

# Etické kontexty kulturní regionální identity v oblasti vzdělávání

Slavomír Lesňák

V následujícím příspěvku pojednáváme o oboustranných souvislostech a vzájemných vlivech kulturní regionální identity a vzdělávání. Pomocí metody kritické analýzy nejprve odkrýváme podstatu regionální identity v jejích paměťových vazbách a kontextech, následovně přistupujeme ke konstruování podmínek pro regionální identitu jako vzdělávacího prvku eticky a občansky funkčního. Příspěvek vyznívá na první pohled emotivisticky, zdánlivě využívá různých etických koncepcí při různých problémech, aby vyvolal svou argumentací souhlas. Příčinou tohoto vyznění je užitý postup analyzování a reflektování autory - neeticky zabývajících se pamětí a identitou, kterými jsou filozofující historikové a psychologové činící různorodé etické závěry. Kromě této struktury analýzy a reflexe má příspěvek i výchozí environmentálně – etickou linii, pro kterou jsou obecně lokální kultury hodnotově významné. Z tohoto pohledu má environmentální etika a axiologie prosazováním principu rozmanitosti poměrně blízko k přístupu interkulturnímu i multikulturnímu, což je důvodem zkoumání regionální kulturní identity v našem příspěvku, ve kterém ze zmíněných důvodů hledáme možnosti dílčího posílení lokálních kontextů v oblasti vzdělávání. Proto sleduje následující příspěvek problémy související obecně s profesní a učitelskou etikou (požadavek profesionality, klima školy).

## 1. Kulturní regionální identita a paměť

V první části našeho příspěvku se zabýváme chápáním regionální identity jako identity kulturní. Budeme k regionální identitě přistupovat v jejím užším specifitějším rámci (vynecháme hlavně vlivy přírodní a částečně i územní).<sup>1</sup> Aby jsme se zde již nemuseli zdržovat dalším pojmoslovím a atributy kulturní identity, pomáháme si pojmoslovím přebraným z dílny AV ČR z roku 2015 z kolektivního díla *Paměť a trauma. Pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie* (ed. Kratochvíl, 2015) a nalezené souvislosti, na které navážeme a v další části reflektujeme v oblasti etických kontextů vzdělávání.

Proces konstrukce kulturní identity je odborníky (hlavně z oblasti historie) spojován s fenoménem pamětí (Assmann, Assmannová, Welzer, Nora 2015), a to jak s druhy pamětí

---

<sup>1</sup> Pro úplnost je potřebné dodat, že pod pojmem kultura zde chápeme všechny zásahy člověka v oblasti, regionu, tedy i vlivy umělé krajiny. Těmi se zde ovšem zabýváme jen okrajově.

kolektivními (kulturní a komunikativní paměť), tak i s paměťmi individuálními - tzv. autobiografické Já (Assmann, 2015).

Podle Assmanna právě kulturní paměť uchovává soubor vědění určité skupiny, jež z něj odvozuje vědomí své jednoty a jedinečnosti. Předměty této paměti se vyznačují určitým druhem identifikující určenosti v pozitivním („toto jsme my“) či negativním smyslu („toto je náš protiklad“).<sup>2</sup> (Assmann, 2015) Předpokládáme, že tento soubor vědění se může týkat celků velkých (národních a nadnárodních) i celků menších – regionů. Relevantnost našeho předpokladu - uplatnění kulturní identity i na uvažování o identitě regionální potvrzuje použitelnost assmanovských atributů kulturní paměti, ke kterým se budeme v textu poměrně často vracet:

- Kulturní identita je uchovávána na základě konstruktů - toho, co z minulosti zbývá (atribut rekonstruktivity)
- Je snaha formovat ji tak, aby měla sdělitelný smysl (atribut zformovanosti)
- Uchovávají , formují a zajišťují ji (i regionální) instituce (atribut uchovávání)
- Je jistým způsobem normativně závazná (vrámci sebeobrazu cez hodnoty a symboly) (atribut normativnosti)
- Je nadále formující (edukace) a reflektující (hlavně obecně při hledání svého smyslu a hodnocení v reflexi a sebereflexi) (atribut reflexivity). (Assmann, 2015, s. 50-57)

Jedná se tady o dlouhověkový charakter paměti, který je nejen rámcový, ale jak vidíme i hodnotový. Její odkaz je aktualizován (poslední atribut) posledními generacemi, které o minulosti a jejím odkazu navzájem diskutují a prosazují svůj pohled a interpretaci.

K interpretaci minulosti přidávají svoje zkušenosti a své vysvětlení napojení na minulost.

Tuto paměť posledních 3-4 generací nazývá Assmann paměť komunikativní. Vyznačuje se nejen tím, že se vzájemně překrývá reflexivním a sebereflexivním atributem kulturní paměti, teda procesem vědomým, jedná se i o proces sdělování minulosti mimovolně (odkazy mezi řádky) v každodenní komunikaci spojených generací a v každodenních souvislostech běžného života. (Assmann, 2015, s. 51-53)

## 2. Povinnost přijmout potenciál a své kořeny?

---

<sup>2</sup> Potřeba identity, která z kulturní paměti vyplývá, může samozřejmě nabýt i nebezpečné podoby – podoby cizích jako nepřátelů: „Egoismus kulturní paměti, který z této potřeby identity nevyhnutelně vyplývá, nabývá nebezpečných podob tehdy, promění-li se reprezentace alterity (obrazy cizího), které jsou spojeny s každou reprezentací identity (obrazy sebe sama) v „obrazy nepřítelů“. (Assmann, 2015, s. 54)

Známé vyjádření Simone de Bevoire „ženou se nerodíme, ale stáváme“ by mohlo být podle Pierre Nory „formulí všech identit vytvořených sebestvrzením (identita stejně jako paměť je formou povinnosti. Jsem povinen stát se tím, kým jsem: Korsičanem, Židem, dělníkem, Alžířanem, černochem“). (Nora, 2015, s. 69)

My by jsme ovšem jeho text mohli zakončit i otazníkem: jsem skutečně povinen - a hlavně: povinen vůči komu? Zdálo by se, že jde jasně o existencialistické vyjádření, ale etický závěr Nory je spinozovský. Existencialistický záměr nám říká o spojení mého vztahu k sobě i k jiným - jedná se o prohlášení, že jen já sám o sobě rozhoduji, ale hlavně prohlašuji, kým jsem (Alžířan, Korsičan, černochoch, Žid, ... Bytčan). Toto prohlášení se zakládá na vlastních činech, jejich prožívání a na překonávání vlastní nejistoty, díky které se nejen dozvídáme něco sami o sobě a utvrzovat se v tom, nebo změnit se. Tak se tedy dostáváme k sobě samým - k tvorbě svého charakteru i k charakteru spoluvytvářeného světa (na základě své prezentace). Jenže Nora v závěru vyvozuje povinnost stát se i tím, kým být potenciálně nechceme (např. Bytčanem), o našem charakteru rozhodují naše činy, které můžou být v tomto vztahu odmítavé (protože jsme ve stavu absolutní svobody). Nora naopak činí závěr, kde svůj (regionální a historický) osud máme povinnost přijmout, čím se přiklání k povinnosti naplňování svého (spinozovského) potenciálu, nebo k povinnosti přijmout identitu jako sysifovský kámen, který je absurditou i příležitostí revoltovat.

Ať to už P. Nora myslí jakkoliv, z logiky jeho vyjádření vyplývá, že je naší povinností obsáhnout, přijmout a reflektovat regionální duchovní kontexty do svého Já. Blíží se tak k názorům kontextualistů, podle kterých můžeme být svobodní, když jsme autentičtí, což znamená poznat a akceptovat své kořeny (rodinné, kulturní, historické). Ch. Taylor pro tyto kontexty ve svém díle *Etika autenticity* využívá souhrnný pojem „horizont“ (včetně morálního). „Svoji identitu mohu určit jen na pozadí věcí, na kterých mi záleží. Ale uzátvorkovat historii, přírodu, společnost, požadavky solidarity...by znamenalo vyloučit vše, na čem by mohlo záležet“, říká Taylor. (Taylor, 2001, s. 43) Při jednání s ohledem na tento horizont nám podle něho dává naše jednání smysl, což je pro spokojený a svobodný život zásadní.

I odmítnutí a překonání tradic, rodinných hodnot nebo kontroverzní historie je tedy reflektováním lokálního kontextu a jeho promítnutím do osobní identity i s jeho novou regionální částí. Relativizace a boření konstruktů identity a jejího transportu není ovšem jen trendem posledních postmoderních desetiletí. Ničiteli byli zpětně modernističtí filozofy počínajíc (osvícenci, Marx), pokračující klasickými novověkými noetiky (Baconovy idoly, Descartesova kritická jistota) a renesančními utopisty a Platonem a Pythagorem (ne)konče.

Kontexty ovšem boří nejen ideová uniformizace, nýbrž i nespokojenost vyplývající z nespravedlivé politiky a hospodářství. Za všechny to dobovým jazykem vyjádřila svého času nejnebezpečnější žena Ameriky Emma Goldman (1940): „Lidské myšlení bylo vždy falšováno tradicí a zvyklostmi a překrucováno klamnou výchovou v zájmu těch, kdo byli u moci a užívali privilegií; jinými slovy: prostřednictvím státu a vládnoucích tříd. Tento neustálý, nepretržitý konflikt představuje dějiny lidstva.“ (Goldman 2009, s. 181) Součástí identity regionu jsou tak podle konfliktualistů spíše vítězné dějiny než ty potlačené; rovněž vítězné hodnoty, které byly zdůrazňovány těmi, co byli u moci. Takovéto reflektování dějin a tradic ovšem vedlo nejen v její době k individuální i kolektivní vzpouře, ale rovněž i k negativnímu uplatnění výše zmíněné povinnosti přijmout a naplnit svůj potenciál a kořeny, tedy jeho odmítáním.

Utopistické, univerzalistické, modernistické ale i opozitní postmoderní a dekonstruktivistické koncepce přinášejí aktérům vzdělávání otázky legitimacy konstruování (nebo dekonstruování) regionálních identit a jejich stvrzování. Jedná se o ovšem nejen o oblast přímé výuky a výchovy, nýbrž i o kurikulární přípravu, jelikož si kurikulum dnes v rámci snahy o částečnou decentralizaci a demokratizaci dotváří každá škola i učitel sám. Zpochybnění jednoduchosti jediné vybrané interpretace regionálních dějin je tak pro učitele, který se snaží do své výuky vnést regionálního „ducha“ (aby ho pomohl zachovat pro příští generace, aby poskytl větší prostor pro autenticitu žáků z hlediska obsahové a hodnotové komplexnosti, aby plnil multikulturní cíle „v malém“ a pod.), vážnou etickou výzvou, se kterou se potřebuje sám nepohodlně vypořádat ještě před spuštěním obohaceného procesu samotné výuky.<sup>3</sup>

Přes tento problém s alternativním pohledem na historii a její jednoduchý transport se ovšem dostáváme ke kontroverznímu problému uplatňování povinnosti paměti, který Pierre Nora taky přináší. (2015).

### **3. Povinnost paměti a alternativy?**

Historik P. Nora přiznává, že povinnost pamatovat si, která byla v jeho generaci jakýmsi novým imperativem, způsobila zbavení historiků jejich monopolu zkoumání a výkladu historie. Tento proces nazývá procesem „nové ekonomie paměti“. Toto osvobození paměti však mělo nakonec neblahé následky, které vidí v novém konstruování a novém

---

<sup>3</sup> Jeden z důvodů nutné eticko-filozofické přípravy učitelů.

výkladu dějin při oslavách tisícileté Francie nebo výročí Chlodovika.<sup>4</sup> Nebezpečím je, že princip osvobození paměti může vést k formě uzavření se, vyloučení nebo dokonce se stát i válečnou zbraní. Proto by možná bylo lepší místo povinnosti paměti opět oprášíť povinnost historie: „možná nastal čas proti paměti.“ (Nora, 2015, s. 71)

Současné rozšířené přijímání alternativního zpravodajství, historie a její interpretace, ale i rozšíření používání orální historie, možnost prezentovat své pojetí velkých i malých dějin a hodnot vlastní mediální prezentací (a zvláště když je internetová a jiná mediální prezentace povinností všech veřejných i soukromých institucí i jednotlivců, aby prokázali, že ještě existují), se stalo masovým problémem. Vědění historie využívající mnohovrstevnaté zdroje se snahou ke komplexitě nemá v pluralitním mediálním světě dostatečný hlas, protože se jednak v davu médií a hlasů ztrácí a jednak je ve společnosti vědomě ignorována a překrucována.

Nakonec, pluralita a alternativa jsou imperativem i ve školním prostředí v oblasti regionální historie a její interpretace. Týká se to jednak oficiálních učebnicových zdrojů, ale hlavně moderního využívání internetu v projektovém vyučování a jeho prezentacích, kde pro náročnou korekční práci učitele není dostatečná časová ani motivační podpora. Problém „politické korektnosti“ při transportu regionálních kontextů ve vzdělávání je tak neustále pod tlakem postmoderní dekonstruktivity jako výrazu osobní vzpoury – charakteristickým rysem dnešní realizace a emancipace.

#### **4. Identita - výsledek všudypřítomné komunikace paměti. Požadavek profesionality jako ctnosti?**

Současný fenomén tzv. povinnosti přinášení alternativy, rozhovorů s pamětníky, plurality zdrojů, všudypřítomné diskuze o dějinách na sociálních sítích, internetu i printových médiích, rozmach historických vojenských skupin a historických hepeningů, ale rovněž i popírání oficiálních dějin, nemusí být výjimečným a obecně (tedy mimo výjimek) negativním jevem.

Současná ohromná intenzita zájmu o minulost, spory a možná až ideový boj o tu správnou interpretaci minulosti a její transport je jevem, který autoři nazývají komunikativní paměť, která se týká posledních žijících generací. (Welzer, 2015) Nejde tedy o nenormální, ale naopak o zcela přirozený proces zápasu o charakter – nastavení současnosti na základě

---

<sup>4</sup> Podobný proces jsme mohli sledovat při konstruování nových dějin Slovenska a Slováků (odhalování sochy krále starých Slováků - Svatopluka premiérem Ficem a prezidentem Gašparovičem v roce 2010). Zajímavé je ovšem sledovat i večerní pohádku České televize Dějiny udatného českého národa, kde v části o franckém kupci Sámovi jeho říše zcela samozřejmě kopíruje území dnešní České republiky. Video je volně prohlédnutelné na internetu. Dostupné zde: <http://dejiny.ceskatelevize.cz/208552116230009/>

vhodně konstruované minulosti. V současnosti je ovšem tato komunikace posilněna v důsledku rozšíření informačních možností (zdrojů i přístupnost technologií a internetového připojení), nárůstu volného času a energie, kladení akcentu společnosti na vzdělávání, zlidověním dějin. Při napojení těchto procesů na Lipovetským popsanou nespokojenou zákaznickou mentalitu jednotlivců (která je i vyjádřením zmíněné vzpoury vůči systému) a při návaznosti na posílení osobního sebevědomí a narcismu, je výsledkem přizpůsobování a selektování (personalizace) minulosti podle vlastních pocitů jednotlivců, jejich potřeb, snah o odlišení a pod.<sup>5</sup>

Za zmínku stojí i připomenutí obsahu pojetí kulturní paměti jako o souhrnném „označení všeho vědění, jež řídí jednání a prožívání určité společnosti v specifickém rámci vzájemného působení a jež (je – SL) předávána z generace na generaci opakovaným osvojováním a zasvěcováním.“ (Assmann, 2015, s. 51) Právě slovo „zasvěcování“ nám ukazuje další rozměr transportu paměti spočívající v mimořádných svátečních rituálech, které mají oficiální i soukromý charakter. Zatímco rodinné tajemství a rituály jsou zcela přirozeně mimo veřejnou kontrolu, oficiální slavení svátků představiteli veřejných institucí a jejich nastavení jsou rovněž objektem intenzivní diskuze. (Welzer, 2015)

Při tomto formování a přenášení regionální identity hrají vedle školy silnou roli (naše) autobiografická já, která zmíněnou personalizaci - privatizaci dějin (Gadamer, 2010, podle Welzer, 2015, s. 81) využívají vědomě i mimovolně v každodenní komunikaci. Prarodiče ovšem oprávněně formují své potomky a je od nepaměti spornou otázkou, proč by měla škola jejich interpretaci přes požadavky centrálních kurikulárních dokumentů korigovat a vyvažovat. I francouzský filozof A. Finkielkraut ve své knize *Destrukce myšlení* v osemdesátých letech minulého století v tomto duchu kritizoval objektivizující a univerzalizující funkci moderní školy. Tento pokrok vědění totiž podle něho vede k negativním důsledkům: vzájemnému rodinnému odcizení, přetržení vazeb a kontinuity. (Finkielkraut, 1993, s. 21 – 24 ) Jsme tady svědky kolize organizovaného institucionálního reflektování a normotvorného hodnotového korigování kolektivní paměti a komunikativní paměti v kompetenci autobiografických já (pl.).

Do tohoto sporu analogicky vstupuje škola a učitel, instituce a autobiografické já, které obě strany nakonec přirozeně spojuje. Je zřejmé, že učitel může kromě transportu oficiální paměti přidávat nejen alternativní pohledy a zdroje o minulosti, ale se o něj chtě-

---

<sup>5</sup> G. Lipovetsky ve své knize *Paradoxní štěstí* mluví o nespokojných zákaznících v partnerských vztazích, ale tuto nespokojenost vyplývající z hyperkonzumu můžeme aplikovat i do vzdělávací sféry. *Paradoxní štěstí*. Esej o hyperkonzumní společnosti. *Prostor*, 2007, s. 325-328. (Lipovetsky, 2007). O narcismu a personalizaci píše zase Lipovetsky již ve svém díle *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. 4. vyd. Praha: Prostor, 2008, 360 s.

nechtíc navíc zmiňuje i v každodenní mimovolné komunikaci v i mimo vyučování a tím dává prostor svému hodnotovému nastavení, které nakonec může někdy být i v rozporu s nastavením oficiálním (ku příkladu v centrálních kurikulárních dokumentech), které reprezentuje. Rovněž ostatní činitele ve škole svými postoji představují paměť spíš komunikativní nežli obecně kulturní, což potvrzuje význam a aktuálnost pedagogické a učitelské etiky při přípravě učitelů a důrazu na jejich profesionalitu.

Požadavku profesionality učitele může napomoci nežádoucí mimovolný transport subjektivní paměti minimalizovat, ale je potřebné mít na paměti, že se vlastně jedná o požadavek ovládnutí ctnosti. Ta obecně může přinést jejímu nositeli na rozdíl od požadavatele nevýhodu v podobě totalizujících nároků na osobnost učitele (Gluchman, Gluchmanová, 2008), ale podle některých autorů může přinášet i pozitiva - formu štěstí ve smyslu aristotelovské *fronésis*. (Higgins, 2011).

Požadavky na profesionalitu učitelů se netýkají jen oblasti mimovolné komunikace, ale i plnění funkce komunikace paměti ve škole - tím, že je do školy a vyučování přirozeně vnášena pluralita zdrojů, alternativ interpretací, samostatného projektového vyučování, pozývání hostů (pamětníků rodinných i nerodinných) apod. Mohli bychom říct, že se jedná o jev pozitivní, protože škola neučí žáky o světě, který je někde venku, ale svět a jeho formování (konstruování minulosti) se děje přímo ve škole. Rovněž se tento proces jeví být fenoménem demokratizujícím – zdrojem informací a hodnot už není jen učitel, učebnice, centrální kurikulum, ale i příslušníci komunity, rodin, zájemci. Tato idea a praxe otevřenosti školy a diskuse rozšiřuje požadavek profesionality učitelů v mimovolné komunikaci jejich autobiografického já; na profesionalitu komunikace s jinými autobiografickými já; zajištěním otevřené ale bezpečné atmosféry ve třídě; spoluformování klimatu ve škole.

Formování otevřeného a bezpečného klimatu školy nás ovšem opět vrací k otázce P. Nory o trendech a sporech povinnosti paměti a povinnosti historie. Jako historik se ve sporu samozřejmě přiklání k přednosti vědecké historie. Je zjevné, že důvodem je jeho spoléhání se na stejnou profesní ctnost, na profesionalitu historiků. Při představě otevřené školy s hosty – pamětníky a současně povinnosti historie se dostáváme do situace, když historik a učitel mají vždy poslední slovo, co může být nakonec v rozporu se zamýšlenou otevřeností školy (nejen) v procesu komunikace a reflektování kulturní regionální identity. Obavy historiků i učitelů dějepisu a příbuzných oborů před neznámým hodnotovým nastavením a možnou kontroverzní interpretací minulosti hostem-pamětníkem ve škole jsou jistě oprávněné, ale samozřejmě mají

řešení. Kromě odborné podpory a přípravy<sup>6</sup> rozhovorů a setkání napomůžou i etické zásady eliminující propagaci ideologií. Jedná se hlavně o známý humanistický požadavek postmodernistů o užívání zásady přednosti smrtelného před (ideově) nesmrtelným. (Bělohradský, 1997, s. 10)

## 5. Barbaři a civilizace ve škole

Dalším problémem souvisejícím s regionální identitou a zároveň klimatem školy je možnost používání jazykových dialektů. Používání spisovného uniformního jazyka ve školách a naprosté odsunutí dialektů do pozadí (ilegality) může být žáky rovněž vnímáno jako rozpor mezi objektivními poznatky ve škole a subjektivitou autobiografických já (v domácnostech), jako další odcizení školy od reality života. Nářečí, dialekty (nebo i menšinové jazyky - např. romský) přitom (často) používají signifikantní druzí, kteří zabezpečují přenos důležitých významových kontextů, (často hodnotově zabarvených) relevantních pro tvorbu osobní identity, jak nám ukazuje C. Taylor (Taylor, 2001, s. 36 – 37). Méněcenná realita symbolického reprezentanta (dialektu) regionálních kontextů tak může přinášet rozporuplné pocity domorodého verus univerzálního - civilizovaného a následné přijetí negativního vnímání obrazu blízkých, inflaci odkazů signifikantních blízkých a v nejhorším přijetí zneváženého sebeobrazu (i s negativními důsledky pro další socializaci a participace ve škole).

Odhlédnouc od nutnosti zabezpečení ovládnutí spisovného jazyka pro úspěšný budoucí život žáků, se nejedná se o nic méně, než o zbytečný rozpor „civilizovaného“ a „domorodého“, při kterém se žák používáním dialektu stává barborem – objektem pro proces sterilizování a zbavování jazykových nečistot. Pozitivním krokem školy je tedy vyčlenění konstruktivního času a prostoru (předmět, navození vhodných situací), kde budou žáci moci zažít, využívat a kultivovat i tuto stránku regionálního kontextu (současné mimořádné a skanzenové folklórní ostrůvky, zdá se, nepostačují). Tento požadavek umožnění bezpečného pozitivního používání dialektů a nářečí ve škole opět ukazuje na vícekrát zmíněný význam klimatu školy a jeho kvalifikované přípravě učitelů a vedením školy.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Například metodická příručka Roberta Stradlinga: Vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia. Bratislava: Metodické centrum, Učiteľský neinvestičný fond. 219 s. ISBN 8071643327.

<sup>7</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v úvodu RVP pro základní školy (2013) definuje klima jenom stručně a obecně: „vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol“ (RVP ZŠ, 2013, p. 6). Ministerstvo žádné speciální požadavky školám ohledně klimatu neklade, je vždy záležitostí každé jednotlivé školy.



V návaznosti na zmíněnou práci C. Taylora při řešení konstruování pozitivní regionální identity není možné obejít kontexty související s národnostní rozmanitostí obyvatel regionu a vytváření jejich korektního obrazu ve vnímání žáků. Je víc než zřejmé, že při přehlížení, nedocenění, zneuznání nebo dokonce vnímání jiných skupin obyvatelstva regionu jako nepřátel, je pozitivní vnímání regionu téměř nemožné. Při přehlížení existujícího problému (nebo kontextů problémů) skupiny obyvatel je nakonec zneuznán celý region (protože oficiálně není co napravit). Jedním z konkrétních preventivních návrhů nepřehlížení menšin v oblasti vzdělávání je požadavek zařazení a posílení menšinových kontextů do vyučování (jejich dějin, kultury, jazyka i problémů) a rovněž do materiální a ideové prezentace školy.<sup>8</sup> (Gutmann, 2001)

V tomto kontextu se jeví zajímavým ještě jeden vztah, kterým není nic jiného, než samotná rozporuplnost prožívaného života: zákaz nebo omezování dialektů, přehlížení menšinové kultury a dějin ve vyučování, špatné materiální podmínky života, špatný stav památek ve městě kde žiju, to vše paradoxně přispívá k neustálému osobnímu reflektování charakteru místa a mého ocitnutí v něm a přispívá k vzbuzování negativních nálad nebo dokonce frustrace až zlosti. U jednotlivce tak může následovat ztotožnění se s neúspěchem vlastního regionu a formace do procesu vlastního zneuznání - anebo naopak to může vést i k nastartování pozitivního procesu: překonání negativní situace ne nepodobné hegelovskému překonání pána jeho rabem. Toto překonávání má ovšem charakter romantizující, směřující k heroismu a tak jsou bez podpory školy pravděpodobnější spíše negativní vyhlídky v smyslu nespokojenosti, radikalizace, příklonu k autoritě, úniku z reality apod. Škola je opět ta, která má možnost dát žákům zažít úspěch, poukazovat na pozitivní příklady z minulosti i jiných regionů a otevírat možnosti pro pozitivní změny, ovšem i tady závisí tyto podmínky také od nastavení klimatu školy.

## **Závěr**

V závěru shrňme etické principy, které jsou potřebné k posílení obecné kontextuality prostřednictvím možností regionální kulturní identity ve vzdělávání. Větší otevřenost školy v smyslu umožnění většího počtu hostů a diskusí je pozitivním prvkem umožňujícím větší participaci na vzdělávání lidem z komunit a rodin a tedy demokratizačním prvkem místo

---

<sup>8</sup> Vybavení knihoven menšinovou literaturou, zvýšení obsahu o menšinách ve vlastivědě, dějepisu, občanské výchově, jazycích, uměnovědních předmětech a pod. (Lesňák – Štěrba, 2016)

přísné centralizace kurikula a jeho realizování. Eliminuje odcizení školy<sup>9</sup> i žáků od reálného života, avšak přináší vnášení nepohodlných nároků na učitele ve formě předpokládaných zásahů v prospěch zásady přednosti smrtelného před nebezpečími jednostranné prezentace nesmrtelných idejí. Rozvíjení pozitivní kulturní regionální identity vyžaduje budování bezpečného klimatu školy pro vytvoření prostoru a kultivaci dialektů a prezentaci menšinových kultur v prostorech školy. Jedná se tedy o hodnotový soulad deklarovaného a skrytého kurikula školy, který předpokládá diskusi mezi vedením školy a učiteli zaměřenou na prospěch jejich žáků i prospěch jejich samotných.

## Použitá literatura

ASSMANN, J. 2015. Kolektivní paměť a kulturní identita. In Kratochvíl, A. (ed). *Paměť a trauma. Pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie teoretických textů*. 1 vydání. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR/Akropolis, s. 50 – 61.

BĚLOHRADSKÝ, V. 1997. Mezi světy & mezisvěty: filosofické dialogy. 1. kniž. vyd. Olomouc: Votobia. 194 s. ISBN 80-7220-004-6.

FINKIELKRAUT, A. 1993. *Destrukce myšlení*, Brno: Atlantis. 112 s. ISBN 80-7108-063-2.

---

<sup>9</sup> Je veřejným tajemstvím, že praxe formování žáků k aktivnímu občanství za svou idejí zaostává. Zdá se, že přes všechny snahy jsou školy se svou simulací aktivního občanství příliš vzdálené živé realitě. Zároveň vidíme, že obyvatelé regionů jsou často nespokojeni s jeho vývojem a se svými místními i krajskými zastupiteli. Učitelé i rodiče se před žáky dostávají do pozice jakýchsi mravokárců, když říkají, co a jak by mělo být, ale žáci i oni sami vědí, že skutečnost je jiná (co a jaké skutečně je). Spojením těchto problémů a návrhem jejich řešení by mohla být ve smyslu Hegelovho návrhu angažovanosti (phytagorejec doporučí otci výchovu syna jeho učiněním občanem státu s dobrými zákony) (Hegel, 1992, s. 194) koncepce školy, ve které se stane škola skutečným centrem občanského dění nejen jeho vyprávěním nebo simulací. Škola by se tak mohla stát centrem lokálního přímého hlasování (referend) a jím předcházejících diskusí, anebo alespoň místem konání obecního zastupitelstva i s účastí žáků, učitelů a rodičů. Byla by tím nejen zabezpečena výchova aktivního občanství, ale i reflexe paměti občanů a minulosti, hodnotová diskuze, vnášení nových kontextů do vyučování i rozhodování. Tyto návrhy v sobě rovněž spojují jonasovský požadavek konání v prospěch budoucích generací, které jsou (zčásti) přítomny. I v případě přímého nezapojení žáků do procesů rozhodování je tu zmenšena forma odcizení hlasujících nebo alespoň zastupitelů od budoucích generací a do jisté míry i vytracení rozhodování o „objektech“ a nahrazení komunikací se subjekty. Smysl Hegelova výroku o vylepšování zákonů angažováním samotného otce a spolupracujícího učitele a následování jejich vzoru žákem přímo ve škole, je jistě romantická představa hodná své ideové inspirace. Ovšem námi zmiňovanou zásadou „světa ve škole místo školy hovořící o světě“ by byla pasivní role rodičů a učitelů eliminována. Rovněž škola by se mohla stát místem skutečného dění, její otevřenost by se stala realitou, hosté skuteční a pravidelní. Škola by se kromě toho mohla opět stát centrem vzdělávání, kde by měl přístup každý, kdo by cítil takovou potřebu. Mohli bychom se ovšem ptát, jaký by byl účel takové školy – či dobro by bylo sledováno. Žáci by jistě měli méně bezpečné atmosféry a klidu ke vzdělávání, učitelé by byli zatěžováni novými úkoly, komunikací a děním. Komunikace paměti by získala plnohodnotnou možnost své reflexe, přehodnocování a transportu, čímž by byla posílena i identita regionu jako taková. Jistě by těžkosti žáků a učitelů mohly být řešitelné, ovšem my se v této chvíli musíme ptát analogií Bělohradského zkouškou správnosti, kdo by chtěl takovou školu navštěvovat jako žák, kdo by chtěl v takové škole pracovat a kdo by měl chuť se tolik občansky angažovat.

HEGEL, F. W. G. 1992. *Základy filosofie práva*. Praha: Academia. 380 s. ISBN 80-200-0296-0.

HIGGINS, C. 2011. *The Good Life of Teaching. An Ethics of Professional Practise*. První vydání. Oxford: Wiley-Blackwell, s. 310. ISBN 978-1-4443-3930-7.

GLUCHMAN, V., GLUCHMANOVÁ, M. 2008. *Učitel'ská etika*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. 233 s. ISBN 978-80-8068-808-0.

GOLDMAN, E. 2009. Individuum, společnost a stát. (1940) In In: Tomek, V. *Svoboda je duší každého pokroku. Emma Goldman*. Praha: Manibus Propriis, s. 177 – 195.

LESŇÁK, S., ŠTĚRBA, R. 2016. Moral education in the Czech territory in the past and the present. In *Ethics & Bioethics (in Central Europe)*, roč. 6, č. 1–2, s. 45 – 58.

LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualismu*. 4. vyd. Praha: Prostor, 2008, 360 s. ISBN 978-80-7260-190-5.

LIPOVETSKY, G. *Paradoxní štěstí. Esej o hyperkonzumní společnosti*. Praha: Prostor. 448 s. 978-80-7260-184-4.

NORA, P. 2015. Světový nástup paměti. In Kratochvíl, A. (ed). *Paměť a trauma. Pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie teoretických textů*. 1 vydání. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR/Akropolis, s. 62 – 72.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2013. In Stránka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. [online] [Citováno 15. září, 3016] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

TAYLOR, C. 2001. *Etika authenticity*. Praha: Filosofia, Nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR. 134 s. ISBN 80-7007-150-8.

TAYLOR, C., GUTMANN, A. (ed.) 2001. *Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia. 183 s. ISBN 978-80-7007-161-3.

WELZER, H. 2015. Co je to komunikativní paměť a z čeho se skládá. In Kratochvíl, A. (ed). *Paměť a trauma. Pohledem humanitních věd. Komentovaná antologie teoretických textů*. 1 vydání. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR/Akropolis, s. 73-89.

Mgr. Slavomír Lesňák, PhD. Je odborným asistentom na Katedre občanske výchovy na PDF MU v Brně, kde sa venuje dejinám etiky i súčasným etickým teóriám a problémom. Vede i kurz Kultúra a história Slovenska, ktorým sa snaží českým a moravským študentom priblížiť slovenské kontexty pre lepšie vzájomné porozumenie.