

# Miroslav Dědič a edukace Romů v České republice

Stanislav Jakubiček

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Stanislav JAKUBÍČEK**

Osobní číslo: **H10172**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Miroslav Dědič a edukace Romů v České republice**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti multikulturní pedagogiky a andragogiky a edukace Romů.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou strukturovaného rozhovoru.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, 143 s. ISBN 80-902461-1-7.

DĚDIČ, Miroslav. Škola bez kázně. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1985.

DĚDIČ, Miroslav. Šumavská bukolika: Iurčeno pro učitele cikánských dětí. Ústí nad Labem: Kraj. pedagog. ústav, 1975.

DĚDIČ, Miroslav. Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

NEČAS, Ctibor. Romové v České republice včera a dnes. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 129 s. ISBN 80-244-0497-4.


PAVELČÍKOVÁ, Nina. Romové v českých zemích v letech 1945-1989. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, 2004. Sešity Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu; č. 12. ISBN 80-86621-07-3.

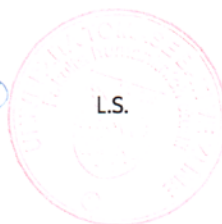
Vedoucí bakalářské práce: doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: 27. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce: 2. května 2014

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

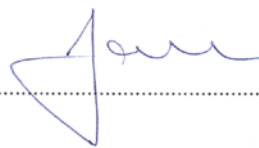
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.4.2014



*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá podstatnými momenty edukace romských žáků v České republice po druhé světové válce a to především skrze pedagogický přístup a činnost Miroslava Dědiče. Teoretická část sumarizuje obecně dostupné informace týkající se edukace, romských rodičů, jejich dětí a výchově. Praktická část využívá kvalitativního výzkumu k ozřejmění role a osobnosti Miroslava Dědiče na poli edukace romských žáků.

Klíčová slova: edukace, romští rodiče, výchova romských žáků, Miroslav Dědič

## **ABSTRACT**

The thesis deals with education of roma pupils in Czech Republic after Second World War. It is described by pedagogical approach and the work of Miroslav Dědič. Theoretical part summarize up available information concerning education, Roma parents, their children and their education. Practical part employs qualitative research for exploring role and personality of Miroslav Dědič in Roma pupils education.

Keywords: education, Roma parents, Roma pupils education, Miroslav Dědič

Děkuji svému vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvínovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, vstřícnost, ochotu a trpělivost při jejím zpracování. A také PhDr. Miroslavu Dědičovi, za velmi vřelé přijetí a inspirativní rozprávení.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I</b> <b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1</b> <b>K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM</b> .....	<b>11</b>
1.1    O LITERATUŘE .....	11
1.2    VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE .....	11
1.3    K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM .....	12
<b>2</b> <b>MIROSLAV DĚDIČ JAKO SOCIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>21</b>
2.1    OSOBNOST MIROSLAVA DĚDIČE V EDUKACI .....	21
2.2    OSOBNOST MIROSLAVA DĚDIČE JAKO UČITELE ŽÁKŮ JINÝCH NÁRODNOSTÍ .....	22
2.3    OSOBNOST MIROSLAVA DĚDIČE JAKO UČITELE ROMSKÝCH ŽÁKŮ.....	23
<b>3</b> <b>ROMSKÝ ŽÁK V KONKRÉTNÍ SITUACI VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>24</b>
3.1    SPOLEČENSKÁ, HISTORICKÁ SITUACE JAKO ZÁKLADNA PRO EDUKACI ROMSKÝCH ŽÁKŮ .....	24
3.2    PRÁCE MIROSLAVA DĚDIČE NA VÝCHOVNÝCH PŘÍSTUPECH K ROMSKÝM ŽÁKŮM .....	26
<b>II</b> <b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
<b>4</b> <b>CÍLE A METODY VÝZKUMU</b> .....	<b>29</b>
4.1    METODY.....	29
4.2    OBJEKT.....	31
<b>5</b> <b>VLASTNÍ VÝZKUM</b> .....	<b>32</b>
5.1    OSOBNOST A ROLE MIROSLAVA DĚDIČE V EDUKACI ROMŮ .....	32
5.2    METODY K VÝCHOVĚ ROMSKÝCH DĚTÍ.....	36
5.3    PREZENTACE ČINNOSTI JAKO SOUČÁST SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	39
<b>6</b> <b>VÝSLEDKY A DOPORUČENÍ</b> .....	<b>43</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>44</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>45</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>50</b>



## ÚVOD

Téma bakalářské práce má reflektovat neuspokojivý vývoj kvalitního vzdělávání romských žáků v České republice. Velké množství žáků romské národnosti je neodůvodnitelně zařazeno do zvláštních škol, i když jejich rozumové vybavení tomuto zařazení ne zcela odpovídá.

V teoretické části bakalářské práce se věnujeme práci s literaturou, kdy se obracíme k teoretickým východiskům, abychom byli schopni porozumět základním pojmům, se kterými v bakalářské práci pracujeme. Je důležité také definovat linku, která propojuje naše téma edukace romských žáků s oborem sociální pedagogika. Zejména jde o to, aby se romské děti připravily na vstup do školy, ale i práce s nimi během vzdělávacího procesu.

Problematicke edukace romských dětí se v poválečném období začíná věnovat mladý kantor Miroslav Dědič, který brzy pochopí, že problém není v dětech samotných, ale v nevyhovujícím životním prostředí, ve kterém si tyto děti vyskytují. Jeho vysoká angažovanost se promítá do založení internátu pro děti, které se samy dobrovolně vracejí od rodičů zpět do školy.

S těmito dětmi dál pracuje, aby se později staly zářným příkladem, jakým způsobem je romský žák kultivovatelný. Pokud dostane příležitost a poskytnou se mu vhodné metody, je schopen podávat srovnatelné výkony jako dítě majoritní společnosti. Historický vývoj mu nahrává, jelikož komunistický režim přichází se zákonem, který zakazuje kočování na českém území. Zvyšuje se tedy počet dětí, které přicházejí do školního prostředí, a je potřeba zkušeností a vypracovaných metod, které Miroslav Dědič zpracovává.

Praktická část se zaměřuje na osobnost Miroslava Dědiče a roli, kterou sehrál v edukaci romských žáků a charakteristické rysy jeho osobnosti, které do této práce vkládal. Také se zaměřujeme na metody, díky kterým dosahoval výrazně úspěšnějších výsledků, než se tomu dělo bez individuálního přístupu k romskému žákovi.

Důležitým postřehem také zůstává prezentace úspěchů romské školy, která mohla sloužit jako příklad, že úsilí vložené do romských žáků nevychází vniveč. Je potřebné působit na širokou veřejnost a informovat, aby se překonávaly stereotypy, a tím i handicap, který si romské dítě nese už tím, že se narodí s tmavou pletí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM

V teoretické části bakalářské práce se věnujeme základní literatuře, která je pro naše téma nezbytná, ale také vztahu, které má naše téma edukace romských žáků k oboru sociální pedagogiky.

### 1.1 O literatuře

Literárními prameny pro tuto bakalářskou práci jsou jednak autorské počiny Miroslava Dědiče, ale také odborné monografie z oblasti psychologie, pedagogiky a romské historie. Díla Miroslava Dědiče byla sestavena a sepsána na základě jeho denních záznamů o činnosti, nejen pedagogické, ale i o jeho pocitech a společenské náladě. Tímto jsou jeho knihy podloženy autentičností, která nám může přiblížit události z raných let edukace romských dětí a mládeže, o válkou zdevastovaných osudech dětí německých, slovenských i českých.

Publikace pro historický rámec mi poskytly zejména publikace Niny Pavelčíkové, která dlouhodobě mapuje romské osudy a fakta romských občanů během válečného konfliktu, i poválečné přesouvání Romů napříč střední Evropou. Zvláště studium přístupu totalitního režimu v Československu k romským občanům zaujímá velkou část její činnosti.

### 1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika jako vědecká disciplína plní významnou roli pro romské etnikum. Jeho kontextu se klade za cíl vychovávat, socializovat, redukovat a v případě romského národa především pomáhat a integrovat (Kaleja, 2011, s. 13). Proces integrace vyžaduje výraznou změnu postojů, zvyků a kulturních vzorů jejich nositelů, ke které v současné době, ale i po celé 20. století, nedostává romská komunita dostatečnou motivaci (Pavelčíková, 2009, s. 61).

Jelikož edukace mnoha romských žáků není zcela ekvivalentní vzdělávání žáků české národnosti, je třeba je připravit k institualizovanému vzdělávání (Pavelčíková, 2004, s. 46-47). Tyto snahy se začaly prosazovat již v průběhu padesátých let. V letech 1950-1951 vzniklo v Soběsukách u Žatce převýchovné a doučovací rekreační středisko pro děti Romů,

kteří zde pracovali na státním statku. Ze začátku se ovšem potýkalo s problémy a nedůvěrou. Například šíření dezinformací o transportu dětí do Ruska či krácení vlasů romským děvčatům vyvolalo pobouření a pochybnosti jejich rodičů.

S obdobnými problémy s odlišiváním, se šířením bludů a pověr zápolí i Miroslav Dědič (Dědič, 1985). Z toho je zřejmé, že vzdělávání takových žáků se více podobá výchově, která zasahuje mnohem výrazněji do celého života těchto dětí.

Mnoho autorů se snaží navázat na učení Jana Amose Komenského, jenž zdůrazňoval myšlenku sociální pedagogiky skrze výchovu, která má být jedním z hlavních nástrojů zlepšení životního údělu. V pedagogických začátcích Miroslava Dědiče, ani v dnešní době, nepozbyla tato myšlenka na aktuálnosti. K nejvýznamnějším cílům vzdělání patří „přivést člověka k lidskosti“. V současnosti je neméně důležitá myšlenka pojetí výchovy jako prostředku sjednocování Evropy, při zachování kultur a národních jazyků jednotlivých zemí. (Semrád a Škrabal, 2009, s. 177-180)

### **1.3 K teoretickým východiskům a základním pojmům**

Tato kapitola bakalářské práce je věnována pojmům a definicím, se kterými budu pracovat v praktické části. Pozornost věnuji zejména pojetí edukace a vzdělání, ale také aspektu romského žáka a rodiče.

#### **Edukace**

V systematické výchově a vzdělávání, tedy edukaci, není vždy ostře patrná odlišnost od socializace. Rodina a společnost pomáhá dítěti se spontánním učením, ovšem socializace samotná nemůže na vývoj osobnosti stačit. V edukaci se snaží mít učitel celý proces pod kontrolou a regulovat jej, aby probíhal optimálně. To zajišťuje koncepce vtělená do učebnic a zařazená do celého systému vyučování a učení. (Helus, 2009, s. 224-225)

Žákům velmi prospívá jasný denní plán a rozvrh činností, přestože se může měnit tak, aby vyšel žákům vstříc. Struktura a stabilita naplánovaných činností pomáhá dětem k pocitu bezpečí a jistoty, jelikož mohou spoléhat na základní rytmus dne. To však nevyklučuje dny s volným režimem, kde si žáci mohou sami volit aktivity. (Krogh, 1994, s. 361-362)

*„Při realizaci komplexní edukační péče má klíčový význam důraz na rozvoj učebních kompetencí žáků a studentů. Pro učitele to znamená úkol účinně je uvádět do možnosti učit se rozmanitými cestami a způsoby, tak jak to odpovídá jejich individuálním zvláštnostem, charakteru situace nebo druhu učiva.“ (Helus, 2009, s. 231)*

Výuka romských dětí tedy vyžaduje od pedagoga nejen klasicky vedenou výuku, ale i nalezení cesty ke svým žákům.

Nespojovat cíl vzdělání s planou učeností, ale s cestou k lidskosti, radil vždy Komenský. Vzdělání nemá význam pouze pro přítomnost. Je nutné i povědomí o budoucnosti společnosti. Smyslem vzdělání by měla být spíše moudrost, která spočívá nejen v ovládnutí přírody, ale hlavně sebe samého. Utváření jedince skrze vzdělání pak směřuje k nastolení přirozené podstaty lidství, jež vede k harmonii a správnému pojetí vztahů. (Semrád a Škrabal, 2009, s. 179-180)

### **Romský žák**

Romské dítě pochází z jiného sociokulturně podnětného prostředí, s naprosto jinými normami, s odlišným přístupem k otázce výchovy a vzdělávání. Romští žáci jsou správně zařazeni do kategorie dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto potřeby není možné v podobě školy hlavního vzdělávacího proudu dostatečně saturovat (Kaleja, 2011, s. 10). Bakošová uvádí, že v sociální pedagogice převažuje výchova, péče a pomoc, ovšem sociálně pedagogická práce s lidmi různého etnika se poněkud liší, především mentalitou národa, odlišnými sociokulturními normami a společenským statutem. Měla by vycházet z aktuálních požadavků menšiny a většiny současně (Kaleja, 2011 cit. podle Bakošová, 2005, s. 12). Výchova romských dětí je založená na citech a menším množství příkazů a zákazů, než na jaké jsme zvyklí z majoritní společnosti (Farkašová, 2010, s. 394). Zatímco české dítě vyrůstá v podnětném prostředí komunikace, romská matka má spíše tělesný kontakt s dítětem – chová je, kojí apod., řečový kontakt však probíhá v mnohem menší míře. Romové žijí v lidmi nahuštěném prostředí, děti nemají místo pro školní potřeby a prostor pro psaní domácích úloh. Jsou i případy, kdy matky nevěděly, kterou třídu jejich dítě navštěvuje (Dobšíková, 2000, s. 121).

Romské dítě se učí nápodobou, tím, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se dle svého. Také je nikdo nenutí, aby se učilo něčemu, co mu není zcela přirozené. Romské dítě je na-

vyklé účastnit se diskuze či rozhodování spolu s ostatními. Neočekává se, že dítě vyřeší úkol samočinně (Hübschmannová, 1993, s. 116-117). Problémem proto může být nástup do školního prostředí, kde se po dítěti vyžaduje samostatná práce a odpovědnost za své činy.

Vstup do vzdělávacího zařízení je pro dítě velmi důležitým mezníkem v procesu socializace. Je třeba brát zřetel na *školní připravenost* dítěte, která představuje souhrn výchovných vlivů v předškolním věku, celý způsob jeho výchovy. Může být rovněž nedostatečná, většinou zanedbaná pro nedostatek citových vazeb a vhodných podmětů. (Edelsberger, 1988, s. 21)

V humanistickém pojetí dítě není jen objekt pro pedagogickou manipulaci, ale svébytná bytost, které má v sobě všechny předpoklady pro svůj budoucí jedinečný vývoj. Respektovat osobnost dítěte ovšem neznamená plně se mu podřítit (Pelikán, 1997, s. 72-74). Otevření prostoru pro přirozený a svobodný projev žáka neznamená opuštění vytyčených cílů, ale spíše posun od vnějšího řízení k autoregulaci (Spilková, 2005, s. 34).

Při nástupu romského žáka do prvního ročníku základní školy vzniká verbální šok. Vzhledem k faktu, že převážná část výchovy a vzdělání na prvním stupni probíhá verbálně a ve spisovném jazyce – v jazyce, který většina těchto žáků nezná ani v rovině mluvené, natož v rovině grafické – prožívá dítě komunikační otřes. Pro romského žáka je nezbytné upevnit mluvnický systém češtiny v předškolní jazykové výchově. Aby dítě mohlo komunikovat s okolím, je potřeba jeho projev z hlediska fonetického udržet v normě. Pokud tomu tak není, vystavuje se dítě možnému posměchu okolí, a tím i komunikačnímu neúspěchu, který může být jednou z příčin bariéry (Kamiš, 1996, s. 26-31). Miroslav Dědič, obdobně jako další autoři, již v roce 1982 připomíná, že adaptace na vyučovací jazyk u romského žáka znamená ztrátu nejméně jednoho roku (Dědič, 1982, s. 11).

Romské děti, které vyrůstají na rozhraní romského domova a neromské školy, nemusí vnímat školu jako přátelské území. Tím již na počátku školní docházky může vznikat nevraživost, která znemožňuje navázání pozitivních vztahů. (Zášková, 2000, s. 109)

Tento problém lze také chápat komplexněji. Například Jaroslav Balvín (2008, s. 26-28) hovoří o vyrovnávacích postupech, které budou sledovat jako hlavní cíl integraci a získání ekonomické soběstačnosti pro členy romské komunity. Zároveň podotýká, že se máme vyvarovat dosažení těchto cílů cestou kvót, spíše se snažit pomoci cestou asistence, která po-

může překonat znevýhodnění. Jako konkrétní opatření pro romské dítě opět zmiňuje nulté ročníky, zřízení pozice asistenta učitele a poskytování stipendií žákům, která pomohou překonat sociální znevýhodnění studentů.

Romští asistenti učitele si uvědomují svoji významnou roli v procesu vzdělávání. Výrazně reflektují také fakt, že mohou být dobrým vzorem pro romské žáky. (Němec, 2010, s. 111)

Dítě, které přichází z prostředí výchovně nedostatečného, chudého na výchovné podněty, je výchovně zanedbané. Žádoucí nápravy lze dosáhnout vhodně upraveným a doplněným prostředím pro výchovu, v němž učitel či vychovatel kompenzuje nedostatky výchovného působení v rodině. (Edelsberger, 1988, s. 22)

Karel Kamiš (1996, s. 31) nabízí řešení možné komunikační bariéry u romských žáků zavedením přípravných nultých ročníků, kde by řečová výchova probíhala v jazyce jemu přirozeném, rodném. Zdůrazňuje potřebu výchovy v češtině k zajištění spisovného standardu a také pojmání jazykové výchovy jako součásti celého systému předškolního vzdělávání, společně s výchovou rozumovou, literární či hudební. Problematice cizích dialektů a řečí se ve své publikaci věnuje také Suzanne Krogh (1994, s. 399-403), která uvádí, že nevidí problém, aby se dítě stalo bilingvním, žák si ovšem musí uvědomit rozdíl, že je zde více eventualit ke komunikaci. Je potřeba vyučovací jazyk podporovat například čtením příběhů, nebo diskutovat nad rozdíly v dialektech. Děti s jazykovým zpožděním je nutné zapojit v konverzaci, přestože nemusí odpovídat úroveň jejich jazykové vybavenosti dalším žákům.

Záškodná (2000, s. 110) uvádí příklad z Anglie, kdy učitelé indických emigrantů doporučují rodičům, aby na své děti mluvili jen rodným jazykem. Vedou je k tomu dva důvody: pokud dítě bude dobře ovládat mateřský jazyk, naučí se snadno ve školním prostředí jazyku cizímu a nebude se učit nestandardní angličtinu od svých rodičů.

Opožděný vývoj řeči, který může vznikat při nedostatku mluvních podnětů, je jednou z hlavních příčin školní nezralosti a nepřipravenosti dítěte ke vstupu do základní školy. Důležitá je diagnóza, zdali se jedná o vývoj omezený, nebo pouze opožděný. (Edelsberger, 1988, s. 80)

První pedagog, který zdůvodnil nevyhnutelnost výchovy již v předškolním věku, byl Jan Amos Komenský. Zdůrazňoval cíle, význam a formy výchovy. Největší váhu kladl na rozumovou a mravní výchovu (Hroncová, 2008, s. 56). Naše pedagogika má díky tomuto

faktu dávnou tradici v jazykové výchově a rozvíjení dětské řeči v předškolních zařízeních (Edelsberger, 1988, s. 75).

Záškodná (2000, s. 115) rovněž uvádí jako testovaný případ církevní školu P. Pittra, kde byly porovnávány dvě skupiny dětí v prvních ročnících. Jedna skupina navštěvovala přípravný ročník, druhá přišla do školy přímo z rodiny. Obě skupiny byly podrobeny inteligenčním testům, testu školní zralosti, škále přizpůsobivosti, porovnání školního prospěchu a testu posouzení školní docházky. Ukázalo se, že přípravný roční výrazně zlepšuje výsledky v testu školní zralosti a zmenšuje školní absenci žáků. Výzkum rovněž prokázal, že děti z přípravného ročníku jsou mnohem zdatnější v oblasti grafomotoriky, jazykových a rozumových dovedností.

Jednou z příčin obtížné edukace romských dětí je vysoká absence, kterou tito žáci generují. Miroslav Dědič zmiňuje případy, kdy hromadění neomluvených zameškaných hodin anuluje možnost práce pedagogů s takovými žáky, kteří bývají ve školních vědomostech opoždění a znalosti neodpovídají jejich fyzickému věku. Navíc místo toho, aby se nedostatky z minulých let odstraňovaly, spíše narůstají (Dědič, 1982, s. 23-24). Problém vzniká už při testování dětí před jejich zařazením do vzdělávacího zařízení. Dítě těžko chápe instrukce kvůli jazykové bariéře, chybí mu zkušenosti a informace v požadovaných aktivitách (Farkašová, 2010, s. 395).

Romské dítě se setkává s předsudky a stereotypy, které znesnadňují jeho úspěšnou výchovu a socializaci. Často se setkáváme s diskriminací, která vyplývá z předsudku a přetváří se v negativní akci. Pokud se předsudky daří kontrolovat, neproměňují se v diskriminační akty. Jestliže se však předsudkům nekladou dostatečné bariéry, projevují se diskriminačním jednáním, které může přejít až k extrémně agresivním činům. (Průcha, 2000, s. 37-38)

### **Romský rodič**

Romská rodina má svá specifika v mnoha attributech rodinného a společenského života, zejména ve vnímání struktury rodiny a funkcí, které by měla plnit (Kaleja, 2011, s. 13). Rodina ovšem nemá na socializaci dítěte výhradní právo. Výchozím krokem k rozpadu tohoto monopolu je svěření dítěte do mateřské školy (Možný, 2002, s. 144). Romské dítě se dá vychovávat prostřednictvím institucí, čímž lze potlačit některé nešvary rodičů. Pelikán (1997, s. 45) zdůrazňuje vzor dospělých, jejichž základní přístupy k životu děti přejí-



mají. Vzor dospělých sehrává nezastupitelnou roli ve výchově. Romští rodiče se často mohou dopustit chyby v podobě krivdy na dítěti, která jej může výrazně poznamenat. Příkladem může být špatná známka a rodičovské konstatování, že „vlastně o nic nejde, v nejhroším půjdeš na zvláštní školu.“ Tím se snižuje aspirační úroveň romských žáků a v praxi to pak znamená, že před každým problémem či překážkou raději ustoupí (Němec, Štěpařová a Pavlíčková, 2010, s. 51). Je velmi důležité si uvědomit, že řešení problémů romské minority představuje jeden z nejobtížnějších dlouhodobých úkolů. V dnešní době existují projekty směřované k rodičům romských dětí, ke zvyšování profesních kompetencí pedagogů i asistentů učitele (Knotová, 2011, s. 66).

Romská rodina má pro komunitu Romů obrovský význam. Traduje se, že by pro všechny národy mohla být příkladem, zejména svou soudržností, mezilidskými vztahy a pevnými vazbami. Úcta a respekt mezi Romy jsou přirozenými vlastnostmi, byť vnější chování Romů se jeví majoritní společnosti dosti bizarně (Kaleja, 2011, s. 14).

Kaleja navrhuje citlivou komunikaci s romským rodičem, zdůrazňuje významnou roli vztahu pedagoga a rodiče pro formování partnerství při výchově žáka. „Vyžaduje-li škola po rodičích precizní, zejména aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci často přeruší.“ Rodič pak často kvůli negativním zkušenostem hodnotí celou majoritní společnost. Úkol pro vyučující spočívá v motivaci rodičů a podpoře jejich rodičovské role. (Kaleja, 2011, s. 64-65)

Miroslav Dědič připomíná postoj romského rodiče v období padesátých let, kdy alkoholismus a nikotinismus byl běžný i u dětí v romském společenství. Citová vazba rodičů k dětem překvapivě nebránila zákazu kouření a požívání alkoholu dětmi (Dědič, 2000, s. 73). Přesto se romští rodiče a prarodiče těší u dětí mnohem větší vážnosti a úctě. V domovech důchodců či léčebnách dlouhodobě nemocných přijdeme do styku v současné době s romskými penzisty jen zcela výjimečně (Vančáková, 2004, s. 96).

Mění se také postavení ženy v romském společenství, což pozitivně ovlivňuje ekonomickou a morální úroveň romské rodiny. V minulosti byla především žena brzdou pozitivního vývoje, hlavně kvůli menšímu kontaktu s majoritní společností a nižší vzdělanosti. (Dědič, 2000, s. 73)

Aktivizace současných žen je také patrná v kontextu jejich uvědomění si hodnoty vzdělání, jež stále není v romské komunitě dominantní. Z posledních výzkumů však vyplývá, že zvy-

šování kvalifikace je mezi určitými skupinami Romů, a především Romek, stále více reflektována. Ovšem do touhy po vzdělání vstupuje několik limitujících faktorů. Mohli bychom jmenovat především tradiční postavení ženy v rodině jako pečovatelky o děti. Do hry vstupuje i charakteristická vlastnost romských mužů – žárlivost. Pohnutky pro vzdělání romských žen mohou být různé. Samotní rodiče byli často negramotní, v kontextu dnešní společnosti si však začínají svůj hendikep uvědomovat, s čímž může souviset i patřičný tlak, který na své potomky v souvislosti se vzděláním vyvíjejí. Hodnota vzdělání je pro ně zjevná v případě pochopení vztahu mezi pracovní uplatnitelností a vzděláním. Mnohé romské rodiny se postupně vymaňují ze silných tradic a komunitních zvyklostí, ale stále se ještě neuchytili ve společenství majority (Gulová, Němec a Štěpařová, 2010, s. 23-42). I když jsou rodiče schopni si uvědomit důležitost vzdělání, velmi často se svými pouze základními vědomostmi nejsou schopni dítěti poskytnout potřebnou učební oporu, vysvětlit mu probíranou látku (Němec, Štěpařová a Pavlíčková, 2010, s. 58).

## Výchova

Výchovná péče o děti je zřejmě nejdůležitějším smyslem rodiny. Cílevědomé a záměrné působení rodičů vede k naplnění výchovné funkce rodiny, kdy jde o ojedinělou příležitost předat svým potomkům hodnoty a normy. Podoba výchovy v rodině je však závislá na řadě okolností. Souvisí s problematikou uplatňování autority ve výchově. Zejména učitelé pociťují relativizaci učitelské autority. Při uplatňování rodičovské autority hovoříme o celé řadě výchovných stylů (autoritářský, liberální, demokratický). (Procházka, 2012, s. 107-108)

Rovněž lze považovat výchovu jako účinnou tehdy, pokud respektuje celkový vývoj osobnosti, individualitu a dává možnosti volby. Výchova má směřovat k hodnotám, které jsou člověku potřebné pro orientaci v životě. Z řádné výchovy může člověk čerpat ve složitých životních situacích, které život často skýtá. (Bakošová, 2011, s. 68-70)

Vedle rodiny však hrají nezastupitelnou roli školní a výchovná zařízení. Výchovu chápeme jako „záměrné a cílevědomé působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí“ (Procházka, cit. podle Kraus 2004, 2012, s. 95). Kraus koncipuje moderní výchovný přístup jako pomoc při utváření optimálního životního způsobu, a to optimalizací a usměrněním životní situace na vnitřní potenciál jedince (Procházka, cit. podle Kraus 2004, 2012, s. 97).

Jan Patočka klade důraz na správné porozumění pojmu vzdělání ze strany učitelů, kteří své žáky nejenom vzdělávají, ale i vychovávají. Není proto možné, aby se školní předměty omezily pouze na praktičnost toho, co žák ve svém životě využije. Skutečným pochopením smyslu života může škola a učitel připravit pro žáky základ, díky němuž dojdou k úspěšnému začlenění do občanské, multikulturní a pluralitní, evropské společnosti (Balvín, 2010, s. 384-385). Učitel vytváří podmínky, aby u svého žáka vzbudil zájem o ideu filosofie, která zřejmě patří k vrcholům učitelského umění (Balvín, 2010, s. 388-389).

*„Cílem lidského života je stát se člověkem a být stále více člověkem.“* Jedinec nemůže být vždy šťastný, nelze vždy usilovat o blaženost, užitek, někdy se musí podstoupit i strasti, nelze za všech okolností milovat kteréhokoli bližního. *„Vždycky však lze být člověkem, tento princip platí neomezeně. Lidskost je šance a cíl výchovy.“* (Kučerová, 1999, s. 67)

U dětí je zapotřebí podněcovat vnitřní motivaci, která se projevuje jako tendence angažovat se v určitých aktivitách. Buď se zvědavostí, nebo s chutí se něco naučit a s pocitem radosti dělat, co je baví. V kontrastu k této vnitřní motivaci však stojí motivace vnější, se kterou se činnosti provádějí bez zájmu a vnitřního uspokojení. Odměnou je vnější akt – pochvala, dobrá známka, absence problémů s učiteli a rodiči. Učitel má pracovat s oběma typy motivace, jeden může navazovat na druhý. Pro některé učitele se motivování žáků často zužuje na použití odměn a trestů (v některých případech pouze trestů). Vytrácí se tak možnost žákovské učení a chování komentovat, neboť dle jejich názoru, pokud vše probíhá, jak má, není třeba žáky chválit. (Mareš, 2013, s. 287-289)

## Učitel

Učitel by měl dítěti poskytovat přesvědčivou zkušenost, že mu na něm záleží. Zdeněk Helus hovoří o pojmu pedagogické lásky, *„která je projevem citu učitele k dítěti, citu, který napomáhá dítěti kultivovat jeho vlastní cit pro smysl vzdělávacího úsilí školy a zabezpečuje je, že se mu v tomto úsilí dostane porozumění a podpory“* (Helus, 2009, s. 269). Opakovaně je kladen důraz na pedagogický optimismus, jehož hlavním propagátorem byl Jan Amos Komenský. *„Pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem“* je opět možné jen na základě empatického vztahu, která se stává nástrojem a předpokladem vzájemné komunikace ve školním prostředí (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 16).

Škola není místem, kde se nestále nabízí celá řada aktivit. Při výuce mohou nastat i situace, které se – z pohledu žáků – jeví jako otravné, zbytečné, kdy žáci nepracují, ničemu užitečnému se neučí, ale musí být ve škole. Často se můžeme setkat se zásadní determinantou školní nudy: vztahem mezi aktuální úrovní znalostí a dovedností žáka a úrovní požadavků učitele na straně druhé (Mareš, 2013, s. 281-282). Zvláště u pedagoga romských dětí je třeba se mít na pozoru, vytvářet pro žáka individuální učební plán, snažit se mu vyjít vstříc učivem i formou.

Škola jako instituce má tendence redukovat člověka na element, který v soukolí elementů zajistí bezchybný chod celku. Pedagogická odvaha je tedy rozhodnutí učitele stavět se těmto tendencím na odpor, obhajovat právo dítěte na osobnostní rozvoj a také obstarat pro něj podmínky (Helus, 2009, s. 270). Učitel, jako osobnost fungující v sociálním prostředí by měla mít snahu o sebepoznání, sebehodnocení i sebekritiku. Jedině s touto reflexí pak může účinně vnímat realitu, a mít k ní pozitivní vztah (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 17).

V současné době můžeme zaznamenat strategii „domácích učitelů“. Jedná se o studenty, kteří působí přímo v rodinách s primárním cílem připravit dítě na výuku. Byl zde pozorován působivý dosah také v oblasti vytváření sociální opory, prostřednictvím vzájemného a na důvěře založeného vztahu jednak s dítětem, ale i rodinou. Individuální doučování je z pohledu studenta časově náročné, je třeba rozpoznat potřeby dítěte, jeho zájmy i nálady. To dává vzniknout zcela odlišnému vztahu (učitel-žák), který je založen na otevřenosti, důvěře a přátelství. Tato skutečnost se pak odráží ve vztahu dítěte k doučování, kdy se dítě snáze učí, předmětu lépe rozumí a rychleji si osvojí látku. (Němec, 2010, s. 111-112)

Učitel je významnou výchovně vzdělávací determinantou. Na žákovo fungování a prospěch má vliv učitelova osobnost, ale i vlastnosti vyučujícího. Učitel by tedy měl disponovat příslušnou kompetencí, která představuje schopnost a způsobilost pro úspěšný výkon učitelského povolání (Kaleja, 2011, s. 76)

## 2 MIROSLAV DĚDIČ JAKO SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Impulz pro výběr povolání pedagoga přichází pro Miroslava Dědiče od jeho vyučujících v poválečném stavu, jak vzpomíná ve své publikaci *Ohlédnutí: „Informace a výzvy našich pánů profesorů, že válka poplenila stavy učitelů, mne upoutala a rozhodl jsem se zkusit učitelskou dráhu.“* Miroslav Dědič proto nastupuje do základní školy v Zahájí. Tato léta popisuje jako velmi příjemná, se zvědavými a hodnými žáky. Jeho pozdější činnost v následujících působištích však výrazně překračuje kompetence a pověření pedagoga základního vzdělávání. Přichází totiž moment, kdy aktivity, jimiž se zabýval, bychom dnes zařadili na pole sociálně pedagogické (Dědič, 2005).

Miroslav Dědič, podobně jako Makarenko, zapisoval do svého deníku události, které posléze proměnil ve svá literární díla. Většina Makarenkových spisů představuje opis jeho výchovného působení v kolonii Gorkého. Historii této kolonie obsahuje jeho vrcholné dílo – *Pedagogická poéma* (Hroncová, 2008, s. 77).

### 2.1 Osobnost Miroslava Dědiče v edukaci

Komunistický režim pojímal učitelské povolání jako práci úředníka a vykonavatele předpisů, s minimálními kompetencemi, kontrolovaného na základě pochybných kritérií (bylo požadováno co nejmenších odchylek od normy vymezeného a závazného obsahu). Mnoho pedagogů tím ztrácelo svou vlastní identitu, vyhasínala vnitřní motivace (Spilková, 2005, s. 29). Přitom Jan Patočka připomíná, aby se vychovatel nejenom pasivně zařadil na patřičné místo systému institucí, ale aby si sám uvědomoval všechny podstatné stránky výchovného procesu a sám se na nich měřil. „*Definuje výchovu jakožto zápas, který se odehrává ve výchovné situaci.*“ (Balvín, 2008, s. 189-190)

Jedním z vyučovacích stylů, který Miroslav Dědič využíval, bylo delegování svých kompetencí na žáky. Mareš (2013, s. 472) jej popisuje jako soustředění na rozvíjení žákovských předpokladů pracovat samostatně. Žáci pracují samostatně, jsou vedeni k samostatnému rozhodování, k odpovědnosti za své činy. Tuto metodu můžeme zaznamenat u Miroslava Dědiče jak v oblasti výchovné, kdy svěřuje starším žákům odpovědnost za žáky mladší nebo méně zdatné, tak i v edukační oblasti. Například Desideru Lackovi ihned po zvládnutí slabikování předkládá učebnice a vede ho k samostudiu. Lacko tímto způsobem zvládá za dva roky školní docházky sedm postupových ročníků. Mnoho Dědičových bývalých žáků

se pak, snad i díky tomuto pedagogickému stylu, vydává k vychovatelskému, někteří dokonce k pedagogickému profesnímu směřování (Dědič, 2005).

## 2.2 Osobnost Miroslava Dědiče jako učitele žáků jiných národností

Miroslav Dědič se poprvé jako pedagog setkává s žáky jiných národností ve vesnici Skoky, zdevastované válkou a opuštěné po odsunu německých obyvatel. Obec znovu oživala s novými slovenskými přistěhovalci z oblasti Terchové. Žáci byli negramotní bez ohledu na věk, stejně tak jejich rodiče, kteří výchovu vedli jednoduchým pravidlem: „Děti treba bit.“ Společně s povoláním pedagoga začal Miroslav Dědič vykonávat i funkci starosty, čímž se jeho pole aktivit a vlivu v obci značně rozrostlo. Naskytly se možnosti nahlédnout více do fungování rodin, větší měrou komunikovat se všemi obyvateli obce. Tuto životní etapu zpracoval dle svých deníků v literárním díle Kantor z Mářina Dvora, kde dějovou náplň tvoří události jeho života ve vesnici Skoky (Dědič, 2005, s. 16-26).

Po vojenské službě se Miroslav Dědič vrátil k výkonu pedagogického povolání. Místo ve Skokách již bylo obsazeno. Byl zde přesunut učitel z trestu za politické provinění. Miroslav Dědič je díky svému nečlenství v Komunistické straně přeřazen do okresu Jáchymov. Novým působištěm se stala škola na předměstí Vejprt v Novém Zvolání, tehdy více známého pod německým názvem Neugeschrei. První setkání s novou třídou popisuje Miroslav Dědič jako stísněné a neosobní. Bylo to zřejmě zapříčiněno složením třídy, kdy z celkového počtu třiceti dvou žáků bylo dvacet čtyři německé národnosti. V té době, čtyři roky po skončení války, byly stále cítit staré křivdy a součástí české politiky bylo dávat najevo německým občanům, kteří na území zůstali, že rozvrat a bída je jejich vinou. Prakticky se to projevovalo i tak, že přiděly dobrot, jižního ovoce a čokolády byly rozdělovány pouze českým dětem (Dědič, 2005, s. 30-31). Právě tato nespravedlnost, protože německé děti neměly na válečných křivdách sebemenší podíl, pobuřovala Miroslava Dědiče, který se také navzdory úřadům zasadil o rovný příděl všem dětem. Později však byl i za takové činy kritizován, že vnáší do výuky prvky, které nejsou v souladu s požadavky socialistické pedagogiky. Věci se dostaly tak daleko, že byla Miroslavu Dědičovi uložena důtka. Také spory o vedení výuky, kladný vztah k německým žákům a neuposlechnutí příkazů téměř vyústily v rozvázání pracovního poměru. Nakonec své stanovisko krajský školský úřad přehodnotil a na radu Miroslava Dědiče byla vůči německým obyvatelům nastoupena ochotnější a spravedlivější cesta (Dědič, 2005, s. 32).

Miroslav Dědič byl snad prvním učitelem, který německým dětem ukázal vstřícnou a milující tvář. Ve své publikaci *Než roztály ledy*, kterou napsal jako vzpomínky na toto období, cituje ze svého deníku: „29. června 1950. Byl tehdy čtvrtek. Už jsem se loučil mnohokrát, ale tolik pláče nebylo ještě nikdy. Snad to bylo tím, že jsem první, který se jim jako dětem vesměs německým upřímně věnoval. ... Patrně jsem jim opravdu k srdci přirostl. Dělal jsem opravdu, co bylo v mých silách. Například u Premmerovic jsem byl přemlouvát rodiče, aby pustili chlapce na střední školu, a nehnul jsem se, dokud mi nedali na to ruku. Pohlížím na zasedací pořádek, visící zasklený nad skříní. Hovoří ke mně známou řečí, musím si ho vzít s sebou. Bude mi připomínat tu rušnou dobu, sběh událostí, přímo boj s prostředím, který skončil tak smířlivě. Byly to přerody – přes nepochopení, ba téměř nezávíst, až k vzájemnému porozumění a smířlivosti. ... Pamatuji, jak jsem se domníval, že se s německými dětmi nikdy úzce nesblížím, že zůstane mezera, ale musím konstatovat, že jsem se mýlil. V dětech není rozdíl.“ (Dědič, 2002, s. 88-89)

Právě poslední věta tohoto úryvku z Dědičova deníku nádherně zdůrazňuje krédo, kterým se celý následující život řídil. Pomáhalo mu zvládat i velmi náročné situace, se kterými se při edukaci romského žactva v totalitním režimu setkával.

### **2.3 Osobnost Miroslava Dědiče jako učitele romských žáků**

Miroslav Dědič (1985, s. 221) se ve své publikaci *Škola bez kázně* zamýšlí, jak se podařilo postihnout jeho vlastní psychologický přerod pedagoga, od romantického nezávazného přístupu k problematice k systematickému a cílevědomému úsilí. Velmi často se věnuje nejen ke své osobě, ale často zvažuje i formování charakterů svých spolupracovníků, kteří se na výchově romských dětí podíleli.

### 3 ROMSKÝ ŽÁK V KONKRÉTNÍ SITUACI VZDĚLÁVÁNÍ

#### 3.1 Společenská, historická situace jako základna pro edukaci romských žáků

Genocidu druhé světové války přežilo v českých zemích kolem tisíce původních Romů. Přirozenou reprodukcí se romská populace zvětšovala, ale mnohem výraznější nárůst nastal organizovaným stěhováním Romů. Většina migrantů pocházela ze slovenského agrárního prostředí a nacházela domov v českém pohraničí, především průmyslových aglomeracích (Nečas, 1999, s. 84-86). Odchod za prací do Čech mnozí vnímali jako jediné řešení. Dokonce můžeme zaznamenat i proniknutí „země zaslíbení“ do romského písňového folkloru (Fraser, 1998, s. 276).

Prvním významným mezníkem ve vývoji romské otázky se stal rok 1950. Představitelé komunistického režimu považovali Romy za oběť vykořisťování minulých režimů. Bylo zrušeno zvláštní zákonodárství pro Romy a formálně tím byli zrovnoprávněni s majoritním obyvatelstvem (Pavelčíková, 2004, s. 34). Šlo také o výraznou satisfakci, hlavně v období po druhé světové válce, kdy romské děti dokonce nesměly navštěvovat školu a docházelo k četným masovým popravám ve Slovenském státu (Fraser, 1998, s. 275).

Velkým handicapem romských imigrantů byla vysoká negramotnost. Dospělí Romové si většinou neuvědomovali význam vzdělání. Muži byli zaměstnáni v nádenických a pomocných pracích a pouze 15-20 % romské populace mělo příležitost naučit se základy trivia (Pavelčíková, 2004, s. 45). Tito migranti byli vytrženi ze svého kontextu, ať již historického či regionálního, a přicházeli do neznámého prostředí se zcela odlišným způsobem života. Navíc se do prostředí Jižních Čech, kde s nimi přišel do styku Miroslav Dědič, dostali lidé z dalších národnostních skupin, které na tomto území nikdy nežily – nejen Slováci, ale i mnozí reemigranti z Rumunska – rudohorští Slováci a banátští Češi, volyňští Češi, osídlení z Maďarska a Jugoslávie. Ze Slováků v největší míře přicházely právě rodiny cikánské (Davidová, 2009, s. 248-249).

Počáteční odstup a nedůvěra k majoritní společnosti byly zapříčiněny negativní zkušeností z válečného období. Strach o dítě byl instinktivního charakteru – neustálé obavy z transpor-



tu dětí. Miroslav Dědič zaznamenává i případy, kdy při zavádění společného stravování vyjádřili rodiče obavu, že jídlo má být otrávené. (Dědič, 2000, s. 72)

Ovšem největší zděšení a odpor vzbuzovaly skupiny kočovných Romů, které se v padesátých letech pohybovaly po celém území státu, živily se překupnictvím a příjmy doplňovaly kapesními a bytovými krádežemi. Jednorázové pokusy o usazení kočovných skupin (odkup koní, kontroly, vykazování míst dočasného pobytu) vycházely jako liché, bez zřetelného účinku (Pavelčíková, 2004, s. 57). Miroslav Dědič s kočovnými Romy do styku nepřicházel, ovšem stěhovavé skupiny na území Československa rozhodně nepřispívaly k dobré reputaci romské menšiny.

Situaci se začaly zabývat krajské orgány i ústřední výbor Komunistické strany už v roce 1956. Vznikla situační zpráva o cikánské otázce, podle níž by nebylo možno bez trvalého usazení Romů a jejich zařazení do práce dosáhnout řešení v jejich negramotnosti, zlepšit sociální postavení, stabilizovat zdravotní stav. Hlavním prostředkem mělo být jejich trvalé usídlení a také zařazení do pracovního poměru. V roce 1958 tedy nabytl platnosti zákon o trvalém usídlení kočujících osob. (Pavelčíková, 2004, s. 57-62)

V poválečném období nebylo snahou začlenit romské děti v masovém měřítku do školních kolektivů na základě respektování jejich kulturní identity jako rovnocenné kulturní identity národa, ve kterém žijí. Kulturní identita a vlastní hodnoty romských dětí byly potlačovány jako nežádoucí. Mnohdy tento přístup přetrvává v řadě českých škol. (Zášková, 2000, s. 106)

Miroslav Dědič v těchto poválečných letech započal svou pedagogickou činnost. Vzdělávání Romů bral jako jedinečnou historickou příležitost. Činnost Miroslava Dědiče také mapovali pracovníci Ústavu pro studium totalitních režimů, odtud také přebíráme události v bodech, týkající se školy v Květušíně a Dobré vodě.

- v roce 1950 přijímá místo ve škole pro romské děti v Květušíně ve vojenském újezdu Boletice
- následující jaro rodiny z Květušína odchází, děti však utečou a vrací se do školy
- z květušínských dětí vytvořen taneční a pěvecký soubor, který absolvuje osvětová turné po Čechách i Slovensku
- roku 1953 škola přesunuta do Dobré Vody u Záblatí

- v roce 1960 škola s internátem pro romské děti úředním rozhodnutím zrušena
- roku 1964 začíná pracovat při Krajském pedagogickém ústavu v Českých Budějovicích v Kabinetu výchovy mimo vyučování, posléze též v Kabinetu pedagogiky a psychologie
- v letech 1969-1973 působil ve Svazu Cikánů-Romů (Paměť národa, 2014)

### 3.2 Práce Miroslava Dědiče na výchovných přístupech k romským žákům

Miroslav Dědič vždy jako prostředek směřující k odstranění bariér propagoval vzdělávací proces (Dědič, 1982, s. 4). Je zcela zjevné, že primární prevencí, či vhodnou edukací jedince lze zamezit kumulaci komplikací a problémů. K realizaci těchto cílů je však potřebné i společenské rozpoložení, proto velkou část svého života věnoval Miroslav Dědič osvětě jak pedagogů na základních školách, tak úředníků v obecní i krajských úřadech, ba i široké veřejnosti.

Své přístupy k výchově romské mládeže publikoval v knize *Výchova a vzdělání cikánských dětí a mládeže*. Tato bakalářská práce připomene nejdůležitější principy a postřehy, k nimž Miroslav Dědič během svého působení s romskou mládeží zaznamenal.

Zrovnoprávnění s ostatními občany byl první legislativní krok, který odstranil původní izolaci, jež se ve svých důsledcích negativně projevila ve všech oblastech společenského, postavení a života Romů. Významným činitelem pro úspěšný postup integrace je respektování etnické odlišnosti. (Dědič, 1982, s. 7)

Velkým přínosem podle Miroslava Dědiče (1982, s. 50-51) byla výchova v letních rekreačně výchovných táborech. Děti, které si školní prostředí oblíbily, jsou negativně zasaženy a vzdalují se od navyklého způsobu školní práce. Účelem bylo pokračovat i v období prázdnin na ovlivňování dětí, avšak pozměněnou formou a proporcionálním zaměřením. Nalézala se také možnost, jak dítěti prezentovat jiný způsob života, než doposud znalo.

Důležitou roli hraje rovněž využití výchovných předmětů, které mají ovlivnit vztah romských žáků ke škole, odstranit komplex méněcennosti a podnítit sebevědomí a víru ve vlastní schopnosti. Učitel má možnost takto ovlivnit romského žáka skrze tělesnou, hudeb-

ní, výtvarnou či pracovní výchovu. V tělesné výchově nepocitují romští žáci tolik nedostatků, důraz je ovšem položit na hry s pravidly, které jsou prostředkem k upevňování kázně. Ve výtvarné výchově romské dítě často dosahuje slabších výsledků, zejména kvůli nedostatečné stimulaci v předškolním věku. Zde je potřeba výuku postavit na dobrovolnosti, ale hlavně probudit zájem, který pak vede k rozvinutí tvůrčí fantazie. (Dědič, 1982, s. 59-61)

Co se týče vyučovacích hodin, je vhodné je začínat a končit písní. Zpěvu je rovněž možno využít i během vyučovacích hodin, jako prostředku k osvěžení, krátkodobému odpočinku a k udržení zájmu. (Dědič, 1982, s. 61)

Zájem je důležité rovněž věnovat třídnímu klima. Jak se vzájemně k sobě chová romští a neromští spolužáci ve třídách, takové postoje budou s největší pravděpodobností zaujímat i při absolvování školy, na pracovištích, nebo jako spoluobčané v soukromém životě. Škola má tedy dosáhnout dobrých vzájemných vztahů již v dětském období. (Dědič, 1982, s. 68)

Tělesné tresty, hlavně v počátečním období, vůbec nepřicházely v úvahu. Během své praxe využil tento trest Miroslav Dědič velmi výjimečně. Nešlo podle něj o fyzickou bolest, ale o ostudu, kterou musel dotyčný v daném okamžiku prožít. „*Trest není pomsta*“ píše Miroslav Dědič, který se snažil vždy držet slov Komenského: „*Použiješ-li na nezbedníka metličku, dbej, abys neměl zuřivý výraz ve tváři.*“ (Dědič, 2005, s. 74-75)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 CÍLE A METODY VÝZKUMU

Tématem této bakalářské práce je edukace Romů společně s životním příběhem Miroslava Dědiče, který se této problematice celý život věnoval. Záměrem kvalitativního zkoumání je odpovídat na otázky a být možnou inspirací pro sociální pedagogy, kteří se výchovou romských žáků zabývají. Edukace Romů s přístupem a metodami Miroslava Dědiče je studována prostřednictvím jeho životní historie.

### Hlavní výzkumný cíl

*Osobnost a role Miroslava Dědiče v edukaci romských dětí.* Výzkum bakalářské práce si tento hlavní výzkumný cíl volí, aby rekapituloval a mapoval roli Miroslava Dědiče v edukaci a výchově romských žáků. Rovněž můžeme pozorovat rysy jeho osobnosti, se kterou do této role vstupoval, dále metody a přístup k žákům, které rovněž reflektují jeho charakter.

### Dílčí výzkumné cíle

*Metody k výchově romských dětí.* Tomuto dílčímu výzkumnému cíli se věnuje jedna část praktického výzkumu bakalářské práce, kde jsou popsány metody, kterými Miroslav Dědič přistupuje k výuce svých žáků.

*Činnost a její prezentace, jako nedílná součást sociální pedagogiky.* Tato bakalářská práce zkoumá nejen pedagogickou činnost Miroslava Dědiče, ale také snahu o změnu názoru veřejnosti vůči problematice romské menšiny.

### 4.1 Metody

Metoda výzkumu je volena kvalitativní, jelikož pouze tento postup nabízí možnost zachytit pojetí výuky v jejím vývoji, a také možnost zachytit podstatné rysy. Jednou z technik je biografický výzkum, který vychází z učitelova vyprávění, kdy učitel zpětně rekonstruuje důležité události ve své profesionální pedagogické kariéře. (Kelchtermans in Mareš, 2013, s. 461)

Biografický design, jak doporučuje Švaříček a Šedřová (2007, s. 126), je vhodnou volbou pro zachycení komplexnosti určitého jevu, ve kterém chceme zachytit jeho vývoj. Snažíme

se tedy zkoumat pohled jedince k těmto jevům, jelikož si každý jedinec vytváří své vlastní interpretace událostí. Snaha zachytit pohled účastníka, a tím i smysl v příběhu, je jedním z cílů biografie.

Bakalářská práce pracuje jak s vývojem romské problematiky, tak s pohledem a přístupem Miroslava Dědiče k těmto otázkám. Pro lepší přístupnost a čtivost má životní příběh narace optimální předpoklady, jelikož se jedná o vyprávění, které je nejpřirozenějším způsobem lidského vyjadřování. Odborníci, kteří se zabývají výzkumem lidského příběhu, se totiž domnívají, že lidská zkušenost je v podstatě vypravěčská zkušenost (Gavora, 2000, s. 167). Je zde také patrné přemítání respondenta, jelikož by se biografický design dal definovat jako systematické zkoumání vedoucí k rekonstrukci minulého života skrze aktuální pohled (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 126).

Životní historií totiž Roman Švaříček (2007, s. 338) chápe jako esenci toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo, neboť popisuje děje, zkušenosti, dokonce i pocity.

Použití narativní a biografické metody má své opodstatnění. Respondentem je totiž osobnost, která vychází z praktického užití techniky, kterou během své mnohaleté praxe uplatňovala. Záměrem tedy je střídání rozhovorů s respondentem, společně s postřehy z jeho publikací.

Způsob nahlížení na výzkum v biografickém designu má v pedagogických vědách obvykle dvě podoby, z nichž první známe jako autonomní psaní. Jedinec zde popisuje svoje zkušenosti bez zasahování badatele. Druhý přístup je častější, jedná se totiž o přístup spolupráce. Tato bakalářská práce je kombinací obou těchto nahlížení, společně s metodou autobiografické životní historie Miroslava Dědiče (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 131).

Sběr dat pro potřeby bakalářské práce probíhal zejména studiem literární činnosti Miroslava Dědiče, objektivních dostupných poznatků o Květušínské škole a internátní škole v Dobré Vodě. Značná část praktické části je postavená na rozhovoru pracovníků *Paměti národa* s Miroslavem Dědičem, s nímž taktéž autor bakalářské práce pořídil polostrukturovaný rozhovor. Esenciální publikací se pak jeví kniha *Ohlédnutí*, kterou Miroslav Dědič sepsal, jako odkaz pro ty, kteří krácejí podobnými cestami jako on sám.

## 4.2 Objekt

Objektem zkoumání této bakalářské práce je osobnost Miroslava Dědiče. Pozornost se upírá zejména na jeho metody výchovy a na roli, kterou sehrál v důležitých letech romské integrace a edukace romských dětí.

## 5 VLASTNÍ VÝZKUM

### 5.1 Osobnost a role Miroslava Dědiče v edukaci Romů

Je pozoruhodné, jak téma romské menšiny, vzdělávání romských dětí uměly u Miroslava Dědiče vyvolat celoživotní profesní zájem. On sám žádnou zvláštní zkušenost s tímto etnikem ve svém mládí, ani v dětství neregistroval. V poválečné době, když bylo potřeba se vzděláním romských žáků pracovat, nezalekl se příležitosti, kterou velké množství učitelů odmítalo, a začal se věnovat edukaci romského žactva. *„O tom, že existovala první cikánská škola za první republiky, jsem se dozvěděl až později. Učil tam pochopitelně český kantor. Ale informace o práci s cikánskými dětmi jsem neměl žádné. Moje informace o cikánských dětech byly běžné, jak existovaly tenkrát.“* (Miroslav Dědič, 2006)

Miroslav Dědič přišel k výuce romských dětí bez vypracovaných metod či rad od svých kolegů, jelikož se v té době téměř nikdo romskou problematikou nezabýval. *„Z hlediska nadřízených – tenkrát i inspektoři a na ministerstvu školství se na to dívali: ‚Ať si tam ten Dědič dělá, co chce.‘ Nikdo mi nemohl poradit a všichni jenom, když jsme na to téma debatovali, samozřejmě říkali: To co s nimi děláte, to je nesmysl, z Cikánů nikdy lidi kulturní nebudou.“* (Miroslav Dědič, 2006)

Také on sám tuto menšinu znal pouze laicky. *„Začátky práce měly velice romantický nádech. Děti nebyly schopné se soustředit ani na pět minut. Roztěkané, zlostné, pokřikovaly, plivaly na sebe, co chvíli se popraly. Když jsem jim rozdál slabikáře, začaly je žmoulat, přehýbat, trhat z nich listy, o skvrnách špíny nemluvě. V pár minutách je přestalo bavit se o knihu zajímat a většina z nich vyskákala oknem na dvůr a rozběhla se do stráně v okolí školy.“* (Dědič, 2005, s. 36)

V průběhu zimy se situace s dětmi stabilizovala. Žáci dostávali základní materiální zajištění. Byly ochotni mnohem více spolupracovat. *„Pro všechny žáky jsme ze sbírek obstarali školní oděvy. Zpočátku jsme děti ve škole oblékli a dovolili jim, aby si šaty ponechaly. Již druhý den se vrátily oblečeny ve stejných hadrech jako předtím. Vysvětlily to tím, že tatínek šaty, které dostaly, prodal, aby měl na pálenku.“* I přes tyto těžkosti měl však Miroslav Dědič pocit, že se mu práce s romskými dětmi daří. *„Když se blížilo jaro, míval jsem již často blažený pocit, jak se nám podařilo přetvořit mysl dětí podle našich představ. Skama-*



*rádili jsme se. Valná část jich už ve škole přespávala, staly se našimi pomocníky.*“ (Dědič, 2005, s. 38)

Na jaře však přichází překvapení, které mnozí předpovídali. *„Začátkem dubna přišly děti z vesnice a sdělovaly mi, že budou s rodiči odjíždět. Na můj dotaz, zda samy také chtějí, odpovídaly, že by raději zůstaly, ale rodiče jsou již rozhodnutí a mají na cestu sbaleno. Dospělí seděli na rancích s nejnutnější výbavou na cestu na květušínské návsi.* (Dědič, 2005, s. 39) I když se Miroslavu Dědičovi zdála tato situace bezvýchodná a uvědomoval si riziko, že romští žáci nebudou nadále vzděláváni, pokusil se, jak popisuje v rozhovoru, stávající stav zvrátit. *„A Pohl taky volal, a říkal: ‚Volali mně, abych přijel. Já to prostě nemůžu přenést přes srdce, protože všichni mi říkají, že jsem blbec, že jsem chtěl Cikány taky učit číst a psát.‘ Tak jsem se s nima tenkrát loučil na té návsi taky jménem doktora Pohla. A obrátil jsem se na ně, ne s nějakým citem, ale říkal jsem, když přijdete na to, že ve škole to bylo lepší, než kde budete teď s maminkou a tatínkem chodit po světě, tak já na vás čtrnáct dní počkám. Kdybyste se vrátili, tak můžete chodit do školy dál a učit se.*“

Další dny byly zřejmě rozhodující pro celé životní směřování Miroslava Dědiče k romské problematice. *„Stalo se něco, co nikdo z nás nečekal. Kdybych to neměl vtisknuto v živých vzpomínkách a písemně zaznamenáno v deníku, dnes s odstupem let bych tomu sám těžko věřil. Dvanáctý den po odchodu stály děti před vchodem do školy. V rozedraných šatech, špinavé, pohublé, s provinilým, smutným výrazem v očích a ostýchavými slovními projevy. Prosily, abych je ve škole nechal, že jsem jim to slíbil, když odjížděly.”* (Dědič, 2005, s. 42)

Tento Moment se dá považovat jako zlomový. Nejen, že se od této doby dívá Miroslav Dědič na romského žáka v jiném pohledu a rozdílném kontextu, ale hlavně se mu tuto událost daří v průběhu jeho profesního působení prezentovat, jako precedent, že je romské dítě schopné nejen navštěvovat školu, ale i probouzet zájem o své budoucí směřování. V rozhovoru na tento okamžik vzpomíná: *„Stalo se prostě něco nepředstavitelného, no a tím došlo k tomu zlomu. Protože když jsem potom přišel na okres nebo na národní výbor, říkal jsem prostě: Ty děti utekly od mámy do školy, ty děti ví líp, než dospělí, co i cikánský dítě potřebuje. A tím došlo k té změně a vzniknul dětský domov, protože tam byly trvale, nechodily domů, ale zůstaly ve škole.*“

Tato skutečnost byla v hlubokém kontrastu s tehdejší většinovým názorem, že romské dítě je nekulturní a nevychovatelné. Zjevně náročné proto bylo proměnit pohled jak úřadů, tak i veřejnosti, aby romský žák mohl být chápán jako rovnoprávný.

*„Dostat tyto děti do školy, to byla tenkrát ještě fantastická záležitost. Ono to trvalo dost dlouho, než se ta situace začala měnit. Než převzaly školské orgány a úřady, obecní úřady, městské úřady jako úkol tohleto dělat, to trvalo řadu let. Protože to začali dělat kantoři na školách, kteří viděli ty děti – chuděry tady běhají po vsi, a proč je nemám taky pozvat do školy?“ (Miroslav Dědič, 2006)*

V začátcích cílené edukace romských dětí pedagogové neměli z čeho čerpat poznatky o romské komunitě, chyběla vůle a projevoval se určitý ostych. Miroslav Dědič se dostal do situace, kdy bylo potřeba osvěty pro učitelskou veřejnost. Dědič sám přiznává, že se jeho postupy, zejména ze začátku, rovnaly metodě pokus – omyl. Důležitá však byla reflexe na učiněné omyly a nedopatření, které mohly při nedostatku zkušeností vzniknout. *„Ty začátky, by se dalo říct, že byly jediné na základě chyb. Čili chybami se člověk učí. Což je pravdivé. Dopouštěl jsem se celé řady chyb. A potom, když jsem tu chybu udělal, tak jsem si uvědomil – tak tohle už nedělej, musíš udělat tohle nebo to zařídit takhle.“ (Miroslav Dědič, 2006)*

Tyto okolnosti Miroslava Dědiče přivedly k myšlence prezentace vlastních zkušeností s romským etnikem, obzvláště s dětskými členy. Později, během své přednáškové činnosti, projížděl celou republiku. *„Ať jsem mluvil s kterýmkoliv z kantorů, tak všichni to viděli jako španělskou vesnici. Nikdo o tom nic nevěděl a já o tom věděl, mohl jsem o tom vyprávět ... Já jsem se přednáškovou činností sám učil, protože na mnohé bych nikdy nepřišel, kdybych nebyl v dilematu, jak jim to mám vysvětlit, nebo co jim mám říct.“ (Miroslav Dědič, 2006)*

Vyvstala otázka, jakou formou nejlépe prezentovat romského žáka. Byly podnikány první kroky k vytvoření dětského pěveckého a tanečního souboru. Jeho repertoár se skládal z písní českých, slovenských i romských. Při setkáních se sousedskými školami romští žáci nevykazovali bravurní počtářské výkony, ale na poli tanečním i pěveckém prokazovali nepopíratelný kladný výsledek. Pro romské děti to byl přínos, zejména pro budování jejich sebevědomí, že jsou schopni při vynaloženém úsilí slavit úspěch. (Dědič, 2005, s. 43)

Z následující činnosti Miroslava Dědiče je již patrné, že se profiloval jako neúnavný zastánce rovného přístupu k romským dětem. V sociální pedagogice tuto typologii přístupu

pracovníka nazývá Matoušek (2003, s. 46) jako pojetí radikálního sociálního pracovníka. Tento přístup se vyznačuje vkládáním osobních hodnot do praxe, nejen proto, aby poskytl jednotlivému klientovi bezpodmínečnou péči, ale primárně usiluje o změnu zákonů, politiky a praxe, kterou považuje za nespravedlivé.

*„Neméně důležitým úkolem bylo přesvědčovat činitele orgánů lidové správy na obecních a okresních úřadech, že cikánský problém je řešitelný, a pohovory s nimi ukazovat cestu, jakým způsobem. Dále čerpat zkušenosti z řady cikánských prostředí a podat souhrnnou zprávu, z níž by mohly zodpovědné orgány vycházet jako ze skutečnosti, a přistupovat k řešení, jehož požadavky by byly podloženy fakty.“* (Dědič, 2005, s. 56)

Snaha o blaho romských žáků se projevila i úsilím udržet ve vojenském prostoru, kde se nacházela škola, Dr. Pohla, který byl iniciátorem a patronem činnosti edukačního a ubytovacího zařízení pro romské děti. Dědič se osobně angažoval u nejvyššího vojenského orgánu s myšlenkou, že zdůvodní nepostradatelnost kapitána Josefa Pohla. Intervencí ovšem nepochodil. Nicméně se nadále aktivně účastnil konferencí o cikánském problému, kterým předcházely konference v krajích, jež navštívil i s vybranými žáky. (Dědič, 2005, s. 50-54)

Po dvou letech výuky zvládlo několik starších žáků látku, která byla v normálních podmínkách plánována na pět let, a postoupili na druhý stupeň. Starší žáci byli přes týden ubytováni na internátě v blízké obci. (Dědič, 2005, s. 49)

*Být slušným člověkem.* Tuto myšlenku razil Miroslav Dědič u svých žáků více, než výborný prospěch ve výuce. Mravní výchova, která záměrně působí na rozvoj citové a volní stránky osobnosti, rozhodně nebyla ve výchovném působení Miroslava Dědiče opomenuta. Cílem takového postoje bylo především učení, zaměřené na vyšší city, morální myšlení, usuzování, tvorbu etických postojů a hodnot (Kolář, 2012, s. 164). Díky tomu se snažil vybudovat a udržet respekt svých žáků k jejich rodičům. *„Uvědomil jsem si, že jsou téměř dospělí lidé. Říkám jim: Vy jste si mysleli, že vás vedeme proti rodičům, ale pamatujte si jedno, vy máte mámu jenom jednu, žádnou jinou. A to, že jste dneska na tom takhle a vaše máma chuděra ještě ne, tak už je na vás, abyste vy prostě zapůsobili. Vy budete mít jiné možnosti, lepší, než měla ona. Abyste vy pamatovali na to, že je to máma, byli na ni hodní a udělali pro ni, co je možno udělat. Tak si vzpomínám, že se někteří u toho rozplakali, měli slzy v očích. No a uvědomili si, že naše tendence vytrhnout je z rodin nesměřovala k tomu, aby začali rodiče*

*nenávidět, ale aby se nenechali ovlivnit negativně. To jim nešlo říct zezачátku, ale až to chápali sami.*" (Miroslav Dědič, 2006)

V padesátých letech vznikaly i aktivity k likvidaci nigramotnosti dospělých. Také Miroslav Dědič zorganizoval kurz, ve kterém pracoval s jedenácti účastníky. U několika jedinců byla zaznamenána schopnost pomalého slabikování, ale zdaleka to nebyli všichni. „*Práce s dospělými byla mnohem náročnější než s dětmi. Kázeň, zájem a výsledky byly neporovnatelně horší.*“ (Dědič, 2005, s. 49)

Roku 1960 byla škola v Dobré Vodě z moci úřední zrušena, neboť tehdejší představitelé režimu považovali „cikánskou otázku“ za vyřešenou. Miroslav Dědič však u problematiky výchovy a vzdělání Romů zůstal nadále aktivním. V roce 1964 začal pracovat při Krajském pedagogickém ústavu v Českých Budějovicích v Kabinetu výchovy mimo vyučování. Když zde byl později založen i Kabinet pro výchovu a vzdělávání cikánských dětí a mládeže, stal se Miroslav Dědič jeho vedoucím. V této funkci setrval až do odchodu do důchodu roku 1986. (Paměť národa, 2014)

Ač je v problematice romského vzdělávání stále velký prostor ke zlepšení, hodnotí Miroslav Dědič dnešní situaci jako diametrálně odlišnou a vidí v ní velký kus práce mnoha lidí. „*Samozřejmě se změnilo moc, to se nedá srovnat. Když vidím situaci současnou a vzpomenu si na rok čtyřicet sedm, čtyřicet osm, padesát, no to nelze srovnat. Už jenom fakt, že teoreticky by neměl existovat jediný Rom normálního intelektu jako nigramot v našem prostředí. To už je dost podstatný rozdíl. Já jsem hledat gramotného Roma v padesátém roce.*“ (Miroslav Dědič, 2006)

## 5.2 Metody k výchově romských dětí

Miroslav Dědič přišel k výuce romských dětí bez vypracovaných metod či rad od svých kolegů, jelikož se v té době téměř nikdo romskou problematikou nezabýval.

Je třeba si uvědomit, že žáci přistupují k svému učení různým způsobem. Podobně se liší i učitelské přístupy, kterými vyučují. „*Styl učení je chápán jako integrovaná, individuální charakteristika činnosti subjektu (žáka, učitele).*“ (Maňák a Švec, 2003, s. 30)

Jednou z metod, jak se dostat k romským dětem blíž, zvolil Miroslav Dědič hudební nástroj v podobě houslí. „*Přinesl jsem je do třídy, vyndal z pouzdra, nasadil pod bradu a*

*zahrál. Ozval se vzdech údivu a překvapení: Učitelis te bašavel pre lavula. Učitel hraje na housle. Hrál jsem, děti zpívaly, tleskaly, začaly hopsat a točit se v rytmu na podlaze učebny.“ (Dědič, 2005, s. 37)*

Pro Miroslava Dědiče se stávají housle úžasným instrumentem pro odlehčení vyučovacích hodin, jak dále líčí v rozhovoru: *„Já jsem říkal: ano, budeme zpívat, ale napřed se budeme učit. Takže když se nebudete učit, tak já nebudu hrát na housle a vy nebudete tancovat a zpívat. A oni prostě najednou strnuli, upjatě seděli, poslouchali a den ze dne se to prodlužovalo. Vydrželi čtvrt hodiny dávat pozor, pak postupně půl hodiny a tak dál.“*

Samozřejmě se housle stávají i prostředkem pro trest. V případě nekázně se jim tato kratochvíle odjímal, jak popisuje Miroslav Dědič dále v rozhovoru: *„No, prostě zesmutněly a pochopily, že nedávaly pozor, nebo zlobily, nebo něco takovýho. Začaly se měnit. A poznal jsem, že to jsou děti jako všechny ostatní děti. Nemohly být jiné, když žily v takovém prostředí, ne. Zrovna tak české dítě, když žije v mizerné rodině, tak je taky chudák. A taky se dostane do výchovného zařízení, protože se o něho táta s mámou nestarají. U Cikánů to bylo masový, zatímco u nás to bylo výjimečné. V tom byl ten rozdíl.“*

Velmi účinnou motivací ke kázní byla možnost přespání ve škole. Miroslav Dědič tuto metodu velmi rád používal také k vytvoření obrazu alternativního způsobu vedení života pro romské děti, pro které byl tento styl zcela neznámý. *„V zimě zatopeno v kamnech, teplíčko, svačinka dobrá. Já jsem za odměnu toho, kdo se dobře učil a poslouchal, nechal přespat ve škole. S vojáky jsem zařídil jednu místnost, internátek takový. Vojáci dovezli kavalce, deky, klíny, podhlavníky a tak dále. No a kdo poslouchal a učil se, toho jsem nechal přespat ve škole. Večer jsem mu promítnul pár diapozitivů, začali poslouchat rádio, povídali jsme si s nimi, byla dobrá večere. Vždycky jsem řekl kuchařkám, ať nejlepší je večere pro ty, kteří tady budou spát.“ (Miroslav Dědič, 2006)*

Pro děti, které mnohdy rodiče neměly nebo se s nimi téměř nestýkaly, bylo těžké a téměř nemožné nalézt vzor z romské komunity, se kterým by se mohly identifikovat. Miroslav Dědič proto přišel s myšlenkou jim v rámci motivace ke studiu tento vzor poskytnout, a tím zároveň ilustrovat, že při péči a vytrvalosti je možné dosahovat dobrých výsledků a postavení ve společnosti. *„Já jsem potřeboval mít příklad, že ten který je z kultivován, na úrovni, že je i sociálně na úrovni. No a pak jsem se domákl, už ani nevím, kdo mi to poradil, že v Brně existuje voják z povolání a ten že má vysokoškolské vzdělání a ten že by mohl pora-*

*dit. A tak jsem tam napsal a on, nejenom že poradil, on dokonce přijel. Byl tenkrát major, v uniformě, samozřejmě nažehlený a promluvil do dětí. A já jsem od té doby říkal: Tak, může ten, který se bude učit, být na úrovni, může být i voják, i učitel, i doktor? Může, my jsme ho viděli." (Miroslav Dědič, 2006)*

Z důvodu nedostatečného obsazení školy kvalifikovaným personálem a silné potřeby žáků v individuálním přístupu či zvolnění tempa probíraného učiva se Miroslav Dědič rozhodl k utvoření skupin žáků. Tyto skupiny měly různé věkové složení i úroveň znalostí. Účelem bylo naučit děti spolupracovat, naučit se vzájemné úctě i ochotě pomáhat druhým.

Skupinovou práci rovněž doporučuje řada autorů, například Petty (2013, s. 229) uvádí nesporné výhody pro nesmělé děti a žáky bez dostatečného sebevědomí. Tato metoda v sobě skrývá obrovský učební potenciál. Kromě toho, že umožní žákům se poznat, rovněž se může vytvořit skupinová loajalita, která žáky silně motivuje.

*„Skupinka dětí, které potřebovaly neustálou péči, tak těm jsem se věnoval, a po čase jsem prostě támhle té skupince dal zodpovědného jednoho z těch schopnějších, z řad těch dětí, které byly na úrovni, na něž bylo spolehnutí. ‚Heleď, tohleto musíš udělat ty. Ty už to všechno znáš, ale ty je tomu naučíš.‘ Čili takové jednoduché věci mohli dělat už ve skupinkách. A potom pořád střídat. Vydržely pět minut, tak se to dělalo pět minut a potom se přešlo na něco jiného. Čili pět minut jazyka, pět minut matematika, pět minut vlastivěda.“ (Miroslav Dědič, 2006)*

U žáků „na úrovni“, jak Miroslav Dědič nazýval děti s předpoklady pro dosažení dobrých školních a kázeňských výsledků, byla volena metoda samostatné práce. Jedná se o způsob učení, který nevyžaduje soustavné vedení učitelem. Důraz je kladen na samostatnou práci s učebnicí, knihou, experimentování, plněním různých pracovních úkolů (Kolář, 2012, s. 170). *„Lacko, o němž jsem hovořil, co udělal za dva a půl roku celou osmiletku, toho jsem učil číst tím způsobem, že jsem mu řekl: ‚Hele, ty se naučit chceš sám, tebe já přece nemusím nutit.‘ A on říká: ‚Ano, to je pravda.‘ Takže já jsem mu řekl, jak které písmeno se jmenuje, jak se složí slabika a tak dále, ale ty to musíš dělat už teď sám. A mě se jenom přijď zeptat, když nebudeš něčemu rozumět nebo něco vědět. A jakmile začal už slabikovat, to znamená, když byl na úrovni našeho prvňáka ve druhém pololetí, který už zná všechna písmena i jejich skladbu a umí už pomalu sla-bi-ko-vat, tak jsem Lackovi řekl: ‚Podívej se, slabikář je pro šestileté, ty už umíš slabikovat. Tohle je dějepis, ty by ses tohle učil až*

*v páté nebo šesté třídě. Tohle je fyzika, tohle je chemie. ' A on už jako mládenec, který slabikoval, místo slabikáře dostal fyziku, dějepis do ruky. Čili on slabikoval ve fyzice a dějepise a já jsem říkal: ,Co si tam přečteš, protože tomu rozumíš, tak se snaž zapamatovat. Takže ty se učíš číst a současně dějepis, ty čteš a současně se učíš fyziku. ' A on to skutečně tak dělal." (Miroslav Dědič, 2006)*

Snaha vytvořit u dětí postoje tolerance, respektu, úcty k tradicím i způsobu života odlišných kultur je patrná z opatření Miroslava Dědiče, který si nikdy nepřál, aby romské děti vyrůstaly v kompletní izolaci od majoritní společnosti. Kolář (2012, s. 59) tento postup hodnotí jako vytváření předpokladů racionální i afektivní povahy, na kterou bude navázána vzájemná spolupráce a respektování.

*„Měl jsem tam určité procento českých dětí. V Květušíně ze začátku jsem měl jenom pár Slováků, protože tam do Květušína se přestěhovali reemigranti z Balkánu, Slováci. Řada z nich byla potom i v dětském domově, protože byli bez rodičů. A na Dobré Vodě jsem již zařazoval české děti cílevědomě. Já jsem nikdy nebyl pro to, dělat stoprocentní cikánský domov. Dobrá Voda byl domov pro cikánské děti, ovšem s procentem, podle mého názoru dvacet-pěťadvacet procent, českých dětí. Měl jsem na mysli jedno: ty děti žijí v českém prostředí, čili musí si na ně zvykat. Musí si zvykat i na ty české děti, že jsou to děti jako ony. A ty české děti si zase budou zvykat na ty cikánské děti, že jsou to zrovna takové děti jako ony. Že se stejně učí, taky zlobí, taky jsou hodné.“ (Miroslav Dědič, 2006)*

### **5.3      Prezentace činnosti jako součást sociální pedagogiky**

Velmi důležitou součástí činnosti je nejen její vlastní aktivita, ale i prezentace cílů, dílčích úspěchů a záměrů toho, kdo činnost uskutečňuje.

Lidé snáze přijmou fakta od jedinců, kteří disponují životními zkušenostmi. Důležitý je rovněž entuziasmus a zaujetí řečníka. Posluchači věří v opravdovost toho, co řečník prezentuje, nepochybují téměř o ničem, co říká, neznámá to ale, že se ve výsledku přesvědčit dají (Mikuláščík, 2010, s. 162). Zmíněné atributy Miroslav Dědič často využíval během prezentace problematiky vzdělávání romských dětí. Když se dostal na konferenci, kde již nebylo místo na jeho reference o průběhu edukace romských dětí a o nedostatečnosti přidělených prostor pro romské žáky, poslal po kustosce lístek generálovi, kterého tam zahlédl. *„Napsal jsem na lísteček: ,Miroslav Dědič, učitel z cikánské školy z vojenského prostoru*

*Boletice u českého Krumlova, prosí o zařazení do diskuze. ' A uvaděčce, co tam stála: ,Prosím tě, dej to tomu generálovi, nikomu jinému, tomu generálovi to dej. ' A ona se rozběhla, vrazila to generálovi a já jsem si říkal: ,Nakonec přijdeš k večeru na řadu. ' Načež domluvil jeden a ten hlasatel říká: ,Další do diskuze připraví se ten a ten. A připraví se Miroslav Dědič z Květušina u Boletic. ' A tam jsem prezentoval, v jaké situaci jsme.“ (Dědič, 2006)*

Pochopení procesu komunikace má za následek snahu o co největší prospěch jednotlivci nebo skupině. Je tedy zcela legitimní ucházet se o přízeň a sympatie, využitím existujících forem komunikace zaměřené na ovlivňování postojů jiných. Způsob, jakým Miroslav Dědič propagoval svou činnost a osvětu veřejnosti, bychom dnes mohli zařadit na pole *public affairs*, čili veřejné záležitosti (Němec, 1999, s. 12). *Public affairs* jsou chápány jako vyšší forma public relations, jako jejich čestnější podoba. Své hlavní aktivity nerealizují ve vlastním zájmu, ale v zájmu třetích subjektů. Od cílové skupiny se neočekávají žádné protihodnoty, svou činnost a aktivity prakticky darují ve prospěch druhých (Němec, 1996, s. 40-41).

Miroslav Dědič tak pro získání sympatií veřejnosti k romským žákům činí první kroky k vytvoření dětského pěveckého a tanečního souboru. Tento soubor umožňoval dětem prostřednictvím zpěvu různé návštěvy okolí, a tím jim umožnil rozšířit obzor. Po čase však zatoužil rozšiřovat obzor nejen svým žákům, ale i svým spoluobčanům. „*Začínal jsem si uvědomovat, že jde o víc, nasadit brouka do hlav, myšlení a představ široké veřejnosti, že pro Cikány a zejména jejich děti je třeba doširoka otevřít bránu ke vzdělání, bez předsudků a nedůvěry. Je třeba přesvědčit občany, že nejde o osudovou genetickou jinakost, která je v minulosti vyčleňovala a ještě dosud vyčleňuje, staví na okraj a vystavuje pohrdání. Uvědomil jsem si, že svá specifika má každý národ a každé jinojazyčné společenství, ale sdružuje je rezultat společného působení, zejména na mladou generaci ve škole a ve světě kultury, tedy vzdělání.*“ (Dědič, 2005, s. 43) Myšlenka zájezdů pěveckého a tanečního souboru se uchytila. Nadále měla za cíl šířit myšlenku výchovy a vzdělání cikánských dětí a soubor vyrazil i na Slovensko. „*Úkolem, který jsme si předsevzali, bylo především cikánským občanům v jejich osadách vlévat sebedůvěru a víru v uskutečnění lepšího života Cikánů. Jedním z cílů bylo vzbudit zájem o školní docházku dětí v prostředích, kde děti do škol nechoďily vůbec, a zlepšit docházku tam, kde v nějaké formě existovala. Především probudit zájem rodičů o kvalitnější výchovu dětí, než tomu bylo dosud. Vycházeli jsme z předpokladu,*



*že přesvědčování dospělých prostřednictvím dětí se nemůže neseťkat, když už nikoli přímo s porozuměním, tedy alespoň se zájmem a kladným citovým vztahem dospělých k dětem.* (Dědič, 2005, s. 56)

Snadněji se shánějí prostředky a podpora na účely, jež mají konkrétní charakter, či k nim byla veřejnost vyzvána sdělovacími prostředky. Co se týče prostředků na zmírnění zaběhaných problémů, jakými mohou být averze vůči menšinám, ale také latentní rasismus, obstarávají se méně snadno (Němec, 1996, s. 41). S tímto jevem se často potkával i Miroslav Dědič. Například, když se snažil o přidělení nového objektu, kde by mohl internát provozovat v přijatelnějších podmínkách. *„Přijela komise z KNV, komise z ministerstva školství a komise z ministerstva národní obrany. Prošli celý objekt, posadili se se mnou, popovídali jsme si, a výsledek byl, že mi poslali potom zápis a bylo mi řečeno: ‚Je s podivem, že jste tak dlouho vydrželi v tak bídném prostředí.‘ Samozřejmě jsme potom začali hledat skutečný objekt, ale zas tak jednoduché to nebylo, protože nám nabízeli potom tvrze, zámky, ale když se dozvěděli, že tam mají být cikánské děti, tak všude našli toho, kdo byl přednější. A výsledek byl, že přijel inspektor tady z Prachaticka, ten nám nabídl ty bývalé lázně Dobrá Voda, které byly ovšem v dezolátním stavu, a trvalo nám dost dlouho, než jsme to dali všechno dohromady.“* (Dědič, 2006)

Pokud budeme chtít získat sympatie a pochopení veřejnosti, a realizovat své záměry, musíme dbát na věrohodnost. Je třeba usilovat o to, aby veřejnost dostala příležitost informovat se, zajistit přístup k informacím, které jsou relevantní (Němec, 1999, s. 16). Navíc když stimulujete lidské emoce příběhem, činíte tak, abyste je namířili určitým směrem. Společnost věnuje vyšší pozornost tomu, co je pro ni atraktivní a přitažlivé (Simmons, 2008, s. 11). *„Zvažoval jsem zanechat prožití děje i následovníkům a pokračovatelům. Začal jsem uvažovat o literárním zpracování. Napsal jsem povídku s názvem Život ve slunném javoru. ... Když jsem přišel do nakladatelství, sdělil můj úmysl a práci předložil, bylo mi po jejím přečtení řečeno, že působivější by bylo a věci by posloužilo, kdybych od alegorie přešel k realistickému ztvárnění prožitých událostí. Tak vznikla kniha Šumavská bukolika, kterou vydal Krajský pedagogický ústav v Ústí nad Labem v roce 1975.“* (Dědič, 2005, s. 66)

Nedílnou součástí prezentace k široké veřejnosti je žurnalistický žánr. Přičemž žurnalistiku tvoří dvě hlavní složky: zpravodajství a publicistika. Úkolem zpravodajství je zpravení veřejnosti o nějaké události, která se uskutečnila, nebo se teprve uskuteční. Zpravodajství je tedy postaveno na informacích a faktech. Nevyskytují se v něm hodnocení a názory na

danou událost, zpráva je tedy objektivní. Tomuto žánru se Miroslav Dědič také věnoval. Rozhodnou část jeho žurnalistické práce i příspěvků do různých periodik tvořily reportáže z jemu důvěrně známého prostředí romské komunity, hlavní roli dostala výchova a edukace romských dětí. Reportáž je literárním útvarem, který popisuje a zobrazuje skutečnost na základě konkrétních informací. Tyto poznatky a informace získával přímou účastí a podílel se na výchově romských žáků (Ftorek, 2012, s. 186). Miroslav Dědič působil v redakční radě časopisu *Romano l'il* a až do zrušení v roce 1973 se podílel i literární činností na aktivitách Svazu Cikánů-Romů (Paměť národa, 2014). V Květušíně ale nebyl Miroslav Dědič jediný literárně činný. Zakladatel školy JUDr. Josef Pohl, který se zřejmě nejvíce proslavil knihami *Na pytlácké stezce* či *Za trnkovým keřem*, zpracoval literárně i osud cikánské školy. Vyšla jeho kniha *Jarní den*, která se následně stala námětem pro scénář celovečerního filmu *Kdo se bojí, utíká* (Dědič, 2005, s. 66-67). Tento snímek Dušana Kleina z roku 1986, ač se jedná o filmové zpracování, nabízí reflexi života Romů na našem území pro široké publikum, a tím i vytahuje tuto oblast do mysli lidí.

## 6 VÝSLEDKY A DOPORUČENÍ

Výzkumná část bakalářské práce nám ukazuje, že Miroslav Dědič byl svým působením v edukaci romských dětí působivým faktorem, který měl v Jihočeském regionu silné renomé. Romští žáci, kteří prošli jeho internátní školou, nacházeli relevantní a smysluplné uplatnění ve svých životech, čímž mnohdy jen potvrzují, že se jim jako dětem dostalo šance, které mnozí z jejich komunity nedostali.

Metody, kterými Miroslav Dědič romské děti vyučoval a vychovával, byly ve své době velmi pokrokové. Zejména individuální přístup, práce dětí ve skupinách a hlavně snaha o navození přívětivého prostředí, sehrály neoddiskutovatelnou roli ve výchově romských dětí. Používání houslí, jakožto instrumentu Romům blízkým, je jedním z postřehů, jak si pootevřít dveře k jejich srdcím, a tím si získat i jejich pozornost.

Důležitým atributem práce Miroslava Dědiče bylo prezentování činnosti, kterou s romskými dětmi vykonával. Předložením dosažených cílů s těmito žáky se pak snažil o změnu veřejného mínění, které dlouho pokládalo romské spoluobčany za lidi druhé kategorie. Cílem práce sociálního pedagoga by tedy neměla být pouze činnost samotná, ale také snaha o změnu vnímání široké veřejnosti vzhledem ke zranitelnějším jedincům či skupinám.

Miroslav Dědič navrhuje snahu o kvalitnější společnost, která ovšem vyžaduje větší podíl osobní odpovědnosti. Doporučuje iniciativní pomoc těm, kteří to potřebují: silnějším slabším, vzdělanějším těm, jejichž vzdělání má mezery. V poslední době zaznamenáváme ostré výpady vůči romské komunitě i jiným národnostním menšinám. Větší informovanost by měla otupovat hroty oboustranného neporozumění.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se v teoretické části zabývá teoretickými východisky, která jsou nezbytná k další práci s naším tématem edukace Romů. Zejména pojmy jako edukace, romský rodič a žák, nebo výchova, mohou pomoci lépe porozumět problematice a kontextu, ve kterém se tyto subjekty nacházejí. Následuje analýza, jak se téma vzdělávání romských žáků promítá do oboru sociální pedagogiky. Navazující kapitola pak přímo popisuje Miroslava Dědiče jako sociálního pedagoga, skrze jeho působení v poničeném poválečném Československu, kdy bylo třeba mnohem vyššího úsilí věnovaného dětem, které byly devastované hrůznými lety válečného konfliktu. Zde také přichází první moment, kdy se Miroslav Dědič při práci s německými žáky domáhá rovného přístupu ke všem dětem, jelikož si uvědomuje, že jenom výchovou může odstranit předsudky a odpor k občanům jiných národností.

V praktické části je pak zpracován životní příběh Miroslava Dědiče, který svá léta působení v přímé edukaci romských žáků proměnil na celoživotní studium problematiky romského žáka. Věnoval se jmenovitě metodám, které mají přispět k lepšímu průběhu vzdělávání romského žáka ve školním prostředí. V této oblasti dosahoval podivuhodných výsledků, což později zúročil zejména před státními orgány, kdy se snažil vyjednat lepší školní a životní podmínky pro své žáky. Jeho cílem bylo ovlivnit nejen své žáky, ale také veřejnost, aby pozměnila svůj náhled na romskou menšinu. Uvědomoval si však, že je důležité nejdříve změnit pohled a porozumění důležitosti vzdělání přímo u romských rodičů a dětí. Proto s romským dětským souborem písní a tanců objížděl Československou republiku, aby názorně prezentoval romské žáky jako kultivované osobnosti.

V současné době se stále potýkáme s předsudky vůči romským žákům. Stále je tedy důležité informování široké veřejnosti, aby mohlo dojít k eliminaci zaujatosti vůči někomu na základě odlišného vnímání světa a barvy pokožky. Podle životního hesla Miroslava Dědiče že „*mezi dětmi není rozdíl*“.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2011. Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied, ISBN 978-80-970675-0-2.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. 2008. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, ISBN 978-80-86031-83-5.
- [3] BALVÍN, Jaroslav. 2010. „Otřesový proces ve vývoji osobnosti jako účinná metoda výchovy – v aplikaci na edukaci romských žáků.“ Pp. 383-392 in Balvín, J. a kol. *Situation of Roma minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia*. Wrocław: Prom. ISBN 978-83-92835-46-2.
- [4] DAVIDOVÁ, Eva. 2009. „Mezigenerační změna: ke ztrátě dvou generací Romů v uplynulém půlstoletí.“ Pp. 215-238 in Jakoubek, M. a kol. *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, ISBN 978-80-7325-178-9.
- [5] DĚDIČ, Miroslav. 1975. Šumavská bukolika: [určeno pro učitele cikánských dětí]. Ústí nad Labem: Kraj. pedagog. ústav.
- [6] DĚDIČ, Miroslav. 1982. Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [7] DĚDIČ, Miroslav. 1985. Škola bez kázně. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství.
- [8] DĚDIČ, Miroslav. 2000. „Ke spolupráci rodiny se školou“ Pp. 71-74 In Balvín, J. a kol. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-3-3.
- [9] DĚDIČ, Miroslav. 2005. Ohlédnutí. Praha: Slovenský literární klub v ČR. ISBN 80-903581-1-X.
- [10] DĚDIČ, Miroslav. 2002. Než roztály ledy = Bevordas Eis auftaute. Praha: Kulturní sdružení občanů německé národnosti ČR. ISBN 80-239-2720-5.
- [11] DOBŠÍKOVÁ, Eva. 2000. „Vzdělávání romských dětí v některých jeho souvislostech.“ Pp. 119-123 in Balvín, J. a kol. *Romové a univerzity: 14. setkání Hnutí R na*

- Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích 3.-4. prosince 1999.* Ústí nad Labem: Hnutí R, ISBN 80-902461-2-5.
- [12] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. 2009. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2863-6.
- [13] EDELSBERGER, Ludvík a kol. 1988. Speciální pedagogika pro učitele 1. stupně základní školy. Praha: SPN, Učebnice pro vysoké školy. Knižnice speciální pedagogiky.
- [14] FARKAŠOVÁ, Eva. 2010. „Testing and education of Roma children“ Pp. 393-398 in Balvín, J. a kol. *Situation of Roma minority in Czech, Hungary, Poland and Slovakia.* Wrocław: Prom, ISBN 978-83-92835-46-2.
- [15] FRASER, Angus M. 1998. Cikáni. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-212-X.
- [16] FTOREK, Jozef. 2012. Public relations jako ovlivňování mínění: jak úspěšně ovlivňovat a nenechat se zmanipulovat. 3. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3926-7.
- [17] GAVORA, Peter. 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [18] GULOVÁ, L., J. NĚMEC a E. ŠTĚPAŘOVÁ. 2010. „Rodina a romská žer jako kontext porozumění“ Pp. 23-42 in Němec, J. a kol. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5148-5.
- [19] HELUS, Zdeněk. 2009. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2. vyd. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.
- [20] HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. & KRAUS, B. 2008. K dějinám sociální pedagogiky v Evropě. V Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, ISBN 978-80-7414-072-3.
- [21] HŮBSCHMANNOVÁ, Milena. 1993. Můžeme se domluvit = Šaj pes dovakeras. Olomouc: Pedagogická fakulta UP Olomouc. ISBN 80-7067-355-9.

- [22] KALEJA, Martin. 2011. Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- [23] KAMIŠ, Karel. 1996. „Základní školy a řeč dítěte, Jazyková výchova a vzdělání v mladším školním věku.“ Pp. 26-31 in Balvín J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů: 3. setkání Hnutí R v ZŠ Most-Chanov 28.-29. dubna 1995*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902149-1-6.
- [24] KNOTOVÁ, Dana. 2011. Pedagogické dimenze volného času. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-223-9.
- [25] KOLÁŘ, Zdeněk. 2012. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [26] KROGH, Suzanne Lowell. 1994. Educating young children: infancy to grade three. New York: McGraw-Hill. ISBN 0-07-035708-0.
- [27] Kučerová, Stanislava. 1999. „Člověk, hodnoty, výchova“ Pp. 50-77 in Balvín, J. a kol. *Romové a etika multikulturní výchovy: 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech 6.-8. května 1999*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-0-9.
- [28] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. Výukové metody. Brno: Paido. ISBN 8073150395.
- [29] MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. 2013. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [30] MATOUŠEK, Oldřich. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- [31] MIKULÁŠTÍK, Milan. 2010. Komunikační dovednosti v praxi. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.
- [32] MOŽNÝ, Ivo. 2002. Sociologie rodiny. Vyd. 2., Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 8086429059.
- [33] NEČAS, Ctibor. 2002. Romové v České republice včera a dnes. 5., dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0497-4.

- [34] NĚMEC, J. 2010. „Strategie edukace romských žáků“ Pp. 107-113 in Němec, J. a kol. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5148-5.
- [35] NĚMEC, J., E. ŠTĚPAŘOVÁ a R. PAVLÍČKOVÁ. 2010. „Edukace romských dětí očima studentů – domácích učitelů“ Pp. 43-58 in Němec, J. a kol. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5148-5.
- [36] NĚMEC, Petr. 1996. *Public relations: praxe komunikace s veřejností*. Praha: Management Press. ISBN 8085943204.
- [37] NĚMEC, Petr. 1999. *Public relations: komunikace v konfliktních a krizových situacích*. Praha: Management Press. ISBN 8085943662.
- [38] PAVELČÍKOVÁ, Nina. 2004. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR, Sešity Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu. ISBN 80-86621-07-3.
- [39] PAVELČÍKOVÁ, Nina. 2009. „Problém vytváření romských elit v českých zemích - historie, současné možnosti a meze jejich veřejných aktivit.“ Pp. 53-66 in Bittnerová, D. a Moravcová, M., *Etnické komunity: elity - instituce - stát*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-03-6.
- [40] PELIKÁN, Jiří. 1997. *Výchova pro život*. Praha: ISV, Pedagogika. ISBN 80-85866-23-4.
- [41] PETTY, Geoffrey. 2013. *Moderní vyučování*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- [42] PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [43] PRŮCHA, Jan. 2001. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, Pedagogika. ISBN 80-85866-72-2.
- [44] SEMRÁD, Jiří a Milan ŠKRABAL, 2009. „Odkaz Komenského Sociální pedagogice“ Pp. 177-185 in Chocholová, S. et al. *Jan Amos Komenský - odkaz kultuře vzdělávání: příspěvky z mezinárodní konference Odkaz Jana Amose Komenského kultuře vzdělávání*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1700-0.



- [45] SIMMONS, Annette. 2008. Přesvědčujte a ovlivňujte pomocí příběhů: storytelling. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2112-2.
- [46] SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. 2005. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- [47] ŠVARŤÍČEK, R. a ŠEĎOVÁ, K. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [48] VANČÁKOVÁ, Martina, 2004. „Srovnání romské a české rodiny“ In *Bulletin Muzea romské kultury* č. 13. ISSN 1212-0707.
- [49] ZÁŠKODNÁ, Helena. 2000. Společenské minority a sociální práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta. ISBN 80-7040-408-6.

## SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [1] Paměť národa, 2014. Paměť národa: Miroslav Dědič [online]. [cit. 2014-04-13]. Dostupné z <http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1359>
- [2] Miroslav Dědič. In: Paměť národa [online]. 24. 10. 2006 [cit. 2014-04-10] Dostupné z: <http://www.pametnaroda.cz/witness/recording/id/1359>

## SEZNAM PŘÍLOH

- I. Rešerše Literatury
- II. Rozhovor s Miroslavem Dědičem

## **PŘÍLOHA I: REŠERŠE LITERATURY**

### **Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů: 3. setkání Hnutí R v ZŠ Most-Chanov 28.-29. dubna 1995.**

Sborník textů a ukázek při setkání Hnutí R v roce 1995. Publikace je doplněna o práce žáků, úspěchy romských občanů a odborné texty. Opatřena je také seznamem účastníků konference.

### **BALVÍN, Jaroslav. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka.**

Publikace uvádí přístupy k romským žákům v souvislostech, jak filozofických, tak z empirického zkoumání. V kapitole *Romský žák ve vyučování* se věnuje hlavně alternativním metodám „nové výchovy“, a také nepostradatelnosti etiky při řešení životních situací.

### **DĚDIČ, Miroslav. Než roztály ledy = Bevordas Eis auftaute.**

Publikace vhodně ilustruje Dědičův pobyt s německými dětmi. Vzniká ze záznamů a deníků, které si Miroslav Dědič vedl. Kniha je rozdělena fotografickou částí na dvě poloviny, německou a českou. Je psána čtivým jazykem, čtenáře vtáhne do děje prostředí v pohraničí poválečného Československa. Hlavním prvkem je zde autenticita.

### **DĚDIČ, Miroslav. 2005. Ohlédnutí.**

Stavební práce této bakalářské práce. Životopisné ohlédnutí Miroslava Dědiče, které nesleduje nostalgické zavzpomínání. Tato publikace byla sepsána autorem, aby mohla být odkazem pro ty, kteří kráčejí podobnými cestami, jako Miroslav Dědič. Čtenáři klade na srdce, že lepší budoucnost společnosti spočívá především na iniciativním osobním podílu každého přemýšlejícího jedince.

### **DĚDIČ, Miroslav. Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže.**

Kniha, zpracovaná pro potřebu učitelů a vychovatelů, s jasně vytvořenou metodikou. Miroslav Dědič v ní nejdříve zpracovává příčiny horšího postavení Romů ve společnosti, aby pak navázal na pregnantně vyjádřené problémy, ale i potřebná opatření k eliminaci těchto záležitostí.

**KALEJA, Martin. Romové a škola versus rodiče a žáci.**

Publikace vydaná v roce 2011, nám nejdříve vyjmenovává vybrané vědní obory zabývající se romským etnikem, obecně pedagogické otázky vzdělávání Romů a také speciálně pedagogické otázky vzdělávání Romů. Velmi zajímavou kapitolou pro tuto bakalářskou práci byla pasáž, která zkoumá a popisuje determinanty edukace romských žáků.

**MOŽNÝ, Ivo. Sociologie rodiny.**

Monografie, ve které se Ivo Možný zabývá rodinou, sociologií rodiny. Sám zmiňuje, že rodina je tak rozvětvená disciplína, že o každé kapitole by mohla vzniknout samostatná kniha. První kapitola se věnuje klasické teorii rodiny a poslední potenciálnímu konci klasického útvaru rodiny.

**NEČAS, Ctibor. Romové v České republice včera a dnes.**

Ctibor Nečas výstižně vystihuje osudy romského etnika v českých zemích, ať v historickém kontextu, tak ze současné doby. Kapitoly práce jsou řazeny chronologicky a v mnoha ohledech osvětlují úděl romského etnika.

**PAVELČÍKOVÁ, Nina. Romové v českých zemích v letech 1945-1989.**

Nina Pavelčíková nám svou publikací poskytuje ucelený pohled na Romské obyvatelstvo v totalitním Československu. Kniha se dělí do sedmi kapitol, kde se můžeme seznámit s charakteristikami romského obyvatelstva v kapitolách prvních, až po obsáhlejší části knihy, kde se věnuje *zrodu a realizaci komunistické koncepce asimilace Romů*.

## **PŘÍLOHA II: ROZHOVOR S MIROSLAVEM DĚDIČEM**

SJ: Takže dnes je 10. 4., my sedíme v obci Chlumany, s panem doktorem Miroslavem Dědičem. Pane doktore, souhlasíte s nahráváním, se záznamem zvuku?

MD: Samozřejmě, protože já se domnívám, že to, co děláte, má perspektivně být k něčemu užitečné a dobré. No a to právě tuhle tu tendenci sleduji. A taky, když se něco dělá, ať z toho je nějaký užitek.

SJ: Tak, já se vás zeptám na ty vaše první léta, toho učení, kdy jste po gymnáziu. Mě by zajímalo to formování vaší pedagogické osobnosti. Vy jste tedy učil ty české děti, ke kterým jste měl bliž, než třeba pak k dětem jiných národností, jestli o tom můžete chvíli.

MD: No, souhlasí. Já jsem nastupoval na první školu, to bylo v Zahájí, to je blízko Mydlovar. Jestli znáte, mydlovarská elektrárna v Jižních Čechách. No tak právě je obec Zahájí.

(Vchází paní Dědičová - manželka respondenta - s nabídkou občerstvení, rozhovor je na tři minuty přerušen.)

SJ: My jsme vlastně skončili v tom vztahu k těm českým dětem, v rozdílu k těm dětem různých národností.

MD: S těmi českými dětmi jsem měl takový kamarádský vztah. Slováci, slovenské děti si udržovali odstup, jo. Já si pamatuju, za celou tu dobu prostě, co jsem tam byl se slovenskými dětmi, se nikdy ke mně nezachovali tak vyloženě kamarádsky, přátelsky. Vždycky to byl takový odstup, ale rodiče je k tomu vedli, samozřejmě. Pan učitel, to byl jako někdo vysoko nad nimi. Pamatuji si, když jsem se s nimi loučil, odcházel tam ze Skoků, tak to bylo poprvé, kdy jsem slyšel prostě děti, kdy jsme se rozloučili a já jsem odcházel... takhle prostě, ne, vezli mě na voze, tenkrát přivezli z fary křeslo, posadili na vůz a do toho křesla mě posadili a odjížděli takhle po silnici, tak jsem slyšel, jak prostě jedno děvčátko volalo takhle z té skupiny: „Pán učitel, my jsme vás lúbili!“ To bylo poprvé, kdy mi řekli, že mě měli rádi. Nikdy prostě žádný jako takový přátelský vztah nebyl. Rodiče udržovali dištanc, pan učitel je někdo, nemůžeš jako se k němu chovat kamarádsky.

SJ: A co třeba ty německé, byly třeba v nějakém rozdílu, bylo to po válce, tak všichni...

MD: Byla to prostě taková averze, která vznikla takhle: U mě vzpomínky na válku negativní, samozřejmě, ne? Můj kamarád Ivan Stejskal, jeho otec byl popraven v Táboře za Heydrichiády. V Budějovicích z náměstí vede k divadlu ulice doktora Stejskala a ta je po-

jmenovaná po tom našem profesoru češtiny, který byl popraven. Čili naše vzpomínky na německé děti z války byly negativní, proto jsem k nim přistupoval s nedůvěrou. A německé děti se zase tak nějak bály, protože si uvědomovaly, že prostě je jako nemáme rádi. A pak jsme se skamarádili, protože to byli děti chudáci, táta v zajetí, táta mrtvej, za války zastřelenej, máma s něma sama doma, ne? Takže jsem si tohle uvědomil a došlo k tomu přátelskému kontaktu. A opravdu...

SJ: A byl tam třeba nějaký zlom, v tom vnímání těch dětí, nebo...

MD: No samozřejmě, došli jsme k tomu postupně prostě. Děti si uvědomovaly, že já je mám rád, ne že bych je nenáviděl, naopak, že je mám rád. Ale vím, že i u rodičů, a u těch hlavně, došlo k té změně, protože oni mi potom řekli: „My jsme si mysleli, že český učitel nikdy nebude německé děti mít rád.“ A pak konstatovali a říkali: „Vy jste je měl rád.“

SJ: Takže vlastně ta vaše pedagogická osobnost se tvaruje v tom, že když vy někomu ukážete, že máte někoho rád, tak si ho vlastně získáte?

MD: On si to uvědomí prostě, i když předtím nedůvěřoval, nebo dokonce měl averzi na základě zkušeností, jo? Protože jistě, že měl taky zkušenosti. Protože leckde kantor vyloženě německé děti nenáviděl. Já jsem, víte, ono to taky bylo způsobeno tím, že jsem jako byl vychován, jako dítě, v intencích jednoty bratrské. Prostě Komenský a hlavně mezilidské vztahy na úrovni, jo? Takže já jsem jako vždy vycházel z toho: lidé se mají mít rádi, ne se nenávidět. Protože tam platilo: „Miluj bližního svého, jako sebe samého.“ A nejen to: „Milujte i nepřátele své a dobře číňte těm, kteří vám ubližují.“ A tím prostě padá ta přehrada, jo? A to musí od někoho vyjít, protože když se budou nenávidět oba, tak nemůže dojít k porozumění.

SJ: A vy právě, když jste začal vyučovat romské děti, měl jste zkušenosti přímo s tou komunitou nějaké?

MD: Podívejte, pokud šlo o Cikány, tak jsem na to byl jak všichni ostatní. Si pamatuji, třeba jak jsme bydleli na strážním domku tam na Novohradsku, to už byla potom sudetská oblast. Tak vím prostě, že přijeli cikáni a tam zastavili vozy někde. A pamatuji si, jak maminka říkala: „Běž a zavři slepice do chlívků, přijeli Cikáni.“ Takže ve mně byla taková ta averze a nepochopení. Že to je někdo, koho nemůžu mít nikdy rád. No a z toho jsem se dostal do toho kontaktu s cikánskými dětmi a samozřejmě se to projevilo nějakým způsobem. Já si pamatuju, že když jsem se dostal z toho Podkrušnohoří, od německých dětí, ne,

do jižních Čech, tak mě na okrese inspektor tenkrát přijímal. Dokonce jméno si pamatuju, Boubelík se jmenoval, ano, inspektor, a říkal: „Podívej se, mám tady pro tebe školu v Hořicích na Šumavě, jo, tam můžeš za dva roky dělat ředitele. Teď tam můžeš nastoupit jako učitel a za dva roky půjde ředitel do důchodu, můžeš po něm nastoupit. Kdybys nechtěl jako větší školu, tak mám jednotřídku pro tebe, to je v Černicích tady, tam můžeš nastoupit jako učitel v jednotřídce. A pak tady mám ještě jednu školu, ale tam tě posílat nebudu, ale to ti říkám jenom pro úplnost. Protože je to ve vojenském prostoru a tam dám na školu vojáka, kterej půjde do civilu. Protože je to ve vojenském prostoru a je to vesnice – samí cikáni. A tam ten správce vojenskýho prostoru, možná že to jméno znáte taky – Josef Pohl.“

SJ: No právě ten doktor Pohl, on je taková záhadná postava, o něm se moc nedá dočíst, nebo toto...

MD: No, ty jeho publikace znáte taky, jo?

SJ: Neznám právě.

MD: Jarní den, nebo já vám je přinesu ukázat.

SJ: Tak snad potom.

MD: A ten Josef Pohl prostě si vymyslel, že Cikáni maj chodit do školy. On to byl prostě humanista vyloženej. On sice začínal jako kapitán a končil jako podplukovník. Když jsme se potkali jako, tak inspektor mi říkal: „Mám tady tuto školu, ale tam pošlu vojáka, co půjde do civilu. Rozmysli si, kam půjdeš, jestli do Hořic, do Černic a ty k cikánům nepůjdeš.“ Načež jsem za čtvrt hodiny vstal od stolu a řek jsem: „Já bych šel na tu školu pro ty cikánský děti.“ On vykulil oči a říkal: „Buď jsi ideální humanista, nebo hlupák. Protože víš, že Cikáni nikdy do školy nechodili, nechodí a nebudou. Ten doktor Pohl, naivka, si myslí, že i cikánský děti se budou ve škole učit.“ Mě prostě tohle fascinovalo a on říkal: „Dobře, když sis to vybral, já tě tam dám. Až přijde jaro, Cikáni si sbalí rance a zmizí. A my tu školu zavřeme, protože ti nechodili a chodit nebudou do školy.“ A stalo se to, co prostě ani já jsem tomu ze začátku nevěřil, ne? Protože ty začátky byly krutý samozřejmě. Po mně plivali ve třídě, vyskákali z vokna a prostě utíkali. Nebyli zvyklí na školní prostředí. Já jsem musel třeba přestěhovat třídu do poschodí, aby nemohli vyskákat z vokna.

SJ: To jsem se chtěl zeptat, jak ty děti byly hodnoceny třeba, nebo trestány třeba. Měl jste třeba nějaké, když jste chtěl dát někomu pochvalu nebo někoho potrestat?

MD: Já jsem to skutečně začal brát jako takovou extrémní situaci. Říkal jsem si prostě, s tímto jsi se v životě nesetkal a v životě už nesetkáš. Cikáni prostě a najednou jich tady máš celou školu, jo? A já jsem ovšem... samozřejmě, že jsem si s nimi nevěděl rady. Zkušenost jsem neměl žádnou, u nikoho jsem se nemohl poradit, co bych měl dělat a tak dále. Ten cikánskej problém byl takovej jako zrosolovatělej po celý ty dlouhý léta, že nikdo nevěřil, že je možný Cikány kultivovat. Tak jsem se taky samozřejmě zachoval. Říkal jsem si: „Učit je asi nemá cenu, tak aspoň tady budu zpívat.“ Páč jsem hrál na housle, rodiče mě dali prostě hrát na housle. Tak jsem přines housle a najednou úžasný překvapení: „*Učitelis te bašavel pre lavula!*“ Učitel hraje na housle. Já jsem začal hrát, oni začali skákat, tancovat, zpívat, jo? A víte, to byl moment, kterej mě k tomu prostě vedl, že poslechli. „Budeme zpívat, hrajte na housle.“ Já jsem říkal: „Ano, budeme zpívat, ale napřed se budeme učit, takže když se nebudete učit, tak já nebudu hrát na housle a vy nebudete tancovat a zpívat.“ A oni prostě najednou strnuli, upjatě prostě seděli, poslouchali a den ze dne se to prodlužovalo. Vydrželi čtvrt hodiny dávat pozor, pak postupně půl hodiny a tak dál.

SJ: Takže ta motivace k tomu? K té výuce nebo k něčemu?

MD: No, přes housle, zpěv a tanec. A druhá zase byl fotbalový míč. Oni kopali do plechovek. Měli plechovky od konzerv místo míče, protože míč neměli a do toho kopali, hráli fotbal s plechovkou od konzerv. A já jsem koupil a přivez jsem opravdu kopací míč. A zase na hřiště, ne? Ze začátku se kolem toho jenom prali. A já jsem postupně je vedl k tomu, že budou hrát kopanou a že musí dělat tohle a tohle a tak dál. A zase: „Budeme kopat?“ a já jsem říkal: „Ano, ale napřed se budeme učit.“ A tak to šlo postupně prostě. Den ze dne jsme se sblížovali a oni za to, aby se hrálo na housle a mohlo se jít na kopanou, byli ochotni dávat pozor, sledovat a učit se. Za půl roku, to znamenalo od toho října do března, tam celá řada těch dětí v tom věku... samozřejmě byli tam pořád ti, ty šestiletý jsem tam nezařazoval, až od osmi. Protože ty šestiletý byli jako čtyřletý nebo tříletý jo? Z hlediska jednání. Tak jsem prostě jako s nima začal potom aktivně, prostě jako působil. A došlo prostě jako k tomu, že jsem je získal. Že věděli, že se musí učit a jedině potom se bude zpívat, anebo se bude hrát hudba. Pak přišel březen a výsledek byl, že se stalo to, co předpovídali všichni. Jeden den Cikáni prostě stáli s rancema na návsi a říkali, že prostě půjdou pryč. A všichni říkali: „No vidíš.“ A Pohl taky volal a říkal: „Volali mě, abych přijel. Já to prostě nemůžu přenést přes srdce, protože všichni mi říkají, že jsem blbec, že jsem chtěl Cikány taky učit číst a psát.“ Takže jsem se s nima taky tenkrát loučil na té ná-



vsi, jménem doktora Pohla. A obrátil jsem se na ně, ne s nějakým citem, ale říkal jsem. „Když přijdete na to, že ve škole to bylo lepší, než kde budete teď s maminkou a tatínkem chodit po světě, tak já na vás čtrnáct dní počkám. Kdybyste se vrátili, tak můžete chodit do školy dál a učit se.“ A stalo se nepředstavitelné. Děti utekly od mámy a od táty. Protloukly se vlakem i pěšky a všelijak a dvanáctý den byly ve škole. A přijel inspektor ještě s jedním pomocníkem a škola byla plná. Prostě, cikánský děti utekly od mámy a byly ve škole, protože se jim tam líbilo a bylo to tam lepší. Stalo se prostě něco nepředstavitelného, no a tím došlo k tomu zlomu prostě. Protože když jsem potom přišel na okres, nebo na národní výbory a říkal jsem prostě: „Ty děti utekly od mámy do školy, ty děti ví líp, než dospělí, co i cikánský dítě potřebuje.“ A tím došlo k té změně a vzniknul dětský domov, ne, protože tam byly trvale, nechodily domů, ale zůstaly ve škole.

SJ: A mohl byste třeba – ten trest pro ty děti byl opravdu, když jste třeba řekl: „Tak dneska nebudeme hrát na housle“?

MD: No jistě!

SJ: A pro ně to bylo takové?

MD: No, zesmutněly prostě a pochopily, že nedávaly pozor, nebo zlobily, nebo něco takového. Začaly se měnit prostě, no. A poznal jsem, že to jsou děti jako všechny ostatní děti. Nemohly být jiné, když žily v takovém prostředí, ne. Zrovna tak české dítě, když žije v mizerné rodině, tak je taky chudák, a taky se dostane do výchovného zařízení, protože se o něho táta s mámou nestarají. U cikánů to bylo masový, zatímco u nás to bylo výjimečné. V tom byl ten rozdíl, že jo.

SJ: A ta motivace těch dětí k nějakým aktivitám nemusí být jenom ve škole, ale i mimoškolní. Ty jste taky dosahoval? Že jste jim zahrál, ony viděly „ten umí hrát“? Prostě vždycky to šlo přes nějaké příklady „on umí“ a tak?

MD: Potom později to byly už vycházky a výlety třeba, ne. S autobusem se někam jelo prostě na výlet a děti to začalo zajímat a byla to pro ně veliká odměna. A trestem bylo, velikým trestem bylo, když jsem řekl, tys zlobil, ty ses neučil, ty na výlet nepojedeš, ty zůsta-neš doma. Ale to už byl pokrok, to už byl velký rozdíl ve srovnání s tím, jaké to bylo na začátku.

SJ: Existovala, až tam byl ten internát, jak už tam žili, existovala tam nějaká hierarchie těch dětí, že někteří byli, že byly zodpovědní třeba za nějakou..

MD: No tak to bylo to maximum! Já jsem prostě dětský kolektiv řídil prostřednictvím dětí. Těch schopných, poslušných, ukázněných, ano? Ty jsem, z nich jsem udělal vedoucí. Ty budeš prostě, ty jsi vedoucí ve skupině a vy ho budete poslouchat. Já jsem řekl: „Tohle a tohle bych potřeboval“ a ony to zařídily. Čili, já jsem vedl ten dětský kolektiv prostřednictvím těch starších, rozumných dětí na úrovni. Protože jsem si uvědomil, že kdybych já jako jedinej byl vládcem nad nimi, tak se to může rozpadnout. Kdežto zodpovědní jsou z jejich řad, ti jsou s nimi pořád. I v noci, na světlici, znají dopodrobna styl jednání a myšlení. Čili, vedením prostřednictvím starších rozumných dětí bylo dosaženo mnohem víc, než kdybych je byl dirigoval já jako autorita jediná.

SJ: A oni měli třeba za úkol doučovat i jeden druhého?

MD: Ano, ano.

SJ: Tak byli i k takové solidaritě, k spolupráci byli vychováváni?

MD: Například jestli znáte toho Dezidera Lacka, nebo z toho, on potom byl sedm let voják z povolání.

SJ: No, no, no, ten chemik.

MD: Ano, ten chemik, to souhlasí. Ten přišel, bylo mu...

SJ: Že ho ten otčím posílal do práce a on se přišel naučit ten podpis. Nakonec...

MD: Abych ho naučil podepsat a on za rok a půl udělal sedm ročníků! Fantastický úplně! Byl jsem mu na svatbě u Košic.

SJ: To vlastně bylo to, jak on říkal té svojí manželce: „Tady poděkuj panu doktorovi, protože jinak by sis nevzala negramota.“

MD: „Dej panu doktorovi pusu, protože kdyby nebylo jeho, tak by sis cikánskýho negramota nevzala.“ Ona byla dcera primáše, jo. Takže byla jako prodavačka.

SJ: A ten vztah k té rodině toho romského žáka, pěstoval jste? Komunikoval jste třeba nějak s rodiči?

MD: Začátek byl jako krutý, protože ta nenávist největší byla od rodičů. Ti nejvíc nenáviděli školu a učitele. Protože oni se na to dívali, že je jako chceme odrodit, předělat prostě, aby z nich nebyli už Cikáni. Že z nich chceme udělat jako bílý a tak dále. A tak to prostě nechápali. Až prostřednictvím dětí. Protože děti, kterým se ve škole zalíbilo, ne, začaly na

ně působit taky. A pak se časem vyskytli jedinci mezi Cikánama, kteří přišli a říkali: „Dobře to děláte, pán učitel, jo. To, co s dětmi robíte, to je dobré“, a tak dál. Takže došlo k tomu přerodu i u dospělých. Samozřejmě, že to nebylo u všech, ale bylo to postupně, a to právě způsobilo, když ti dospělí řekli, že to, co dělá pán učitel, je dobře. Tak mi to pomohlo v té práci.

SJ: A vlastně vy, když ty internátní školy jste měl vždy někde v odlehlé oblasti, takže ten kontakt s tou rodinou byl mizivý toho žáka, takže vy jste téměř nahradil toho rodiče. Takže jste měl volnou ruku.

MD: A oni se tak, prostě tak rozhodly. No bylo to překvapení, že se děti rozhodly, že radši budou ve škole. To i rodiče se pak na to dívali: „Ty jsi radši ve škole než doma, ty máš radši pana učitele než tátu.“ Než došlo k tomu vzájemnému pochopení, tak to nějaký čas trvalo.

SJ: Vlastně ta internátní výchova tady v tomto byla výhodná. Že vy jste je mohl vlastně nějak redukovat, naučit je, kultivovat. Na druhou stranu zase, kdyby oni byli přinuceni: „Tak my vám je vezmeme“, tak vy byste nebyli schopni vypěstovat nějak tu lásku. Tak to by vlastně nefungovalo. To se musel vybudovat nejdřív nějaký vztah, pak to mohlo fungovat. Takže jako systémové řešení by to asi nešlo, že by prostě stát řekl: „Tak, teď se vezmou děti Romů, reedukují se, pak se budou vracet.“

MD: No, souhlasí. Ono to došlo tak daleko, že když jsem je poslal domů, tak to bylo za trest. „Ty jsi se dneska neučil a neposlouchal jsi, tak půjdeš spát domů.“ A on to nes opravdu jako trest. Ve škole dobrá večeře, doma žádná nebo brambory. Takže jako k těm změnám docházelo tímhle tím způsobem. A trvalo to tedy určitou dobu, než třeba byla škola jako prostředí dětmi milovanější než doma.

SJ: Myslíte, že doma třeba strádaly? Materiálně hlavně, nebo od rodičů necítily nějakou lásku?

MD: To byste musel vidět to prostředí, jaké tam bylo. To byl prostě pelech plný vší. Místo peřiny hadry jenom, spali na zemi, děti spaly třeba na zemi. Prostě to prostředí bylo v některé rodině lepší, v některé horší. Ale ve skutečnosti ve srovnání se školou to byl úžasnej rozdíl!

SJ: A nějak emocionálně. Myslíte, že taky strádaly ty děti? Že třeba ten rodič, měli hodně dětí, tak se jim nevěnovali?

MD: Jistě, jistě.

SJ: Takže tam byl kontrast, že jste se jim mnohem víc individuálně, každému jste se snažil...

MD: Ona výchova jako taková v našem slova smyslu neexistovala žádná tenkrát. To víte, to trvalo. Ta přeměna samozřejmě byla nepředstavitelně velká prostě, jak proti začátkům. Ono taky tenkrát ani úřady, včetně ministerstva, nevěřily tomu, že má cenu jako cikánský děti kultivovat ve školách. Povinná docházka byla zavedena až v roce... hmm... čtyřicet devět, devatenáct set čtyřicet devět, jo? A po... ne! Padesát devět.

SJ: No, padesát osm zakázali to kočování, myslím.

MD: No, po zkušenostech, co jsme jim předali my a postupně i celá řada dalších škol. My jsme byli, teda Květušín, první škola, kde se s Cikány pracovalo. Pak to byly Pardubice a ještě řada dalších.

SJ: Na Ostravsku taky.

MD: No, no... Protože když viděli ten příklad, že to jde, že ty děti prostě skutečně se kultivovat dají, tak se to začlo prostě rozmáhat, až nakonec i ministerstvo vydalo teda potom zákon, že i cikánské dítě patří do školy, protože je to lidská bytost. To je dneska až k nevíře, protože cikánský dítě je jako každý jiný. Protože vyrůstá v mizeráblu, tak je na tom horší, ale tam jsou solidní rodiny. Vždyť dneska už je celá řada středoškoláků, maturantů, vysokoškoláků Cikánů. Existují soubory na úrovni, taneční, pěvecký, ne? Hudební... Dneska je situace neporovnatelně jiná, pozitivní, ve srovnání s tím, co bylo tenkrát.

SJ: A ten váš typ vedení té výchovy, vy jste zmiňoval to humanistické, že vlastně chcete být jako kamarád. Nebo, že jste těch českých byl kamarád, s těmi německými byl odstup, ale i s těmi slovenskými se to stejně nakonec nějak projevilo. S těmi romskými taky, jako že jste byli... Nebyl tam odstup? Byl jste jako kamarád s těma lepšíma?

MD: Ano. No, bylo to skutečně tak jako u českých nebo německých dětí. Ten vztah se vyvinul, protože mezi nimi byli romští jedinci, na úrovni. Třeba ten Dezider Lacko, či ten chemik potom, to byl jeden z těch, na které bylo stoprocentní spolehnutí. Já jsem ho třeba se souhlasem nadřízeného orgánu odměňoval i penězi, jako pomocného vychovatele. Ne protože chtěl...

SJ: To je právě taky zajímavé. Že spousta těch vašich žáků se poté taky věnovala výchovatel-  
telské činnosti. Vlastně možná je to tím, jak vy jste dával ty schopnější, že mají odpověd-  
nost za ty další. Oni vlastně se ten model naučili, už jim to přišlo přirozené, ta výchova.

MD: Z jejich řad byl i učitel nakonec, ne? Ten Franta Bandy.

SJ: No, vlastně i ty učitelky. Vám je přivezli jako nekultivovatelné.

MD: Olga Červeňáková byla vynikající vychovatelka. Já si pamatuju, že v tom výchovném  
ústavu ředitel říkal: „To je moje nejlepší vychovatelka.“ A byla to taky Cikánka. Tereza  
Balogová, provdaná Holá, ta žije tady ve Strunkovicích. A tam žije Tereza Holátová, kte-  
rou přivezli tenkrát z Košic taky jako jedince nevzdělavatelného a nekultivovatelného. A  
byla jednou z nejlepších a dnes tam má vynikající pověst. Už je to důchodkyně, stará paní,  
ale všichni ji tam znají, protože krásně maluje vajíčka, vyšívá a maluje.

SJ: A čerpal jste teda z někoho? Vy jste třeba zmiňoval Jana Ámose Komenského z té Jed-  
noty bratrské, že všichni jsou si rovni. Měl jste i další pedagogické vzory? Třeba Maka-  
renka jste mohl mít, nebo jen ten váš karabáč se tak jmenoval?

MD: No, ono tenkrát soudruzi sledovali ten trend, že Sovětský svaz je vzor, ne? Takže já  
jsem samozřejmě, když tam v Květušíně „soudruh to dělá jako Makarenko“, já jsem to  
respektoval asi v tom smyslu „ano, Makarenko je náš vzor“ – to jako „jak on to dělal, tak  
to děláme my“. Samozřejmě, že Makarenko měl svoje prostředí a my zase svoje, ale ten-  
krát doba byla taková. Vy si to asi už nepamatujete, takový ten takzvaný „blbizmus“. Bylo  
to tak – co přišlo z východu, to bylo správné a ostatní bylo špatný. I Komenský byl špatný,  
protože věřil v Boha. (smích)

SJ: Takže, vy jste jen s tím Komenským, že jsou si všichni rovni, a z toho jste čerpal? Dal-  
ší, myslíte, že vám zasahovali do vašeho typu?

MD: Tenkrát jsem to nemohl prezentovat. Makarenka jsem mohl, ale Komenského ne.  
Komenský byl pro mě vzor, soukromě. Ne oficiálně.

SJ: Makarenko jste tedy pojmenoval ten řemen na dveřích ředitelny?

MD: Ano, ano.

SJ: Tak já vám děkuji za rozhovor i vaše odpovědi.