová 12. listopadu 1900 řád Čestné legie.

Pascal Duprat, který byl jmenován francouzským vyslancem v Chile, v Jižní Americe vážně onemocněl a zesnul 17. srpna 1885 na palubě lodi *Le Niger* během zpáteční plavby do vlasti. Royerová a její syn René, student *École Polytechnique*, které Duprat finančně podporoval, se ocitli prakticky bez prostředků. Royerová obdržela pouze malou penzi od ministra Paula Berta, jehož požádala o pomoc (Harvey 1997, 156). Její zdravotní stav se zhoršil (trpěla silným astmatem). Roku 1891 se Clémence-Auguste Royerová uchýlila do Maison Galignani, domova pro seniory v Neuilly-sur-Seine, v němž přebývala až do své smrti 6. února 1902. René Royer podlehl nemoci jater o šest měsíců později během vojenské služby v Indočíně.

Vzhledem k tomu, že názory Clémence-Auguste Royerové se příliš nelišily od toho, co zaznívalo z projevů čelních tvůrců veřejného mínění Třetí republiky, není zcela zřejmé, proč došlo v dějinách moderní francouzské vědy k její marginalizaci. Názor, že při „konspiraci mlčení“ sehrálo hlavní roli její pohlaví, neobstojí, protože éra, kdy měly ženy zapovězen přístup k akademické práci, se chýlila ke konci. Royerová dokonce jednou prohlásila, že to, že je ženou, pokládá za výhodu, protože jako muž by se musela odborně specializovat a ztratila by širší přehled (Harvey 1997, 4). Clémence-Auguste Royerová se navíc stala členkou prestižní vědecké společnosti.

Jednou z hlavních příčin jejího opomíjení může být skutečnost, že Clémence-Auguste Royerová přecenila své intelektuální síly. Přehnané ambice ji přiměly zaútočit přímo na jádro rodícího se scientistického paradigmatu. Skromnost jí ostatně nikdy nechyběla. V dopise z 30. dubna 1891 adresovaném antropologu Armandu de Quatrefagesovi, ve kterém se ucházela o cenu Akademie věd, Royerová uvedla, že svými myšlenkami předběhla (dvakrát) Charlese Darwina a Ernsta Haeckela a že navrhla zcela novou teorii původu druhů (Bernardini 1997, 76). Mezi géniem a podivínem bývá občas pouze tenká hranice nastavená nahodilou konstelací a přízní vědeckých autorit. V práci *Dobro a morální zákon* (*Le bien et la loi morale*, 1881) Clémence-Auguste Royerová navrhla nový etický systém vyrůstající z ducha darwinismu. Určitý rozruch vyvolala publikace z roku 1883, ve které Royerová zpochybnila samotné Newtonovy zákony. Svoji nejambicióznější studii *Stavba světa* (*Constitution du monde*) Clémence-Auguste Royerová uveřejnila v roce 1900. Předložila v ní monistický darwinistický model kosmu, v jehož rámci dovedla princip přírodního výběru až na úroveň atomů. Měla to být alternativa vůči Newtonově mechanistickému systému. Vědecká komunita studii vesměs ignorovala (Harvey 1997, 178–179).

Druhým, a to závažnějším důvodem mohl být fakt, že Clémence-Auguste Royerová stála bezpochyby na počátku pro-

cesu, který přírodovědnou teorii proměnil v extremistickou politickou ideologii. Z hlediska morální antropologie Clémence-Auguste Royerová použila Darwinovy teze k tomu, aby vyvrátila Rousseauův odkaz. Její otevřené zavržení humanistické tradice ve jménu vědy a pokroku představovalo z hlediska vývoje rasové ideologie novátorský, ale provokativní krok, na který navázal ve Francii především Georges Vacher de Lapouge. Za pomoci tezí Charlese Darwina Royerová obrátila historickou perspektivu předloženou Arthurem Gobineauem v *Pojednání o nerovnosti lidských ras* (1853–1855) a učinila z árijské vize dějin revitalizační politický program. Svět bude podle jejího mínění spasen zrozením nové árijské aristokracie, jejíž výzbrojí bude věda a ideologií liberalismus a pokrok (Budil 2015, 856–857). To, že se étosu rasové revoluce zmocnili na počátku dvacátého století stoupenci autoritářských a totalitních hnutí (Burrow 2003, 111–112), zastřelo skutečnost, že myšlenka rasové hierarchie nebyla ve druhé polovině devatenáctého století v rozporu s ideologií liberalismu a progresivismu, jak názorně ukázal intelektuální vývoj Clémence-Auguste Royerové. Hannah Arendtová (1996) nebo Stephen Jay Gould (1997), kteří mezi „otce moderního vědeckého rasismu“ zařadili například excentrického a marginálního literáta Arthura Gobineaua, toto „pochybení“ demokratické politické kultury ve svých textech pominuli.

LITERATURA

- Arendtová, Hannah (1996): *Původ totalitarismu*. Praha: OIKOYMENH.
 Beecher, Jonathan (1986): *Charles Fourier. The Visionary and his World*. Berkeley: The University of California Press.
 Bernardini, Jean-Marc (1997): *Le darwinism social en France (1859-1918). Fascination et rejet d'une idéologie*. Paris: CNRS Éditions.
 Budil, Ivo (2014): Alfred Russel Wallace, William Rathbone Greg and the Origin of Social Darwinism. *West Bohemian Historical Review* 2(2):59–76.
 Budil, Ivo (2015): *Triumf rasismu*. Praha: Triton.
 Budil, Ivo (2015a): Clémence-Auguste Royer and the Rise of Aryan Ideology. *West Bohemian Historical Review*, 3(1), 15–27.
 Burrow, J. W. (2003): *Krise rozumu: Evropské myšlení 1848-1914*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
 Clark, Linda (1981): Social Darwinism in France. *The Journal of Modern History*, 53(1), 1025–1044.
 Conry, Yvette (1974): *L'Introduction du darwinisme en France au XIX^e siècle*. Paris: Vrin.
 Darwin, Charles (1862): *De l'Origine des Espèces par Sélection Naturelle ou des Lois de Transformation des Êtres Organisés*. Paris: Guillaumin et C^{ie}.
 Darwin, Charles (1970): *O původu člověka*. Praha: Academia.
 Fraisseová, Geneviève (1985): *Clémence Royer: philosophe et femme de science*. Paris: Éditions de la Découverte.

- Gould, Steven Jay (1997): *Jak neměřit člověka: Pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
 Greg, William Rathbone (1868): On the failure of „natural selection“ in the case of man. *Fraser's Magazine*, 78(455), 353–362.
 Harvey, Joy Dorothy (1997): *Almost a Man of Genius: Clémence-Auguste Royer. Feminism and Nineteenth-Century Science Lives of Women in Science*. London: Rutgers University Press.
 Hawkins, Mike (1997): *Social Darwinism in European and American Thought 1860-1945. Nature as model and nature as threat*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Nigoul, Toussaint (1887): *Pascal Duprat, sa vie, son oeuvre*. Paris: E. Dentu.
 Parker, C. J. W. (1981): The Failure of Liberal Racialism: The Racial Ideas of E. A. Freeman. *The Historical Journal*, 24(4), 825–846.
 Royerová, Clémence-Auguste (1862): *Théorie de l'impôt ou La dime sociale*. Paris: Guillaumin et C^{ie}.
 Royerová, Clémence-Auguste (1870): *Origine de l'Homme et des Sociétés*. Paris: Victor Masson et fils.
 Royerová, Clémence-Auguste (1877): *Deux hypothèses sur l'hérédité*. Paris: Ernest Leroux.
 Royerová, Clémence-Auguste (1881): *Le Bien et La loi morale*. Paris: Librairie Guillaumin et C^{ie}.
 Royerová, Clémence-Auguste (1900): *La Constitution du monde, Dynamiques des atomes, Nouveaux principes de philosophie naturelle*. Paris: Librairie C. Reinwald.
 Royerová, Clémence-Auguste (1901): *Histoire du ciel*. Paris: Librairie C. Reinwald.
 Wallace, Alfred Russel (1864): The Origin of Human Races and the Antiquity of Man deduced from the theory of „Natural Selection“. *Journal of the Anthropological Society*, 2(5), clviii–clxxxvii.
 Wells, D. Collin (1907): Social Darwinism. *The American Journal of Sociology*, 12(5), 695–716.

AUTOR

Prof. RNDr. Ivo Budil, Ph.D., DSc. (1965) vystudoval Přírodovědeckou a Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze. Působí na Metropolitní univerzitě Praha. V roce 2006 byl na základě úspěšného jmenovacího řízení na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity v Brně jmenován profesorem v oboru antropologie. Ve stejném roce mu Vědecká rada Akademie věd České republiky udělila vědeckou hodnost doktor historických věd (DSc). Zakladatel a emeritní děkan Fakulty filozofické (do 3. 1. 2005 Fakulty humanitních studií) Západočeské univerzity v Plzni, kde dvacet let působil jako vedoucí katedry, proděkan a prorektor. Je autorem dvanácti knih a přibližně dvou set padesáti odborných studií a popularizujících statí. Je nositelem Výroční ceny Nadace Josefa Hlávky za knihu *Za obzor Západu* (2002), *SVU Fellow for the professional achievements in the area of the social sciences* (2003), Pamětní medaile Fakulty filozofické Západočeské univerzity v Plzni (2009) a Medaile Vojtěcha Suka udělenou Ústavem antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity v Brně za „vynikající příspěvek k rozvoji české antropologie“ (2009). Žije v Praze a má tři děti.



Problémy a aspekty pojmu maska: Pokus o definici a vymezení

Vít Erban

Katedra filosofie a religionistiky, Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Kněžská 8, České Budějovice

Do redakce doručeno 9. listopadu 2016; k publikaci přijato 9. června 2017

PROBLEMS AND ASPECTS OF THE TERM „MASK“: AN ATTEMPT OF DEFINITION AND SPECIFICATION

ABSTRACT Anthropology, ethnology and ethnography pays little attention to the question of what is a mask and how to define and specify it. Therefore, this term is used inconsistently or ambiguously. But if there is no consensus on what could be considered as a masks and if the question isn't asked and questioned the effort to arrive at general conclusions about the origin, meaning and function of the mask is difficult. Especially in comparative studies that try to grab a mask in an interdisciplinary, multigenre or intercultural context, the use of the term should be based on a steady terminology. This article aims to offer a precise definition of the mask, which would include all its functionally-meaning types. Masks are embedded in relativity, paradox and ambivalence and therefore can not have completely solid and clearly definable status, therefore the definition presented offers only certain factors that should be taken into account, but does not establish clear boundaries and firm categories. The main objective of the paper is to stimulate debate.

KEY WORDS mask; identity; performance, carnival; Czech folk culture

ABSTRAKT V odborné literatuře je věnována malá pozornost problému, co je vlastně maska a jak ji definovat a vymežit. Proto se tento pojem používá nejednotně a nejednoznačně. Pokud však není shoda v tom, co lze, nebo naopak nelze pokládat za masku a pokud tato otázka není ani problematizována, snaha dobrat se obecných závěrů o původu, významu a funkcích masky je obtížná. Především ve studiích zaměřených komparativně, které se pokouší uchopit masku v mezioborovém, multižánrovém nebo mezikulturním kontextu, je třeba vycházet z určité ustálené terminologie. Cílem této stati je nabídnout co možná nejpřesnější vymezení masky, které by zahrnovalo všechny její funkčně-významové typy. Masky svým zakotvením v relativitě, paradoxu a ambivalenci nemohou mít zcela pevný a jasně definovatelný status, proto předložená definice nabízí pouze určité faktory, které je třeba vzít v úvahu, neumožňuje však stanovit jasné hranice a pevné kategorie. Svým pracovním účelem chce především podnítit diskuzi.

KLÍČOVÁ SLOVA maska; identita; představení; masopust; česká lidová kultura

ÚVOD

Nejrůznější aspekty sebe prezentace, výrazu a práce s identitou jsou jedním ze základních projevů veškeré živé přírody (srov. Caillois 1968; Portmann 1997; Komárek 2016), ale také neodmyslitelnou a trvalou součástí lidské kultury (srov. Caillois 1998; Komárek 2008). V antropologické (etnografické i etnologické), ale také muzeologické, teatrologické a uměnovědní literatuře věnující se tématu masek, maškar, maskování, ma-

sopustů, karnevalů, slavností a širších vztahů mezi divadlem, hrou a rituálem je jen málokdy věnována bližší pozornost zdánlivě nepodstatnému terminologickému problému, co je vlastně maska v rozmanitosti svých funkčně-významových variant a jak ji v kontextu jiných estetických, symbolických či utilitárních aspektů lidského zacházení s identitou rozpoznat a vymežit. Pozoruhodnou výjimkou je zejména francouzský religionista Henry Pernet, který hned úvodem své studie poznamenává, že jakkoli můžeme mít dojem, že intuitivně či

na základě zkušenosti víme a bezpečně poznáme, co je maska, je co možná nejpřesnější definice masky důležitá a nenahraditelná, protože jen s její pomocí budeme schopni rozpoznat širší variant maskování, aniž bychom tento pojem natolik rozšířili a vyprázdnili, že se stane nepoužitelným a jeho podstata se spíš rozplyne, než aby se vyjevila (Pernet 2006, 10–11). Někteří autoři skutečně vycházejí z předpokladu, že artefakt masky není nutné ani možné jasně definovat, přesto jej však snadno rozpoznáme i ve zcela odlišném kulturním kontextu (např. Edson 2005, 218), jiní podávají vlastní definici masky bez kritické konfrontace s definicemi jiných autorů (např. Ebelová 2012, 9), většina autorů se však této problematice vyhýbá. Přitom na zásadní metodologické překážky zpochybňující toto nekriticky intuitivní pojetí už před půlstoletím výstižně poukázala americká antropoložka Elisabeth J. Tooker: *„Asi první, co nám přijde na mysl, je význam masky jako zakrytí tváře. Avšak, měly by být k těmto plným maskám přiřazeny také masky poloviční či částečné? A pokud ano, co potom závoje, malba na tvář a tetování či hmotné objekty nebo ozdoby hlavy, které nezakrývají obličej? Existují masky, které se používají za života, ale také masky posmrtné, maskarony a miniatury masek příliš malé na to, aby mohly sloužit k zakrytí obličeje, a velké vyřezávané sochy, jež jsou také označovány jako masky. Navíc ne všechny masky mají posvátné konotace. I v naší společnosti už jen částečný seznam takovýchto sekulárních a utilitárních masek zahrnuje baseballové masky, šermířské masky, svářečské, potápěčské, chirurgické, zločinecké, plynové, anestetické, okrasné masky či masky divadelní používané v řeckých či japonských divadelních hrách“* (Tooker 1983, 12).

POJEM MASKA A MAŠKARA V SOUČASNÉ ETNOGRAFII

Právě na takové nejasnosti dodnes narážíme v celé řadě humanitních oborů včetně domácího národopisu. Tak například obřadně tancující „turci“ či „mládenci“ tzv. červené masopustní maškary na Hlinecku jsou v literatuře označovány jako typické příklady tradičních masek (Hrníčko 1988, 149–151; Vojancová 2014, 15), zatímco v případě tanečníků doudlebské tzv. mládenecké či růžičkové masopustní koledy je za nositele masek (maškary) považován pouze jejich méně obřadný doprovod (např. Staňková – Baran 1998, 14; Kratochvíl – Tyllner 2007, 13; Stavělová 2008, 21), přestože funkce, chování, ale i kostým a atributy těchto obřadních tanečníků jsou velmi podobné. Ani podrobná definice v nejnovější domácí národopisné encyklopedii (Jeřábek 2007, 536–538) nevznáší do těchto otázek zcela jasno, neboť spolu s přejatým (celoevropským) pojmem maska uvádí alternativní (původní slovanský) název škraboška, přičemž z formulace není zjevné, jaký je mezi nimi vztah, tedy zda je škraboška ekvivalentem, či zvláštním případem masky, nebo jde o specifické termíny pro různé varianty maskování. To je komplikováno také tím, že jako jedna z forem proměny identity je zde kromě masky a škrabošky netradičně uvedena též figurína.

Podobně i pojem maškara je používán velmi nejednotně –

v některých případech se za maškara považuje celá postava v převlečení (Staňková – Baran 1998, 22) bez ohledu na její projev a funkci, jindy se za stěžejní rys maškary považuje její obecná nevážnost a nevázanost projevující se satirou, žertováním, hlukem, divokým pobíháním a škádlením diváků v protikladu vůči řádu, jenž je reprezentován hierarchicky organizovanými a obřadně se projevujícími koledníky (Stavělová 2008, 22) bez ohledu na formu jejich převleku. Nejčastěji se však vnímá jako nářeční ekvivalent pojmu maska (Jeřábek 2007, 536).

Je zjevné, že nejednotné a nejednoznačné vymezování těchto pojmů či přímo absence jejich obecně platného pojetí vyplývá ze samotné regionální rozmanitosti maskovaných tradic a jejich lidových (emických) terminologií a interpretací – typickým příkladem je třeba odlišování „červených (hezkých)“ a „černých (škaredých)“ maškar na Hlinecku. Pokud však v odborném terminologickém úzu není shoda v tom, co vlastně lze, nebo naopak nelze pokládat za masku či maškara ve víceméně přesném, tj. univerzálně použitelném slova smyslu (natož pokud tato otázka není ani položena, problematizována a reflektována), snaha dobrat se obecnějších závěrů o původu, významu a funkcích tradiční lidové masky může být velmi obtížná, ne-li nemožná, zvlášť pokud tyto otázky mají být nahlíženy v širším mezioborovém, multižánrovém či mezikulturním kontextu. Je příznačné, že regionálně vymezené studie či výzkumy zaměřené na konkrétní projevy, formy a žánry maskování převažují nad pokusy o celkové shrnutí a formulaci obecně platných principů. Proto právě tyto ojedinělé pokusy porozumět lidovému maskování v určitém obecném a univerzálním rámci (např. Zíbrt 1950; Baran 1975; Hrníčko 1977; Tomeš 1979; Frolec 1988; Frolcová 1988; Popelka 1989; Slivka 1990; Staňková – Baran 1998; Holubová 2001; Jeřábek 2007, 536–538; Ebelová 2012, 215–231) jsou tolik cenné. Právě na tyto práce chce následující stať navázat a v konfrontaci s dalšími, zejména zahraničními zdroji je dále rozvinout.

POKUS O VYMEZENÍ A DEFINICI MASKY

Ve své předchozí práci jsem se o kritický rozbor některých vybraných definic masky již pokusil (Erban 2010: 119–131), vlastní definici či všestranně využitelnému vymezení jsem se však vyhnul argumentem, že pro potřebu obecné, kulturně univerzální teorie masky a fenoménu maskování je spíš než problém, co je vlastně maska, plodnější otázka, co tvoří podstatu masky a od čeho se odvíjí princip maskování. Neboli před otázkou po identitě masky jsem dal přednost otázce po jejím smyslu, podstatě a funkci. Zejména v návaznosti na pojetí britského antropologa A. Davida Napiera (1986) a amerického teatrologa Johna Emigha (1996), ale i celé řady jiných autorů, jsem se pokusil rozvést a obhájit formulaci, že *„podstata masky spočívá v tom, že člověku umožňuje složitěji pracovat, zacházet a zahrávat si s identitou“* (Erban 2010, 132–135). I ta nicméně vědomě rezignovala na exaktnost, výstižnost a všestrannou použitelnost přesně formulované definice, jež byla v některých ohledech této práce správně postrádána



Obr. 1. Maškara „štrapatého“ masopustní koledy z Benešova nad Černou v Českých Budějovicích, 2017. (Foto: autor)



Obr. 2. Maškary Masopustů masopustní koledy z Benešova nad Černou v Českých Budějovicích, 2017. (Foto: autor)

(Sítek 2015, 6). O přesnější vymezení užívaných pojmů jsem se sice pokusil na jiném místě (Erban 2011), avšak bez vysvětlujícího, zpřesňujícího komentáře a bez užší vazby na oblast domácí lidové kultury.

Cílem následujících řádek je tedy v reakci na různé, v předchozí práci představené a kriticky analyzované definice masky (a v přímé konfrontaci s nimi) nabídnout co možná nejpresnější vymezení, které by zahrnovalo všechny funkčně-významové typy masek (tedy masky obřadní, divadelní, zábavní, pohřební i posmrtné, ale i ochranné a statusové) a ověřit tuto definici na příkladech lidového obřadního maskování. Tento pokus chce překonat určitou izolovanost domácího národopisného studia masek jeho vřazením do mezioborového, multižánrového a mezikulturního kontextu a současně prokázat, že tento širší kontext má v oblasti české lidové kultury velice cenný materiál ke studiu a komparaci. Ať už se navržená definice stane předmětem další revize, kritiky či rozvinutí, nebo bude vyvrácena a zpochybněna, splní svůj pracovní účel. Pokud vyjdeme z výše nastíněného pojetí masky jako prostředku zacházení s identitou a zvážíme cenné vhledy a poznatky, ale i poučné omyly a opomenutí předchozího studia, lze dospět k následujícímu vymezení:

Maska je tělesný projev, vizuální vzor nebo hmotný předmět, jenž se fyzicky nebo symbolicky vztahuje k osobě nositele a který

mu při vyhrazených příležitostech umožňuje komplexně, flexibilně a k různým účelům zacházet s identitou sebe sama, masky samotné a/nebo celého obecnstva.

K podnícení případné diskuze je vhodné na některé možné námitky či nejasnosti předem reagovat – vysvětlit a zdůvodnit uvedené znění, a to pomocí vybraných příkladů obřadního maskování, které dodnes jsou (či do nedávné doby byly) součástí domácích výročních obyčejů.

CO MŮŽE BÝT MASKOU?

Z první části tvrzení, že maska je tělesný projev, vizuální vzor nebo hmotný předmět, vyplývá, že masku je třeba pojímat jako jev multimediální. Maska může mít trojrozměrnou formu škrabošky nebo kukly (tedy předmětu nasazeného před obličej či na hlavu, jakým je typicky např. dřevěná či kožešinová maska mikulášského čerta či ďábla na Valašku), formu plastickou (jako je např. zamoučená tvář adventních Barborek a vrstva máku či prachového peří nalepeného na medem potřenou tvář u více typů „vousatých“ masek), ale i formu dvourozměrnou, tedy plošnou (jako je např. pomalovaná tvář Masopusta neboli „caprdy“ z oblasti jihočeského Doudlebska nebo začerněná tvář „slaměníků“ či „slamáků“ na Hlinecku).



Obr. 3. Mládenecká (růžičková) masopustní koleda z Doudleb v Českých Budějovicích, 2017. (Foto: autor)



Obr. 4. Maškara „moučného“ masopustní koledy Jihočeského souboru písní a tanců Úsvit v Českých Budějovicích, 2017. (Foto: autor)

Maska však může vzniknout i specifickou úpravou vousů či vlasů (např. přehození dlouhých vlasů přes tvář u některých typů Barborek), ale i použitím či zaujetím určité mimiky, gest, postoje, pohybu či hlasového projevu (např. vážnost, důstojnost a obřadnost masky Mikuláše v protikladu k divokému pobíhání jeho čertovského doprovodu).

K ČEMU A JAK SE MASKA VZTAHUJE?

Tvrzení, že maska se vztahuje k osobě svého nositele, reflektuje problém, k němuž se různí autoři staví odlišně. Některé autoři (např. Lommel 1972; Sorrel 1973; Napier 1986; Edson 2005) zdůrazňují podstatnou vazbu masky k hlavě či tváři jejího nositele, protože pouze ty jsou jedinečným prostředkem mezilidské identifikace i sebeidentifikace, fungují jako médium projevení emocí (jež maska ve výtvarné stylizaci často napodobuje, přetváří, zdůrazňuje či zveličuje) a jsou v archaickém myšlení vnímány jako centra spirituality a duchovní síly, jež v nich přetrvávají i po smrti. Jiní autoři (např. Crumrine 1983; Pernet 2006; Hlaváčová 2007) naopak tuto vazbu rozvolňují a vztahují masku k celému tělu či osobě toho, kdo ji nosí či zaujímá. Například český režisér, herec a divadelní teoretik Josef František Munclinger ve své příručce pro herce

tvrdí: „Maskou jest ve hře vše, co je na herci viditelné. Tedy celé tělo, vše, co herce líčidlem či šatem proměňuje v dramatickou osobu, prostě vše, co herce maskuje (Munclinger 1940, 52). Toto široké teatrologické pojetí, jež za masku považuje „celkový vzhled jevištního hercova převtělení“ (ibid., 104) se podle mého názoru hodí ke studiu projevů maskování v lidové kultuře podstatně lépe než užší definice používané především v antropologii a muzeologii, které vymezují masku výhradně jejím vztahem ke tváři (např. Justoň 1994, 132; Lévi-Strauss 1996; Obuchová 2001, 7; Russell – Etmanské 2006, 1546; Pernet 2006, 6). V tomto smyslu koriguji a nově formuluji také svůj starší pokus o definici (Erban 2011).

Pokud tedy zmíníme různé varianty pojmenování, které se v češtině používají, pak škraboška a kukla (případně i nářeční „charpa“), jež se bezprostředně vztahují ke tváři či k hlavě, jsou určitými konkrétními typy obecnějšího pojmu maska. Jinou konkrétní variantou masky, která se naopak vztahuje k celému tělu svého nositele ve smyslu celkového převleku či osoby v přestrojení, vyjadřuje pojem maškara (či „maškárád“). V kontextu domácích výročních obyčejů je specifická pokrývka hlavy (škraboška nebo kukla) či úprava tváře většinou natolik spojena s celkovým kostýmem a jeho atributy, že většinu lidových masek lze specifikovat jako maškary. Další část definice vymezující, že maska se k osobě nositele

vztahuje fyzicky nebo symbolicky, chce zdůraznit důležitý a přitom opomíjený fakt, že maska nemusí spočívat na těle, na tváři či na hlavě, ale může se nosit též na ramenou, na zádech, může se držet v ruce nebo dokonce (jako v případě posmrtných masek) volně spočívat vedle těla nositele. Pokud se tyto artefakty nějakým způsobem vztahují k osobě svého původce či nositele a vstupují s ním do určitého významového vztahu či napětí, pak (při zachování všech ostatních částí předložené definice) se jedná o masky v pravém slova smyslu. Není třeba zavádět jiné zvláštní pojmy, jako je např. figurína (Jeřábek 2007). Typickým příkladem je hlava „koníka“ na obruči připevněné k pasu nositele (jenž se tak vizuálně ocitá na koňském hřbetě) nebo „bába“ (připevněná na prsou nositele) nesoucí „dědka“ (tedy skutečného nositele masky) na zádech v nůši. Všechny tyto vtipné, vizuálně působivé a významově plodné varianty jsou založeny právě na onom specifickém napětí mezi maskou a jejím nositelem, které může nastat teprve tehdy, když maska svého nositele nezakrývá, nýbrž se projevuje a působí paralelně s ním. Dochází tak často k efektu zdvojeného vnímání, kdy celek můžeme vnímat paradoxně, jako buď/a nebo – tedy způsobem, v němž se objekt (maska) může stát subjektem (nositelem masky) a subjekt (nositel masky) pouhým objektem (maskou), přičemž nemusí nastat pouze jedno, nebo druhé, ale též obě možnosti současně (srov. Slivka 1990, 9). Pokud bychom omezili masku jen na ty formy, jež zakrývají tělo, hlavu či tvář, mnohé z těchto paradoxních a dynamických aspektů maskování bychom zcela ztratili ze zřetele.

K tomu je třeba dodat, že člověk zachází se svou identitou i jinak než prostřednictvím masky v úzkém slova smyslu – ke stylizované sebe prezentaci může sloužit např. i určitá značka (nebo individuálně zvolená SPZ) osobního automobilu, oděvu či styl nebo adresa bydlení. Některé z těchto projevů mohou být natolik symbolicky propracované a vytvářet nebo přetvářet identitu svého původce či majitele tak komplexním způsobem, že se nabízí otázka, zda se i tyto aspekty sebe prezentace nepřibližují určité specifické formě maskování. V každém případě lze pomocí výše uvedeného vymezení zahrnout do pojmu maska i některé zcela nové varianty a možnosti zahrávání s identitou, které nám poskytuje především virtuální svět sociálních sítí, jako je např. profilový obrázek, pod kterým vstupujeme, často v určité sebestylizaci, do světa virtuální komunikace. Takových netradičních aspektů maskování bude s novými komunikačními technologiemi stále přibývat a lze předpokládat, že už nyní se naše zacházení s identitou přesouvá ve stále větší míře ze světa fyzického do světa mediálního.

KDY SE MASKA POUŽÍVÁ?

Předložená definice svým důrazem na zvláštní příležitosti, během kterých se maska používá, upřesňuje, že situační kontext bývá nějakým způsobem časoprostorově jasně vymezený, formalizovaný, někdy i přímo ritualizovaný. Díky tomu, že jejich podstata spočívá v relativitě, ambivalenci a paradoxu, se mas-

ky používají při nejrůznějších příležitostech tzv. liminálního charakteru, kdy „kontinuita a změna, minulost a budoucnost jsou drženy v nesnadné rovnováze, na prahu, uprostřed a mezi starým a novým“ (Emigh 1996, 1). Masky jsou ideálním prostředkem k překračování a propojování jakýchkoli oddělných stádií, úrovní nebo aspektů existence. Maskovaná představení všech výrazových žánrů (ať už jde o náboženské, sociální, politické a ekonomické rituály, divadlo, hudbu, tanec, sport, svátky či festivaly), ale do jisté míry to platí i u masek utilitárních a ochranných, které rovněž mohou obsahovat implicitní či explicitní symboliku a stylizaci (srov. Nunley – McCarty 1999, 275–298), se zpravidla vyskytují v situacích nějakého přechodu, proměny a změny stavu. „Jsou prováděné ve vyhrazených časech a na vyhrazených prostorách, jež jsou vyčleněné z období a míst určených k práci, jídlu a spánku. Můžeme je nazvat posvátnými, ovšem při vědomí, že vedle vážnosti a pravidel jsou stejně tak dějištěm hry a experimentování“ (Turner 1988, 25). Také v lidové obřadní tradici se používání masek pojilo s určitými přelomovými fázemi lidského života (svatba, pohřeb) a ročního cyklu, které bylo třeba, mimo jiné pomocí ritualizovaného užití masek, patřičně zvýraznit a vydělit z každodenního profánního časoprostoru a tak je zdárně překlenout. Proto se s největší koncentrací tradičních forem maskování setkáváme v období kolem zimního slunovratu, Nového roku, na přelomu zimy a jara, dříve též v době slunovratu letního. Aspekt liminality se projevuje také v tom, že pro užívání masek je charakteristické velmi těsné prolínání a propojování základních dualit a protikladů – iluze s realitou, posvátného s profánním, vážnosti (pláče) s veselím (smíchem), rizika, nebezpečí a ohrožení se směšností, obscénností a vulgaritou, ticha a mlčení s křikem a lomozem. Tyto zdánlivě protikladné aspekty se v představení masek nijak nevylučují, naopak se vzájemně umocňují a často ústí do celkově katarzního, vitalizujícího či apotropaického účinku. Ambivalentní vztah mezi napětím a uvolněním lze považovat za charakteristický a kulturně univerzální rys svátečnosti v jejím původním obsahu (srov. Bachtin 2007, 16–19).

JAK SE MASKA POUŽÍVÁ?

Kromě situačního kontextu je třeba zvážit také míru komplexnosti maskování. Maska často tíhne k vytváření složitějších, paradoxních nebo ambivalentních symbolických významů, zatímco např. každodenní úprava vlasů či vousů, ženské líčení, brýle, zabarvené oční čočky nebo pokrývky hlavy určené pro určité společenské příležitosti mají spíše jen utilitární, estetickou nebo nanejvýše statusovou funkci. Naopak lze za masky považovat rozmanité klobouky, čapky a jiné pokrývky hlavy, které jsou atributem celé řady tradičních postav výročních obyčejů, a to i tehdy, když tvář zůstává odhalena a bez jakéhokoli zdobení. Příkladem mohou být vysoké klobouky s 365 navrstvenými barevnými růžičkami z krepového papíru a myrtovou či jalovcovou větvíčkou s třemi květy navrchu, které nosí tanečníci tzv. růžičkové či mládenecké masopustní koledy na jihočeském Doudlebsku. Tyto atributy mají boha-

tě propracovaný (byť patrně dodatečný) náboženský výklad, přesně naplňují ostatní kritéria našeho vymezení a je lze je tedy považovat za masky v pravém slova smyslu.

Dalším důležitým aspektem masky je její flexibilita, tedy určitá pružnost užití či relativně snadná zaměnitelnost, jež umožňuje a někdy i přímo podněcuje paradoxní a mnohoznačnou dynamiku významů – masku je možné, a to i v rámci jednoho a téhož představení, nasadit nebo sejmout, pozměnit, doplnit nebo pootočit a tím tak měnit její význam a její vztah k osobě nositele nebo k divákům. Některé masky, které jsou mimořádně náročné ke zhotovení nebo které se používají s formálně přesně (až rituálně) stanovenými náležitostmi, nemusí tento aspekt zcela splňovat, nicméně i ty svým projevem vstupují do velice živé, kreativní až destruktivní interakce s jinými maskami či s obecností. Příkladem mohou být pracně zhotovované masky medvědů ve formě tzv. „hrachováků“ či „hrachovců“, „slaměňáků“ či „slaměňých“, ale též „(po)hřebenářů“, s nimiž ženy a dívky k zajištění plodnosti tančily, hospodyně si z nich odtrhávaly slámu nebo hrachovinu (které měly velký význam v prosperitní magii), případně po nich házely staré nádoby nebo je máchaly v potoce z důvodu obecné očisty od všeho starého, opotřebovaného a nečistého. I takové užití masky lze považovat za projev její flexibility.

Významným aspektem flexibility je také to, že masky mnohdy nevyjadřují pouze jednu jedinou postavu, ale také její vývoj nebo několik postav, ať už následně či současně, včetně jejich vztahů a případných vzájemných transformací. Masky nebývají ve svém původním prostředí chápány mnohdy jako předměty, ale spíše jako prostředky akce, děje, vývoje a proměny. Obecně řečeno, masky je třeba vnímat v jejich spletnosti a vrstevnaté symbolice, proměnlivé flexibilitě a překvapivé dynamice.

Podle míry flexibility lze uvažovat o pozvolném kontinuu, jehož krajní póly tvoří trojrozměrná maska nasazená na obličej či na hlavu (škraboška či kukla), kterou lze okamžitě a snadno nasadit či sejmout, případně jakákoli okamžitá úprava zevnějšku (např. přehození dlouhých vlasů přes tvář), na druhé straně pak tetování, skarifikace nebo jiné modifikace těla, které jsou ze své podstaty trvalé a fixní, a proto je nelze za masku považovat. Ačkoli tak někteří autoři činí (např. Edson 2005, 13–16; Ebelová 2013, 38–45), domnívám se spolu s jinými (např. Napier 1986, 3–4; Pernet 2006, 14–15), že zahrnovat do pojmu maskování tyto definitivní úpravy zevnějšku zcela ztrácí výpovědní hodnotu, protože se tak z masky vytrácí její dynamická podstata zakotvená v paradoxu, mnohoznačnosti a relativitě. Jakmile se jakákoli (nově osvojená) identita stane definitivní, trvalou a neodstranitelnou, přestává být maskou.

K ČEMU A PROČ SE MASKA POUŽÍVÁ?

Tvrzení, že maska se používá k různým účelům, chce zdůraznit, že funkce masky mohou být velice rozmanité a zdaleka nelze vystačit s nejběžnější typologií masek obřadních, divadelních, posmrtných, statusových či ochranných. Jedna z encyklopedických definic shrnuje tuto paletu užití tak, že

„obřadní či formální maska se definuje jako ozdoba hlavy či předmět, který pokrývá tvář za účelem ochrany, rituálu, zábavy, transformace a přetvářky“ (Russell – Etmanské 2006, 1546). V maskách se ztělesňují či personifikují bytosti, věci, jevy a procesy, které je zapotřebí v dané kultuře příležitostně nebo periodicky rozehrávat, aktualizovat a realizovat, jako jsou mýtičtí kulturní hrdinové, zvířata a jejich skutky, předkové, duchové či božstva zodpovědná za přírodní síly a lidské schopnosti, stejně tak mohou být masky vyjádřením lidských povah a společenských rolí a statusů nebo sloužit k zakrytí nebo k ochraně, zastrašení či jen k zábavné hře. V žádné z těchto možných funkcí masky však nelze hledat její podstatu. Neboli masku nedělají maskou její rozmanité účely, nýbrž to, co tyto funkce a účely teprve umožňuje, a tím je její vztah k identitě. Maska je ze své podstaty prostředek, pomůcka či médium určité práce, zacházení či zahrávání si s identitou. Zatímco drtivá většina autorů, pokud zmiňují tento zdroj maskování, si všímá pouze skrytí, zdánlivé změny či skutečné transformace identity, která s pomocí masky může nastat (např. Crumrine 1983, 1; Justoň 1994, 132; Staňková – Baran 1998, 22; Obuchová 2001, 7; Pernet 2006, 6; Jeřábek 2007, 536–538; Ebelová 2012, 9), ve skutečnosti skýtá maska daleko více možností v rámci širšího a významově bohatšího rejstříku tzv. personifikačních figur (podrobněji Erban 2010, 154–162). Kromě časté možnosti 1) vnitřní změny identity (transu, extáze či posedlosti způsobených maskou, ale také případů, kdy se nositel masky stává nositelem, vykonavatelem či schránkou jejích funkcí a významů, jako je tomu u řady masek zajišťujících prosperitu, hojnost a plodnost) může maska obnášet též opačný aspekt 2) udržování, stvrzování či vyjadřování identity (typicky v maskách posmrtných či statusových maskách tajných nebo veřejně fungujících společenství), ale také figuru 3) skrývání či předstírání identity (nejrůznější formy karnevalového, zábavného a dětem určeného maskování) spolu s protikladnou figurou 4) odkrývání či odhalování identity (v evropské lidové kultuře zejména masky Bakuse či Masopusta oslavující univerzální, vše prostupující a věčně trávající tělesnost). Některá maskovaná představení lze umístit výhradně do jedné z těchto čtyř figur, jiná je však třeba chápat v jejich dynamické oscilaci či kontinuálním přechodu mezi několika figurami. K pohybu identity prostřednictvím masky tedy dochází v rámci takto vymezeného, ale přitom dostatečně širokého pole základních možností.

V JAKÉM KONTEXTU MASKA PŮSOBÍ?

Nicméně, s jakou nebo čím identitou maska tímto způsobem zachází? Tvrzení, že maska zachází s identitou svého nositele, sebe samé a/nebo celého obecnstva, vyplývá z všeobecně přijímaného, avšak jen málokdy plně reflektovaného poznatku, že masku nelze chápat jako izolovaný objekt, ale je třeba ji vnímat v kontextu celého představení (Schechner 2003, 2006). Maska většinou „ožívá“ a nabývá plného smyslu teprve prostřednictvím mimiky, gest, choreografie pohybů celého těla a vztahem ke tváři či osobě nositele,

ale také úhlem svého natočení směrem k divákům a celkovou interakcí a komunikací se všemi účastníky představení (srov. např. Pernet 2006, 13). Tento široký kontext je tvořen třemi základními činiteli, a to 1) maskou, 2) nositelem masky a 3) obecnstvem (Crumrine 1983, 3; podobně též Ebelová 2012, 9). Teprve z takto strukturovaného rámce maskovaného představení vyplývají významy, které zůstávají v nejčastěji uváděných definicích masky zcela nepovšimnuté či přehlížené. Pokud se totiž nesoustředíme pouze na samotnou masku, ale přihlídneme též k jejímu nositeli a přihlížejícímu (či zapojujícímu se) obecnstvu, vidíme, že pohyb identity, ke kterému prostřednictvím masky dochází, se může odehrávat u všech těchto tří činitelů – buď pouze u jednoho z nich, nebo u dvou či dokonce všech současně.

Že maska nemusí zacházet jen s identitou svého nositele, ale také se svojí vlastní identitou, je patrné na příkladu výše zmíněných masek, které zcela nezakrývají svého nositele, ale vstupují s jeho (a následně i vlastní) identitou do zvláštního významového napětí. Například součástí masek „židů“ na Českomoravské vysočině a šumavském Podlesí, ale také jihočeských „rybníkářů“ a „caprdy“ (Masopustu či Matky koledy, dříve též „čurky“) jsou figurky panenek připevněné na zádech či na prsou, někdy se zvýrazněnou zástěrkou na klíně. Přesný význam tohoto patrně velmi prastarého motivu, který má určité evropské (Staňková – Baran 1998, 14), ale i mimoevropské obdoby (Werness 2000, 149), je dosti nejasný a v jeho interpretaci se neshodují ani místní účastníci ani etnografové. Přesto je patrné, že zde dochází k mimořádně silnému významovému napětí v tom, co maska znamená a jaký je její vztah k osobě nositele. Může jít o symbol a současně magickou rekvizitu plodnosti (pro to by svědčil fakt, že právě tyto masky často útočí na ženy), ale také o ducha či duši, tedy jakési alter ego vyjadřující skrytou čistotu a nevinnost nositele masky, nebo naopak zloducha či démona, na kterého může nositel svádět všechny nezbednosti a špatnosti, které provádí (Staňková – Baran 1998, 26, 85). V každém případě pomocí tohoto zvláštního atributu si dotyčná maska zahrává jak s identitou sebe samé, tak i svého nositele, už jen tím, že se ukazuje výhradně při pohledu zezadu (nebo při povalování žen do sněhu v obřadní imitaci plodivé kopulace). Obecně lze všechny typy masek, které mění svůj význam už jen choreografií pohybů nebo podle úhlu svého natočení, považovat za masky transformační (tedy masky zacházející s identitou sebe sama).

Že maska a její nositel pracuje též s identitou ostatních nemaskovaných účastníků či diváků, je zřetelné ve všech plodnostních či obecně prosperitních, apotropaických, očistných a regeneračních, ale také sociálně egalitarizujících aspektech tradičních masopustních obchůzek (Popelka 1989, 20). Tak např. dvě maskované postavy „hřebenářů“ na Zlínsku procházely za doprovodu chasy celou vsí a vstupovaly do jednotlivých domácností, kde prováděly ritualizované spílání či hanění – verbálně pranýřovaly skutečné i smyšlené, charakterové i vzhledové špatnosti hospodyň, načež byly ženami zajaty, spoutány a rituálně omývány v místním potoce. V jiných regionech byla s „pohřebenáři“ spojena likvidace

zničených či opotřebovaných věcí (Šimša 2007, 178–180). Jiným, daleko rozšířenějším a typickým případem je ritualizované souzení a usmrcování obětího zvířete (koně, kozla, berana, kohouta či medvěda) nebo postavy (Matky koledy či Masopusta), případně jejich následné vzkříšení, dodnes v různé podobě prováděné jako součást masopustu v mnoha oblastech Česka (např. Holubová 2001, 22). Ve všech těchto případech na sebe maskovaný obřadník přebírá prohřešky celého společenství nahromaděné za minulý rok a svou obětí očišťuje, případně regeneruje a obnovuje životní síly všech ostatních účastníků obřadu. Jedna maskara je tak zástupcem celé komunity a pohyb identity, ke kterému jejím prostřednictvím dochází, je třeba chápat nikoli jen na úrovni individuální, ale také a především úrovni kolektivní.

Vidíme tedy, že v takto široce vymezeném kontextu je třeba interpretovat nejen maskovaná představení jiných kultur, během nichž dochází k vyloženému transu, posedlosti či extázi, ať už nositelů masek nebo ostatních účastníků (Geertz 2000, 132–137) nebo během kterých se používají transformační masky, jež zabudovaným pohyblivým mechanismem důmyslně mění či postupně odkrývají svou identitu (Lévi-Strauss 1996, 37). Též rozmanité aspekty maskování v domácí lidové kultuře, při nichž k takto razantním posunům identity nedochází nebo které na první pohled nemusejí být zcela patrné, vybízejí k zaujetí této optiky. Masky je zkrátka médiem identity zasahující všechny činitele a aktéry maskovaného představení.

ZÁVĚR

Je jasné, že řada jevů, v nichž dochází k práci s identitou, běžně označovaných jako maskování, se pohybuje na pomezí výše vymezeného pojetí a teprve po zvážení situačního kontextu, míry komplexnosti a flexibility můžeme vážit, je-li takové označení adekvátní, pouze odvozené či metaforické, nebo přímo zavádějící a nesprávné. Masky díky svému zakotvení v relativitě, paradoxu a ambivalenci nemohou mít zcela pevný a jasně definovatelný status. Předložená definice nabízí pouze určité faktory, které je vzít v úvahu, neumožňuje však stanovit jakékoli jasné hranice a pevné kategorie. Ve studiích zaměřených na určitou konkrétní oblast je třeba přihlížet k místním terminologickým zvláštnostem a specifikům (v některých regionech Česka např. používají účastníci pojem maskara, „maškarování“ či maškaráda k pojmenování celého průvodu masek) a případně jim dávat přednost před odborným, obecně zavedeným jazykovým územ. Avšak ve studiích, které jsou zaměřeny komparativně nebo které se snaží o postižení obecného charakteru maskování v delším časovém či širším prostorovém záběru (tím spíše v mezioborovém, multižánrovém nebo mezikulturním kontextu), je vhodné vycházet z určité ustálené a obecně akceptované terminologie. Tato stať se pokouší jedno z možných vymezení nabídnout a teprve její případné využití v terénu a na jednotlivých specifických případech může potvrdit, upřesnit nebo vyvrátit její platnost a adekvátnost.

LITERATURA

- Bachtin, Michail Michajlovič (2007): *François Rabelais a lidová kultura středověku a renesance*. Praha: Argo.
- Baran, Ludvík (1975): Masky, démoni, šaškové. *Umění a řemesla*, 1, 42–46.
- Caillois, Roger (1968): *Zobecněná estetika*. Praha: Odeon.
- Caillois, Roger (1998): *Hry a lidé. Maska a zavraždění*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Crumrine, Ross N. (1983): Masks, Participants, and Audience. In: Crumrine, Ross N. – Halpin, Marjorie, eds., *The Power of Symbols. Masks and Masquerade in the America*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1–11.
- Ebelová, Kateřina (2012): *Maska v proměnách času a kultur*. Praha: Grada.
- Edson, Gary (2005): *Masks and Masking. Faces of Tradition and Belief Worldwide*. Jefferson: McFarland.
- Emigh, John (1996): *Masked Performance. The Play of Self and Other in Ritual and Theatre*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Erban, Vít (2010): *Maska a tvář. Hra s identitou v mezikulturních proměnách*. Praha: Malá Skála.
- Erban, Vít (2011): Maska (maškara; maskaron; maskot; persona). In: Malina, Jaroslav, et al., eds., *Encyklopedie antropologie*. Brno: Masarykova univerzita (online). <http://is.muni.cz/do/sci/UAntBiol/el/encyklopedie/index.html>.
- Frolcová, Věra (1988): Pokus o klasifikaci folklóru obřadních obchůzek. In: Frolec, Václav, ed., *Obřadní obchůzky*. Uherské Hradiště: Slovákcké muzeum – Ústav lidového umění, 59–76.
- Frolec, Václav (1988): Obřadní obchůzky „Svatých nocí“: k jejich genezi a významu. In: Frolec, Václav, ed., *Obřadní obchůzky*, Uherské Hradiště: Slovákcké muzeum – Ústav lidového umění, 13–36.
- Geertz, Clifford (2000). *Interpretace kultur. Vybrané eseje*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Holubová, Markéta (2001): Masopustní maska v českých zemích. In: Obuchová, Lubica, ed., *Maska, kostým a lidové divadlo*. Praha: Česká orientalistická společnost / Dar Ibn Rushd, 13–23.
- Hlaváčová, Anna A. (2007): *Homo ludens africanus, alebo, Pohledy na představení masiek západnej Afriky*. Bratislava: Kalligram.
- Hrnčík, Václav (1977): Masopustní maskarní obchůzky v českých zemích: jejich vývoj a proměny. *Muzeum a současnost*, řada společenskovední, 109–123.
- Hrnčík, Václav (1988): Aktualizace a funkční posuny v masopustních obyčejích (na příkladu vybraných masek z Hlinecka). In: Frolec, Václav, ed., *Obřadní obchůzky*. Uherské Hradiště: Slovákcké muzeum – Ústav lidového umění, 139–155.
- Jeřábek, Richard (2007): Maska, škraboška a figurína. In: Brouček Stanislav – Jeřábek, Richard, eds., *Lidová kultura. Národopisná encyklopedie Čech, Moravy a Slezska, 2. svazek, věcná část A–N*. Praha: Mladá fronta, 536–538.
- Justoš, Zdeněk (1993): Maska. In: Holý, Ladislav – Soukup, Václav – Vodáková, Alena, eds., *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství / Sociologický ústav AV ČR, 132–134.
- Komárek, Stanislav (2016): *Mimikry a příbuzné jevy. Dějiny poznávání a výkladu vnějšího vzhledu živých organismů*. Praha: Academia.
- Komárek, Stanislav (2008): *Příroda a kultura. Svět jevů a svět interpretací*. Praha: Academia.
- Kratochvíl, Matěj – Tyllner, Lubomír (2007): *Masopustní koleda na Doudlebsku. Dobrovská Lhota*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- Lévi-Strauss, Claude (1996): *Cesta masek*. Liberec / Praha: Dauphin.
- Lommel, Andreas (1972): *Masks. Their Meaning and Function*. London: Paul Elek.
- Mack, John, ed. (1994): *Masks. The Art of Expression*. London: British Museum Press.
- Munclinger, Josef František (1940): *Hercova tvář a maska. Umění masek*. Praha: Českomoravský Kompas.
- Napier, David A. (1986): *Masks, Transformation, and Paradox*. Berkeley: University of California Press.
- Nunley, John W. – McCarty, Cara, eds. (1999): *Masks. Faces of Culture*. New York: Harry N. Abrams.
- Obuchová, Lubica, ed. (2001): *Maska, kostým a lidové divadlo*. Praha: Česká orientalistická společnost / Dar Ibn Rushd.
- Pernet, Henry (2006): *Ritual Masks. Deceptions and Revelations*. Eugene: Wipf & Stock.
- Popelka, Pavel (1989): Masky v masopustních obyčejích. *Malovaný kraj*, 25(1), 20–21.
- Portmann, Adolf (1997a): Nové cesty biologie I. In: *Scientia & Philosophia*: 7, Praha: Hrnčířství a nakladatelství Michal Jůza & Eva Jůzová, 49–161.
- Portmann, Adolf (1997b): Nové cesty biologie II. In: *Scientia & Philosophia*: 8, Praha: Hrnčířství a nakladatelství Michal Jůza & Eva Jůzová, 3–112.
- Russel, Karen Hodge – Etmanské, Jenny (2006): Mask, ceremonial. In: Birk, James H., ed., *Encyclopedia of Anthropology* 1–5. Thousand Oaks: Sage Publications, 1546–1549.
- Schechner, Richard (2003): *Performance Theory*. London: Routledge.
- Schechner, Richard (2006): *Performance Studies. An Introduction*. London: Routledge.
- Sítek, Martin (2015): *Symbolika a funkce masek ve vybraných lidových obyčejích výročního cyklu na Moravě*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta – Ústav evropské etnologie (diplomová práce).
- Slivka, Martin (1990): *Ludové masky*. Bratislava: Tatran.
- Sorrel, Walter (1973): *The Other Face. The Mask in the Arts*. London: Thames and Hudson.
- Staňková, Jitka – Baran, Ludvík (1998): *Masky, démoni, šaškové*. Pardubice: Theo.
- Stavělová, Daniela (2008): *Červená růžičko, proč se nerozvíjíš. Doudlebská masopustní koleda: tanec, identita, status a integrace*. Praha: Etnologický ústav AV ČR.
- Šimša, Martin (2007): Masopustní obchůzka „hřebeňářů“ – nové aspekty jejího výkladu. *Národopisná revue*, 17(44), 178–181.
- Tomeš, Josef (1979): České a slovenské masopustní obyčeje a jejich mezinárodní obměny. In: Frolec, Václav – Tomeš, Josef, eds., *Masopustní tradice*, Brno: Blok, 37–49.
- Turner, Victor (1988): *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.
- Vojancová, Ilona (2014): *Masopust na Hlinecku*. Územní památková správa na Sychrově: Národní památkový ústav.
- Werness, Hope B. (2000): *The Continuum Encyclopedia of Native Art. Worldview, Symbolism, and Culture in Africa, Oceania, and North America*. New York / London: Continuum.
- Zíbrt, Čeněk (1950): *Veselé chvíle v životě lidu českého*. Praha: Vyšehrad.

AUTOR

Vít Erban (*1974), kulturolog, prozaik a esejista. Vystudoval dramaturgii a scenáristiku na Filmové fakultě AMU a kulturologii na Filozofické fakultě UK v Praze, kde absolvoval též postgraduální studium. Od roku 2003 pracuje jako odborný asistent na Teologické fakultě a Filozofické fakultě JU v Českých Budějovicích. Věnuje se především symbolické antropologii a vybraným tématům z antropologie náboženství a antropologie umění, zvláštní pozornost věnoval vztahu kultury a přírody v díle amerického básníka, esejisty a orientalisty Garyho Snydera. Ve své literární tvorbě těhne především k minimalistickým literárním útvarům a formám na pomezí poezie a prózy.



Formování inkluzivního prostředí na české škole jako priorita pedagogické antropologie

Martina Cichá – Andrea Preissová Krejčí – Jana Máčalová

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra antropologie a zdravotní vědy, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Do redakce doručeno 4. března 2016; k publikaci přijato 10. května 2017

THE FORMATION OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT AT CZECH SCHOOLS AS A PRIORITY FOR PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

ABSTRACT Every student, regardless of their social background, ethnicity, skin colour, religious belief, gender or disability, should experience the feeling of equality at school. Equality is one of the requirements for the development of an inclusive education which is promoted e.g. by multicultural education in the Czech education system. In our paper, we reflect on the role of the teachers and their influence on the formation of their students' values and attitudes in relation to otherness. We use the findings provided by pedagogical anthropology, which, as an applied science, supports the inclusive approach in education, as well as the findings of our own research conducted among Czech primary and secondary school teachers. The findings show that the teachers refuse to bear the responsibility for the formation of their students' attitude. Moreover, they often share their stereotypes about "the others".

KEY WORDS multicultural education; pedagogical anthropology; inclusion; biculturalism; educational process

ABSTRAKT Každý žák by měl bez ohledu na svůj sociální původ, etnicitu, barvu pleti, náboženské vyznání, gender či zdravotní handicap zažívat ve škole pocit rovnosti. To je jeden z předpokladů rozvoje inkluzivního vzdělávání, na jehož formování se v současném českém školství podílí mj. multikulturní výchova. V naší studii reflektujeme roli pedagogů a jejich vliv na formování hodnot a postojů jejich žáků, ve vztahu k jinakosti, přičemž se opíráme jednak o poznatky pedagogické antropologie, která jako aplikační věda podporuje proinkluzivní přístup ve výchově a vzdělávání, a jednak o zjištění plynoucí z našeho výzkumného šetření mezi pedagogy základních a středních škol v České republice. Výsledky ukazují, že pedagogové odmítají odpovědnost za utváření názorů žáků, přitom je zřejmé, že se svými žáky stereotypy o těch tzv. jiných často sdílejí.

KLÍČOVÁ SLOVA multikulturní výchova; pedagogická antropologie; inkluze; bikulturalismus; vzdělávací proces

ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V naší studii se zaměřujeme na pojmání multikulturní ideologie ve vzdělávacím procesu prizmatem antropologického diskurzu. Jako klíčové se nám pak s ohledem na současnou migrační situaci jeví přístupy učitelů k příslušníkům odlišných skupin. Různé etnické skupiny jsou obvykle chápány jako homogenní celky kulturně odlišné od majority, a tedy nesoucí punc „jinakosti“, s nimiž se pojí stereotypní představy o příslušnících těchto skupin. Takový přístup je problematický, neboť jde proti smyslu multikulturní výchovy, která by měla stereotypy odbourávat. Při realizaci výzkumu pojmání

multikulturní výchovy pedagogy základních a středních škol, při němž byli nejčastěji reflektováni Romové, jsme pak identifikovali problém, který je závažnější, než samotné pojmání multikulturních témat, totiž předpoklad pedagogů, že mají jen velmi malý vliv na utváření hodnot a postojů svých žáků. Někteří pedagogové se „zříkají“ odpovědnosti, již přenášejí na rodinu či společnost obecně, a odůvodňují svůj pedagogický neúspěch časovým prostorem, který je pro změnu názorů žáků nedostatečný. Učitelé, respektive jejich postoje a názory, však hrají v uchopování jakéhokoli tématu ve výuce významnou roli a jejich dovednosti jsou (nejen) pro multikulturní výchovu klíčové (Preissová Krejčí – Cichá – Gulová 2012, 124).

Mezi hodnoty a postoje, které by zvyšovaly žádoucí proinkluzivní klima ve třídě řadíme „pozitivní náhled a hodnoty, jež vytváří vhodný respekt ke kulturám a zájem o všechny lidi“ (Manning – Baruth 2009, 16).

Mezi ony dovednosti, které umožní učiteli získat respekt a jistou důvěryhodnost, tak aby dosáhl cílů, které jsou mu v rámci multikulturní výchovy RVP¹ předepsány, patří jednak identifikace vlivů, které na žáka působí mimo školní prostředí, jednak reflexe aspektů, které na něj působí ve výchovně vzdělávací instituci (Zelina 1995, 44), a tedy uvědomění si vlastního vlivu, který na žáka má, a skrze to akceptace odpovědnosti za výchovu budoucích generací. Chinaka Samuel DomNwachukwu poznamenává, že „stejně jako se neočekává, že doktor předepíše léky na nemoc, dokud neprovede dostatečnou diagnostiku, učitel by neměl začít učit, dokud dostatečně neanalyzuje studijní, emocionální a intelektuální schopnosti svých žáků“ (DomNwachukwu 2010, 193). I tvůrci RVP připsali velkou důležitost mezilidským vztahům ve škole, a to nejen mezi žáky navzájem, ale i mezi žáky a učitelem (srov. Kol. autorů 2007, 73–75). Proto je čím dál patrnější, že jenom tím, že si učitel uvědomí, respektive že je ochoten si uvědomit, „drobnou a nezáměrnou předpojatost ve vlastním chování, může zlepšit prostředí ve třídě“ (Manning – Baruth 2009, 217).

Samozřejmě popisem důležitosti fungujících vztahů mezi učitelem a žáky se v minulosti zabývali mnozí, za všechny jmenujme alespoň Wilhelma Diltheye, který popsal výchovu jako „vztah plný napětí, společně sdílených zájmů, respektu, úcty a oddanosti“ (viz Pelcová 2000, 190), nebo Martina Bubera (1948, viz 1997), jenž spatřuje smysl výchovy ve vymezení osobní odpovědnosti za nám přidělený okruh života. Přitom je třeba neopomíjet vliv světa, tedy přírody a společnosti, na výchovu. Edukační proces lze podle Bubera pojmut jako dialog Já vychovatele, Ty vychovávaného a světa, dialog, který má „poskytnout znalosti a zároveň změnit osobnost a perspektivy jak učitele, tak i žáka“ (DomNwachukwu 2010, 166). Od tohoto pojetí se odvíjí uchopení multikulturní výchovy v rámci pedagogické antropologie (Preissová Krejčí – Cichá 2014, 327–338). Multikulturní výchova odpovídá definici pragmaticky orientovaného přístupu v pedagogické antropologii, ve smyslu aplikace antropologie do konkrétního pedagogického prostředí.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Pedagogická antropologie je speciální vědou o člověku, subdisciplínou antropologie určenou pedagogům, učitelům a studentům pedagogických fakult. Jde o obor, který aplikuje poznatky z antropologie do výchovy ve smyslu „záměrné soustavné a organizované činnosti formující osobnost člověka“ (Malina, a kol. 2009). Jestliže chceme efektivně provádět multikulturní výchovu v praxi, musíme se opírat o její teorii, která má transdisciplinární povahu. V duchu *anthropology of*

education prosazujeme syntézu poznatků biologické, sociální a kulturní antropologie, antropologie filozofické, filozofie výchovy, sociologie výchovy, obecné a srovnávací pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální a pedagogické psychologie, obecné a školní didaktiky a dalších disciplín, které s problematikou multikulturní výchovy více či méně souvisejí. Aplikace antropologických poznatků do výchovy a vzdělávání umožňuje antropologii pojmut nejen jako deskriptivní, ale také jako vědu pomáhající v pedagogické praxi, sloužící člověku v každodenních situacích. Pedagogická antropologie v sobě zahrnuje podporu mimo jiné těch edukačních programů, které zohledňují inkluzi ve společnosti, tedy antropologickou problematiku rovnocennosti a rovnoprávnosti lidí bez ohledu na jejich sociální postavení, pohlaví, etnickou příslušnost, náboženské vyznání apod.

Multikulturní přístup ve vzdělávání by tak měl především zdůrazňovat to, co ve společnosti rozšiřuje rovnost a spravedlnost, a v tomto pojetí, i když jej není lehké ve vzdělávání naplňovat, může společnosti přinést více výhod než zklamání (Sleeter – Grant 2009, 229). Ztotožňujeme se s pojetím multikulturní výchovy J. A. Bankse a Ch. C. M. Banksové (2009, 25) jako ideje založené na tom, že všichni žáci bez ohledu na to, do jaké skupiny patří, ať již je rozdělíme dle genderu, etnicity, rasy, kultury, jazyka, sociální třídy, náboženství nebo výjimečnosti, by ve škole měli zažívat rovnost ve vzdělávání, tedy jako myšlenky založené na eliminaci toho, že někteří žáci mají na základě určitých zvláštních (převážně vnějších) charakteristik větší šanci zažívat úspěch než jiní.

Velmi často se setkáváme s názorem zástupců mainstreamové společnosti, že ty a ty minoritní skupiny (běženci, migranti, etnické skupiny) jsou zvýhodňovány a že by nám za naši laskavost, díky níž s námi sdílejí naše teritorium, správu a právo, měli být jejich členové vděční. Výše citovaný DomNwachukwu (2010, 61), však upozorňuje na skutečnost, že „v kontextu vzdělávání má každé dítě rovné právo být ve škole a učit se a s žádným dítětem by nemělo být zacházeno, jako kdyby mu byla umožněn vstup do školy, a tedy poskytnutím příležitosti k úspěchu, dělána laskavost“. Jestliže je rovné a kvalitní vzdělávání v USA dluhem, který Američané mají vůči všem dětem bez ohledu na rasu, etnicitu, socioekonomický status a gender, pak české školství si tento dluh teprve začíná uvědomovat, respektive se mu právě počíná načítat, avšak zvyšuje se o to rychleji.

Právě této institucionální diskriminaci se v současnosti snaží české školství bránit. Na jednu stranu se také v České republice stále více prosazuje inkluzivní vzdělávání, bezbariérové školství, obecně bezbariérová přístupnost veřejného sektoru, na druhou stranu se běžně setkáváme s rozdělením škol či tříd podle etnicity či kulturních zvyklostí. Narážíme zde na problematiku existence praktických škol a označování základních škol v lokalitách s vyšším zastoupením Romů na populaci za „romské“. Situace romské minority v České republice je opakovaně kritizována představiteli Evropské unie, takže se jí musejí zabývat i české politické elity. V důsledku toho se předně hledají odpovědi na to, proč romské děti selhávají ve vzdělávacím procesu nebo proč je pro ně problém získat vyšší než

1 Rámcové vzdělávací programy, které jsou závazné pro všechny typy preprimárního, primárního i sekundárního vzdělávání.

základní vzdělání, kterého ve většině případů navíc dosahují na praktických základních školách. Lukáš Radostný a Michal Růžička (2006, 286) hovoří o tzv. etnizaci školství, která „povede k prohlubování a upevňování sociální exkluze“. Děti ze sociálně vyloučených lokalit, respektive romských ghett, které neabsolvuji povinnou školní docházku na běžné základní škole, se se členy majoritní populace nemusejí po dlouhou životní etapu vůbec setkat. Tomuto tématu jsme se nevyhnuli ani při realizaci našeho výzkumného šetření.

Problematika sociální exkluze je do jisté míry výsadní pro velké multikulturní společnosti, jakou je ta americká nebo mexická (více In Preissová Krejčí – Juárez Toledo, a kol. 2013). V tomto ohledu se například v USA mluví o „žitém biculturalismu“. Za něj můžeme označit společenství, které umožňuje jedincům i skupinám efektivně fungovat ve dvou kulturách současně. DomNwachukwu (2010, 64) považuje „schopnost lidského rodu efektivně fungovat na více než jedné platformě za vrozenou“. Uvádí, že některé ženy jsou např. přirozeně zároveň učitelkami, matkami, manželkami apod., nebo že „někteří lidé mají rádi štouchané brambory s omáčkou a krocana k večeři, a také milují sushi“. To jsou dle něj lehce prokazatelné příklady, co znamená žít biculturně.

Nejvýrazněji se biculturalismus projevuje ve Spojených státech u Afroameričanů, ale také u japonských Američanů nebo Američanů hispánského původu. Tyto skupiny byly z mnoha důvodů nuceny přijmout odlišná kulturní dědictví, a přitom si zachovávají svou, od většinové společnosti odlišnou totožnost. Identifikace s biculturním dědictvím má pro většinu těchto skupin v USA svou cenu. Tato cena byla povětšinou vykoupěna předky, nositeli biculturní identity. Japonští Američané se aktivně zapojili do bojů s americkými nepřáteli za druhé světové války, zatímco jejich rodiny byly doma internovány do separovaných táborů.

Dnes patří mnoho dětí vzdělávajících se na amerických veřejných i soukromých školách k biculturním komunitám, přičemž jak tvrdí DomNwachukwu (2010, 61), „jsou tak američtí, jak jen mohou být“. Ačkoli jsou stále ovlivňováni také z kulturního zázemí svých přistěhovaleckých rodičů či prarodičů, vidí sami sebe v první řadě jako Američany a to i přesto, že jim společnost často připomíná, že svými fyzickými znaky jsou spíše Asiaté, Hispánci nebo Afričané. Jedinci z biculturních komunit však mají znalosti a vzdělání z obou kulturních okruhů, „cítí se přirozeně v obou kulturách, které jim jsou vlastní, a mají silnou touhu v obou fungovat“ (Manning – Baruth 2009, 25).

„Naše škola je plná biculturních žáků, kteří jsou vlastenečtí Američané,“ tvrdí DomNwachukwu (2010, 65) mající mnohaletou učitelskou zkušenost. Jak školní vzdělávací plány, tak etnopolitici i politici, a dokonce i mnozí učitelé podle něj svým chováním a slovy těmto žákům často připomínají (byť nezáměrně), že „jsou cizinci v jejich rodné zemi“. Proto je podle něj cílem multikulturní výchovy odstranit tuto negativa z výchovy a vzdělávání a umožnit tak i biculturním žákům, aby mohli být Američany a zároveň být hrdi na to, kým jsou. Jinými slovy, „škola musí pomáhat žákům uvědomit si, že jezení sushi nebo dim sum k snídani místo míchaných vajíček

a slaniny z nich nedělá menší Američany“ (DomNwachukwu 2010, 65).

Tedy i v natolik diverzitní společnosti, jakou je společnost americká, o čemž svědčí nejrůznější sociologická měření (srov. např. popis amerických dětí a dospívajících od M. Lee Manninga a Leroye G. Barutha 2009, 29), jsou problémy spojené s multikulturní výchovou na každodenním pořádku. Vždyť v roce 2005 se téměř jedna třetina Američanů identifikovala s nějakou etnickou minoritní skupinou.

Také v českém kulturním okruhu se již objevují příklady dvojí identity u lidí pocházejících z odlišného kulturního prostředí. Pavel Barša již v devadesátých letech 20. století poukazyval na to, že marginalizovaní spoluobčané jsou dlouhodobě vystavováni životu mezi světy, kdy to, co DomNwachukwu nazývá biculturním zázemím svých žáků, označuje za tzv. hybridní identitu. „V moderním proamerickém kontextu to byli příslušníci dlouhodobě marginalizovaných, ovládaných, zotročovaných či vylučovaných rozptýlených menšin (Afričané, Židé, Cikáni, pováleční evropské přistěhovanci z bývalých evropských kolonií atp.), kteří byli a jsou nejvíce vystaveni situaci života mezi světy, z něj plyne „podvojná vědomí“. (...) Tyto skupiny si z různorodých světů, v nichž žijí, vytvářejí hybridní identitu. Protože jejich kultury povstávají vždy z několika heterogenních zdrojů, sama jejich existence je vyvrácením esencialistického bludu o identitě jako ukotvené v jednoduchém a homogenním počátku,“ tvrdí Barša v *Národním státě a etnickém konfliktu* (1999, 171).

Popisovaná kritika multikulturního vzdělávání na amerických základních a středních školách je vzdálena od reality na školách českých. Ovšem vzdálenost není v geografické poloze naší země, ale spíše v omezené představivosti většiny naší mainstreamové společnosti.

METODOLOGIE VÝZKUMU PROINKLUZIVNÍHO PŘÍSTUPU U UČITELŮ

Jak je možné vypořádat se s cíli multikulturní výchovy, tedy s podporou inkluze, v prostředí české školy? Inklinuje naše společnost a předně pedagogická veřejnost ke xenofobii a rasismu? Mohou pedagogové aktivně přispět ke snižování tenzí mezi majoritou a ostatními skupinami ve společnosti? Abychom na tyto výzkumné otázky dokázali odpovědět, přistoupili jsme k rozsáhlému šetření hodnot a postojů učitelů ve vztahu k jinakosti jejich žáků i spoluobčanů, které jsme uskutečnili v průběhu školního roku 2014/2015.²

Výzkum využíval integrovaného přístupu, totiž kombinace metod a postupů kvalitativního a kvantitativního výzkumu. V rámci kvalitativního šetření bylo provedeno 32 rozhovorů s pedagogy z 16 různých základních a středních škol na-

2 Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci projektu SGS IGA_FF_2014_099 „Multikulturalismus v pedagogické praxi“ a na jeho zpracování se podíleli všichni řešitelé projektu (Andrea Preissová Krejčí, Martina Cichá, Jana Máčalová, Blanka Moravcová, Michal Prokeš, Michaela Roubínková a Barbora Viktorová).

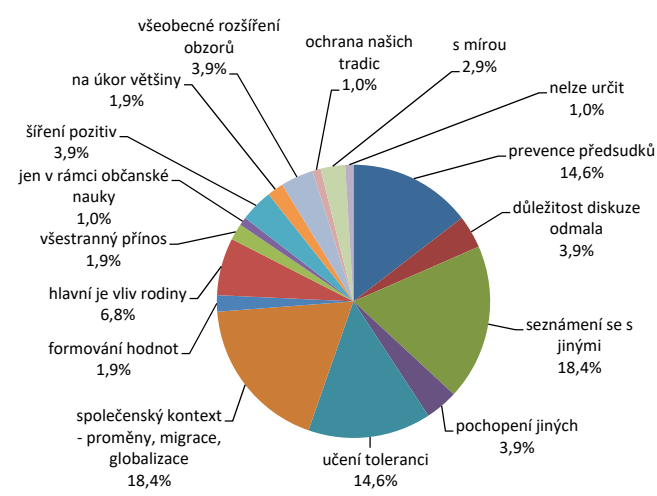
příč Moravskoslezským, Zlínským a Olomouckým krajem.³ Jeho dílčím cílem bylo zmapovat postoje učitelů základních a středních škol k „ideám multikulturalismu“, které jsme si pragmaticky vymezili v souladu s RVP. Využili jsme techniku polostrukturovaného interview, které umožňuje držet se citlivě směřovanými otázkami základního výzkumného tématu a současně poskytuje respondentům dostatečný prostor pro vyjádření jejich názoru. Směr rozhovoru určovala témata, která se týkala toho, jak pedagogové chápou a rozumí pojmu multikulturní výchova, jak toto průřezové téma zařazují do své výuky, v čem spatřují pozitiva a negativa multikulturní výchovy, jak na multikulturní témata reagují žáci apod. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů zaznamenány na diktafon a následně přepsány do textového dokumentu. Primární analýzu dat jsme provedli pomocí otevřeného kódování v softwaru pro zpracování kvalitativního výzkumu ATLAS.ti, který zpřehlednil data pro následnou analýzu, vytváření kategorií a konceptů i pro nalézání vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. Tyto postupy nám napomohly analyzovat a znovu syntetizovat základní data (Richards – Morse 2007, 148–149).

Popsaná kvalitativní část byla doplněna o dotazníkové šetření mezi pedagogy stejných typů škol, za pomoci kterého jsme zjišťovali jejich hodnoty a postoje ve vztahu k odlišné etnici a kultuře.⁴ Hlavní hypotézou bylo tvrzení, že deklarované postoje pedagogů k cizincům se budou lišit od jejich deklarovaných postojů k příslušníkům romské menšiny. Pro tyto potřeby jsme využili dotazník s uzavřenými, polouzavřenými i otevřenými otázkami. Kromě identifikačních otázek v první části dotazníku bychom otázky mohli obecně rozdělit na ty zjišťující 1) osobní vztah respondentů k cizincům či konkrétním etnickým a kulturním skupinám a 2) vztah jiných lidí k cizincům či konkrétním etnickým a kulturním skupinám z pohledu respondentů. Dotazníkové šetření se účastnilo 228 učitelů z 26 základních a středních škol z výše uvedených moravských krajů.⁵ Data byla zpracována pomocí statistických postupů pomocí programu SPSS.

VÝSLEDKY VÝZKUMU, INTERPRETACE A DISKUSE

Dle mnohých odborníků by multikulturní výchova mající konkrétní obsah a cíl měla být „živou a aktuální disciplínou, která má logické opodstatnění ve vzdělávacím procesu a je nedílnou součástí inkluze v prostředí školy i společnosti“ (Gulová, a kol. 2012, s. 13). Jak včlenění multikulturní výchovy do povinných obsahů vzdělávání vnímají její realizátoři

– pedagogové základních a středních škol? Z kvantitativních dat plyne, že naprostá většina dotazovaných učitelů se domnívá, že je multikulturní výchova ve výuce opodstatněná, když 36,7 % zvolilo možnost *jednoznačně ano* a 52,2 % *spíše ano*. Pouze ve 4 % pedagogové uvedli, že *spíše ne* a v 0,4 %, *jednoznačně ne*. Potřebnost multikulturní výchovy pedagogové zdůvodňovali nejčastěji s ohledem na společenský kontext a migrační či globalizační trendy (18,4 %) a s tím související nutnost seznámení se s „těmi jinými“ (18,4 %). Multikulturní výchova je pak mnohými pedagogy chápána jako prostředek prevence předsudků (14,6 %) a učení žáků toleranci (14,6 %). Ve zdůvodněních je nicméně podstatně zastoupen také názor, že v této oblasti je hlavní a důležitější vliv rodiny (6,8 %). Tyto i ostatní odpovědi názorně ilustruje graf 1.



Graf 1: Opodstatněnost multikulturní výchovy – zdůvodnění

Jak je patrné z grafu 2, mezi nejdůležitější témata pak naši respondenti řadili spíše ta obecnějšího charakteru jako: *tolerance odlišných názorů, chování a vzhledu* (24,6 %), *problematika rasismu* (16,2 %), *riziko prvního dojmu a nálepkování* (14,6 %) a *problematika lidských práv* (13,5 %). Téma *soužití Romů s majoritou* označilo za nejdůležitější 6,8 % dotazovaných pedagogů. Přesto, jak ukážeme níže, je toto téma učiteli v našem výzkumu reflektováno ve vztahu k multikulturní výchově nejčastěji.

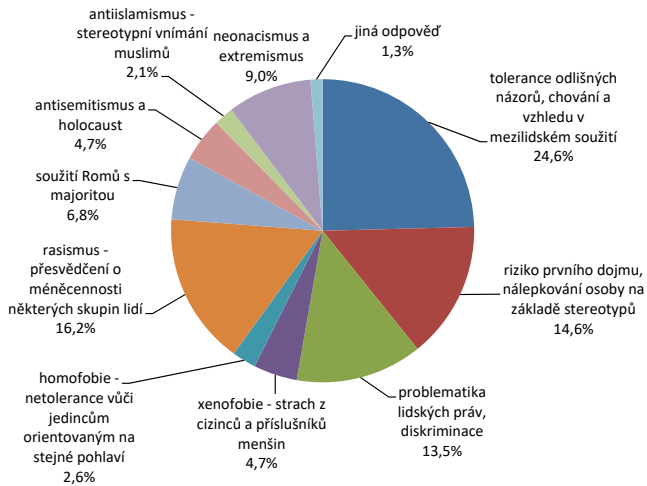
Vraťme se nyní k problému, který jsme nastolili hned v úvodu našeho článku, tedy k tomu, jak vyučující vnímají svou pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu, zda a nakolik vnímají svou zodpovědnost při utváření postojů žáků k rozličným etnickým skupinám a k ideám multikulturalismu vůbec. Nejprve se tedy zaměříme na to, jak postoje učitelů deklarují směrem k těm tzv. odlišným, následně na to, jak reflektují svůj vliv na žáky, a poté tento vliv rozebereme na konkrétním případě – vnímání romského etnika.

Ve snaze odhalit hodnoty a postoje učitelů, které promítají do multikulturní výchovy a výuky obecně, jsme se jich

3 Do výzkumu se zapojilo 7 mužů, a 25 žen ze 7 škol z Moravskoslezského kraje, z 5 škol z Olomouckého kraje a ze 4 škol ze Zlínského kraje.

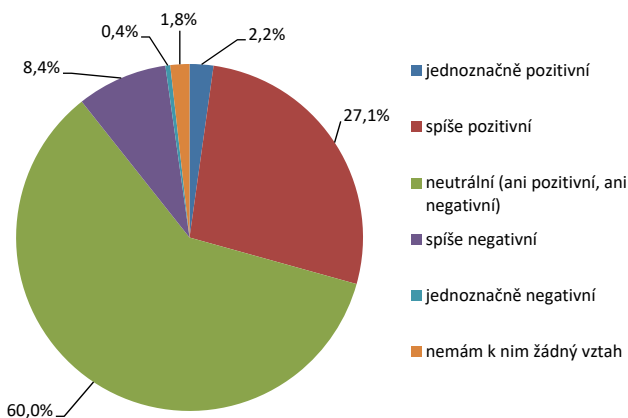
4 V rámci výzkumného projektu bylo dotazníkové šetření uskutečněno také mezi žáky, jehož výsledky zde s ohledem na zaměření studie neuvádíme.

5 Ve výzkumném vzorku co do genderu převažovaly ženy, které představovaly více než 85 % všech respondentů.



Graf 2: Nejdůležitější témata multikulturní výchovy

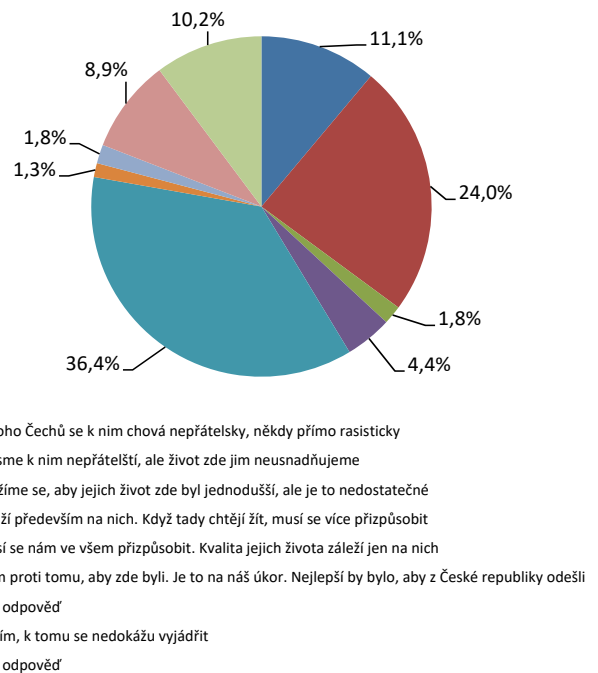
v duchu redukcionistického pohledu na obsah multikulturní výchovy⁶ dotazovali, jaký je jejich vztah k příslušníkům odlišných etnik. Nejvíce respondentů (60 %) označilo tento vztah za neutrální. Dalších 27,1 % považuje svůj vztah k nim za spíše pozitivní, 8,4 % naopak za spíše negativní. Jednoznačně pozitivní vztah k příslušníkům odlišných etnik deklarují 2,2 % pedagogů a jednoznačně negativní vztah pouhých 0,4 % dotázaných pedagogů. Výsledky znázorňuje graf 3.



Graf 3: Osobní vztah pedagogů k odlišným etnikům

Ke zřejmé disproporci dochází při jejich hodnocení vztahu Čechů k příslušníkům minoritních etnických skupin. V 36,4 % případů se respondenti shodli na názoru Čechů, že příslušníci odlišných etnik by se jim měli přizpůsobit. Další 4,4 % jsou toho mínění, že Češi vyžadují, aby se cizinci životu u nás přizpůsobili ve všech ohledech. Podle 24 % dotázaných pedagogů, není česká společnost k jiným etnikům nepřátel-

6 O tzv. redukcionistickém pojetí multikulturní výchovy, které akcentují etnickou diverzitu a opomíjí jiné formy odlišnosti, jsme hovořili např. In Preissová Krejčí 2014.



Graf 4: Pedagogy hodnocený vztah Čechů k odlišným etnikům

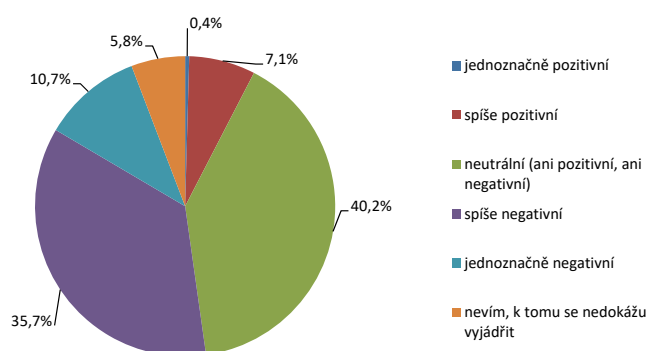
ská, ale současně se nesnaží jim život v naší zemi usnadnit. Podle 11,1 % odpovědí se mnoho Čechů chová k odlišným etnikům nepřátelsky.

Disproporce mezi názory pedagogů na příslušníky minoritních etnických skupin u nás a názory, které pedagogové připisují Čechům obecně a jež podle nich přejímají žáci, je zarážející. Nicméně poukazuje na jistou formu distance, kterou učitelé zaujmají od výchovy a vzdělávání v globálních, konkrétně multikulturních souvislostech. Zdá se, že je pro ně výhodnější raději se zdržet názoru, než se postavit proti negativním postojům a názorům většinové společnosti, názorům, které dle pedagogů sdílejí žáci na základě silného vlivu rodiny a médií: „Ty předsudky v té společnosti, to s čím ti žáci ze svých rodin přicházejí do té školy, jsou tak hluboce zažrané, že ten učitel v podstatě nemá velkou šanci tohleto nahodit“ (respondent L3); „Myslím si, že je spousta těch věcí z rodiny. Jenom škola toto nezachrání, že je to takové, že se dneska podsouvá, co všechno má dneska škola dělat, ale holt některé kompetence jsou na rodičích“ (respondent L21). Někteří učitelé nepovažují svůj vliv za podstatný s ohledem na nízkou hodinovou dotaci svého předmětu, v rámci něhož tak ani na multikulturní výchovu nezbyvá mnoho prostoru, jiní si však uvědomují, že i drobnosti formují osobnosti jejich žáků: „Je dobře, když jde člověk sám příkladem a dokáže uvádět příklady ze života, z praxe, tak tím asi může žáky přesvědčit“ (respondent L18). Nejvýrazněji pak pedagogové pochybují o svém vlivu na žáky, pokud se jedná o romskou problematiku, na niž se přitom ve výuce dle výpovědí pedagogů často naráží, neboť romská menšina reprezentuje etnickou jinakost, s níž se učitelé i žáci nejčastěji setkávají. Předsudky o příslušnících romské men-

šiny jsou, jak uvádějí pedagogové, silně zakořeněny a sdíleny v rodině a skrze média: „Nakonec tam jsme my za ty blbé, protože oni mají informace z médií a všude se píše, všude se říká, že Romové jsou špatní, a my tady říkáme něco jiného“ (respondent L20). Vyučující tak mnohdy netuší, jak k tomuto tématu přistoupit, nebo se uchylují k neproblematickému a výhradně pozitivnímu vykreslení odlišných skupin: „Jsme přehlčeni takovým tím patologickým pozitivismem, že se neřeší problémy, nevysvětlují se problémy, nerozebírají se problémy, pořád se mluví jenom o tom, jak je to hezké“ (respondent L6). To nevede k posilování tolerance u žáků, ale naopak k odmítání idejí multikulturalismu, protože domněle nekorespondují s jejich zkušenostmi. Také pedagogové uváděli vlastní negativní zkušenosti s Romy, v důsledku čehož je pro ně obtížnější o tématu hovořit neutrálně.

Výše popsaná problematika je spojena s moderní společností dlouhodobě, a proto se také učitelé dělí na ty, kteří multikulturní vzdělávání aktivně podporují, a ty, kteří je pasivně odmítají, případně aktivně kritizují. Nelze předpokládat, že si všichni účastníci pedagogického procesu budou uvědomovat, že také dnešní českou společnost můžeme vnímat jako kulturní mozaiku, a tedy že cíle multikulturní výchovy, tak jak je deklarují RVP, jsou nezbytné a potřebné pro zdravý rozvoj naší společnosti. Naopak výsledky našeho šetření ukazují, že učitelé mají mnohdy o odlišných kulturách a etnicích značně homogenní a stereotypní představy, v důsledku čehož selhávají v tvorbě pozitivních kulturních zkušeností a nejsou s to rozvíjet u svých žáků toleranci, jak o tom hovoří např. Manning a Baruth (2009, 39). Podle nich je třeba „vidět všechny žáky jako rozdílná a unikátní individua spíše než homogenní skupiny. Učitelé, kteří očekávají příliš mnoho homogenity od svých žáků, pak nejsou schopni se věnovat kulturním rozdílům a nedokážou žáky povzbudit k tvorbě pozitivních kulturních zkušeností a identit“. Pavel Barša (2003, 299) podmiňuje multikulturní model ve vzdělávání sdílenou představou: „Evropské národy včetně českého se musejí pochopit jako národy cizinců, v nichž může v principu najít své místo každá zvláštní skupina pod podmínkou, že je dovnitř neutlačivá a navenek neagresivní. Evropské společnosti se prostě konečně musejí odvážit žít důsledně osvícenský ideál, který před více než dvěma stoletími vzešel z jejich lůna – musejí se stát skutečně univerzálními v tom smyslu, že nic lidského nebudou potlačovat či vyhánět ze svého středu. Pak ovšem z nich také žádný člověk nebude vyloučen, ani nebude hledat únik – pak se stanou skutečnými zeměmi bez exilu“. Uplatňování principů individualizace namísto připisování etnické či kulturní identity by přitom mohlo vést k odstranění stigmatizace zástupců minorit a v důsledku toho nabídnout možnosti, jak předejít jejich sociálnímu vyloučení (Ramadan, 2008, 178–207). Obdobně hovoří také Anne Philips (2009, 161), která je přesvědčena, že by se multikulturalismus, který obhajuje, měl zasazovat za práva jedince, nikoli skupiny, neboť „jedinci jsou v minoritních skupinách opomíjeni a není slyšet jejich názor“. Tématem, které se opakovaně vynořovalo v průběhu celého výzkumu a na kterém si konkrétně ukážeme problematičnost dosavadního pojetí výuky multikulturní výchovy, je tzv. rom-

ská problematika. Ta se ukázala jako zásadní napříč kvalitativní i kvantitativní částí výzkumu. V rozhovorech i v dotaznících respondenti na Romy spontánně upozorňovali, a to i v odpovědích na dotazy, které nebyly zacíleny tímto směrem. Specifický postoj k Romům je na první pohled patrný z odpovědí na otázku, v níž měli respondenti charakterizovat svůj vztah k vybraným etnickým a náboženským skupinám na škále od jednoznačně negativního po jednoznačně pozitivní postoj a následně jej zdůvodnit. Pedagogové tendovali u většiny etnických a náboženských skupin k neutrálním odpovědím a názory silně vyhraněné jedním nebo druhým směrem vyjadřovali spíše ojediněle. Zdá se proto signifikantní, že respondenti odlišně, a sice nejhůře hodnotili svůj vztah k Romům; za jednoznačně negativní či spíše negativní jej považovalo 46,4 % pedagogů. Spíše pozitivní postoj byl zvolen v 7,1 % případů a jednoznačně pozitivní v 0,4 %, což je vskutku zanedbatelné. V 5,8 % odpovědí respondenti uvedli, že se nedokážou vyjádřit.

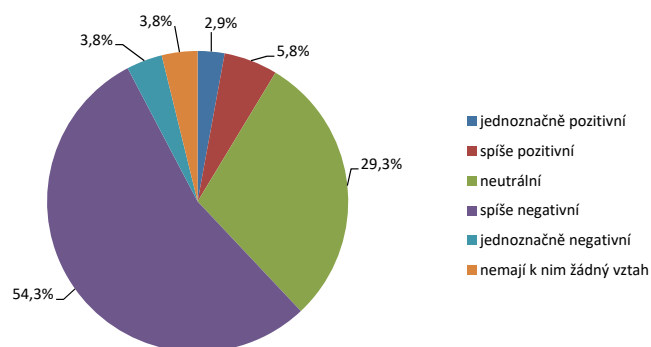


Graf 5: Vztah pedagogů k Romům

Zdůvodnění odpovědí nejsou příliš rovnoměrně rozprostřena. Největší množství odpovědí obsahovalo zásadní zmínky o chování cílové skupiny, a to v 31,5 % případů. V 18,5 % odpovědí respondenti zmiňují špatnou zkušenost, avšak nikoliv konkrétně, a 16,7 % odpovědí je ambivalentních. Taková je i odpověď tohoto respondenta: „Většina z nich se neumí začlenit do civilizované společnosti a parazituje na našem sociálním systému. Nějkým ovšem Rom rovná se parazit. Jsou mezi nimi i slušní, ale těch je minimum. Náš stát navíc tuto nenávisť nepřímo podporuje“ (respondent T1-6).

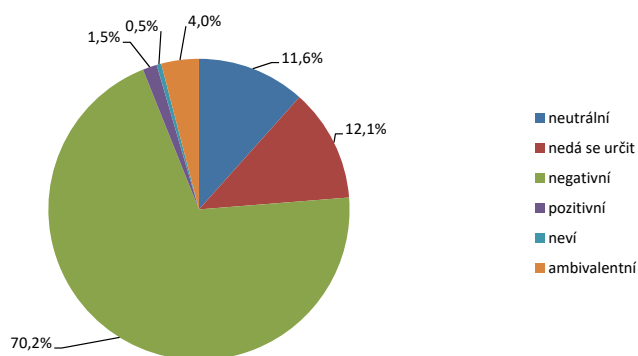
V rámci dotazníkového šetření měli pedagogové dále odhadnout, jaký vztah podle nich zastávají k Romům jejich žáci. Více než polovina z nich (54,3 %) se domnívá, že vztah žáků k Romům je spíše negativní, další necelá 4 % pedagogů ho označila dokonce za jednoznačně negativní a téměř třetina z nich (29,3 %) jej hodnotila jako neutrální. Pouze 2,9 % respondentů vztah svých žáků k Romům označilo za jednoznačně pozitivní.

Téma Romů se v rámci multikulturní výchovy a obecně v pedagogické praxi stává pro pedagogy mnohdy obtížné zpracovatelným problémem. Tuto skutečnost dosvědčuje také otevřená otázka v dotazníku, v rámci níž jsme se našich re-



Graf 6: Pedagogy hodnocený vztah žáků k Romům

spondentů ptali na první asociaci se slovem Rom. Celkem 70,2 % všech odpovědí mělo jasně negativní konotace jako třeba zde: „*Hlučnost, neohleduplnost, neochota pracovat*“ (respondent T2-7). Asi 12,1 % odpovědí se nedalo polaritou svého postoje přesně zařadit a 11,6 % bylo neutrálních, jako např. „*odlišnost*“ (respondent T3-2). Ve 4 % případů jsou pak odpovědi ambivalentní, tedy berou na vědomí pozitivní i negativní stránky Romů, jak si je představují, nebo jakou s nimi mají učitelé zkušenost: „*hudba, tanec, sociální dávky*“ (respondent T4-10).



Graf 7: První asociace pedagogů se slovem Rom

Na obtížnost a nemožnost proměny negativního vnímání Romů žáky učitelé upozorňovali zejména ve vztahu k negativním osobním zkušenostem žáků s touto etnickou menšinou v místě bydliště: „*Je tady velmi silná romská komunita a ty děcka vidí, že jsou nějaký způsobem oni společensky na tom jinak, že jejich rodiče se tomu nevěnují tak, jak by asi měli, co se týká školní přípravy, toho, jak se má chovat rodič k dítěti. Tak to vidí a ty sociální rozdíly se prohlubují, ty nůžky se tady rozevírají, mezi těmi, co pracují, a mezi těmi, co nepracují, to nejsem odsud, ale vidím to sám*“ (respondent L1). Nebo: „*Protože oni vidí, že všichni Romové kradou, nedělají, žijou ze státních příspěvků, to ty děcka všechno vyjmenujou, ale dobrý příklad neřekne nikdo, protože ho ani nezná. My tady třeba takové opravdu nemáme*“ (respondent L7).

Sami pedagogové v dotaznících i rozhovorech Romům přiřadili určitý způsob chování nebo činnosti, které vnímali jako charakteristické (např. využívání sociálních dávek, kriminalita, krádeže, vraždy, vandalismus, nevhodné chování atd.), či „typické“ vlastnosti: „*Lidé tmavší pleti, kteří nechtějí pracovat*“ (respondent T5-6). Pedagogové si uvědomují, že žáci uvažují o příslušnících romského etnika především ve vazbě na stereotypní představy o nich. Méně často jsou však schopni reflektovat sami u sebe, že také oni sami vnímají Romy jako homogenní skupinu, jež sdílí určitou romskou identitu, romství, které je doprovázeno nejen určitým vzhledem, ale také specifickou sadou vlastností, jež jsou determinovány kulturně či biologicky. Pakliže neodpovídají někteří Romové typické představě o tom, jak se Romové chovají, jsou obvykle vyňati z této skupiny jako výjimky, netypičtí Romové, avšak za současného přesvědčení, že se romské geny/romská kultura dříve či později u těchto jedinců stejně projeví. Problematikou etnicity a národnosti, která bývá jejich nositelům mnohdy společností připisována právě na základě nějakých, obvykle vnějších charakteristik, se zabývají mnozí současní antropologové (Eriksen 1993, viz 2012; Jakoubek 2006; Moravec 2006 aj.). V návaznosti na antropologickou kritiku konceptu rasy, a tedy kritiku představy, že všichni příslušníci určité skupiny sdílejí signifikantní znaky, jež je determinují a odlišují od ostatních, a tedy že tito vytvářejí homogenní soubor, je nutné aplikovat tento postup také na koncepty etnicity a národnosti. Někteří autoři (Moravayová – Moree 2009, s. 6; Hirt 2005, s. 10; Tessař 2007, s. 92 aj.) dlouhodobě upozorňují na problematické chápání multikulturní výchovy na českých školách v konceptech klasického multikulturalismu, který předpokládá objektivní a neměnné hranice mezi skupinami, tedy zdůrazňuje dichotomii skupin „my“ versus „oni“. Taková multikulturní výchova přitom spíše podporuje stereotypní a předsudečné myšlení a xenofobní až diskriminační chování. Tradiční pojetí multikulturalismu však nereflektovaně převzali jak autoři RVP, tak mnozí akademici a skrze jejich příručky (např. Průcha 2011, s. 38) také široká veřejnost. Pedagogika jako obor zastřešující pregraduální i postgraduální přípravu pedagogů odmítá v mnoha ohledech interdisciplinární přístup a nepracuje s nejnovějšími poznatky příbuzných oborů, zejména věd o člověku. Narážíme tak opakovaně na to, že se skrze pedagogický proces stále reprodukuje typologie lidských ras a předpoklad jejich odlišných psychických a intelektových vlastností, tedy tvrzení, jež bylo v antropologii platné na přelomu 19. a 20. století, v současnosti však vědecky překonané (Lévi-Strauss 1952, viz 1999; Eriksen 2007; Molnar 2006 aj.). Jak tvrdí Claude Lévi-Strauss (2011, viz 2012, 61), tradiční pojem rasy spočíval ve vnějších a viditelných lidských vlastnostech, ovšem moderní genetika a lidská biologie ukazují, že uvnitř tzv. ras dobře existují prokazatelně významné rozdíly: krevní skupiny, proteiny v krevním séru, imunitní faktory apod. Tyto tak dělí lidstvo do „neviditelných ras“, které existují buď uvnitř tradičně pojímaných ras, nebo (a to častěji) napříč hranicemi, které byly tradičním rasám připisovány. „Dokonce ani jeden izolovaný kmen v důsledku toho netvoří biologickou jednotu“ (Lévi-Strauss 2011, srov. 2012, 62).

ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání se stává jednou z priorit vzdělávací politiky v České republice. Právě k jeho úspěšnému naplňování by měla aktivně přispět pedagogická veřejnost.

Je zřejmé, že romská problematika vyvolává v České republice stále hodně negativních reakcí, jež podněcují sociální napětí ve společnosti. Domníváme se, že právě učitelé mohou skrze využití současných poznatků antropologie v edukačním procesu, a tedy skrze individualistický, nehomogenizující přístup k žákům, či obecně k lidem, přispět k harmonizaci společenského dění. K tomu je zapotřebí přijmout svůj díl odpovědnosti a zpracovat vlastní stereotypní představy, jež si s odlišnými menšinami obvykle spojují.

Osobnost a kompetence pedagoga jsou důležitým faktorem ovlivňujícím úspěšné naplňování vzdělávacích cílů, včetně těch týkajících se inkluze. Prostředkem rozvoje inkluze na českých školách by mohla být multikulturní výchova, avšak taková, která by stavěla na jedinečnosti, individuálním přístupu, rovnocennosti a rovném přístupu nejen ke vzdělání, ale také k úspěchu. Domníváme se, že multikulturní vzdělávání by mohlo žákům napomoci k získání schopnosti uznání hodnoty každého člověka bez rozdílů, uznání jeho jedinečnosti a důstojnosti. Je přitom nutné zachovávat individuální „bezbarevný“ přístup a eliminovat nebezpečí etnizace sociálních charakteristik. Za těchto okolností je třeba klást důraz na pregraduální a postgraduální přípravu pedagogů, v rámci níž se pedagogika stane skutečně transdisciplinárním oborem, který bude reflektovat nejnovější poznatky o člověku po stránce bio-psycho-sociální i spirituální. Pedagogická antropologie, orientovaná na řešení výše popsané problematiky na české škole, by mohla a měla být onou platformou, která by zvýšila a zvyšovala připravenost pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání.

LITERATURA

- Banks, J. A. – Banks, Ch. C. M. (2009): *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 7. vyd. New York: John Wiley & Sons.
- Barša, P. (1999): *Národní stát a etnický konflikt. Politologická perspektiva*. Brno: CDK.
- Barša, P. (2003): *Politická teorie multikulturalismu*. 2. vyd. Brno: CDK.
- Buber, M. (orig. 1948, česky 1997): *Problém člověka*. Praha: Kalich.
- DomNwachukwu, Ch. S. (2010): *An Introduction to Multicultural Education: From Theory to Practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Eriksen, T. H. (2007): *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton.
- Eriksen, T. H. (orig. 1993, česky 2012): *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Praha: SLON.
- Gulová, L., a kol. (2012): *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hirt, T. (2005): Svět podle multikulturalismu. In: Hirt, T. – Jakoubek, M., a kol. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Jakoubek, M. (2006): Přemýšlení (rethinking) Romů. In: Hirt, T. – Jakoubek, M., eds., „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Kolektiv autorů (2007): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G*. Praha: VÚP.

- Lévi-Strauss, C. (orig. 1952, česky 1999): *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis.
- Lévi-Strauss, C. (orig. 2011, česky 2012): *Antropologie a problémy moderního světa*. Praha: Karolinum.
- Malina, J. a kol. (2009): *Antropologický slovník*. Heslo: pedagogika. (online). <http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/prif/ps09/antropol/web/slovník.html>.
- Manning, M. L. – Baruth, L. G. (2009): *Multicultural Education of Children and Adolescents*. 5. vyd. Boston: Pearson.
- Molnar, S. (2006): *Human Variation: Races, Types, and Ethnic Groups*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Moravec, Š. (2006): Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací. In: Hirt, T. – Jakoubek, M., eds., „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Morvayová, P. – Moree, D. (2009): *Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha: Člověk v tísni.
- Pelcová, N. (2000): *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- Philips, A. (2009): *Multiculturalism without Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Preissová Krejčí, A. – Cichá, M. – Gulová, L. (2012): *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A. – Cichá, M. (2014): *Pedagogická antropologie*. In: Cichá, M. a kol., *Integrovaná antropologie*. Praha: Triton.
- Preissová Krejčí, A. – Juárez Toledo, R., a kol. (2013): *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Preissová Krejčí, A. (2014): *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého.
- Průcha, J. (2011): *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2. vyd. Praha: Triton.
- Radostný, L. – Růžička, M. (2006): Masokombinát Kladno: výzkumná zpráva. In: Hirt, T. – Jakoubek, M., eds., „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Ramadan, I. (2008): Multikulturní politika České republiky ve vztahu k „romské komunitě“. In: Jakoubek, M. – Budilová, L., eds., *Romové a cizíci – neznámí i známí*. Vondra: Leda.
- Richards, L. – Morse, J. M. (2007): *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. 2. vyd. Thousand Oaks Calif.: Sage Publications.
- Sleeter, Ch. E. – Grant, C. A. (2009): *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. 6. vyd. New York: John Wiley & Sons.
- Tesař, F. (2007): *Etnické konflikty*. Praha: Portál.
- Zelina, M. (1995): *Výchova tvorivé osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.

AUTORKY

Doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D. (28. 8. 1972, Český Těšín), všeobecná sestra, antropoložka a pedagožka. Po střední zdravotnické škole a nemocniční praxi sestry absolvovala magisterské studium oboru *Učitelství odborných předmětů pro střední zdravotnické školy* (aprobace somatologie, ošetrovatelství, psychologie) na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Na téže fakultě v roce 2004 ukončila doktorské studium oboru *Antropologie* a v roce 2007 habilitovala v oboru *Pedagogika*. V kontextu s tématy disertační a habilitační práce se v badatelské a publikační oblasti věnovala zejména tematice multikulturalismu a multikulturní výchovy v antropologické i pedagogické rovině. Vyučuje předměty biologicko-antropologického i sociokulturně-antropologického zaměření. U zdravotnických oborů se zaměřuje též na oblast pedagogiky a etiky. Je hlavní autorkou a editorkou kolektivní monografie *Integrovaná antropologie* (2014).

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D. (21. 1. 1977, Zlín), kulturní antropoložka. Po magisterském studiu oborů *Filozofie – Historie* na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci absolvovala v roce 2006 doktorské studium *Antropologie* na Pedagogické fakultě

téže univerzity. Stála u vzniku oboru Kulturní antropologie na FF UP v Olomouci. V průběhu posledního desetiletí se její vědecký zájem přesunul od hodnotové orientace mládeže jednak k metodologii antropologického výzkumu včetně jeho praktické realizace s inklinací k tématům historické antropologie, a tedy k problémům „tradičního“ světa, jednak k integrální antropologii a k problematice multikulturní ideologie, a tedy k problémům „moderního“ světa. Je autorkou nebo spoluautorkou a editorkou těchto monografií: *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy* (2012); *Sociální exkluze v multikulturních společnostech: komparace současné situace v České republice a v Mexiku* (2013); *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* (2014).

Mgr. et Bc. Jana Máčalová (21. 6. 1989, Zlín) je studentkou doktorského studijního programu *Pedagogika* na Pedagogické fakultě a doktorského studijního programu *České dějiny* na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na téže univerzitě absolvovala

bakalářské studium *Kulturní antropologie* (2011), bakalářské studium *Historie* (2012) a v roce 2014 získala titul magistra v oborech *Sociologie – Andragogika* (s profilací sociální práce). Její odborný zájem spočívá mj. v historické antropologii, je spoluautorkou publikace *Mýty a pověry v každodennosti obyvatel ukrajinského Polesí a Zakarpátí* (2015). Multikulturalismu a jeho praktické aplikaci ve vzdělávání se věnuje dlouhodobě, mimo jiné díky spolupráci na projektu ESF „Protipředsudkové workshopy pro žáky základních a středních škol se zaměřením na multikulturní výchovu“ (2010–2013) a na projektu IGA „Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?“ (2014–2016).

Kontakt: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra antropologie a zdravotvědy, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Email: martina.cicha@upol.cz; andrea.preissova@upol.cz; jana.macalova01@upol.cz



The Influence of High Sugar Intake on Cognitive Functions and Body Composition of University Students

Joany Lizet Hernández¹ – Jiří Čeněk² – Martin Čuta³

1 Department of Languages and Cultural Studies, Faculty of Regional Development and International Studies, Mendel University in Brno, tř. Generála Píky 7, 61300 Brno, Czech Republic

2 Department of Social Development, Faculty of Regional Development and International Studies, Mendel University in Brno, tř. Generála Píky 7, 61300 Brno, Czech Republic Pilsen

3 Department of Anthropology, Faculty of Science, Masaryk University, Kotlářská 2, 611 37 Brno, Czech Republic

Received 24th November 2016; accepted 2th June 2017

VLIV NADMĚRNÉHO PŘÍJMU CUKRU NA KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI A TĚLESNÉ SLOŽENÍ UNIVERZITNÍCH STUDENTŮ

ABSTRAKT Volné cukry se podílejí na výživové hodnotě stravy a přispívají k vyváženému příjmu energie. Dle údajů WHO je doporučený příjem cukrů u dospělého člověka s normálním BMI 25 g/den. Euromonitor International ale uvádí, že množství cukrů konzumovaných v České republice dosahuje 71,6 g/den. Nadměrný příjem cukru může zvýšit výskyt civilizačních chorob a může mít vliv na kognitivní schopnosti. Cílem této studie bylo stanovit dopady vysokého příjmu cukru na hmotnost, tělesné složení (s využitím metody BIA – přístroj Bodystat 1500MDD) a schopnost učit se u vysokoškolských studentů (N=107) rozdělených do dvou skupin. Zatímco členové experimentální skupiny byli instruováni, aby dodržovali dietu bez cukru, u kontrolní skupiny žádná konkrétní dieta stanovená nebyla. Pomocí testu LGT-3 a bioimpedance pak byly měřeny různé proměnné. Měření probíhalo jak na začátku experimentu, tak po uplynutí jednoho měsíce (experiment dokončilo 33 účastníků). Mezi experimentální a kontrolní skupinou nebyly po ukončení experimentu zjištěny signifikantní rozdíly ani v tělesném složení, ani v kognitivních schopnostech. Nelze tedy říci, že by snížení příjmu cukru mělo vliv na tělesné složení či kognitivní funkce. Nakonec byla stanovena určitá doporučení, co se adekvátního příjmu cukru u experimentální skupiny týče.

KLÍČOVÁ SLOVA příjem cukru; kognitivní funkce; tělesné složení; test LGT-3; učení; krátkodobá paměť

ABSTRACT Free sugars contribute to the overall energy density of diets and may promote a positive energy balance. According to WHO, the recommended sugar intake is 25 grams per day for an adult of normal BMI. According to Euromonitor International, the amount of sugar consumed per day in the Czech Republic is 71.6 grams. Excessive sugar intake can increase the risk of NCDs and various studies investigating the high sugar intake agree that sugar consumption could have an impact on the cognitive abilities of the person. The present study was aimed to determine the effects of high sugar intake on the body weight, body composition (using the BIA method - Bodystat 1500MDD), and learning abilities on a sample of university students (N=107) assigned into two groups. While the experimental group was instructed to stick to a sugar free diet, the control group had no specific diet prescribed. Selected variables were measured, by LGT-3 test and bioimpedance measurement, at the beginning of the experiment and after one month (33 participants completed the experiment). No significant differences in body composition or cognitive functions were found between the experimental and control groups after the experiment. Therefore we cannot conclude that reduction in sugar consumption has an impact on body composition or cognitive functions. Finally, a number of recommendations were formulated to encourage an adequate intake of sugar for the experimental sample.

KEY WORDS sugar intake; cognitive functions; body composition; LGT-3 test; learning; short-term memory

INTRODUCTION

When sucrose (commonly known as table sugar) is consumed the enzyme beta-fructosidase separates sucrose into its indi-

vidual units of glucose and fructose. The body will use glucose as its main energy source and the excess energy from fructose, if not needed, will be used for fat synthesis, which is stimulated by the insulin released in response to glucose. Per WHO (2015),

the recommended sugar intake is 25 grams per day for an adult of normal Body Mass Index (BMI). However, Euromonitor International (2014) in its report demonstrates that the amount of sugar consumed per day in the Czech Republic is 71.6 grams. Added sugars in processed food and soft drinks play a key part in the growing problems of and occurrence of noncommunicable diseases (NCDs). Its excessive consumption is related to obesity, diabetes and tooth decay. Various studies investigating the high sugar intake also agree that sugar consumption could have an impact on both the health and the cognitive abilities of the person (Wolraich et al., 1994; Bellisle, 2004; Benton, 2010; Kanoski - Davidson, 2011).

Excessive sugar intake can increase the risk of addiction. For this reason, sometimes sugar abstinence is forced to test patients' commitment and discipline in addiction treatment (Horák, 2013). A meta-analysis of studies of relation between sugar and behavior or cognitive function has shown little or no effect of sugar intake on cognitive performance in children, although the role of glucose in memory potentiation processes appears clear (White and Wolraich, 1995).

According to Hsu et al. (2015), excessive sugar consumption during adolescence produces neural and cognitive dysfunction and affects remembering critical information about our environment.

Research implemented among school-aged children by Grimm et al. (2005) demonstrated that several factors may be associated with excessive sugar intake, especially in soft drinks, most notably taste preferences, consumption habits of parents and friends, availability in the home and school, and television viewing.

The available literature also supports the observation that people do not adequately compensate for the added energy they consume in soft drinks and non-nutritious foods and consequently increase their intake of sugar and total energy. These findings raise the possibility that soft drinks increase hunger, decrease satiety, or calibrate people to a high level of sweetness that generalizes to preferences in other foods (Vartanian et al. 2007).

The impact of sugar consumption on health continues to be a controversial topic. Stanhope (2016) mentioned that recent reports conclude that there are no adverse effects of consuming beverages containing up to 30% of energy requirement sucrose or high fructose corn syrup, and the conclusions from several meta-analyses suggest that fructose has no specific adverse effects relative to any other carbohydrate.

The present research was conducted to determine the effects of high sugar intake on body composition, weight and learning abilities of university students.

AIMS OF THE STUDY

The aim of this project was to determine whether abstinence from sugar (in the experimental group) influences body composition and cognitive and learning abilities (in comparison with the control group) of university students.

METHODS AND PROCEDURES

The research was separated into three stages. The first stage (Stage 1) was to get to know the eating habits, body composition and learning abilities of the participants. In the second stage (Stage 2), the participants were divided into two groups. One group got a special diet, while the other group did not. Finally, in the third stage (Stage 3) the learning abilities and body composition of the subjects were measured again.

In the Stage 1, the eating habits of the participants were evaluated. The participants were given a personal information questionnaire. This questionnaire, which consisted of 37 questions, was divided into 4 blocks: overall overview, health, food habits and sugar consumption. With the filled in questionnaire it was possible to determine each subject's daily sugar intake. The daily sugar intake was determined with use of the website <http://www.kaloricketabulky.cz/>, where the sugar content was found for most of the products the participants stated in the questionnaire they consumed.

After the Stage 1 was finished, the participants were sorted into two groups. To the group with the special diet (Group 1), those subjects were assigned who had more than 25% (for women) and 18% (for men) of body fat or if they consumed the amount of sugar equivalent to more than one gram of sugar per kilogram of body weight per day. The participants in Group 1 needed to stick to their diet for four weeks. The other participants (Group 2 or control group) did not need to stick to any special diet.

The Group 1 was required to stick to a special diet because according to our hypothesis, a high consumption of free sugars might have some influence on their short-term memory and cognitive abilities. Because of this, different results were expected to be found in the psychological test carried out in the Stage 1 and Stage 3 of this research.

The special diet consisted of recommendations about how to minimize the daily free sugar intake. For example, the participants were expected not to consume any sweets and sweetened beverages.

The body composition and the learning abilities of the participants were measured during the Stage 1 and Stage 3. The psychological tests were carried out only in the mornings and only after the participants have rested for at least five minutes in seated position.

Physiological measure

To get a better picture of the participants' health, the amount of fat in their bodies was measured. The participants' body height and weight were first measured and recorded using standard anthropometric procedure and apparatus (GPM anthropometer to measure body height, digital scale to measure body weight). The BMI of the subjects was calculated based on measured values. Then their body composition was analyzed using Bodystat (model 1500MDD) equipment. The analysis (together with the anthropometric measurement) was carried out always in the mornings, as recommended by the standard

anthropometric procedure. The subjects were advised not to consume alcohol for 24 hours and neither to exercise for 12 hours prior to the analysis. Moreover, they were told not to eat or drink 5 hours prior to the testing, and to have an empty bladder.

Cognitive measure

The learning abilities of the subjects were investigated by the Czech adaptation of slovak version of LGT-3 learning and memory test (Maršáľková et al., 1992). The LGT-3 is a learning and memory test, which has two parallel forms (Form A and form B). The test consists of six tasks in fixed order: (1) city plan, (2) vocabulary, (3) objects, (4) telephone numbers, (5) building construction and (6) corporate brands. Three of the tasks investigate verbal/numerical memory (tasks 2, 4, 5) and three visual memory (tasks 1, 3, 6). After reading the instructions for each task, respondents had one minute (2 minutes in task 4) to memorize the content of the task. After memorizing all six subtests the subjects were supposed to recall the content of the tasks and plot it in the answer sheet. The number of correct responses in each task was counted and the final score of the test was computed for each participant. The maximum score of both forms is 135.

Research sample

This study was carried out between February to April 2016. The participation was voluntary and anonymity granted as each participant was assigned a unique code. During this period 107 respondents participated in the research, from which only 33 (35 %) completed all the stages of the research. Of all the subjects who completed the study 27 (82 %) were women and 6 (18 %) were men. The subjects were between 18 to 26 years old. At the end, 16 students followed the sugar free diet and 17 students were in the control group with no diet.

Statistical analyses

The statistical analysis was performed in the IBM SPSS Statistics 23 software pack. Independent samples t-tests were used to compare body fat percentages and cognitive functions in the experimental and control groups. Pearson correlation was used to find out if a relationship exists between body composition and cognitive skills.

RESULTS

Body fat percentage

During the First stage, 82 subjects (76% of the recruited sample) were measured. This group counted with the participation of 68 women and 32 men. The results of the first BMI measurement indicated that the group was divided into three categories: 76% had a normal weight, 13% were overweight and 11% were obese. Later, along the Third stage, 33 subjects

(31%) were measured once more. This group was composed of 27 women and 6 men. The results of this second measurement indicated that the group was divided also into three categories: 82% had normal weight, 9% were overweight and 9% were considered obese.

The working hypothesis stated that cutting down on sugar intake would have an effect on body composition (in the sense of body fat percentage decrease). Two approaches were taken to test this hypothesis. The first approach consisted of testing the group differences in body composition statistically. The second, individual approach was based on “factual” significance testing.

Statistical testing

An independent samples t-test was conducted to compare the body fat percentage in the experimental and control groups (Table 1). There was not a significant difference in the scores for the experimental and control groups; $p=0.345$. These results suggest that body fat percentage did not change in any of the groups. Specifically, our results suggest that body fat percentage of the experimental and control group members did not change.

Individual testing

Based on the observations of Kutáč (2012) who used Typical error of measurement to establish the “factual” significance in body fat percentage changes (Typical error of measurement is used to determine the typical error based on many repeated measurements and thus to establish the threshold when the determined change can be considered a result of external intervention and not an error of measurement) we proceeded to assess the biological importance of the difference between the experimental and control group. Following Kutáč's findings we established the value of change above 0.5 % BF to be biologically significant.

BF percentage change	Mean	SD
Experimental group	-1.59 %	0.52
Control group	-0.85 %	0.56

Table 1: Change in body fat percentage in the experimental and control groups

Overall the members of the experimental group lost almost 1.6 % of fat during the intervention while the control group members lost 0.85 % of body fat. This result indicates that in both groups overall the change has factual significance. However, to understand the nature of these changes we need to look at the data more closely.

In the experimental group, only two participants gained body fat compared to four participants in the control group above the level of measurement error. Nine participants from the experimental group lost body fat and in the control group, also nine participants lost body fat above the level of measurement

error. The absolute values of biologically significant (above the level of measurement error) changes are also very similar in both groups, therefore it seems that the intervention had no effect on body fat percentage.

LGT-3

We hypothesised that lower sugar intake would improve the learning abilities of participants in a diet condition.

Statistical testing

We conducted an independent samples t-test comparing a diet and non-diet conditions sample. Therefore, we compared the total scores of the second administration of the test of respondents in a diet ($M = 80.5$, $SD = 14.4$) and no-diet ($M = 73.4$, $SD = 23.4$) condition. Although the respondents in a diet condition performed better in the LGT-3 test, the differences between both groups were not significant, $t(31) = 1.05$, $p = 0.30$.

For a purpose of comparison of the relative difficulty of both test forms we performed an additional analysis. We compared the results of Form B (before the experimental manipulation) and Form A (after the manipulation) overall test scores in whole research sample. The results of the comparison of both forms suggest that the performance in the first administration of the test ($M = 93.8$, $SD = 17.3$) compared to the second administration ($M = 77.0$, $SD = 19.3$) is significantly better, $t(32) = 6.0$, $p < 0.001$. Additionally, we tested potential sex differences in cognitive performance in both administrations of the test with no significant results in any of the LGT-3 test and subtest scores. The implications of the cognitive performance results will be discussed in the next section.

The relationship of cognitive and physiological variables with the body fat percentage

We correlated the LGT-3 test results with the body fat percentage and BMI. No statistically significant relationships were found.

DISCUSSION

The aim of this research was to determine, whether a high sugar intake influences the learning and memory abilities of university students.

The research was separated into three stages. The first stage (Stage 1) was to get to know the eating habits and learning abilities of the participants. In the second stage (Stage 2), the participants were divided into two groups. One group was asked to stick to a special diet, while the other group was not. Finally, in the third stage (Stage 3) the learning abilities of the subjects were measured again.

One hundred seven subjects were participating in the first stage of the study. Of these 74, because of time constraints or general disinterest, elected not to participate in the second and the third stage of the study.

The obtained data from the 33 participants who endured until the end of the experimental period, does not show a significant correlation between high sugar intake and body fat accumulation and/or an effect on memory and learning abilities. The subjects of this research lost (or gained) fat similarly during the monitoring period (one month), despite the experiment group was instructed to limit their intake of free sugars.

The results are consistent with the existing and documented controversy – abundant epidemiological data exist that provide a strong support for the indirect role of sugar consumption in body fat gain, yet some sponsored studies claim that sugar intake (mainly from high sucrose beverages) has no adverse effects. But, conflict of interest may fuel this controversy, since these reports were industry - funded or were conducted by investigators who have received consulting fees from industries with a strong financial interest in maintaining high levels of sugar consumption (Stanhope 2016). However, in our research we were confronted with two potentially detrimental circumstances: the study period was relatively short (for reasons out of our control); it would have been preferable to count on more than (potentially insufficient) one month of monitoring for both groups (although interventions as short as 11 days, and the reduction of 35% of the energy intake, proved to influence body composition (McCrorry 1999). Similarly, we could not prevent the drastic amount of participant loss during the monitoring period. In relation with the LGT-3 test, the participants fared worse in the second measurement. This result could be related with the fact that the test was harder or the participants had a lower motivation.

LIMITS OF THE STUDY

Most of the participants were characterized as having normal weight (BMI categorization) – 82% of the subjects were considered healthy. Also, the failure of the participants to comply with the conditions established for the measurement of the body fat percentage (Bioelectrical impedance analysis), the diet (some were advised to follow it and they did not and vice versa, perhaps to have a better - or worse- result in the second body composition testing) and the specifications about their food intake before taking the LGT-3 test were other possible limitations; although the participants were informed before via a brochure, the actual adherence the instructions could not be guaranteed. Also, as mentioned above, an important loss of participants was observed and the designed length of the experiment did not correspond with the actual length.

CONCLUSION

In our study, we aimed to find if there is a relation between excessive sugar intake and body composition and cognitive performance. No significant differences in body composition or cognitive functions were found between the experimental and control groups after the experiment. Therefore, we cannot conclude that reduction in sugar consumption has an impact on body composition or cognitive functions.

Finally, several recommendations were formulated to encourage an adequate intake of sugar for the experimental sample.

REFERENCES

- Bellisle, F. (2004): Effects of Diet on Behaviour and Cognition in Children. *British Journal of Nutrition*, 92(2), 227–232.
- Benton, D. (2010): The Plausibility of Sugar Addiction and Its Role in Obesity and Eating Disorders. *Clinical Nutrition*, 29(3), 288–303.
- Euromonitor International (2014): *The Sugar Backlash and Its Effects on Global Consumer Markets*. London: Euromonitor International Ltd.
- Grimm, H. C. – Harnack, L. – Story, M. (2004): Factors associated with soft drink consumption in school-aged children. *Journal of American Dietetic Association*, 104(8), 1244–1249.
- Horák, M. (2013): *The House of Song. The Rehabilitation of Drug Addicts by the Traditional Indigenous Medicine of the Peruvian Amazon*. Brno: Mendel University in Brno.
- Hsu, T. M. – Konanur, V. R. – Taing, L. – Usui, R. – Kayser, B. D. – Goran, M. I. – Kanoski, S. E. (2015): Effects of Sucrose and High Fructose Corn Syrup Consumption on Spatial Memory Function and Hippocampal Neuroinflammation in Adolescent Rats. *Hippocampus*, 25(2), 227–239.
- Kanoski, S. E. – Davidson, T. L. (2011): Western Diet Consumption and Cognitive Impairment: Links to Hippocampal Dysfunction and Obesity. *Physiology & Behavior*, 103(1), 59–68.
- Kutáč, P. (2012): Application of Typical Error of Measurement for Accuracy of Measurement of Body Composition in Athletes Using the BIA Method. *Medicina Sportiva*, 16(4), 150–154.
- Maršáľková, L. – Hrabovská, A. – Meszárošová, B. (1992): *Pamäťový test LGT - 3*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- McCrory, M. – Nommsen-River, L. – Molé, P. – Lonnerdall, B. – Dewey, K. (1999): Randomized Trial of the Short-term Effects of Dieting Compared with Dieting Plus Aerobic Exercise on Lactation Performance. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 69(5), 959–967.
- Stanhope, K. (2016): Sugar Consumption, Metabolic Disease and Obesity: The State of the Controversy. *Clinical laboratory science*, 53(1), 52–67.
- Tate, D. F. – Turner-McGrievy, G. – Lyons, E. – Stevens, J. – Erickson, K. – Polzien, K. – Diamond, M. – Wang, X. – Popkin, B. (2012): Replacing Caloric Beverages with Water or Diet Beverages for Weight Loss in Adults: Main Results of the Choose Healthy Options Consciously Everyday (CHOICE) Randomized Clinical Trial. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 95(3), 555–63.

eryday (CHOICE) Randomized Clinical Trial. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 95(3), 555–63.

Vartanian, L. R. – Schwartz, M. B. – Brownell, K. D. (2007): Effects of Soft Drink Consumption on Nutrition and Health: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Public Health*, 97(4), 667–675.

WHO (2015): *Sugar Intake for Adults and Children*. Geneva: WHO Document Production Services.

White, J. M. – Wolraich, M. (1995): Effect of sugar on behavior and mental performance. *American Journal of Clinical Nutrition*, 65(1), 242–247.

Wolraich, M. L. – Lindgren, S. D. – Stumbo, P. J. – Stegink, L. D. – Appelbaum, M. I. – Kiritsy, M. C. (1994): Effects of Diets High in Sucrose or Aspartame on the Behaviour and Cognitive Performance of Children. *The New England Journal of Medicine*, 5(330), 301–306.

AUTHORS

Joany Hernández (21. 6. 1985, Peru) graduated as Agronomy Engineer from the Technical University of Madrid - Spain. She is currently doing her PhD. at Mendel University in Brno. The subject of her professional interest is related with the areas of nutrition, food composition, food chemistry and food processing. Her thesis is focuses on the use of non-traditional raw materials for brewing beers and baking breads.

Contact: Engineer Joany Lizet Hernández Kong, Mendel University in Brno, třída Generála Píky 2005/7, 613 00 Brno - Černá Pole. E-mail: joany.hernandez.kong@gmail.com

Jiří Čeněk (25. 5. 1984, Plzeň), Faculty of Arts, Masaryk University graduate, is currently finishing his PhD of Social Psychology and teaching psychology-related courses at Faculty of Regional Development and International Studies, Mendel University in Brno. His research interests are related to the cultural adaptation process and cross-cultural differences in perception and cognition.

Kontakt: Ing. Mgr. Jiří Čeněk, Faculty of Regional Development and International Studies, Mendel University in Brno, Zemědělská 1, 61300, Brno. E-mail: jiri.cenek@mendelu.cz

Martin Čuta (18. 1. 1979, Brno), works as an assistant professor at the Department of Anthropology, Faculty of Science, Masaryk University (Brno). He focuses his research on physical anthropology – growth and development, functional anthropology, sports anthropology and anthropometry. His teaching activities include courses of anatomy for anthropologists, methodological and introductory courses in anthropology.

Contact: Mgr. Martin Čuta, PhD. Dept. of Anthropology, Faculty of Science, Masaryk University, Vlnářská 5, 603 00, Brno. E-mail: cuta@sci.muni.cz



„Už nechceme chodit do školy společně s romskými dětmi“: segregace v obci a slovenském vzdělávacím systému

Radek Vorlíček

Katedra Obecné antropologie, Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova v Praze, U Kříže 8, 158 00 Praha 5

Do redakce doručeno 20. února 2017; k publikaci přijato 20. června 2017

“WE DON’T WANT TO GO TO THE SAME SCHOOL WITH ROMA CHILDREN ANYMORE”: SEGREGATION IN THE VILLAGE AND THE SLOVAK SCHOOL SYSTEM

ABSTRACT The aim of this article is to explore the dynamics of social marginality and dominance in one locality in western part of the Slovak Republic. Special attention is paid to interethnic coexistence and identity construction process. The article especially sheds light on many aspects of identity development in school and non-school settings and demonstrates how the process of boundary constructions is influenced by a range of political activities of community councils. The text is based on long-term, qualitative inductive and ethnographic fieldwork. The research is set within a larger social scale topic of research of integration and segregation tendencies in the Slovak school system.

KEY WORDS segregation; identity; ethnicity; Roma pupil; schools system; ethical aspects

ABSTRAKT Cílem článku je blíže prozkoumat sociální dynamiku marginality a dominance v obci, která se nachází v západním Slovensku. Speciální pozornost je věnována vybraným aspektům mezietnického soužití a procesu konstruování identity. Příspěvek objasňuje některé aspekty rozvoje identity ve školním i mimoškolním prostředí a ukazuje, jak zastupitelé obce svým jednáním ovlivňují proces konstruování hranic mezi Romy a Neromy. Předkládaný text je založen na kvalitativním, induktivním a etnografickém výzkumu. Makrosociálním rámcem výzkumu jsou témata fungování slovenského školství, zejména jeho integrační a segregační tendence.

KLÍČOVÁ SLOVA segregace; identita; etnicita; romský žák; školský vzdělávací systém; etické aspekty

ÚVOD

V předkládané studii se zabývám sociální dynamikou marginality a dominance v oblasti slovenského vzdělávacího systému. Zaměřuji se na vybrané aspekty mezietnického soužití a na proces konstruování identity v obci a základní škole. Pojednávám přitom zejména o klíčových aktérech a faktorech, které významným způsobem utváří sociální prostor a formují interetnické vztahy. Speciální pozornost věnuji starostovi obce, který do velké míry etnizuje sociální vztahy a svým jednáním napomáhá polarizovat společnost na Romy a Neromy. Makrosociálním rámcem výzkumu jsou témata fungování slovenského školství, zejména jeho integrační a segregační tendence. Teoretickými inspiracemi této kapitoly jsou úvahy

formulované Norbertem Eliasem a jeho žákem Johnem Scotsonem (1994) na jedné straně a myšlenky Eugenea Roosen (1989) a Pierra Bourdieua (1998) na straně druhé.

Studie je jedním z dílčích výsledků dlouhodobého a širšího výzkumného projektu, který byl realizován v rámci disertační práce (blíže Vorlíček 2016; 2017a; 2017b). Disertační práce se zabývá sociální dynamikou a interetnickými vztahy ve školním prostředí. V rámci doktorského studia jsem realizoval desetiměsíční výzkum ve dvanácti základních školách v různých českých a slovenských regionech (šest škol se nacházelo v České republice a šest na Slovensku). Z teoreticko-metodologického hlediska byl výzkum ukotven v antropologii vzdělávání (např. Spindler 2000, 1963, 1974; Hymes 1980; Mead 1972; Levinson – Pollock 2011) a založen na pomezí komparativní

studie a výzkumné strategie „*Multi-Sited Ethnography*“, která byla rozpracována Georgem Marcusem v 90. letech 20. století (Marcus 1995, 1998).¹ Výzkum byl kvalitativního typu. Primárně se opíral o metodu pozorování, „the mainstay of the ethnographic enterprise“ (Werner, Schoepfle 1987, 257), která byla částečně doplněna o polostrukturované a nestrukturované rozhovory zejména s pedagogy a dalšími informátory z terénu (zastupitelé obcí, pracovníci neziskových organizací, zaměstnanci pedagogicko-psychologických center, obyvatelé lokality výzkumu apod.).

Dříve než se dostanu k jádru celého textu, udělám ještě malou významnou vsuvku k etickým aspektům výzkumu. Během práce v terénu jsem se maximálně snažil dodržovat standardy ochrany osobnosti těch, s nimiž jsem v terénu spolupracoval (informovanost, anonymita, zodpovědnost, otevřenost, upřímnost, poctivost, důvěryhodnost získaných informací, ochrana důvěrné komunikace, dodržení závazků, nezneužití výsledků). Název školy a lokality je přejmenován. Identita dětí i učitelů byla chráněna během výzkumu i po jeho skončení. Z důvodu zvýšené ochrany identity školy otevřeně nepřiznávám všechna specifika školy i lokality a dokonce některé (méně podstatné) detaily záměrně pozměňuji natolik, aby školu a lokalitu téměř nebylo možné odhalit.

Etické principy jsou jasně a srozumitelně formulované (viz Etický kodex České asociace pro sociální antropologii), přesto v praxi jsou v mnoha ohledech téměř nereálné. Například žákům ve školních třídách jsem byl po dohodě s ředitelem a třídním učitelem představen jako student, zabývající se školským systémem. Nejednalo se o žádnou lež. S podrobným účelem mého výzkumu však žáci seznámeni nebyli, protože jsem se obával, že bych si tím poškodil svůj terén. Je tento přístup v souladu s etikou výzkumu?² Část výzkumníků by zastávala názor, že takový přístup není v rozporu s etikou. Část by poukazovala, že to je na její hranici. Otázkou zůstává, kde leží taková hranice etického a neetického jednání? Tato pomyslná čára je možná definovatelná na papíře, ale ve skutečném terénu je mlhavější. Jak tvrdí Hammersley a Atkinson (2007, 221), to, co je a není přiměřené, závisí hlavně na kontextu. Jejich názor je mi blízký. Proto jsem se ve svém výzkumu řídil spíše vlastní sensibilitou, než abych se pevně a úzkostlivě držel apriorně formulovaných etických principů. „While codes of ethics provide useful guidelines, in the field ethical research relationships must be actively, if not creatively, negotiated, maintained, and adapted to the specifics of the situation or context“ (Sluka 2012, 304).

1 Výzkumná strategie je uceleně a kriticky rozebrána v knize „*Multi-Sited Ethnography*“ (Falzon 2009), kde řada odborníků z antropologie, sociologie, geografie či migračních studií prezentuje její teoretické a praktické aspekty v kontextu současných rozmanitých výzkumů.

2 Do jaké míry může antropolog prozradit své téma, aby si tím nezavřel terén? Do jaké míry to, jak se v terénu představíme (jak popíšeme, čím se zabýváme), může ovlivnit povahu poznatků, k nimž později v terénu dospějeme?

OBC LÍPOVÁ A ZÁKLADNÍ ŠKOLA ŠTEFANA ZÁVODNÍKA

Terénní výzkum probíhal v obci Lípová poblíž města Jalovec v západní části Slovenské republiky.³ V obci žije přibližně 2300 obyvatel. Z toho přibližně 400 dětí ve věku do 14 let a 150 mladistvých ve věku od 15 do 19 let. Podle oficiálních údajů je drtivá většina obyvatel slovenské národnosti. Pouze třináct lidí se hlásí k jiné národnosti (devět k maďarské a čtyři k romské). V obci Lípová se nachází nelegální romská osada zvaná Daválie, která vznikla již před 150 lety a bývá místními obyvateli obce Lípová označována jako zdroj konfliktů. Podle zastupitelstva obce v osadě žije přibližně 500 až 600 romských obyvatel (jedná se jen o hrubý odhad, protože osada se neustále rozrůstá a počet obyvatel se postupně zvyšuje).

V rámci svého výzkumu jsem se primárně soustředil na školní prostředí. Realizoval jsem výzkum v Základní škole Štefana Závodníka. V průběhu deseti let se významně změnila sociální struktura této školy. V minulosti ji navštěvovalo 300 žáků, romských i neromských. Postupem času se ale škola proměnila v tzv. „romskou školu“. Ve školním roce 2014/2015 ji navštěvuje 125 romských žáků, z nichž 60 procent se nachází v hmotné nouzi. Ve škole vyučuje třináct kvalifikovaných pedagogů, jeden vychovatel, jeden asistent učitele, čtyři nekvalifikovaní asistenti z romské osady a jedna koordinátorka volnočasových aktivit. Škola má devět základních tříd a jednu speciální třídu pro žáky s mentálním postižením.

SEGREGOVANÉ ŠKOLSTVÍ V OBCI LÍPOVÁ

Zaměstnanci pošty odmítají nosit dopisy do romské osady. Místo nich poštu lidem z osady předávají pracovníci místní neziskové organizace. Jedná se o jednu z mnoha situací, která vypovídá o tom, že se v obci Lípová setkáváte s velkou segregací a s téměř všudypřítomnou protiromskou náladou, jež posiluje hranice mezi Romy a Neromy. Sociální konflikt v obci se postupně proměňuje v konflikt etnický. Téma chudoby a mizivé nabídky pracovních příležitostí je přerámováváno do dimenze etnické. Svoji roli v tomto procesu hrají obzvláště političtí zastupitelé obce. Zejména starosta používá v nepřiměřené míře etnické pojmy a kategorie v mnoha situacích, kde by o nich mluvit vůbec nemusel. Například implicitně dává najevo, že romské děti netvoří mládež obce. Z jeho vyjádření vyplývá, že mládež obce je kategorie, do níž spadají pouze neromští žáci. Značně viditelná sociální a prostorová segregace mezi romským a neromským obyvatelstvem se projevuje ve všech sférách společenského života v obci včetně školského vzdělávacího systému.⁴ Základní školu Štefana Závodníka navštěvují

3 Z etických důvodů jsou názvy fiktivní.

4 Segregační strategie a mechanismy v souvislosti s Romy popisuje Skupník (2007). Prostorové aspekty chudoby a sociálního vyloučení Džambazovič (2007). Segregační tendence na příkladu čtyř základních škol studie od společnosti Varianty a Člověk v tísni (2011). Teoretickou stránku segregace vysvětluje například Burjanek (1997).

LÍPOVEC

MAREC
2015

Štvrťročník pre obyvateľov obce Lípová

Číslo 1, ročník 8

Podarí sa udržať mládež v obci?

Mesto Jalovec organizuje celomestské športové hry základných škôl. V prestávke športového zápasu sa zhovárajú dvaja chlapci, každý z iného družstva. „Dal si pekný gól.“ „Však aj ty hráš dobre, odkiaľ si?“ „Ja som z Lípové, a ty?“ „To je super, veď aj ja som z Lípové.“

Aj toto je jeden z dôsledkov stavu, ktorý nastal v obci v priebehu niekoľkých rokov. Základná škola, ktorej zriaďovateľom je obec, sa postupným odchodom žiakov do iných škôl v okolí stala zariadením, ktoré navštevujú len žiaci z rómskej komunity. Nevyhovuje to pritom ani obci, ani rodičom samotným.

V dedine dnes chýba mládež, ktorá by sa vzájomne poznala a združovala. Deti chodia do základných škôl v Jalovci, kde majú svojich kamarátov. Navštevujú tam školské kluby, krúžky, vystupujú pri rôznych príležitostiach. S rovesníkmi z vlastnej obce sa stretávajú len náhodne. Zo základných odchádzajú na stredné školy, zase mimo obce.

Poznajú via históriu a kultúru okolitých obcí, ako tej svojej. Nemajú k nej zadný vzťah, nevytvárajú preto záujmové zoskupenia a spolky. Keď obec organizuje akciu pre mládež, zväčša nemá jej podporu. Táto situácia nepriaznivo ovplyvňuje spoločenský život v Lípové. (...)

Otvorenie súkromnej školy je v záujme celej obce. Prajú si ho aj mladé rodiny, čo sa tu rozhodli usadiť, či starí rodičia, ktorí by tak mali svoje vnúčaťa nablízku. Tí to však momentálne nijako ovplyvniť nevedia. V rukách to majú rodičia budúcich prvákov a druhákov. Váhanie a vyčkávací taktika dnes už nie sú namieste. Podarí sa udržať mládež v Lípové?

Zpravodaj Lípovec, vydávaný jednou mesačne miestnym obecným úradom

Obr. 1. Zpravodaj Lípovec. V uvedenom článku z radničného zpravodaje sa také píše: „V dedine dnes chýba mládež, ktorá by sa vzájomne poznala a združovala.“ Nová Soukromá Základní škola Andreje Ludovíta Radlinského se má stát tím místem, kde se mládež bude sdružovat a poznávat. Otázkou zůstává, zda otevření soukromé školy přinese kýžený efekt, o kterém se hovoří ve zpravodaji. Nebylo by lepší, aby se všichni žáci z obce vzdělávali, poznávali a sdružovali v jedné základní škole? Zlepší se v budoucnosti sociální situace v obci a okolí, když odmala učíme žít děti odděleně?

pouze Romové. Neromské děti dojíždí do základních škol do sousedních lokalit (zejména do Jalovce). Část neromských rodičů si přála, aby jejich děti mohly navštěvovat základní školu v obci. Nikoliv však školu, kterou by navštěvovaly společně s Romy, ale základní školu bez Romů. Za tímto účelem se obrátili na samosprávu obce Lípové s požadavkem zřídit v obci druhou základní školu. Starosta vyšel iniciativě vstříc a otevřeně podporuje vznik nové soukromé Základní

školy Andreje Ludovíta Radlinského.⁵ Kromě tiché podpory starosta nabádá i zcela otevřeně své spoluobčany, aby své děti přihlásili do nově vznikající soukromé základní školy, a to prostřednictvím radničního zpravodaje „Lípovec“. Vznik nové soukromé základní školy spojuje s odpovědí na otázku, zda se podaří udržet mládež v obci (viz obr. 1).

5 Název této školy je taktéž fiktivní.

Súkromná základná škola v našej obci skutočnosťou

V posledných rokoch sa jednou z najpálčivejších tém v našej obci stalo vzdelávanie sa našich detí. Zo známych dôvodov museli rodičia už tých najmenších školákov zapisovať na povinnú školskú dochádzku do základných škôl mimo našej obce.

S tým samozrejme súvisia veľké problémy s dopravou detí, ako aj ďalšie ťažkosti so zabezpečením základného vzdelávania a mimoškolských aktivít, ktoré sú spojené s nemalými výdavkami z rodinných rozpočtov. Preto sa v minulom roku na základe petície rodičov budúcich prvákov obecné zastupiteľstvo uznieslo obrátiť sa na riaditeľa súkromných stredných škôl v našej obci s požiadavkou na zriadenie súkromnej základnej školy. Po stretnutí rodičov s riaditeľom Mgr. Janom Novákom bol z jeho strany daný prísľub na podanie žiadosti na Ministerstvo školstva SR na zriadenie súkromnej základnej školy v našej obci. Po prvom rokovaní na ministerstve sme nemali príliš veľkú nádej, že žiadosť bude schválená. Napriek tomu sme sa nevzdávali a po mnohých ďalších rokovaníach a písomných zdôvodňovaniach sme boli úspešní. Dňa 22. 10. 2014 sme obdržali rozhodnutie z MŠ o zaradení Súkromnej základnej školy v obci Lípová, do siete základných škôl od 1. septembra 2015.

Zriaďovateľom je Mgr. Jan Novák a od budúceho šk. roku bude otvorený 1. aj 2. ročník. To znamená, že aj terajší žiaci prvého ročníka môžu od budúceho roku pokračovať vo vzdelávaní v tejto škole. Zápis do 1. ročníka bude 7. februára 2015.

Verím, že rodičia terajších aj budúcich prvákov ocenia skutočnosť, že po niekoľkých rokoch sa ich deti môžu vzdelávať v obci kde žijú spolu s kamarátmi, s ktorými chodili do materskej školy.

Obr. 2. Vznik soukromé základní školy v obci Lípová.

Starosta předal iniciátorům vzniku nové soukromé základní školy seznamy rodičů, kteří v blízké době budou řešit zápis svých dětí do základní školy. Zprostředkoval také jednání s ředitelem místní střední soukromé školy s cílem angažovat jej i pro vznik nové soukromé základní školy na území obce. Ministerstvo školství Slovenské republiky odsouhlasilo vznik nové školy v obci v roce 2014. První dvě třídy se otevřely 1. září 2015. Poplatek byl stanoven na padesát eur na žáka za měsíc. Vedení obce Lípová informovalo své občany o vzniku soukromé Základní školy Andreje Ľudovíta Radlinského na informačním portálu obce (viz obr. 2).⁶

Nabízí se otázka, zdali by teoreticky romské děti mohly navštěvovat tuto soukromou základní školu. Odpověď zní: Nemohly. Ekonomická situace jim to nedovoluje a kromě toho starosta Lípové tuto záležitost komentuje takto: „Súkromná škola má tú výhodu, že si môže dovoliť aj vyberať žiakov podľa určitých kritérií“ (starosta Lípové, 10. 3. 2015).

V obci Lípová se základní školy etnicky homogenizovaly.

6 Z etických důvodů byla pochopitelně změněna identita ředitele soukromé základní školy a anonymizován byl i informační portál obce.

Vzniklo segregované školství: Základní škola Štefana Závodníka určená pro Romy a nová Soukromá Základní škola Andreje Ľudovíta Radlinského určená pro neromské žáky. Školský vzdělávací systém v obci Lípová se stává selektivním systémem, který rozřazuje žáky do škol určených pro majoritu a minoritu.⁷

KATEGORIZACE V OSADĚ A ŠKOLE

“One group can effectively stigmatize another only as long as it is well established in positions of power from which the stigmatized group is excluded”
(Elias 1994, xx).

Německý sociolog Norbert Elias, známý svoji knihou *O procesu civilizace* (Elias 2006, 2007), jež je Mezinárodní sociologickou asociací označována za sedmou nejdůležitější sociolo-

7 Pro srovnání lze zmínit výzkum Daniela Hůleho, který mapuje, jak se segregace projevuje ve vztazích mezi čtyřmi základními školami v České republice (Viz Hůle 2011, 36–42).

gickou práci dvacátého století, napsal také společně se svým žákem Johnem Scotsonem proslulou studii „*The established and the outsiders*“ (Elias – Scotson 1994). V této knize Norbert Elias a John Scotson dopodrobna rozkrývají, jak se sociální nerovnost projevuje na mikrosociální úrovni. Zabývají se vztahem mezi sociálními skupinami v komunitě Winston Parva na předměstí Leicesteru. Ústředním tématem jejich studie je analýza moci, ideologie, stigmatizace, sociální struktury, hierarchie a sociálního vztahu mezi etablovanými a outsidersy neboli starousedlíky a nově příchozími.⁸

Studie Norberta Eliase a Johna Scotsona je dodnes inspirativní po teoretické i praktické stránce. Díky ní jsem si během svého výzkumu v obci Lípová všiml jevů a situací, které by možná jinak unikaly mé pozornosti. Ve svém výzkumu jsem se sice primárně zaměřoval na školní prostředí, ale částečně jsem se také zajímal o interakci školního a mimoškolního prostředí. Z toho důvodu jsem zaznamenal, jak se obec Lípová rozměňuje do několika sociálních skupin.

V průběhu terénního výzkumu jsem dospěl k názoru, že zatímco obyvatelé obce vnímají romskou osadu jako homogenní etnický celek, obyvatelé osady se za etnický a homogenní celek nepovažují a dělí se – na základě svých vlastních vyjádření – do několika skupin, které se ovšem částečně překrývají.⁹

1. starousedlíci
2. nově příchozí
 - a) Romové z Jalovce = „nepřízpusobiví cikáni“
 - b) ostatní Romové z různých měst a obcí (nikoliv z Jalovce)
3. bohatší Romové

Starousedlíci se považují za „pravé usedlíky“, kteří žijí v osadě řadu let a kteří tam mají své kořeny. Nově příchozí netvoří homogenní skupinu, ale víceméně se dále dělí do dvou skupin. První skupina se přestěhovala do osady z různých měst a obcí Slovenské republiky a budovala si své domy pouze v dolní části osady. Postupem času se z nich stala jedna „větev“ (pojem převzatý od místních). Druhá se do osady přestěhovala z Jalovce a místními Romy je označována jako „nepřízpusobiví cikáni“ (podle místních jsou to právě oni, kdo v obci Lípová dělá největší nepořádek a zakládá černé skládky). Romové v osadě se také částečně dělí podle výše ekonomického kapitálu. Většina z nich je chudých, ale někteří jsou extrémně chudí a žijí daleko pod hranicí chudoby. Naopak jedna ze skupin je vnímána jako „bohatší větev“.¹⁰

8 V českém prostředí na úvahy a myšlenky Norberta Eliase částečně navazuje Yasar Abu Ghosh, který v rámci svého dlouhodobého etnografického výzkumu ukazuje, jak se Romové na lokální úrovni rozměňují na dvě frakce, jak se vypořádávají se sociální marginalizací, jaké mají strategie přežití a jak u nich probíhá konstrukce obrazu cikánství (viz Abu Ghosh 2008, 2010).

9 Eriksen (2012), parafrázující Epsteina (1978), uvádí, že „...čím větší je sociální distance daného člověka od skupiny, kterou klasifikuje, tím méně podrobné výsledné etnické taxonomie bývají“ (Eriksen 2012: 107).

10 Romové ani v České republice netvoří jednotné společenství. Dělí se do řady skupin a skupiny dále do podskupin a rodů. V České

V obci Lípová dochází k úzké interakci mezi romskou osadou Daválie a Základní školou Štefana Závodníka a dění ve škole je úzce propojeno s děním v romské osadě. Řada konfliktů se z osady přenáší do školy a naopak. Jedná se o častý jev, který musí řešit mnoho učitelů z pedagogického sboru. Jako příklad lze uvést jeden z mnoha záznamů, nacházející se v knize konfliktů (to je kniha, kam učitelé zapisují konflikty, které se odehrály v jejich třídě): „Sabastián sa nahlasoval na obed. Gabriel sa začal hádať so Sabastiánom. Franco bránil Sabastiána, vznikla medzi nimi bitka, Sabastián buchol Franca do nosa a tiekla mu krv z nosa. Po rozhovore so žiakmi sme zistili, že konflikt vznikol ešte v osade aj medzi rodičmi a žiaci si následne doriešovali konflikt v škole“ (záznam z knihy konfliktů, Základní škola Štefana Závodníka).

Další konflikt vznikl například přijetím čtyř romských pracovníků na pozice romských asistentů. Obyvatelům osady nevadilo, že asistenti budou pomáhat dětem při studiu. Hlavním důvodem rozepře byla skutečnost, že všichni asistenti pocházeli pouze z jedné skupiny v romské osadě. Část obyvatelů osady to vnímala jako křivdu a nespravedlnost.

Rozdíly mezi skupinami v osadě jsou žáky vnímány i v prostorách školy a školní třídy. V první třídě na Základní škole Štefana Závodníka třídní učitelka nemá zasedací pořádek a většinou si nechává žáky sedat podle jejich uvážení. Gender v této třídě hraje pouze okrajovou roli. Žáci a žákyně se o vyučovacích hodinách i o přestávkách nesdružují podle genderu tak, jak jsem to zaznamenal v jiných prvních třídách – např. v první třídě Základní školy Jana Kollára (viz Vorlíček 2016: 450–453). Sdružují se podle převzaté, sociálně konstruované meziskupinové identifikace.

„Vidíte támhle ten stůl? To jsou děti z jedné větve“ (učitelka první třídy, Základní škola Štefana Závodníka, 10. 3. 2015).

Je pozoruhodné, že žáci v první třídě jsou ve velké míře schopni vnímat lokální a socioekonomickou diferenci a jí odpovídající sociální skupiny. Žáci z první třídy Základní školy Štefana Závodníka vnímají rozdíly v lokalitě a řídí se jimi při sociálních interakcích v základní škole. „Diference, určitá distinktivní vlastnost, bílá nebo černá barva kůže, štíhlost nebo tloušťka (...) se stává viditelnou, zřejmou, ne-indiferentní, společensky průkaznou diferencí jedině tehdy, je-li vnímána někým, kdo je schopný diferencovat – neboli kdo je rovněž zapojen do dotyčného prostoru, a proto není indiferentní a vládne kategoriemi vnímání, klasifikačními schématy, vkusem, jež mu diferencování a rozlišování (...) umožňují“ (Bourdieu 1998, 17).

Základní škola ovšem v určitých situacích dětem vstípené skupinové linie odbourává a překračuje. V první třídě se to děje zejména v těch situacích, kdy třídní učitelka o vyučovací

republice žijí v současné době skupiny Romů Slovenských (Servika), Maďarských (Ungrika), Olašských (Vlachika) a potomci původních tzv. českých a moravských Romů – k historii Romů v ČR a na Slovensku viz Nečas (2002), Hübschmannová (2002), Říčan (2000) a Daniel (1994).

hodině vytváří pracovní skupinky podle svého uvážení, bez ohledu na skupinovou příslušnost. Tvorba skupin v jejím podání tedy není libovolná. Naopak je to záměrná socializační strategie třídní učitelky. Právě v těchto chvílích se totiž děti z celé osady lépe poznávají. Spolupracují a překračují lokální linii.

Třídní učitelka první třídy vytváří čtyři libovolné skupinky. Přiděluje jim jména podle ročního období: jaro (2 chlapci a 1 dívka), léto (2 chlapci a 1 dívka), podzim (2 dívky a 1 chlapec) a zima (2 chlapci a 2 dívky). Děti mají nakreslit cokoliv z ročního období. Například první skupina kreslí cestu do školy na jaře, čtvrtá kreslí to, co žáci potkávají v zimě cestou do školy, atd.

Učitelka dětem slepila dvě velké čtvrtky dohromady. Každá skupina má za úkol společně namalovat jeden obrázek. Nejprve se však musí dohodnout, jak obrázek bude vypadat. Na konci druhé vyučovací hodiny bude každá skupinka mít vlastní divadelní scénu před tabulí, při které odprezentuje a popíše výtvar svým spolužákům.

Učitelka směřuje děti k tomu, aby závěrečný výtvar před tabulí neodpírával jen jeden žák ze skupiny. Zároveň dětem zdůrazňuje, že kdokoliv, kdo bude mluvit za skupinu, musí mluvit v prvním čísle množného čísla (tedy „my“).

Učitelka: „My všichni budeme mluvit o obrázku. My musíme spolu spolupracovat. My tvoříme skupinu.“ (při vysvětlování první osoby množného čísla učitelka obchází první skupinu, která se rozhodla představovat svůj projekt před tabulí)

Děti ze skupiny zima tak začínají popisovat svůj projekt následovně: „My jsme nakreslili sníh a sněhuláka (...).“

Učitelka: „A proč jste nakreslili sníh a sněhuláka?“

Děti: „Protože je zima.“

Učitelka: „A co dál?“

Děti: „V zimě se koulujeme.“

Učitelka: „A ještě od Simonky jsem nic neslyšela.“

Simonka: „My jsme nakreslili obláčky.“

(záznam z pozorování, první třída, Základní škola Štefana Závodníka, 10. 3. 2015)

Škola rovněž částečně homogenizuje žáky do jedné kategorie tím, že pomáhá budovat jednotnou romskou identitu – pořádá např. festival romské kultury. Ve vzdělávacím programu jsou silně zastoupeny „romské tance“ a žáci mají i o „romské kuchyni“.¹¹

11 V České republice jedno z velice kontroverzních a diskutabilních doporučení „Analýzy faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému“ (CEROP 2010, 83–85) zní následovně: „Je třeba jasně definovat kýžený cílový stav – je-li tímto stavem úspěšná integrace Romů do české společnosti (...), tak je jakákoli podpora romských specifík (romské kultury, identity, jazyka ad.) faktorem, který tuto integraci výrazně ztěžuje, resp. ji patrně vůbec znemožňuje.“ Doporučení vlastně říká, že inkluze prostřednictvím podporování romských specifík je nutně odsouzena k neúspěchu, a tedy představuje jen jinou formu exkluze (úvahy studie pochopíme blíže, když zjistíme, že jedním z autorů studie je Marek Jakoubek, který je nechvalně proslulým kritikem romského etnoemancipačního procesu). S touto myšlenou lze polemizovat, protože

Existuje více perspektiv, které se v určitých situacích překrývají. Učitelé tvrdí: „jsme romská škola“, „toto jsou romské děti“. Sami žáci se občas s tvrzením učitelů identifikují. Často však zdůrazňují také identifikaci z osady. Myslím si, že děti z romské osady se postupně učí nejenom sdílet kolektivní identitu ve smyslu jediného „my“, ale i přecházet a přepínat mezi dalšími identifikacemi.¹² „Each individual always belongs to several social units: a nation, a profession, a family, a political party, an ethnic group, a religion organization, and so on, and belongs to all of them at the same time. One is aware of belonging to these groups, networks, and categories, and is so recognized and identified by others, members and nonmembers, in term of this belonging. Generally, the individual prefers one or the other identity so that there is a hierarchy of identities for each person: one is first of all a Belgian, then a Fleming, a train conductor, a Catholic, and so forth. This hierarchy can be inverted or changed in time, or one social identity can simply be more relevant than others in a given context“ (Roosens 1989, 16).

Identitární a kategorizační proces je specifický a v každém sociokulturním prostředí může probíhat trochu odlišně. V porovnání s ostatními navštívenými školami je vcelku zajímavé, že velká část učitelů této školy neupřednostňuje vizuální kategorizaci při označování Romů, ale řídí se spíše lokální příslušností k osadě: kdo v ní žije, toho učitelé dlouhodobě považují za Roma. Romství je tak závislé na bydlišti a Romem se stává i ten, kdo by teoreticky díky svému vzhledu mohl být považován za Neroma.

„Školu navštěvuje několik bílých dětí. Jsou to ale Romové. Žijí v osadě“ (koordinátorka volnočasových aktivit).

Bylo by zajímavé blíže prozkoumat vztah mezi sociální strukturou a vnímáním (fyzického) vzhledu. Změní se vnímání fyzického vzhledu u těch obyvatel, kteří se přestěhují z obce do romské osady? Dochází v očích obyvatel i k tzv. „ztmavnutí“ u těch sociálních aktérů, kteří se posouvají ke spodnímu patru sociální stratifikace? Můžeme „bělost“ považovat za ideologii vázanou na sociální status? Za významnou a dodnes aktuální považují také otázku, kterou si pokládá Richard Jenkins (1997, 39): „Jak rozlišujeme mezi lokálními, etnickými, regionálními a národními identitami?“ Myslím si, že výše uvedené otázky nejsou zatím definitivně objasněny a mohou být námětem pro další navazující výzkum.

Romové mají právo na svoji identitu i na podporu svého jazyka. Toto právo stanovuje Listina základních práv a svobod ČR, Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin, Evropská Charta regionálních či menšinových jazyků, Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

12 „Podle potřeb situace a sledovaných cílů může člověk volit mezi různými referenčními skupinami a zdůrazňovat tu či onu příslušnost“ (Barša, Strmiska 1999, 83).

ZÁVĚR

Přestože čelní představitelé slovenského vzdělávacího systému hovoří o konceptu rovnosti, ve skutečnosti se ukazuje, že v každodenní realitě a školní praxi má současný vzdělávací systém k rovnosti daleko a v některých obcích spíše nerovnosti podporuje, než aby je nějakým významným způsobem zmírňoval či odbourával.

Primárním zájmem výzkumu, který prezentuji v tomto článku, bylo popsat a analyzovat slovenský vzdělávací systém, zejména jeho segregační tendence, a to v konkrétním kontextu zkoumané lokality. V tomto ohledu jsem dospěl k šesti hlavním bodům závěru, které se vážou nejen k tématu segregace, ale i procesu kategorizace:

1. Zastupitelé obce svým jednáním do velké míry znemožňují vzájemný dialog mezi občany a nadužíváním etnické kategorie a přerámováním problému chudoby do dimenze etnické nejenom zesilují vnímání etnických vazeb a identit, ale v konečném důsledku také polarizují společnost na Romy a Neromy (Romové v obci jsou definováni jako protiklad k majoritě). Je třeba říci, že zároveň tím ale také posilují dialog a soudržnost uvnitř těchto skupin („nepřítel“ sjednocuje).
2. Segregované základní školství v obci Lípová limituje romským žákům přístup mezi majoritu. Školský vzdělávací systém, který by za určitých podmínek mohl fungovat jako nástroj sociální mobility, se stává spíše nástrojem sociální exkluze, protože napomáhá udržovat Romy v podřadném postavení a zároveň výrazně přispívá k separaci uvnitř obce. V obci Lípová nalezneme školu pro Romy a školu pro Neromy. Podle Nekorjaka, Souralové a Vomastkové (2011: 677) jsou přitom romské školy odrazem sociálního postavení romských rodin i distance majority vůči této skupině, která je vidět jak na případech škol, tak na případech vyloučených lokalit.
3. Segregaci umožňuje soukromé vlastnictví – škola jen pro bílé je možná jen jako soukromá. Přitom bílí nebydlí jen jinde, ale taky si (někteří z nich) mohou dovolit školu zaplatit. Zde vstupuje do hry kapitalismus.
4. Na jednu stranu se sociální prostor v základní škole v mnoha ohledech podobá světu z romské osady (uzavřenost, chudoba, marginalizace, členění z osady apod.). Na druhou stranu ve škole pracují pedagogové, kteří aktivně vytváří jiná „my“ – viz příklad o tvorbě skupin v první třídě.
5. Pedagogové Základní školy Štefana Závodníka nekategorizují a nedefinují romské žáky tolik podle fyzického vzhledu či barvy pleti jako spíše podle místa bydliště – romské osady.
6. Na základní školu bychom se měli dívat jako na hřiště identit. Myslím si, že s ohledem na dění v lokalitě romští žáci postupem času do jisté míry poznávají, že identita je mnohotvárná a fragmentovaná.¹³

13 Eriksen v knize o Frederiku Barthovi poukazuje, jak je v současné době nahlíženo na identitu: „Identity now come to be seen as more plastic and malleable than before, as something flexible and shifting in an almost chameleon-like way“ (Eriksen 2015, 105).

LITERATURA

- Abu Ghosh, Yasar (2010): Crediting Recognition: Monetary Transactions of Poor Roma in Tercov. In: Michael Stewart – Márton Rövid (eds.): *Multi-disciplinary Approaches to Romany Studies*. Budapest: Central European University, 91–107.
- Abu Ghosh, Yasar (2008): *Escaping Gypsiness: work, power and identity in the marginalization of Roma*. Disertační práce. Vedoucí práce: František Vrhel. Univerzita Karlova. Ústav etnologie.
- Barša, Pavel – Strmiska, Maxmilián (1998): *Národní stát a etnický konflikt: politologická perspektiva*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Teorie jednání. Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Burjanek, Aleš (1997): Segregace. *Sociologický časopis*, 33(4), 423–434.
- CEROP (2010): *Analýza faktorů bránících úspěšnému vstupu sociálně vyloučených osob do vzdělávacího systému* [online]. Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu při Katedře antropologie FF ZČU (CAAT). Dostupné z: <http://cerop.2142.net/133s> [cit. 8. 1. 2015].
- Daniel, Bartoloměj (1994): *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Džambazovič, Roman (2007): Priestorové aspekty chudoby a sociálneho vylúčenia. *Sociológia - Slovak Sociological Review*, 39(5), 432–458.
- Elias, Norbert (1994): Introduction: A Theoretical Essay on Established and Outsider Relations. In: Elias, Norbert – Scotson, John L., eds., *The established and the outsiders: a sociological enquiry into community problems*. London: Sage Publications, xv–lii.
- Elias, Norbert (2006): *O procesu civilizace: sociogenetické a psychogenetické studie*. 1. Proměny chování světských horních vrstev na Západě. Praha: Argo.
- Elias, Norbert (2007): *O procesu civilizace: sociogenetické a psychogenetické studie*. 2. Proměny společnosti. Nástin teorie civilizace. Praha: Argo.
- Elias, Norbert – Scotson, John L. (1994) *The established and the outsiders: a sociological enquiry into community problems*. London: Sage Publications.
- Epstein, Arnold Leonard (1978): *Ethos and Identity: Three Studies in Ethnicity*. London: Tavistock Publications; Chicago: Aldine Pub. Co.
- Eriksen, Thomas Hylland (2012): *Etnicita a nacionalismus: antropologické perspektivy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Eriksen, Thomas Hylland (2015): *Fredrik Barth: An Intellectual Biography*. London: Pluto Press.
- Falzon, Mark Anthony Ed. (2009): *Multi-Sited Ethnography: Theory, Praxis and Locality in Contemporary Research*. Ashgate.
- Hammersley, Martyn – Atkinson, Paul (2007): *Ethnography: Principles in practice*. Third edition. Taylor & Francis e-Library.
- Hůle, Daniel (2011): Tendence Spádových škol v lokalitě. In: Varianty, Člověk v tísni, o. p. s. *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*, 36–42. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Pojďte_do_skoly.pdf [cit. 2015-11-26].
- Hübschmannová, Milena (2002): *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hymes, Dell (1980): *Language in education: ethnolinguistic essays*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Jenkins, Richard (1997): *Rethinking ethnicity: Arguments and Explorations*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE publications Ltd.
- Levinson, Bradley A. – Pollock, Mica (2011): *A companion to the anthropology of education*. Chichester, West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Marcus, George E. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Marcus, George E. (1998): *Ethnography through thick and thin*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Mead, Margaret (1972): *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Morrow Quill.
- Nečas, Ctibor (2002): *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Roosens, Eugene E. (1989): *Creating Ethnicity: The Process of Ethnogenesis*. Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Řičan, Pavel (2000): *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál.

- Skupnik, Jaroslav (2007): Světy se zrcadlem. Marginalizace a integrace z hlediska sociopsychologické dynamiky společnosti. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 43(1), 133–148.
- Sluka, Jeffrey A. (2012): Introduction: Fieldwork Ethics. In: Robben, Antonius C. G. M. – Sluka, Jeffrey A. eds., *Ethnographic fieldwork : an anthropological reader*. 2nd ed., Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Spindler, George Dearborn (1963): *Education and culture: anthropological approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George Dearborn (1974): *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, George Dearborn (2000). *Fifty years of anthropology and education 1950-2000: a Spindler anthology*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varianty – Člověk v tísní, o. p. s. (2011): *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Pojdte_do_skoly.pdf [cit. 2015-11-26].
- Vorlíček, Radek (2016): „Vy jste dole, my nahoře“: Sociální a etnické hranice v základní škole. *Lidé města/Urban People*, 18(3), 441–462.
- Vorlíček, Radek (2017a): „Vývolení, outsideri a Romové“: Selektace žáků v základní škole s výběrovými třídami. *Slovenský národopis*, 65(1), 26–38.
- Vorlíček, Radek (2017b): „S odlišností se nekamarádíme“: sociální exkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. *AntropoWebzin*, 1-2/2017, 21–29.
- Werner, Oswald – Schoepfle, Gordon Mark (1987): *Systematic Fieldwork*. Vol. 1. Newbury Park: Foundations of ethnography and interviewing.

AUTOR

Radek Vorlíček – absolvent magisterských oborů Sociální antropologie a Specializace v pedagogice na Univerzitě Pardubice. V současné době student doktorského studijního programu Obecná antropologie – Integrované studium člověka na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. Mezi jeho odborné zájmy patří antropologie vzdělávání a antropologie dětství. Zabývá se výzkumem sociální inkluze a exkluze v základních školách, nízkoprahových klubech a sociálně vyloučených lokalitách. Kontakt: Vorlice.r@gmail.com



Recenze / Reviews

Příběh civilizace

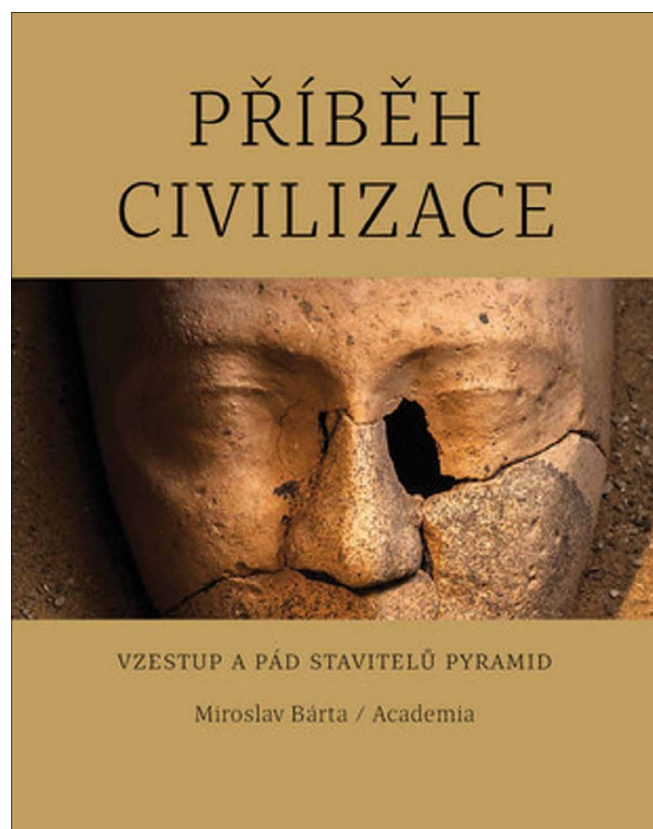
The Story of Civilization

BŘETISLAV VACHALA

Český egyptologický ústav Filozofické fakulty
Univerzity Karlovy, Celetná 20, 110 00 Praha 1

V dějinách faraonského Egypta (3150 – 332 př. n. l.), které za vlády Ptolemaia (II.) Filadelfa (282 – 246 př. n. l.) poprvé sepsal v řečtině a rozdělil do dynastií egyptský kněz Manéthó (D. B. Redford, Manetho, in: D. B. Redford, [ed.], *The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt*, volume 2, Oxford 2001, s. 336-337) ze Sebennytu (dnešního Samannúdu v nilské deltě), se pravidelně střídala období výrazného rozkvětu (Stará, Střední a Nová říše), charakterizovaná politickou stabilitou, ekonomickou prosperitou a rozvojem řemesel a umění, s dobami všeobecného úpadku a bezvládní (1., 2. a 3. přechodná doba), kdy došlo ke zhroucení ústřední královské moci a jednotné státní správy a následně k hladovým bouřím a vykrádání pohřebišť. Dočasné státní krize i v rámci vlády jedné úspěšné dynastie mohly ovšem způsobit například spory o následnictví v 19. dynastii (A. Dodson, *Poisoned Legacy. The Decline and Fall of the Nineteenth Egyptian Dynasty*, Cairo – New York 2016, 119-131), uskutečnění náboženské a správní reformy Amenhotepem IV. – Achnatonem (A. Dodson, *Amarna Sunset. Nefertiti, Tutankhamun, Ay, Horemheb, and the Egyptian Counter-Reformation*, Cairo – New York 2009, 135-138) nebo zavraždění Amenemheta I. (B. Vachala, Naučení krále Amenemheta I. jeho synovi Senusretovi [Pražská hieratická literární ostraka II], *Anthropologia integra*, 4/1 [2013], 21-30 [21, 23, 28-29]) či Ramesse III. (Z. Hawass – S. N. Saleem, *Scanning the Pharaohs. CT Imaging of the New Kingdom Royal Mummies*, Cairo – New York 2016, 175-191). Dodejme, že postihnout problematiku formování a chodu egyptského státu a střídání období rozkvětu a úpadku v zemi na Nilu se egyptologové snaží dosti intenzivně již delší dobu. Průkopnická byla v tomto směru práce Barry J. Kempa (*Ancient Egypt. Anatomy of a Civilization*, London – New York 1989), která zde kupodivu není citována.

Zmíněná neutěšená období spoluvytvářely a provázely nepříznivé klimatické změny, přírodní pohromy a nízká nilská záplava, na jejíž výšce byl Egypt vždy životně závislý, což výborně vystihl historik Alan Mikhail slovy: „It would not be an overexaggeration to say that rainfall in the Ethiopian highlands that created the annual flood had more of an impact on Egypt's history than any political entity that controlled the territory over its millenia of documented history“ (*Nature and Empire in Ottoman Egypt*, Cambridge 2011, 22). Pokud se životodárná záplava přinášející s sebou tmavé úrodné bahno a hlínu nedostavovala, nemohl přirozeně ani fungovat Egypt – „dar Nilu“



Přebal knihy: Miroslav Bárta (2016): *Příběh civilizace. Vzestup a pád stavitelů pyramid*. Praha: Academia. 357 stran s fotografiemi, kresbami a grafy. ISBN 978-80-200-2613-2.

byl odsouzen k hladovění (A. Gnirs, *Royal Power in Times of Disaster*, in: F. Coppens – J. Janák – H. Vymazalová, [eds.], *Royal versus Divine Authority. Acquisition, Legitimization and Renewal of Power*, Wiesbaden 2015, s. 109-143 [117-143]).

Je rovněž prokázáno, jak právě promyšlené využívání vody a rozumné hospodaření s ní a vodohospodářské práce (N. Kehrer, [ed.], *Menschen, Kulturen, Traditionen. Die Forschungscluster des Deutschen Archäologischen Instituts*, Berlin 2009, 33-39) měly v minulosti (i nadále) zásadní úlohu při vytváření společenských formací a byly prvořadými úkoly nejen staroegyptského státu. Ukazuje se, že tomu tak bylo například i u jihoarabských předislámských států Minejců, Sabejců a Katabánců v aridní oblasti Arabského poloostrova (I. Hrbeek – K. Petráček, *Muhammad*, Praha 1967, 10-17). Jejich hospodářskou základnu představovalo rovněž zemědělství využívající důmyslná zavlažovací zařízení, kanály, stavidla, studny, nádrže a přehrady, z nichž nejvýznamnější byla máribská. Ze stavitelského hlediska šlo o natolik promyšlenou, úžasnou stavbu, že v Koránu (súra 34) je považována za ukázkou lidské domýšlivosti a pýchy a nevděku Bohu, podobně jako babylonská věž v Bibli (Genesis 11, 1-9). Na tomto místě je také vhodné připomenout průkopníka bádání o starém Jemenu, pozapomenutého rodáka z Podbořanského Rohozce Eduarda Glasera (1855 – 1908; W. Dostal, *Eduard Glaser. Forschungen im Yemen*, Wien 1990), který uspořádal v těžkých podmínkách a za nebezpečných okolností v letech 1882 – 1895 čtyři vědecké výpravy do Jemenu, během nichž objevil důležité staré jihoarabské nápisy a další jedinečné památky (H. Satzinger, *Das Kunsthistorische Museum in Wien. Die Ägyptisch-Orientalische Sammlung*, Mainz am Rhein 1994, 99-105; R. Hölzl, *Meisterwerke der Ägyptisch-Orientalischen Sammlung*, Wien 2007, 178-179, 182-185) a podstatnou měrou se zasloužil o poznání zmíněných jihoarabských států s jejich vyspělým vodním hospodářstvím.

Vrátíme-li se ke starověkému Egyptu, vážné důsledky také přirozeně měly nepředvídatelné bouře, vodní přívaly a zemětřesení. Fatální byly v nedostatečném hygienickém prostředí rychle se šířící epidemie, zvláště černého moru (I. Hein, [ed.], *Pharaonen und Fremde – Dynastien im Dunkel*, Wien 1994, 40-41), jehož diagnózu je pravděpodobně možné stanovit u případu 877 z Ebersova lékařského papyru (S. Herrmann, *Eine Diagnose der Bubonenpest im Papyrus Ebers 877* [109,18 – 110,9]? *Göttinger Miszellen. Beiträge zur ägyptologischen Diskussion*, 218 [2008], 45-48; E. Strouhal – B. Vachala – H. Vymazalová, *The Medicine of the Ancient Egyptians 1. Surgery, Gynecology, Obstetrics, and Pediatrics*, Cairo – New York 2014, 52, 79-80), kde se mluví o „otoku (způsobeném) Chonsuovým krveprolitím“.

Další vážnou hrozbu pro Egypt představovaly v jistých dobách vpády a případně i následné nadvlády cizinců, kteří vždy ztělesňovali síly zla a chaosu ohrožující zemi na Nilu a platný boží řád pravdy, práva a spravedlnosti *maat* (J. Assmann, *Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten*,

München 2001, 201-236). Ačkoli Egypťany ovládal ve vztahu k cizincům pocit nadřazenosti a povýšenosti, běžně se k nim chovali zcela pragmaticky. Nenávistný, odbojný a konfrontační postoj ovšem zaujímali vůči dobyvatelům, ať už to v dané době byli Hyksósové, příslušníci mořských národů, Libyjci, Núbijci, Asyřané, Peršané, Řekové nebo Římané (A. Leahy, *Foreign incursions*, in: D. B. Redford, [ed.], *The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt*, volume 1, Oxford 2001, s. 548-552). Ti všichni se postupně ocitli v roli dobyvatelů Egypta.

Z příběhů staroegyptské civilizace si autor předložené publikace vybral první, odborným zaměřením jemu ten nejbližší – vzestup a pád Staré říše, nejstaršího státního útvaru na půdě Afriky. Starou říší (3. – 8. dynastie: cca 2592 – 2118 př. n. l.), která představovala první slavnou epochu faraonského Egypta, příznačně označujeme jako éru stavitelů pyramid v Sakkáře, Závijitu el-Arjánu, Médúmu, Dahšúru, Gíze, Abú Rawáši a Abúsíru. A právě rozlehlé abúsírské pohřebiště s královskými pyramidami a mastabami členů královské rodiny, nejvyšších úředníků, hodnostářů a kněží systematicky zkoumá od roku 1960 Český egyptologický ústav FF UK (H. Benešová – P. Vlčková, *Abúsír. Tajemství pouště a pyramid / Secrets of the Desert and the Pyramids*, Praha 2006). Při těchto výzkumech byly nalezeny jedinečné hmotné, ikonografické a písemné prameny, z nichž mohl dobře čerpat autor této knihy, která je rozdělena do devíti kapitol, z nichž první tři jsou věnovány úvahám o kolapsu, „kterým nic nekončí, ba právě naopak“ (s. 48), dále dějinám klimatu na území Egypta v daném období a koncepcím postihujícím procesy dějinného vývoje, přičemž autor se v případě vývoje staroegyptské civilizace oprávněně přiklání k teorii přerušovaných rovnováh.

Zatímco ve čtvrté kapitole autor pojednává o pravěkých lovecko-sběračských populacích v Gilf Kebíru v Západní poušti jako pravděpodobných nositelích některých kulturních fenoménů pozdější staroegyptské civilizace, v páté kapitole věrně postihuje kulturní vývoj v nilském údolí v 5. – 3. tisíciletí př. n. l., kdy se postupně vytvářely předpoklady ke vzniku budoucího prosperujícího staroegyptského státu. Následující tři kapitoly (6., 7., 8.) jsou věnovány dějinám Egypta Archaické doby (1. – 2. dynastie) a Staré říše, tedy období přibližně 2900 – 2118 př. n. l., s důrazem na charakteristiky vývoje a změn egyptské společnosti a státu. Velmi zajímavé, obecnější charakteristiky studia kolapsů (kdy „nastane rychlý pokles složitosti systému, který již není schopen udržet svou úroveň organizace“, s. 12) a hledání jejich významu pro současnost jsou obsaženy v deváté kapitole a ve shrnujícím Slově na závěr.

Bártova kniha, kterou vhodně doplňují četné fotografie, kresby, plány a grafy, jakož i obsáhlý seznam literatury a užitečné rejstříky, je velmi poučná a lze ji doporučit pro její závažnost a aktuální poselství nejen zájemcům o příběhy zaniklých civilizací.

Kontakt: Prof. PhDr. Břetislav Vachala, CSc., Český egyptologický ústav Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, Celetná 20, 110 00 Praha 1, e-mail: bretislav.vachala@ff.cuni.cz.



Zprávy / Reports

Sexāgēnārius ↔ Gigant

(Makarónsky Václavu Soukupovi k šedesátinám)

JAROSLAV MALINA

*Ústav antropologie, Přírodovědecká fakulta
Masarykovy univerzity; Kotlářská 2, 602 00 Brno*

Sexāgintā annōs implēbit –
za komunismu byl kvůli sociokulturní antropologii
a kulturologii bit.

Er hat schon seine sechzig Jahre auf dem Buckel –
možná by rád nějaký rok smázl kouzelným tlačítkem DEL.

Time is running like sixty –
ale nešť, stále mu skvěle kmitají tělesné i duševní písky.

Ať ještě dlouho obléká stylové košile značky GANT –
this fair-haired young GIANT.

Il est plus grand que moi –
gigantičtější než „velikonoční“ sochy moai.



Doc. PhDr. Václav Soukup, CSc.

Vysvětlivky

Er hat schon seine sechzig Jahre auf dem Buckel (z němčiny), Má šedesátku na hrbu.

giant (z angličtiny), obr; gigant.

il est plus grand que moi (z francouzštiny), je větší než já.

makaronismus (z pozdně latinského *macaronicus*, „makarónský“ přes italské *macaronico*, *maccheronico*, *macaronismo*), makarónské vyjadřování; střídavé užívání dvou (případně více) jazyků v jednom textu (v básni, eposu, próze, epigramu apod.).

makarónská poezie, básnický útvar, často humoristické, ironické nebo satirické povahy, v němž jsou míšeny prvky několika jazyků. V našem kultur-

ním okruhu se makarónská poezie ojediněle uplatnila už na sklonku antiky – například římský básník, gramatik a rétor Decimus Magnus Ausonius (asi 310–395) psal smíšené verše řecko-latinské. Hojně se pěstovala ve středověku i později; zpravidla šlo o střídání národního jazyka a latiny: *In dulci jubilo*, / Nun singet und seid froh! / Alle unsre Wonne / Liegt in praesepe; / Sie leuchtet wie die Sonne / *Matris in gremio*. / *Alpha es et O!* – tradiční vánoční koleda ze 13. století mísící němčinu a latinu; nebo latinsko-české *Sub arbore opaca* / pozoruji oblaka. V italské literatuře vznikla celá velká tradice tzv. *maccheronico* („makarónského jazyka“). V této tvorbě vynikl zejména renesanční básník Teofilo Folengo (1491/1496–1544). Makarónské verše psali francouzský prozaik a lékař François Rabelais (ca 1494–1553) nebo jeho

krajan klasicistní dramatik Molière (1622–1673) a mnozí jiní; u nás například novinář, spisovatel a básník Karel Havlíček Borovský (1821–1856): *Mea culpa, mea maxima culpa* – / kdo neumí dělat zázraky, ten je tulpa.

moai, nativní název monumentálních soch na Velikonočním ostrově. Mezi lety 500–1700 jich bylo vytesáno kamennými nástroji z odolného bazaltového tufu kolem 800. Uvážíme-li, že některé z nich jsou až šedesátitunové, musely mít pro své tvůrce nějaký zásadní význam. Ať už představovaly bohy či vynikající náčelníky, jistě souvisely s jejich mytologickými představami o světě, o posmrtném životě a byly zřejmě hmotným výrazem víry, že jim pomohou ve strastech pozemského života či k blahu života posmrtného.

sexāgēnārius (z latiny), šedesát.

Sexāgintā annōs implebit (z latiny), Táhne mu na šedesátku.

Soukup, Václav (31. 8. 1957, Mariánské Lázně), kulturolog a antropolog působící na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, kde přednáší základy

sociální a kulturní antropologie, kulturologie a paleoantropologie. Patří k zakladatelům interdisciplinárně koncipovaného studijního oboru kulturologie a průkopníkům biokulturologie. Je autorem řady inspirativních odborných článků a vědeckých monografií věnovaných dějinám antropologického myšlení, paleoantropologii, evoluci člověka a genezi myšlení, kultury a umění (*Modely kultury v sociální a kulturní antropologii*, 1987, *Přehled antropologických teorií kultury*, 2000, *Dějiny antropologie*, 2004, *Evoluce člověka a pravěké umění*, 2010, *Pravěké umění*, 2011, *Prehistorie rodu Homo*, 2015, *Umění a kultura království Benin*, 2016 aj.). Od roku 2016 zastává Václav Soukup funkci rektora Vysoké školy mezinárodních a veřejných vztahů Praha, kde uplatňuje své hluboké multidisciplinární znalosti v dalších oborech.

this fair-haired young giant (z angličtiny), tento světlolvasý mladý obr.

time is running like sixty (z americké angličtiny), čas běží o sto šest, vesele; jako vítr, jako das, pekelně rychle.

Architekt ↔ Potencolog

(Janu Velkovi k pětadesátinám)

JAROSLAV MALINA

*Ústav antropologie, Přírodovědecká fakulta
Masarykovy univerzity; Kotlářská 2, 602 00 Brno*

Architekt je staveb pán,
od samého Boha pomazán,
a tvoří, arci, jen samá arcidíla,
která jsou jako v nebi tak i na zemi vůkol milá.

Pro Ing. akad. arch. Jana Velka
není však ani architektura dosti velká.

V oboru šibenicologie
stal se badatelem nadregionálního významu –
a to jediné považuje za hodno CV záznamu.

Vysvětlivky
arci-, (částice) ovšem.

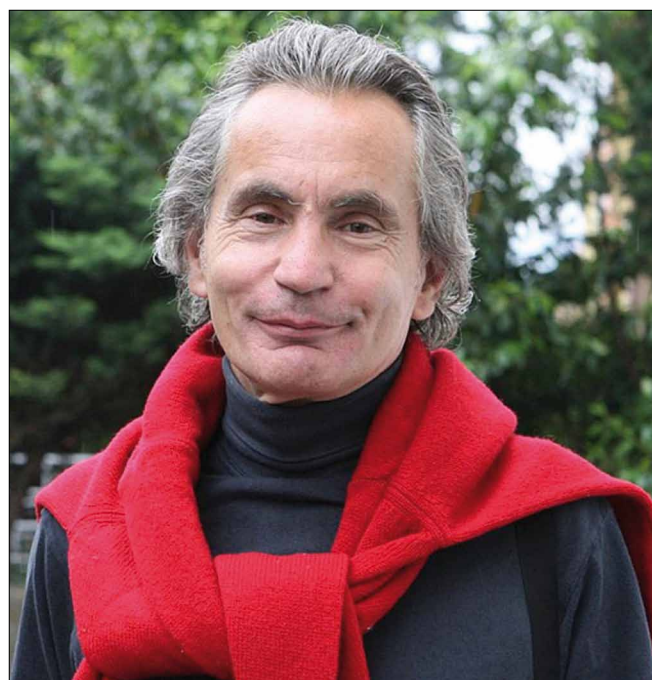
arci-, (ve složeninách) „vele-“ (arcidílo = veledílo; arcibiskup); z latinského a řeckého *archi-*.

archi-, (ve složeninách) „hlavní, vedoucí“; od řeckého *archō*, „jsem první, vedím“. Tím se například vysvětluje etymologie příjmení architekta Jana Velka – je to on, kdo „velí“.

architekt (přes německé *der Architekt* z latinského *architectus* a to z řeckého *architéktōn*, „stavitel“ z *archi-* a *téktōn*, „řemeslník, umělec“), navrhovatel staveb, jejich stavebního řešení a též umělecké úpravy budov, bytů, nábytku, zahrad aj., odborně a umělecky školený stavitel. Architekt v sobě slučuje vědce (1), umělce (2) a řemeslníka (3) podobně jako Nejsvětější Trojice či trojjediný Bůh v křesťanském dogmatu o třech osobách, totiž Bohu Otci, Bohu Synu a Bohu Duchu Svatém, které sdílejí jediné božství. Nepřekvapí proto, že patronem architektů a architektury je sám Bůh, zatímco jiná povolání a profese se musí spokojit pouze s apoštoly nebo svatými.

potencologie (z francouzského *potence*, „šibenice“ a řeckého *logos*, „nauka, věda“), mezinárodní termín disciplíny šibenicologie (šibenicozpytu).

šibenice (anglicky *gallows* [gælouz] nebo *scaffold* [skæfld], francouzsky *potence* [potā:s], latinsky *patibulum*, německy *Galgen*, polsky *szubienica*),



Ing. akad. arch. Jan Velek.

architektonická konstrukce (zpravidla dřevěná) sloužící k výkonu trestu smrti oběšením. Šibenice bývá ve tvaru obráceného „L“ nebo má horizontální břevno podpěru z obou stran; známa je i tzv. tyburnská šibenice s třemi horizontálními rameny spojenými v trojúhelník a podepřenými v každém úhlu. Příležitostně slouží jako improvizované šibenice stromy nebo lampy veřejného osvětlení, zvláště v době revolucí, kontrarevolucí a válek.

šibenicolog, vědec v oboru šibenicologie. Puristé však proti této česko-řecké složenině brojí: „Když máme *jazykozpytce* jako badatele, jenž zpytuje neboli zkoumá zákonitosti a záludnosti jazyka, o co více záludností skrývá šibenice a oč lépe českému uchu zní název šibenicozpytec!“ Spory utichají na mezinárodní scéně, kde se jednoznačně prosadil frankofonní novotvar *potencolog*, zřejmě i proto, že vhodně identifikuje představitele *potencologie* jako osobnosti vynikající vědeckou a možná i jinou potenci (což například plně svými mnohočetnými aktivitami prokazuje přední představitel potencologie Jan Velek).

šibenicologie (novotvar z českého *šibenice* a řeckého *logos*, „nauka, věda“ [puristé užívají termín šibenicozpyt], francouzsky *potencologie*, německy *Galgenlogie*, polsky *szubienicologia*), subdisciplína bio-socio-kulturní antropologie zabývající se specifickou třídou sociokulturních regulativů a výjimečným typem sankce, jehož důsledkem je násilné ukončení lidského života

oběšením. Formy trestu smrti jako způsobu ukončení lidského života varují od kultury ke kultuře v historickém čase a geografickém prostoru. Z antropologického hlediska je trest smrti studován jako součást širšího souboru restriktivních norem, umožňujících v dané společnosti prosadit sociální kontrolu a eliminovat krajně nežádoucí formy chování.

Velek, Jan (1. 5. 1952, Brno), architekt a pedagog povoláním, sběratel umění, genealog, kynolog a šibenicológ ze záliby. Je autorem mnoha progresivních architektonických realizací (viz <https://www.cka.cz/cs/svet-architektury/seznam-architektu/ing-akad-arch-velek-jan>). V posledních letech intenziv-

ně spolupracuje s antropology Ústavu antropologie Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity při antropologicko-archeologickém výzkumu šibeníc a jiných popravčích míst na Moravě a ve Slezsku. Antropologické a archeologické poznatky jej naopak obohacují v originální architektonické tvorbě; například tzv. tyburnská šibenice s třemi horizontálními rameny spojenými v trojúhelník a podepřenými v každém úhlu (což umožňovalo najednou popravit až čtyřicet odsouzenců) ho inspirovala k návrhu monumentálního bytového domu s komplexní občanskou vybaveností, jehož součástí je i středněkapacitní krematorium.

Výstava *Království Benin: Bronzy zkropené krví*

PAVEL ŠMÍRA

Ústav etnologie, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

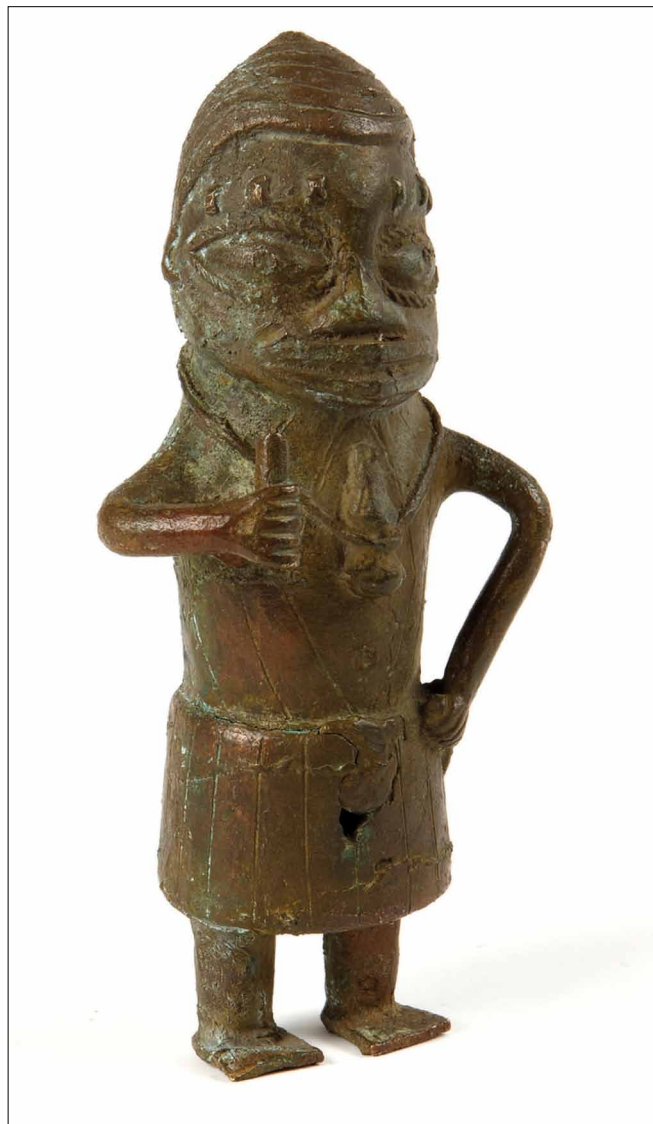
Email: pavel@smira-print.cz

V Moravském zemském muzeu v Brně v Paláci šlechticů má návštěvník v době od dubna do října 2017 možnost shlédnout ojedinělou výstavu *Království Benin: Bronzy zkropené krví*. Jejími kurátory jsou Barbora Půtová, česká antropoložka a historička umění, která v současné době působí na Ústavu etnologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, a Petr

Kostrhun, archeolog a vedoucí Centra kulturní antropologie při Moravském zemském muzeu v Brně. Výstava připomíná 120 let od trestné britské výpravy do království Benin na dnešním území Nigérie. Cílem této výpravy bylo dobýt beninské království a připravit o život tehdejšího vládce. Británie zde měla své ekonomické a obchodní plány, které zahrnovaly kontrolu nad zdejšími zdroji surovin a také možnost ovlivňovat



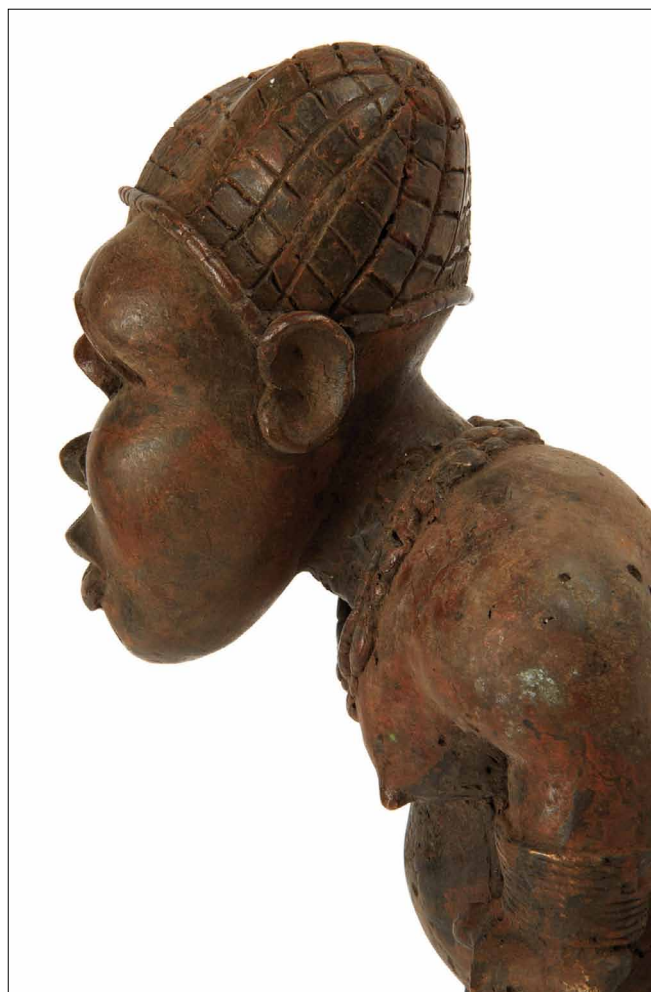
Obr. 1a,b. Pohledy do expozice výstavy *Království Benin: Bronzy zkropené krví* v Paláci šlechticů Moravského zemského muzea v Brně. © Pavel Šmíra.



Obr. 2. Plastika léčitele ze sbírek Moravského zemského muzea v Brně. © Jan Cága.

místní obchodní transakce. Důsledkem této trestné výpravy nebylo pouze „rabování“, ale také likvidace původní beninské architektury. Dobytelé zde našli unikátní umělecké předměty, vyrobené především z bronzů a slonoviny (Půtová – Soukup – Nevadomsky 2016).

Právě tuto unikátní sbírku jednotlivých bronzových artefaktů, které jsou dokladem kulturního dědictví afrického kontinentu a také důkazem samostatné a dlouhodobé beninské kulturní tradice, ilustruje současná výstava v Moravském zemském muzeu v Brně. Návštěvník zde má možnost shlédnout bronzové plastiky, například hned u vstupu bronzové plastiky leoparda, jenž v beninské kultuře představuje odvahu, sílu, moc a autoritu. Dále zde můžeme vidět plastiky kněží boha Olokuna, válečníka nebo jezdce. Ústředním exponátem této výstavy je však bronzová plastika léčitele, který v beninském království patřil společně s válečníky k respektované vrstvě obyvatelstva. Léčitelé byli v království Benin nepostradatelní, neboť se starali o zdraví panovníka, doprovázeli ho do bitev, vynášeli věštby a také míchali léčivé nápoje. Jejich medicínské znalosti byly spojovány se schopností ochrany a ovládnutí duchovního světa. Na výstavě jsou zastoupeny také plastiky kohouta, hráče na flétnu nebo vládce království Ife. Zajímavými plastikami jsou také královští trpaslíci, pamětní hlava královny matky nebo pamětní hlava nepřítel, specifický typ artefaktu, jenž sloužil jako symbol podmaněného a dobytého nepřítel království Benin (Půtová 2017). Výstavu doplňují kromě jednotlivých bronzových artefaktů panely se současnými i dobovými fotografiemi nebo mapami. Zejména pak přibližují beninské království, vliv kultur Nok a Ife, tradici uměleckých artefaktů, britskou trestnou výpravu do Beninu v roce 1897 nebo období britské koloniální nadvlády až ke vzniku svobodné Nigérie. Je zde také objasněn politický systém beninského království a tradice výroby beninských bronzů. Celou výstavu doprovází videa, která přibližují proces odlévání jednotlivých bronzových artefaktů a jejich následný prodej v ulicích nebo korunovaci již devětatřicátého vládce království Benin. Výstava *Království Benin: Bronzy zkropené krví* je zpracována přehlednou a poutavou formou, a i samotný interiér kaple, ve kterém je situována, vede k zamyšlení nad odlišností i propojením odlišných náboženských i hodnotových systémů. Výstavu doporučuji všem, kteří se zajímají o africké kultury, antropologii umění nebo areálovou antropologii.



Obr. 3. Plastika královského šaška ze sbírky Michala Koudelky. © Jan Čága.

Bibliografie

Půtová, Barbora – Soukup, Václav – Nevadomsky, Joseph (2016): *Umění a kultura království Benin*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Půtová, Barbora (2017): *Království Benin: Bronzy zkropené krví*. Brno: Moravské zemské muzeum.

Pokyny pro přispěvatele časopisu *Anthropologia integra*

Časopis *Anthropologia integra* uveřejňuje odborné texty (v anglickém, českém, německém a slovenském jazyce), které odpovídají jeho interdisciplinárnímu zaměření.

Redakce přijímá příspěvky elektronicky přes redakční systém (více o registraci do systému na https://journals.muni.cz/anthropologia_integra) případně e-mailem na obě dvě uvedené adresy: jmalina@sci.muni.cz a tmorkovsky@email.cz.

Recenzní řízení

Příspěvky publikované v časopise *Anthropologia integra* procházejí recenzním řízením. V jeho průběhu texty posuzují po formální i obsahové stránce dva domácí či zahraniční odborníci a na základě jejich stanovisek obsažených v recenzních posudcích jsou autorovi doporučeny případné úpravy. Cílem je publikovat práce obsahující nové, dosud nezveřejněné poznatky, jež přispívají k rozvoji oboru a dodržují vysoký standard odborné prezentace.

Pokyny formální

Časopis publikuje studie, eseje, zprávy, recenze a příspěvky popularizující vědu a umění. Délka příspěvků by neměla přesahovat u studií 20 normostran, u ostatních příspěvků 10 normostran a u recenzí a zpráv 3 normostrany (normostrana obsahuje 1800 znaků včetně mezer).

Obsah a členění příspěvku:

1. Název příspěvku.
2. Jméno autora a kontakt ve formě plného názvu a adresy pracoviště a e-mailové adresy.
 - 2.1. U příspěvku v českém nebo slovenském jazyce následuje za jménem autora a kontaktem název a krátké shrnutí v angličtině (abstract), jehož rozsah by měl být 100 až 200 slov (do 1500 znaků); pod abstraktem 5–8 klíčových slov v anglickém jazyce (keywords). Za abstraktem a klíčovými slovy v angličtině následuje abstrakt a klíčová slova v češtině (ve stejném rozsahu).
 - 2.2. U příspěvku v cizím jazyce následuje za jménem autora a kontaktem název a krátké shrnutí v češtině (abstrakt), jehož rozsah by měl být 100 až 200 slov (do 1500 znaků); pod abstraktem 5–8 klíčových slov v českém jazyce. Za abstraktem a klíčovými slovy v češtině následuje abstrakt a klíčová slova v angličtině (ve stejném rozsahu).
3. Krátký životopis zařazený na konci příspěvku v rozsahu 20–30 slov (ve stejném jazyce jako text příspěvku).
4. Odkazy na položky literatury ze seznamu literatury v textu jsou v kulatých závorkách – odkazy mají podobu: ... (Boas 1908, 25–28).
5. Příklady základních druhů bibliografických hesel v seznamu literatury:
 - 5.1. knižní monografie
Aldred, Cyril (1971): *Jewels of the Pharaohs. Egyptian Jewellery of the Dynastic Period*. London: Thames and Hudson.
Vachala, Břetislav (2009): *Staroegyptská Kniha mrtvých. Překlad*. Praha: Dokořán.
 - 5.2. studie ve sbornících
Störk, Lothar (1984): Rabe. In: Helck, Wolfgang – Westendorf, Wolfhart, eds., *Lexikon der Ägyptologie*, V. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 74–75.
 - 5.3. články v časopisech
Borofski, Robert (2002): The Four Subfields: Anthropologists as Mythmakers. *American Anthropologist*, 104(2), 463–480.
 - 5.4. elektronické dokumenty
Hoder, James (1999): The Development of Anthropology in the Sciences and Humanities. (online). <http://www.hoder.com>.
6. Poznámky pod čarou umístěné na téže stránce v textu označujte horním indexem a jejich vlastní text doplňte odkazy na literaturu (citují se shodně jako odkazy na položky literatury).
7. Citaci uvádějte doslovně (včetně případných chyb v původním textu; označte je: sic) a vždy vkládejte do uvozovek. Chcete-li část citace vynechat, napište kulaté závorky a v nich tři tečky.

Pokyny technické

1. Rukopisy musí být vytvořeny v textovém editoru Word nebo jiném kompatibilním editoru a mít formát .doc nebo .rtf. Měly by používat velikost písma 12, řádkování 1,5 a odsazení na obou okrajích 2,5 cm. Stránky musí být očíslovány na dolním okraji strany uprostřed.
2. Slova na konci řádku nedělte a nezarovnávejte. „Tvrdé“ zakončení řádku (pomocí klávesy ENTER) užívejte pouze na ukončení odstavce nebo titulku a podtitulku.
3. K zvýraznění určité části textu používejte kurzívu, nikoli tučné ani podtržené písmo.
4. Internetové adresy nekopírujte přímo z internetu, ale opište je jako text.
5. Ilustrace – všechny dokumentární materiály (fotografie, diagramy, kresby, nákresy, mapy) musí být předloženy v elektronické podobě. Každá ilustrace je samostatným souborem s patřičným označením: (obr. 1), (fig. 1). Vyhovující bitmapové formáty ilustrací jsou TIFF, JPEG, BMP, GIF, EPS, PSD (minimální rozlišení barevných ilustrací je 300dpi při šířce obrázku alespoň 9 cm, u vyobrazení černobílých či ve stupních šedi je vhodné rozlišení až 600 dpi při výše uvedené šířce). Vhodné formáty vektorové grafiky: AI, EPS, PDF, WMF, CDR. Redakce nepřijímá ilustrace vložené do aplikace MS-Word. Pokud chce autor zařadit ilustrace s nedostatečným rozlišením (klíčové ilustrace v lepším rozlišení nemá), učiní tak po dohodě s redakcí. Ilustrace by měly být zaslány elektronicky (redakční systém, e-mail, úschovna atd.) nebo na CD společně s textovou částí, ve výše doporučeném rozlišení a formátu. Odkazy v textu na všechny dokumentární materiály musí být v následujícím formátu: (obr. 1), (fig. 1). Názvy příslušných souborů na CD musí mít stejné znění, jak je vyznačeno v textu (obr1.tiff). Popisky k obrázkům je vhodné dodat v samostatném souboru.
6. Tabulky a grafy budou předkládány v elektronické podobě jako samostatné soubory. Nejvhodnější je dodat je v podobě souboru vektorové grafiky (AI, EPS, PDF, CDR), případně jako soubory bitmapové grafiky (tiff, jpeg) s vysokým rozlišením. Akceptovatelné jsou tabulky jako samostatné soubory programu MS-excel a MS-word. V textu uváděné odkazy na tabulky a grafy musí být v následujícím formátu: (tab. 1), (graf 1). Názvy příslušných souborů na CD musí mít stejné znění, jak je vyznačeno v textu (tab. 1.xls). Popisky k tabulkám a grafům je vhodné dodat v samostatném souboru.
7. U obrázků, tabulek a grafů, jejichž autorem není autor příspěvku, je třeba za popiskem uvést autora, případně původní pramen (formou citace, která je pak uvedena jako plné bibliografické heslo v seznamu literatury; u fotografií se uvádí autor v každém případě): ... Pramen: Klíma 2010, 12. ... Foto: Jiří Němec. ... Kresba: Jana Černá.

Guidelines for contributors to the *Anthropologia integra* journal

The journal *Anthropologia integra* publishes scholarly texts (in the Czech, English, German and Slovak languages) which correspond to its interdisciplinary orientation.

The editor's office accepts manuscripts submitted via either the Open Journal System (for more information on registration process, see https://journals.muni.cz/anthropologia_integra) or e-mailed to the following electronic addresses: jmalina@sci.muni.cz and tmorkovsky@email.cz.

Peer review process

Contributions published in the *Anthropologia integra* journal are subjected to a peer review process. International peers will expertly review all submissions, with potential author revisions as recommended by reviewers, in order to publish papers that represent new, previously unpublished work, advance the state of knowledge of the field, and conform to a high standard of scholarly presentation.

Formal guidelines

In the journal, original papers, essays, notices, book-reviews and contributions popularizing science and art are published. The contributions' length shouldn't exceed 20 standardized text-pages (for original articles), 10 pages in case of other contributions and 3 pages for reports (a text-page is understood to contain 1800 characters including spaces).

Content and structure of contributions

1. Contribution's title
2. Author's name, full designation and affiliation (including contact and e-mail addresses).
 - 2.1. Contributions submitted in the Czech or Slovak language should include a title and a short abstract in English in the range of 100–200 words (maximum 1500 characters), the abstract is preceded by the above-mentioned data – author's name and contact information; the abstract is followed by 5–8 keywords in English. The abstract and English keywords are followed by a Czech abstract and keywords (similar range).
 - 2.2. Contributions submitted in a foreign language should include a title and a short abstract in Czech in the range of 100–200 words (maximum 1500 characters), the abstract is preceded by the author's name and contact information; the abstract is followed by 5–8 keywords in Czech. The abstract and Czech keywords are followed by an English abstract and keywords (similar range).
3. A short curriculum vitae is included at the end of the contribution in the range of 20–30 words (in the language of the contribution).
4. Notes to the text referring to bibliographical entries in the literature list are in round brackets – text references consist of the last name of the author/s or editor/s and the year of publication of the work, with no punctuation between them, followed by a comma, and a specific page, section, or other division of the cited work in the following form: ... (Boas 1908, 25–28).
5. Examples of basic bibliographical entries in the reference list:
 - 5.1. book monographs
Aldred, Cyril (1971): *Jewels of the Pharaohs. Egyptian Jewellery of the Dynastic Period*. London: Thames and Hudson.
Vachala, Břetislav (2009): *Staroegyptská Kniha mrtvých. Překlad*. Praha: Dokořán.
 - 5.2. proceedings papers
Störk, Lothar (1984): Rabe. In: Helck, Wolfgang – Westendorf, Wolfhart, eds., *Lexikon der Ägyptologie*, V. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 74–75.
 - 5.3. journal articles
Borofski, Robert (2002): The Four Subfields: Anthropologists as Mythmakers. *American Anthropologist*, 104(2), 463–480.
 - 5.4. electronic documents
Hoder, James (1999): The Development of Anthropology in the Sciences and Humanities. (online). <http://www.hoder.com>.
6. Footnotes placed on the same text-page should be numbered consecutively using the upper index and their text should contain references to respective sources (cited in the same manner as text references to the bibliographic entries).
7. Citations are to be quoted literally, word for word (including eventual mistakes in the original text followed by sic written in brackets) and always between quotation marks. If a part of the citation is to be omitted, insert round brackets with three dots inside.

Technical guidelines

1. The manuscripts have to be created in the MS Word text editor or other compatible one and should have the file format denoted by file extension .doc or .rtf. The authors should use font size 12 (points), 1,5 size vertical spacing and 2,5 cm offset on both sides. The pages are to be numbered at the bottom, in the centre.
2. Words at the end of the line should not be divided and aligned. "Hard-set" line ending (using the ENTER key) is to be used only to end a paragraph or title and subtitle.
3. To emphasize a particular text segment italic font should be used, bold or underlined types are to be avoided.
4. Internet links should not be copied off the web browser but rewritten as text.
5. Illustrations – all documentary material (photographs, diagrams, drawings, sketches, maps) have to be submitted electronically. Each illustration should form a separate file with an appropriate identifier: (fig. 1). Acceptable image / bitmap file illustration formats are as follows: TIFF, JPEG, BMP, GIF, EPS, PSD (minimum resolution of color illustrations is 300dpi while image width is at least 9 cm, in black and white or shades-of-gray illustrations the advisable resolution is up to 600dpi while image width is at least 9 cm). Acceptable vector graphics formats: AI, EPS, PDF, WMF, CDR. The editor's office does not accept illustrations pasted in the MS Word application. If the author wishes to include illustrations with insufficient resolution (no better resolution key images are available), he/she is advised to do so only after consulting the editor's office. The illustrations should be sent electronically (by open journal system, e-mail, online e-disk electronic package delivery etc.) or on a CD together with the text part, in the above-mentioned resolution and format. References to all illustrative documentary material have to be inserted in the text in the following format: (fig. 1, fig. 2 etc.). File names of the individual image files on the CD have to correspond to the respective reference in the text (fig1.tiff). Illustration captions and legends are to be submitted in a separate file.
6. Tables and graphs should be submitted in an electronic form as separate files. Ideally they are to be submitted in the form of vector graphics files (AI, EPS, PDF, CDR), or possibly as bitmap graphics files (tiff, jpeg) with high resolution. Tables in the form of separate MS Excel and MS Word program files are also acceptable. References to tables and graphs in the text have to be in the following format: (tab. 1), (graph 1). File-names of the appropriate files on the CD have to bear the same marking as is given in the text (tab1.xls). Table and graph captions are to be submitted in a separate file.
7. In the case of illustrations, tables and graphs whose authorship is different from the author of the contribution, the name of the author of the graphics, or if need be the original source should be duly acknowledged (in the form of full citation reference listed as a full bibliographic entry in the literature list; in the captions accompanying the photographs and/or drawings, due credit to the author is mandatory): ... Source: Boas 2010, 12. ... Photograph: George Snell. ... Illustration: Jane Black.

