

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Ostravě dne .....

.....  
*vlastnoruční podpis*

Dovoluji si touto cestou poděkovat Doc. RNDr. Josefu Klementovi, DrSc. za podporu a vedení při tvorbě této práce. PhDr. ThDr. Mirei Ryškové děkuji za obětavou pomoc při rozlišování základních koncepčních přístupů k práci. Dále chci poděkovat pracovníkům Katedry antropologie a zdravotní péče UP v Olomouci pod vedením Doc. RNDr. Jana Šteigla, CSc. za podporu, dále také děkuji RNDr. Mgr. Josefu Šplíchalovi, RNDr. Jaroslavu Fukovi, CSc. a Prof. RNDr. Stanislavu Komendovi, DrSc. za cenné rady pro realizaci výzkumu. Zároveň děkuji spolubratřím salesiánům za vytvoření optimálních studijních a pracovních podmínek. Za jazykovou úpravu děkuji PhDr. Vlastě Kurkové a Mgr. Věře Ptáčnickové. Dále děkuji mnoha obětavým přátelům, kteří se podíleli na technickém zpracování práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>2. CÍLE, ÚKOLY A HYPOTÉZA PRÁCE .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Cíl.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2. Úkoly.....</b>	<b>11</b>
<b>2.3. Hypotéza.....</b>	<b>12</b>
2.3.1. Rozbor hypotézy .....	12
2.3.1.1. Salesiánský výchovný styl.....	12
2.3.1.2. Rozvoj pozitivní identity prostřednictvím výchovy .....	13
<b>2.4. Vymezení tématu .....</b>	<b>14</b>
2.4.1. Situace Romů .....	14
2.4.2. Nabídka salesiánů.....	15
<b>2.5. Odůvodnění tématu.....</b>	<b>16</b>
2.5.1. Hledisko evropské politiky .....	16
2.5.2. Hledisko potřeb romské komunity .....	17
<b>3. ROMSKÉ ETNIKUM .....</b>	<b>19</b>
<b>3.1. Etnicita .....</b>	<b>19</b>
3.1.1. Vymezení etnicity .....	19
3.1.2. Etnicita Romů.....	20
3.1.3. Vlivy indického kulturního dědictví .....	22
3.1.4. Význam etnicity pro práci pedagoga.....	24
<b>3.2. Somatické charakteristiky .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3. Demografické rysy romské populace v České republice .....</b>	<b>28</b>
3.3.1. Věková struktura .....	30
3.3.2. Sňatečnost .....	31
3.3.3. Demografická reprodukce .....	31

3.3.4. Početní růst.....	32
3.3.5. Odhad početního stavu.....	32
3.3.6. Územní rozložení.....	33
3.3.7. Znaky ekonomické.....	33
3.3.7.1. Ekonomická aktivita.....	33
3.3.7.2. Sociální struktura Romů.....	33
3.3.7.3. Nezaměstnanost.....	34
3.3.8. Školní vzdělání romského obyvatelstva.....	34
<b>3.4. Kriminalita romského etnika.....</b>	<b>34</b>
<b>3.5. Etnické charakteristiky.....</b>	<b>36</b>
3.5.1. Jazyk.....	36
3.5.1.1. Dialekty Romů v České republice.....	37
3.5.1.2. Bilingvismus.....	38
3.5.1.3. Socioidentifikační funkce romštiny.....	40
3.5.2. Způsoby obživy.....	40
3.5.2.1. Způsoby obživy olašských Romů.....	40
3.5.2.2. Způsob obživy usedlých Romů.....	41
3.5.3. Bydlení.....	44
3.5.3.1. Kočovní Romové.....	44
3.5.3.2. Romové usedlí na Slovensku.....	44
3.5.3.3. Romové trvale usedlí v Českých zemích.....	46
3.5.4. Stravování.....	46
3.5.4.1. Stravování u olašských Romů.....	47
3.5.4.2. Stravování usedlých Romů.....	47
3.5.5. Odívání.....	48
3.5.5.1. Odívání olašských Romů.....	48
3.5.5.2. Odívání usedlých Romů.....	49
3.5.6. Příbuzenské vztahy, rodina.....	49
3.5.6.1. Základní struktura romské rodiny.....	50
3.5.6.2. Status, role a úkoly jednotlivých členů rodiny.....	53
3.5.6.3. Výchova a příprava na život.....	56
3.5.7. Náboženství.....	59
3.5.8. Hodnoty.....	61
3.5.8.1. Zdroje poznání hodnot Romů.....	61
3.5.8.2. Tradiční hodnoty Romů.....	62
<b>3.6. Historická zkušenost Romů ve střední Evropě.....</b>	<b>67</b>

3.6.1. Střední Evropa ve středověku, okolnosti příchodu Romů.....	68
3.6.2. „Putování“ .....	68
3.6.3. Pronásledování .....	69
3.6.4. Zásahy státu do života Romů z důvodů asimilace a evidence.....	70
3.6.5. Likvidace.....	72
3.6.6. Diskriminace .....	72
<b>3.7. Změna tradičního způsobu života Romů .....</b>	<b>73</b>
3.7.1. Sociologické souvislosti změny .....	73
3.7.2. Zkušenost migrace jako faktor změny tradičního způsobu života Romů.....	75
3.7.2.1. Příčiny a motivy migrace.....	75
3.7.2.2. Směry migrace.....	76
3.7.2.3. Důvody úspěšné sedenterizace .....	76
3.7.2.4. Hlavní oblasti problémů migrantů a jejich řešení.....	77
3.7.3. Přístupy k řešení tzv. romské otázky.....	79
3.7.3.1. Potlačování etnicity – redukce na sociální problém .....	79
3.7.3.2. Vliv problémů decizních složek .....	80
3.7.3.3. Vnímání aktivit decizních složek samotnými Romy .....	81
3.7.3.4. Politická situace a její vliv na změnu tradičního způsobu života Romů .....	82
3.7.4. Důsledky migrace.....	83
3.7.4.1. Nárůst krizových jevů .....	83
3.7.4.2. Přesun hodnotového těžiště od tradičních hodnot k pseudohodnotám.....	85
3.7.4.3. Ztráta identity .....	87
<b>4. IDENTITA MINORITY V MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI.....</b>	<b>91</b>
<b>4.1. Modely vztahů mezi majoritou a minoritou (minoritami) .....</b>	<b>91</b>
<b>4.2. Koncept duální identity .....</b>	<b>91</b>
<b>4.3. Koncept duální identity a romská komunita v České republice.....</b>	<b>93</b>
4.3.1. Koncept duální identity ze strany státu a majoritní společnosti .....	94
4.3.2. Nutné předpoklady k realizaci konceptu duální identity ze strany Romů.....	95
<b>5. VÝCHOVA JAKO CESTA K UTVÁŘENÍ IDENTITY .....</b>	<b>97</b>
<b>5.1. Identita v rámci sociálně kulturní zkušenosti.....</b>	<b>97</b>
5.1.1. Rámec sociálně kulturní zkušenosti .....	97
5.1.2. Roviny sociálně kulturní zkušenosti .....	101

5.1.3. Podmínky zprostředkování sociálně kulturní zkušenosti v rodině .....	102
5.1.4. Vývoj identity v jednotlivých věkových obdobích .....	103
5.1.4.1. Střední školní věk (8.–12. rok): snaživost proti méněcennosti.....	103
5.1.4.2. Dospívání, puberta (11., 12.–15. rok): identita proti zmatení rolí.....	105
5.1.4.3. Dospívání, adolescence (15.–20. rok): identita proti zmatení rolí.....	106
5.1.4.4. Ranná dospělost (20.–30. rok): intimita proti izolaci .....	107
5.1.5. Cíl výchovy – socializace jako aktivní přijetí sociálně kulturní zkušenosti.	108
<b>5.2. Cíle výchovy a sociálně kulturní zkušenost Romů .....</b>	<b>112</b>
5.2.1. Romský jedinec na křižovatce identit .....	112
5.2.2. Rysy romské kultury ve vztahu ke kultuře majority .....	114
5.2.3. Požadované vlastnosti příslušníka majority v pluralitní společnosti.....	116
5.2.3.2. Důsledky pro hodnotovou orientaci .....	118
5.2.3.3. Požadavek autonomního typu společenského charakteru .....	119
5.2.3.4. Klíčové kompetence .....	120
<b>5.3. Kompetence potřebné pro rozvoj duální identity Romů.....</b>	<b>121</b>
5.3.1. Romská kultura z hlediska Hoechstedeheho klasifikace kulturních standardů	123
5.3.2. Kritika konceptu kulturních standardů .....	126
5.3.3. Romská osobnost z hlediska pohledu majoritní neromské populace .....	126
5.3.4. Rysy romské mentality vyplývající z pedagogické zkušenosti autora práce	127
5.3.5. Požadavky na cíle výchovy romské mládeže .....	129
<b>6. SALESIÁNSKÝ VÝCHOVNÝ STYL .....</b>	<b>131</b>
<b>6.1. Pedagogická zkušenost Jana Boska .....</b>	<b>131</b>
6.1.1. Prameny pedagogické zkušenosti.....	131
6.1.1.1. Životní zkušenost. ....	131
6.1.1.2. Výchovná tradice katolické církve .....	134
6.1.1.3. Vliv dobové pedagogiky .....	134
6.1.2. Preventivní systém podle Jana Boska .....	135
<b>6.2. Zákon autentického růstu.....</b>	<b>138</b>
<b>6.3. Základní prvky výchovného stylu Jana Boska .....</b>	<b>139</b>
6.3.1. Výchovný styl Jana Boska jako spiritualita a životní styl.....	140
6.3.2. Výběr prvků výchovného stylu Jana Boska z metodologického hlediska ...	141
6.3.3. Rozbor jednotlivých prvků.....	141
6.3.3.1. Základní přístup: ROZUM, NÁBOŽENSTVÍ, LASKAVOST.....	141

6.3.3.2. Cíl výchovy: DOBRÝ KŘESŤAN a ODPOVĚDNÝ OBČAN .....	145
6.3.3.3. Metoda: ASISTENCE, ANIMACE.....	149
6.3.3.4. Organizační forma: ORATOR .....	150
6.3.3.5. Činitelé a podmínky výchovy: RODINA, VPS, DĚTI a MLADÍ, SALESIÁNSKÁ RODINA, místní CÍRKEV a STRUKTURY ovlivňující svět mladých.....	151
6.3.4. Duální identita a zákon autentického růstu .....	152
6.3.5. Situace kulturního průniku a interkulturní kompetence .....	154
6.3.6. Rozvoj salesiánské pedagogiky a identita Romů .....	154

## **7. APLIKACE SALESIÁNSKÉHO VÝCHOVNÉHO STYLU PŘI VÝCHOVĚ ROMSKÉ MLÁDEŽE ..... 155**

### **7.1. Realizace ve světě ..... 155**

### **7.2. Realizace v České republice ..... 155**

7.2.1. Teplice..... 155

7.2.2. České Budějovice..... 156

### **7.3. Salesiánská výchova romské mládeže v Ostravě..... 156**

7.3.1. Historie výchovné práce po roce 1990..... 156

7.3.1.1. Nové začátky..... 156

7.3.1.2. Hodnoty, které chlapci prožívali..... 158

7.3.1.3. Počáteční rozvoj Střediska..... 159

7.3.1.4. Výchovné problémy..... 160

7.3.1.5. Dobrovolníci a spolupracovníci jako animátoři..... 161

7.3.1.6. Realizované projekty a programy..... 161

7.3.2. Metoda asistence v podmínkách Střediska..... 162

7.3.2.1. Cíl a předpoklady metody..... 162

7.3.2.2. Způsob realizace..... 164

7.3.2.3. Konkrétní zkušenosti..... 165

## **8. OSOBNÍ ZKUŠENOST NÁVŠTĚVNÍKŮ STŘEDISKA ..... 168**

### **8.1. Cíl výzkumu ..... 168**

### **8.2. Metodika ..... 168**

8.2.1. Výzkumný vzorek..... 168

8.2.2. Metoda..... 169





## ÚVOD

Stále více si uvědomujeme, že nejsme sami. Svět se stává stále menším, technika umožňuje mezi národy a etnickými skupinami stále bližší kontakt ekonomický, turistický, obchodní, politický, kulturní, ale také bohužel válečný a teroristický.

Dostáváme se do kontaktu s lidmi, o kterých jsme četli nebo jsme je viděli v televizi či ve filmu. Dostáváme se však také do stále užšího kontaktu s našimi **romskými spoluobčany**, jejichž předkové žili v Čechách, na Moravě a Slovensku již několik set let. Žili ve svém odděleném a odlišném světě.

Náhle jsou blízko nás, setkáváme se s nimi cestou do práce, nebo s nimi přímo pracujeme. Jejich děti chodí s našimi dětmi do školy. Bydlí vedle nás a pomalu se stávají našimi sousedy.

Někdy probíhá vzájemné soužití v oboustranné spokojenosti, jindy, zvláště když vyvstávají problémy a konflikty, vzájemná těsná blízkost vyvolává obavy. Vznikají na základě našich negativních zkušeností anebo na základě informací druhých.

***Obavám můžeme podlehnout. Ale také nemusíme, když chceme hledat cesty, jak nastalé problémy a konflikty řešit.***

***Jednou z cest je účast na rozvoji druhých. Při tom se navzájem hlouběji poznáváme, vytváříme předpoklady pro vzájemné pochopení a přijetí.*** Tato cesta se však na druhé straně neobejde bez námah, zklamání a obětí. Vede ale také k našemu růstu, poznání našich hranic a omezení, a tím k pravdivějšímu pohledu na problematickou skutečnost. V té pravdivosti, i když velmi často bolestné a vyčerpávající, někdy až k neunesení, je ale současně skryta naděje hlubšího poznání a nalezení účinnějších prostředků a způsobů řešení a způsobů soužití.

Jedním z obtížných momentů na této cestě je přiznání si faktu, že ***nejen oni***, ti noví či jiní, ***ale také my***, jako příslušníci majority, ***se musíme umět na novou situaci adaptovat***, protože ta situace už je jiná; původní okolnosti našeho života se změnily a vyžadují odpověď.

Jaká naše odpověď bude?

## 2. CÍLE, ÚKOLY A HYPOTÉZA PRÁCE

Z úvodní části vyplývá, že jednou z cest, jak předcházet konfliktům, které přináší soužití různých kultur v rychle se utvářející multikulturní společnosti v České republice, je *aktivní účast na rozvoji druhých*. Touto účastí je také *výchova*. Ve výchově mládeže se jako klíčová ukazuje otázka *identity*. Nejasná identita znamená podle Říčana (80) pro jedince špatnou prognózu.

V současnosti se jeví jako aktuální *výchova dětí a mládeže romského etnika*, které je ohroženo důsledky sociální desintegrace. Toto ohrožení narušuje utváření *pozitivní identity*, která je pro *sociální integraci* potřebná.

### 2.1. Cíl

Cílem mé práce bude *zkoumání rozvoje identity romské mládeže v podmínkách výchovné činnosti Salesiánského střediska mládeže v Ostravě*.

### 2.2. Úkoly

1. Zjistit, jak *etnické charakteristiky romského etnika* v současnosti ovlivňují *utváření identity Romů*.
2. Najít nejvhodnější *koncept utváření identity* v multikulturní společnosti.
3. Vymezit *hlavní cíle při výchově dětí a mládeže romského etnika* v současné společnosti v České republice.
4. Analyzovat *základní prvky salesiánského výchovného stylu*.
5. Zkoumat *aplikaci salesiánského výchovného stylu* při výchově romské mládeže *rozborem činnosti Salesiánského střediska mládeže v Ostravě*.
6. Zkoumat *osobní zkušenost* romských účastníků výchovných programů Střediska.

7. Stanovit *priority v činnosti střediska* a nastínit další směr výchovné činnosti.

## 2.3. Hypotéza

Při formulaci hypotézy vycházím z **předpokladu**, že *salesiánský výchovný styl obsahuje prvky, které mohou přispět k rozvoji identity romské mládeže a také k její integraci.*

**Ve své práci budu hledat odpověď na otázku**, zda a jak je možné použít *základní prvky salesiánského výchovného stylu při rozvoji pozitivní identity romské mládeže prostřednictvím výchovy.*

### 2.3.1. Rozbor hypotézy

#### 2.3.1.1. Salesiánský výchovný styl

Jeho základem je pedagogická zkušenost italského katolického kněze **Jana Boska**, který žil v letech 1805 až 1888. Věnoval se výchově chudých a opuštěných chlapců v Turíně. Jeho dílo se postupně šířilo přes hranice Itálie do Evropy a později do všech kontinentů. V současnosti rozvíjejí *pedagogické dědictví* Jana Boska v mnoha zemích světa nejen *salesiáni*, řeholní společnosti, které Jan Bosko sám založil, ale také *řeholnice – Dcery Panny Marie Pomocnice*, dále *Salesiánští spolupracovníci*, *Sdružení bývalých žáků* a mnohá další společnosti, sdružení, školy a také jednotlivci, kteří jsou Janem Boskem inspirováni. Ti všichni patří do tzv. *salesiánské rodiny*.

V **pedagogické zkušenosti Jana Boska**, jak o ní referuje Braido (11), můžeme rozlišit jeho vnímání problémů mladých, jeho motivy, přístupy, priority, o kterých komunikoval ústně či písemně s těmi, kteří mu v jeho činnosti pomáhali, a které realizoval svým jednáním a budováním výchovných struktur a zařízení. To vše vytváří jeho **výchovný styl**, který se skládá z určitých *základních prvků*, jež jsou zároveň typické. Jsou to např.: *rozum, náboženství, laskavost, rodinnost, asistence, oratoř* atd.

**Salesiánský výchovný styl vychází ze setkání osob**, která se odehrávají na průsečíku životních cest. Předpokládá, že na společné cestě je možné *vzájemné hlubší*

*poznávání, vzájemné sdílení základních životních hodnot.* Má vést k vzájemnému obohacení, které může přispět dětem a mladým lidem k rozvoji jejich osobnosti.

*Salesiánské výchovné úsilí vrcholí v tom, že vychovávaný postupně nalézá své osobní povolání. Poznává, kým má být, kým se má stát.* Jde o rozvoj osobnosti, který vrcholí v objevování vlastní osobní a sociální identity. Ta je realizována a naplňována zodpovědným přijetím poslání a služby, které z objevené identity vyplývají. Tím je vytvářen předpoklad, aby mladý člověk dovedl nalézat své postavení a získávat kompetence k jeho naplnění v současné měnící se společnosti při respektování vzájemné důstojnosti a úcty.

### 2.3.1.2. Rozvoj pozitivní identity prostřednictvím výchovy

*Správná výchova jedince* podle Čápa a Mareše (14) *směřuje k sebevýchově a v ní vrcholí.* Má vést k tomu, aby vychovávaný jedinec se stal subjektem své sebevýchovy, svého zodpovědného rozvoje.

**Předpokladem sebevýchovy je nalezení vlastní identity.** Takový jedinec dovede být sám sebou, ví, kdo je, proč tu je a co od něho život ve svém celku očekává. Identita je spojena s objevováním hodnot a jejich volbou, jak uvádí Říčan (80). Je spojena s odhalováním smyslu věcí a událostí, s odhalováním smyslu vlastní existence. Toto hledání vede k nalezení svého místa ve své komunitě, své komunity ve společnosti, ve světě. Udržuje rovnováhu v konání. **Protože identita je spojena s hodnotami, promítá se do způsobu života jedince,** je jím vyjadřována.

*Integrací životních způsobů jedinců dané komunity vzniká životní styl,* jak uvádí Průcha, Walterová a Mareš (75) *jako určitý obecný,* ale přitom *osobně významný ideál života. Osou životního stylu je* podle Mrkvičky (60) *soubor hodnot,* který pramení z vlastní kultury, je na jedné straně ovlivňován také podněty z jiných kulturních oblastí a na druhé straně ovlivňuje postoje, jednání a životní aktivity.

*Předpokládám, že výchovnými prostředky je možné ovlivňovat volbu hodnot a způsob života dětí a mladých Romů ve směru zdravého životního stylu,* jak uvádí Machová (52), *v jeho celistvosti nejen po stránce zdravotní, ale také po stránce psychické, sociální a spirituální. Toto výchovné úsilí by mělo pomoci jednotlivým příslušníkům romského etnika nalézat jejich vlastní identitu.*

*Dále předpokládám, že příslušník minority, který dovede reflektovat svou vlastní pozitivní identitu, se dovede snáze integrovat do majoritní společnosti.*

*Předpokládám tedy, že výchovné úsilí, pomáhající nalézat mladým Romům vlastní pozitivní identitu, může významně přispět k integraci Romů do české majoritní společnosti.*

Integrace je podle Holomka (30) chápána jako: „*plnohodnotné zapojení příslušníků romské menšiny do života společnosti jako občanů se všemi právy, možnostmi, ale i povinnostmi, přičemž zůstává národní charakter menšiny plnohodnotně po všech stránkách zachován a společnost pokládá toto uchování za vzájemný přínos a podporuje jej.*“

## 2.4. Vymezení tématu

### 2.4.1. Situace Romů

Souhrnný přehled o situaci Romů v České republice podává „Zpráva o situaci romské komunity v České republice“, kterou pro jednání vlády připravil Bratinka (10) v roce 1997. Dále situaci Romů stručně a výstižně rozebírá Holomek (30). Autoři se shodují v tom, že **situace Romů je kritická po stránce demografické, zdravotní, vzdělanostní a kulturní** (jejíž podstatnou částí je uchování a rozvoj vlastního jazyka), **sociální a politické**.

Značná část romské menšiny v České republice patří do skupiny obyvatel s nejnižší sociální úrovní, s vysokou mírou nezaměstnanosti, nízkou úrovní vzdělání, neúměrně vysokým podílem trestné činnosti k počtu obyvatel, obtížným zapojením se do procesů, které jsou vlastní majoritní části společnosti.

**Romská entita** je pak *členy majoritní společnosti* bez rozdílu *vnímána jako skupina osob se zvýšeným sklonem ke kriminální činnosti, nezájmem o legální práci, jako skupina neschopná běžného stylu bydlení a soužití*. Je vnímána jako skupina, jejíž příslušníci jsou nezaměstnaní a žijí ze sociálních dávek, páchají ve vysoké míře trestnou činností a neplatí nájemné.

*Vlivem tohoto stereotypu vnímání* vzrůstá u příslušníků majority *postoj odmítání, nepřijetí, netolerance*, což vede k diskriminaci, která má mnoho podob: od nepřijetí do práce nebo do restaurace pro barvu pleti, přes diskriminační poznámky a postoje ve sdělovacích prostředcích až k otevřené agresi.

**Romská media naopak ukazují, že Romové vnímají majoritní společnost jako „ohrožující a nepřátelskou“ a vzájemné soužití spíše jako „konfliktní.“** Romská media vidí jako *hlavní problémy*: rasovou diskriminaci, nezaměstnanost, bydlení, existenci ghett, vystěhovávání neplatičů či například diskriminační opatření prováděná anglickými imigračními úředníky na letišti Praha – Ruzyně. Jako nedostatečné vidí sociální zabezpečení a podprůměrné vzdělání Romů.

*V romské komunitě existuje kolektivní pocit ohrožení a pocit diskriminace.* Romové nedůvěřují státním institucím, mají pocit, že čeští politici a úředníci nevidí jejich problémy. Od toho se odvíjí nezájem o účast v politickém systému, který je těmito úředníky reprezentován. Romové nemají pocit participace na něm, prožívají pocity občanů druhé kategorie.

Zpráva jako celek ukazuje, že **integrace Romů do české společnosti se nedaří.**

Nedaří se však také **naučit českou veřejnost přijímat romskou menšinu jako odlišnou součást české společnosti.**

Situaci ztěžuje také skutečnost, že **někteří Romové**, jak uvádí Holomek (30), **kteří se dostali na vyšší kvalifikační a sociálně ekonomickou pozici, mají tendenci se oddělit** od původní romské komunity, která dále zůstává na původní nízké socioekonomické úrovni. Nezapojují se do procesu vzestupu Romů, a nemohou tak svým pozitivním příkladem a působením ovlivnit jejich rozvoj

Za této situace se pak objevuje oprávněná otázka, zda žádoucí integrace je vůbec možná.

## 2.4.2. Nabídka salesiánů

Salesiánská výchovná činnost ve střediscích mládeže se v současnosti orientuje na *smysluplné trávení volného času, které má zároveň preventivní účinky* proti působení sociálně patologických jevů, kterým je romská mládež ve zvýšené míře vystavena

a které negativně ohrožují rozvoj zdravého životního stylu. Domnívám se, že zde se otvírá prostor pro pozitivní ovlivnění rozvoje identity romské mládeže.

## 2.5. Odůvodnění tématu

### 2.5.1. Hledisko evropské politiky

Problematika zdravého životního stylu romské mládeže se však neodehrává ve vzduchoprázdnu, ale v konkrétních kulturních, sociálních a politických podmínkách, které jsou součástí širšího rámce problémů etnických menšin, se kterými se v současnosti vyrovnávají evropské státy po stránce ekonomické, politické, právní a humanitní.

Ve státech západní Evropy, které se řídily principy demokracie, *byly postupně vyvinuty nejrůznější politické prostředky* k ochraně menšinových jazyků a kultur. V rovině kulturní existuje *soubor evropských standardů*, kdy práva menšin jsou vyjadřována skrze lidská práva (právo svobodně používat svého jazyka, svoboda vyznání, právo rozvíjet vlastní kulturu). *V současnosti standardy nemají jen význam ochrany práv menšin, ale vedou k podpoře rozvoje jejich vlastní identity.*

V zemích tzv. **reálného socialismu**, které byly ovládány komunistickou diktaturou, probíhal vývoj odlišně. *Problematika menšin byla řešena z hlediska ideologie nadnárodního beztrždního státu.* Jak uvádí Lord (50), od Stalinových dob tato ideologie inspirovala ucelenou národnostní politiku. Národnostní menšiny měly „de jure“ zaručena všechna práva ke svému rozvoji. *„De facto“ však veškeré aktivity v socialistické společnosti byly pod kontrolou komunistické strany a přístup k menšinám byl asimilační.*

*Po pádu komunismu* se předpokládalo, jak uvádí Gabal (25), že vývoj v postkomunistických zemích v rámci rozvoje demokracie v Evropě bude postupovat směrem k nadnárodním integrovaným společenstvím států a k poklesu významu etnických a národnostních států, a naopak poroste význam universalistického občanského principu. Ukázalo se však, že *význam etnických jevů a procesů vzrostl*, ať už z hlediska mezinárodního, kdy sama existence státu byla závislá na možnosti či uskutečnění jeho rozpadu, který pramenil z etnických a národnostních sporů a konfliktů (bývalý Sovětský svaz a

bývalá Jugoslávie), tak také uvnitř jednoho státu, kdy vznikají konflikty mezi majoritou a některými menšinami.

V současnosti se **Česká republika** potýká s problémy spojenými s obtížemi ekonomické transformace, která klade na občany vysoké ekonomické a sociální nároky. Zvyšující se nezaměstnanost, příchod cizinců za prací a příliv uprchlíků způsobují rozjitřené klima ve společnosti. Situace je ztížena malou důvěrou občanů v tržní mechanismy liberální ekonomiky. Na jedné straně se ještě u některých skupin obyvatel vyskytuje malá ochota přijmout tržní prostředí bez viditelné patronace státu. Na druhé straně už je zde zkušenost, že pouhá ekonomická transformace bez pevného právního rámce nezajišťuje celkový rozvoj společnosti včetně politické a právní stability a integrity, jak uvádí Gabal (25). Chápání principů demokracie a občanské společnosti se vzhledem k naléhavosti a řešení aktuálních problémů nerozvíjí vždy přiměřeně rychle.

**U majority pak častěji vzniká pocit ohrožení národní identity, vzrůstá negativní xenofobní vymezování vlastní identity, množí se projevy rasové nesnášenlivosti.**

**Minority, zvláště ty, které mají nižší socioekonomický status, nižší vzdělání a kvalifikaci, jsou zaskočeny novou situací, transformační potíže na ně dopadají daleko tvrději, a tím se dostávají ekonomicky a sociálně na okraj společnosti. To opět podporuje negativní vymezování vlastní identity, vede k vlně vystěhovávání, někdy k agresi.**

Česká republika směřuje do politických struktur Evropské unie. **Postupující evropská integrace bude klást zvýšené nároky na schopnost soužití.** V této situaci mají menšiny zvláštní význam, neboť řešení jejich problémů, snaha udržet a uchránit elementy jejich národní a etnické identity před unifikáčními vlivy integrace a dominancí větších a hospodářsky silnějších členských zemí, jsou projevy vnitřní kvality demokracie. **Demokratické principy, na nichž je budována současná Evropa, jsou páteří etnické a národnostní stability. Jde o rozvoj schopnosti soužití, kdy národní a etnické skupiny nejsou odděleny hranicemi.**

## 2.5.2. Hledisko potřeb romské komunity

Holomek (30) v této souvislosti hovoří o hlavních zásadách, které jsou z hlediska řešení problémů romské menšiny zřejmé:



- a) Dosavadní zkušenosti i veškerý vývoj potvrzují velmi zřetelně, že **řešením je integrace** a nikoli asimilace Romů, tj.:
- **uchování kulturní a etnické identity**,
  - politika směřující a odvozená z postavení etnické identity, ale stojící na **občanském principu** života Romů ve společnosti a na plném přijetí všech občanských práv a právních „pravidel hry“ z obou stran.
- b) Postupné **překonávání izolace Romů** a jejich zapojování do života společnosti s účastí Romů ve všech sférách, a to včetně administrativní a mediální sféry.
- c) Vláda musí **přijmout seriózně analyticky podloženou „konceptci“ a dohodnout se na rozpracování „zásad“ do konkrétních programů resortů**, zejména:
- do oblasti vzdělávání Romů a multietnické výchovy majoritní populace,
  - do oblasti zaměstnanosti, kvalifikačních a rekvalifikačních programů, podpory drobných podnikatelů a živností,
  - do podpory kulturních, zájmových a menšinových projektů, institucí tiskovin apod.,
  - do oblasti státní správy a samosprávy (zesílení kompetencí obcí a měst) institucionalizace, již bude zabezpečena spoluúčast Romů a jejich těžko substituovatelný přínos a přínos k řešení.

**Je nutné přijmout evropský právní i politický rozměr problematiky menšin** a snažit se o naplnění svých závazků a mezinárodních standardů.

## 3. ROMSKÉ ETNIKUM

### 3.1. Etnicita

#### 3.1.1. Vymezení etnicity

**Etnikum – etnická skupina**, jak je definuje Průcha (74), je *skupina lidí, kteří mají společný rasový původ, obvykle společný jazyk a sdílejí společnou kulturu. Souhrnně lze říci, že etnikum se vyznačuje svou vlastní etnicitou.*

Průcha (74) dále definuje etnicitu takto: „Etnicita je vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu, působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu.“

Etnikum, které sdílí **společné etnické vědomí** a z něho vyrůstající **identitu**, tvoří **společnost**, kterou Murphy (61) označuje jako: „*lidský kolektiv, který se těší určité míře ekonomické a politické samostatnosti a který získává nové členy z velké části rozmnožováním vlastních členů... Společnosti jsou také většinou systematizované. To znamená, že jsou vnitřně rozděleny na specializované složky, jejichž fungování je navzájem propojeno tak, aby se navzájem doplňovaly.*“

Etnicita **vyrůstá z historické zkušenosti členů etnika**, kteří museli reagovat na přírodní podmínky, a zvláště na podmínky sociální tak, aby uhájili svůj život a životy členů své rodiny a rodu. Vznikají tak **adaptační strategie**, kterými podle Howarda (31) jsou: „*Vědomé nebo nevědomé plány aktivit, vypracované populací v odpovědi k prostředí, ve kterém se populace nachází.*“

Podle Štecha (94) **vztah člověka a jeho prostředí je zprostředkován jazykem, zákony, sdílenými hodnotami a způsoby reprezentace světa**. Autor dále tuto myšlenku rozvádí citováním S. Moscoviciho, který hovoří o genezi **konsensuálního světa, kterou se utváří všeobecná shoda v určitých významech a představách**: „V dlouhodobé perspektivě je to konverzace, v níž se vytváří **uzlové body stability** a **opakovaných výskytů**, tj. **prostor společných významů** mezi účastníky konverzace.“ *Interakcí a ko-*

*munikací mezi členy etnika při plánování a řešení problémů, se kterými se setkávají členové etnika při realizaci aktivit, se utvářejí vzorce chování.*

Štech (94) shrnuje, že **vzorce chování** tvoří **jádro kultury**. To spočívá v *idejích* (historicky odvozených a vybraných), s nimi spojených *hodnotách* a v *mechanismu sociální dědičnosti*, který zajišťuje nutnou historickou kontinuitu. Ta je udržována *sociokulturními regulativy*, které mají podle Soukupa (84) například podobu obyčejů. Ty v sobě zahrnují kulturní normy a vzorce chování, které jsou založeny na dlouholeté tradici a vymezují sociální prostor pro to, co je v dané kultuře považováno za slušné a neslušné.

Velký sociologický slovník (99) pojímá **vzor chování** jako *sociálně stanovený způsob řešení daného problému, reagování na určitou situaci, který je typický pro danou kulturu*. Vzor chování ovlivňuje jednání individuů, které není libovolnou improvizací, ale respektuje určité pravidelnosti – očekávané role a jejich sekvence – a podléhá mechanismu nápodoby. *Reprodukuje se sociálním učením*.

**Vzorce chování** se podle Štecha (94) *osvojují v procesech socializace a enkulturace a jsou předávány pomocí symbolů*. *Symboly jsou uspořádány systematicky a tvoří* podle I. Meyersona, kterého uvádí Štech (94), **díla**. Podle Štecha (94) má I. Meyerson na mysli jazyk, zákony, náboženství, vědy, technologie, umění, magii apod. Štech (94) dále uvádí, že *nejvýznamnějším symbolickým systémem je jazyk*.

Podle Matějů (56) je pojem vzor chování blízký pojmu **kulturní vzorec**, který chápe jako *koherentní systém společenských institucí, forem chování, hodnot a norem charakteristických pro danou společnost*. Kulturní vzor je obecně přijímán, napodobován, vstupuje do procesu socializace a reprezentuje se v kulturních výtvorech a stabilizuje se ve zvycích a obyčejích. Vzorce umožňují, spoluurčují a podmiňují rozhodování individua v nových situacích. Nedostatek zkušeností individua nahrazují skupinovou zkušeností, která je historicky ověřená a přijatá.

### 3.1.2. Etnicita Romů

**Etnické charakteristiky Romů** v české romistické literatuře systematicky *podává Davidová* (17), která čerpá také z vlastních výzkumů Romů z romské osady u Trebišova na východním Slovensku. Zkoumání prováděla v 2. polovině 50. let. *V té*

*době ještě romské komunity nepodléhaly kulturní desintegraci a vytvářely relativně ucelený fungující etnokulturní systém z hlediska životního stylu Romů.* Proto jsou tyto poznatky cenné a umožňují *poznat a pochopit jádro romské etnokulturní identity.* Jsou také *východiskem ke spoluvytváření programů* pro vlastní rozvoj Romů nejen v oblasti sociální a pedagogické, ale také ekonomické a politické v současné realitě jejich kulturní desintegrace.

Dále se autor práce opírá o *romistické publikace M. Hübschmannové*, která je také autentickým a kvalifikovaným svědkem romské kultury v její integrované podobě, jak sama uvádí (33).

Vedle těchto dvou základních pramenů existují další dílčí prameny, které zpracovávají tématicky různé oblasti života Romů. V české romistické literatuře jsou nejvíce uváděny v časopise „**Romano džaniben.**“

**Romové v České republice**, vedle *romských starousedlíků na jižní Moravě, olašských Romů, rodin Romů–Sinti a maďarských Romů*, jsou převážně slovenští **Romové z osad**, kteří po 2. světové válce migrovali na Moravu a do Čech.

Na Ostravsku *jsou* vedle olašských a nemnoha maďarských Romů *hlavně slovenští Romové z osad středního a východního Slovenska.*

Do *Salesiánského střediska v Ostravě chodí hlavně děti a mladí potomci těchto Romů.* Proto jako pramen poznání jejich etnické identity užívám práci E. Davidové „Romano drom–cesty Romů 1945–1990“ a publikace M. Hübschmannové.

**Etnické charakteristiky Romů** pojímá Davidová (17) jako *soubor pravidel, vnitřních zákonů, norem, hodnotového systému a normativního chování, který byl jimi vytvořen v průběhu vývoje etnika.* Z tohoto souboru vyrůstá **tradiční způsob života Romů** a jejich **kultura**. Davidová (17) rozlišuje kulturu materiální a duchovní.

Do **kultury materiální** zahrnuje oblasti: *způsob obživy, bydlení, stravování a odívání.*

Do **duchovní kultury** zahrnuje *rodinné, skupinové a společenské vztahy.* Dále je to oblast *víry–lidového náboženství* a změny v *hodnotové orientaci.*

Romové nazývají **jádro své etnicity** „*romiphen*“ – romství. Podle Davidové (17) *romiphen* vychází z **vědomí společného romského původu** a je jedním ze **základních etnoidentifikačních atributů**.

Je **subjektivním předpokladem formování romské etnické identity**.

### 3.1.3. Vlivy indického kulturního dědictví

**Odlíšnost adaptačních strategií Romů** a z nich vyplývajících **vzorců chování** je pro nositele evropského kulturního dědictví pochopitelnější, pokud vysvětlení hledají:

- a) v **kulturním dědictví** jejich **indické pravlasti**,
- b) v **jejich dějinách**, jak je dokládají ve svých dílech A. Fraser, J. P. Liégeois, C. Nečas, B. Daniel, E. Davidová, M. Hübschmannová, N. Pavelčíková, M. Miklušáková a další.

Tento **tradiční základ etnicity** pak je **různě modifikován a ovlivňován působením aktuálních podmínek života**.

Podle Preinhaelterové (72) hinduismus:..“rozděluje společnost do přesně vymezených a ze synchronního pohledu neměnných skupin – kast (*džátí*), k nimž je příslušnost dána ne až životním zaměřením či dokonce volbou, ale tím, v jaké rodině se ten který jedinec narodil. Dokonce i v rámci této rodiny a *džátí* je život každého jednotlivce hinduismem usměřován od rána do večera a od narození až do smrti. Přitom hinduistický mravní kodex není dán univerzálními předpisy platnými pro každého člena komunity, tak jak je tomu např. u křesťanského desatera.

***V rozdělené a přísně hierarchizované hinduistické společnosti se etické normy pro každého jednotlivce liší podle jeho kastovní příslušnosti, pohlaví, stavu, životního stadia, v němž se nachází, podle funkce, kterou v rodině zastává, atd.***“

U současných Romů nenacházíme takovou čistou podobu, ale setkáváme se s určitými prvky v jejich chování, které na tento původ odkazují.

### **Kasta – džátí**

Apelativa (název skupiny, který pochází ne od ní samé, ale od druhých, cizích) některých skupin Romů, jako *kalderaši, lovariové, ričkara měčkara, medzvedara či ursari* nebo *ajdžides*, jsou odvozena od názvů profesí, jak uvádí Hübschmannová (33). Znamená to, že členové těchto skupin mohli být takto spolehlivě označeni, protože se určité profesi dlouhodobě (v generacích) věnovali, a zároveň se od druhých skupin, které vykonávaly jinou profesi, takto vymezovali. Profese v romském etniku byla *sociálně identifikačním atributem*. Členové určité skupiny byli vůči členům druhých skupin vymezení nejen *profesí*, ale současně *příbuzenstvím* a určitým, v rámci tradiční společnosti pevně a *přesně vymezeným způsobem života*, který opět potvrzoval sociální identifikaci. *Profesi, příbuzenství a příslušný způsob života v sobě spojuje pojem kasta*.

Hübschmannová (33) definuje *kastu–džátí* jako *příbuzensko-profesní skupinu, kterou s ostatními kastami váže ekonomická komplementarita a odděluje ji od nich sociální distance v mimoekonomických sférách života*. S džátí je spojena *dharma*–poslání, závazek. Projevuje se právě určitou profesí. Profese je spojena se společenským statutem. Například *velmi vysoký status mají hudebníci*. Profese spojené s hrubou fyzickou prací mají nízký status. Výjimkou jsou romští kováři, jejichž status je vysoký.

*Příslušníci kasty byli monoprofesionálním společenstvím*. Svou nabídkou jedné služby, např. kovářského řemesla, pokryli určitou územní oblast zákazníků. V důsledku toho byla nová generace nucena hledat další oblasti odbytu. Kasta se pak rozdělila na dvě části, z nichž pouze jedna zůstala v původní oblasti. Při nepříznivých sociálních a přírodních podmínkách mohlo u jedné části kasty dojít k sociálnímu sestupu z původní kasty a k vynucenému přijetí nižšího socioekonomického postavení, jestliže nová skupina nemohla realizovat svou profesi.

Aby přežila, musela přijmout profesi statusově nižší. Jak Nečas (63) uvádí, mohlo k sestupu na nižší socioekonomickou pozici dojít jednak vlivem sociálních tlaků vyvolaných například rozpadem rodového zřízení nebo přírodních katastrof, kdy například sucho, neúroda a následný hladomor znemožnily dosavadní způsob života. Nový status mohli příslušníci skupiny získat emigrací do míst, kde jejich původní sociální status nebyl znám. *Územní a sociální pohyb dával vznikat novým džátí a starým zani-*

*kat.* Nečas (63) dále uvádí, že vykonávání profese bylo pak podle potřeby doplňováno parazitními způsoby obživy.

### **Endogamie a komensalita**

Pozůstatky kastovního systému se projevují v *endogamii* a v *zákazu komensality*, jak uvádí Hübschmannová (33, 35), jejichž důsledkem je **sociální distance** mezi kastami.

**Endogamii** (uzavírání sňatků mezi členy téže skupiny) potvrzuje také Davidová (17), Copoiu (13), Lakatošová (48), která uvádí, že do nedávna *by bylo nemožné, aby si chlapec například z olšských rodů Bougešťů vzal dívku z rodu Pentešťů*. Dnes záleží na tom, kolik má ženich peněz, aby mohl zaplatit nevěstu. S podobnými názory se setkal autor práce u mladých mužů a žen slovenských Romů obou skupin, kteří potvrdili, že je nemyslitelné, aby si „vychodňar“ vzal „zapadňarku“, a naopak. ***Rodina nevěsty či ženi-cha by člověka z jiné skupiny za svého člena nepřijala***. Naproti tomu však mladší potomci slovenských Romů ve věku 14–16 let, kteří navštěvují Salesiánské středisko v Ostravě, uvádějí, že už ani toto není tak pevně dodržováno (podobně jako u olšských Romů).

**Zákaz komensality se projevuje** podle Hübschmannové (33) **v tom, že: „příslušník džátí, která se považuje za vyšší, nepozře sousto potrawy v kastě, kterou považuje za nižší. U méně nižší pak může pojíst kačča khánmá, syrové jídlo, jehož se při vaření nedotkla ruka onoho nižšího.“**

Jak bylo výše uvedeno, z těchto základů romská kultura vyrůstá a stopy těchto základů přetrvávají do současnosti, jak uvádí Hübschmannová (33)

### **3.1.4. Význam etnicity pro práci pedagoga**

Obsah kulturního vzorce konkrétního etnika můžeme popsat pomocí etnických charakteristik, protože v obojím případě se hovoří o formách chování, hodnotách, normách, které jsou pro danou skupinu lidí charakteristické. Jsou v pozadí každého projevu příslušníků daného etnika, neboť utvářejí jeho etnické vědomí.

V současné pedagogice, kdy se stále více setkáváme s dětmi, mladými a dospělými z jiných etnik, kteří mají odlišné etnické vědomí, pak jde o *přístup a postoj k těmto skutečnostem*. **Etnické vědomí může být** na jedné straně *chápano jako něco, co ruší pedagogický proces*, protože může vést k chování odlišnému od toho, které je školou schvalováno a vyžadováno. Na druhé straně *může být pedagogy chápáno a přijato jako to, co u příslušníků etnika nelze bez negativních následků zrušit*, protože je osvojováno už v ranném dětství a hluboce uloženo v podvědomí, jak uvádí Matějček (55). *Může se stát naopak tím, co lze pozitivně rozvíjet, a dokonce tím, co mají vědomě a tvůrčím způsobem v daných podmínkách rozvíjet sami příslušníci daného etnika*. Pro pedagogiku a pedagogy vzniká tedy otázka, *jakým způsobem toto jádro etnicity do pedagogického procesu začlenit tak, aby se stalo integrální součástí* tohoto procesu.

Jedním z předpokladů relativně úspěšné pedagogické činnosti je *hluboké poznání způsobu života těch, na které je zaměřena*. To platí zvláště v oblasti interkulturní pedagogiky.

Podle Auernheimera (1) se teoretická a praktická úsilí interkulturní pedagogiky soustřeďují do čtyř komplexů otázek (motivů):

- a) motiv cizosti či problematika **porozumění**,
- b) motiv **uznání**, který odkazuje na problematiku identity,
- c) **angažovanost** za rovnost proti diskriminaci a vylučování na základě etnicity či rasových konstruktů,
- d) motiv interkulturního **dorozumění** v globální odpovědnosti.

Zvláště pro příslušníka majority je nutnou podmínkou pedagogické činnosti zevrubné poznání odlišností způsobu života příslušníků dané minority v oblasti kulturní, demografické a ekonomické, ale také odlišností v oblasti somatické.

### 3.2. Somatické charakteristiky

Etnické skupiny, jak uvádí Wolf (102), představují historicky vzniklé skupiny lidí společného původu, jazyka a společné materiální a duchovní kultury. Jsou relativně



stálé, unikátní a odlišují se kromě kulturních odlišností také tím, že jednotliví příslušníci každé etnické skupiny náležejí zpravidla k určitým výrazným antropologickým typům. ***Etnickou skupinu a její kulturní charakteristiky však nelze vázat na jeden určitý antropologický typ.*** V každé etnické skupině je více typů. Převažují typy smíšené. ***Etnická skupina je pojem kulturní. Antropologický typ je pojem biologický.*** Biologické vlastnosti se utvářejí během dlouhodobé geneze etnika působením přírodních podmínek. Dále pak jsou drobně modifikovány aktuálními podmínkami života a genetickými vlivy okolních populací.

Podle Dokládala (20), **systematický antropologický výzkum Romů** z hlediska fyzické antropologie byl zahájen koncem 18. století badateli Mortilleem, Bataillardem a Wlislouckým. Mnozí autoři se snažili studiem lebečních rozměrů a jejich poměrů rozlišit Romy od ostatních obyvatel.

***Většina prací, které byly založeny na měření lebek, se však podle Frasera (24) ukázala jako nepřesné a postrádající statistickou hodnotu.*** V současné době se prosazuje názor, jak uvádí tentýž autor (24), že u lebeční stavby rozhodují dědičné faktory jen částečně a že stavba lebky není příliš spolehlivým faktorem ani k určení dlouhodobé kontinuity určité lidské pospolitosti.

Dokládal (20) dále uvádí, že **tělesné vlastnosti balkánských Romů** zkoumal švýcarský profesor E. Pittard v letech 1902-1932. Podle Frasera (24) došel E. Pittard k závěru, že typické cikánské obyvatelstvo je trochu vyšší než průměrná evropská populace a že ve srovnání s ostatními mají v poměru k trupu delší nohy. Dále zjistil, že jejich lebka se nejvíce podobá lebce dolichocefalické, že mají černé vlasy, malé uši, oči s výrazně pigmentovanou duhovkou a dlouhý, úzký, přímý nos. Pittardovy nálezy se lišily od nálezů předchozích badatelů. On sám zdůrazňoval, že je nutné výzkum omezit na Cikány nesmíšené. Další problém byl v tom, že údaje o množství indických skupin byly příliš nejednoznačné nebo nespolehlivé, aby mu umožnily učinit jakékoli závěry o původu Cikánů z hlediska somatometrického.

Jak uvádí Suchý (90) a další autoři, **zkoumání krevních skupin** ukazuje na pozoruhodně **zvýšený výskyt skupiny B u Romů**. Podle Frasera (24) se **krevní skupina B vyskytuje dvakrát častěji na indickém subkontinentu než v Evropě, a prokazuje tak antropologickou sounáležitost Romů s obyvateli Indie.** Podobně uvádí Dokládal

(20). Tyto údaje také potvrzuje Beneš (6), který uvádí **29 % zastoupení krevní skupiny B**.

Studiu **dermatoglyfických zvláštností Romů**, jak uvádí Dokládál (20), se věnovali badatelé Abel, Holtker, Routil, Ely a Marcinkiewicz. Podle Beneše (6) *se na prstech zkoumaných Cikánů nejčastěji tvořily smyčky, pak víry, nejméně obloučky. Poměrně vysokým počtem vírů se naši Romové blíží více Romům francouzským, rumunským a polským, blízko jsou Romům německým a arabským. Podle počtu linií T.R.C. se naši Romové blíží některým kastám severní a východní Indie. Beneš dále tamtéž uvádí, že ze srovnávání uspořádání papilárních lišt vyplývá, že Romové vykazují úzké vztahy k severozápadnímu a severovýchodnímu obyvatelstvu Indie, zejména k Parsům, Khasiům a Rajputům.*

Dokládál (20) dále uvádí, že **první rozsáhlé údaje o tělesném vývoji Romů na území bývalého Československa** přináší práce F. Štampacha z roku 1929: „Cikáni v Československé republice.“ Dále se Dokládál (20) zmiňuje o Novákové, která studovala tělesné vlastnosti Romů na Podkarpatské Rusi těsně před druhou světovou válkou. Výsledky jejích výzkumů byly publikovány v letech 1948 a 1969.

K somatologii romské mládeže velmi významně přispěl J. Suchý, který nejprve sám a později ve spolupráci s H. Malou rozvinul velmi široce koncipovaný **komplexní antropologický výzkum romských dětí a romské mládeže v letech 1965-1975**. Podle Suchého (91) *mají romské děti ve srovnání s českými dětmi menší tělesnou hmotnost, tělesnou výšku a obvod hrudníku, relativně užší hlavu a obličej, větší nos a temnější pigmentaci. V sekulárním trendu se zvýšila průměrná výška těla. Hmotnost těla se nepatrně zvýšila u hochů, u dívek se podstatně nemění, což ukazuje, že sekulární trend probíhá u romských dětí rychleji než u dětí českých. Projevuje se tendence k zeštíhlení, intenzivněji u dívek než u hochů.*

Klementa (45) uvádí, že podle výzkumů J. Suchého je průměrná porodní hmotnost a průměrná porodní délka romských dětí celkově nižší, než je u dětí majoritní populace. U romských dětí v dětských domovech, kde je pravidelná, vydatná strava a pravidelné činnosti podle daného řádu (faktory sekulárního trendu), jsou pak růstové ukazatele vyšší než u romských dětí, které zůstávají ve svých rodinách, kde často bývá režim nepravidelný. Podle Klementy (45) je možno obecně konstatovat, že biologické zákonitosti růstu lidského organismu se projevují u romských dětí obdobně jako u dětí

českých. Ontogenetická tendence tvaru hlavy směřuje u Čechů od hyperkefalie k brachykefalii a u Romů od brachykefalie k mezokefalii. Obličej romských dětí jsou vyšší a užší.

Somatickými znaky romských mužů se zabýval Beneš (60) v letech 1965-1975. Podle něho se Romové odlišují od našeho obyvatelstva celkově gracilnější stavbou těla, tj. nižší postavou, menšími rozměry délkovými a šířkovými a do jisté míry i rozměry obvodovými. Mozkovna nese podle autora rysy mediteranní. Dále autor uvádí, že téměř všechny fyzické odlišnosti pramení převážně ze specifického biologického vývoje během jejich etnogeneze v Indii, na jejich cestě do Evropy, ale i v Evropě samotné. Potvrzuje také, že sekulární trend byl též prokázán pro romskou populaci.

Dokládal (20) uvádí, že studiu krevních skupin a pigmentace Romů se věnoval J. Valšík na Slovensku v letech 1960-1970. Podnítil rozvinutí této problematiky u svých žáků, kteří dále rozvinuli výzkum serologický a populačně genetický (Ferák, Kroupová, Siváková, Vilímková, Galiková).

Jak dále uvádí Dokládal (20), v Košicích se od roku 1965 věnuje studiu antropologických charakteristik slovenských Romů J. Bernasovský. Vedle klasických metrických, pigmentačních a serologických znaků do něj pojal též problematiku některých biologických ukazatelů pohlavního dospívání sledovaných moderními metodami (kostní věk, hladiny hormonů zjišťované pomocí radioimunologických vyšetření).

### **3.3. Demografické rysy romské populace v České republice**

Podle Kalibové (42) je poznání a pochopení demografického chování romské populace důležité pro určení stupně jejího demografického vývoje a místa v rámci populačního vývoje v České republice. *Úroveň demografické reprodukce je objektivním indikátorem změn v oblasti společenské a kulturní.*

*Podle sčítání lidu k 1. 3. 2001 v České republice byl počet osob, které deklarovaly svou romskou příslušnost 11 716.* Tento počet, jak uvádí Srb (86), byl velkým překvapením také pro představitele Romů v České republice: „ E. Ščuka, president Mezinárodní romské unie, nebyl na jedné straně výsledky překvapen vzhledem k absenci kampaně zaměřené na

národní menšiny, na druhé straně byl překvapen, že se našlo 11 000 odvážlivců, kteří deklarovali svou romskou příslušnost. *K. Holomek*, předseda Společenství Romů na Moravě, se vyjádřil, že výsledek je ostudou celé české společnosti. *M. Šarközi*, romský poradce z Písku, konstatoval s lítostí, ač sám a další tři Romové pracovali jako sčítací komisaři, nepřesvědčili mnoho Romů, aby se hlásili jako Romové. a to hlavně ze strachu. *O. Giňa*, předseda Grémia regionálního sdružení, spatřuje nízký počet Romů jako důsledek událostí po roce 1990, které poznamenaly romskou komunitu jako celek.“

V. Srb (86) si sám zpracoval výsledky ankety, kterou jako reakci na výsledky sčítání, uskutečnila redakce romského měsíčníku *Amaro Gendalos*. Na anketu odpovědělo 119 Romů (60 mužů a 59 žen) Z oslovených 52 romských poradců odpovědělo 7 a tři se omluvili.

Respondenti měli, kromě otázek na věk a pohlaví, odpovědět na tyto otázky:

1. *Myslíte si že je správné, aby se při sčítání lidu zjišťovala národnost?*
2. *Přihlásil(a) jste se k romské národnosti, proč?*
3. *Bojíte se zneužití výsledků sčítání lidu?*
4. *Proč se podle vašeho názoru při letošním sčítání lidu přihlásilo k romské národnosti tak málo Romů?*

Na první otázku odpovědělo 50 osob kladně se zdůvodněním, že je užitečné znát počet Romů v ČR, že to pomůže při podpoře romského tisku a že to přispěje ke ztotožnění s vlastní národností. Záporná odpověď (34 osob) na 1. otázku byla zdůvodněna tím, že je to věc každého člověka. Také se uváděl strach z rasismu.

Důvody záporné odpovědi na druhou otázku byly: strach; protože to lidé odsuzují; protože se necítím být Romem; nevím, proč bych měl; nevím, kdo jsem.

Srb (86) dále uvádí, že podle publikace ČSÚ *Předběžné výsledky sčítání lidu, domů a bytů k 1. 3. 2001*, čj. 826/01-2210, bylo v hl. městě Praze sečteno 717 Romů. Ve čtyřech městech s 10 000 a více obyvatel byl sečten *1 Rom* (Uherské Hradiště, Otrokovice, Poděbrady, Sušice) a v pěti městech *ani jeden* (Klatovy, Frenštát pod Radhoštěm, Humpolec, Nové Město nad Metují, Lanškroun).

Podle Srba (86) teprve definitivní zpracování údajů ukáže demografické charakteristiky a jejich tendence.

Projevy a chování Romů při sčítání k 1. 3. 2001 odpovídají tomu, co uvádí Kalibová (42), která vychází ze **sčítání lidu v České republice k 3. 3. 1991**.

Samotné sčítání lidu k 3. 3. 1991 bylo provedeno *deklarativním způsobem*, na základě mezinárodních doporučení OSN pro sčítání lidu a v souladu s úmluvami v oblasti lidských práv. Za základ je vzato **subjektivní vědomí příslušnosti** k určitému etniku. *Národnost byla definována jako příslušnost určité osoby k národu nebo k národnosti dle vlastního přesvědčení.*

*Při sčítání lidu v roce 1991 se k romské národnosti přihlásilo 32 903 obyvatel.* Jak uvádějí ve svém článku Srb a Andrie (87), bylo to určitým překvapením, protože odhady romských politických stran a představitelů Romů se pohybovaly okolo 800 000 až 1 000 000 příslušníků romské národnosti.

**Příčiny takového výsledku** jsou dle Kalibové (42) způsobeny několika faktory:

- a) *Neujasněnost základních pojmů* (národ, etnická skupina, etnický původ apod.), které nejsou ve společenských vědách z mezinárodního hlediska jednoznačně definovány. Tato skutečnost ztěžuje vymezení sledované populace. Z praxe je známo, že do romské populace jsou v cizině zahrnovány osoby, které sice nemají romský původ, ale shodují se s Romy v jejich způsobu života. Proto je zdůrazňována nutnost vlastní etnické identifikace, a nikoli označování osob za příslušníky určitého etnika sčítacími komisaři.
- b) *Romové se* na základě vlastní historické zkušenosti *brání jakékoliv evidenci.*
- c) *Romové často nechápou přesný význam pojmu národnost* a ztotožňují je se státní příslušností.
- d) *Řada z nich nechce být za Romy považována* a deklarují jinou národnost. Tento postoj vychází z odmítavých vztahů majority k romské minoritě a z postavení Romů ve společnosti.

Podle Kalibové (43) se romské obyvatelstvo od ostatní populace v České republice liší **věkovou strukturou, vysokou porodností a značným početním růstem.**

### 3.3.1. Věková struktura

Věková struktura je **progresivního typu s vysokým zastoupením dětí a nízkým zastoupením starých osob.** Kalibová (42) uvádí, že věkový medián v roce 1991

dosahoval u romské populace 20 let, u úhrnu populace 35,4 let. Dle Srba a Anderleho (87) činil podíl dětí do 15 let 37,6 %.

Jak dále autoři uvádějí, na *složení věkové struktury* má podíl také vyšší úmrtnost. V polovině 80. let mělo romské obyvatelstvo *dvakrát vyšší kojeneckou úmrtnost* než ostatní obyvatelstvo. **Střední délka života** činila pouze 55,3 roků **u mužů** vzhledem k 66,4 rokům úhrnu obyvatelstva, a **u žen** 59,5 roků k 73,4 rokům úhrnu obyvatelstva České republiky.

### 3.3.2. Sňatečnost

Podle Kalibové (41) si *romská populace zachovala značný stupeň odlišnosti v řadě svých projevů sociálních a kulturních*, které se pak projevují i v demografickém chování.

Pro uzavírání sňatků u Romů je charakteristická *nižší věková hladina snoubenců*, jak uvádí Večeřová (98). Také je častým jevem, že mladé páry zakládají společný život, a manželství uzavírají oficiálně teprve po několika letech společného soužití a rodinného života. Na tomto jevu má podíl jednak tradice uzavírání sňatků v ranějším věku než u populace majoritní, a také důvody ekonomické. Svatba (popřípadě vykupování nevěsty) je pro snoubence a jejich rodiny, pokud nemají dobré ekonomické zázemí, velmi nákladnou záležitostí, kterou si mladý pár nemůže dovolit, protože by nesplňoval nároky, které z tradic vyplývají.

### 3.3.3. Demografická reprodukce

Podle Kalibové (43), **úhrnná plodnost romských žen** v České republice v roce 1991 činila 4,9 dětí na romskou ženu na konci reprodukčního období, úhrn žen zde činil 2,1 dítě. Na základě dat ze sčítání lidu z let 1970 a 1980 se ukazuje, jak uvádí tatáž autorka (42), že *plodnost romských žen má však snižující se tendenci*. Data ze sčítání lidu z roku 1991 dále ukazují, že Romové v České republice mají ve srovnání se Slovenskem, Maďarskem, Bulharskem a Rumunskem nejnižší úroveň plodnosti. Kalibová (42), Srb a Andrlé (87) uvádějí, že *tato tendence je obvykle spojena s rostoucí životní úrovní*. Tento pokles však nebude natolik výrazný, aby současné problémy romského

etnika v oblasti sociální a vzdělávací a jeho vzrůstající počet přestaly nabývat na významu.

### 3.3.4. Početní růst

Podle Kalibové (43) **přirozený přírůstek** romské populace v letech 1970–1980 v bývalém Československu dosáhl hodnoty 2,7 % a **byl 4,5 krát vyšší než u obyvatelstva celkem**. U ostatního obyvatelstva dosahuje přirozený přírůstek záporných hodnot.

J.Klementa (46) uvádí, že z hlediska reprodukce je **romská populace na úrovni obyvatelstva rozvojových zemí, neboť její počet se za každých 30 let zdvojnásobuje**.

### 3.3.5. Odhad početního stavu

Většina **odhadů v masmédiích**, jak uvádí Kalibová (42), **má často účelový charakter** a objevují se tehdy, když dochází ke „zviditelnění“ Romů. Vedle těchto odhadů stojí **odhady kvalifikované**, tzn. **odvozené nepřímo ze statistických šetření nebo demografických výzkumů**. Liégeois (51) **udává pro Českou republiku počet 250–300 tisíc Romů**. Kalibová (42) považuje horní hranici tohoto odhadu za mírně nadhodnocenou. Autorka dále uvádí, že na základě evidence romského obyvatelstva, kterou prováděly národní výbory, se v letech 1980–1989 počet Romů zvýšil o 36 % a průměrný relativní přírůstek dosahoval hodnot 3,3 %. Za tohoto předpokladu byl počet Romů v roce 1989 odhadován na téměř 200 000.

Na základě analýzy ze sčítání lidu v letech 1970 a 1980, kdy byly prováděny soupisy Romů bez jejich vědomí na základě označení sčítacím komisařem (dle Kalibové (42), i přes výhrady ke způsobu šetření, to byl relativně nejlepší zdroj dat pro demografické studium), **byla na konci 80. let na katedře demografie přírodovědecké fakulty UK vypracována prognóza početního stavu romské populace do roku 2005**. Kalibová (42) uvádí, že pokud předpoklady této prognózy odpovídají budoucímu reálnému vývoji, **bude v roce 2005 žít na území bývalého Československa téměř půl milionu Romů**. Dle zastoupení v jednotlivých republikách lze předpokládat, že více než jedna třetina bude žít v České republice, tj. asi 200 tisíc, jak uvádí Kalibová.

### 3.3.6. Územní rozložení

Dostupné statistické údaje z let 1970–1991 ukazují, že *nejvíce* – více než čtvrtina – romské populace v České republice *žije v okresech severních Čech*. Na druhém místě jsou *severní okresy Severomoravského kraje*, kde žije již stabilně jedna pětina romské populace v České republice. Podle sčítání lidu z roku 1991 je **nejvyšší relativní zastoupení** romského obyvatelstva v *bývalém Severočeském kraji*, kde na 1000 obyvatel žije 6,8 romských obyvatel. V bývalém Severomoravském kraji je tato hodnota 3,4 obyvatel, což znamená třetí místo za krajem Západočeským, jak uvádí K. Kalibová (42) *Romské obyvatelstvo v České republice žije převážně ve městech*, kam již od roku 1945 především směřovala migrace ze Slovenska. Podle Srba a Anderleho (87) *bylo 80,8 % romské populace do roku 1980 ve městech a obcích městského typu*.

### 3.3.7. Znaky ekonomické

#### 3.3.7.1. Ekonomická aktivita

Srb a Anderle (87) uvádějí, že na 100 romských mužů ve věku 15-59 let jich pracuje 85,3 proti 89,8 v úhrnu obyvatelstva. U žen je to 70,9 činných na 100 žen ve věku 15-54 let proti 90,0 v úhrnu obyvatelstva **Z hlediska odvětví** dle údajů ze sčítání lidu z roku 1991 Srb a Andrle (87) dále uvádějí, že *nejvíce Romů pracuje v průmyslu* (32,7% mužů, 43,8% žen), dále *ve stavebnictví* (16,9% mužů, 2,4% žen) a v *komunálních službách* (muži 8,8%, ženy 5,9%). *V zemědělství a lesním a vodním hospodářství* pracuje 7,6% mužů a 5,2% žen. *V obchodě a jiných výrobních činnostech* pracuje 2,3% mužů a 8,1% žen. Ukazatelé v ostatních odvětvích nepřesahují 2%. U 23% mužů a 21,4% žen se nepodařilo odvětví činnosti zjistit.

#### 3.3.7.2. Sociální struktura Romů

Jak uvádějí Srb a Andrle (87), je mezi Romy zastoupen *vysoký podíl dělníků* (muži 74,1%, ženy 72,4%). Dále je uvedena nepřesně vymezená kategorie „zaměstnanci“, ve které je zastoupení 4,3% mužů a 10,5% žen. Ve skupině samostatně činných (řemeslníci, živnostníci) je uvedeno 6,0% mužů a 0,9% žen. U 13,1% mužů a 14,2% žen nebylo zjištěno žádné zařazení.



### 3.3.7.3. Nezaměstnanost

Holomek (30) uvádí, že *odhad procenta nezaměstnanosti je 60 až 90% podle regionu a lokality*. Nezaměstnanost je důsledkem nedostačující a nízké úrovně kvalifikace Romů, poněkud méně také důsledkem předsudků ze strany zaměstnavatelů a jejich neochoty zaměstnávat Romy.

### 3.3.8. Školní vzdělání romského obyvatelstva

Jak uvádějí Srb a Andrlé (87), podle údajů ze sčítání lidu vyplývá, že mezi Romy *převažuje vysoký podíl základního vzdělání*, které v roce 1991 mělo 76,4% mužů a 80,5% žen. Učební obory včetně odborných úspěšně absolvovalo 12,5% mužů a 6,7% žen. Nejméně bylo v populaci Romů zastoupeno vzdělání úplné střední (muži 1%, ženy 0,9%) a vysokoškolské (muži 0,4%, ženy 0,2%).

## 3.4. Kriminalita romského etnika

Podle Nečase (63) se společenská izolace a odlišný způsob života projevuje ve dvou základních oblastech jejich současné trestné činnosti:

- a) *V činech, které se podle tradičních romských zvyklostí nepovažují za přestupky*. Do této skupiny patřilo *příživnictví* (v roce 1984 zde představoval podíl Romů 18% z celkového počtu stíhaných pachatelů), které vyplývalo z nucené nezaměstnanosti a návyku „žít jak se dá“; dále *pohlavní zneužití* (22%), *znásilnění* (18%) a *výtržnictví* (16%).
- b) *V činech, které jsou páčány hlavně proti neromskému obyvatelstvu a méně proti členům vlastního etnika*. Do této skupiny patřily *krádeže* (20%) a *loupeže* (47%). Nečas (63) dále uvádí, že celková kriminalita Romů v roce 1984 byla pětikrát vyšší než u ostatní populace a její nárůst směřoval do nižších věkových skupin s využíváním nezletilosti pachatelů. V České republice kriminalita souvisí s migrací Romů a negativními důsledky industrializace a urbanizace oblastí, kde se romské etnikum kon-

centruje. Jedná se hlavně o průmyslové oblasti severních Čech a Moravy a město Prahu. Také se vyskytovalo *pašování zboží a valutové spekulace*.

Večerka a Štechová (97) uvádějí *výzkumná zjištění z výzkumu kriminality mladistvých delikventů Romů, uskutečněného Výzkumným ústavem kriminologickým v roce 1989*. Kromě jiného se potvrdilo jednoznačně, že *romští delikventi pocházejí většinou z nejméně integrovaných rodin*, kde se vyskytovalo největší množství problémů z hlediska sociálně patologických vlivů. Rodiny vykazovaly opakovaný a mnohočetný výskyt kriminality, která byla převážně věcí mužů, otců a bratrů vyšetřovaných. Vážným problémem v jejich rodinách bylo nadměrné požívání alkoholu a v některých případech i drog, menší stabilita rodinného zázemí a špatné plnění rodičovských povinností. Aktuální trestná činnost vyšetřovaných chlapců byla převážně majetkové povahy. Jednalo se o krádeže a loupeže. *Ve čtvrtině až třetině případů byla trestná činnost páchána pod vlivem alkoholu*. Oběti byli nejčastěji muži. Škoda vzniklá trestnou činností byla poměrně nízká. Vyšetřovaní trávili volný čas méně hodnotným způsobem, často v závadných partách.

Holomek (30) uvádí, že *v České republice po pádu komunismu v roce 1989 byl vzestup kriminality Romů součástí celkového mohutného vzestupu kriminality*, kdy bezpečnostní složky nebyly na tuto situaci připraveny a trestná činnost se začala „vyplácet.“ Zvláště krádeže a loupeže akcelerovaly v nejnižších sociálních vrstvách a regionech, kde byla romská populace silně zastoupena. Romové jsou vzhledem k jejich podílu na populaci zastoupeni mezi pachateli kriminálních činů nadprůměrně. Autor vidí jednu z **hlavních příčin** ve *vysoké nezaměstnanosti*, která vede Romy k překračování hranic zákonnosti. Dále je to *vzdělanostní deficit* a *zřetelná kulturní a sociální segregace*.

Tyto závěry potvrzuje Gjuríčová (27), která uvádí, že *chudoba a sociální desintegrace jsou příčinou zvyšujícího se podílu Romů na trestné činnosti*. Relativní je i častý výskyt sociálně patologických jevů, např. *prostituce, gamblerství*. Alarmující je *zneužívání dětí k trestné činnosti* a narůstající problém *romských mladistvých gangů*.

Masivní je vzestup *drogových závislostí*. *Závislost na heroinu* vede k rozpadu rodin z olašských komunit. Mezi sociálně nejslabšími Romy původem ze Slovenska je rozšířeno *čichačství* omamných látek.

Na této neutěšené situaci se podílí také *způsob bydlení* sociálně nejslabších Romů. Často bydlí v domech, které obsahují byty nejnižších kategorií. Současně s nimi tam také někdy bydlí lidé, kteří nejsou Romové, jsou však sociálně nepřizpůsobiví a může se u nich ve vyšší míře vyskytovat *sociálně patologické jednání*. Tito jedinci jsou pak hlavními reprezentanty majoritní společnosti, s nimiž Romové a jejich děti přicházejí do styku. Kontakty s nimi zesilují destrukční vliv sociálně patologického prostředí.

### 3.5. Etnické charakteristiky

Zkoumání historie romského etnika a etnografické výzkumy ukazují, že *Romové ve střední Evropě si udrželi více nebo méně svou kulturní identitu až do padesátých let 20. století*, přes všechny konflikty s majoritním obyvatelstvem, pronásledování, administrativní opatření ze strany státní správy, život v segregaci a částečné izolaci. Etnografům a lingvistům se tento *kompaktní celek tradičního způsobu života* podařilo zachytit.

*Mnohé z tradičního způsobu života se ztrácí*. Na druhé straně *mnohé stále* v různé míře *působí* a může se stát zdrojem neporozumění či dokonce konfliktů.

*Pro pochopení odlišnosti životního způsobu Romů dnes a pro nalezení současných možností pedagogického působení*, které podporuje autonomní rozvoj romského etnika, *je znalost tradičního způsobu života nezbytná*.

#### 3.5.1. Jazyk

*Podle etnografů a lingvistů je jazyk základním etnoidentifikačním atributem*. Nečas (63) ukazuje, že na základě srovnávacích lingvistických studií se lingvisté a romisté shodují, že romština je příbuzná s několika moderními indickými jazyky. *Zcela zřejmá je také příbuznost romštiny a sanskrtu*, neboť, jak uvádí Fraser (24), *romština vznikla v tzv. prakrtském období vývoje sanskrtu, tedy v 5.-6. století před Kristem*. To potvrzuje Liégeois (49), který uvádí, že romský jazyk vychází z nářečí blízkých sanskrtu a je v něm mnoho společných prvků s hindštinou, nepálštinou, jazykem pandžáb a mnohými severoindickými jazyky.

Podle Davidové (17), se v romštině vyskytují z hlediska slovní zásoby tři vrstvy:

- a) **slova u hindštiny.** Jsou to hlavně slova označující části lidského těla, výrazy Bůh, oheň, a dále názvy některých barev a základních číslovek.
- b) **slova přejatá z jazyků zemí, kudy Romové putovali a kde se déle zastavili.** Podle Davidové (17) jsou to například slova z řečtiny: *foros=město*, *drom=cesta*, *ochto=osm*, z arménštiny: *grast=kuň*, *kotor=kus*, *bov=pec*, z osetštiny: *verdan*, *vordon*, *verdon=vůz*. Fraser (24) se zmiňuje o výpůjčkách z perštiny: např. *koro=slepý*, a z arabštiny: *chumer=těsto*. Hübschmannová (33) uvádí například slovo *gendalos=zrcadlo*, jehož původ je ze srbštiny a další.
- c) **slova přejatá z jazyka země, ve které Romové aktuálně žijí:** *motoris=auto*, *halušky=halušky*.

### 3.5.1.1. Dialekty Romů v České republice

**Romové v České republice hovoří několika dialekty.** Davidová (17) rozlišuje:

- a) **Dialekt východoslovenský**, který je nejvíce rozšířený. V České republice tímto dialektem mluví Romové, kteří se přistěhovali z východního Slovenska po roce 1945. V Ostravě se příslušníci této jazykové skupiny mezi sebou nazývají „Vychodňari.“
- b) **Dialekt západoslovenský**, který podle Davidové (17) používá více starších autentických slov. Vychodňari v Ostravě označují příslušníky hovořící západoslovenským dialektem jako „Zapadňary.“
- c) **Dialekt středoslovenský.**
- d) **Dialekt maďarský**, který je archaický a obsahuje mnoho slov z maďarštiny, jak uvádí Hübschmannová (33).
- e) **Dialekt českých a moravských Romů** – potomků původních českých a moravských Romů, kteří byli za II. světové války téměř zlikvidováni genocidou v Osvětimi. Podle Davidové (17) však tito Romové hovoří romsky málo.

- f) **Dialekt** početně nejmenší skupiny, tzv. **rumunských Romů** – Rudarů, korytářů. Podle Davidové jsou to potomci Romů, kteří přišli na Slovensko v 19. stol z Rumunska a živilí se výrobou dřevěných koryt. Jejich jazyk je silně ovlivněn rumunštinou.

Príslušníci výše uvedených skupin jsou označováni podle Davidové (17) jako ***usedlí Romové***.

- g) **dialekt olašských Romů**, který je silně odlišný od výše uvedených skupin. Olaši, *Vlachike Roma*, jak jsou nazýváni slovenskými a maďarskými Romy, jsou Romové, kteří původně v Československu kočovali až do roku 1959, kdy byli podrobeni násilné sedenterizaci. Tvoří uzavřenou skupinu a jejich jazyk se odlišuje. Samotní olašští Romové se dělí na několik skupin jako Kalderare, Lovare a další. Podle Hübschmannové (33) je slovo olašský odvozeno od názvu historické země Valachie, která se nalézala na území dnešního Rumunska. Romové zde a v Moldávii byli drženi v nevolnictví až otroctví do roku 1856, jak uvádí Fraser (24).
- h) **dialekt německých Cikánů–Sintů**. Je zcela odlišný, obsahuje mnoho zá-půjček z němčiny. Podle Davidové (17) Sintové, podobně jako olašští Romové, tvoří specificky tradiční romskou skupinu a svůj jazyk ochraňují před ovlivněním a zveřejněním. Autorka (34) dále uvádí také jména některých rodů: Weinrichovi, Lagrinovi, Richterovi či Rychterovi.

Hübschmannová (33) **rozlišuje pět subetnických skupin Romů**: slovenskou, maďarskou, olašskou – které mají větší početní zastoupení v romské populaci v České republice, dále pak českou a německou (Sinti), které mají početní zastoupení malé. Největší početní zastoupení mají Romové slovenští. Tatáž autorka (33) dále uvádí, že jazykové skupiny se dále vnitřně dělí podle rodů, profesí, lokalit a podle toho, zda jsou mezi sebou považováni za čisté, či nečisté. Vnitřní diference je dána také bohatstvím.

### 3.5.1.2. Bilingvismus

Romština ve srovnání s češtinou se jeví chudá na slovní zásobu. Je jazykem populace, která žila v podmínkách segregace a pronásledování. Z toho se odvíjely její adaptační strategie a způsoby komunikace mezi jejími členy, které byly utvářeny každo-

denními starostmi o konkrétní přežití. Podle Davidové (17) je *romština jazykem uzavřené etnické skupiny se znaky rodového zřízení, a proto se celá staletí zachovala jako jazyk málo rozvinutý a neliterární.*

Na jedné straně Romové vzhledem k majoritní společnosti žili v **segregaci**, ale **současně v určité symbióze s ní**, zvláště na Slovensku a v některých lokalitách na jižní Moravě. Tím byli někteří Romové nuceni komunikovat v jazyce majority. Jak poznamenává Hübschmannová (33), *pokud etnické minority neztratí svůj jazyk, jsou bilingvní*. Bilingvismus není jen otázkou jednotlivců. Autorka hovoří o **bilingvismu sociálním**, jehož závažnost spočívá v jeho reprodukci sociálním učením. *Ne u všech Romů totiž má bilingvní projev stejnou kvalitu.*

Jsou Romové, kteří dokonale ovládají češtinu i romštinu.

U dalších se vyskytují **kalky – přenosy hloubkových jazykových struktur romštiny do jazykového projevu v češtině**. Vzniká tak **romský etnoлект češtiny**. Hübschmannová (33) jej charakterizuje jako: „...*českou fonetiku, poznamenanou romskou výslovností, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky.*“ Jak dále autorka rozvádí, etnoлект se projevuje tzv. interferencemi v oblasti fonetické, intonační, gramatické a sémanticko–lexikální.

Prakticky to znamená, že romské dítě mluví češtinou, která má jiný přízvuk, jinou melodii, jinak užívá předložek, jinak skloňuje, užívá nezvyklé vazby apod. Jak Hübschmannová (33) dokládá, *romský etnoлект češtiny ztěžuje komunikaci a je jedním z podstatných faktorů, které ohrožují úspěšnost romského dítěte ve škole.*

Tatáž autorka (33) na základě vlastních zkoumání předpokládané míry bilingvismu na třech školách (Praha, Rokycany, Podskalka u Humenného) v letech 1972–74 uvádí, že děti v Praze, které už téměř nedovedly romsky, se dopouštěly v češtině stejných chyb, jako děti, pro které byla romština prvním jazykem, a sice proto, že se od rodičů naučily romskému etnolektu češtiny. V tomto faktu je závažnost **sociálního bilingvismu**, který *ohrožuje nejen úspěšnost romského dítěte ve škole a má pro něj důsledky sociální ve smyslu nepřijetí majoritou, ale ohrožuje samu existenci romštiny a její vývoj bez rušivých vlivů.*

Jazykové ohrožení má své destrukční důsledky, na které Hübschmannová (33) poukazuje: „Násilná asimilační politika uvrhla mnoho Romů do jazykového, kulturního, a v důsledku toho i do etnického vakua. Vlastní komunikační hodnoty Romů rozvrátila, znehodnotila, čímž ztížila přijetí hodnot neromských. Kultivace komunikační symboliky je záležitostí mnohagenerační. Je pravda, že se s každou generací posouvají Romové blíže k normám českým, ale ztráta vlastní kulturně komunikační symboliky tento proces spíše ztěžuje, než aby jej zrychlovala a usnadňovala.“ Tuto skutečnost potvrzuje také Davidová (17).

### 3.5.1.3. Socioidentifikační funkce romštiny

Liégeois (49) hovoří o **funkcích romštiny**:

- a) Na prvním místě je to ***vymezení vlastní příslušnosti k určité skupině a odlišení se od jiných***. U Romů vyjadřuje toto vymezení stupeň vztahu k vlastnímu příbuzenstvu. Tím získává jazyk velký význam jako prvek sociální identity.
- b) Jedinečnost tohoto prvku je dále v tom, že není vázán na území. Rozhodující jsou ***společenské hranice, které určují vnímání vlastní skupiny a skupiny, se kterou komunikuje***. V tomto rozlišování není podle Liégeoise (49) tak důležitý obsah, ale forma. Jak autor dále uvádí, v tomto smyslu je jazyk v kontextu kulturních tradic neuchopitelný a nenapodobitelný, pokud mluvčí není součástí společenského celku.
- c) Jazyk má také úlohu ***odlišení se od cizího, majoritního okolí***, které Romům nerozumí. Liégeois (49) uvádí, že to vyvolává pocit hrdosti a nadřazenosti.
- d) ***Jazyk pro svou nesrozumitelnost poskytuje také sociální ochranu.***

## 3.5.2. Způsoby obživy

### 3.5.2.1. Způsoby obživy olašských Romů

Postoje k obživě u olašských Romů jsou zcela specifické.

Lakatošová (48) uvádí, že *od muže se očekává lstivost*.

*Fyzická práce je chápána jako něco, co ponižuje*. Ten, kdo nepracuje, má vyšší sociální status, protože „má na víc, než aby musel pracovat.“ Na druhé straně Lakatošová (48) uvádí, že skupiny, které se živí manuální prací a řemesly, přikládají fyzické práci velkou hodnotu.

Podle Davidové (17) se olašští Romové věnovali, kromě kotlářství a občasných příživnických způsobů obživy, především **koňskému handlířství a překupnictví**. Hlavně u kočujících koňských handlířů se vyskytovaly různé praktiky, kterými dovedli starého koně připravit k prodeji tak, aby vypadal podstatně mladší. Polokočovní Romové bydlící v zimním období v trvalých sídlech postupovali poctivěji a využívali zvýšené poptávky po koních na začátku jarních prací. Koně nakupovali v zimě.

**Překupnictvím**, jak uvádí Davidová (17), *se zabývaly hlavně romské ženy, mládež a někdy také děti*. Skupovali od vesničanů staré věci, hadry, peří a prodávaly je nebo vyměňovaly za nádobí a jiné průmyslové předměty.

### 3.5.2.2. Způsob obživy usedlých Romů

*Rumungri–slovenští Romové žili* z historických příčin (pronásledování a negativní vztah majoritního obyvatelstva) *v osadách – vzhledem k majoritě sice v určité sociální izolaci*; na druhé straně však *byli vždy ekonomicky závislí na majoritě*, jak uvádí Davidová (17). Neměli svůj vlastní hospodářský ucelený život, který by se například stal součástí hospodářského systému státu. Zůstávali na úrovni *drobných řemeslníků*, kteří svým *speciálním sortimentem* doplňovali řemeslníky místní. Jednotlivá tradiční řemesla Romů budou uvedena dále.

*S postupující industrializací však docházelo k pauperizaci romských řemeslníků*. Podle A. Manna, jak uvádí Pavelčíková (67), nastaly tyto procesy na Slovensku před II. světovou válkou. U Romů usazených na jižní Moravě však už v 19. století, jak uvádí Nečas (63). Podle Hübschmannové (32) *industrializace zničila například kovářské řemeslo Romů, role hudebníků byla znehodnocena rozšířením rozhlasu, kina a později televize. Prohluboval se hospodářský propad, který závislost na majoritní společnosti zesiloval*.



Podle Hübschmannové (32) *spočíval význam tradičních řemesel Romů v tom, že Romům umožňoval zapojení se do sociálního systému tehdejší společnosti, kde měli svoji roli*. Svými řemesly byli potřební a nebyli pocíťováni jako paraziti, jako přítěž společnosti, jako asociálové, i když měli nízký společenský status. Sice se ze strany majority vyskytovaly také ojedinělé pogromy, ale celkově vztahy s majoritním obyvatelstvem na Slovensku nevyvolávaly trvalý konfliktní stav.

K této stabilitě přispíval také **paternalistický systém vztahů romských rodin a slovenských sedláků**, jak také uvádí Hübschmannová (33), kdy: „*většina romských rodin měla svého gadže a selky měly svoje Romky*.“ Podle Žlnajové (103) to byly různé služby, jako například zametání dvora, vymazání pece hlínou, práce na poli. Tento vztah byl podle Hübschmannové (34) stvrzován **kmotrovstvím**, kdy sedlák–*kmotr se pak musel postarat o to, aby rodina jeho kmotřence neumřela hlady*. Na oplátku kmotřenec musel sedlákovi pomáhat, když on zavolal. Za odměnu se dávaly, jak uvádí Hübschmannová (34), hlavně základní potraviny, jako například: mouka, mléko, někdy tvaroh, zelí. Někdy dostávali, jak v dalším prameni tatáž autorka (33) uvádí, obnošené šaty. *Zdá se, že dříve byla integrovanost Cikánů přes jejich nízký status větší než dnes*, uzavírá Hübschmannová (32).

### **Kovářství**

Kovářství bylo typickým tradičním řemeslem, avšak mělo svá specifika. Romský kovář, jak Davidová (17) uvádí, původně nepracoval v kovárně, ale v sedě či v kleče venku, bez budovy. Kovadlina byla zaražena do země a byla přenosná. Sortiment byl specifický: hřebíky se širokou hlavičkou, řetězy, podkovy, motyky, kramle, různá kování.

Jak dokládá Hübschmannová (32), která ve svém článku uvádí svědectví obyvatel Slovenska, si místní kovář s romským nekonkurovali, protože každý vyráběl svůj sortiment, a cena za výrobky byla rozdílná ve prospěch romského kováře. Romům se také platilo v naturáliích. *Kováři měli jako doplňkový zdroj obživy hudbu*.

Podle Hübschmannové (32), postupující *industrializace kovářské řemeslo zničila*. Dále bylo velmi obtížné provozovat toto tradiční řemeslo v nových společensko-ekonomických podmínkách socialistické společnosti, kdy soukromý sektor byl likvido-

ván. Pouze několika rodinám se podařilo své tradiční kovářské řemeslo uchovat a učinit je nadále žádaným, jak uvádí Hübschmannová (32) a Davidová (17).

### **Zpracování dřeva**

Podle Davidové (17), se Romové zabývali řemesly: *korytářstvím, výrobou košťat a košíků*, kterým se věnují dodnes. Zanikla výroba ozdobných holí a pálení dřevěného uhlí v milířích.

### **Textilní řemesla**

Romové se věnovali podle Davidové (17) *tkaní šňůrek na krosienkách* až do 60. let 20. století. V těchto letech zanikla výroba kartáčů a štětek.

### **Výroba valků**

Výrobou valků – nepálených cihel ze slámy a hlíny, jak uvádí Davidová (17), se zabývaly ženy a děti.

### **Výroba hudebních nástrojů**

Davidová (17) uvádí **Josefa Bihariho** ze Žiran v okrese Nitra některé Romy *jak o výrobce smyčcových hudebních nástrojů* s originálními kresbami v naivním stylu. Někteří usedlí Romové *vyrábějí* původně z Asie přinesený hudební nástroj, který se nazývá *drumle*.

### **Provozování hudby**

**Hudebníci mají stále mezi Romy vysoký společenský status.** Romská hudba má svůj hudební harmonický základ, který však je aktuálně ovlivňován jednak lidovou hudbou majoritní společnosti, ale také hudbou taneční a populární. Proto se v repertoáru romské kapely vyskytuje jak čardáš, tak tango nebo fox či některé další hudební styly populární hudby. Romská hudba má také podobné formy, jako u Židů byly žalmy a u Afroameričanů blues, kterými se Bohu svěřuje bolest a tíže života. **Romové je nazývají halgatony neboli cigánský pláč.**

Romští hudebníci už v minulosti dosáhli věhlasu, který překračuje hranice jejich etnika. Davidová (17) jmenuje některé romské virtuosity, jako například legendární houslistku **Cinku Pannu**, Annu z Gemeru (1711–1772), **Michala Barnu** 1713–1775), **Jána Biháriho** (1764–1827) **Jožku Piťo** a další, kteří se proslavili hlavně v Uhrách na panovníckých a šlechtických dvorech. O Panně Cince hovoří také Drenko (22) a o Jožkovi Piťo podává zprávu Majerčiak (53) Ve světě jazzové hudby je znám kytarista **Django Reinhardt**, který hrál s houslistou Stephanem Grappellim před II. světovou válkou a po ní nejen ve Francii, ale také v dalších státech západní Evropy. Nahrál mnoho vlastních skladeb. Z moderních hudebníků jmenuji **rodinu Gondolánů**, jejíž příslušníci se v oblasti jazzové a populární hudby proslavili po celém světě. Stejně dobře se dovedou projevit v oblasti tradiční romské hudby. Významné místo mezi romskými klasiky zaujímá **Věra Bílá**, **Ida Kellarová** a další, kteří ale nejsou v takové míře medializováni. Ze slovenských skupin je mezi Romy hodně populární **Gypsy Koro**. Dále existují na regionální úrovni mnohé vynikající romské kapely, které však pro příslušníky majority jsou téměř neznámé.

### 3.5.3. Bydlení

#### 3.5.3.1. Kočovní Romové

Podle Davidové (17) *používali k přesunům vozy tažené koňmi a kryté plachtou nebo rohoží. Bydleli přímo ve vozech, nebo si stavěli jednoduchý stanový přístřešek z plachty a dřeva a nebo přístřešek z větví a dalšího přírodního materiálu*. Později také používali maringotky. Davidová (17) uvádí, že si Romové maringotky často zdobili.

#### 3.5.3.2. Romové usedlí na Slovensku

Již několik století žijí převážně v tzv. *cikánských osadách*, které mají charakter buď *městských cikánských čtvrtí* na okraji větších měst (Košice, Levoča), nebo *různě početných soustředění, která se nacházejí jednak na okrajích menších měst a vesnic, nebo do vzdálenosti do jednoho až tří kilometrů*.

Davidová (17) uvádí, že se Romové vyhýbali místům v blízkosti hřbitova, márnice nebo popraviště. Ne vždy byly ideálně splněny **požadavky výběru místa pro usazení**. *Spíše to byla místa, která zbyla, o která majoritní obyvatelstvo nejevilo zájem a*

*kteřá z hlediska využitelnosti pro zemědělství a hospodaření byla pro ně bez užitku.* Proto také osady vyrůstaly například v místech bažinatých luk.

Na počátku usazení se vyskytovalo *několik rodin*, obvykle kovářů. Při dobrých vztazích k místnímu obyvatelstvu se osady rozrůstaly poměrně velmi rychle, v opačném případě zanikaly, nebo Romové pokusy o usazení opakovali. *Nové rodiny se nemohly začlenit do osady libovolně, ale o jejich přijetí nakonec rozhodoval vajda–čhibabo.*

Každá osada měla svá specifika, která závisela na charakteru a životním způsobu jejích obyvatel, na lokální lidové architektuře, materiálu apod. Některé rysy byly společné všem osadám. I když osady vyrůstaly bez územních plánů, *každou osadou se táhla hlavní ulička* a z ní vybíhaly postranní. Hlavní ulička byla širší a vytvářela prostor pro shromažďování. *Zde se odehrával sociální život Romů.*

*Osady nebyly elektrifikovány. Voda se obvykle brala přímo z potoka.* V romské osadě na konci Važce na středním Slovensku, kterou autor práce navštívil, voda vytéká z roury uprostřed návsi. *Chyběla kanalizace*, jak uvádí Davidová (17), okolí bylo velmi znečištěno odpadky a jinými nečistotami.

Příbytky vzhledem k početnosti romských rodin *byly velmi malé a sloužily v podstatě hlavně k přespávání*. Rodiče spali s nejmenšími dětmi na jedné posteli, pokud ji měli, starší děti a mladí, jak uvádí Davidová (17), spaly na zemi na slámě, dekách nebo hadrech. *Vybavenost příbytků byla minimální.*

Hübschmannová (33, 35), uvádí, že se svítilo lampičkou–*vudud*, která byla vyrobena z vydlabané brambory nebo řepy. Byla naplněna tukem a jako knot byl používán klacík omotaný hadříkem.

Davidová (17), uvádí příbytky různého typu. *Nejčastějším příbytkem byl malý jednoprostorový dům–kher*, jehož rozměry byly 2 krát 2,5–3 m, jen někdy větší. Střecha byla obvykle sedlová, často bez vyplněného štítu, krytá plechy ze sudů na dehet, nebo dehtovým papírem, natlučeným na desky.

Autor práce pozoroval jak v romské osadě na konci obce Važec na středním Slovensku některé domky mají jen plachtu přehozenou a nataženou přes hřebenový trám (otesaný kmínek) střechy. Domy v této osadě byly dřevěné, roubené.

Na stavbu byl používán zdarma dostupný materiál dle přírodních podmínek: v podhorských oblastech dřevo a někdy kámen, v nížinách hlína, ze které se vyráběly

valky. *Domky se stavěly bez základů.* Na východním Slovensku jsou tyto domky v některých osadách dodnes. Bývají často zdobené barevnými nátěry neobvyklých odstínů a ornamenty, jak uvádí Davidová (17).

Podle Davidové (17) *v jednom domku žije obvykle až deset lidí.*

Je otázkou, zda bylo možné v těchto podmínkách dodržet základní hygienické zásady. Druhou otázkou je, jaké byly představy romských žen o čistotě a pořádku. *Starost o domácnost tradičně spočívala výhradně na ženách.* Realitou bylo, jak uvádí Davidová (17), že většina žen se v tomto prostředí častěji nemyla, neprala pravidelně prádlo a šaty sobě a své rodině, a pravidelně v domku neuklízela.

Na druhé straně Hübschmannová (33) uvádí svědectví romských pamětníků, že hliněná podlaha se každou sobotu natírala jílem.

**Rodiny Romů**, které jsou na vyšší životní úrovni, *bydlí v domech víceprostorových. Jsou stavěny za odborného vedení zedníkem, mají základy a často i nízkou podezdívku*, jak uvádí Davidová (17). *Jsou stavěny z cihel, dřeva a tvárnic. Bývají neomítnuty.*

Nejobvyklejším bývá rozvržení: kuchyně, přední jizba a zadní jizba. Interiér už s moderním nábytkem je ovlivňován domácím i městským prostředím a je vyzdoben podle osobitého vkusu.

### 3.5.3.3. Romové trvale usedlí v Českých zemích

Rodiny těchto Romů, jak uvádí Davidová (17), se nacházeli hlavně na jižní Moravě v Oslavanech, Svatobořicích, Uherském Brodě, Strážnici a jinde. Většina příslušníků těchto rodin zahynula za II. světové války v Osvětimi. Ti, kteří přežili, *žijí ve zděných přízemních či patrových domech anebo častěji v bytech.*

### 3.5.4. Stravování

Způsoby stravování podle Davidové (17) patří k nejkonzervativnějším etnickým charakteristikám. Obstarávání potravy je výhradně záležitostí ženy.

### 3.5.4.1. Stravování u olašských Romů

Davidová (17) uvádí, že podle svědectví několika žen ze skupiny Lovarů muž ženě na stravu žádné peníze nedával, ale ***žena byla povinna obstarat domácnost a stravování jakýmkoli způsobem***. To odpovídá současnému svědectví Lakatošové (48) a Stojky (88). Autoři se shodují v tom, že ***olašská Romka je nucena obstarat peníze na chod domácnosti jakýmkoli způsobem***.

Ženy kočovných Romů kradly nejvíce drůbež, kterou pak upravovaly vařením v kotlíku nebo pečením v ohni, zabalenou i s peřím v hlíně. Podle svědectví Rudolfa Daniela, jak je uvádí Davidová (17), byl velkou pochoutkou ježek, pečený podobně. Bohatší koňští handlíři a řemeslníci si potraviny mohli koupit.

### 3.5.4.2. Stravování usedlých Romů

Ženy usedlých Romů ***dostaly část potravin za služby u sedláků, část vyžebaly, část se dala ukrást na polích***.

***Nejobvyklejšími základními potravinami byly maso, mouka, omastek–sádlo, sůl***. Někdy se jedlo maso uhynulých zvířat, které se vařilo v několika vodách. Pokud byly peníze, také se potraviny kupovaly, včetně alkoholu. Slavilo se. Pak nastalo období přežívání, kdy peníze na základní životní potřeby chyběly. Podle Davidové (17) ***byl jídelníček jednotvárný. Děti byly kojeny až do dvou, tří let. Pak přešly na stravu dospělých***. Děti byly přítomny oslavám dospělých a docházelo k abuzu alkoholických nápojů.

Hübschmannová (33), (35) informuje o ***rituální čistotě***, kterou romské ženy dodržovaly při vaření.

***Maso se hlavně vařilo***. Pečením a smažením se podle Davidové (17) upravovalo později. ***K masu se podávaly hlavně brambory***. Romské ženy také hodně vařily ***halušky*** v různé úpravě (s masem, se zelím, s tvarohem) a ***nudle***.

Jako ***slavnostní jídlo*** uvádí Davidová (17) ***hulki*** (v Bulharsku ***golubci***), které je tvořeno zelným listem, plněným mletým masem.

Tradičním jídlem je ***goja***, což jsou střeva plněná podobnou směsí, jakou je těsto na bramborové placky. Goja se nejprve vaří, a pak se obvykle také pečou.

*Marikla* je jednoduchá placka z mouky a trochy soli. Na slavnosti se peče pečivo „*pišot*.“

***Tradiční způsob bydlení a vedení domácnosti velmi úzce souvisí (je jejím projevem) s duchovní kulturou, a hlavně s jejím jádrem, kterým jsou hodnoty. Podle Davidové(17): „Celý tento tradiční systém nejen organizuje život v rodině a ovlivňuje způsob bydlení, ale spoluvytváří názory, návyky a myšlení jejích příslušníků; jednotlivé projevy této kultury naopak potom zpětně působí na celý systém v dané rodině.“***

***Ženy v osadách*** podle Davidové (17) ***obvykle nepřipravovaly jídlo pravidelně.*** Jídlo bylo většinou připravováno jednou denně, až byli muži a děti opravdu hladoví. Nebylo zvykem jíst ráno, v poledne a večer v pravidelný čas. ***Ve stravovacích návycích a ve způsobu vedení domácnosti se projevuje pojetí života. Pro Romy bylo charakteristické žít ze dne na den, bez zabezpečení budoucnosti.*** Jak Davidová (17) uvádí: ***„Necítili povinnosti a závazky, nepřipouštěli si příliš starosti a jejich hlavním přáním bylo žít, pokud možno bez větší a obtížnější práce; mít však vlastní, byť malý domek, svoji rodinu, děti; mít co jíst a co pít.“***

### 3.5.5. Odívání

***Romové si oděv sami nevyráběli,*** jak uvádí Davidová (17), ale ***starší druhy oděvu získávali od okolního obyvatelstva, nebo si je nechávali šít dle vlastních představ.***

#### 3.5.5.1. Odívání olašských Romů

Oděv olašských Romů je charakteristický. Vyplývá z jejich ***izolovanosti která pramenila z kočovného způsobu života.*** Olašští Romové si svou jedinečnost v oblasti oblékání zachovávají stále.

***Oděv olašských mužů byl charakteristický hlavně kloboukem.*** Koňští handlíři nosívali někdy rajtky a vysoké kožené boty, jak uvádí Davidová (17). ***Oděvem byla vyjádřena také role ve skupině. Například vajda měl na vestě stříbrné knoflíky.***

Podle Davidové (17) byla pro ***olašské ženy*** charakteristická ***široká dlouhá sukneň,*** výrazně barevná, která měla zevnitř velkou kapsu, kam se mohla vejít celá slepice. Další typickou součástí byl ***šátek.***

Lakatošová (48) hovoří o **romském kroji**, který se šil z pravého kašmíru. Nosil se asi do padesátých let 20. století. Oděv musí být podle autorky doplněn šperky, aby vynikl. Olašské ženy nosí mnoho šperků z masivního zlata.

**Šperky** nosí také muži, kteří jimi vyjadřují příslušnost ke skupině. *Jsou znakem bohatství a společenské prestiže.* Koncentrují v sobě majetek, jsou lehce přenosné, jak uvádí Hübschmannová (35) a jsou neustále pod kontrolou proti zcizení. Podle Lakatošové (48), olašští Romové věří, že zlaté šperky, které mají na sobě, je uchrání od nemoci.

Dále autorka uvádí, že dnes si zlaté šperky Romové nechávají dělat na zakázku.

*Ženy nosily dlouhé vlasy. Ostříhání vlasů* (a zohavení obličeje), jak uvádí Lakatošová (47), *bylo znamením trestu za nevěru.*

### 3.5.5.2. Odívání usedlých Romů

Oděv byl, podle Davidové (17) závislý na životní úrovni a na estetických krite-  
riích. Neměl svoji charakterističnost, jejíž některé znaky by se udržely do současnosti,  
jako u olašských Romů.

Jak Davidová (17) uvádí, Romové v osadách nepoužívali více druhů oděvů (na  
práci, na spaní apod.). Děti nosily oděvy po dospělých. V létě chodily většinou naboso.

Děti v romské osadě u Važce, které autor práce viděl v březnu v roce 2000, byly  
velmi skrovně oblečené a velmi otužilé.

*Přes omezené životní podmínky v osadách romské ženy o oděvy podle možností  
pečovaly.*

### 3.5.6. Příbuzenské vztahy, rodina

Autoři referující o životním způsobu Romů se shodují, že *rodina je základní in-  
stitucí pro romské společenství a pro život jednotlivce.*

Z historie Romů vyplývá, že žili v určité izolaci při úsilí *udržet bezpečnou  
distanci* od majoritní společnosti a *v nedůvěře ke státním institucím*. Nařízení a inter-  
vence státních orgánů byly ze strany Romů pocíťovány jako násilný zásah do jejich



života, protože jejich smysl často nechápali. *Po zkušenostech pronásledování byla rodina jediným útočištěm*, místem citového zázemí a místem sociálního zabezpečení. *Pro Roma je rodina největší hodnotou*. Liégeois (51) referuje, že rodina a příbuzenské vztahy jsou posvátné. Nejde tedy jen o rodinu nukleární.

### 3.5.6.1. Základní struktura romské rodiny

*Slovo rodina–famel'ja znamená pro Roma hlavně širší velkorodinu, která je podle Davidové (17) chápána v rozsahu tří až čtyř generací, je rozdělena do pěti až deseti domácností a vedena autoritou nejstaršího člena*. To potvrzuje Hübschmannová (34), která uvádí, že *veškerou existenci romského společenství určoval příbuzenský systém, který zjišťoval biologickou reprodukci, byl základní ekonomicko–profesní jednotkou, zajišťoval socializaci dětí a profesní přípravu na život, poskytoval sociální zabezpečení svým členům a byl základním strážcem a nositelem etických norem a hodnot*.

Život v této velkorodině je však podřízen širší skupině pokrevně spjatých příbuzných, kterou Romové nazývají **fajta**. *Právě zákony a vztahy na úrovni fajty vymezují vztahy rodinné, strukturu rodiny a hierarchii v ní, vymezují role jednotlivých členů rodiny*.

*Famel'ja a fajta* jsou podle Davidové (17): „základními funkčními složkami širší pospolitosti, jako je *kumpania* (sídlištní pospolitost) a *natsia* (subetnická skupina), charakterizovaná tradiční profesí, přežívající endogamií, vlastním dialektem a odchylkami v kulturních zvyklostech.“

Liégeois (51) hovoří o **rodinných svazech**, které jsou základem sociální a ekonomické organizace.

#### **Rodina olašských Romů**

*Sociální struktura olašských Romů po 2. světové válce byla*, podle Davidové (17), *tvořena patriarchálními velkorodinami se systémem párového manželství*.

Skupinu tvořil otec se svými bratry, ženatými syny, svobodnými dcerami a dětmi svých bratrů a synů. Ženskou část skupiny tvořila žena otce–matka, manželky či družky synů–snachy a manželky či družky bratrů–švagrové.

S touto velkorodinnou rodinou často žili i rodiče otce či matky. Dcery odcházely do rodin svých mužů a byly jimi vykupovány.

*V čele skupiny byl vajda–rodový náčelník.* Jeho funkce byla dědičná, nebo byl volen. V jeho pravomocích bylo: rozhodovat o směru a čase cesty, dbát na dodržování nepsaných tradičních zákonů, jimiž byl život usměrňován. Oddával, křtil, vykonával obřad nad zemřelým. Obřadně přijímal nové členy do své skupiny. Jednalo se o muže a jejich rodiny, kteří byli předtím vyloučeni ze své původní skupiny.

*Olašští Romové dovedli mezi sebou dobře komunikovat na velké vzdálenosti pomocí smluvených značek,* které zanechávali na domech, stromech, plotech apod.

*Konflikty mezi sebou řešili pomocí zvláštní instituce, kterou nazývají kris. Je to soudní tribunál, tvořený z vajdů velkých rodin a skupin.* Za menší přestupky se může provinilý vyplatit. Za velké přestupky je vyobcován, stane se prokletým–*prasto*, buďto na nějaký čas, nebo trvale.

### **Rodina usedlých Romů**

*Slovenští Romové žili v rodových–velkorodinných celcích v osadách.*

Davidová (17) uvádí jako typ rodinu trebišovských Romů, která byla tvořena několika manželskými dvojicemi. Do rodiny byli zahrnuti rodiče, prarodiče, ženatí synové nebo vdané dcery a děti mladých manželských dvojic.

Bydlení bylo společné.

Společné bylo také stravování ze společných zásob. Peníze se dávaly do společného hospodaření, jak podle svědectví J. Kiňi uvádí Žlnayová (103).

*Život těchto rodin v osadách, kde Romové tráví čas od jara až do podzimu většinou venku,* kde komunikují a kde se také vaří a jí, měl své *specifické rysy*, které se také podílely na *utváření etnické identity usedlých Romů:*

- a) **Instituce vajdy a čarodějky.** Mezi velkorodinnými celky měla dle Davidové (17) významné postavení **instituce vajdy–čhibalo**, který však neměl takové pravomoci jako vajda u Romů olašských. Zvláštní místo v jejich pospolitosti měla **instituce čarodějky – phuri daj**. *Čarodějka byla* dle

Davidové (17) *autoritou mezi ženami, měla vliv na společenský život a tedy také na rodinný život, uměla léčit a používala magické praktiky.*

- b) **Sociální stratifikace.** Jak uvádí Davidová (17), **rozlišujícím znakem** byla *zámožnost jednotlivých skupin*, která vytváří rozdílný stupeň společenského postavení a určuje kvalitu společenských vztahů. Nejvýše stáli romští *hudebníci*. Ti se jako první začali odlišovat oblečením a stravou. A dostali-li možnost postavit si dům mimo osadu, z osad odcházeli a zařazovali se mezi majoritní obyvatelstvo. Mimo svůj domov nemluví romsky. Druhou vysoce postavenou skupinou byli *překupníci*, popřípadě *lichváři*. Na druhé straně zde byly skupiny žijící na nejnižší socioekonomické úrovni, ke kterým se někteří výše postavení chovali povýšeně.
- c) **Pospolitost. Přes výše uvedené stratifikační tendence Romové ve své většině vytvářeli pospolitost**, která se projevovala sdružováním na prostranstvích mezi domky. Od jara až do pozdního podzimu *celý život probíhal venku*, jak uvádí Davidová (17), když popisuje život v Trebišovské osadě: „Za dobrého počasí ženy sedí před domky, kojí děti, hovoří, nebo se hádají. Muži, obvykle odděleně, sedí nebo leží v hloučcích, hrají karty nebo pijí. Děti křičí a honí se po osadě. Pro trebišovské Romky je typické, že po celé toto období vaří na kamínkách venku, a potom se tam i jí. Před domky se odbývají všechny výroční i rodinné svátky a slavnosti, pokud to počasí jen trochu dovoluje Nejvýhodnějším místem ke shromažďování obyvatel osady je volné prostranství mezi domky, tvořící jakousi náves, kde Romové z osady často i hrají a tančí, kde se scházejí, debatují a odpočívají, na louce před osadou chlapci a mladší muži hrají kopanou.“ *V pospolitém způsobu života téměř neexistovalo soukromí a současně tendence ke sdružování byla velmi silná, protože Romové se v kolektivu cítí lépe a bezpečněji* (mimo něj se cítí slabí a bezmocní). Tendence ke sdružování byla podle Davidové (17) také podněcována obavami Romů z duchů mrtvých, které vyplývaly z víry v jejich existenci a z víry, že by je duchové mohli v noci navštívit.
- d) **Bezprostřední evidence a přehlednost. Ze sociálního hlediska vše bylo přehledné a všechny faktory**, utvářející způsob života, *se navzájem ovliv-*

*ňovaly*, protože Romové prožívali svůj život mnohem více ve vzájemné pospolitosti, jak již bylo výše uvedeno.

Tato **přímá evidentnost života měla velký význam pro sociální kontrolu**, pomocí které se dodržovaly normy soužití v osadě. **Kontrolu prováděli bezprostředně hlavně starší členové pospolitosti**. Sociálního tlaku, jehož účelem byla náprava chybného jednání, narušujícího normy soužití v rodině, a tím také v komunitě, se však obvykle účastnila celá komunita. Když například muž propil peníze, byl za to komunitou odsuzován tím, že si lidé před ním odplivli, dívali se na něj úkosem, začali mu tykat nebo jej nazývali hanlivým výrazem, jak uvádí Žlnayová (103). Hübschmannová (35) uvádí další **formy sociálního tlaku**, kterými vznikala tzv. ostuda–*ladž.*: pomluva, veřejný přetřes, obecná ostrakizace, která znamenala, že s provinilým nesměl nikdo promluvit, nikdo jej nepozval k sobě domů a lidé se mu vyhýbali. Poslední forma měla tak hluboký účinek, že dotyčný raději z osady odešel. **Nemožnost komunikovat znamenala pro nositele romské mentality sociální smrt**.

Vedle těchto jednoduchých forem se však podle Hübschmannové (35) vyskytovaly také **formy ritualizované**, jak ve směru odsouzení od ublížených a komunity k provinilci, tak ve směru zpětném od provinilce ke komunitě ve smyslu projevení lítosti a očekávání odpuštění a přijetí. Tyto veřejné projevy odsouzení na jedné straně a pokání na straně druhé byly realizovány ve formě písně samotnými účastníky sporu nebo najatými zpěváky.

### 3.5.6.2. Status, role a úkoly jednotlivých členů rodiny

Mnohé skutečnosti zde uvedené jsou základní a vyskytují u obou skupin Romů. Každá skupina tyto základní skutečnosti realizuje sobě vlastním způsobem.

#### **Olašští Romové**

**Muž v olašských rodinách je hlavou rodiny**. Očekává se od něj **odpovědnost za členy rodiny i za manželku**, udělá-li ona chybu ve vztahu k jiným Romům, jak uvádí Lakatošová (48). Na muži–otci záleží, jaká rodina bude, protože on ji má vést.

**Role ženy–manželky v komunitě olašských Romů** podle Stojky (88) **spočívala v tom, že musela stát po boku svého manžela v dobrém i zlém. Jejími hlavními úkoly**

*byla starost o domácnost a výchova dětí.* Podobně hovoří Lakatošová (48), která vymezuje roli ženy v komunitě olašských Romů takto: *starat o domácnost, o výchovu dětí a poslouchat muže.*

Ve společenském kontaktu při oslavách se *muži se baví s muži a ženy se ženami*, protože neměly dovoleno vstoupit mezi muže.

Nevěra mužů *byla více méně tolerována, nevěra žen přísně trestána*, jak uvádí Lakatošová (48) a Stojka (88).

### Slovenští Romové

**Postavení muže–otce v romské rodině bylo dominantní.** Podle Žlnayové (103) měl otec vždy rozhodující slovo. I když například propil peníze, přesto jej členové domácnosti poslouchali.

*U slovenských Romů byl za dobrého otce považován ten muž, který nepil; dovedl se postarat o děti a domácnost, když matka onemocněla nebo sháněla obživu, a který přinášel do domácnosti peníze.* V domácnosti však obvykle nepomáhal.

**Povinností muže** bylo postavit dům. Při této práci mu pomáhali otec a bratři, ale také často ostatní lidé z příbuzenstva v osadě. Obstarávání dřeva a štípaní byla mužská práce. Žlnayová (103) uvádí svědectví E. Cíny, podle kterého: „*Starý otec rozhodoval o práci a o všem, čo sa týkalo domu; babička zasa rozhodovala o všem, čo je nutné pre život, aby bolo čo jest', aby žili v čistotě. Čo bolo treba k životu, všetko robila babička. O všetko sa starala matka.*“ V její pravomoci byl ekonomický chod domácnosti. Jídlo chodili nakupovat rodiče společně, nákup oblečení pro všechny členy domácnosti byl záležitostí žen.

**Postavení ženy** bylo u slovenských Romů, jak uvádí Davidová (17), *donedávna velmi nízké, podřadné a potupující.* Žlnayová (103), když hovoří o **statusu mladé nevěsty–terni bori**, který byl nejnižší v rodinné hierarchii, jako jeden z důvodů tohoto postavení uvádí názor romských pamětníků, podle kterého *mladá nevěsta „bola žena, a tá mala a má vždy menej práv jako muž.“* Podobně referuje Šebková (92), když uvádí důvody pro nadřazenost nejstaršího syna (bratra) všem členům rodiny, kromě otce a matky (do smrti otce). Důvodem je také to, že je muž, a proto *„každý muž má větší slovo než žena.“* Postavení ženy se projevovalo navenek také tím, že žena kráčela na

veřejnosti několik kroků za svým mužem, jak uvádí Žlnayová (103). **Úloha ženy byla romskými muži spatřována v tom, aby milovala, rodila a vychovala děti, a dále aby obstarávala jídlo a domácnost.** Tím byla její role a úloha vymezena. Muž byl pro ni pánem. Žena získala vyšší sociální uznání teprve tehdy, až měla několik dětí. Po menopauze mohla získat rovnoprávné postavení s muži, zvláště když dovedla moudře rozhodovat, jak uvádí Hübschmannová (35).

Přesto, že romský muž z Trebišova, jak uvádí Davidová (17), neměl ke své ženě úctu, **rozvody se nevyskytovaly.** Ženy z osady žily v uzavřeném prostředí, byly negramotné, a ve srovnání s romskými muži jejich celková informovanost a přehled byly mnohem nižší. Příležitostná práce u sedláků byla jednoduchá, nevyžadovala kvalifikaci a nedávala příležitost k rozvoji.

**Postavení nejstaršího syna (bratra)** bylo v romských rodinách **velmi významné.** Podle Šebkové (92), každá romská rodina chce mít co nejvíce synů. Jejich přítomnost znamená fyzickou sílu, která znamená převahu ve sporech a bitkách, a má také společenskou váhu. Přítomnost synů znamená rovněž ekonomický přínos, protože synové dávají peníze matce, jestliže všichni dosud bydlí ve společné domácnosti, a to i tehdy, jsou-li už ženatí. Syn také přivádí nevěstu, a ta je novou posilou pro domácnost. Jak uvádí Šebková (92), svou roli hraje také skutečnost, že „chlapec neudělá takovou ostudu jako dcera, protože nemůže přijít domů s břichem.“

**Povinností nejstaršího syna** je podílet se na mužských pracích. **Nejdůležitější je však jeho výsadní postavení mezi sourozenci,** kteří jej uznávají a podřizují se mu. Má titul „*baro phral*“, doslova *velký bratr*. Toto výsadní postavení má podle Šebkové (92) jednak **proto, že je muž** („každý muž má větší slovo než žena“) a pak **proto, že je nejstarší.** Jestliže tuto úlohu nemohl přijmout pro neschopnost (mentální, zdravotní postižení, alkoholismus), byl zastoupen dalším bratrem v pořadí. **Role staršího bratra vycházela z předpokladu, že má ze sourozenců největší sílu a je nejzkušenější.**

Tím byl vybaven k tomu, aby **pomáhal rodičům při výchově svých mladších sourozenců.** Děti jsou mu svěřeny. Dohlíží na ně, usměrňuje jejich chování, organizuje jim práci a zastupuje rodiče v jejich nepřítomnosti. Má právo mladším sourozencům rozkazovat, zakazovat a trestat je. Má však také povinnost je chránit. V 15–16 letech bývá otcem pozván ke stolu mezi muže (kam ženy nechodí).

Dále má *zodpovědnost za své sestry, které střeží, aby byly počestné. Při výběru partnera pro svou sestru*, kterého vybírají rodiče, má *poradní slovo*. Může také *rozkažovat i své vdané sestře, a dokonce ji trestat*, jak uvádí Šebková (88). Pro dobré vztahy v rodině velmi často podporuje švagra.

*Jestliže matka ovdoví, stává se nejstarší syn hlavou rodiny a rozhoduje jako otec*. Matka jej musí poslouchat. Rozhoduje i o tom, zda se má matka znovu vdát, či ne, jak uvádí Šebková (92).

Postavení nejstarší sestry je významné tím, že *má podobnou zodpovědnost za mladší sourozence jako starší bratr*. Když matka shání obživu, chodí po vsích a hledá služby, nejstarší sestra *dohlíží na děti*. Podle Žigové (102) musela *nejstarší sestra v 8–9 letech zvládnout úklid, praní i jednodušší vaření. Ve 12 letech už musela umět vařit. Nad mladšími bratry měla pouze dozor. Mladší sestry mohla usměrňovat, domlouvát jim, trestat je. V některých rodinách však nejstarší sestru museli poslouchat všichni*. Sestra musela poslouchat nejstaršího bratra, i když byl o dva, tři roky mladší. Když však byla starší o 6–7 let, tak ho už neposlouchala a on ji také neposlouchal. Podle Žigové (102) měla sestra povinnost žehlit košile a kalhoty nejstaršího bratra, zvláště když byl hudebníkem. Bratr na oplátku kupoval sestře „parádu“, aby jej dobře reprezentovala. Jestliže se nejstarší sestra vdala, její status a roli převzala mladší sestra.

### 3.5.6.3. Výchova a příprava na život

*Příprava na život v tradičních společnostech* bezprostředně vyplývá z rolí a sociálního statusu a kompetencí jednotlivých členů rodiny. *Získávání potřebných kompetencí*, jako znalostí a dovedností pro plnění očekávaných rolí, *probíhalo* také u Romů *hlavně v rámci tradiční rodinné výchovy*.

*Institucionální školní výchova*, které se účastnili například členové některých rodin Romů na jižní Moravě, nenavazovala na jejich tradiční způsob života a získávání kompetencí potřebných pro život v romské komunitě. Proto *se mnohým Romům jevila jako nepotřebná*.

Olašští Romové a usedlí Romové slovenští také v této oblasti tradičního způsobu života mají mnohé společné. O výchově dívky v matku a chlapce v otce u Romů obecně

informuje Žlnayová (103). V následujících částech práce jsou uvedena některá specifikta.

### Výchova v olašských rodinách

Stojka (88) uvádí **kompetence, které má mít vychovaná žena: *být společenská, moudrá, umět zpívat, dbát na svůj zevnějšek (nesmí chodit špinavá, ale být dobře oblečená) a má nosit šperky***, které znamenají, že má bohatého a mocného muže.

***Pro vedení domácnosti si musí umět sama obstarat peníze jakýmkoli způsobem.*** Autorka dále uvádí, že olašská dívka ve dvanácti už umí vařit a pečuje o mladší sourozence. Dále je vychovávána k tomu, aby byla svému muži věrná. Do dvanácti let je vychovávána matkou, která vede děti tolerantně. Pak přebírá výchovu otec, který je přísnější. Dospívající dívka nesmí hovořit s cizím chlapcem, což je hodnoceno jako koketerie. Dívka v tomto věku může jít na zábavu pouze v doprovodu svého bratra nebo svého budoucího manžela.

Podle Lakatošové (48) **kompetence olašského muže** spočívá hlavně ve ***lživosti***. Ta se nezískává vzděláním, které poskytují gadžové. Hodnota vzdělání je hluboko pod touhou získat co nejvíce peněz. Olašští Romové neodmítají ***poznání moudrosti***. ***Vidí ji*** podle Lakatošové (48) ***ve zkušenostech starších***, které se předávají formou příběhů, pohádek, mýtů, přísloví a hádanek.

Autorka dále uvádí, že ***olašské děti jsou od malička vedeny ke krádežím***. Odůvodňuje to historickými důvody, kdy Romové kradli pouze jídlo, aby přežili. Autorka dále hovoří o ***umění krást***, které se stalo hodnotou samo o sobě.

Autor práce se domnívá, že tento postoj souvisí se snahou získat vyšší sociální status v komunitě olašských Romů.

### Výchova v rodinách usedlých Romů

***Dívka je výchovou připravována na to, aby obstála v rodině svého muže jako manželka, žena v domácnosti a jako matka.*** Hospodyní se nestává ihned po svatbě, neboť zpočátku, než novomanželé postaví nový dům a ekonomicky se osamostatní, bydlí v domě ženicha. Hospodaření je společné. Mladá nevěsta–***terni bori*** sice v základě umí vařit, ale přece jenom nezná ty formy přípravy jídel, pokrmy a ostatní zvyklosti,



kteře v rodině panují, jsou pro ni typické a kterými je zároveň vyjádřen sociální status rodiny ženicha, identita rodiny a odlišení se od ostatních rodin. To vše se musí mladá nevěsta doučit. Stojí na nejnižším žebříčku rodinné hierarchie, protože je žena, je mladá a je cizí. Tato doba trvá 2–3 roky a je velmi tvrdá, protože mladá nevěsta nemá zastání. ***Teprve až má dvě nebo tři děti a odejde s manželem do nového domu, stává se hospodyní.*** Z hlediska socializace a udržení vzorců chování a tradic v rodině ženicha je tento mechanismus velice účinný. Funguje však pouze v rámci celku romské komunity. Na druhé straně je cestou k pochopení tradiční uzavřenosti romské rodiny a resistance vůči novým podnětům.

Žlnayová (103) uvádí, že ***úkolem matky je výchova všech malých dětí a děvčat.*** Děvče v šesti–sedmi letech má umět kromě péče o mladší sourozence také udržovat čistotu v domě a vařit jednoduchá jídla. Má se naučit pomáhat v domácnosti do té míry, že ve 14–15 letech je připraveno na vdávání.

Děvče je tedy vedeno k úzké specializaci v rámci tradičních norem. **Kompetence** spočívají ***v péči o domácnost (uklizení, praní), obstarávání potravy a vaření, v péči o muže a ve výchově dětí.***

**Chlapci byli vyučováni otcem, aby se naučili řemeslo, které jejich rodina realizovala a které pro ni bylo tradiční.** Když Žlnayová (103) hovoří o výchově synů, uvádí, že chlapci od pátého až šestého roku se drželi otce při všech jeho pracích, jednak okolo domu, ale také mimo dům. **Těžiště učebního procesu** nespočívalo pouze ve verbální instruktáži, nýbrž ***spočívalo hlavně v nápodobě.***

Tuto informaci potvrzuje z lingvistického hlediska také Hübschmannová (35). Uvádí, že české slovo „učit se“ se vyjádří romskými ekvivalenty *sikhavel* a *sikh'ol*. *Sikhavel* znamená „ukazovat“ a odvozeně „učit“ – názorným ukazováním. *Sikh'ol* znamená „zvykat si“, a teprve odvozeně „učit se“ – nápodobou. Autor práce se domnívá, že velkou roli hrála ***identifikace syna s otcem jako vzorem.*** Podle Žlnayové (103) dělali chlapci otcovi asistenci při jeho práci. Přitom, jak podle Žlnayové (103) Romové sami uvádějí, ***nebyli romští chlapci nuceni*** k určitému řemeslu. Otcové zajišťovali obživu několika činnostmi, a tak si chlapci mohli vybrat mezi řemeslem nebo hudbou. Hudebníci chodili obvykle od svých dvanácti let hrát jako profesionálové.

### Jádro etické výchovy

*V rámci rodinné výchovy si děti osvojovaly také tzv. „pativ.“* Toto slovo se dá přeložit výrazy *úcta, slušnost, vychovanost, čest*. Jejím obsahem byly tradované způsoby chování, zachovávané při sociálním kontaktu a doprovázené příslušnými slovními obraty a formulemi. Smyslem bylo *vytvářet atmosféru sociální harmonie a usnadňovat komunikaci* v náročných podmínkách života romské komunity (ekonomická nezajištěnost budoucnosti, hlad, stísněný prostor na bydlení, možnost pronásledování apod.), které vytvářely snadnou možnost vzniku konfliktů. Těm bylo nutno předcházet, aby komunita mohla přežít. Kdo toto umění neovládal, byl považován za toho, který dělá *ladž*–ostudu a je nevychovanec. Jeho ostuda padala na celé příbuzenstvo.

### Otázka tělesných trestů

Tělesné tresty *se při výchově používaly výjimečně*, pouze v případě, kdy dobré slovo–*lačho lav* bylo neúčinné, jak cituje Žlnayová (103): „*Maribnaha ñigda ñiĉ na dokanizeha. Ñigda. Laĉho lav to del, na pal'icaha te merel!*“ (F.S. Romano džaniben 3/95) „*Bitkou nikdy niĉ nedokážeš. Nikdy. Vychovávat' dobrým slovom, nie biť pali-cou!*“

### 3.5.7. Náboženství

Podle Davidové (17) bylo pro většinu usedlých Romů typické takové náboženské cítění, které bylo *synkretickým komplexem jejich vlastní víry, založené na přírodně animistickém základě, a toho, co bylo přejato z náboženství okolního majoritního obyvatelstva, které vyznávalo křesťanství*.

Davidová (17) uvádí na příkladu trebišovských Romů, že: „konkrétně z katolictví využívali ty stránky, které jim vyhovovaly a odpovídaly jejich psychice a představám, nebo ty, které jim přinášely prospěch. Církevní svatební obřad byl ve většině případů pouze formální. *Právoplatným pro ně byl jejich svatební obřad, který byl založen na faktu, že kolektiv jejich osady či komunity schválí to, aby dva jedinci začali žít společným životem.*“

Církevní svátky, podle Davidové (17), Romové přizpůsobovali své mentalitě. Obvykle neznali jejich křesťanský obsah a význam. *Jejich slavení proto modifikovali vlastním obsahem.*

Například o **Velikonocích** se romské dívky zúčastňovaly svěcení pokrmů, které pak přinášely domů. Kromě toho, jak Davidová (17) uvádí: „po oba hlavní dny Romové z celé osady zpívali a tancovali před svými domky za doprovodu vlastní muziky, a především jedli.“

Autorka (17) dále popisuje **slavení Vánoc**: „Štědrý večer byl vždy centrem vánočních oslav, měl však zcela jinou náplň. Rodina se shromáždila okolo stolu nebo na zemi a než začali všichni společně jíst, vešel dovnitř nejstarší muž rodiny a ‚vinšoval‘ všem ustálenou formulí všechno nejlepší, zdraví, štěstí a hodně dětí a peněz, a hlavně to, aby příští rok byl pro ně všechny lepší než předešlý. Potom se všemi napil pálenky, a teprve tehdy mohla rodina začít jíst a pít.“ Neoslavovalo se v intimitě vlastní rodiny, ale společně s ostatními společným pitím a tancem. Mladí Romové také chodili po koledě. Romští muzikanti chodili hrát po některých slovenských rodinách.

Davidová (17) uvádí, že *největším svátkem*, na který se trebišovští Romové těšili, byl „odpusk“, který byl spojen s církevním svátkem Matky Boží. Ten se v katolické církvi slaví o Vánocích, ale v pravoslavné církvi v létě na konci srpna. Romové jej slavili podle pravoslavného liturgického kalendáře. Byl slaven po dva dny a dvě noci. *Byl vlastně setkáním rodin, kdy byli zváni příbuzní a Romové z okolních osad. Byl projevem jejich soudržnosti.*

Podle Davidové (17) si trebišovští Romové tradičně *představovali Boha* na jedné straně jako *nejvyšší bytost, která stvořila svět a řídí osudy lidí*. Na druhé straně však také mnozí Boha vnímají jako *původce hněvu a trestu*. Davidová (17) uvádí, že trebišovští Romové ve většině *věřili i v Ježíše Krista, kterého pojímali více jako výjimečného člověka*. Tyto představy byly závislé na vzdělání, sociálním statusu, celkové duchovní vyspělosti a orientaci, na konkrétní životní situaci a podmínkách jednotlivce. Některé z těchto představ se pak objevují v romských pohádkách a personifikují hrdinu.

Vedle těchto představ, jak uvádí Davidová (17), hrají velký význam *relikty přírodně animistického náboženství, které se projevují vírou v duchy zemřelých, magickými praktikami, zejména milostné a černé magie, věštěním z ruky a hádáním z karet*.

Dále byl a je život Romů ovlivňován *pověrami*, například o ženách v období těhotenství. Také je používáno *zaklínání*, které se vztahuje na vlastní matku či na vlastní dítě. Je používáno ve smyslu přivolání smrti na vlastní matku či dítě (jejich prokletí), pokud není pravda to, co dotyčný říká.

Davidová (17) se zmiňuje také o *lidovém léčitelství*, které bylo kombinací empirických znalostí, poznání přírody a užívání magie (zařikávání, zaklínání, vykonávání čarovných úkonů), kterou měla být nemoc vyhnána. Velmi rozšířená byla víra v uhranutí.

### 3.5.8. Hodnoty

#### 3.5.8.1. Zdroje poznání hodnot Romů

Jandourek (38) chápe hodnotu jako *vědomou nebo nevědomou představu o tom, co je žádoucí*. Dále autor uvádí, že míra závaznosti hodnot umožňuje posoudit míru integrace společnosti.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (75) je *hodnota* v sociálně psychologickém pojetí *subjektivním oceněním nebo mírou důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj.* Některé hodnoty jsou sdíleny celými skupinami nebo celou společností. Určité hodnoty mají trvalou „absolutní“ platnost, jiné jsou proměnlivé a mají krátkodobé trvání. Podle těchto autorů je hodnota spojena s pojmem kulturní vzorec.

*Kulturní vzorce* se v etniku vyvinuly v rámci adaptačních strategií během jeho historické zkušenosti. Jsou to způsoby jednání, které odpovídají potřebám etnika a které se dlouhodobě osvědčily při *dosahování a hájení hodnot* (žádoucí úroveň života), jejichž zachováním je možno relativně úspěšně přežít a zajistit další vývoj etnika. Kulturní vzorce mají vliv na způsob života daného etnika. Způsob života je pak modifikován konkrétními podmínkami přírodními, sociálními, hospodářskými, politickými a kulturními.

Hovoříme-li o hodnotách u Romů, nesetkáváme se s hodnotami reflexně abstrahovanými a zařazenými do filozofických systémů a mravních kodexů. S **hodnotami Romů se setkáváme při analýze jejich adaptačních strategií, které jsou úzce vázány na konkrétní podmínky jejich způsobu života.** Aby se mohlo například lépe porozumět

hodnotě solidarity, je nutné nejdříve hovořit o podmínkách života a sociálních strukturách, ve kterých se tato hodnota objevuje a prověřuje. Podmínkami jsou okolnosti života komunitního a rodinného, které jsou odlišné při kočování u olašských Romů a jiné při prožívání života v osadě usedlých Romů. Vedle těchto podmínek je třeba znát sociální struktury, které v životě Romů mají základní význam. ***Strukturou základního významu pro Romy a jejich způsob života je rodina.***

**Poznání hodnot** daného etnika tedy vychází ze studia ***způsobu života, kulturních vzorců a adaptačních strategií.*** Stejně tak důležité je poznání ***dějin*** daného etnika. Dále je zdrojem poznání hodnot ***náboženství.***

Vše výše uvedené se projevuje ve **formách lidové slovesnosti** jakými jsou například: ***mýty, pohádky, přísloví, písně.*** M. Hübschmannová uspořádala romská přísloví do sbírky pod názvem *God'aver lava phure Romedar – Moudrá slova starých Romů.* Sbírkou vydalo nakladatelství Apeiron v roce 1991. Také byly publikovány sbírky romských pohádek a sborníky písní.

### 3.5.8.2. Tradiční hodnoty Romů

Každé etnikum rozlišuje hodnoty ***významné, žádoucí,*** ale také hodnoty ***negativní, ohrožující,*** před kterými je nutno se varovat. Je zajímavé, že ***antropologové dokazují svými objevy, že základní hodnoty, které udržují lidský život, jsou v mnoha kulturách podobné, ba téměř shodné,*** co do **obsahu** (např. manželství, mateřství, otcovství, vazba dítěte na matku, péče o děti, přátelství, služba, obětavost, věrnost, a na druhé straně např. odmítání lži, manželské nevěry, pohlavní nevázanosti, incestu, krádeže, vraždy apod.).

Co do **formy** existuje velká variabilita vyjádření hodnot. Je podmíněna prostředím přírodním a společenským. Způsob vyjádření hodnot se mění také vlivem historických okolností.

Podle Hübschmannové (35) ***u Romů můžeme rozlišit pravé, autentické hodnoty od pseudohodnot.***

### Autentické hodnoty

Jedná se o hodnoty, které *pomáhají z dlouhodobého hlediska mnoha generacím v určitých životních podmínkách přežít a udržet kvalitu života*. Jsou prověřené historickou zkušeností. Předávají se výchovou a socializací. Jejich udržování je velmi závislé na míře sociální kontroly, která vede k zachovávání tradic. Nazývají se proto také *tradiční*. Tvoří jádro identity etnika a jedince v tradičních společnostech.

**Tradičním hodnotám Romů** se v romistické literatuře v České republice nejzevrubněji věnuje M. Hübschmannová ve skice „Několik poznámek k hodnotám Romů“, uveřejněné ve sborníku „Romové v České republice“, vydaném v nakladatelství SOCIOKLUB v roce 1999.

Autorka uvádí **svědectví** M. Kešelové, která hovoří o *cti, slušnosti, úctě, poctivosti, pohostinnosti, zdraví*, o významu *rodiny a příbuzenstva*, vzájemné *solidaritě* v obtížích, *zpěvu, umění se bavit a žertovat, vyprávět pohádky*, schopnosti *odpouštět*, o *čistotě srdce a životě v souladu s Bohem*.

Podle Hübschmannové (35) se podobně vyjadřují další pamětníci, kteří zdůrazňují, že i když: *„byla bída, hlad, nezaměstnanost, chodili jsme bosí, nazí...ale dříve si Romové uměli vážit jeden druhého a víc si navzájem pomáhali. Byli jsme šťastnější.“* Tyto hodnoty fungovaly v rámci romské komunity ve vztahu k životním podmínkám jak v oblasti přírodní, tak hlavně v oblasti sociální. Tento stav trvající několik století je podle Hübschmannové (35) charakterizován větou: *„Samas amare, o adže pes andre amende na thovenas“* (*Byli jsme „svoji“, žili jsme sami pro sebe, gadžové se mezi nás nepletli*).

**Úcta, slušnost, vychovanost** je vyjádřena v romském slově *pařiv*. Podle Hübschmannové (35) je tím všechno to, co přispívá k harmonickým vztahům v rodině a komunitě v osadě. Nejde jen o harmonii sociální, ale také o harmonii vnitřní, jak říkají Romové *„jilo te avel pro than“*, tedy doslova *„aby srdce bylo na místě“*, tzn., aby člověk byl vyrovnán sám se sebou, se svým svědomím.

K vytváření této harmonie patřilo **umění zdvořilostní komunikace pro příslušné sociální situace**. Samozřejmostí bylo, že děti neužívaly neslušná slova před rodiči, příbuznými a kýmkoli starším. K osvojení této komunikace směřovala také socializace v rodině. Kdo tato pravidla porušil, způsobil *ladž–ostudu* a byl považován za „de-

geše“–, „*křupana*“, „*burana*“, za toho, kdo neví, co je slušnost, co se patří a jak se chovat. Součástí *pativ* bylo také ***nikoho neurazit***, jak uvádí Hübschmannová (35) Podobně jako v jiných kulturách východu, např. japonské a indické, se explicitně vyjádřený nesouhlas považuje za nezdvořilost. Proto se nesouhlas vyjadřuje nonverbálně, mimikou. ***Pro toho, kdo není Romem, je rozpoznání nesouhlasu velmi obtížné***, na začátku kontaktu s romským etnikem téměř nemožné. Osvojení tohoto druhu komunikace vyžaduje dlouhodobou zkušenost. Z této nejednoznačnosti komunikace pramení mnoho konfliktů ve vztahu k neromským účastníkům komunikace. Tento způsob komunikace však není jednoduchý ani pro Romy samotné. Proto je příkaz „nikoho neurazit“ vysoký ideál, který není snadno realizovatelný v náročných podmínkách života romské osady, či kočující skupiny. Mezi Romy docházelo ke sporům, které ohrožovaly soudržnost a potřebnou solidaritu.

Přijde-li host, je třeba jej uctít, to znamená, jak uvádí Hübschmannová (35), vystrojit na jeho počest hostinu. ***Pohostinnost při návštěvě příbuzných*** je součástí slušného vychování a je pro hostitele závazná, i kdyby jeho rodina byla chudá nebo v nouzi, což přináší různé komplikace, protože si hostitel musí například vypůjčit, apod.

Pro přežití a zabránění vnitřnímu rozkolu bylo zásadně nutné mít **mechanismy potřebné k obnovení vztahů** a z nich vyplývající solidarity. Těmi byly rituály, kterými se prožívala nesmírně vysoká hodnota ***vzájemného odpouštění***, jak uvádí Hübschmannová (35). Rituály se realizovaly hlavně při vzájemných návštěvách o Vánocích, kdy se lidé vzájemně odprošovali a „plakali si v náručí.“

**Solidarita** se podle Hübschmannové (35) projevovala v ***dělení se o jídlo***. Podle romského přísloví *Bokhales de te chal, te lačho vaj nalačho – Nakrm hladového, ať je dobrý, či špatný*, však tato solidarita přesahuje běžné představy o spravedlnosti a směřuje k záchraně člověka, která může vést k obnově jeho existence nejen z hlediska biologického, ale také z hlediska sociálního, psychologického a spirituálního. Tato záchrana intuitivně směřuje do hlubin lidství k objevení jeho základů, které se mohou stát východiskem k překročení bariér, které lidi rozdělují.

Solidarita, která na sebe brala podobu ***štědrosti***, se podle Hübschmannové (35) ceremonializovala, když hospodyně uvařila první denní jídlo a poslala jedno ze svých dětí s plnou miskou do některé chudší rodiny.

**Manželská věrnost měla vysokou hodnotu.** Byla jednak pod sociální kontrolou celého příbuzenstva a komunity. Stabilizujícím činitelem byla dále role tchyně–*sasvi* a role mladé nevěsty–*terňi bori*. V rámci romské komunity taková mladá manželství měla čas dozrát k převzetí samostatné odpovědnosti za samostatnou domácnost. ***Přestože o výběru partnera a uzavření manželství rozhodovali rodiče a manželství byla uzavírána ve věku nezletilosti manželů, rozvodovost byla ojedinělým jevem,*** jak uvádí Hübschmannová (35).

Romové dodržovali **cudnost**, která byla v rámci komunity zasazena do příkazů a zákazů. Byla vyžadována v podmínkách těsného soužití, daných způsobem bydlení. Jak podle svědectví pamětníků uvádí Hübschmannová (35), děti nikdy neviděly rodiče obnažené. Podobné svědectví slyšel autor práce. Podle Hübschmannové (35) byl incest považován za největší hřích. Vysokou hodnotu mělo panenství a bylo chráněno rolí staršího bratra.

**Význam rodiny pro příslušníka romské komunity spočívá** v tom, že *jedinec* v nezabezpečenosti romského životního stylu **v ní**, jak uvádí Liégeois (49), prostřednictvím silného pocitu příslušnosti ***nachází svou identitu a základ solidarity ve formě vzájemné fyzické, finanční a psychické pomoci. Z ní vyplývá sociální, ekonomická a psychická jistota pro dospělé a děti; jak pro ty, kteří jsou ekonomicky schopní, tak také pro ty, kteří jsou postižení.*** Hübschmannová (34) a Liégeois (49) se shodují v tom, že ***každý má ve společenství své místo a funkci, ze kterých vyplývají práva a povinnosti.*** Liégeois (49) dále upozorňuje na pocit solidarity, který jedinec pociťuje v rámci rodiny, kdy ***zájem skupiny je nadřazen zájmu jedince.***

**Vztahy uvnitř skupiny** nejsou vytvořeny na ***autoritativním, mocenském přístupu vůdců, ale na širokém konsensu,*** protože společný život vede k hluboké loajalitě s ohledem na skupinu.

**Solidarita vede na druhé straně k extrémní opozici vůči vnějšímu světu.** Komunita se vyčleňuje prostřednictvím kategorií **rituální čistoty a nečistoty** do hranic vůči společnosti, které většina Romů nechce překročit. Rituální čistotu také připomíná Hübschmannová (33).

**Rodinu Romů**, jak uvádí Liégeois (49), lze chápat jako **celek**, který vůči okolí vystupuje **jednotně. Prakticky to znamená, že konflikt s jedním členem rodiny je konfliktem s celou rodinou.** Vztahy mezi jednotlivci se promítají do vztahů mezi rodinnými



mi svazy. Jedinec jedná vždy jménem rodiny. Jeho ostuda je ostudou celé rodiny a naopak, čin hodný úcty zvyšuje prestiž celé rodiny. Sociální solidarita spojuje všechny členy rodiny. Sirotci a staří lidé jsou opatrováni s velkou láskou a bylo nemyslitelné odložit je do ústavu. *Nemocný nikdy nezůstával sám. Zesnulému vzdává úctu celá rodina. Je povinností přijít na pohřeb.* U mrtvého se den a noc vartuje. Jedinec je součástí vztahů, ze kterých není úniku. Na druhé straně, je-li vyobcován, znamená to pro něj psychologickou smrt.

**Náboženství** nehraje v životě většiny mladých Romů, kteří vyrůstali mimo osady ve městech, takovou roli, jako hrálo dříve u jejich rodičů a prarodičů, kteří pocházeli z osad. Přesto, podle svědectví J. Rouse (76), katolického kněze, který dlouhodobě a velmi úspěšně pastoračně pracuje pro romskou komunitu v Brně – Zábřovicích, pro mnoho Romů jsou *křest a pohřeb* významnými životními událostmi. Jejich interpretace a důraz na význam se však málo kryje s interpretací křesťanských církví. Podobnou zkušenost z pastorační praxe má autor práce.

Říčan (79) uvádí, že v současné době Romy přitahuje patrně nejvíce římskokatolická církev, snad především senzualností a okázalostí svých obřadů. Autor práce se domnívá, že je to způsobeno spíše tím, že současní Romové v České republice jsou z převážné většiny potomci slovenských Romů, kteří byli většinou římskými katolíky. Autor práce byl v roce 2002 pozván na náboženské setkání Romů, které organizovala Armáda spásy v Brně. Celé shromáždění probíhalo v organizované a současně ve velmi spontánní atmosféře, která daleko více odpovídala spontánnímu přístupu Romů k životu. Katolická liturgie v tomto srovnání, z hlediska formy projevu věřících, se jeví velmi přesně, až stroze vymezená, která dává méně prostoru pro romskou spontánnost.

Většina dětí navštěvujících Salesiánské středisko v Ostravě je pokřtěna v katolických kostelech. Podle výpovědí dalších dětí je zřejmé, že navštěvují evangelické křesťanské sbory. Rodiče některých dětí jsou jehovisté.

Oláh (66) upozorňuje na *negativní vliv okultních praktik*, které narušují plnohodnotný rozvoj autentického náboženského života.

Říčan (79) hovoří o vážném *nebezpečí duchovního vakua*, které je zároveň *vakuum mravním*. Souvisí s rozpadem velkorodin a tím sociálního prostředí, které duchovní hodnoty neslo, udržovalo a předávalo.

Velký význam pro život Romů mělo **vyprávění pohádek**, které dávalo zapomenout na starosti a přenášelo posluchače do jiných světů, kde se mohli ztotožnit s hrdinou, a dojít tak zástupné kompenzace ponížení, které často všední život přinášel, jak uvádí Hübschmannová (35). Autorka dále poznamenává, že ten, **kdo uměl vyprávět, získával vysoký sociální status**, i když patřil k nejnižší postaveným v osadě.

Vedle pohádek se vyprávěly také **anekdotické příběhy**. U Romů *kalderašů* se vyskytovalo vyprávění, které se nazývalo „*divano*.“ Týkalo se chování členů romské komunity. Bylo buď adresné nebo ne, a jeho smyslem byla korekce chování, které vybočovalo z norem a hodnot *romiphen*, jak uvádí Hübschmannová (35). Autorka dále uvádí jako druh romské lidové slovesnosti také **historiky o mrtvých–mulech**, kteří podle představ Romů navštěvují ty, kteří se proviňují proti normám života. Povídaní o mrtvých má podobnou funkci, jakou má *divano*. Autor práce se také setkal s tím, že děti si takové historiky na víkendových akcích vyprávějí.

**Podobnou kompenzační funkci má také romská hudba.** Je-li hudba „živá“, od „srdce“, pak stačí málo, aby se Romové roztančili a rozezpívali. Autor práce byl svědkem paralyzování hrozícího konfliktu na jedné romské zábavě tím, že kapela začala okamžitě hrát. Sporné strany se roztančily a ke konfliktu se již nevrátily.

### **Pseudohodnoty**

Jsou to lákavé skutečnosti, které **vytvářejí iluzi života a z dlouhodobého hlediska jsou kontraproduktivní**. Jsou důsledkem narušení původního, dlouhodobě utvářeného sociokulturního systému (jehož součástí jsou hodnoty autentické) a jeho kontrolních mechanismů. Podrobněji budou popsány dále v části 3.7.4.3. práce.

## **3.6. Historická zkušenost Romů ve střední Evropě**

Hübschmannová (35) uvádí, že: „...většina příslušníků většiny etnických pospolitostí se alespoň v něčem projevuje obdobně a tento podobný projev v něčem souvisí se skupinovými hodnotami, které jsou formovány specifickou **historickou zkušeností** etnokulturního společenství.“ Jaká je tedy historická zkušenost romského etnika, kterou získali při putování Evropou a zvláště na území Českého království a Uher? Tuto histo-

rickou zkušenost podle Hübschmannové (35) nejnvýstižněji vyjadřuje přísloví: „*bacht'ali ora, savi pes predžal*“–„*šťastná hodina, která minula.*“

### 3.6.1. Střední Evropa ve středověku, okolnosti příchodu Romů

Romové přicházející z Balkánu a Uher do střední Evropy ke konci středověku se setkali se společností, která byla již vysoce strukturovaná politicky, ekonomicky, právně a církevně. Zemědělská půda, jako základní výrobní prostředek ve feudálním systému, byla rozdělena mezi vlastníky. Podobně někomu určitému patřily lesy a pastviny. Rolníci neměli ve zvyku najímat neznámé, cizí lidi na příležitostné práce. Řemesla a trhy byly řízeny cechy a obchod byl kontrolován, jak uvádí Fraser (24).

Chování lidí v Evropě bylo normováno pevnými náboženskými tradicemi a právem světským a církevním. Evropská kultura téměř v celé střední a západní Evropě na konci středověku a začátku novověku, kromě některých částí Španělska, kde žili vyznačující islámu, vycházela z křesťanských hodnot a byla poměrně jednotná. Husitství a reformace nebyly natolik kulturně odlišné od katolicismu, aby tento rozdíl měl nějaký vliv na přístup Evropanů k romskému etniku jako celku. Podle Pekárka (69) *v tehdejší Evropě ve strukturované a poměrně homogenní společnosti z hlediska tehdejšího pojetí světa a života nebylo místa pro skupiny lidí, jejichž etnicita nesla znaky rodového uspořádání nomádkého způsobu života.*

### 3.6.2. „Putování“

Fraser (24) cituje kroniku „*Chronica novella*“ německého autora Hermanna Cornera, která okolo roku 1417 popisuje *skupiny Romů putující Evropou* na konci středověku. Jejich *členové byli* prostřednictvím dekretů, které měli od panovníků, *prezentováni jako poutníci*. Podle Fräsera (24) vůdcové těchto skupin nebyli vnímáni jako ti, kteří ručí za včlenění Cikánů do socioekonomické hierarchie a odvádějí daně vybrané mezi cikánskou komunitou. Stali se prostředníky mezi Cikány a gadži a snažili se vyjednat a získávat výhody od mocných. Fraser (24) si také klade otázku, kým byli ve

skutečnosti vůdcové těchto skupin, které podle Cornera čítaly až na tři sta mužů a žen, děti nepočítaje.

Samotní Romové, jak je popisují kronikáři, byli velmi odlišní svým zjevem a jazykem. Lišili se také chováním, které vycházelo z prastarých kastovních tradic. Jak uvádí Nečas (63) členové putujících skupin se nezabývali ani kovářstvím ani jinými činnostmi, které by jim zajišťovaly způsob obživy, uznávaný tehdejší společností. ***Potulovali se podle okamžité situace, která vyhovovala spíše nelegálním zdrojům obživy. Evropané tyto způsoby obživy, jako například hádání z ruky, věštění, žebrota, krádeže, považovali za nečestné a podezřelé.*** Nečas (63) hovoří o třetí nejstarší informaci o přítomnosti Romů v českých zemích, která je v jedné ze staročeských kronik z roku 1416. Texty kronik vybral a uspořádal F. Palacký v díle „Staří letopisové čeští.“ V něm kronikář hovoří o „mámení lidí“, jak cituje Nečas (63). Podobně Gjuričová (27).

### 3.6.3. Pronásledování

V Německu a v jiných zemích se vyskytují podobné zprávy, jak uvádí Fraser (24), které referují o nelibosti místních obyvatel a o vyhánění Cikánů, protože je lidé neměli rádi. Potulný život, náboženská vlačnost, parazitní způsoby obživy a konfrontace s místním obyvatelstvem budily odpor. Kronikáři prezentovali Cikány jako turecké vyzvědače. Tato myšlenka se snadno ujala, neboť v době, kdy východ Evropy byl ohrožen postupnou vzrůstající expanzí Osmanské říše, vzhled a řeč Romů budily podezření. ***U evropského obyvatelstva se zvědavost a údiv postupně měnily v nedůvěru, odmítání, až represi, což se projevovalo protiromskými náladami a postoji.*** Například v Praze v roce 1541, jak uvádí Miklušáková (57), byli Romové podezříváni ze založení požáru.

***Ze strany představitelů církve to byla například exkomunikace Romů,*** kterou, podle Miklušákové, ve své diecézi vyhlásil pařížský arcibiskup v roce 1427. Na podnět faráře byli Romové vyhnáni z města Meiningen, jak uvádí Daniel (16).

***Ze strany panovníků to byly různé mandáty, edikty a dekrety, které nařizovaly různou míru represe.*** Byl to např. **Augspurský edikt Maxmiliána I.** o vypovězení všech Romů ze země. Tento edikt byl dále zostřován a po roce 1557 byl dáván prostor jakékoli soukromé iniciativě, včetně beztrestného zabití. Při prvním dopadení bylo úředně nařízeno zbičování, oholení brady a hlavy, roztržení chřípí a vyhnání. Při dru-

hém upálení na hranici, jak uvádí Gjuričová (27). Největší prostor pro zvůli byl dán **dekretem císaře Leopolda I.** v roce 1697, kdy muži mohli být kýmkoli zavražděni, ženám měly být uřezány nosy a uši, a poté měly být vyhnány za hranice země. **Vrchol perzekuce** byl v roce 1725, kdy pruský král Bedřich Vilém nařídil oběsit všechny Romy starší 18 let, bez rozdílu pohlaví.

*Výjimkou* byla **panství Kouniců a Lichtenštejnů na jižní Moravě**, kde **Romové byli po třicetileté válce přijímáni a začleňováni postupně do ekonomického života**. Také **na Slovensku bylo mnohem více usazených Romů, žijících na jedné straně v určité izolaci ve svých osadách, ale zároveň v určité symbióze s vrchností a místním obyvatelstvem.**

Přímou institucionální represi potvrdila ještě **Marie Terezie císařským reskriptem z roku 1749**. V roce 1763 došlo ke **zrušení hrdelních soudů, a tím** po právní stránce bylo **odstraněno fyzické pronásledování Romů**, jak uvádí Daniel (16).

### 3.6.4. Zásahy státu do života Romů z důvodů asimilace a evidence

Teprve pak došlo podle Gjuričové (27) ke zmírnění a **politika přímé represe byla samotnou Marií Terezií nahrazena pokusy o řízenou asimilaci. Cílem bylo trvalé usazení Romů a jejich trvalé zapojení do hospodářského života**. Panovnice měla dobrý úmysl, jak uvádí Daniel (16): „skutečná rozvaha a lidská láska, která vyžadovala v každém případě potřebu nových prostředků, jimiž by bylo mohlo být pomoci jak státu, tak i chudému lidu, to znamená, že se uvažovalo, jak dalece možno z cikánů vychovat lidi a křesťany, kteří by byli užitečnými poddanými.“ **Tento cíl však byl podle Daniela (16) realizován násilným způsobem**, kdy panovnice nařizuje: „aby Romům bylo zakázáno bydlet v chýších nebo pod stany, sem tam se potulovat, obchodovat s koňmi, zdechliny a mršiny jíst, mít zvláštní vajdy nebo rychtáře. A také dokonce řeč a jméno lidu má být vymýceno.“ Tentýž autor dále uvádí nařízení císařovny, „že Cikáni se dále nesmí nazývat Cikány, ale novousedlíky, nesmí spolu hovořit vlastní řečí, musí si osvojit řeč kraje, v němž žijí, a má jim být vyloženo, aby upustili ode svého cikánského způsobu života, aby si jako jiní obyvatelé měst a obcí stavěli řádné domy a chopili se počestných živností.“ Dále bylo nařízeno, „aby odložili své dlouhé pláště a podro-

bili se statkářům, *pracovali v zemědělství a také byli bráni do vojska.*“ Podle Daniela (16) šlo o *okamžitou a násilnou asimilaci.*

Gjuričová (27) uvádí, že cílem vlády Marie Terezie a Josefa II. bylo vytvoření silného a jednotného absolutistického státu. Důraz byl kladen na centralizaci a unifikaci, aby se překonala tehdejší ekonomická, politická a kulturní nesourodost monarchie. Dosavadní drastická nařízení byla nahrazena četnými administrativními právními normami, vztahujícími se především k tzv. potulným Cikánům. Je však také pravdou, že *v dalším vývoji byli Romové jako celek stále více vtahováni do administrativního soukolí absolutistického státu.* Úřední přístup se projevoval ve snaze *kontrolovat pohyb Romů*, což se dělo *policejním dozorem, zákazem žebroty, podomního obchodu a potulky a omezováním migrace Romů* mezi jednotlivými regiony státu. Podle Gjuričové (27) **v roce 1863** byl pak vydán **zákon o domovské příslušnosti Cikánů**, a dále **zákon o donucovacích pracovnách v roce 1885.**

Pohyblivost kočovných Romů znesnadňovala, až znemožňovala *ovlivňování jejich života ze strany státní správy a policie.* Vycházelo se z předpokladu, že jestliže se vyřeší nežádoucí pohyblivost Romů, budou zároveň vyřešeny i jejich problémy. Proto podle Gjuričové (27) byly základní metodou *soupisy a evidence* Romů. Předpokládalo se, že na základě rozborů získaných údajů bude možno do jejich života cíleněji administrativně zasahovat. V Uhrách byla snaha evidovat Romy **celouherským soupisem v roce 1893.**

Tento přístup byl vůči Romům státní správou a policií dále uplatňován s různou mírou razance. *V období první Československé republiky* byl realizován **zákonem č. 117/1927.** Jak uvádí Nečas (63) ustanovení zákona se vztahovala na tzv. *potulné cikány.* Romové jím byli podrobena zvláštnímu právnímu režimu. Byl vytvořen podle francouzské a bavorské předlohy. *Hlavním nedostatkem tohoto zákona bylo* podle Gjuričové (27) *nepřesné vymezení pojmů „tulák“ a „cikánský způsob života.“* Jejich výklad měl širokou interpretaci. Skrýval tak v sobě nebezpečí, že bude zakročeno i proti Romům, kteří měli práci a trvalé bydliště, jak uvádí Nečas (63). Zákon byl chápán jako součást „boje proti cikánskému zlořádu“, a ne jako část souboru opatření, která by komplexně řešila problémy, spojené se způsobem života Romů. **Základním předpokladem boje byla evidence Romů.** Proto byl **od 1. 6. 1928 do 15. 8. 1929 nařízen soupis kočovných Romů.** V souvislosti s tímto zákonem vznikají otázky, zda vůbec a jakými

prostředky je demokratický stát oprávněn regulovat chování občanů, kteří na jedné straně mají všechna práva vyplývající z občanství v demokratickém státě, ale kteří se na druhé straně svým způsobem života do velké míry vymykají tomu, co je od občana demokratického státu očekáváno a právně vyžadováno.

*Z dnešního hlediska hodnotíme zákon o potulných Cikánech z roku 1927 a jeho prováděcí nařízení z roku 1928 jako diskriminační, neboť umožňoval uplatnit výjimečná opatření, která se týkala kočujících Romů, proti romské populaci jako celku. Represivní opatření zákona nebyla doprovázena preventivními opatřeními, která by řešila tehdejší problémy Romů komplexním způsobem z hlediska sociálně-právního, zdravotního, pedagogického a politického. Také ale není znám subjekt, který by takto tehdy k dané problematice přistupoval.*

### 3.6.5. Likvidace

*V období druhé světové války byla evidence maximálně zneužita pro přímou fyzickou likvidaci českých a moravských Romů, kdy v koncentračních vyhlazovacích táborech zahynulo více než 5000 českých a moravských Romů, jak uvádí Nečas (63) a další autoři. Zpět se vrátilo pouze asi 600 jedinců.*

### 3.6.6. Diskriminace

Jiná *situace* byla *na Slovensku*, odkud sice Romové v období Slovenského štátu nebyli deportováni do koncentračních táborů, ale byli vystaveni kruté diskriminaci, jak uvádí Gjuričová (27). Ta spočívala v *zákazu vstupu do měst a středisek veřejného života. Hlinkovi gardisté dále vyháněli Romy z jejich osad a bořili jim je. Romové přežívali*, jak uvádí Pavelčíková (68), v tzv. *lesních táborech*. Podmínky v nich byly na okrajích možností pouhého přežití. Izolace Romů od majoritní společnosti se tak prohlubovala.

Přestože Romové byli na Slovensku vystaveni diskriminaci, žili ve svých osadách sice bez základního civilizačního standartu, ale *zachovávali si své tradiční hodnoty a žili v určité symbióze s místním neromským obyvatelstvem*, jak uvádí Holo-

mek (30). **Romové**, podle Davidové (17) a Hübschmannové (35), *zachovávali* v těchto podmínkách *stále své romství, svou identitu*.

### 3.7. Změna tradičního způsobu života Romů

#### 3.7.1. Sociologické souvislosti změny

Tradiční způsob života a tradiční kultura Romů jsou dnes silně narušeny působením procesů v majoritní společnosti. Jejich součástí jsou, mimo jiné, **procesy industrializace, rozvoj tržního hospodářství a procesy urbanizace, které měly vliv na postupnou přeměnu společností tradičních, které tvořily středověkou Evropu, na společnosti moderní**.

Tyto změny začaly probíhat v dějinách Evropy od novověku. Jak uvádí Keller (44), jsou moderní společnosti produktem průmyslové revoluce ve spojení s centralizovanou mocí v rámci národních států. Podle téhož autora se projevuje **radikální odlišnost společností tradiční od moderní především v oblasti sociální kontroly**.

Rozborem tradičního života Romů v osadách je zřejmé, že **sociální kontrola byla činitelem, který pevně řídil chování člověka od narození až do smrti**. Život se odehrával téměř celý v komunitě důvěrně známých lidí. Soukromý život probíhal před očima ostatních, byl evidentní a sociální anonymita byla téměř nemožná. Co bylo cizí, bylo znamením nedůvěry a despektu (viz postavení *terňi bori*).

**V důsledku průmyslové revoluce**, kterou prošla agrární majoritní společnosti na Slovensku, **dochází u Romů ke ztrátě možnosti tradiční obživy**, jak o tom hovoří Hübschmannová (32) a Pavelčíková (68), která uvádí A. Manna. Podobně hovoří Nečas (63).

**Migrace do měst a procesy urbanizace** podle Kellera (44) dále **přispěly k rozbití tradičních komunit a vytvořily prostor pro „setkávání neznámých.“** V anonymitě průmyslových aglomerací se „vytvořily prostory s extrémně nízkou sociální kontrolou, ohniska sociální patologie.“

Dále tentýž autor (44) hovoří o tom, jak je v sociálním prostředí majoritní společnosti, kam se Romové dostávali migrací, závažné **„konkurenční štěpení socializač-**



*ních mechanismů; rodina, škola, skupiny vrstevníků, masová média vytvářejí často protikladné socializační tlaky... V masové společnosti jsou v principu všichni vystaveni...socializačním tlakům nediferencovaně, s minimální možností obrany. Je ponecháno na individu, co z těchto tlaků bude ....a jak hluboce internalizovat.“* Tato skutečnost je mimořádně závažná právě v případě členů romského etnika, protože *jejich výchova nesměřuje k utváření samostatné osobnosti, která se rozhoduje na základě vlastní, individuální reflexe reality, ale k osobnosti, jejíž rozhodování je neustále v silné vazbě na kolektivní pojetí života.* Podle výzkumů Davidové a podle klasifikace kulturních standardů G. Hoechstedeho, jak je uvádí Nový a Schroll-Machl (65), *není romská kultura individualistická, ale kolektivní.*

Jestliže jsou migrací narušeny mechanismy sociální kontroly, pak **jedinec**, jehož rozhodování je závislé na síle těchto mechanismů (jako v případě tradičních romských komunit), *se v masové majoritní společnosti ocitá v hodnotovém vakuu. Tím je narušeno utváření osobní identity, jejímž základem je právě ucelené uspořádání pozitivních hodnot*, jak uvádí Říčan (80). *Pak je také narušeno utváření sociální identity a otevírá se možnost sociální desintegrace.*

Při změně podmínek, ve kterých etnikum žije, ať přírodních či společenských, dochází k prověření efektivnosti adaptačních strategií a v případě nutnosti k jejich žádoucím změnám. Postupně vznikají nové varianty strategií. *Populace, která nenalezne přiměřené adaptační strategie, kterými by realizovala dosažení potřebných hodnot v nových podmínkách, ztrácí postupně svou identitu a zaniká.* Soukup (85) hovoří o procesech kulturní desintegrace. *Jsou spjaty jednak s rozkladem institucí, které přestávají plnit své úkoly, tak také s oslabením formálních a neformálních mechanismů sociální kontroly.*

Obojí se následně promítá do *kolísání hodnotových kritérií etnika a destabilizace normativního systému.* Vnější způsobem se pak kulturní desintegrace projevuje čtenějším *výskytem chování, které se odchyľuje od norem dané kultury a má deviantní charakter.* Tím se oslabuje účinnost adaptačních strategií. Etnikum je pak vystaveno zvýšenou měrou působení sociálně patologických jevů a dostává se na okraj sociálního života. Je silně ohroženo sociálním propadem. Příslušníci etnika ztrácejí svou identitu, vzrůstá možnost negativní prognózy jejich osobnostního vývoje. *Vzrůstá množství konfliktů mezi příslušníky etnika a majoritní společností.*

Podle E. Davidové, C. Nečase, N. Pavelčíkové, M. Hübschmannové, K. Holomka a dalších autorů, *došlo vlivem historických událostí* (změna slovenské majoritní společnosti z agrární na industriální, způsobující ztrátu odbytu tradičních romských produktů a následně zánik tradičních romských řemesel, II. světová válka se zničujícími vyhlazovacími účinky na populaci českých a moravských Romů, asimilační politika orgánů státní správy socialistického Československa v přístupu k Romům a neuznání jejich národnosti, změny po listopadu 1989 směrem k tržní a demokratické společnosti) *k hlubokým změnám ve vývoji majoritní společnosti v oblasti politické, sociálně ekonomické a kulturní. Jejich vliv na způsob života romského etnika podstatně zasahuje jeho etnickou identitu.*

### 3.7.2. Zkušenost migrace jako faktor změny tradičního způsobu života Romů

#### 3.7.2.1. Příčiny a motivy migrace

Situace romského etnika v Československu po II. světové válce byla na jedné straně určena následky holocaustu českých a moravských Romů, na druhé straně byla ovlivněna diskriminací, které byli Romové podrobeni v období Slovenského štátu.

*Migrace zasáhla mnohem více do života usedlých slovenských Romů*, než do života Romů kočovných. Autoři zabývající se touto problematikou hovoří o  **motivech a příčinách**  migrace.

Jednou z příčin poválečné migrace romského obyvatelstva do českých zemí byla podle Pavelčíkové (68) *neúnosnost podmínek života v lesních táborech*.

Davidová (17) uvádí jako motivy migrace jednak *snahu nalézt možnosti zaměstnání a lepšího bydlení*, jednak *úsilí dostat se ze společenské izolace tradičních romských osad a získat lepší společenské postavení*.

Podobné důvody zdůrazňuje Nečas (63), když hovoří o *nové životní zkušenosti mladých Romů, kteří konali vojenskou prezenční službu v českých zemích*. Po vojně se vraceli do svých osad, kde se oženili, ale po svatbě migrují za výdělkem do průmyslových oblastí severních Čech a severní Moravy. Postupně se k nim přidávají jejich manželky a příbuzní.

Podle Davidové (17) bylo jedním z motivů migrace také *využití výhod a příležitostí*. Tito migranti měnili často svá bydliště a zaměstnání, a po krátkém čase se vraceli zpět na Slovensko

Další příčinou migrace byly *nábory pracovních sil, organizované průmyslovými podniky z Ostravska a jiných oblastí*, jak uvádí Pavelčíková (68). Nábory však ve svých důsledcích narušovaly přirozenou adaptaci tím, že se do průmyslových oblastí dostávalo mnoho mladých Romů, kteří byli v novém prostředí bez rodového, sociálně stabilizujícího hodnotového zázemí. Tím ovšem byli vystaveni destruktivnímu působení anonymity průmyslových center. Situace byla ještě komplikována k horšímu tím, že za nimi přijížděli jejich rodinní příslušníci, pro které však nebylo vhodné ubytování, neboť brigádníci bydleli na provizorních společných ubytovnách, jak uvádí Stuchlý (89) a Pavelčíková (68).

### 3.7.2.2. Směry migrace

Podle Davidové (17) *směřovaly migrační proudy hlavně do městských průmyslových center, menších měst nebo větších pohraničních obcí*. Migranti se v nových místech zdržovali různě dlouho. Jak uvádí Pavelčíková (68), počty a složení romského obyvatelstva se na Ostravsku měnily hlavně do roku 1950. Prostorová mobilita Romů neměla určité vymezené cíle. Jak vyplývá ze soupisů, v Ostravě se do roku 1948 romské obyvatelstvo vyměnilo kompletně.

### 3.7.2.3. Důvody úspěšné sedenterizace

Podle Pavelčíkové (68) *úspěšnost sedenterizace a adaptace migrantů* hodně závisela na tom, *jak byly v daném místě řešeny jejich problémy*. Týkaly hlavně *ubytování, získání zaměstnání, sociální a zdravotní péče, vzdělávání dětí a negramotných*. Svou roli hrála také *možnost rozvíjet svou etnicitu prostřednictvím vlastního kulturního projevu*, obvykle hudebního. V menších obcích, kde nebyla tak silná koncentrace romského obyvatelstva, se dařilo problémy spojené s migrací řešit snáze a na kvalitnější úrovni. Přesto i tam zůstávalo romské obyvatelstvo na okraji.

Kvalita adaptace, podle Pavelčíkové (68), záležela také na *sociální struktuře migrantů*. Tam, kde se usadily rodové komunity jako celek, včetně starších příslušníků,

kteří udržovali funkční sociokulturní regulativy, nedocházelo v nové životní situaci migrantů k tak silné destrukci tradičních kulturních vzorců. Dodržováním tradičních hodnot i v nových podmínkách si komunity snadněji udržely svou integritu a kulturní kontinuitu. Za těchto předpokladů mohly snáze nalézt nové funkční adaptační strategie, které se projevily přiměřenějšími způsoby chování a vztahů k majoritní společnosti. Tento případ se týká Romů usazených v Českém Krumlově, jak uvádí Davidová (18), kam se formou řetězové migrace přestěhovaly rodové skupiny ze dvou východoslovenských okresů (bývalý okres Sabinov a Stará Lubovňa). *V Českém Krumlově je v současnosti úroveň adaptace a soužití s majoritou nejvyšší.*

Pavelčíková (68) uvádí *teritoriální původ* jako další z faktorů, který ovlivňoval kvalitu adaptace migrantů a soužití s majoritou. Romové pocházející ze středního a jihozápadního Slovenska byli svým způsobem života na Slovensku více integrováni než Romové pocházející z osad východního Slovenska. Narušenost jejich tradičního způsobu života v anonymním prostředí velkoměst je hlubší a adaptace probíhá obtížněji. Tato skutečnost má pak podle Pavelčíkové (68) konkrétní důsledky v tom, že počet příslušníků romské inteligence je na Ostravsku výrazně nižší než například v Brně, Praze, Bratislavě a Košicích.

*Po roce 1950 nastal příliv slovenských Romů* na Ostravsko, jak uvádí Pavelčíková (68), a do průmyslových oblastí Čech, jak uvádí Davidová (17). Souvisel s růstem pracovních příležitostí v těchto regionech a s možnostmi solidního výdělku při nekvalifikované práci, což Romům plně vyhovovalo.

#### 3.7.2.4. Hlavní oblasti problémů migrantů a jejich řešení

Se vzrůstajícím počtem migrantů však vzrůstaly problémy hlavně v oblasti **ubytování**. Romové zpočátku často bydleli s celými rodinami v naprosto nevyhovujících podmínkách, jak uvádí Stuchlý (89) v příloze své diplomové práce. Podle Davidové (17) také vyhledávali demolice a opuštěná místa hlavně v devastovaných územích na Ostravsku. Obvykle jim byly přidělovány byty nejnižších kategorií. Takové byty se často vyskytovaly v historických jádrech měst. Koncentrovali se proto postupně v určitých čtvrtích a prostorech. Způsob jejich života byl pro majoritní obyvatelstvo nepřijatelný a přinášel problémy, které se nejvíce projevily hlavně v oblasti soužití.

Národní výbory obtížně řešily problémy v oblasti **vzdělávání a boje s negramotností**. Na jedné straně se například v Ostravě v padesátých letech vyskytovala úspěšná pedagogická iniciativa paní učitelky Pučkové a dalších učitelů i jinde (na Šumavě v Květušíně pan učitel M. Dědič), kteří učili romské děti v tzv. vyrovnávacích třídách. Tím pozitivně řešili vzdělávání romských dětí. Podle Pavelčíkové (68) rozhodla rada KNV ještě v prosinci roku 1958, že se na základě instrukce ministerstva školství č. 110 z roku 1958 mají zřizovat přechodné romské třídy s internátem. Avšak už v dubnu 1959 byla tato třída z příkazu ministerstva školství zrušena. Podobně nedoporučil školský odbor Městského národního výboru v Ostravě otevření samostatné třídy pro romské školáky v městské čtvrti Mariánské Hory, jak uvádí Pavelčíková (68).

Nejlepších výsledků bylo postupně dosaženo ve **zdravotní péči**, kdy se podařilo zlepšit celkový zdravotní stav romského obyvatelstva, zmizely typické oční choroby, téměř se nevyskytovaly kožní nemoci, včetně pohlavních, podařilo se omezit tuberkulózu. Romské matky si zvykly rodit v porodnicích a začaly navštěvovat dětské poradny, jak uvádí Pavelčíková (68).

***Přes uvedené problémy se mnozí Romové dokázali usadit.***

Davidová uvádí (17), že **koncem šedesátých let nastala migrace odlišného typu**, která se vyznačovala menším pohybem a sníženým počtem migrantů, kteří hledali trvalejší možnosti bydlení a zaměstnání. *Usazovali se mnohem více ve městech* než na opuštěných místech. Postupně se zvyšovala jejich sociální a hmotná úroveň.

Podle Pavelčíkové (68): „U části romského obyvatelstva se sice  *podařilo dosáhnout určité nápodoby způsobu oblékání, bydlení a některých dalších rysů konzumního způsobu života majoritní společnosti*, ve skutečnosti to však byla změna velmi povrchní a byla dosažena  *za cenu zhroutení tradičního sociokulturního systému romských komunit*. Ve svém celku představovalo romské obyvatelstvo na Ostravsku, na konci šedesátých let, po stránce sociální, profesní, vzdělanostní i kulturní stále ještě  *nedostatečně stratifikovanou, uzavřenou a izolovanou, z pohledu majority ‚zaostalou‘ skupinu, přežívající na okraji společnosti*.“

Někteří migranti se nedovedli usadit. Docházelo také ke **zpětné migraci**. Davidová (17) jako důvody uvádí nesplnění nadneseného očekávání snadného výděлку, nemožnost najít ubytování, neschopnost udržet se v práci. Významným důvodem byly

spory mezi zneprátelenými rody. Podle Pavelčíkové (68) však tuto *zpětnou migraci podporovaly také národní výbory*, které se bránily přílivu nových přistěhovalců.

**Přes celkové vyloučení Romů na okraj společnosti existovaly výjimky.**

**Lokálně** byli výjimkou Romové na jižní Moravě, kde docházelo již od 17.stol. k sedenterizaci, rozvoji a úspěšné integraci některých rodin (Danielové, Holomkové).

**Časově** bylo výjimkou období tzv. Pražského jara a krátce po něm, kdy vznikl Svaz Cikánů–Romů v České republice a na Slovensku Svaz Cikánov–Rómov. Obě organizace byly zrušeny v roce 1973. Přestože byly realizovány různé výchovné a osvětové programy, situace se ve smyslu integrace nezlepšovala.

### 3.7.3. Přístupy k řešení tzv. romské otázky

#### 3.7.3.1. Potlačování etnicity – redukce na sociální problém

V sedmdesátých letech, při *formulování koncepce sociální práce, která se týkala Romů, se vycházelo z předpokladu, že bude-li potlačena etnická identita Romů, jejíž specifika překážejí zařazení Romů do společnosti, zredukuje se problém Romů na problém sociální. Odstraněním sociálních nerovností pak bude problém romského obyvatelstva vyřešen.* Podle Gjuričové (27) se z tohoto hlediska problém Romů jevil jako problém sociálně patologické skupiny lidí.

Dnes je evidentní, že tento přístup byl od samého začátku postaven na mylných předpokladech, protože *potlačování etnické identity je duchovním holocaustem etnické skupiny.* Její členové jsou z hlediska svého dalšího rozvoje tímto ve svých kořenech ochromeni.

*Vykořenění z identity pak vede ke zničení tradičních vzorců chování,* které vždy obsahují nějaké pozitivní prvky nebo aspoň jejich stopy, na které by bylo možno navázat při řešení problémů. Tyto stopy jsou velice hluboko zasazené, protože jsou přijímány v ranném dětství. O co jiného pak měli Romové svůj rozvoj opřít? Vše ostatní, co bylo majoritou nabízeno, bylo a je pak příslušníky minority chápáno jako to, co je vynucené majoritou, jako to, co jim není vlastní, ale jako to, co je ze světa těch druhých, cizích. A tomu, protože to je cizí, vynucené, je třeba se šikovně vyhnout, protože to je omezující, svazující a ohrožující.

Proto *redukce problémů Romů pouze na problém sociální nemohla přinést žádné výsledky*, spíše přispěla ke zhoršení problémů a možností jejich řešení.

### 3.7.3.2. Vliv problémů decizních složek

Podle Pavelčíkové (68) se řídicí (decizní) složky společnosti a orgány státní správy potýkaly při řešení problémů s *nekonceptností, s vzájemně si odporujícími usneseními*. Přístup k řešení problémů spojených s výskytem migrujícího romského obyvatelstva vystihuje autorka, když hovoří o *špatné koordinaci a odborné nejasnosti příprav opatření, o neschopnosti odpovědných orgánů jednoznačně a srozumitelně formulovat zásady*, z nichž měla vycházet realizace opatření. Dále se ukázalo, že snaha o administrativní omezení a řízení živelného pohybu společensky nezakotveného obyvatelstva je zcela marná.

Jak autorka dále uvádí: „Početné skupiny Romů, často právě ty, jichž se měl zákon (74/1958) týkat především, se neuměly nebo nechtěly jeho ustanovením podřídit a prostě jej ignorovaly. Představitelé režimu museli nakonec sami konstatovat, že zákon ani soupis nesplnily očekávání. Trvale nepřinesl kladné výsledky ani v těch oblastech, kde se zpočátku podařilo celkovou situaci zlepšit – např. v upřesnění evidence obyvatel, školou povinných dětí, doplnění dokladů apod. Neustávající pohyb jednotlivců i skupin a další administrativní změny vnášely do celého systému opět zmatek. Zákon i soupis se tak zařadily mezi ta opatření komunistického režimu, při jejichž realizaci znovu prokázal neschopnost důsledně realizovat vlastní rozhodnutí.“

Při řešení romského problému či romské otázky se téměř vždy jednalo o tzv. *expertní přístup*, kdy se problémy Romů řešily z hlediska nadřazenosti „expertů“ z majority a nebral se v úvahu pohled a potřeby příslušníků minority.

Ve skutečnosti nebyly rozhodujícími složkami společnosti brány vážně v úvahu ani *názory a zkušenosti* etnografů, sociologů a lingvistů, pedagogů a dalších kvalifikovaných a kompetentních *odborníků*. Romové se stávali předmětem a současně obětí politicko–stranické státní manipulace a experimentů sociálního inženýrství.

Vrcholem tohoto snažení byl *rozptyl romského obyvatelstva* v šedesátých letech, jak uvádí Gjuričová (27) a další autoři.

### 3.7.3.3. Vnímání aktivit decizních složek samotnými Romy

#### **Romové tyto zásahy a změny cítili jako narušení jejich způsobu života.**

Svědectví o tom, jak reagovali Romové na zákon 74/1958 a státní politiku, podává Pavelčíková (68), když referuje o aktivu, který svolal odbor školství a kultury KNV Ostrava v prosinci 1958 do Šilheřovic:

„Zástupce novojičínských Romů **Šipoš** zpochybnil účel a průběh realizace zákona č. 74/1958 – doslova řekl, že: „...v Novém Jičíně neplatí.“ Nesouhlasil také s projevem hlavní referentky (obhajující státní politiku) a **zdůraznil, že Romové jsou samostatný národ. Protestoval proti plánovanému rozptylu romského obyvatelstva** a tvrdil, že jeho vinou přijdou romské komunity o své nejevzdělanější představitele. Zároveň kritizoval romskou inteligenci, že se odrodila a nesnaží se uchovat kulturu svých předků. Jeho názor podpořili i další romští aktivisté, i když připouštěli, že i oni chtějí ‚vypěstovat nového socialistického cikána‘. Další zástupce novojičínských Romů **Lacko** se pokusil o svou vlastní kategorizaci romského obyvatelstva – podle něj existují pokrokoví, zaostalí a rafinovaní Cikáni. Aby úřady daly těm lepším příležitost, musí se skoncovat se zaujatostí, neposkytovat Romům pouze podřadná, nekvalifikovaná místa. **Kováč** z Krnova se zase přimlouval za větší tvrdost vůči všem špatným Romům. **Jan Rác** z Kunčiček si stěžoval na nedostatečnou podporu romské kultury a uváděl jako příklad soubor, který u nich pracuje, nemá však ani místnost pro zkoušky a nikdo mu nechce pomoci. K nejzajímavějším patřilo vystoupení...vajdy hlučínských olašských Romů, vzorného pracovníka, **Josefy Stojky**...Uváděl, že on i ostatní ‚zaostalí kočovníci‘ velmi dobře chápou, co úřady sledují sedenterizací, ale nechtějí tomu rozumět a smířit se s tím. Kočovný Rom touží jen po jednom – koníčka a do světa! ...Rom z Místku **Murka** ....vedl jako základní předpoklad změny způsobu života Romů slušné ubytování a ostatní životní podmínky. Zaměstnanec butovické Tatry **Vagay**...zůstal se svým názorem, že rozptyl romských rodin považuje za správné řešení, zcela osamocen. *Na závěr se všichni romští zástupci s ostatními přítomnými shodli na tom, že je třeba vnést do státní politiky vůči Romům systém, zajistit vhodné bydlení, zaměstnání, dosáhnout stoprocentní docházky dětí do školy, celkově zvýšit vzdělanost romského obyvatelstva, umožnit mu rozvíjení svébytného kulturního projevu.*“



### 3.7.3.4. Politická situace a její vliv na změnu tradičního způsobu života Romů

Obtížnost adaptace byla způsobena, kromě výše uvedených vlivů, tím, že probíhala ve společenském politickém systému, *kteřý ze své podstaty, jako diktatura, nemohl vést otevřený dialog*. Dialog předpokládá partnerství, svobodu názorů, otevřenost k pravdě a odbornou kompetenci. Pro diktaturu není partnerem nikdo. Svoboda projevu byla potlačována. Tím byla znemožněna otevřenost. Odborná kompetence byla nahrazena politickou loajalitou. *Představitelé komunistického režimu neuznali romskou národnost a nejednali s Romy jako s partnerem, který je subjektem vlastního rozvoje.*

Jak uvádí Pavelčíková (68): *„komunistický režim vytvářel vlastní, vůči řadě společenských vrstev uzavřenou (nebo i nepřátelskou) hierarchii, do níž bylo obtížné proniknout z jakékoliv ideologicky odlišné, nestandardní pozice... i v případě romských aktivistů, vzorných pracovníků a úderníků byla považována legitimace KSČ za nezbytný předpoklad ...ulehčující kontakt s decizní sférou.“*

Dalším negativním činitelem znesnadňujícím adaptaci v komunistickém režimu byla podle Pavelčíkové (68) *celospolečenská devalvace významu vzdělání*. Podle autorky: *„zvyšování kvalifikace nebo studium v tomto směru nezajišťovaly rychlý a zaručený efekt... a nezaručovaly ani lepší perspektivu pro budoucnost.“*

*Autor práce* byl v té době učitelem na zvláštní škole v Ostravě. Při neoficiálním kontaktu se zahraničním odborníkem (profesorem D. Toeplitzem z Kalifornie, který se věnoval integraci dětí z minorit pocházejících z oblasti Tichomoří a karibské oblasti) pocíťoval, jak byl školský systém v rámci ideologické cenzury poměrně uzavřený vzhledem k růstu poznatků v průmyslově vyspělých zemích západní Evropy a severní Ameriky v oblasti psychologie, pedagogiky, sociologie, sociální práce, multikulturní výchovy a vzdělávání.

Školský systém, politicky kontrolovaný, neumožňoval řadovým pedagogům, na nichž především spočívala tíha vzdělávání romských dětí, takový růst odbornosti, která by při edukaci romských dětí byla pedagogicky tak funkční, aby systémově umožňovala jejich integraci. Ideologická rigidita, která podvazovala iniciativy, které by mohly překročit rámec povoleného, a dále nedostatek potřebného odborného vzdělání pedagogů (vzhledem ke světové úrovni) způsobovaly, že se *státní pedagogický systém podílel na*

*tzv. strukturálním rasismu*, jehož optikou byl vzdělaný Rom, studující střední nebo vysokou školu, chápán spíše jako vzácná výjimka.

Někteří pedagogové dosahovali v rámci daných možností skvělých výsledků, které ale byly výsledkem jejich osobního obětavého nasazení. Avšak i tyto iniciativy by-ly někdy z různých důvodů (osobních, politických) administrativně likvidovány (viz projekt vyrovnávacích tříd učitelky Pučkové).

Tuto situaci zhoršoval *postoj mnohých Romů ke vzdělání*. Neviděli jeho praktickou účinnost, a považovali je proto za nepotřebné. Podle Pavelčíkové (68) *byl školský systém romskými rodiči často chápán jako nepřátelský a nepochopitelný. Důležitější než výuční list byl konkrétní výdělek*. Jak dále autorka uvádí, většina chlapců přebírala nekvalifikovaná místa svých otců. Také se sice podařilo postupně snižovat vysoké procento negramotných Romů, ale *jejich vzdělanost*, jak autorka uvádí, *zůstala hluboko pod celospolečenským průměrem*.

### 3.7.4. Důsledky migrace

#### 3.7.4.1. Nárůst krizových jevů

Jak uvádějí Davidová (17), Pavelčíková (68) a Nečas (63), migrace je silným zásahem do života, jak jednotlivých migrantů, tak celých rodin, rodů a komunit. V nových podmínkách je často velmi obtížné zachovat původní způsob života. *Dochází k narušení tradičních způsobů chování a oslabení sociokulturních regulačních mechanismů. To se pak může projevovat ztrátou identity a pocitu vykořeněnosti. Vnějšíkově pak zvýšeným nárůstem negativních krizových jevů a konfliktů s majoritní společností.*

- a) Krizové jevy vyplývají ze *střetu hodnotových soustav migrantů a příslušníků majority*. Odlišné přístupy k řešení problémů a případné následné konflikty v této rovině vycházejí z odlišného kulturního základu:
  - Je to například *vztah ke svěřenému majetku* (např. bytu), *který se jeví u některých Romů jako extenzivní* (po spotřebě–vybydlení se „odhodí“ jako nepoužitelný a hledá se nový) *a u většiny členů majority jako intenzivní* (trvalá péče o zachování a rozvoj jeho kvalit).

- ***Kastovní systém vede k dvojímu chápání morálky.*** Jiná platí v případě krádeže vzhledem ke členům vlastní rodiny, včetně příbuzenstva, popřípadě celého vlastního etnika a jiná platí vzhledem k členům majority, kdy krádež může být z hlediska minority chápána jako kulturně legitimní.
  - Jiný je ***vztah ke vzdělání,*** jak bylo uvedeno výše.
  - Jiné je ***chápání a prožívání času a jeho dodržování,*** které způsobuje, že jsou Romové vnímáni majoritou jako nespolehliví.
  - Jiný je ***vztah k práci.*** Její pojetí u Romů vychází z okamžité nutnosti a vhodné příležitosti, a ne z hlediska dlouhodobého plánování, které se při nezajištěnosti jejich života jeví jako málo smysluplné.
  - Jiné může být ***pojetí pořádku,*** které u Romů vychází z konceptu rituální čistoty a nečistoty.
  - Jiné je ***chování muže k ženě,*** jiné je ***zaměření výchovy dětí v rodině.***
- b) Krizové jevy však mohou být zesíleny životem ***v sociálně politickém systému, který umožňuje rozvíjet aktivity, jež u jedné skupiny (minority) vycházejí z vlastního kulturního základu a u druhé skupiny (majority) jsou formálně nepřijatelné.***

Například přivlastnit si majetek gadža je pro olašské Romy, dle jejich kultury, legitimní. Pro příslušníka majority v Evropě, jejíž kultura byla formována desaterem, je přivlastnění si cizího majetku formálně nesprávné. V rámci politického systému po roce 1948 však bylo legitimně možné, aby příslušník majority, za určitých podmínek, dostal do soukromých rukou podíl ze zestátněného majetku. Byl nastolen stav, kdy „všechno patřilo všem“, a vzniklo smýšlení, že je možné a relativně beztrestné rozkrádat cizí majetek. Takový stav smýšlení ve společnosti pak tak vytvářel prostor pro způsoby jednání jedné skupiny (minority), které je pro příslušníky druhé skupiny (majority) formálně nepřijatelné.

Docházelo také ke ***zneužívání systému sociálních dávek.*** Podle Pavelčíkové (66), původně důsledné uplatňování systému sociálních dávek zajišťovalo početným rodinám dostatečný příjem, bez ohledu na odměnu za nekvalifikovanou práci. Nepřímo tak bylo motivováno vyhýbání se pravidelnému pracovnímu poměru. Některé

skupiny Romů se v tomto systému naučily dobře orientovat a využívat benevolence úřadů. Tím se ovšem Romové naučili spoléhat na paternalistický přístup státu a nevypracovali si přiměřené pozitivní strategie v oblasti sociálního vzestupu.

- c) Existují krizové jevy, které jsou důsledkem *selhání sociokulturních regulativů v anonymním prostředí průmyslových center a rozpadu tradičních pozitivních vzorců chování*, jak o nich hovoří N. Pavelčíková, E. Davidová, M. Hübschmannová a C. Nečas.

Jsou to jevy, které *byly v původní tradiční kultuře romského etnika nemyslitelné*. Jde zejména o *odkládání dětí do dětských domovů, rozpady rodin a prostituci*, jak uvádí Řičan (80) a další autoři.

### 3.7.4.2. Přesun hodnotového těžiště od tradičních hodnot k pseudohodnotám

Při shrnutí poznatků, které se týkají tradičního způsobu života Romů a jeho historické zkušenosti v podmínkách moderní společnosti v České republice je zřejmé, že:

- a) na jedné straně došlo zvýšenou zaměstnaností romských mužů nepochybně ke *zvýšení materiální úrovně života, postupnému potlačování chudoby, zlepšení zdravotní péče a růstu gramotnosti*,
- b) na druhé straně byli Romové vytrženi ze svého tradičního způsobu života, který nedovedli a nemohli ve své úplnosti realizovat v nových podmínkách; *v nichž, zvláště tam, kde chybělo nebo bylo zeslabeno udržování sociokulturních regulativů staršími členy etnika, nastalo zhroucení tradičního sociokulturního systému následkem vykořenění a nebezpečím ztráty identity*.

Na celé situaci se neblaze podepsala **paternalistická politika socialistického státu**, která *systémem sociálních dávek, politickým monopolem na pravdu a způsoby řešení, které byly omezeny ideologicky*, podvázala možné úsilí Romů při hledání a boji za udržení a rozvoj jejich identity v nových podmínkách. *Z principu byla potlačena schopnost etnického sebeuvědomění, protože toto bylo mocensky nežádoucí*. Jak uvádí Nečas (63), *tím nedošlo u Romů k nalezení vlastního přístupu (adaptačních strategií) k řešení nových problémů*, které přinášelo soužití s majoritní společností. **Romská**

*entita byla tak ochromena v růstu odpovědnosti za svůj rozvoj.* Paternalistický přístup státní správy byl přijat jako samozřejmost.

*Vykořenění spojené s pasivitou ducha v oblasti rozvoje identity se projevilo sklouznutím do konzumismu.* Cesta k vyrovnání se majoritě byla viděna hlavně v materiální rovině, jak výše uvádějí Davidová (17), (18) a Pavelčíková (68), a ne v rovině hodnot duchovních, které podle Sokola (83) jsou pro rozvoj životaschopné identity klíčové. Podobně hovoří Mann (54). Toto bylo umocněno celkovým duchovním ovzduším komunistické ideologie, která jako hlavní zdůrazňovala materiální hodnoty života *Tento trend se projevuje úpadkem autentických hodnot a růstem pseudohodnot.*

### **Pseudohodnoty**

Hübschmannová (35) vymezuje **pseudohodnoty** takto: *„Pseudohodnoty...jsou křiklavě nápadné, vnějškově okázalé a dobývají si prioritu mezi tím, čím se mnoho Romů legitimuje jak ve vlastním společenství, tak před gádži.“*

Jako pseudohodnoty Romů autorka (35) uvádí:

- a) mít bílou pleť, která prezentuje ty mocnější, prestižnější, ochraňující,
- b) oblékání luxusního, nápadného, značkového oblečení; (totéž pozorováno autorem práce a dalšími vychovateli při akcích ostravského salesiánského střediska, když romští chlapci komentovali oblečení a vybavení jiných turistů na horách),
- c) opovržení vůči vlastnímu jazyku, kultuře, etice, romství, identitě skupinové a osobní,
- d) užívání romského etnolektu češtiny.

**Příčinu** vidí Hübschmannová (35) v *destruktivní hodnotě sebeopovržení následkem distance od tradičních forem zdvořilosti, pozitivních hodnot rodinných vztahů od imperativu tradiční pohostinnosti*, což je podle autorky způsobeno tím, že:

- a) romské děti nebyly seznamovány s žádnými osobnostmi, jejichž prestiž by usnadňovala ztotožnění se s vlastní etnickou skupinou a v očích ostatních byly asociální kolapsy jedinců připisovány celé romské pospolitosti

- b) škola nerespektuje etnokulturní identitu romských žáků, kteří se neučí v mateřském jazyce.

Klíčovým se tedy jeví **rozvoj identity Romů** v těchto **nových podmínkách**, neboť ekonomická transformace na ně dopadá zvláště tíživě. K ohrožení identity dochází nejen po stránce sociální, ale také po stránce kulturní, kdy je romská kultura vystaveny velmi silnému tlaku západní konzumní kultury. Při ztrátě identity jsou pak členové kultury vystavováni daleko většímu riziku, že své problémy budou řešit způsoby, které jsou společensky nepřijatelné.

### 3.7.4.3. Ztráta identity

Říčan (80) hovoří o identitě jako o **ústředním osobním uspořádávajícím faktoru zralé osobnosti**. Dále o ní uvádí: „Osobní identita se vyvíjí ve vzájemné interakci jednotlivce s jeho sociálním okolím... Osobní identitu, skládající se z **realistického sebehodnocení, souboru kladných postojů k sobě samému a sebeprojektu** založenému na **souboru kladných sociokulturních hodnot**, můžeme považovat za základní oporu osobnosti. Naopak, nerealistický, zmatený nebo rozporuplný sebeobraz, ambivalentní (nevyhraněné, obojaké) postoje ke svému Já a přijetí problematických, nebo dokonce antisociálních hodnot znamená pro daného jednotlivce špatnou prognózu.“

Říčan (80) rozlišuje **pozitivní a negativní** aspekty romské identity.

#### **Pozitivní aspekty romské identity**

***Jsou žádoucí pro rozvoj silné identity, která integruje osobnost jedince, a tím dává také dobrou prognózu pro jeho vývoj a je předpokladem dobré integrace.***

Jak však Říčan (80) uvádí, v současnosti pozitivní aspekty romské identity jsou narušeny a poměrně rychle slábnou:

- a) ***Deklarace vlastního romství.*** K romské národnosti se při sčítání lidu v roce 1991 přihlásilo 34 tisíc z přibližně 250 tisíc odhadovaných Romů, kteří pravděpodobně žijí v České republice. Při sčítání lidu roce 2001 své romství deklarovalo pouze 11 716 osob. Je to výsledek působení více faktorů, které vedou k přání nebýt Romem, opustit národ a nesdílet jeho osud.

To se projevuje také v řídkém používání romského jazyka, ve vyšším statusu smíšených manželství a ve snahách změnit svůj zevnějšek.

- b) ***Etnická solidarity a vědomí národní jednoty.*** Protože princip rodového uspořádání v romském národě má stále svou sílu a působí vlivy kastovního smýšlení, je komunikace mezi rody a volba politické reprezentace velmi obtížná.
- c) ***Jazyk a literatura.*** Klesá používání a znalost romského jazyka, romština jako nástroj každodenní komunikace se vytrácí i z rodinného života.
- d) ***Tradiční způsob života.*** Rodová pospolitost, specifická sociální struktura se silnými sociálními pouty, rodinnými klany a autonomními komunitami, které se vyznačovaly solidaritou a pohostinností, je narušena migrací. Pro tradiční řemesla v těchto podmínkách se nenašlo a nenachází uplatnění v takovém měřítku, aby to mohlo být ekonomicky významné. Konzumní přístup k životu se v současnosti projevuje také tím, že v mnoha rodinách je členem domácnosti televize, která bývá puštěna dlouhou dobu a podstatně narušuje rodinnou komunikaci, vzájemné sdílení a ničí romskou kulturu, jazyk a rodinnou pospolitost. Daleko více se v romských komunitách vyskytují jevy, které byly dříve nemyslitelné, jako prostituce a mnohem větší výskyt dětí v dětských domovech. Jsou to děti, o které se jejich rodiče nechtějí nebo nemohou starat. Narušována je také manželská věrnost, rodinný život a výchova dětí.
- e) ***Romská muzikálnost.*** Říčan (80) uvádí, že přístup romských kapel k médiím je velmi omezený také z důvodů etnocentrismu majority. Také u Romů klesá aktivní spontánní provozování hudby vlivem pasivního poslechu populární hudby a jeho snadné dostupnosti.
- f) ***Povědomí vlastních tradic, znalost národní historie a hrdost na ni.*** Jak Říčan (80) poukazuje, je to velmi důležitý prvek národní identity. Je to však historie pohnutá, plná pronásledování a utrpení. Na druhé straně je obdivuhodná v tom, že si Romové dovedli zachovat mnoho ze svého indického dědictví a že se neztratili v dějinách. Mnozí romští odborníci i učitelé se zasazují o to, aby romské děti byly seznámeny s historií svého národa. Důležité je vědomí o význačných romských osobnostech.

- g) **Duchovní identita.** Říčan (80) uvádí názor romského představitele V. Oláha, který říká, že Romové ztratili své náboženství, když opustili Indii. Dále Říčan (80) uvádí názor romistky M. Hübschmannové, podle které hinduismus zůstal zakódován ve zvycích Romů.
- h) **Antropologické rysy.** Fyzický vzhled je pozitivním aspektem romské identity. Jak Říčan (80) píše, mezi Romy je velká variabilita v odstínu barvy pleti.

### Negativní aspekty romské identity

Narušují realistické sebehodnocení, vytváření kladných postojů k sobě samému a deformují vytváření sebeprojektu, protože neposkytují kladné sociokulturní hodnoty, ale naopak, hodnoty negativní. Tím **ztěžují přijetí a růst silné osobní identity. Úspěšná prognóza takového jedince je problematická, jeho socializace a integrace je ohrožena.**

**Tím, jak pozitivní aspekty romské identity slábnou, do popředí vystupují ty aspekty, které vycházejí z negativních zkušeností Romů s příslušníky majority.** Jsou to: dlouhodobá perzekuce, současná diskriminace, pohrdání, protiromské předsudky a občanské násilí.

**Příslušníci majority**, částečně na základě svých zkušeností, ale také vlivem přejatých předsudků, **vnímají Romy jako:** sociálně odpudivé lidi, kterým se nedá věřit, kteří mají sklony k násilí a krádežím, kteří jsou nespolehliví, obtížně pochopitelní, líní, nevzdělaní, hluční, zanedbaní. **Tento stereotyp je Romům vnucován tím, jak se k nim příslušníci majority chovají.** Podle Říčana (80): „Jejich identita se pak vyvíjí v procesu vyrovnávání se s tímto mocným stereotypem, který odmítají, ale také z části nevědomě přijímají.“ Negativní sebeobraz Romů má tyto aspekty:

- a) **„My, oběti těch zlých“ (Identita oběti).** Tento aspekt romského sebeobrazu je reálný a vychází ze zážitků diskriminace, útlaku a násilí. Říčan (80) poukazuje oprávněně na nebezpečnost posilování tohoto aspektu identity, který vede k prohlubování pocitu křivdy a k následným postojům touhy po pomstě, vzdoru proti autoritám a úřadům a uzavírání se do mentálního ghetta. Paradoxně tento obraz sebe posilují ti přátelé Romů, kteří mají tendenci se jim neustále omlouvat za spáchaná příkoří.



- b) **„My, co chceme, aby nás nechali být“ (Identita izolacionismu).** Je otázkou, do jaké míry je možné, aby Rómové žili po svém v majoritní společnosti, která je založena na tom, že občané pravidelně pracují, posílají děti do škol a platí daně, když převládající charakteristiky života většiny Romů, jak uvádí Říčan (80), jsou: omezená gramotnost, omezená znalost češtiny, zvyk utrácet peníze okamžitě, volný denní i noční režim, nedbalý postoj k docházce dětí do školy a k většině druhů systematického úsilí.
- c) **„My, co jim to ukážeme“ (Identita konfrontace).** Říčan (80) poukazuje na vážnou možnost palestinizace rómské otázky, kdy radikálové budou na rasistické násilí ze strany majority odpovídat také násilím, které nerozlišuje viníky a oběti.
- d) **„Gadžové mají pravdu, jsme jen na obtíž“ (Identita skrytého sebeopovržení).** Říčan (80) připomíná důležitou skutečnost, že „...psychologové již dávno objevili tendenci opovrhovaných minorit (rasových, etnických, náboženských či jiných) převzít negativní obraz, který si o nich udělala majorita.“ Tak se vytváří jakýsi kolektivní komplex méněcennosti.

Je nepravděpodobné, že by Romové byli výjimkou z tohoto pravidla. Sebeopovržení spojené se sebenenávistí se snadno promítá z rómského „my“ na ostatní, s extrémně destruktivními následky.

## 4. IDENTITA MINORITY V MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI

### 4.1. Modely vztahů mezi majoritou a minoritou (minoritami)

Romové žijí v určitém vztahu k majoritní společnosti. Existují různé modely tohoto vztahu.

**Model asimilační** je dán podle Haišmana (29) přístupem české majoritní společnosti k Romům od 50. do konce 80. let 20. století. Dá se vyjádřit slovy „pojdte žít s námi - podle toho, jak to vidíme my“ (majorita), ale současně také „podle toho, jak vám to předepíšem.“ Násilné a administrativní pokusy o toto řešení se však ukázaly (už za panování Marie Terezie), až na nepatrné výjimky, jako málo úspěšné.

Dokonce, jak uvádí dále Haišman (29), dochází k paradoxu: Evropa, ve které Romové zpravidla žijí podle **modelu „žít vedle sebe“** (tato segregační forma – kočování a osady – existovala vlastně po celou dobu přítomnosti Romů v Evropě, včetně děsivých podob jejich pronásledování a vyhlazování), kritizuje formu blízkého soužití v České republice. Sami jsme svědky, jak blízké nucené soužití snáze vytváří podmínky pro vznik xenofobních až rasistických postojů a projevů chování.

**Model vyrovnávání příležitostí**, jak uvádí Barša (4), je charakterizován výzvou: „kdybyste chtěli žít s námi, pomůžeme vám.“ Tento model je **integrační**.

### 4.2. Koncept duální identity

Podle Barši (4), již od 60. a 70. let 20. století, je ve vztahu majority a minorit rozvíjena **teorie integrace**. Je postavena na **odmítnutí segregace** (vyloučení ze společnosti). Jejím hodnotovým jádrem jsou ideály svobody, rovnosti a solidarity. **Rozlišují se tři roviny integrace: kulturní, sociálně ekonomická a občansko-politická.** Výchova a vzdělání patří do roviny kulturní, i když svými důsledky zasahuje obě další roviny.

V rámci této teorie se na rovině kulturní rozlišuje **asimilační integrace**, která probíhá tehdy, opustí-li menšina hodnoty a zvyky, které ji odlišovaly, a rozpustí se zcela ve většinové společnosti.

Druhým typem vztahů je tzv. **tavicí tyglík** (melting pot). Nastává, pokud menšina splyne s celkem, ale zároveň jej obohatí o jisté své rysy. Ve své době to byl jeden proud amerického národního sebevědomí. Dnes se ukazuje, že představa tavicího tyglíku je klamná, protože celek je vždy určován majoritou, v případě USA anglosaskou kulturou bílých Američanů. Až do 40. let 20. století většina hlasatelů tavicího tyglíku vylučovala černochoy, Indiány, Asiaty.

Teprve šok z nacismu donutil Američany revidovat samozřejmý předpoklad bílé nadřazenosti. Rozpad koloniálních říší přispěl k aktivizaci barevných Američanů za rovnost občanských práv a příležitostí. Posilování rasové soudržnosti mělo vliv na vzrůst etnického vědomí u jihoevropských a východoevropských imigrantů. ***Důraz na individuální rovná práva a příležitosti žen, černochoy, hispánců apod.*** byl doplněn a vystřídán ***důrazem na veřejné uznání zvláštních kulturních identit těchto skupin.*** Rozvoj podpory plurality skupinových kulturních identit v šedesátých letech mohl navázat na intelektuální proud, který podle Barši (4) formuloval **ideál kulturního pluralismu**.

**Kulturně pluralistická integrace** je podle autora charakteristická tím, že ***menšina si zachová svou kulturní odlišnost a soudržnost, avšak politicky a ekonomicky je pevně vsazena do okolní společnosti. Společnost veřejně uznává (respektuje) skupinové (etnické) diference.***

Multikulturalismus pak tuto kulturně skupinovou mnohost podporuje. Tato mnohost kulturně diferencovaných skupin se považuje za žádoucí a politicky prosazovaný konstitutivní rys dané společnosti (kanadská a australská oficiální politika v posledních desetiletích).

**Jádrem multikulturní integrace je budování tzv. duální identity.** To znamená, že **politická identita** (příslušnost k občanské společnosti, zapojení se do politického života, zastoupení v politickém systému) je doplněna **veřejným uznáním kulturní identity** (příslušnost k etnické, národní skupině).

### 4.3. Koncept duální identity a romská komunita v České republice

Vzhledem k Romům to prakticky znamená, že *jsou občany České republiky se všemi právy a povinnostmi*, a zároveň je *veřejně uznána jejich romská etnicita*.

Jak uvádí Barša (4), **veřejné uznání v praxi** znamená například *rozšíření učebních osnov na základních a středních školách tak, aby romské dějiny a kultura byly zahrnuty do výkladu dějin a kultury českého politického národa. V případě škol s vyšším procentem romských žáků jsou nezbytné nepovinné kursy romského jazyka a kultury. Samozřejmostí by měla být veřejná podpora rozvoje romských kulturních institucí.*

Barša (4) jde ještě dále a uvádí: „Mělo by se uvažovat o změně státních symbolů a svátků tak, aby zahrnovaly odkaz na Romy. Proč například nevyměnit jednoho ze dvou českých lvů na státním znaku za romské kolo?“ Autor práce vidí tuto polohu veřejného uznání jako velmi citlivou. Domnívá se, že stereotyp vnímání Romů jako celku není v současnosti českou veřejností jako celkem přijímán do té míry pozitivně, že by tento krok byl přímo proveditelný.

Přesto kladení takových otázek a odpovídání na ně vidí jako nutné. Nejen proto, že bude nutné je řešit, ale také proto, že jsou totiž výborným testem otevřenosti majority a stability její identity a připravenosti problémy řešit věcně.

Podle Barši (4) **problém veřejného uznání** etnické identity menšiny *naznačuje, že rozvoj duální identity není jen problémem Romů, ale také Čechů*: „...Úspěšný kulturní pluralismus či multikulturalismus bude vyžadovat *proměnu českého národního vědomí* směrem k *odlišení obecného občanského češství* sdíleného s Romy a dalšími menšinami *od zvláštního etnického češství, romství a dalších dílčích kulturně skupinových příslušností*. Uvolnění symbolického prostoru pro Romy v rámci české politické identity tedy předpokládá *rozvoj češství samotného na universálnější rovinu občanské identifikace* na straně jedné a její *partikulární rovinu etnickou, místní či kulturní*, na straně druhé.“ Podle téhož autora se v konceptu duální identity spojuje příslušnost k českému občanskému národu s příslušností k romské národnostní skupině.

*Cestou k tomu* je, jak uvádí Balvín (3), na jedné *straně pěstování základních identifikačních faktorů* typických pro národnost Romů: *jazyk, kultura, historie, své-*

*bytná filosofie a etika, tradiční schopnosti a dovednosti* (předpoklad rozvoje identity kulturní).

Na druhé straně je to **osvojování kultury majority** (předpoklad rozvoje politické identity) jako *osvědčeného prostředku uplatnění ve společenském životě a moderním pracovním procesu*, ale nikoliv jako kultury dominantní, nadřizené, asimilační.

Balvín (3) uvádí ještě třetí bod: pěstování kultury nadnárodní jako schopnosti rovnoprávné komunikace mezi kulturami různých národů, národností, etnik. Autor práce se domnívá, že to je již zahrnuto v pojmu osvojování kultury majority, která má být ne asimilační, ale otevřená, jejíž právní a politický systém vychází z ideálů svobody, spravedlnosti a solidarity, a je v souladu s lidskými právy. Problém vidí v tom, do jaké míry česká majoritní společnost tyto ideály naplňuje v konkrétním politickém, sociálním, ekonomickém a kulturním životě, do jaké míry se reálně vytváří prostor, aby Romové se necítili vyloučení z oblasti politické, ekonomické a kulturní. Současná realita ukazuje spíše na realitu vyloučení, jak tuto situaci analyzuje Barša (4) a Bratinka (10).

Balvín (3) hovoří o *osvojování kultury majority jako osvědčeného prostředku uplatnění se*. Stát má vytvářet takové strukturální podmínky, aby uplatnění bylo možné.

### 4.3.1. Koncept duální identity ze strany státu a majoritní společnosti

Kromě **veřejného uznání romské etnicity** a zrání **českého národního vědomí** směrem k odlišení občanského a etnického češství jde o **program multikulturní integrace**.

Barša (4) vymezuje tento program takto:

- a) Na **rovině kulturní** vyžaduje spojit *uznání a podporu* romské etnické identity s *kulturně citlivým zapojením Romů do českého výchovně vzdělávacího systému*.
- b) Na **rovině sociálně-ekonomické** má jít o co největší *vyrovnání životních příležitostí* Romů.

- c) Na **rovině politické** pak o akomodaci, založenou na *zohledňování romské menšiny ve státní správě a procesech politické participace a reprezentace*.

Autor práce uvádí podrobněji ta opatření, o kterých se rozepisuje Barša (4), v oblasti kulturní, kam problematika této práce spadá:

„Pod druhé nesporné právo menšiny a povinnosti většiny spadají opatření zvýšené péče v *předškolní výchově Romů, zavádění a rozšiřování přípravných tříd, ustavování pedagogických asistentů, zvyšování počtu romských učitelů, hledání prostředků výuky uzpůsobených kultuře romských dětí*. To nejsou žádná preferenční opatření zvýhodňující jednu skupinu (a je tedy chybné je paušálně zařazovat pod „afirmativní akci“), ale způsoby zajištění základních jazykově–kulturních podmínek občansko–politické a sociálně–ekonomické integrace – tj. *podmínek rovných práv a rovných příležitostí*, které společnost dluží všem dětem pocházejícím z vyloučených skupin... Při jejich formulaci se stačí opřít o **mezinárodní standardy práv národnostních menšin**...“ Toto všechno jsou nutné předpoklady k realizaci konceptu duální identity ze strany státu a majoritní společnosti.

#### 4.3.2. Nutné předpoklady k realizaci konceptu duální identity ze strany Romů

Ze strany Romů tedy, kromě *pěstování základních etnoidentifikačních faktorů, typických pro jejich národnost*, jde, jak výše uvádí Balvín (3), o *osvojení kultury majority jako osvědčeného prostředku komunikace v dialogu s majoritní kulturou*.

V praxi jde o to, aby Romové *nabízené šance pro svůj rozvoj* dovedli *pevně uchopit*. Aby se pak dovedli uplatnit a *vydobýt si* takové *uznání*, že například přijetí jejich kulturních symbolů do státních symbolů českého státu bude pro majoritní českou veřejnost možné.

**Vzniká zde celá řada naléhavých otázek:**

- a) Jak probíhá osvojování potřebných komunikačních prostředků majoritní kultury minoritou v rámci rozvoje duální identity? Hladce, či s překážkami? Kde jsou překážky? Jakou mají povahu?
- b) Jak nabízet Romům šance pro rozvoj tak, aby pro ně byly nejen přijatelné, ale aby je dovedli uchopit? Jak motivovat Romy k tomu, aby ve své většině usilovali o svůj rozvoj?
- c) Jak spolupracovat s Romy na jejich rozvoji?
- d) Jak podporovat rodinnou výchovu, aby vedle rozvoje sociální inteligence, který je Romům vlastní, se rozvíjely schopnosti a dovednosti potřebné pro úspěšnou školní docházku?
- e) Jak podporovat úspěšnost školní docházky tak, aby škola mohla děti připravovat na život?
- f) Které vlastnosti jsou potřebné pro život v pluralitní společnosti?
- g) Jaký mají hodnotový základ?
- h) Jaké z toho vyplývají pedagogické důsledky? Jakými pedagogickými prostředky a metodami je možno toto úsilí Romů úspěšně podpořit?

## 5. VÝCHOVA JAKO CESTA K UTVÁŘENÍ IDENTITY

### 5.1. Identita v rámci sociálně kulturní zkušenosti

Výchova je záměrným působením na jedince v určité společnosti, aby učením získal specifickou *sociálně kulturní zkušenost*, která je pro život v této společnosti *nezbytná*. V rámci této zkušenosti jedinec získává poznání o různých oblastech života a klíč k interpretaci životních událostí. V ní jsou zahrnuty požadavky na život jedince, na jeho chápání sebe sama, svého místa a svých možností v dané společnosti. Tím je určena jeho představa o sobě a dána perspektiva, kým se má stát. *Jedinec tak získává základní podněty pro objevení a rozvoj své vlastní identity*. Postoje vyplývající z této zkušenosti umožňují jedinci aktivní podíl na životě společnosti, ve které výchova probíhá.

#### 5.1.1. Rámec sociálně kulturní zkušenosti

##### Sociální, ekonomický a politický rámec výchovy

Výchova, jako cesta k utváření identity vychovávaného jedince, *se odehrává v konkrétních historických, sociálních, politických, ekonomických a kulturních podmínkách*, ve kterých se daná společnost nachází. Každá společnost si nalézá vlastní způsoby, jak udržet svou existenci a obstát v odpovědi na podmínky a vlivy (výzvy) přírodního a společenského prostředí, ve kterém se daná populace aktuálně nalézá. Prostoru společenské se skládá ze čtyř nejdůležitějších oblastí života skupiny:

**V oblasti sociální** to jsou sociální *vztahy* mezi jedinci, mezi jedincem a skupinou, vztahy jedinců uvnitř skupiny a vztahy mezi skupinami.

**V oblasti ekonomické** jde o *způsob zajištění života* jako takového (získávání obživy, oděvu, bydlení, odpočinku apod.).

**Oblast politická** vyplývá z nutnosti *uspořádat vztahy* sociální a ekonomické *do určitého řádu*, který svými pravidly vede k hladkému fungování vztahů. Řád umožňuje



předvídat a kontrolovat chování členů společnosti, a tak vytvořit prostor pro život. V opačném případě nastává anomie, chaos, zhroucení sociálních struktur a ohrožení života až do fyzické úrovně. Je to otázka *zacházení s mocí, která má mít legitimitu a sílu*. Legitimita moci vychází ideově z kultury, z pravdivosti uznávaných hodnot a z úrovně poznání. Na udržení moci mají vliv různé faktory. Jde například o využití a použití informací, o použití ozbrojené síly apod. V současnosti moc v moderních společnostech vychází reálně z ekonomiky a je nutná k zajištění fungování organizací, které plní nezbytné funkce v životě společnosti (skupiny), např. v oblasti obrany, soudnictví, vzdělávání, sociální péče, zdravotnictví apod.

**Oblast kulturní** se týká skutečnosti, že členové každé společnosti potřebují *mít názor na svět a jeho vysvětlení*, které má nárok na pravdivost a smysluplnost, potřebují *znát významy různých skutečností*, které vytvářejí *smysluplný celek*. Z toho pak vyplývají *hodnoty* jednotlivých skutečností. Jedinci, ale i společnost (skupina) jako celek, potřebují znát, odkud pochází, co je v životě významné, hodnotné, kam nasměrovat své úsilí, kam dál jít. Tento rámec pak dává životu smysluplnost.

Dále sem patří *udržování tradic*, které ožívují hodnoty významné pro společnost (skupinu). Tento soubor významných hodnot úzce souvisí s objevenými a zachovávanými *adaptačními strategiemi*, které jsou podstatné pro přežití dané skupiny v přírodním a společenském prostředí. Z nich vyplývají žádané kompetence. Tradice, adaptační strategie a příslušné kompetence se stávají jádrem kultury dané společnosti. Z kultury pochází legitimita moci.

### **Adaptační strategie**

Jsou to ty způsoby jednání a chování, které nejlépe *odpovídají představám členů společnosti o naplnění jejich potřeb* a zároveň jsou nejvíce *jisté a spolehlivé k zajištění existence*. Postupným osvědčováním v průběhu času se upevňují, institucionalizují – stávají se *vzory chování*. Členové společnosti očekávají, že chování ve vzájemném styku bude probíhat podle těchto vzorů, které považují za normální. Jejich osvojování začíná už v ranném dětství a je v podvědomí v osobnosti velmi hluboce zakořeněno. K jejich ovlivnění a změně nestačí pouhé rozumové vysvětlení a apelace na zdravý rozum, jak uvádí Matějček (55). Dodržování je vyžadováno také sociální kontrolou.

Adaptační strategie tak podstatně určují způsob života a chování členů v dané společnosti.

### **Kompetence**

Jedinec si během svého dětství a dospívání, ale i dalšího života musí osvojit takové schopnosti a dovednosti, rozvinout takové vlastnosti, aby se do adaptačních strategií společně s ostatními členy zapojil. Nazývají se **kompetence**. (Je to například trpělivost, sebeovládání a speciální dovednosti při stopování a lovu zvěře u Pygmejců nebo Indiánů Jižní Ameriky, kteří při obstarávání potravy někdy lov používají. V průmyslově vyspělých zemích je to například schopnost komunikovat, která zahrnuje dovednosti: číst, psát, počítat, znalost cizích jazyků, ovládání počítače, internetu, mobilu, řízení auta. Dále je potřebná řada sociálních dovedností, schopnost spolupracovat, převzít zodpovědnost. Nezbytné je rozvíjení schopnosti kritického myšlení. Zde má nezastupitelnou úlohu školní vzdělání.) Jejich použitím se jedinec začleňuje do společnosti, osobně podporuje její sílu a zvyšuje její šance na přežití. Za to je také ostatními členy oceňován. V opačném případě, narušuje-li svou nekompetentností hladký průběh vztahů mezi jejími členy a ohrožuje-li dosažení důležitých cílů společnosti, je odsuzován, a dokonce může být izolován, vyobcován, nebo až usmrcen.

Jedinec si tedy potřebuje *osvojit kompetence* v těch oblastech života společnosti, které odpovídají čtyřem oblastem adaptačních strategií. Znamená to tedy:

V oblasti *sociální* se naučit vytvářet a udržet vztahy na úrovni osobní, rodinné, příbuzenské, lokální, komunitní. Každý jedinec potřebuje někde patřit, někde být v bezpečí, někým být přijímán, milován a uznáván, někde být doma.

V oblasti *ekonomické* získat profesní kvalifikaci a sociálně přijatelným způsobem zajistit existenci osobní, rodinnou, a přispívat k hospodářskému životu společnosti.

V oblasti *politické* se jedinec má spolupodílet na vytváření a zabezpečení řádu života podle přijatých hodnot a norem, jak na úrovni osobní, tak rodinné, lokální, komunitní, a celospolečenské. Jde o přijetí požadavků kladených sociokulturními regulativy (stanovené a společensky uznávané způsoby jednání, řešení situací a problémů).

V oblasti *kulturní* má jedinec získat takové **poznání skutečnosti**, aby se v ní mohl přesně orientovat. Z poznání skutečnosti a její různé významnosti pak vyplývají **hodnoty**. Z tohoto faktu vyplývá potřeba a *schopnost orientovat se v nich* a uspořádat je podle významnosti, nalézat smysl skutečností a kriticky rozlišovat to, co je pro život

v dané společnosti a její kultuře více a méně významné, smysluplné. Člověk potřebuje také prostor k osobnímu zpracování těchto skutečností, které v sobě nesou významy, jež se mohou stát výzvami k jejich *tvůrčímu zpracování*.

### Společnosti tradiční

Jedná se například o lovecké tlupy australských domorodců, se oblast politická bezprostředně stýká (překrývá) s oblastí sociální – rodinných a rodových vztahů. Těmi jsou například pravidla chování, která určují, jaké způsoby jednání členů k sobě navzájem jsou v dané společnosti žádoucí, přijatelné, a naopak. Dále to mohou být pravidla regulující chování při lovu, sběru potravin, pravidla jejich přerozdělování apod.

V těchto společnostech však největší vliv na sociální život mají *pravidla pro výběr partnera do manželství a vytváření příbuzenství*. Tato pravidla pak přesně vymezují vzájemné postavení členů v dané skupině, jejich sociální status a mocenské a materiální výhody, ale také zodpovědnosti. Podle Justoně (40) lze obecně říci, ...“že *systém příbuzenství tvoří základ všech sociálních vztahů všude tam, kde ve společnosti převládají osobní vztahy mezi jednotlivci*. Proto se systém příbuzenství projevuje jako významný sociální faktor ve všech malých, relativně uzavřených společnostech: u lovecko–sběračských pasteveckých etnit, v zemědělských komunitách, u náboženských, národnostních skupin ve velkoměstech, ve šlechtických rodech. V Evropě byly příbuzenské vztahy rozhodujícím faktorem až do 18. století a v současné době jsou v plném úpadku.“

### Společnosti moderní

V těchto skupinách, jak Juston (40) dále uvádí, existují velké společenské a náboženské organizace a struktury, které silně centralizují moc. Tvorba sociálních vztahů přechází z oblasti příbuzenství na jiné sociální organizace (věkové třídy, náboženské společnosti apod.). *Příbuzenská skupina přestává být autonomní jednotkou, stává se závislou na neosobní síti sociálních vztahů ve společnosti*. Systém příbuzenství se redukuje na nukleární rodinu, kterou tvoří pouze rodiče a děti. Sociální vztahy se už neodehrávají jen na úrovni osobních vztahů, ale mnohem více na úrovni vztahů neosobních a zprostředkovaných například politickým zastoupením. Populace s těmito charakteristikami se nazývají *společnosti moderní*. *Sociokulturní regulativy ztrácejí svůj jednoznačný charakter, jak co do obsahu* (pluralita názorů v současných společnos-

tech), *tak ve způsobu vymahatelnosti* (snížená sociální kontrola v anonymitě městského způsobu života). *Na jedince jsou kladeny mnohem větší nároky, aby sám reflektoval svůj život, aby se pečlivěji orientoval v jeho podmínkách a odpovědně se rozhodoval.*

### Enkulturation

Každý jedinec potřebuje někam patřit, někým být nejen z hlediska identity osobní, ale také etnické. Potřebuje se identifikovat se skupinou, kterou považuje za vlastní, sdílením společných hodnot. Potřebuje se identifikovat s její kulturou, která z těchto hodnot vyrůstá. To se děje účastí v aktivitách, které vedou k získávání žádoucích hodnot ať už v podobě statků nebo kompetencí (adaptační strategie). Dále jde o aktivity, které přijaté hodnoty opět oživují a posilují (zvyky, tradice, rituály, obyčeje). Adaptační strategie, zvyky, tradice, rituály a obyčeje jsou obsahem kulturního dědictví. Je předáváno z generace na generaci enkulturací. Enkulturation je tedy osvojování kulturního dědictví vrůstáním do skupiny, v níž jedinec žije.

Podle Nahodila (62) můžeme enkulturaci chápat jako: „...universální kulturní proces, který funguje v jedné každé konkrétní kultuře a v životě jednoho každého individuálního nositele kultury.“ Má být chápána jako *adaptivní začleňování jednotlivců do příslušné etnické či – podle okolností – interetnické nebo multietnické kultury, do jejího jazyka a do jejích tradic*. Enkulturation je fundamentální v období dětství, relevantní je ovšem i jako celoživotní učební proces.

*Enkulturationí jedinec získává kulturní kompetence*, které mu umožňují v dané kultuře pokud možno bezkonfliktně fungovat a kulturu vytvářet. To se projevuje navenek *stylem života*, jehož základem jsou etická a estetická kritéria, jak uvádí Mrkvička (60) a Klapač (47).

## 5.1.2. Roviny sociálně kulturní zkušenosti

Vágnerová (95) uvádí, že *výchova* jako záměrné působení *navazuje* na **procesy zrání, které probíhají ve vychovávaném jedinci**. Jeho **genotyp** vytváří vnitřní podmínky pro určitý vývojový program. Jeho realizace je však výslednicí interakce genotypu s vlivy prostředí a nazývá se **fenotyp**.

Prostředí ovlivňující genotyp je povahy fyzikální, biologické a sociokulturní. Na člověka má největší vliv prostředí sociokulturní. Autorka rozlišuje tři roviny jeho vlivu:

- a) **Obecná, která působí na všechny členy dané společnosti** a zprostředkovává **obecné sociokulturní vzorce**.
- b) **Větší sociální skupina**, v níž jde o **varianty** výše uvedených **obecných sociokulturních vzorců**. Takovou skupinou je třeba **komunita**.
- c) **Malá sociální skupina**, například rodina, parta, sportovní klub. Zde dochází k nejsilnějšímu působení sociokulturních vlivů a k **získávání nejhlubších sociokulturních zkušeností**. Z různých typů malých skupin má nejsilnější socializační vliv **rodina**.

### 5.1.3. Podmínky zprostředkování sociálně kulturní zkušenosti v rodině

Dle Vágnerové (95) rodina zprostředkovává tyto zkušenosti individualizovaně obvykle tím, že učí dítě, popř. mladého člověka, dovednostem sociální komunikace, řeči, způsobům uvažování, hodnocení, normám, žádoucím způsobům chování apod.

Dále zprostředkovává rodina sociokulturní zkušenosti specifickým způsobem, který se projevuje:

- a) obecně ve **způsobu interpretace sociálně kulturních vzorců**, kdy každá rodina to činí způsobem sobě vlastním. Rodina to činí **kognitivní stimulací**, kdy dítě se seznamuje s určitými způsoby přístupů, interpretací a řešení problémů,
- b) ve vztahu ke každému dítěti individuálně specificky a projevuje se především
  - **mírou pozitivního citového vztahu,**
  - **úrovní kontroly dítěte a zpětnou vazbou při plnění rodičovských požadavků.**

Vágnerová (95) dále hovoří o **učení, které může stimulovat procesy zrání**. Učení pak probíhá v interakci jedince s prostředím. Podmínkou smysluplného učení je

„nejen *dostatečná podnětnost prostředí*, ale i jeho *srozumitelnost a stabilní strukturovanost*.“

#### 5.1.4. Vývoj identity v jednotlivých věkových obdobích

Abychom mohli pomoci mladým lidem utvářet jejich identitu a věděli, na co klást důraz ve výchovné práci, je potřebné znát stadia jejího vývoje podle věku.

Vývojem identity v jednotlivých věkových obdobích se kromě jiných autorů zabývá Vágnerová (95), která vychází z Eriksonova konceptu vývoje identity.

Podle E. Eriksona, jak uvádí Vágnerová (95), **každé vývojové stadium** má svůj **úkol, který jedinec musí úspěšně zvládnout, aby mohl postoupit do stadia dalšího. Pokud ve vývojovém úkolu neuspěje, jeho další vývoj je zatížen. Postupuje sice věkově dál, ale je nezralý. Pokud se má stát zralou osobností, bude se muset jednou vrátit a toto selhání napravit.**

Věková údobí vybírá autor práce podle věku účastníků, kteří střediska a centra obvykle navštěvují.

##### 5.1.4.1. Střední školní věk (8.–12. rok): snaživost proti méněcennosti

**Obsah identity závisí na tom, čím se dítě cítí být, a ne na realitě, jaké skutečně je.** Vědomí identity spoluurčuje veškeré jednání a směřování dítěte a bude ovlivňovat jeho budoucnost v tom smyslu, jakou pozici získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat.

**Dětské sebepojetí** vyplývá ze *zkušenosti se sebou samým* (dle emoční zralosti a kognitivních kompetencí) a z *postojů a vztahů druhých lidí* (pro něj významných osob), které přijímá jako realitu.

Z tohoto hlediska *pro dítě je podstatný prožitek citového přijetí ze strany druhých*. To mu dává sebedůvěru a podporuje sebeúctu. *Je-li přijato druhými, je přijímáno i sebou samým*. Podstatná je emoční akceptace v rodině skrze prožívání sounáležitosti. *Významnou je také akceptace vrstevnickou skupinou*, která se stává novým zdrojem bezpečí. Ve vrstevnické skupině si uvědomuje svoji odlišnost a to, co je pro ně typické. Utváří se **vědomí stability** vlastní identity. Tato stálost je základem pro další

vývoj. Dále je to **vědomí originality** vlastní identity. Ve vrstevnické skupině je přijetí závislé na **získání prestiže pomocí výkonu**.

**Hodnocením druhých na základě ocenění výkonu dítěte** (nejenom ve vrstevnické skupině, ale hlavně rodiči a osobami, které dítě považuje za významné) **roste sebedůvěra dítěte ve vlastní schopnosti a posiluje se tak víra, že zvládne budoucí úkoly**. Dobrý výkon je motivován jednak srovnáním s jinými dětmi, jednak názorem posuzujících osob. V této souvislosti je užitečné připomenout, že v interkulturní pedagogice se pracuje s tzv. *body srovnání*. Je to například bodovací tabulka výkonů hráčů ve sportovním kroužku. Touto tabulkou získávají všichni návštěvníci kroužku stejnou šanci vyniknout. V takových kroužcích se tak maximálně minimalizuje možnost vzniku interetnických konfliktů, zvláště když jsou účastníci vedoucími individuálně emočně podporováni a praktickým tréninkem se zvyšuje jejich možnost dobrého umístění.

**Výkon je významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty**. Dobré hodnocení je výsledkem porovnání s určitou normou, kterou mohou představovat výsledky ostatních dětí nebo nějaký vnitřní standard, podle něhož dítě svůj výkon posuzuje. Zde je velmi důležitá **emoční podpora rodičů**. Děti, kterým rodiče více věří a podporují jejich snahu o výkon, snadněji dosáhnou dobrých výsledků a v případě úspěchu mají oprávněně vysoké sebehodnocení a sebeúctu. **Významné je také to, aby dítě vědělo, co se od něj očekává tím, že jsou stanovena jasná pravidla, která je třeba respektovat**.

**Potřeba dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty** vede k vytváření jakési **ideální identity**, která by byla vysoce ceněna. **Děti se srovnávají s normou, kterou stanoví dospělí**. Jestliže dítě přijme ideál, který je odlišný od skutečné identity, je to projev zralosti a vyšší socializační úrovně. **Vědomí rozdílu ideálu a skutečnosti ovlivňuje jeho chování a směřování k cíli**. Dítě má **potřebu statusu „hodného dítěte“**. Plní dobré požadavky proto, aby bylo dobře hodnoceno a akceptováno. Toto věkové období je E. Eriksonem označováno jako **fáze pílě a snaživosti**. Dítě plní roli, kterou od něj očekávají dospělí z jeho nejbližšího okolí i celá společnost. Pílí a snaživostí dítě získává pochvalu, uznání, a stupňující se projevy kladného emočního vztahu k němu vedou ke zvyšování jeho sebehodnocení. **Překonává tím pocit méněcennosti, který se u dětí při srovnávání se s druhými již vyskytuje**.

**V nepříznivých případech se dítě nesnaží, rezignuje. Jeho pocit méněcennosti se přeměňuje v komplex méněcennosti**. Zvyšuje se hladina úzkosti, narušuje se vývoj

zájmů, a dochází také k nepříznivým formám vyrovnávání se s náročnými životními situacemi. Dítě pak na sebe upozorňuje, například „šáskováním.“

#### 5.1.4.2. Dospívání, puberta (11., 12.–15. rok): identita proti zmatení rolí

Podle E. Eriksona, jak uvádí Vágnerová (95), se toto období charakterizuje jako **období hledání odpovědi na otázky: „Kdo jsem vlastně já, o co mi v životě jde a jak se na mne dívají druzí.“** *Je to fáze hledání a vytváření vlastní identity*, jak uvádí Vágnerová (95). Identita je souhrn veškerých stránek sebepojetí jedince. Všechny tyto stránky se postupně spojí a utvářejí v jedinci ucelený obraz o tom, jakým se má člověk stát.

U mladého člověka dochází k **rozvoji abstraktního myšlení, které umožňuje kladení hypotetických otázek** (co by bylo, kdyby...). Jedinec tak překračuje hranice aktuální reality. Přemýšlí, kým by chtěl být, zabývá se sám sebou, poznává hlouběji své možnosti a omezení. Jeho přijetí sama sebe je komplikované, neboť poznání sama sebe vzhledem k novým objeveným možnostem, ale současně vzhledem k omezující osobní realitě, jej činí nejistým a rozkolísaným. Tento rozpor překonává projevováním suverenity, radikalitou, naznačováním siláckých gest a póz. Sebeúcta je labilní a zranitelná. Srovnáváním se s druhými se jedinec zároveň vymezuje vůči nim a odmítá původní identifikační vzory, neboť vidí jejich chyby a je k nim radikálně kritický.

V této fázi uvažuje o budoucích možnostech a vymezuje, čím by být nechtěl. V této souvislosti se projeví, jak uvádí Vágnerová (95), vztah k rodinné identifikaci, zda se chce podobat svým rodičům, zda jsou rodiče pro něj přijatelní jako model **sociálně profesní role**.

Jedinec **přijímá soutěživé aktivity, aby si vymezil pozici ve skupině**. V ní také zkouší prosazovat své vlastní názory a sleduje reakci skupiny.

V období puberty dochází k **silné identifikaci se skupinou**, která jej přijatelným způsobem definuje, a tak podporuje jeho nejisté a rozkolísané sebevědomí. Je to **přechodové stadium skupinové identity**. Jedinec může vůči skupině projevovat nekritický stupeň konformity. Důležitou roli opět hraje **výkon jedince** (v tom, co uznávají vrstevníci), který potvrzuje kompetence, vede k získání prestiže mezi vrstevníky. Výkon však pro pubescenta znamená víc než pro dítě v předchozím období, jak uvádí Vágne-



rová (95). Jde o překonání pocitu aktuální nejistoty a nedostatku sebedůvěry jednoznačně pozitivní informací o vlastním výkonu. Výkon se může stát zdrojem kompenzace v jiné oblasti. V krajním případě se úspěch může stát jedinou významnou hodnotou.

*Skupina má významnou funkci při socializaci jedince, který se odpoutává od rodiny.* Jedinec se učí prosazovat svoje názory, přijímat komentáře druhých, učí se přijímat normy skupiny, sociální role spojené s různým statutem a funkcí ve skupině, učí se řešit konflikty. Ve skupině se také učí přijímat generační standardy ideálů.

Velmi se prohlubují *přátelské vztahy*.

Na významu začínají nabývat *vztahy k druhému pohlaví*.

V tomto období vystupuje **potřeba orientace**. Je zaměřena na osobu, je vedena tendencí kategorizovat nové zkušenosti, najít mezi nimi řád.

#### 5.1.4.3. Dospívání, adolescence (15.–20. rok): identita proti zmatení rolí

*Součástí identity adolescenta je tělové schéma.* Sebevědomí jedince posilují fyzická zdatnost, výška a síla. Tělové schéma směřuje k uniformitě, která je určena sociálně preferovaným standardem. Dalšími důležitými složkami jsou kompetence (schopnosti) a výkon. Adolescent už umí vytrvat u práce, dovede se nadchnout pro nějakou činnost. Otevírá se před ním celý svět. V adolescenci se dotvářejí obecné strategie chování vzhledem k výkonu a k vlastní sociální pozici.

Vývoj identity pokračuje do fáze uklidnění. Adolescent už nepotřebuje potvrzovat sebe demonstrativními projevy, protože našel způsob, jak být samostatný a zároveň s rodiči vycházet.

Po této fázi nastupuje **fáze individuace**. Je to dosažení úplné **autonomizace**, která *potvrzuje jedinečnost osobnosti a je alespoň přibližně realistická*. To znamená, že není větší rozpor mezi tím, jak adolescent vidí sebe sama, a tím, jak vnímá hodnocení sebe druhými.

Taková identita *se stává základem mechanismu, který integruje jednotlivé složky osobnosti a který reguluje budoucí směřování i aktuální chování a prožívání. Dává jedinci vnitřní řád tím, že mu odpovídá na otázku „kdo jsem.“*

**Na rozvoj osobní identity působí:**

- a) **Rodinný příběh** – přijetí rodové tradice, nápodoba vzorů, které jsou považovány za přijatelné.
- b) **Krize, které hledání doprovázejí**. Nastávají, jakmile adolescent začne prosazovat svou vlastní představu.
- c) **Blížící se role dospělého** – je potvrzována signály (vykání, řidičský průkaz), které zpřítomňují další stadium–dospělost. (V tradičních kulturách jedinec prochází přechodovými rituály, kterými je do nové identity uveden.)
- d) **Růst svobody**. V moderních společnostech není život regulován tolika pravidly, jako ve společnostech tradičních. Jednání je pak vedeno touhou si vše vyzkoušet, což je spojeno s nezkušeností a z toho vyplývajícím rizikem.
- e) **Nástup sexuální aktivity**.

V období adolescence dochází k **diferenciaci podle pohlaví**. Dívky se definují prostřednictvím vztahu lidem. Identity dosahují spíše kooperací než soupeřením a dominance jako chlapci.

**Následkem neúspěchu při vytváření identity je zmatení rolí**. Znamená to, že jedinec nenalezne svou identitu, nedojde k jasné představě, jakým člověkem je, kým se má stát nebo jakou roli by měl v životě zaujmout. Jeho chování je nesoudržné, nekriticky se přizpůsobuje okolnostem, v odlišných situacích vypadá jako někdo úplně jiný. Činy, které jsou jedincem pokládány za nemyslitelné v rámci rodiny, církve, či úzkého kruhu přátel, jsou konány bez rozmýšlení, například v podnikání. Zmatení rolí se také projevuje sníženým sebevědomím, nejistotou, dokonce stálými pochybnostmi o sobě. Zmatení rolí nezasahuje ani tak oblasti výkonů a úspěchů, jako spíše oblasti vztahů k druhým a k sobě samému.

#### 5.1.4.4. Ranná dospělost (20.–30. rok): intimita proti izolaci

Do našich středisek a center také někdy docházejí mladí dospělí, kteří většinou jsou našimi návštěvníky od svého dětství.

Podle E. Eriksona, jak uvádí Vágnerová (95), *je ranná dospělost charakteristická stadiem intimity s jiným člověkem. Myslí se tím hluboký vztah vzájemné blízkosti, něhy, úcty, poznání, důvěry, spolupráce a pomoci, společné životní perspektivy.*

Aby jedinec mohl toto stadium realizovat, musí být schopen *tolerovat ztrátu části své identity*, protože intimní vztah takovou míru přizpůsobení vyžaduje. *To je ovšem možné pouze tehdy, je-li identita stabilizovaná a zralá.* Pokud není, vyvolal by požadavek nutného vzdání se části své identity pocit ohrožení a úzkosti. Z těchto důvodů jsou vztahy mezi chlapci a dívkami v adolescenci nestálé, hlavně ze strany chlapců. Podle Vágnerové (95), by adolescence měla být ukončena dosažením dospělosti.

*Dospělý jedinec by se měl umět svobodně rozhodovat a za své rozhodnutí by měl cítit a unést zodpovědnost.* To je ovšem ideál, který ne vždy je uskutečňován. U mladých se projevuje tzv. *moratorium, kdy na jedné straně přijímají svobodu dospělých, na druhé straně však oddalují přijetí odpovědnosti a zůstávají tak ve stadiu adolescence*, jak uvádí Vágnerová. (95).

Jinou variantou je tzv. volba *negativní identity, která vyjadřuje odmítnutí rolí nabízených rodinou a společností.* Tito jedinci si vymezují vlastní identitu, jak uvádí Vágnerová (95).

### 5.1.5. Cíl výchovy – socializace jako aktivní přijetí sociálně kulturní zkušenosti

Jedinec přijímá z kulturního dědictví určité prvky na základě své sociálně kulturní zkušenosti. Je-li tento proces záměrně řízen, hovoříme o výchově. O. Nahodil (62) chápe výchovu jako intencionální a institucionalizovanou enkulturační pomoc. Enkulturační je součástí širšího procesu, který se nazývá **socializace**.

Dle J. Janouška, jak uvádí Řezáč (77), je socializace souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil vnitřní psychologické předpoklady, nezbytné k účasti na životě společnosti, současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba, schopná řídit své jednání a odpovídat za ně. *Socializací se tedy jedinec stává člověkem jako individuem a jako členem společnosti.*

Vhodná výchova mu v tomto úsilí pomáhá. V této souvislosti můžeme výchovu chápat jako řízenou socializaci, jak uvádí Řezáč (77).

Členem společnosti, jak bylo výše uvedeno, se jedinec stává tím, že si do funkční podoby osvojuje **kulturní kompetence**: formy mezilidských vztahů, očekávané role, vzorce chování, způsoby vnímání skutečnosti, formy myšlení, hodnoty, kulturní dědictví, způsoby jednání a fungování v ekonomické sféře a v politickém životě – vše to, co ke svému životu ve společnosti potřebuje. Nejde však jen o osvojení požadovaných kompetencí (enkulturace), aby jedinec byl jakýsi hladce fungující, nekonfliktní sociální element. Socializace se *dovršuje tím, že jedinec se stává samostatnou osobou*, která kompetence aktivně realizuje *tvůřčím, sobě vlastním individuálním způsobem*.

Jako **individuum** se tedy jedinec stává člověkem tím, že vrůstáním do mezilidských vztahů si postupně stále více uvědomuje své „Já.“ Jde o utváření jeho *sebeobrazu* na základě hodnocení osob, které jedinec považuje za významné. Od toho se odvíjí jeho *sebeúcta*. Postupně si buduje představu o svých záměrech, životních cílech a plánech – *sebekoncepci*. Vytváří si představy o svých možnostech – *aspiracích*. Vytváří si kritéria posuzování sebe, objektů okolního světa a také vztahů, do kterých vstupuje, či které zaujímají jiní lidé – *normy, hodnoty, svědomí*. *Psychika jedince se pak dále hlouběji vnitřně sjednocuje (integruje) podle hodnot, které si jedinec osvojil a které prožívá ve vztazích k ostatním členům společnosti, hlavně k těm nejbližším*. Znamená to, že **osoba jedince** (se svým potenciálem vloh) *se stává osobností* – vnitřně uspořádaným a sjednoceným celkem (integrovaným), který je ve vzájemné interakci s prostředím, jak uvádí Řičan (78).

*Cílem socializace* je adaptovaná, vyspělá osobnost jedince. Autoři, zabývající se problematikou osobnosti, hovoří také o **zralé osobnosti**.

- a) Podle Řezáče (77) má zralá osobnost tyto vlastnosti:
- přiměřené vnímání skutečnosti,
  - schopnost správného sebehodnocení a sebezpoznání,
  - vědomí identity (vím, kým jsem; kým chci být; vědomí smyslu mého života),
  - schopnost sebeovládání a seberegulace,

- sebeúcta a sebeakceptace (přijetí sebe sama i se svými problémy a negativními vlastnostmi bez snížení sebeúcty),
  - schopnost uskutečnit své záměry, které považují za správné,
  - autonomie (vnitřní samostatnost, nezávislost, mít svůj vlastní názor),
  - integrace (být vnitřně sjednocen podle centrálních hodnot, které dávají smysl mému životu, kterých se nevzdávám, které jsou těžištěm osobnosti, mého „Já“, z nichž mé vidění světa a jednání vychází a k nimž ve svém celku směřuje),
  - odolnost vůči stresu,
  - aktivní přizpůsobení.
- b) Saul, jak uvádí Řezáč (77), vyjmenovává tyto **rysy zralé osobnosti**:
- přechod od parazitní závislosti k nezávislosti a schopnosti přejímat zodpovědnost,
  - produktivnost života jedince (tvorba hodnot),
  - vymanění se z pocitu méněcennosti, egocentrismu, hostility (nepřátelství) a rivalitních postojů,
  - vytvoření ideálů hodnotové orientace a svědomí,
  - vytvoření zájmu o život jiných lidí,
  - pocit reality a schopnost tvořivé adaptace na sociální podmínky existence.

*Z výše uvedeného vyplývá, že zralý jedinec si je vědom své identity,* jak uvádí Bačová (2):

- a) na úrovni **intrapersonální**, kdy se na základě přijatých hodnot ztotožňuje s vlastním životním přesvědčením,
- b) na úrovni **interpersonální** se ztotožňuje se svými sociálními rolmi dle požadovaných kompetencí a adaptačními strategiemi,

- c) na úrovni **sociální** se ztotožňuje se svou sociální skupinou a pomáhá jejímu rozvoji svými kompetencemi a zapojením se do adaptačních strategií.

**Pro vnitřní stabilitu osobnosti jedince z minority je klíčové, aby se vyrovnal právě s identitou sociální (etnickou).** To není snadné, neboť identita sociální (národní, etnická) **může být zatížena dědictvím minulosti**, které je pro současnost identifikačně nepřijatelné (např. nacistické Německo pro generace Němců, kteří odmítají nacismus a neonacismus). Vyrovnáním se s identitou sociální (etnickou) se vytvářejí předpoklady, aby jedinec našel své místo ve společnosti, aby se do ní integroval a podílel se na vytváření hodnot, které společnost pro svůj rozvoj potřebuje. To zpětně pozitivně posiluje jeho identitu. Osobnost jedince se silnou identitou je více stabilní, neboť je vnitřně uspořádanější a sjednocenější, jak uvádí Říčan (80). Pravděpodobnost toho, že **jedinec s takovou osobností** bude věrný pozitivním hodnotám, a tím **má větší šanci obstát i v nesnázích**, je vyšší, než u jedince s identitou nejasnou.

Nejde však jen o to, že přiměřeně socializovaný jedinec se silnou identitou bude spolehlivě a vyrovnaně, s minimálními konflikty plnit přijaté normy společnosti (etnika). Jde o víc. Jde o to, že zralost a vyspělost přiměřeně socializovaného jedince se bude projevat i **ve vztahu k samotným sociálním normám**, ve smyslu **reflexe** těchto norem z hlediska, **jak tyto normy, tradice a přijaté způsoby chování jsou nosné pro aktuální život**. Odtud také vychází další volba životní cesty.

Zralý jedinec **reflektuje svou životní situaci** na základě **pozitivně rozvinuté identity**. **Vrchol socializace** tedy **spočívá v přijetí zodpovědnosti za svůj život** se **schopností reflexe a tvůrčího hledání a utváření vlastní identity**, která se může stát **darem pro druhé**.

Výchova tak přechází v sebevýchovu, která je orientována **autentickými hodnotami a mravní zodpovědností**.

## 5.2. Cíle výchovy a sociálně kulturní zkušenost Romů

### 5.2.1. Romský jedinec na křižovatce identit

Při utváření identity je velmi důležité, aby mladý člověk našel *pozitivní inspiraci, vzor, který je reálný pro jeho osobu a přitom je dostatečně motivující*.

**Pro pedagoga tak vznikají okruhy problémů:**

- a) s jakými životními vzory se mladí Romové setkávají, jak se vytváří jejich životní ideál, čím je sycena jejich touha objevit a nalézt vlastní identitu, jaké hodnoty mají vliv na utváření jejich identity?
- b) jakými výchovnými prostředky a způsoby mohou tento proces utváření identity podpořit romští rodiče a další autority z romské komunity?
- c) jak tento proces mohou podpořit další neromské osoby a vlivy, do jaké míry toto působení může být výchovně záměrné?
- d) jak souvisí rozvoj identity romské mládeže s procesy integrace Romů?

*Nenalézá-li jedinec pozitivní vzor, vzniká reálné nebezpečí, že jeho život v touze po intenzivních zážitcích bude orientován podle vzorů negativních.* U Romů tato otázka nabývá zvláštního významu, pokud vyrůstají v prostředí, kde je vyšší výskyt sociálně patologických vlivů.

Identita osobní je spojena také s identitou etnickou. Mladý Rom (Romka) od raného dětství zakouší těžkosti, které jsou spojeny s tím, že lidé běžně nerozlišují tělesné znaky (barva pleti) od způsobu života. *Pro jeho (její) tělesné znaky mu (jí) příslušníci majority přisuzují rysy životního stylu a vlastností celého etnika*, zvláště ty, které členové majoritní společnosti posuzují jako negativní.

On (ona) cítí, že jej (jí) tak vnímají a že se také podle toho k němu (k ní) tak chovají. *Mladí Romové se opakovaně přesvědčují, že většina příslušníků majority nerozlišuje mezi Romy podle osobních vlastností a kvalit, ale že všechny Romy „házejí do jednoho pytle.“* Ze strany příslušníků majority pocítují nedůvěru a odmítání. Stupnice odmítání je velmi široká: od přidržování si kabelek spolucestujících v dopravních prostředcích po nastoupení Roma, přes nepřijetí do práce, nedůvěru v pracovním kolektivu a obtížnost vydobýt si uznání, až po bezdůvodné fyzické napadení.

*Dále mladí Romové postupně objevují, že také mezi nimi samotnými je mnoho problémů* a že samotná etnicita, která se projevuje v konkrétním způsobu života, je narušená obtížností a bezvýhodností životní situace, která se nebezpečně přibližuje sociálnímu propadu. Vyplývá jednak z postojů příslušníků majority, ale také z postojů a chování Romů samotných.

*Tento objev narušenosti etnicity, pokud si jej příslušník minority kriticky připustí, může vést k otřesení osobní identity.* Je pak postaven před otázkou, jak se má se svojí etnicitou, která vyvolává odmítání a nepřijetí majoritou, vyrovnat.

Buď tím, že ji také začne odmítat a programově se bude chtít *asimilovat se světem bílých*, jak uvádí Holomek (30) a také Řičan (80), který hovoří o zeslabujících se pozitivních aspektech romské identity.

Nebo tím, že na odmítnutí bude *reagovat agresí* (viz negativní aspekty romské identity). Toto jednání může být jak vědomé, tak intuitivní. Tyto způsoby odmítání vlastní etnické identity však narušují osobní identitu a zeslabují integritu osobnosti a znamenají negativní prognózu, jak o tom hovoří Řičan (80).

Řešení, které naopak vede k **posílení osobní integrity příslušníka romské minority**, spočívá:

- a) *v přijetí a pozitivním zpracování také těch stránek romské etnicity*, které vyvolávají obranné postoje majority.
- b) *ve vědomém objevování a rozvíjení toho, co je na romské etnicitě pozitivně lidské, silné, co je pravdivé, dobré a krásné.* Hodnoty romské etnicity budou *sdělitelné*, komunikovatelné, budou-li pro majoritu *srozumitelné* a budou-li *ve shodě s kladnými sociokulturními hodnotami*, které se odvíjejí od takových základních hodnot, jakými jsou *svoboda, spravedlnost, solidarita a lidská práva*. Tento problém je vyjádřen konceptem **duální identity**.
- c) *v osvojování pozitivních hodnot a kompetencí* (vzdělání, osvojení si způsobů komunikace užívaných majoritou), *kteřé jsou pro život v majoritní společnosti nutné*.
- d) Problém získání identity nekončí jen osvojením pozitivních sociokulturních hodnot a schopností komunikovat prostředky majoritní společnosti.



Směřuje hlouběji k získání **schopnosti sebereflexe a kritického rozlišování**, jakým směrem v podmínkách majoritní společnosti vlastní identitu rozvíjet.

*Například u příslušníků romského etnika to znamená přemýšlet nad tradicemi a tázat se, jaké hodnoty tyto tradice nesou pro současnost.* Nejde přece jen o pouhé uchování tradic v rámci určité historické restaurace, která zachycuje určitý stav vývoje tradic v dějinách etnika. Jde o víc. Jde o stále **aktualizovanou reinterpetaci bohatství kulturního dědictví romského etnika** z hlediska **pozitivních hodnot** v rámci rozvoje **duální identity**.

Jde o **zachování** těch **tradic** (těch jejich prvků), které **pomáhají etniku v současnosti**, aby si **udrželo svou etnicitu** (neboť ta také ovlivňuje identitu, a tedy i stabilitu osobní) **v tom, co pomáhá obstát v současnosti** jednak na úrovni **individua**, jednak na úrovni **etnika v dialogu s majoritní kulturou**.

Jde o to, aby socializovaný jedinec **byl schopen se podílet na dalších funkčních změnách způsobu života society** (společnosti, etnika), bude-li to potřebné (například změna tradičního postoje Romů ke vzdělání).

Nicolini (64) hovoří o potřebě nové solidarity Romů (vybavených vlastním vědomím lidských práv) tváří tvář stále více znepokojujícím fenoménům jejich kulturní desintegrace. Hovoří o nesmírném úkolu **předefinování tradičních hodnot, symbolů i samotné solidarity**, který **mohou začít jen připravení a ochotní romští předáci uvnitř romských skupin**.

## 5.2.2. Rysy romské kultury ve vztahu ke kultuře majority

Jakým směrem se má realizovat výše požadované předefinování tradičních hodnot a symbolů romského kulturního dědictví? Jak hledat to, co pomáhá obstát minoritě v dialogu s kulturou majority?

Liégeois (49) srovnává rysy romského způsobu života a způsobu života moderní majoritní společnosti. Nejprve hovoří o

- a) **silných stránkách romské kultury:**

- kolektivní život, posvátnost příbuzenských vztahů, význam rodiny, rodinných svazů,
- každodenní zajišťování nezajištěného hospodaření, fušky,
- život pro přítomnost,
- kočovnictví, které sice u nás ve své klasické podobě bylo likvidováno, ale které získává novou formu (cestování, migrace do zahraničí),
- život v diaspoře (rozptýlení a současně vzájemná komunikace),
- různorodost dialektů,
- solidarita.

Jsou to prvky, které podle Liégeoise (49) dávají sílu členům této kultury, kteří chtějí mít účast na společném životě, i když jsou rozdílní.

b) ***Jakmile se však Romové nacházejí ve společnosti, která je chce asimilovat, náhle to, co bylo jejich silnou stránkou, se stává slabostí***, protože majoritní obyvatelstvo v průmyslově vyspělých státech západní Evropy a Severní Ameriky představuje vlastnosti opačné:

- |  |                 |
|--|-----------------|
| - místo kolektivismu                     | individualismus |
| - místo každodenního hospodaření a fušek | kapitalizace    |
| - místo života pro přítomnost            | plánování       |
| - místo kočovnictví                      | usedlý život    |
| - místo různorodosti                     | uniformita      |
| - místo solidarity                       | soutěživost     |
| - místo svobody                          | závislost       |

**Toto srovnání vyvolává celou řadu otázek:**

a) Jestliže charakteristické vlastnosti příslušníků majoritní společnosti jsou vlastnosti opačné než u příslušníků romské minority, jaký bude další osud Romů? Aby Romové obstáli v prostředí majority, nebudou nuceni sami sebe přizpůsobit do té míry, že tím ztratí svoji etnickou identitu v současném globálním světě, který je utvářen spotřební majoritní kulturou?

- b) Můžeme se ale také ptát takto: Proč mají příslušníci majority takové vlastnosti? Jsou to vlastnosti nezbytné pro život ve společnosti, která se nachází hlavně v průmyslových zemích Evropy a Ameriky? Jak ovlivňovaly historické změny způsob života a osobnost v těchto zemích?
- c) Existuje nějaké východisko pro Romy?

### 5.2.3. Požadované vlastnosti příslušníka majority v pluralitní společnosti

#### 5.2.3.1. Historické vlivy na utváření identity příslušníků majority

Každá historická etapa a každý typ společnosti, jak uvádí Bačová (2), jsou charakterizovány vlastními hodnotami. Tyto hodnoty ovlivňují utváření identity členů dané společnosti. Společnost prostřednictvím ideologie a společenských institucí určuje, které složky identity je možné změnit a zda je změna vůbec možná. Určují, která ze složek identity jedince se stává identitou samozřejmou, která identitou aktuálně prožívanou a která identitou hledanou.

Podle Čápa a Mareše (14) zkoumal D. Riesman se svými spolupracovníky změny amerického charakteru osobnosti. Navázali na výzkumy sociologů, kulturních antropologů a psychologů, kteří srovnávali kultury, způsob života a vlastnosti osobnosti v různých makrosociálních podmínkách. Věnovali velkou pozornost *společenskému charakteru* (soubor rysů osobnosti, které jsou společné velké sociální skupině a odpovídají společenským poměrům, přírodním, ekonomickým a kulturním podmínkám). Autoři rozlišili hlavní formy společenského charakteru, které v historickém vývoji následovaly po sobě – typ řízený tradičně, vnitřně a vnějškově:

**Typ řízený tradičně** se vyskytoval v evropské společnosti (společnost tradiční) před rozvinutím průmyslu. Do té doby život probíhal v ustálených formách, které byly pevně stanoveny zvyklostmi a tradicemi. Způsob života, takto fixován, se bez podstatných změn přenášel z jedné generace na druhou. Vysoce byla hodnocena pracovitost a věrnost principům.

**Typ řízený vnitřně.** Společnost se začala vlivem rozvoje vědy a techniky měnit na společnost industriální (moderní). Technika umožnila strojovou výrobu, která spo-

lečně s nerostným bohatstvím kolonií a obchodem s otroky vedla ke kumulaci kapitálu. Instrukce trhu ovládala hospodářský život. Tyto změny ovlivnily sociální život (migrace obyvatelstva do měst, zchudnutí venkova, urbanizace). Nárůst nových společenských vrstev způsobil revoluční politické změny (buržoazie, průmyslové dělnictvo). Tento vývoj přinášel nové nečekané situace, ve kterých jedinec s tradičními zvyklostmi nevytačil. Feudální a aristokratické tradice (cechy, stavovská privilegia) se ukazují jako překážka rozvoje průmyslu a obchodu. V této situaci výchova, náboženství a kultura podporují ideál člověka, který má přísné svědomí, pevné zásady, je šetrný a má rozvíjené volní vlastnosti. Stále se vysoce hodnotila práce a věrnost principům. Při důrazu na přísné mravní zásady bez rozvoje vnitřního, duchovního života, který čerpal svou sílu z živé víry v Boha, docházelo ale také k tomu, že někdy převládala ztrnulá příkazová morálka. Taková situace nastávala tam, kde (v původně křesťanské kultuře a křesťanském způsobu života) přestal být Kristus zdrojem mravního života a jeho inspirací. Mravní život se omezil na poslušnost vnějším normám a nařízením bez osobního stanoviska, bez vnitřního zaujetí pro hodnotu mravních zákonů a bez vlastní odpovědnosti a vlastního osobního nasazení pro jejich realizaci jak uvádí Gruendel (28): „A tu se tedy brzy jeví zákon jakožto chladná násilná forma, vnucená člověku zvenčí, která uzavírá pohled na Boha i na člověka a více či méně vyvolává jen odpor člověka, omezovaného v jeho svobodě.“ Při takové mravní výchově docházelo k formování úzkostlivého svědomí. To se pak projevovalo podle Čápa a Mareše (14) chorobnými pocity viny.

**Vnějškově řízený typ.** Začíná se šířit v první polovině 20. století v ekonomicky nejvyspělejších zemích s vysokou úrovní výroby, ale i spotřeby. Vzniká konzumní společnost, jejíž příslušníci konzum oceňují, jsou si však méně jisti ve svých hodnotových orientacích a řídí se spíše názorem druhých, tlakem skupiny a veřejného mínění, než vnitřním přesvědčením a svědomím. Rodiče přestávají uzavírat dítě do rodiny a chránit před bezbožnými a nemorálními vlivy, naopak podporují dítě v tom, aby se adaptovalo na názory vrstevníků, filmu, sdělovacích prostředků, aby se neodlišovalo od ostatních. Při vnějším řízení se klade důraz na konzum, volný čas, zábavu a pěstování koníčků, na přizpůsobení se druhým Jak popisují Čáp a Mareš (14).

V téže zemi se tak mohou vyskytovat všechny typy. Některé lokality, rodiny, generace, menšiny se liší od společenského charakteru, který v zemi převládá. Jejich soužití často přináší konflikty. Typy tradiční obvykle selhávají v prostředí, které je liberální

a není neseno tradicemi. Typ vnitřně řízený je při nesprávné výchově svědomí ohrožen vnitřními konflikty.

Typ vnějškově řízený není jen plodem konzumismu. Je reakcí na vnější příkazovou morálku, která je prožívána jako svazující, ale přitom je vnitřně prázdná a k neunesení. Aby se člověk z pout této morálky osvobodil, popírá dosavadní základní duchovní názorové a mravní jistoty, které vnímá jako zdroj omezení. Protože však jistotu nikde nenachází, hledá jistotu v sobě samém.

*Normativním příkazem západní kultury se pak stává:* odhalit a projevit své jedinečné osobní charakteristiky a stát se nezávislým na jiných. To předpokládá konstruovat sebe jako jedince, jehož jednání a chování je smysluplné jedině ke vztahu k vlastnímu myšlení, pocitům a jednání, a ne ve vztahu k myšlení, cítění a jednání druhých, jak uvádí Bačová (2).

#### 5.2.3.2. Důsledky pro hodnotovou orientaci

Vnějškově řízený typ vytváří *pluralitní společnost* a je zároveň jejím plodem. Život sice není svázán pevnými tradicemi, ale také v něm *chybí jednotné hodnotící základy pro interpretaci životní zkušenosti*. Chybí jednota morálních kritérií, a proto také chybí jednota v základních cílech výchovy a v jejich hierarchii, jak uvádí Brezinka (12): „V názorově otevřených pluralistických společnostech existuje neomezená svoboda kritizovat ideály až do popření jejich oprávnění a nepostradatelnosti. Existuje absolutní svoboda k nalézání a propagaci mnohých alternativních ideálů. Pro společnost to není nebezpečné, dokud existující jádro společných základních ideálů, které uznávají všechny skupiny, není rozmělněno pod nutné minimum a dokud většina občanů ještě patří k náboženským, světonázorovým, etnickým skupinám a dalším skupinám, které jim zprostředkují ideály specifické pro určitou skupinu a zároveň dávají smysl základním společenským ideálům.“

Podle téhož autora *povážlivá situace nastává teprve tehdy, když je pluralismus různých společenství věřících nahrazen světonázorovým a morálním pluralismem jedinců bez jakékoli vazby*. Většina vysoce rozvinutých demokracií se blíží tomuto stavu individuální společnosti. „*Je to společnost, která je charakterizována silným osamostatněním svých členů v jejich hodnotové orientaci individualizací či subjektivizací jejich životního stylu, názoru na svět a morálky.*“

Protože si lidé nerozumí v názorové oblasti, vede to při určité míře ekonomické zajištěnosti k sociálnímu osamostatnění, kdy jednotlivé rodiny už nemají tak hluboké vazby na svůj příbuzenský základ. Projevuje se to také tím, že mladí lidé, dle názoru rodičů poměrně brzy, ještě nezajištěni, odcházejí z rodin a bydlí nezávisle na rodičích. Dle Brezinky (12) v *takové společnosti je široce rozšířena skepse proti závažným společenským ideálům, relativismus v základních náboženských a světonázorových otázkách, stejně jako morální nihilismus*. V této situaci *jsou mladí lidé vystaveni někdy zcela protichůdným socializačním tlakům* ze strany médií, vlastní rodiny, skupiny vrstevníků, školy a dalších socializačních činitelů – jak uvádí Keller (44).

### 5.2.3.3. Požadavek autonomního typu společenského charakteru

Proto D. Riesman, jak uvádějí Čáp a Mareš (14), považuje za žádoucí, aby se v dalším vývoji společnosti rozvinul nový typ společenského charakteru, tzv. **autonomní typ**. Měl by překonat nedostatky předchozích typů. Měl by to být člověk, *který nepodléhá vnějším nátlakům, ale také ani příkazové morálce, ztrnulým zásadám, které mnohdy vedou k fanatismu, ani sektářství či agresi proti lidem a skupinám s odlišnými zásadami, formami života a kultury*.

V čem pak spočívá autonomie? V tom, že člověk prohlašuje sama sebe za výlučnou instanci v mravním jednání a že se radikálně prohlašuje za autonoma, tzn. toho, který sám sobě dává zákon? Jestliže někdo takto absolutně chápe svou autonomnost, pak se mu každá norma jeví jako úhlavní nepřítel, protože je prožívána jako omezení vlastní osoby, jako diktát cizí moci, např. společnosti, která zaostává ve vývoji, nebo diktát autorit (stát, církev, rodina, které poručníkují) nebo jako diktát božstva, které nedopřává člověku štěstí. Takový postoj však vede přesně k tomu, co popisuje W. Brezinka (12), když hovoří o individualizaci a subjektivizaci životního stylu. Má D. Riesman, jak uvádějí Čáp a Mareš (14), na mysli toto? I on si uvědomuje nebezpečí spojené s nesprávným (absolutním) chápáním lidské autonomie.

**Přiměřeně autonomní člověk** by měl – podle autora práce – zřejmě být člověk, který dovede reflektovat svou situaci, to znamená, zamýšlet se nad svým životem z hlediska hodnot. Měl by umět kriticky rozlišovat pravdivé od nepravdivého, správné od nesprávného, mravné od nemravného. K tomu jsou potřebná pravdivá kritéria, která je třeba hledat. Jde o pravdivé axiomy jeho úvah a logicky správný způsob uvažování.

Při hledání pravdy pak přiměřeně autonomní člověk objeví svou závislost na přírodě, na základních sociálních vazbách, na tom, že musí hledat svou identitu. Bude se ptát, kým je, odkud je a kam jde. Bude hledat smysl svého života. Bude se ptát, co a kdo má v životě největší smysl, co je nejvíce pravé, pravdivé, autentické. Poznávané a zakoušené, ale i ztracené hodnoty si uspořádá. Na tomto základě, o kterém bude stále přemýšlet a zpřesňovat je, popřípadě přebudovávat, bude dále rozvíjet svou identitu. Možná bychom mohli hovořit spíše o člověku reflektujícím, který má základ v autentických vztazích a hodnotách, a který vědomě rozvíjí svou stránku tělesnou, duševní (psychickou), vztahovou (sociální), mravní (etickou), duchovní (spirituální) a estetickou. Takový člověk se bude snažit být osobností, autoritou, která však vyrůstá z jeho opravdovosti a odpovědnosti k druhým, k sobě, ke světu a k Bohu takovým způsobem, aby v nárocích života obstál, jak uvádí Palouš (67). Odpovědnost pro něj nebude drtivým a ochromujícím jhem, ale stane se vědomě přijatou cestou k naplnění a dovršení života v nalezené a přijaté pravdě a lásce formou služby a tvorby.

#### 5.2.3.4. Klíčové kompetence

K životu v současné moderní společnosti (západní Evropa, Severní Amerika, ale již několik desetiletí také Japonsko, Jižní Korea a postupně další státy v této oblasti) bude jedinec pravděpodobně muset pěstovat a rozvíjet tzv. **klíčové kompetence**, které byly zjištěny při zkoumání významu kompetencí v roce 1995 při novém obsazování pracovních míst ve Švýcarsku. Rozborem 682 inzerátů na pracovní místa Belze a Siegrist (5) zjistili, že byly požadovány následující klíčové kompetence:

- a) Komunikativnost a kooperativnost: 37,4 %.
- b) Schopnost řešit problémy a tvořivost: 15,5 %.
- c) Samostatnost a výkonnost: 25,1 %.
- d) Odpovědnost: 11,4 %.
- e) Schopnost uvažovat a učit se: 8,7 %.
- f) Schopnost zdůvodňovat a hodnotit: 4,6 %.

Kompetence jsou výrazem *schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně*. Znamená to mít vnitřní jistotu, že to, co dělám, je správné a že to umím, že v nárocích dané situace obstojím. **Kompetence**

*sestávají z různých schopností a z jejich vzájemného ovlivňování. Získávají se reflexivně.* Belze a Siegrist (5) je popisují:

„**Reflexe je rozhodujícím momentem při získávání klíčových kompetencí.** Je známkou procesu kritického uvažování. Reflexí ve smyslu získávání klíčových kompetencí je přitom míněno porovnávání a spojování jednotlivých schopností se zřetelem na vlastní hodnotovou škálu a na individuální životní cíle za účelem získání kompetencí.“

**Kompetence nestojí vedle sebe izolovaně. Různými způsoby se prolínají a lze je pochopit a realizovat vždy jen jako součást celkového procesu vzdělávání.** Existují kursy, ve kterých se účastníci učí tyto kompetence spojovat prostřednictvím vlastní zkušenosti s dříve nabytými znalostmi. Podle Belze a Siegrista (5) je získávání klíčových kompetencí celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.

**Z těchto skutečností vyplývají další otázky:**

- a) Jak se vůči těmto nárokům a výzvam mají Romové postavit?
- b) Zůstanou uzavřeni v troskách své ztrácející se identity?
- c) Budou ignorovat nutnost reflexe?
- d) Které vlastnosti mají rozvíjet, aby byli úspěšní?

### **5.3. Kompetence potřebné pro rozvoj duální identity Romů**

Autor práce uvedl několik typů seznamů (1. Liegeois, 2. autonomní–reflektující typ, 3. klíčové kompetence) **vlastností příslušníků majority**, které produkuje jejich způsob života, částečně jsou udržovány a předávány výchovou v rodině a školou, jsou podporovány médii a způsobem života. **K úspěšnému životu v majoritní společnosti jsou vyžadovány.**

**Požadavky na cíl výchovy**

K tomu říká Brezinka (12): „**Smysl každé výchovy** spočívá v tom, **abychom pomohli vychovávanému získat osobní vlastnosti, které ho uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu.** Které vlastnosti k tomu patří, závisí zčásti na povaze



jedince, zčásti na kultuře, v níž žije. Každá kultura sestává z určitého řádu životních podmínek, jimž se musí každý člověk přizpůsobit. Aby jim jedinec mohl vyhovět, musí se učit rozličným schopnostem a znalostem. Všechny takové schopnosti a znalosti, které pokládáme za nutné a žádoucí, se mohou stát výchovným cílem.“

Dříve než budeme hledat, na  *které vlastnosti se zaměřit*, připomeňme si, že jádrem multikulturní integrace je budování duální integrity. Podle Barši (4) a Holomka (30), vedle veřejného uznání romské etnické identity, jde ze strany státu také o vytváření rovných příležitostí v sociálně ekonomické oblasti a v oblasti politické reprezentace. Aby to bylo reálné, je nutné si osvojit, jak uvádí Balvín (3), kulturu majority (prostředek uplatnění se) *zapojením Romů do českého výchovně vzdělávacího systému*.

*Je realitou, že romské děti nejsou ve škole moc úspěšné.* Šotolová (93) uvádí hlavní příčiny školní neúspěšnosti:

- a) odlišný jazykový vývoj,
- b) odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy,
- c) u některých Romů nedocenění významu vzdělání,
- d) nedostatečná příprava na školu,
- e) nižší informovanost části dětí, vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin,
- f) nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami.

*Také v pedagogické práci Salesiánského středisku v Ostravě se tyto skutečnosti projevují.* Ukazuje se, že je třeba být v kontaktu s rodiči dětí (jde o mladší sourozence našich návštěvníků, respektive jde o budoucí návštěvníky našich středisek a center) a podporovat rodiče v úsilí, aby jejich děti byly co nejlépe připraveny na školu.

*Zřizují se mateřské školky a přípravné třídy, které mají romským dětem usnadnit vstup do školy.*

Podle Čížkové (15) je *rodinná výchova u Romů vedena jiným způsobem. Je zaměřena na přežití dítěte a rozvíjí sociální inteligenci. Bývá často svěřována starším sourozencům.* Je důležité ovlivňovat, motivovat romské maminky (např. umožněním pravidelného setkávání s maminkami a jejich dětmi, kde si to maminky s dětmi prakticky hravou formou vyzkouší), aby se naučily věnovat dítěti stálou pozornost, aby

s ním hovořily, vyprávěly mu příběhy, pohádky, kupovaly mu hračky a učily je hrát si s nimi; aby je učily poznávat funkce různých předmětů a vztahů mezi nimi, aby je učily soustředit se na nějakou činnost. To vše je příprava na učení ve školní situaci.

**Výchovou a osvětou může dojít ke *snížení vlivu předsudků, ke změně stereotypu vnímání Romů členy majoritní společnosti; může vzrůstat větší otevřenost vůči Romům.***

**Stát** může v rámci rozvoje duální identity vytvořit *podmínky rovných příležitostí* pro Romy.

Autor práce se domnívá, že **hlavní skutečností bude to, jak Romové sami pevně uchopí správné příležitosti a jak je budou úspěšně realizovat z hlediska hodnot na kterých je postavena demokratická společnost.**

Autor práce znovu připomíná, že **nezbytným prostředkem je vzdělání.** Ani to však nestačí, nemá-li člověk **odhodlání a odvahu se do příležitosti (problému) „zakousnout.“**

Zkušenosti z výchovné práce ve středisku ukazuje, že i když je příležitost nabízena formou kroužků a různých dalších aktivit, *romské děti a mladí, kteří se na začátku přihlásí, dlouhodobě nevytrvají. Příležitost jakoby „zahodí.“* Projevuje se zde jejich odlišná mentalita.

### 5.3.1. Romská kultura z hlediska Hoehstedeho klasifikace kulturních standardů

V každé společnosti se vyskytují určité *typické rysy* jednání jejích příslušníků. Nazývají se **kulturní standardy.**

*Projevují se ve způsobu vnímání, cítění, myšlení a reagování. Jsou přijímány v raném dětství, jsou proto hluboce zakořeněny a ovlivňují jedince, aniž si on toho je vědom. Jedinec je však schopen si tyto své způsoby uvědomit a je schopen s nimi pracovat a měnit je.*

Kdo se svým cítěním, myšlením a jednáním odlišuje od všeobecně přijatelných standardů, je v dané společnosti sankcionován, popřípadě z ní vyloučen.

Podle Nového a Schroll-Machl (65) vyjadřují kulturní standardy nejobecnější úroveň kulturních rozdílů. Upozorňují zejména na ty rozdíly, které vedou k odlišnému pojetí základních parametrů života lidí.

Existuje několik systémů kulturních standardů. Nejznámější je jejich **uspořádání a kategorizace podle holandského antropologa G. Hofstedeho**, který chápe kulturu jako kolektivní programování ducha, jak uvádí Losche (51):

- a) **Velká, respektive malá snaha vyhnout se riziku a nejistotě.** Jde o míru, v jaké se členové společnosti cítí být ohroženi nejistými, neznámými, nejednoznačnými a nevypočitatelnými situacemi. Snaha vyhnout se riziku je spojována s plánováním a programováním jednotlivých kroků aktivit. Pevná struktura činností má mnohem větší význam než improvizace. Projevuje se přesnými plány a harmonogramy, aby riziko selhání bylo minimální.

*V jednání příslušníků romského etnika převažuje snaha **vyhnout se riziku spíše útěkem a obejitím překážky, pokud možno bez konfliktů.** Silný pocit permanentního ohrožení ze strany majoritní společnosti, vyvolávající hlubokou nejistotu, působí tak, že **plánování je chápáno jako málo významné.** V jednání **převažuje spíše improvizace, silně ovlivněná emotivitou a naléhavostí konkrétní situace, nad pevně naplánovanou a uspořádanou strukturovanou činností.** V každém případě však má jednání příslušníků romského etnika své důvody, které příslušníkům majority nemusí být jasné a známé.*

- b) **Vzdálenost mocenských pozic.** Jde o míru tolerance k nerovnému rozdělení moci. Projevuje se mocenským odstupem v hierarchii řízení. Jde o vzdálenost subjektivně vnímanou a tolerovanou.

***Jednání příslušníků romského etnika je silně hierarchizované.** Je to například vidět v instituci mladé nevěsty (terňi bori). Je uznávána moc, která vyplývá z přesného postavení jedince v romské rodině (např. starší bratr). Kromě toho je v hierarchii výše postaven a uznáván ten, kdo je chytřejší, než ten, kdo je silnější.*

- c) **Míra individualismu a kolektivismu.** Kolektivismus je typický pro společnosti, kde jsou lidé od narození silně integrováni do silných, soudržných sociálních skupin. Skupina jim zajišťuje ochranu, ale vyžaduje loaja-

litu. Skupina je vždy primární a jedinec je podroben značné míře sociální kontroly. V individualistických kulturách je kladen důraz na jednotlivce, jeho osobní svobodu, nezávislost a odpovědnost. Jedinec sám je cílem. Jeho ovlivňování probíhá přímo a bezprostředně. Sociální skupiny jsou druhotné.

*Romská kultura je kolektivní. Soužití s majoritou probíhá nejlépe u těch skupin Romů, kde zůstala zachována vysoká míra sociální kontroly.*

d) ***Převaha maskulinních, respektive femininních hodnot.***

- Sociální role mužů a žen jsou v **maskulinní** společnosti jasně rozlišené. Od mužů se očekává asertivita, houževnatost, přísnost a orientace na výkon, materiální hodnoty a úspěch. Naproti tomu od žen se očekává umírněnost, solidarita, zájem a péče o kvalitu a kulturnost života.
- Ve **femininní** společnosti se role překrývají. Mužská i ženská role se má více projevovat umírněností, tolerancí, větší orientací na sociální vztahy než na výkon. Rozhodující však nejsou ani tak nositelé těchto hodnot, jako zařazení těchto hodnot v celkové hodnotové hierarchii. Důležitá je také intenzita jejich prosazování.

*Romská kultura z tohoto hlediska je výrazně maskulinní.*

e) ***Krátkodobá, respektive dlouhodobá orientace.***

- Ve společnostech **krátkodobě orientovaných** je hlavní důraz kladen na současnost a minulost. Jak uvádí Nový a Schroll-Machl (65), v sociální oblasti jde o respekt vůči tradicím, plnění vlastních sociálních povinností a orientaci na činnosti, které s tím souvisejí.
- U společností **dlouhodobě orientovaných** je důraz kladen na aktivity, které přinesou výsledky v delším časovém horizontu. Od jedinců v těchto společnostech se vyžaduje dokázat odložit okamžité splnění přání, osobní vytrvalost, plánování a šetrnost.

*V jednání příslušníků romského etnika převažuje **krátkodobá orientace na okamžitý efekt.***

### 5.3.2. Kritika konceptu kulturních standardů

I když koncepce kulturních standardů je prakticky ověřená, vždy jde, jak uvádí Nový a Schroll-Machl (65), o určité **zobecnění a redukci složité kulturní a sociální reality**. Snadno může vést ke stereotypizaci a předsudkům.

Standards vyjadřují pouze vyšší míru pravděpodobnosti určitého chování u příslušníků určitého etnika. Nefungují však u každého stejně.

Proto **je nutné přistupovat ke každému příslušníku odlišného etnika individuálně**. Podle Nového a Schroll-Machl (65) nelze na základě předpokládaných standardů určitého etnika, které ovlivňují naše stereotypy vnímání a jednání, vytvářet stereotypy tam, kde doposud neexistují, a potvrzovat ty, které se již po mnoho generací snaží příslušníci určitého etnika svým velkým úsilím vyvrátit a překonat.

### 5.3.3. Romská osobnost z hlediska pohledu majoritní neromské populace

Mlčák (59) hovoří o **specifickém typu osobnosti**, který z hlediska relativního a tradičního pohledu majoritní neromské populace vykazuje známky psychické nezralosti.

Tentýž autor dále uvádí názor V. Petrové, podle které je tento typ osobnosti orientován na **aktuálně přítomný okamžitý zážitek**. Zvýrazněná **emotivita a impulzivita** jednání pak vede ke snížené schopnosti perspektivně domýšlet důsledky svého jednání. Důsledkem jsou projevy nízké odpovědnosti, odmítání autority a sklon ke stálé změně.

V chování převládá účelová sociální a kulturní adaptace.

Další charakteristikou je **odlišná struktura kognitivních procesů**. Ve srovnání s inteligencí teoretickou je velmi dobře rozvinuta **sociální inteligence**. V myšlení převládá **pragmatický přístup, konkretismus, sklon k fabulacím a pragmatickým prvkům**. Dobrý rozvoj sociální inteligence také zdůrazňuje Čížková (15).

Při poznávání *převládá spíše neúmyslná pozornost*, záleží na emocionální atraktivnosti vnímaných objektů. Převažuje paměť mechanická nad logickou.

*Výkonová motivace* je zaměřena na *maximalizaci rychlých zisků při minimálním volním úsilí*. Projevuje se nízká trpělivost, cílevědomost a houževnatost. Charakteristická je nízká konfliktová a frustrační tolerance.

#### 5.3.4. Rysy romské mentality vyplývající z pedagogické zkušenosti autora práce

To, co zde dále autor práce uvádí, vyplývá z jeho dlouhodobé, více než dvacetileté pedagogické zkušenosti. V literatuře podobné postřehy uvádí Pekárek (69), (70).

Chování Romů je ovlivněno vzorci chování, které byly utvářeny dlouhodobou historickou zkušeností. Je to zkušenost krátkodobého přijetí, pak různě krutého pronásledování. Dále je to zkušenost života na okraji společnosti, sice v určité symbióze s majoritní společností, ale přece jenom v izolaci. Je to zkušenost života v nejistotě, kdy jedinou jistotou je rodina, rod, a absolutní očekávanou jistotou je matka.

Domnívám se, že odtud pak vyplývají některé rysy romské mentality, se kterými se autor práce setkal:

- Je-li život nejistý, nemá cenu plánovat.
- Problému je třeba se pokud možno vyhnout, neřešit jej ani tak silou, jako spíše chytrostí.
- Je důležité nebýt naivní, ale být ve střehu.
- Je třeba být připraven okamžitě utéci.
- Život je třeba brát tak, jaký je.
- Je třeba okamžitě a naplno využít příležitosti k získání výhod – toho, co se nabízí.
- Je moudré neříkat gadžovi pravdu; je mocný, může toho zneužít a ty se spravedlnosti nedovoláš (tobě nikdo nebude věřit, protože jsi Rom).
- Také gadžovi přímo neodporuj; kývni na to, co chce slyšet.

- To, co se navrhne, nelze pokládat za jisté. To, co se dohodne, ještě neznamená, že to tak bude.
- Je nutné znát přezdívky a krycí mechanismy.
- Je třeba držet solidaritu s příslušníky rodiny, hlavně v nesnázích.
- Rodina je jedinou jistotou.
- Je třeba chránit čest matky.

Život a mentalita Romů se zajisté zdaleka neredukuje na tyto postřehy. Tyto postřehy uvádí autor proto, že při jejich neznalosti dochází ve výchovném kontaktu ke zklamání a hořkosti.

Při výchovné práci se může stát, že se vychovatel nějakým jednáním romského dítěte bude cítit zaskočen nebo podveden. To, co se vychovateli například jeví jako nedodržení slíbeného, nebo zneužití jeho dobroty, však ještě neznamená, že romské dítě, které se takového jednání dopustilo, chtělo jednat úmyslně zle a má tedy být odsuzováno a káráno. (Je třeba přesně rozlišit jednání, které vychází z jiného hodnotového zázemí, od jednání, které je vědomě vedeno zlým úmyslem, kdy jsou překročena mravní kritéria, která jsou dítěti a vychovateli známa jako závazná).

S jednáním, které vychází z odlišného hodnotového základu, se může vychovatel setkat hlavně tehdy, když romské dítě k vychovateli ještě nemá vztah a ví, že vychovatel dítě nezná. Jde hlavně o situace, kdy dítě v určitém prostředí má více informací než vychovatel. Může mít zkušenost, že neznalosti vychovatele má využít ve svůj prospěch. Tímto tvrzením autor práce dítě neomlouvá. Autor práce se také nedomnívá, že by nemělo dojít u dítěte k přijetí mravních norem, které jsou základem slušných vztahů mezi lidmi a které jsou závazné pro všechny v demokratické společnosti. Autor chce vytvořit podmínky pro pochopení překvapujícího (z hlediska člena majority) jednání dítěte a přijetí klidného řešení. Objektivně je zneužití dobroty jistě věc špatná. Jenže romské dítě může vidět neromského vychovatele tak, že se *nechá* „napálit“, že takovou možnost dopustí. Z výchovné praxe uvádí autor práce příklad, kdy byly ve středisku mládeže, při hraní v hudební zkušebně, odcizeny dva mikrofony. Romští chlapečci, kteří hráli v jiných kapelách fungujících ve středisku, sice zcizení mikrofونů neschvalovali, ale vinu za jejich ztrátu jednoznačně dávali tomu vychovateli, který v inkriminovanou dobu byl v hudební zkušebně a byl za situaci odpovědný.

Je nutná přesná znalost situace a motivů jednání. V opačném případě, na základě pouhých domněnek, můžeme vynést soud, který může být zraňující, s dlouhodobými následky, neboť tyto situace se obvykle odehrávají v citově vy-pjaté atmosféře.

Teprve osobním vztahem, ostražitostí a vytvořením takových podmínek, aby zneužití situace bylo nevýhodné, můžeme dojít k tomu, že se věc skutečně výchovně řeší.

### 5.3.5. Požadavky na cíle výchovy romské mládeže

*Z výše uvedených rysů romské povahy a požadavků majoritní kultury vyplývá:*

- a) K tomu, aby někdo s mentalitou nejistoty *pevně uchopil nabízenou příležitost*, potřebuje mít **odvahu**, pramenící ze zdravého sebevědomí, že nabízenou příležitost zvládne. Tato jistota vychází z *vědomí osvojených kompetencí* (schopností) a jejich *úspěšné aplikace*.
- b) Dále potřebuje mít **schopnost orientace**, která vychází z *kritického rozlišení svých vlastních schopností, kompetencí a závazků a povinností*, které z přijetí této nabídky, nebo jiné nabídky, vyplývají.
- c) Schopnost orientace souvisí s **odpovědností**, která vychází z *kladných sociokulturních hodnot*.
- d) *Uchopenou příležitost je pak třeba dotáhnout až k cíli* (například získání kvalifikace). Zde je nutná **plánovitost, tvořivost, umět překonávat překážky, vytrvalost, samostatnost, a schopnost reflektovat dosavadní postup**.
- e) **Komunikativnost a kooperativnost** je v romském prostředí velmi dobře rozvíjena v rámci rodiny. Je potřebné ji otevírat i na další lidi.

V těchto kategoriích vidí autor práce **cíle výchovné činnosti**.

Tyto vlastnosti by se měly stát součástí **intrapersonální identity těch Romů, kteří chtějí rozvíjet svou duální identitu**.



Pro osvojování těchto vlastností je potřebné **bezpečné a jisté prostředí**, které dává naději, že vynaložené úsilí bude mít smysluplný výsledek. Nejistota silně demotivuje až ochromuje. Vede k rezignaci a pasivitě. Důsledkem je mentalita přežívání.

## 6. SALESIÁNSKÝ VÝCHOVNÝ STYL

Domnívám se, že salesiánský výchovný styl nabízí dostatečně *podnětné výchovné prostředí*, které je pro dítě a mladého člověka *srozumitelné* a *stabilně strukturovatelné*, jak o něm výše hovoří Vágnerová (95).

Salesiánský výchovný styl sleduje integrální rozvoj člověka a tím směřuje k tomu, aby vychovávaný poznával vlastní identitu.

### 6.1. Pedagogická zkušenost Jana Boska

Salesiánský výchovný styl vychází z *pedagogické zkušenosti Jana Boska*, kterou intenzivně prožíval jednak při bezprostřední výchovné činnosti v začátcích svého působení mezi mládeží, dále pak jako ředitel a hlavní představený salesiánského výchovného díla.

#### 6.1.1. Prameny pedagogické zkušenosti

Pedagogická a pastorační činnost Jana Boska vycházela jednak z jeho *životní zkušenosti*. Nejdříve to byla *výchova ze strany jeho matky. Byla moudrá a laskavá, ale přitom s jasnými nároky*. Dále pak to byla *výchovná tradice katolické církve*, se kterou se seznámil na studiích. Dalším pramenem bylo *dobové pedagogické myšlení*.

##### 6.1.1.1. Životní zkušenost.

Jan Bosko už jako malý chlapec v Becchi, a pak jako student gymnázia v Chieri byl autoritou mezi svými vrstevníky, jak pro svou tělesnou zdatnost, tak také pro schopnost upoutat je svým vyprávěním.

Dovedl chlapce přitáhnout svými artistickými kousky, kterým se učil napodobováním potulných eskamotérů, které pozoroval, když s maminkou chodil na trhy. Látku k vyprávění čerpal z četby. Dovedl tak spojit zábavu a poučení. Byl si jasně vědom, že těchto sil své osobnosti chce používat k rozvoji dobrých stránek spolužáků a kamarádů.

Na střední škole byl uznávaným vůdcem studentského spolku, který nazval Veselá společnost. Byla v něm stanovena tato pravidla:

- a) Žádná činnost nebo hovor, za který by se křesťan musel stydět.
- b) Plnit vlastní školní a náboženské povinnosti.
- c) Být veselý.

Jan se stává mluvčím spolužáků, chodí s nimi na vycházky, předvádí kouzla, společně hrají hry a navštěvují katecheze. ***Janovi nejde jen o pouhé vyplnění a organizování volného času. Chce získat přátele. Skrze osobní vztahy jim pomáhá v jejich růstu a orientaci v hodnotách.***

Tento rys jeho přístupu k mladému člověku se naplno projevuje při jeho působení v Turině.

Do Turina, který se tehdy svými továrnami a podniky podílel na průmyslové revoluci, přicházeli z venkova, zbídačeného válkami mezi Rakouskem a Itálií, dospívající chlapci a mladí muži s nadějí, že zde najdou práci a nějak se uchyť. Často však získanou práci v tvrdé konkurenci rychle ztratili a bez zajištění byli vystaveni sociálně patologickým vlivům, které v té době provázely nastupující raný kapitalismus.

Jan Bosko po teologických studiích v Turině navštěvuje po tři roky doškolovací ústav pro kněze. Během studijní praxe se setkává s otřesnou realitou sociální patologie ve čtvrtích chudých, v nemocnicích a hlavně ve vězení, kde učil mladistvé vězně katechismus. Byli to často právě ti neúspěšní, kteří po propuštění z práce nedovedli najít legální a společensky přijatelný způsob obživy. Některé odsouzené mladistvé také v rámci své kněžské služby doprovázel na smrt.

Byl šokován nepřátelstvím mladíků, které těžko mohl srovnávat s chováním dětí a mladých lidí z rodné Becchi či studentů na gymnáziu v Chieri.

Jan Bosko při své praxi poznává, jaký destruktivní vliv na mladíky propuštěné z vězení má skutečnost, že se nemají kam vrátit, protože byli bez rodinného zázemí. Svě rodiče často vůbec nepoznali. Jiných se rodiče po jejich odsouzení zřekli. Bosko (7) viděl a ve svých *Vzpomínkách na oratoř* uvádí, jak naléhavě potřebují přítele, „který by se o ně staral, který by s nimi žil, učil je a v neděli a svátky s nimi chodil do kostela.“

Dále si Jan Bosko uvědomuje, že ještě důležitější je předcházet tomu, aby se chlapci do vězení dostali. Zde vzniká myšlenka *prevence*. Svému duchovnímu vůdci J. Cafasso-ovi se svěřil, že pomýšlí na otevření střediska, ve kterém by hoši bez rodin našli domov a přátele. Mělo to být místo, kde by mladý člověk našel domov, přátelství a radost.

S prvními opuštěnými hochy se Jan Bosko začínal scházet nejprve o nedělích, kdy pro ně a postupně i s nimi vytvářel svou aktivní výchovnou přítomností *výchovné prostředí*, které nazýval *oratoří*.

Za nějaký čas, po obtížných začátcích využil nabídky a koupil starou budovu ve čtvrti **Valdocco**, kde po úpravách začali někteří chlapci také bydlet. Na počátku své činnosti Jan Bosko poskytoval ubytování také mladistvým, kteří byli propuštěni z vězení. Ti však jej zpočátku několikrát okradli a zmizeli.

Jak uvádí Braido (11), časem jeho klientelu tvořili hlavně mladíci z venkova, kteří přicházeli do města za obživou. Dále to byli osiřelí chlapci, nebo takoví, o něž se rodiče nestarali. V neposlední řadě to byli mladí tuláci, kteří se dosud nedostali do rozporu se zákonem.

Jan Bosko viděl, že chlapcům *chybí hlavně rodinné zázemí*, že *jsou nevzdělání a nekvalifikovaní*, že *nemají orientaci v hodnotách, včetně náboženských*, a že jim *schází dobří přátelé*.

Proto svou *oratoř výchovně koncipuje a utváří jako:*

- a) *domov*, ve kterém mladý člověk prožívá přijetí do rodinného společenství,
- b) *školu*, která dává kvalifikaci, a tak připravuje na život,
- c) *farnost*, která evangelizuje a vede k náboženským hodnotám,
- d) *hřiště*, kde se chlapci v radosti a přátelství setkávají.

V této výchovné struktuře, která se vyznačovala především *atmosférou vztahů rodinnosti, přijetí a vzájemné důvěry*, prožívá s chlapci a těmi, kdo mu pomáhali, výchovnou zkušenost, kterou později označil a popsal jako **preventivní systém**.

V něm Jan Bosko dovedl propojit *náročnost výchovných požadavků s prožitky radosti při rekreaci*, dovedl *mobilizovat vnitřní síly* chlapců svým *osobním vztahem* k nim.

Neřešil pouze jejich aktuální palčivé sociální a výchovné problémy, ale prostřednictvím vzdělání a výchovy se snažil dát jim pro rozvoj jejich osobností takový základ, aby se podle jeho slov stali „*dobrymi křesťany a ctihodnými občany.*“ Takto také formuloval cíl svého výchovného úsilí.

### 6.1.1.2. Výchovná tradice katolické církve

Miszaszek (58) uvádí, že Jan Bosko se ve svém přístupu k mládeži neřídil pouze svými zkušenostmi, ale čerpal z bohaté sociální a výchovné tradice katolické církve. Jana Boska zvláště inspirovali: biskup **Karel Boromejský** (1538–1584), v Římě působící kněz **Filip Neri** (1515–1595) a **František Saleský** (1567–1622), biskup a humanista žijící a působící na území dnešního Švýcarska.

**Karel Boromejský** otevíral ve své diecézi pětileté školy, ve kterých od svých učitelů požadoval vlídný a přátelský vztah k žákům, pozitivní přístup k vyučování a otcovskou lásku. Učitel se musel umět orientovat v potřebách žáků, v jejich všedních povinnostech a náboženské praxi. Dále musel znát jejich způsob života v různých prostředích a okolnostech. Důraz byl kladen také na výchovu křesťanských ctností a správných návyků.

**Filip Neri** vytvořil oratoř jednak jako místo výchovné činnosti a jednak jako metodu výchovy. Ta spočívala v propojení náboženské výuky a rozvíjení kultury. V oratořích Filipa Neriho se vedle systematické katecheze hrály různé hry, konaly výlety, hrálo divadlo, zpívalo se a provozovala se hudba.

V duchovním vedení chlapců a dalších osob se Jan Bosko inspiroval evangelním humanismem **Františka Saleského**, který zdůrazňoval laskavost jako podstatný prvek výchovné a pastorační komunikace.

### 6.1.1.3. Vliv dobové pedagogiky

Svou odbornou kompetenci rozvíjel Jan Bosko tím, že se setkával s italským pedagogem **F. Aportim**. U obou můžeme pozorovat podobnou orientaci v oblasti metod a zásad, která se projevuje například v náboženské inspiraci a v úctě ve vztahu k dětem a mládeži, pramenící z humanismu a náboženství. Především to však byla podobnost v *upřednostňování metody dobroty a lásky, přesvědčování a moudrosti*, což je základem

dem myšlenky prevence a preventivního přístupu ve výchově. Jak uvádí Braidó (11), podobné shody nalézáme v myšlenkách, prezentovaných v tehdejších pedagogických časopisech *L'Educatore primario* a *L'Educatore*.

Jan Bosko nebyl sám, kdo se ve své době zabýval výchovou mládeže formou oratoře. Z ostatních můžeme jmenovat **G. Cocchiho**, kněze turínského diecéze, který také organizoval oratoře. Jejich pravidla Jan Bosko horlivě studoval.

Jan Bosko nezanechal po sobě rozsáhlá teoretická pojednání o pedagogice. Svou pedagogickou zkušenost zkoncentroval do dílka téměř nepatrného, ale výstižného, které nazval *Preventivní systém při výchově mládeže*.

Teorii jeho výchovného stylu je možno rekonstruovat z mnoha dopisů, které psal salesiánským vychovatelům a dalším osobám.

Na žádost papeže Pia IX. sepsal *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, ve kterých popisuje prvních čtyřicet let svého života. V tomto rámci popisuje rovněž události, které se týkají vzniku a prvních období oratoře. Cenným pramenem jsou také velmi podrobné životopisné paměti *Memorie biografiche di San Giovanni Bosco*, které sepsal G. B. Lemoyne.

Význam Jana Boska podle Misiaszka (58) tkví v jeho praktické a pedagogicky *účinné adaptaci klasických prvků křesťanské výchovné tradice*, například svátostí, teologie lásky, modlitby, rozjímání, duchovního vedení, výuky náboženství, duchovních obnov, tzv. cvičení šťastné smrti, atd., *do nových, aktuálních podmínek*, zvláště s ohledem na konkrétní výchovu chudé, opuštěné a zanedbané mládeže.

## 6.1.2. Preventivní systém podle Jana Boska

Braidó (11) uvádí, že výchovný systém Jana Boska je třeba chápat nejen jako původní úsilí syntetizovat různé výchovné prvky, aby se dosáhlo úplného (integrálního) rozvoje mládeže (tělesného, intelektuálního, morálního, občanského a náboženského), ale také jako dostatečně organický komplex zákroků, metod a prostředků, aby mladí lidé byli zaujati a podněcováni k výchově a sebevýchově.

Podle Braidó (11), zdůrazňuje Jan Bosko, když hovoří o *cíli výchovy*, že cílem úsilí vychovatele je „občanská, mravní a odborná výchova žáků.“ Na více místech, ve

svých dopisech a zaznamenaných projevech, hovoří Jan Bosko o „užitečných občanech a dobrých křesťanech“, jak uvádí Braido (11).

Braido dále uvádí (11), že Jan Bosko opakoval, že „tento systém je cele založen na *rozumu, náboženství a laskavosti*.“

Braido (11) o rozumu, laskavosti a náboženství píše:

„Vážnost morálních a náboženských závazků (plnění studijních a dalších povinností, zbožnost, život v milosti posvěcující a vyhýbání se hříchu) se předkládá a podporuje prostřednictvím rozumných a živých vztahů a postupů. Na druhé straně je milující laskavost, ale ne měkkost. Laskavost je osvětlována a zbavována nezdravé citovosti rozumem a náboženstvím.“

Bosko (9) ve svém popisu preventivního systému uvádí, že: „V praxi se používá tohoto systému důsledně podle slov svatého Pavla – *Charitas benigna est, omnia sustent.* – *Láska je dobrosrdečná, všechno snáší, nikdy nad nikým nezoufá, všechno vydrží.* Chce-li vychovatel, aby ho žáci poslouchali a aby dosáhl svého cíle, musí stále používat rozumu a náboženství jako svých nástrojů. Musí jim učit a sám se jimi řídit.“

*Vztah lásky*, která má podobu otcovství a přátelství a vede k důvěře vychovávaného k vychovateli, zdůrazňuje Jan Bosko na více místech.

Hovoří o *výchovném systému represivním a preventivním*, které srovnává.

Uvádí, že **represivní systém** spočívá v tom, že se podřízení seznámí s pravidly. Jejich plnění je pak představenými kontrolováno a jejich neplnění trestáno. Představený působí vždy přísně a hrozivě a s podřízenými udržuje minimální kontakt.

V **preventivním systému** se také vysvětlí pravidla. Na jejich plnění se však dohlíží takovým způsobem, že „žáci jsou v neustálém kontaktu s představenými, kteří s nimi mluví jako milující otcové, a žáci se mohou podle nich řídit za všech okolností; oni jim radí a láskyplně je opravují. Jinými slovy to znamená: učiní žákům mravně nemožným dopouštět se provinění.“

Jestliže vychovatel musí usměrnit vychovávaného, Bosko (9) uvádí, že: „V preventivním systému se napomíná tak, aby se nenarušoval *srdečný vztah* mezi vychovatelem a chlapcem ani v době výchovy, ani později. Když si vychovatel získal srdce svého chráněnce, bude mít na něho velký vliv, bude ho moci upozorňovat, radit mu, kárat jej.“

Vztah *autentické výchovné lásky* zdůrazňuje Bosko (8) také spolubratřím v Turíně – ve svém proslulém **dopise z Říma z 10. května 1884**. Hovoří o tom, že nestačí, aby vychovávaní byli milováni vychovatelem; že nestačí, že vychovávaní vidí na vychovateli, jak se z lásky k nim ve své výchovné činnosti namáhá. ***Je třeba, aby vychovávaní sami chápali a prožívali, že jsou milovanými.*** Toho se podle Jana Boska dosahuje tím, že vychovatel miluje věci, které se jim líbí (a jsou zároveň vhodné, přiměřené a ušlechtilé), a že se účastní jejich dětských zálib. Tím poznají, že je vychovatel miluje i tehdy, když od nich vyžaduje kázeň, studium a odříkání, což se jim přirozeně líbí méně.

Jan Bosko v tomto dopise velmi zdůrazňuje, aby vychovatelé měli aktivní vztah k vychovávaným právě v době jejich zábavy, volna a školních přestávek: ***„Vychovatel má být duší zábav vychovávaných.*** Učitel, kterého je vidět jen za katedrou, je pouhým učitelem, a nic víc. Ale ***když jde s hochy o přestávce hrát, stává se jejich bratrem.***“ Tuto skutečnost si zcela prakticky ověřil autor práce při svém pedagogickém působení jako učitel.

Tímto způsobem, jak píše dále v dopise Jan Bosko, se ***prolamuje nedůvěra*** mezi vychovávaným a vychovatelem: „Bez této srdečnosti, kdy vychovávaný cítí, že je milovaným, je láska nepochopitelná. Kdo nechápe, že je milován (vychovávaný), nemůže mít důvěru. Kdo chce být milován (vychovatel), musí ukázat, že miluje.“

***„Kdo ví, že je milován, miluje.“*** Tím se u vychovávaného probouzejí pozitivní vnitřní síly a energie, roste důvěra. Jan Bosko píše o tom, že se srdce otevírají, vychovávaní ukazují svoje potřeby a vyjevují své chyby.

***„Kdo ví, že je milován, dosáhne všeho, zvláště u mládeže.“*** Tato láska, podle dopisu Jana Boska, pomáhá představeným snášet námahu, mrzutosti, nevděk, nepříjemnosti, nedostatky a nedbalosti, které vychovávaní působí.

V dějinách salesiánského výchovného díla bylo toto ***jádro preventivního systému*** dále rozpracovááno a prakticky rozvíjeno. Problémem byla a je pravdivá, a tedy pedagogicky účinná ***interpretace tohoto jádra*** do nových sociálních, kulturních, politických a hospodářských podmínek nejen v Evropě, ale také na jiných kontinentech a v dějinách.



Interpretaci pedagogické zkušenosti Jana Boska umožňuje *zákon autentického růstu*, jehož aplikace pomáhá udržet *kontinuitu* a *pravost* jeho výchovného díla.

## 6.2. Zákon autentického růstu

Podle Braido (11) je zákon tvořen kombinací *obnovy* a zachováním *kontinuity*.

**Obnova** závisí na tom, jak se jednotlivci a komunity neúnavně odevzdávají závazku *rozdíjet teorii a praxi výchovy a vzdělání*. Tento úkol vyžaduje studium a velkou otevřenost pro dialog se současnou kulturou, která silně ovlivňuje svět mladých, otevřenost pro rozvoj poznatků a zkušeností v oborech, které se zabývají člověkem.

**Kontinuita** může být na druhé straně zajištěna pouze *ochotným návratem k tomu, co je původní*. Braido (11) hovoří o esenciálních, původních elementech v jejich historických podmínkách. Věrnost tomuto esenciálnímu může salesiánské výchovné a pastorační projekty udržet důvěryhodnými a platnými i v odlišných podmínkách přítomnosti a budoucnosti.

Při ignoraci aplikace zákona autentického růstu existuje *nebezpečí restaurace a ustrnutí* na těch interpretacích a formách praxe, které byly dány určitou dobou a kulturou (na území Čech a Moravy například doba od příchodu salesiánů z Itálie do předválečného Československa až do vypuknutí II. světové války; doba války; obnovení činnosti po roce 1945 a rozvoj díla; období po roce 1953, kdy v rámci pronásledování církve komunistickým režimem byli salesiáni internováni, činnost řádu pozastavena a následoval přechod do ilegální činnosti; období po obnovení veřejné činnosti po roce 1990).

Ustrnutí by vedlo ke *zkreslení autentičnosti původní pedagogické zkušenosti Jana Boska a omezení její účinnosti* v současných politických, ekonomických, kulturních a sociálních podmínkách.

Opakem ustrnutí a restaurace by byla taková reinterpetace pedagogické zkušenosti Jana Boska, která by mohla postupně vest ke *ztrátě jejich podstatných prvků*.

Může být vyvolána naléhavostí řešení aktuálních problémů mládeže (krize rodinného života, ztráta orientace a smyslu, drogy, AIDS, prostituce mladistvých apod.), kdy se zdá, že nelze přímo aplikovat tuto pedagogickou zkušenost v její plném rozsahu

a hloubce. Takové zdání může vést k postupné rezignaci na nároky, které Jan Bosko na rozvoj mladých lidí klade. Týká se to hlavně orientace v hodnotách a zprostředkování náboženské zkušenosti. Zde hrozí nebezpečí vzdálení se původnímu úsilí Jana Boska, který vždy viděl mladého člověka a jeho rozvoj integrálně, s jeho stránkou tělesnou, psychickou, sociální a spirituální. Úzká specializace na řešení sice aktuálních, ale dílčích problémů mladých může vést ke ztrátě integrálního charakteru výchovného přístupu, který byl pro Jana Boska typický.

*Neustálý návrat k původní pedagogické zkušenosti Jana Boska a její trvalé a namáhavé ověřování z hlediska současné pedagogické teorie a praxe zpřesňuje pochopení jejich podstatných prvků a jejich použití v aktuálních podmínkách, aniž by se změnila její identita, a tím předpokládaná účinnost.*

### 6.3. Základní prvky výchovného stylu Jana Boska

Jan Bosko popisoval a vysvětloval preventivní systém pojmy, které byly srozumitelné jeho vychovatelům–asistentům, kteří, i když vychovávané převyšovali svou zralostí, mravností a odpovědností, byli často vychovávaným věkově poměrně blízko. Mnozí ještě ve věku dospívání, a proto nemohli mít univerzitní vzdělání, které by je vybavilo tehdejší odbornou pedagogickou terminologií.

Proto Jan Bosko užívá slova jako: *rozum, náboženství, laskavost, asistence, asistent, hřiště, farnost, rodina, rodinnost, škola, dobrý křesťan, užitečný (čestný) občan, radost, zbožnost, píle, plnění povinností, šťastná smrt, slůvko na dobrou noc, slůvko do ouška*. Kromě těchto slov a slovních spojení bychom mohli najít četná další, která mají význam v jeho výchovném stylu.

Jan Bosko tato slova teoreticky příliš nerozváděl. O to více měli jeho vychovatelé možnost vidět je samotného při výchovné činnosti. Svým strhujícím příkladem, který doplňoval krátkými, snadno zapamatovatelnými slovními projevy, své vychovatele a pomocníky vedl.

Z hlediska současné pedagogiky hovoříme o *výchovném stylu*. Skutečnosti jeho pedagogické zkušenosti, které Jan Bosko označil slovy z běžné životní zkušenosti, lze interpretovat i z hlediska současné pedagogické teorie a praxe.

Čáp a Mareš (14) hovoří o *způsobu (stylu) výchovy* jako o *klíčovém momentu* ve výchově: „Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty, zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“

### 6.3.1. Výchovný styl Jana Boska jako spiritualita a životní styl

Domenech (21) uvádí, že *preventivní systém vycházel ze skutečností, které Jan Bosko osobně přijal, prožil a pak aplikoval:*

- a) *Vůle být mezi mladými*, mít účast v jejich životě, se sympatiemi vnímat jejich svět a pozorně si všímat jejich starostí a problémů.
- b) *Přijímání osoby druhého láskou bez podmínek*, která se stává povzbuzující silou a trvalou schopností vést dialog.
- c) *Preventivní kritérium*, které věří v sílu dobra, přítomného v každém mladém člověku, a snaží se jej prostřednictvím zážitků dobra rozvíjet.
- d) **Ústřední postavení:**
  - *rozumu*, který se projevuje v rozumnosti požadavků a norem, v pružnosti a přesvědčivosti nabídek,
  - *náboženství*, chápaného jako
    - rozvinutí smyslu pro Boha, přítomného v každé osobě,
    - úsilí o křesťanskou evangelizaci,
  - *laskavosti*, která se projevuje jako výchovná láska, umožňující růst a utvářející vztah.
- e) Smysl pro vytváření pozitivního *výchovného prostředí*, prosyceného osobními vztahy, oživovaného laskavou a solidární, oživující a aktivizující přítomností vychovatelů, ale i samotných mladých jako hlavních aktérů.

## 6.3.2. Výběr prvků výchovného stylu Jana Boska z metodologického hlediska

Preventivní systém se zároveň stal také *pedagogickou metodologií*, která je charakteristická určitými *základními prvky*:

- a) *Výchovný styl* Jana Boska je postaven na aplikaci **rozumu, náboženství a laskavosti**.
- b) *Cíl výchovné činnosti* je dán slovy **dobry křesťan a odpovědný občan**. Druhé sousloví odpovídá původnímu Boskovu „ctihodný občan.“ Autor práce výše uvedl, že Jan Bosko hovořil také o „občanské, mravní a odborné výchově“ jako o „cíli výchovného úsilí“ vychovatele.
- c) *Asistence* se týká *metody*, kterou je tento styl realizován. V současnosti hovoříme také o **animaci**. *Nástrojem této metody* je **osobní vztah** vychovatele k vychovávanému.
- d) Základní *organizační formou* je tzv. **oratoř**, která se stává pro vychovávané **domovem, farností, školou a hřištěm**.
- e) Salesiánský styl je realizován v širších *podmínkách*, které tvoří **rodiny vychovávaných, výchovně pastorační společenství vychovatelů, mladí, salesiánská rodina, místní církve a místní struktury**, které mají vliv na život mladých.

## 6.3.3. Rozbor jednotlivých prvků

### 6.3.3.1. Základní přístup: ROZUM, NÁBOŽENSTVÍ, LASKAVOST

Jan Bosko postřehl význam těchto skutečností pro život mladého člověka a jeho výchovu. Vnímá je jako vnitřní síly, které jsou v srdci každého člověka.

#### **Interpretace pro současnou praxi**

V současné *praktické interpretaci* hovoříme o motivačním pozadí vychovávaného, o které se opírá výchovný přístup.

- a) Termín **rozum** se dá chápat jako touha mladého člověka po poznání a po porozumění, po chápajícím řešení problémů, které život přináší. Mladý člověk také potřebuje rozumět smyslu výchovných požadavků. Schmidt (82) chápe pojem rozum tak, že:
- vyvažuje emocionální rovinu,
  - mladí lidé mají být vedeni k tomu, aby na základě rozvažování a rozumného úsudku byli schopni převzít odpovědnost za svůj život,
  - v dialogu se na základě rozumu hledá cesta k řešení problémů.
- b) **Laskavost** znamená vytváření osobních přátelských vztahů, ve kterých mladí poznávají a zakoušejí, že jsou vychovatelem nezištně milováni láskou bez podmínek. Přitom je respektována jejich svoboda, aniž by je vychovatel na sebe navazoval. Tento přístup se realizuje ve výchovném prostředí, které dýchá rodinnou atmosférou. V ní roste vzájemná důvěra, která je podstatná pro vytváření výchovných vztahů, jak je chápal Jan Bosko. Rodinná atmosféra však neznamená měkkost při kladení nároků a vyžadování plnění povinností nebo povolnost k nedostatkům. Inspirujícím vzorem je mateřská a otcovská láska. Jde o objevení a využití vnitřních motivačních sil při procesech sociálního učení, které mladý člověk v sobě má, takovým způsobem, aby s vychovatelem spolupracoval a nemusel být donucován silou, kterou nechápe, odmítá, a proti které se bouří. Podle Schmidta (82):
- laskavost není pedagogickým termínem, ale něčím zcela konkrétním,
  - mladí lidé musí pociťovat, že jsou milováni,
  - laskavost neslouží k manipulaci,
  - laskavost přináší dialog.
- c) Termín **náboženství** vyjadřuje touhu mladého člověka po nalezení smyslu. Jde o hledání smyslu života, světa, utrpení, a nalezení smyslu a řádu i v přítomnosti zmatků a problémů, které naši dobu provázejí. Jde o to, aby mladý člověk, prostřednictvím svědectví života víry vychovatele a doprovázení, mohl objevit nejsilnější smysl v Bohu. Objev Boha, osobní vztah k Ježíši Kristu a život z víry (včetně svátostného života) se tak může stát

mocným výchovným činitelem, aniž by se víra redukovala na pouhý pedagogický prostředek. Pro Schmidta (82) náboženství (víra) znamená:

- vytvoření láskyplného vztahu k osobnímu Bohu, což je velkou životní pomocí,
- církev předkládá normy chování, přináší řád jednotlivci i do společnosti,
- hluboká osobní víra Jana Boska ukazovala spojení života a náboženství,
- je solidární, všímající si, pro každého otevřená a angažovaná.

### **Teoretické souvislosti**

Hledáme-li **teoretické souvislosti** mezi tím, co říká Jan Bosko o rozumu, náboženství a laskavosti, a tím, co říkají současní psychologové, nacházíme souvislosti velmi významné.

Fontana (23) hovoří o **výchovném stylu autoritativním, autoritářském, shovívavém a zanedbávajícím**.

K nejlepším výsledkům vede **styl autoritativní**, pro který je charakteristické, že *se od dětí vyžaduje, aby se na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem chovaly rozumně a společensky. Vztahy rodičů k dětem jsou vřelé, pečující. Rodiče se vyptávají na názory a city dítěte. Svá rozhodnutí rodiče dětem zdůvodňují.*

Tyto znaky můžeme přiřadit pod: rozum, náboženství a laskavost:

- a) **rozum**: Zdůvodňování rodičovských rozhodnutí, požadavky na dítě, přiměřené věku a schopnostem dítěte, požadavek na rozumné, reflektované, vědomé chování, vyptávání se na názory a city. Autor práce se domnívá, že termín rozum, jak jej chápal Jan Bosko, souvisí s **kognitivní stimulací** a se **srozumitelností výchovného prostředí**, jak o něm hovoří Vágnerová (95).
- b) **náboženství**: Termín náboženství má však širší souvislosti. Jako jev je spojeno se smyslem života, s jeho řádem, s určitými pravidly a mravními hodnotami, požadavky na jednání, životním stylem. Aby dítě mohlo žít ve

vnitřní psychické stabilitě, která je potřebná pro procesy učení, potřebuje znát hranice toho, co je dovoleno, co se smí a nesmí, co se od něj očekává. Právě řád života, který platí i pro rodiče a vychovatele, dává legitimitu jejich oprávněným požadavkům a výchovným nárokům. Zde je nepřímo zřejmá souvislost termínu náboženství se *stabilní strukturovaností*, s *požadavky na dítě a jejich kontrolou*, jak o nich referuje Vágnerová (91). Týká se plnění nároků života, které vyplývají ze vztahů k rodičům a dalším lidem, ze vztahu k sobě samému, ale i ze vztahu k Bohu. Sem patří také například vztah k životnímu prostředí a k věcem. Je zde souvislost s požadavky na chování a také je vidět, že tento styl se realizuje v prostředí stabilně strukturovaném a otevřeném k hodnotám.

- c) **laskavost**: Vyplývá z vřelosti, z přijetí dítěte, z péče a zájmu o dítě, o jeho city a názory. Termín laskavost souvisí s *mírou pozitivního citového vztahu*, jak jej uvádí Vágnerová (95).

Fontana (23) referuje o **změnách výchovného stylu**, jestliže převládne některá složka na úkor druhé.

*Chybí-li laskavost a také rozumnost*, výchovný styl se stává **autoritářským**. Požadavky nejsou zdůvodňovány, autorita je prosazována bez vřelosti a oboustranné komunikace. Nároky jsou absolutní, poslušnost je tvrdě vyžadována.

I když je ve výchovném stylu zastoupena jak laskavost, tak rozum, ale *jsou-li kladeny malé nároky*, vzniká styl **shovívavý**.

Jsou-li *rodiče* sami příliš zaměstnání svými problémy, *nemají-li na dítě čas a neprojevují-li o dítě zájem*, vzniká výchovný styl **zanedbávající**. Je narušeno působení laskavosti i rozumu i náboženství.

Každý styl má své důsledky, o nichž se dále Fontana (23) rozepisuje. *Aplikace autoritativního stylu se u dítěte projevuje těmito rysy*: dítě je *nezávislé, sebeprosazující se, kamarádské vůči vrstevníkům, spolupracující vůči rodičům, spokojené, usilující o co nejlepší výkon, úspěšné*.

Výchova vedená v *autoritativním stylu* (ne autoritářském) se nejvíce podobá *pedagogické zkušenosti Jana Bosky*, neboť rozum, laskavost a otevřenost pro náboženství jsou zde vyvážené.

### 6.3.3.2. Cíl výchovy: DOBRÝ KŘEŠŤAN a ODPOVĚDNÝ OBČAN

#### Interpretace pro současnou praxi

Jan Bosko viděl cíl své výchovné činnosti ve výchově dobrého křesťana a čestného občana. V tomto prohlášení je zahrnuto *integrální pojetí výchovy*, jak o něm hovoří Wirth (100). Člověk je přijímán ve své úplnosti jako *bytost spojená s tímto světem*, ale současně jako bytost, která je povolána k tomu, aby překračovala sebe sama a *rozvíjela svůj transcendentální rozměr*.

Poslední cíl života vychovávaného vidí asistent v jeho spáse: účasti na životě samého Boha, který je pramenem štěstí bez konce. V tomto smyslu hovoří Jan Bosko o spáse duší. Slovo integrální znamená také, že spása se týká všech lidských rozměrů osoby: individuálních, rodinných, sociálních, ekonomických, kulturních a politických.

Metodicky můžeme integrální výchovu rozdělit do dvou částí: na výchovu člověka a na výchovu křesťana.

#### a) Výchova člověka

- **Zdraví a kultura těla** - je jedním ze základních předpokladů harmonického rozvoje člověka. Sám Jan Bosko měl smysl pro pohyb, sport, hry, výlety, a totéž aplikoval u svých chlapců. Tyto aktivity doporučoval s tím, aby se zůstávalo v užitečných a rozumných mezích.
- **Intelektuální a odborná příprava.** Každý mladý člověk má rozvinout své schopnosti tak, aby získal určité odborné a kulturní kompetence a stal se přiměřenou autoritou. Kompetencemi člověk vytváří hodnoty, a tím se zapojuje do rozvoje kultury. Je to jedna z nejdůležitějších částí přípravy na samostatný život v dospělosti.
- **Výchova k hodnotám.** Tuto oblast můžeme rozdělit na oblast výchovy k lásce, vlastní mravní výchovu a výchovu k sociální a politické zodpovědnosti.
  - **Výchova k lásce** je dnes obzvláště naléhavá. Wirth (100) uvádí, že vede k rozvoji citové oblasti, citlivosti na prvořadou hodnotu osoby a vědomí sebedarování a služby. Mladí lidé jsou dnes ohroženi tím, že mohou propadnout iluzi, která ukazuje lásku ja-



ko produkt konzumního životního stylu. Vlivem této iluze mohou redukovat lásku na sex. Mohou tak dospět k hlubokému citovému otupení a z povrchnění. Také mohou být zasaženi zklamáním, které může být pro mladého člověka na hranici únosnosti. Ve své nevyzrálosti mohou pod tlakem okolností učinit neuvážená a přitom závažná rozhodnutí. V praxi se pomoc mladým lidem realizuje v ovzduší upřímného dialogu, zážitku úcty k sobě a k druhým, v chápání pohlavnosti jako pozitivní hodnoty osoby a lásky jako sebedarování. Významným je svědectví křesťanských manželů a řeholníků, žijících v celibátu.

- **Výchova k dalším mravním hodnotám.** Mladí mají velký smysl pro individuální svobodu. Na jedné straně jde o podporu jejího rozvoje. Na druhé straně je růst ke svobodě ovlivňován různými módními vlivy a masmédií. Jádrem tohoto rozvoje je naučit se v nabídce současné kultury kriticky rozlišovat takové hodnoty, které rozvíjejí život. Jde také o zážitky těchto hodnot.
- **Sociální a politický rozměr.** Mladým lidem je třeba pomáhat, aby objevovali a uvědomovali si četné závazky, kterými jsou spojeni se svou společností. Je třeba, aby si uvědomovali problémy, které vyžadují účast všech: mír, životní prostředí, rozdělování hmotných statků, lidská práva, mezinárodní vztahy apod. Mladí lidé bývají vystaveni pokušením podléhat násilí idealismu, či rezignaci. Je třeba, aby těmto pokušením dovedli odolat a uměli rozvíjet etiku solidarity. Dále je třeba ukazovat mladým lidem hodnoty, které jsou jim také přístupné: ochrana absolutní hodnoty lidské osoby, studium lidských práv. Je velmi účinné, mohou-li se mladí lidé přímo podílet na navrhování a realizaci konkrétních projektů solidarity. Je vhodné, jsou-li tyto projevy spíše skromnější, ale významné a přehledné z hlediska výsledků.

b) Výchova křesťana

Výchova mladých lidí k víře je jedním z pilířů výchovného stylu Jana Boska. V dnešní době se zdá skoro nemožná. Zkušenost a metodologická reflexe však vedla k vypracování přesných kritérií a postupů. Výchova k víře je chápána jako cesta, po které jdou vychovatelé společně s mladými.

23. všeobecná kapitula salesiánů ve svém dokumentu „*Výchova mládeže k víře*“ (101) uvádí **čtyři hlediska křesťanské zralosti**: lidský růst k životu; setkání s Ježíšem Kristem; postupné zapojování se do společenství věřících; úkol a povolání směřující k přeměně světa.

Okruhy nelze považovat za oddělené úseky výchovné činnosti. Oddělení je pouze metodické. Výchova k lidství a výchova k víře jsou přítomny současně a vzájemně spolu souvisejí. Podle Vecchiho (96) a dalších autorů ***evangelizace je připravována a realizuje se výchovou. Výchova se dovršuje evangelizací***. Rozvoj probíhá integrálně jak v oblasti lidského růstu, tak v oblasti víry. Víra však má osobitou sílu v celém růstu lidské osoby. Zřetel k Ježíši Kristu a k církvi je stálý a přesahuje všechny okruhy výchovy, i když se v určitých momentech klade do středu výchovy.

- **Lidský růst k životu.** Je o to, aby mladý člověk, zvláště ten, který žije v takových podmínkách, že nevidí smysl svého života, dovedl ***přijmout život jako neocenitelný dar***. Výchovnou činností mu mají být zprostředkovány takové ***zážitky***, aby zakusil, ***že stojí za to žít*** a ***že život může mít smysl a cíl***. Jde o prožitky důvěry, odpuštění, přátelství atd. Tím, že se při těchto zážitcích mladý člověk začíná ***otevírat druhým***, a přitom zakouší hloubky a hranice lidských tužeb, existuje naděje, že objeví, že život má i náboženský rozměr, který člověka neodcizuje sobě samému, ale naopak, předkládá mu možnost vlastního rozvoje, v kterém objevuje sama sebe. To mu umožňuje, aby byl ***autentický***. Tím se vytváří základ toho, aby život chápal nejen jako dar boží, ale také jako zodpovědný úkol.
- **Setkání s Ježíšem Kristem.** Tento okruh se opírá o ***svědectví***, že život dosahuje své nejvyšší plnosti v Ježíši Kristu. Svědectví je pak vysvětlováno tím, co Kristus sám prožil a hlásal. Je to zvěst, která je ze strany vychovatelů jasným vyznáním víry. Hlásání vede k tomu, že je odhalována ***přítomnost Krista ve vlastním životě jako***

**klíč k jeho smysluplnosti a štěstí.** Tehdy začíná proces obrácení, který proměňuje existenci mladého člověka. Hlásání a odhalení Krista zahrnuje **přilnutí** k jeho osobě. Od Krista ohlašovaného vede cesta ke Kristu milovanému a nazíranému, a nakonec v postojích věřícího následovanému. Možná, že v tomto bodě cesty dojde k prvnímu velkému ústupu těch, kteří ji nastoupili, a to nejen kvůli obtížným požadavkům, které život z víry klade v mravní oblasti, ale také kvůli nedostatkům vychovatelů. Vytrvalost v obrácení vede k přepracování vlastního životního názoru a k prožívání života novým způsobem. Vyžaduje nové chápání reality a spoluúčast na tom, co bylo zaujetím Ježíšovým, totiž na Božím království. Praktikování víry konečně zahrnuje upevnění postojů a způsobů jednání, které jsou podporovány odpovídajícími názory. Výchova k víře uschopňuje věřícího obhájit důvody jeho naděje.

- **Postupné zapojování do společenství věřících.** Místo, kde se lidé přednostně setkávají s Ježíšem Kristem, je církev. Při výchově k víře má mládež prožít zkušenost církve. Příslušnost k církvi může dozrát jako přilnutí srdce i mysli jedině tehdy, když mladí poznají církev a zakusí přítomnost v ní jako společenství s Bohem a s lidmi ve víře a lásce, jako znamení a nástroj Božího království. Podstatnou roli zde hrají **autentické mezilidské vztahy**, které činí hodnoty evangelia hodnotnými.
- **Úkol a povolání směřující k přetváření světa.** V tomto okruhu výchovy k víře jde o vyzrávání mladých lidí k sebedarování, v angažování se pro hodnoty evangelia a Božího království. Jde také o **nalezení** osobního povolání, to znamená **vlastní osobní identity**, jejíž bohatství je nezištně dáváno druhým k dispozici jako dar. Z nalezené identity pak vyplývá prožívání života jako povolání ke službě druhým. Jádrem výchovy v tomto okruhu je **objevit**, podle slov Jana Boska, **v srdci** mladého člověka **bod přístupný dobru**. Je prvořadou povinností vychovatele, aby pomohl mladému člověku tento bod najít a rozvinout prostřednictvím vzorů, přiměřené katecheze a vhodných zá-

žitků, získaných při praktické službě druhým. Postupné *odhalování vlastní identity* je tak *službou pro druhé* zpřesňováno a potvrzováno.

### **Teoretické souvislosti**

Základem je pojetí člověka v rámci filozofické antropologie. Východiskem je křesťanský personalismus, integrální humanismus, filozofie hodnot a filozofie výchovy. Věřoučným základem je katolická teologie s ekumenickou otevřeností.

Vždy jde o základní otázky, *kým je člověk, odkud je, kam jde a jaký má jeho život smysl*, s aplikací na konkrétní podmínky jeho života, nejen ve světle přirozeného rozumu, ale také ve světle dialogu člověka a sebesdílejícího se Boha.

Zároveň jde o sledování výzkumů *životní reality mladých lidí*, činitelů, které tuto realitu podstatně ovlivňují, a dále výzkumy týkající se hodnotových orientací a životních stylů.

### **6.3.3.3. Metoda: ASISTENCE, ANIMACE**

#### **Interpretace pro současnou praxi**

**Asistence** je metoda, způsob, kterým se uskutečňuje salesiánský výchovný styl.

Je to doprovázení mladého člověka. U asistenta se předpokládá sympatie a vůle udržet kontakt s vychovávaným. Jan Bosko říkával: „Být mezi vámi, to je můj život.“

Jeho přítomnost je aktivní a přátelská, ale přitom ohleduplná a citlivá. Vychovatel má být duší zábav mladých. Jeho úloha je nezastupitelná, zvláště o školních přestávkách a ve volném čase. Je ověřenou skutečností, že mladí rádi splní nároky a požadavky předkládané asistentem, jestliže on s nimi aktivně, v atmosféře radosti prožívá svůj volný čas. Tento způsob je náročný na čas a přípravu, ale má svoji účinnost.

**Animace** je vnitřní stránka asistence. V dobách Jana Boska se o ní nehovořilo, ale reálně fungovala v rámci asistence. Asistent není pouhý bavič nebo školní dozorce.

Vychovatel se získáním si důvěry při hrách postupně stává přítelem mladých, jejich důvěrníkem. *Sestupuje na úroveň jejich svobody*, každého bere vážně i s jeho problémy. Tímto blízkým vztahem se v mladém člověku probouzejí vnitřní síly ve smyslu

nápodoby a ztotožnění se vzorem vychovatele. Je to důležité právě v období dospívání, kdy autorita rodičů klesá, a na druhé straně stoupá význam party vrstevníků a těch, které mladí obdivují. Vychovatel by měl být tím, který je obdivován, milován a napodobován. Prostřednictvím přátelského vztahu k vychovateli může mladý člověk získat pozitivní zážitky, které jej naplňují. To pak může být východiskem pro řešení klíčových situací v jeho životě. „Vychovatel má **předkládat dobro zajímavým způsobem, lákavým k vyzkoušení**“, říká Jan Pavel II.(37) v listě „Juvenum Patris“ a dále uvádí, že **vychovatel má vést mladé lidi k tomu, aby rostli zevnitř**, aby dovedli uplatnit svou vnitřní svobodu a uměli se postavit proti zevním nátlakovým a formalistickým proudům. Vychovatel usiluje o to, aby získal srdce mládeže v tom smyslu, že s radostí a uspokojením zaměřuje svou vůli k dobru. Snaží se společně s nimi napravovat jejich chyby a připravit je na budoucnost poctivým utvářením charakteru.

To vše vychází z přesvědčení, že v **každém člověku, i tom, který se jeví sebezanedbanějším a zcestnějším**, je **síla k dobrému**. Vychovatel přijímá osobu mladého člověka. Oceňuje jeho možnosti a otevírá mu horizonty lidství a víry. Probouzí v něm odpovědnost. Tím vede mladého člověka k tomu, aby postupně vzal život do svých rukou.

#### **Teoretické souvislosti**

Jde o problematiku **interakce a komunikace** mezi vychovatelem a vychovávaným, jejíž součástí je problematika poznávání vychovávaného apod. Existuje četná pedagogická a psychologická literatura zdůrazňující osobní vztah vychovatele a vychovávaného.

Patří sem také problematika **osobnosti vychovatele** a vymezení **hranic výchovného vztahu**, které brání syndromu vyhoření a vyčerpání vychovatele.

Aktuální je také problematika **sociální skupiny**.

#### 6.3.3.4. Organizační forma: ORAŘ

##### **Interpretace pro současnou praxi**

Základní organizační formou je tzv. **oratoř–středisko mládeže**.

Salesiánské středisko mládeže má vždy **čtyři podstatné prvky**, které dohromady tvoří jeden celek a fungují ve vzájemné souvislosti.

Je **domem**, který účastníky přijímá a stává se pro ně domovem; **školou**, která připravuje na život; **farností**, která evangelizuje, a **hřištěm**, kde se mladý člověk setkává se svými přáteli. Z toho pak vyplývá volba dalších výchovných prostředků.

**Nástrojem vychovatele** je jeho *osobní vztah k vychovávanému, a celé působení jeho osobnosti*. To probíhá v rámci *výchovného stylu*, který je postaven na *rozumnosti, laskavosti a náboženství*. Je důležité udržovat *kvalitu výchovného prostředí*, které se kromě *přijetí a rodinné atmosféry*, vyznačuje *veselostí*, vytvářením *slavnostní atmosféry a tvořivou spoluúčastí*. Nezastupitelný význam má práce se *skupinami* a práce s *jednotlivci*, jak uvádí Vecchi (96).

### **Teoretické souvislosti**

Jan Bosko svým pojetím oratoře předběhl dobu. Současný trend v pedagogice volného času směřuje k vytváření co nejméně formálně organizovaných struktur a vytváření struktur neformálních, založených více na osobních vztazích. Salesiánská střediska v současnosti nabízejí širokou škálu od volnočasových spontánních aktivit, přes pravidelné zájmové útvary (kroužky) v oblasti sportovní a umělecké činnosti, jednotlivé akce (den dětí, karnevaly, diskotéky, přehlídky kapel), dále výlety, víkendové pobyty, tábory, soustředění a různé systémy sportovních soutěží.

### **6.3.3.5. Činitelé a podmínky výchovy: RODINA, VPS, DĚTI a MLADÍ, SALESIÁNSKÁ RODINA, místní CÍRKEV a STRUKTURY ovlivňující svět mladých**

#### **Interpretace pro současnou praxi**

Jan Bosko si své výchovné dílo představoval jako dílo kolektivní, ve kterém se snažil sdružit velký počet lidí, jak kněze, řeholníky a řeholnice, tak laiky – ženy a muže. Z tohoto hlediska rozlišujeme **pět partnerů výchovného dialogu**:

- a) **rodina** dítěte či mladého člověka, který je s vychovatelem v pedagogické interakci,

- b) **VPS - výchovně pastorační společenství vychovatelů,**
- c) **děti a samotní mladí,** kteří jsou subjektem výchovy,
- d) **salesiánská rodina,** kterou vytváří hnutí, seskupení a organizace, které vychovávají v duchu pedagogické zkušenosti Jana Boska,
- e) **místní církve,**
- f) **struktury ovlivňující svět mladých:** sportovní zařízení a organizace, kluby, hnutí, media, vzdělávací a kulturní instituce a další.

### **Teoretické souvislosti**

Z hlediska podmínek výchovy, jak o nich hovoří Průcha (73), je žádoucí, aby síly, které výchovu ovlivňují ve směru cíle, působily společným směrem. Jde zde o aplikaci systemického přístupu, jak o něm hovoří Pokorná (71). kdy se berou v úvahu jednotliví činitelé výchovy, hledají se vztahy mezi nimi a možnosti jejich usměrnění a využití tím směrem, který podporuje rozvoj vychovávaných ve směru cíle výchovy.

### **6.3.4. Duální identita a zákon autentického růstu**

Podle Taylora, jak uvádí Auernheimer (1), nové situace, které se v tradičních společnostech nevyskytovaly, přinášejí v moderních společnostech nové nároky na autenticitu.

Podle Auernheimera (1), v moderních společnostech *si jednotlivci musí zajišťovat svou identitu* mimo jiné tím, že si musí *ujasnit svůj vztah k sobě samému a ke společnosti.*

To na jedné straně znamená *zaujmout stanovisko k vlastní osobní historii a k výzvě, které klade budoucnost.* Osobní historie jedince vychází z rodiny a jejího zařazení v příbuzenstvu, v etnické či národní komunitě. Z tohoto hlediska je velmi složitá situace a složité je i utváření identity romských dětí vyrůstajících v dětských domovech. Vlivy utvářející osobní historii působí také při hodnocení a zpracovávání možností, které přináší budoucnost.

Na druhé straně to znamená *sociálně se zařadit*. Je to otázka nalezení svého místa v občanské společnosti. Jedinec přitom musí řešit otázku: Co ze světa symbolů, které jsou mi k dispozici, je důležité pro pochopení a prezentaci sebe sama? Těmto nárokům přesně odpovídá *koncept duální identity*, jak jej prezentuje Barša (4).

Vzhledem k tomu, že romské etnikum má svůj vývoj v dějinách, během kterých se utvářelo jádro jeho etnicity, které je podstatné pro rozvoj identity Romů v současnosti (i když toto jádro je různě narušeno), je nutná *aplikace zákona autentického růstu*. Ten spočívá v kombinaci *obnovy* a *zachování kontinuity*.

**Obnova** závisí na tom, jak se jednotlivci a komunity věnují *závazku rozvíjet romské kulturní dědictví v podmínkách majoritní společnosti*. Tento úkol vyžaduje studium a velkou otevřenost pro dialog s kulturou majority.

**Kontinuita** může být zajištěna *ochotným návratem k tomu, co je původní – k romiphen* – k autentickým hodnotám romství, jak o nich výše referuje M. Hübschmannová. Jde o původní esenciální elementy romství. Správně jim porozumět znamená studovat je v jejich historických podmínkách (na základě dobových pramenů, svědectví účastníků tradic apod.).

**Ze strany Romů** jde o uvědomování si a zakoušení toho, *co to znamená být Rom* na základě bohatosti kulturního dědictví (kontinuita).

Zároveň to znamená, v dialogu hledat, *jak být Rom jako občan v současné společnosti* (obnova). Dialog prověřuje z romského dědictví ty hodnoty a tradice, které Romům pomáhají obstát v současnosti. Vede dále k *získávání kompetencí* potřebných pro život, aby se Romové stávali dobrými a uznávanými občany.

**Ze strany majority** je nezbytné *veřejné uznání* romské identity a vytváření strukturálních podmínek pro její rozvoj v rámci politického života, možností ekonomického rozvoje, školství, sociální práce a politiky, jak uvádí Barša (4). To však předpokládá *poznat odlišnou identitu Romů, porozumět jí a přijmout její odlišnost*.

Podle Niekeho, jak uvádí Auernheimer (1), spočívá *akceptování etnicity* v tom, že příslušnost k jiné řeči, nebo jiné etnické nebo náboženské skupině, smí být prezentována *veřejně* a *nezaujatě*. *Uznání* druhých *předpokládá srozumitelné uznání odlišnosti*. Uznání je více než tolerance. Podle téhož autora však nesmí být uznání zaměňováno s nadšením pro odlišné, při opovrhování vlastním. Tento postoj se lehce může



změnit v pravý opak. *Uznání znamená přijmout odlišnost druhého*, který se liší, opravdu *vážně s otevřeností k dialogu*. To předpokládá přirozeně kritický postoj vzhledem k vlastní kultuře a systému hodnot.

### 6.3.5. Situace kulturního průniku a interkulturní kompetence

Problematika uznání a dialogu je těsně spojena s konkrétními problémy, které vznikají při interkulturní komunikaci, jak uvádí Nový a Schroll-Machl (65), které nastávají při setkání a interakci příslušníků odlišných kultur.

Příslušník jedné kultury nemusí správně interpretovat projevy příslušníka odlišné kultury a nemusí se v odlišné kultuře správně orientovat. Tím je zeslabeno, či dokonce znemožněno porozumění, a je naopak posílena odlišná interpretace cizích projevů z vlastních enocentristických pozic, která může vést až ke konfliktům.

Zvládat tyto situace kulturního průniku pomáhá koncepce *interkulturního učení*. Cílem je získání *interkulturních kompetencí*, které umožňují do interkulturních situací vstupovat, chápat je ve všech existujících kulturních dimenzích, přiměřeně je zvládat a v jejich kontextu řešit věcné úkoly, jak uvádí Nový a Schroll-Machl (65).

### 6.3.6. Rozvoj salesiánské pedagogiky a identita Romů

*Podpora konceptu duální identity a podpora aplikace zákona autentického růstu a osvojování interkulturních kompetencí* prostřednictvím interkulturního učení pro snazší řešení situací kulturního průniku *se ukazují jako směr rozvoje salesiánské pedagogiky*, pokud má přispět k *rozvoji identity* Romů.

## 7. APLIKACE SALESIÁNSKÉHO VÝCHOVNÉHO STYLU PŘI VÝCHOVĚ ROMSKÉ MLÁDEŽE

### 7.1. Realizace ve světě

Systematicky a velmi úspěšně se výchově romských dětí a mládeže věnují salesiáni ve **Slovenské republice**. Spolupracují také s diecézními kněžími ve Španělsku.

Slovenští salesiáni přišli mezi Romy – do *sídlíště Poštárka u města Bardejova* – na pozvání řeholní sestry Atanazie Holubové, která sama je Romkou. Zde společně s místními Romy adaptovali na pastorační centrum původní kulturní dům, který byl ponechán devastaci. Podle P. Bešenyiho slouží část budovy k duchovnímu a kulturnímu růstu jako kostel, ale současně také jako místo, kde probíhají katecheze dětí i dospělých, zájmová činnost v kroužcích a doučování. V centru domu se nachází kaple, zasvěcená prvnímu romskému mučedníku pro víru Zeferínu Chimenézu Mallovi, dále je zde společenská místnost, dílny, kanceláře, místnosti na knihy a hry.

Při postupném vzájemném poznávání se Romů s ostatními na častých setkáních se postupně podařilo odbourat oboustranné předsudky a prostřednictvím osobních vztahů budovat přátelství. Autor práce hovořil s otcem Peterem Bešenyem a otcem Teodorem – salesiány, kteří zde působí. Podle slov otce Petera se může jejich služba opřít o několik rodin, které velmi dobře a spolehlivě spolupracují.

V **České republice** se systematické výchovné práci s romskými dětmi a mládeží věnují salesiáni v Teplicích, Českých Budějovicích a Ostravě.

### 7.2. Realizace v České republice

#### 7.2.1. Teplice

Na Teplicko se dostali salesiáni po 2. světové válce, kdy je litoměřický biskup – salesián Štěpán Trochta vyzval, aby pomohli obnovit farnosti zdevastované po odsunu sudetských Němců.

Salesiánské středisko mládeže v Teplicích–Šanově, v ulici Pod Doubravkou, bylo znovu otevřeno v listopadu roku 1990. Technický stav domu však byl nevyhovující, dům byl prodán a středisko v roce 1996 uzavřeno. Současné salesiánské středisko mládeže, které bylo otevřeno 25. února 1999, se nachází na sídlišti Prosetice a od 1. září je zařazeno do sítě škol a školských zařízení.

Vzhledem ke složení obyvatel sídliště Prosetice tvoří značnou část návštěvníků střediska Romové.

Činnost střediska spočívá – vedle pravidelné oratoře („herna“), kroužků a doučování – také v množství jednorázových akcí, výletů a prázdninových pobytů.

## 7.2.2. České Budějovice

Salesiáni v Českých Budějovicích ve své činnosti navazují na své neveřejné – ilegální působení již od roku 1980. V roce 1990 jim byla svěřena farnost Čtyři Dvory, v níž od českobudějovického biskupství dostali kostel sv. Vojtěcha a přilehlou budovu. V roce 1991 zde vzniklo i salesiánské středisko mládeže.

Výchovná činnost je zprostředkována programy, které sledují prevenci kriminality, výchovu k rodičovství, vytváření vztahů apod. Kromě oratoře, klubu a zájmových činností podporují salesiáni jak práci s dětmi na přilehlém sídlišti, tak také prázdninové pobyty pro věřící děti z jižních Čech.

V rámci činnosti střediska je vyhrazen také prostor pro práci s romskou mládeží.

## 7.3. Salesiánská výchova romské mládeže v Ostravě

### 7.3.1. Historie výchovné práce po roce 1990

#### 7.3.1.1. Nové začátky

Salesiáni společně s laiky se (po období ilegální činnosti v letech 1950 – 1989) začali v Ostravě veřejně věnovat dětem a mládeži už v roce 1990 – po znovuotevření salesiánského kostela sv. Josefa, který je v Ostravě znám spíše jako kostel Don Bosko.

Tento kostel byl postaven již v roce 1936, hlavně zásluhou salesiána Štěpána Trochty. Byl představeným salesiánů, kteří do Ostravy přišli už v roce 1934 s úmyslem se věnovat především dětem a mládeži z dělnických vrstev. Proto výstavbě kostela předcházelo postavení salesiánského domu v roce 1934. Byl situován naproti tehdejší hornické kolonii, která se nacházela mezi šachtami Šalamoun a Hlubina, v místě dnešního ústředního autobusového nádraží.

V salesiánském domě byla tehdy otevřena oratoř, kterou navštěvovalo denně okolo tří set chlapců. V ústavu byly k dispozici klubovny a herny se stolním tenisem a také fotbalové hřiště. Rozvinula se i kulturní činnost. Byla založena kapela, smyčcový orchestr, pěvecký sbor a divadelní skupina.

V únoru 1942 nacisté zdejší ústav zabrali a salesiánům zůstal pouze kostel sv. Josefa s malou místností a jevištěm. Tam během války pokračovala oratoř v omezeném rozsahu.

Po válce se opět začala oratoř rozvíjet naplno. Její rozvoj však byl násilně přerušena při zabrání domu v rámci akce „K“ v roce 1950, kdy v celém Československu byli ozbrojenou mocí internováni příslušníci všech mužských řádů u nás. V původním salesiánském domě pak až do roku 1990 sídlila krajská vojenská správa.

Kostel sice sloužil věřícím dál, ale v roce 1973 byl církvi odebrán a až do roku 1990 byl pro veřejnost uzavřen. Byla to – v době tzv. normalizace – reakce ze strany mocenských složek státu na velmi kvalitní a pastoračně účinné programy a bohoslužby pro mládež, které připravovali aktivní laici s tichou podporou salesiánů. V uzavřeném kostele si vojenská správa zřídila tělocvičnu!

Samotný salesiánský dům, ve kterém nyní současné salesiánské Středisko (dále jen Středisko) opět sídlí, vracela vojenská správa salesiánům po částech až do roku 1993.

K prvním kontaktům s chlapci z okolního sídliště docházelo při renovačních pracích v kostele. Chlapci se zde setkávali se srdečnou otevřeností salesiánů a jejich spolupracovníků. Péči o mládež měli tehdy na starosti salesiáni otec Ing. Jaroslav Němec a salesián koadjutor Ing. František Radecki, který později odjel na misie do Bulharska. Mládeži se však věnovali také další salesiáni – kněží Jan a Václav Hurníkovi a Vác-

lav Filipec, ale také aspiranti (kandidáti na salesiánský řeholní život) a mnozí laici z řad věřících a také mladí muži na civilní službě.

Nejprve chlapci ve věku přibližně deseti až dvanácti let přicházeli do obnovovaného kostela. Přiměřeně pomohli při úklidových pracích, a pak se s nimi hrály hry. Byl zakoupen stolní tenis, jezdilo se na kole. Také se jezdilo na výlety a pořádaly se víkendové pobyty. Setkávání salesiánů s chlapci se stávalo stále více pravidelným a činnost s mládeží tak nabývala stále více systematické podoby.

### 7.3.1.2. Hodnoty, které chlapci prožívali

Autor práce si pamatuje na to, jak při obnovovacích pracích, kterých se sám částečně zúčastňoval, se přicházeli podívat malí kluci z okolí.

Co s nimi? Dali jsme jim do ruky koště a další pomůcky pro úklid, aby nám pomáhali. Tak se navazovaly první kontakty. Připadali jsme si jako sv. Jan Bosko, když se setkal s Bartolomějem Garellim. (Setkání s ním chápal Jan Bosko jako začátek svého výchovného díla).

A jak na tyto počátky vzpomíná Štefan Holub, jeden z těch tehdy „malých kluků“?:

*„Začalo to tím, že jako děcka jsme byli zvědaví, co se tam děje. Pavel Vodák (v té době salesiánský aspirant) se dal s námi do řeči a nevyhnal nás. Také jsme věděli, že dostaneme zadarmo sodovku, když pomůžeme. Stali jsme se kamarádi, pomáhali jsme, povídali jsme si. Salesiáni nás také svezli autem, když se jelo pro materiál. Pak Jarda (otec Jaroslav Němec, ředitel oratoře a Střediska mládeže) připravil program pro děcka. Byly to různé hry, a to se mi líbilo. Pak se koupil stůl na stolní tenis a hrálo se ještě v kostele (v té době ještě v salesiánském ústavu stále sídlila vojenská správa). Také jsme v kostele, který byl ještě stále opravován, jezdili na kole mezi sloupy. A pak přišel první výlet. Jeli jsme na Orlí hnízdo někdy na jaře. Také byla první „olympiáda.“ Pak už se začalo jezdit častěji a chlapci přiváděli další své kamarády. Hrát se chodilo do kostela.“*

Tolik Štefan Holub na základě rozhovoru s autorem práce.

V oratoři bylo pro chlapce nejvíce atraktivní ježdění na kole, stolní tenis a výlety. V zimě bylo velmi oblíbené lyžování. O prázdninách byly stále více organizovány

tábory. S přibýváním místností, které armáda po částech uvolňovala, byla oratoř postupně vybavována sportovními pomůckami, náradím a hudebními nástroji. Během té doby vznikaly kroužky kopané, stolního tenisu, také dále kapely a cykloklub.

Co však ve skutečnosti táhlo chlapce nejvíc, byla osobnost otce Jaroslava Němce. Podle slov Štefana Holuba to byla přátelská pohoda, která z něho vyzařovala. Svým srdcem a láskou, kterou chlapci skutečně pocítovali, přitáhl otec Jaroslav v prvních letech postupně velké množství chlapců. Chlapci cítili, že se o ně stará a že pro ně žije. Postupně se vytvořilo společenství chlapců, kteří poměrně pravidelně jezdili na výlety a víkendové pobyty. Tenkrát byli ve věku dvanácti až čtrnácti let.

Otec Jaroslav trávil v oratoři s chlapci společné večery, kdy rostla vzájemná důvěra a chlapci se začali svěřovat se svými problémy. Prostřednictvím tohoto rodinného prostředí vedl otec Jaroslav chlapce nenásilně modlitbou k Bohu.

Štefan Holub také velice pozitivně hodnotí vliv aspirantů: „...byli přátelští a vycházeli maximálně vstříc. Měli na nás nároky. Oni dělali to, co jsme chtěli, ale stejně nás tím vychovávali a my jsme přijímali jejich názory. Mohli jsme s nimi pokecat a diskutovat a cítili jsme, že nás mají rádi.“

### 7.3.1.3. Počáteční rozvoj Střediska

Od roku 1992 už Salesiánské středisko mládeže v Ostravě získalo právní subjektivitu. Po definitivním odchodu vojenské správy se vypracoval projekt na rekonstrukci budovy salesiánského domu a po jejím ukončení Středisko získalo prostory v části přízemí a v suterénu.

Pod vedením otce Jaroslava se společenství chlapců rozrostlo. Jeho jádro tvořilo asi třicet chlapců.

Oratoř zpočátku navštěvovali hlavně chlapci ze sídliště, které je v bezprostřední blízkosti kostela. Byli to většinou chlapci neromského původu. Pak se jednoho dne objevil také Robert Praženka, který pocházel z romské komunity z Ostravy –Vítkovic. Ten postupně přiváděl další kamarády, a tak po určité době převládli v oratoři chlapci romští.

Otec Jaroslav, aspiranti a ostatní pomocníci organizovali pro chlapce četné výlety. Na výletech byla katecheze a mše svatá, pak následovaly hry i práce. Také v rámci

oratoře ve Středisku probíhaly katecheze a příprava na svátosti. První chlapec, který zde šel poprvé ke svátosti smíření, se jmenoval Martin Vidlička. Bylo to 12. června 1993. Chlapci byli také vedeni k eucharistické a mariánské úctě.

Během let 1992 – 1995 se činnost v oratoři velmi rozrostla. Postupně vznikaly kroužky stolního tenisu, kopané, cyklistiky, o prázdninách se jezdilo na tábory v několika turnusech podle věkových skupin. V zimě se jezdilo lyžovat.

Cenné informace poskytuje pro toto období Cestovní kronika akcí ostravské oratoře, kterou si vedl otec Jaroslav. Další informace poskytuje také Kronika oratoře.

V roce 1996 bylo Středisko zařazeno do sítě škol a školských zařízení.

#### 7.3.1.4. Výchovné problémy

Práce ve Středisku však měla také své problémy. Časem se ukázalo, že ne všichni romští chlapci odpovídají na výchovné nabídky a podněty tak, jako děti a mládež, kteří nejsou Romové. Vychovatelé ve Středisku se setkávali s projevy jejich života, které byly jiné, těžko pochopitelné, vyvolávající nejistotu a obavy, a poté často vyhodnocovány jako negativní z hlediska hodnot majoritní kultury.

Byla to u Romů například jejich nestálost, snaha využít situace k získání výhod, snaha nechávat si stále otevřenou možnost odstoupit z dohodnutého a bleskově jednat jinak. Objevovala se také otázka, jak hluboce a vážně berou to, co se jim řekne, například při katechezi. Někteří, aby si vydobyli prostor pro svou přítomnost, vytlačili svojí agresivitou ty neromské děti, které nebyly dost tvrdé, aby uhájily svůj nárok na přítomnost ve Středisku. Někteří romští chlapci, kteří se měli stát animátory, chápali tuto svěšenou funkci ne jako službu, ale spíše jako prostředek k získání moci na prosazení svých ambicí a výhod. Také se vyskytovalo neoprávněné přisvojování věcí. Stále se musí dodržovat zásada situační prevence. U mnohých však to vše ani nevyplývá ze zlé vůle, ale spíše z jejich způsobu života, který žijí doma ve své rodině a komunitě.

A vychovatelé stále více zjišťují, jak se s nimi hraje dvojí hra. Ve Středisku se Romové chovají více nebo méně tak, jak ukládá řád Střediska, ale když vyjdou ven, řídí se jejich jednání už podle jiného kódu. Ve vztahu vychovatelů k nim pak docházelo ke dvěma extrémům: na jedné straně se mnoho přehlíželo, na druhé straně, po zklamání z reality, docházelo u některých k hluboké rezignaci na možnosti výchovného působení.

### 7.3.1.5. Dobrovolníci a spolupracovníci jako animátoři

Když salesiánští aspiranti postupně odcházeli do noviciátu, vznikla potřeba vychovat si animátory. Z romských chlapců, kterým byla v tomto směru věnována péče, je třeba jmenovat Štefana Holuba, který se podle svých možností aktivně podílel na výchovné práci. V současnosti studuje na Masarykově universitě v Brně, obor sociální pedagogiku. Mnoho animátorů získal otec Jaroslav ze studentů Biskupského gymnázia v Ostravě. Někteří nyní dále studují na vysokých školách a jsou z nich vynikající dobrovolníci. Velkou oporou byli také dospělí, kteří zde zdarma vedli kroužky: kopané – A. Gold, stolního tenisu – B. Vavroš, doučování ve spolupráci se školou zajišťoval V. John a mnozí další. Je třeba také zmínit obětavou pomoc rodičů Romů i neromských. Oni a další dávali k dispozici svůj volný čas, lásku i své zkušenosti. Velice významná byla pomoc dospělých, jak Romů, tak Neromů, kteří rozmanitým způsobem činnost zabezpečovali (od vaření na akcích až po různé technické zabezpečení).

### 7.3.1.6. Realizované projekty a programy

Výchova k lidským a křesťanským hodnotám byla a je realizována spontánní zájmovou činností, činností kroužků, organizováním víkendových pobytů a táborů a různých jednorázových akcí.

Děti ve **sportovních kroužcích** poměřovaly své síly na sportovních soutěžích, které vychovatelé Střediska organizovali sami, nebo ve spolupráci se Salesiánským hnutím mládeže a se středisky, která nejsou daleko od ostravského Střediska (Haviřov, Dubina). V rámci sportovní činnosti bylo dosaženo mnoha úspěchů, hlavně ve stolním tenisu a v kopané. Mladí sportovci z těchto kroužků se každoročně propracovali do nominace na mezinárodní salesiánské hry ve Španělsku, Polsku a Itálii, ve kterých, hlavně ve stolním tenisu, dosáhli umístění na předních místech.

Podobně je prezentována **činnost kapel**, které hrály nejen na mnoha akcích v rámci Střediska, ale také na mnoha akcích pro veřejnost, které pořádaly jiné organizace. Pořádaly se také dva ročníky hudebního festivalu „*Gendalos*“ (v romštině to znamená zrcadlo). Jako divadlo se nacvičila pohádka. Ve Středisku proběhla přehlídka dětských romských souborů z Ostravy, které se věnují tradičnímu zpěvu a tanci.



V poslední době se velmi dynamicky rozvíjí **taneční kroužek**, který má několik skupin. Nejvíce atraktivní je skupina tančící break.

V oblasti **výtvarné činnosti** byla uspořádána výstava betlémů, které vytvořili návštěvníci Střediska. Práce výtvarného kroužku tvoří část vnitřní výzdoby Střediska.

V sociální oblasti Středisko již dlouhodobě spolupracuje se **sociálním odborem Magistrátu města Ostravy**.

Kromě této standardní činnosti se rozvinuly některé další aktivity ve **spolupráci se školami**, například projekt lyžařských zájezdů a projekt doučování dětí.

Ve spolupráci s nadací Open Society Fund získalo Středisko prostředky na stipendium pro Štefana Holuba, když studoval střední pedagogickou školu.

Naše Středisko navštívili mimo jiné i mladí lidé z Kanady a podíleli se na výchovných programech. Ukázalo se, že jazyková bariéra není zas tak velkou překážkou.

Výchovní pracovníci Střediska se společně s mladými již několik let pravidelně zúčastňují celostátní dobročinné akce „Pomozte dětem.“ Populární je také „Bambiriáda“, která slouží k veřejné prezentaci činnosti Střediska.

V současnosti Salesiánské středisko mládeže – v souladu s vyhláškou MŠMT ČR (č. 492/92 Sb. ze dne 31. 7. 1992) a v duchu pedagogické a pastorační zkušenosti kněze a vychovatele Jana Boska – uskutečňuje výchovně vzdělávací a rekreační programy pro děti a mládež v jejich volném čase. Součástí činnosti Střediska jsou také programy pro rizikové skupiny hrožené mládeže. Podrobná organizace práce Střediska je uvedena v příloze č. 1.

## 7.3.2. Metoda asistence v podmínkách Střediska

### 7.3.2.1. Cíl a předpoklady metody

Z výše uvedených skutečností jasně vyplývá potřebnost takového **výchovného přístupu**, který je otevřený, emočně vřelý, umožňující v rámci rodinného výchovného prostředí hluboce saturovat potřebu přijetí bez podmínek a **směřující k navázání osobního vztahu**.

Po navázání *vztahu důvěry a bezpečí* se však kladou *přiměřené požadavky*, které jsou srozumitelné a vyplývají z vnitřní logiky vztahu. Směřují k určitému řádu života, který je žádoucí a vymezuje potřebné hranice vztahů. Základem jsou elementární požadavky na ohleduplnost, slušnost, úctu, pořádek, kázeň, nenásilí. Užívá se metody přirozených a logických důsledků, jak o ní referuje Dinkmeyer a Mc Kay (19), která je nesená filozofií „jak si usteleš, tak si lehneš.“ Toto vše se velice účinně dá realizovat na víkendových pobytech nebo táborech – stálých a putovních. U elementárních požadavků se však nekončí, ale individuálně i ve skupinách se směřuje dál k vyšším nárokům.

Důležité je, aby *výchovné prostředí* bylo *strukturované* podle náročnosti požadavků, na základě dobrovolnosti a spolupráce. Vychovatel takové prostředí podněcuje a vytváří.

Je důležité *pracovat současně na více rovinách*.

- a) Jsou to na jedné straně přístupné *spontánní aktivity*, kde je *nízký práh nároků*.
- b) Na druhé straně například *sportovní kroužky*, které mají relativně stabilní kádr lidí, jsou samostatným sociálním útvarům a funguje v nich skupinová dynamika.

V kroužcích se mohou (odstupňovaně) klást *vysoké nároky*, jak v oblasti sportovních výkonů, tak v požadavcích na chování a vystupování. Toto je jedna z nejobtížnějších stránek výchovy. Záleží na *motivaci*, ať už vychází z osobních vztahů, či z atraktivity činností. Výchovné prostředí by mělo lákat svou atraktivitou.

Jak bylo výše uvedeno, Jan Pavel II. (37) připomíná *dobro, které je předkládáno způsobem lákavým k vyzkoušení*. To je nejvyšší úroveň motivace. Mladí lidé by v kontaktu s námi měli *zažít úspěch*. Je to pracné, připravit takovou akci, která je náročná svými požadavky; je náročné připravovat děti a mládež, aby na akci jely, a je náročné přesvědčit rodiče, aby své děti na akci pustili a také jim na akci finančně přispěli. Pokud se však akce podaří a účastníci zažijí úspěch, pak to je výborný základ pro reflexi kompetencí. Společné zážitky také nesmírně prohlubují důvěru. Na to se dá pak ve výchově navazovat. Je potřebné sledovat jednotlivé výkony účastníků, podporovat je emočně a také návodem, jak na to. Ale neusnadňovat jim to! Je třeba zabezpečit spravedlivé výchovné podmínky.

Výchovné prostředí by mělo vyzařovat atmosféru *přijetí, rodinného ducha, veselosti a slavnostnosti*. Mělo by *podněcovat tvořivou spoluúčast*. *Situace* by se měly *řešit rozumně a pružně*, jak uvádí Vecchi (96), nikdy ne extrémně,

Na druhé straně musí být výchovné prostředí tak *přehledné*, aby nemohlo dojít k násilí, krádežím apod. Všude, kde se něco s mladými děje, musí být někdo z vychovatelů.

Velmi důležité je *podchycovat celé skupinky*, které Středisko navštěvují. Ideální by bylo, kdyby tyto skupinky měly během týdne prostor pro setkání na způsob družinové schůzky. Vyžaduje to ale soustavné vedení skupinek a dobře připravený program.

### 7.3.2.2. Způsob realizace

Vychovatel je přítomen ne jako dozor, ale jako starší kamarád, který hraje s nimi a nekazí zábavu. Děti a mladí vnímají a zakoušejí z jeho vztahu, že je má nezištně a obětavě rád, ale přitom není naivním plničem dětských rozmarů, a má i své oprávněné požadavky. Má působit tak, aby si vychovávaní uvědomovali, že se vyplatí jej poslouchat – na základě jeho přirozené autority, kterou oni cítí, a že vychovatel je duší zábav dětí a mladých. Kvalita asistenta spočívá v jeho morálních kvalitách a ve schopnosti komunikace a kooperace. Identifikací vychovávaného s asistentem dochází k možnému otevření se pro hodnoty asistenta a jejich přijetí.

Dobří vychovatelé tedy vědomě i nevědomě signalizují, že si vychovávaných cení jako lidí a že je pokládají za schopné osvojit si nezbytné dovednosti ke zvládnutí požadovaných úkolů. Nelitují času, když naslouchají jejich názorům na dění ve Středisku či centru i jejich návrhům na zlepšení. Vychovatelé jim tak dávají najevo, že je považují za významné osoby.

Stanovují jim přiměřené realistické cíle, povzbuzují je při překonávání neúspěchů a vybízejí je, aby si při každé příležitosti počínali samostatně a zodpovědně.

Vychovatelé by také měli znát, jak děti vnímají své úspěchy a neúspěchy. Vychovatel má dítěti vysvětlit, co není v pořádku, a měl by je vybízet k většímu úsilí je-li to potřebné.

Vždy mu ale musí jít o to, aby každému dítěti pomohl uplatnit jeho možnosti. Měl by postupovat tak, že chrání jeho sebevědomí. Měl by ukládat přiměřené úkoly. Ke

splněným (a hlavně nesplněným) úkolům by se měl vyjádřit vždy osobně, jak uvádí Fontana (23) s tichým slůvkem povzbuzení.

### 7.3.2.3. Konkrétní zkušenosti

Zkušenosti pramení z mé účasti na práci Salesiánského střediska v Ostravě v letech 1990–1998. Společně se salesiánskými novici nebo se studenty VOŠ JABOK jsme připravovali a realizovali – buď v přímé spolupráci s vychovateli Střediska nebo v rámci samostatné akce – četné programy. Jednalo se o tábory: letní, vánoční, cyklistické, pobytové, putovní, kombinované. Dále to byly víkendové pobyty a jednotlivé akce (např. Den dětí apod.).

- a) Z *aktivit*, které Středisko nabízelo, byla velmi atraktivní cyklistika a cyklistické tábory. Velmi náročná byla však údržba kol. Dále to bylo lyžování, hlavně sjezdové. Velmi účinné bylo provádění celotáborových her. Vždy se osvědčilo vzít s sebou hudební nástroje, a pokud možno vytvořit příležitostnou kapelu. Chlapci také rádi hrávali různé scénky, které byly inspirovány televizními seriály, či situacemi z jejich života.
- b) Akce jsme dělali *nekoedukované*.
- c) *Nejlepší rekreační objekt* byl vždy ten, ve kterém byl krb. Tím byl nejen vyřešen problém absence televize, ale krb vytváří zvláštní tajemnou a zároveň emočně kladnou atmosféru. Romští chlapci také rádi štípou dřevo a topí. Bylo důležité, aby na každé akci byli *minimálně dva vedoucí*.
- d) Velmi pozitivní byla *přítomnost spolupracujících rodičů*, například tak, že vařila romská maminka, která dovedla naše výchovné úsilí chápat. Zklidňujícím dojmem působila přítomnost jejího manžela, který také různým způsobem spolupracoval. Pak nedělalo problém, když měli s sebou svoje děti, včetně děvčat.
- e) Na pobytových akcích byly vždy *lepší podmínky pro katechezi* a rozvoj duchovního života než ve Středisku.
- f) *Výchovný program na dlouhodobější akci* (letní tábor) nesmí být předimenzovaný hrami. Po několika dnech dochází k vyčerpání účastníků a odmítání našich programových nabídek. V takovém případě je pak dobré

udělat několikadenní putovní výlet. Také je vhodné uvolnit program zařazením aktivit, které nám mohou připadat banální – kopaná, jednoduché skládačky apod., ale které uvolní napětí, vyvolané „našlapaným“ programem. Míru uvolnění však musíme sledovat, aby nedošlo k rozkladu programu a aby se program neřídil jenom tím, co si účastníci tábora poručí.

- g) Skutečností bylo, že ve Středisku byly převážně romské děti. Z neromských dětí navštěvovali spontánní aktivity Střediska jen ty, které si dovedly vydobýt respekt. Přesto však se musí **úroveň vztahů mezi návštěvníky stále sledovat a udržovat**.
- h) Jiná **situace byla v kroužcích** stolního tenisu a fotbalu. Tam byla dána jasná pravidla pro chování a pro získání bodů pro kvalifikaci, a tím pro nominaci na soutěže. Tato stejná pravidla výchozích podmínek pro každého, spojená s pomáhajícím přístupem vychovatelů (individuální přístup) k těm, kteří měli menší dispozice, vytvářela **vědomí stejné šance pro všechny**. Nezáleželo na tom, kým kdo je; zda je Romem nebo ne. Záleželo pouze na tom, zda umí (nebo aspoň, jak se snaží). Ale hlavně záleželo na tom, jak si plní své povinnosti a chová se k druhým. A to respektovali všichni. Důležitým předpokladem je **spravedlivý přístup vychovatelů** ke každému. Děti a mladí mají pro to smysl.
- i) **Míchat děti neromské a romské** bez uvážení, zvláště tvoří-li party, v naději, že ony samy se ve hře nějak dohodnou, je riskantní. Musí být vždy zajištěn program, kde je spravedlivé hodnocení, kde nejsou například rozdíly v ubytování, které by romští účastníci mohli chápat jako ponižující nebo přinejmenším nevýhodné vůči druhým. Vedle spravedlivého hodnocení musí vychovatelé najít způsob, jak pomáhat všem k tomu, aby měli stejnou šanci dosáhnout úspěchu (posílit sebevědomí, překonat obavy, strach, nedostatky, za které nemohou, naučit účastníky jak věci zvládat, citově je doprovázet a **podporovat, aby vytrvali** v těžkostech, hlavně tehdy, když opadne nadšení; ale přitom jim věci neusnadňovat). A pak je velmi důležité projevit radost z úspěchu a dát do budoucna naději těm, kteří prohráli.

- j) **Interkulturní programy**, které vedou k získání interkulturních kompetencí, jsou možné **jen pro účastníky české a romské** (nebo jiných národností), **kteří jsou schopni reflexe**, protože kompetence se získávají reflexí prožitých zážitků, k nimž se dospívá užitím zážitkových metod. Kromě kvalitní struktury programu je nutné odborné zajištění pro případné uzavření zážitků. Důležité je také, aby se pracovalo s uzavřenou skupinou, například v rámci víkendového (prázdninového) pobytu. Účastníci těchto absolvovaných programů nám pak mnohem účinněji pomohou ve výchovné práci.
- k) Osvědčilo se **hojně fotograficky dokumentovat** také jednotlivce, a fotografie pak nabídnout k zakoupení. Děti potřebují **zpřítomnění toho, co bylo pro ně významné**. Posiluje to jejich sebevědomí.

## 8. OSOBNÍ ZKUŠENOST NÁVŠTĚVNÍKŮ STŘEDISKA

### 8.1. Cíl výzkumu

Cílem sondy bylo *zkoumat osobní zkušenost, kterou prožili první návštěvníci Střediska při setkání se salesiánským výchovným stylem*, který je realizován ve Středisku v jeho novém období existence po roce 1990. Vycházel jsem z předpokladu, že analýzou zkušenosti mohou najít ty skutečnosti, které zkušenost prvních návštěvníků Střediska utvářely a ovlivňovaly. Na základě této sondy pak mohu posoudit zda a jak měla výchovná činnost Střediska vliv na utváření pozitivní identity romských návštěvníků oratoře.

### 8.2. Metodika

#### 8.2.1. Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je záměrně tvořen těmi návštěvníky ostravské oratoře – Střediska, kteří je navštěvovali v prvních letech jeho existence. Jsou to romští muži kterým je dnes 17 – 25 let. Jsou uvedeni mezi těmi, kteří jsou zapsáni v Cestovní kronice akcí ostravské oratoře, jak si ji vedl první ředitel současného Střediska - oratoře, otec Jaroslav Němec. Tato kronika byla vedena od roku 1992. Respondenti, jako chlapci, začali docházet do Střediska ve věku osmi až čtrnácti let.

Dnes jako dospělí mají již své životní zkušenosti a určitý odstup, což obojí umožňuje určitou reflexi, která vychází z toho, co ve Středisku s otcem Jaroslavem Němcem a jeho pomocníky – asistenty, kteří fungovali v roli vychovatelů, prožili.

Rozhovory byly uskutečněny s dvaceti respondenty.

## 8.2.2. Metoda

Poznatky, které jsem získal při dlouholeté práci s romskou mládeží v Salesiánském středisku mládeže v Ostravě, byly formulačně precizovány a zpracovány v rámci metodiky *kvalitativního výzkumu*, jak jej uvádí Gavora (26).

Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní, nečíselné podobě. Hlavním **cílem** kvalitativního výzkumu *je porozumět respondentu*, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání. V zájmu kvalitativního výzkumu je **konkrétní případ** – konkrétní skupina vychovávaných, konkrétní výchovné zařízení. Kvalitativní výzkum je podrobným popisem tohoto případu, hluboké proniknutí do nových souvislostí. Tyto nové skutečnosti jsou základem pro vytváření nové teorie.

**Výběr respondentů** je záměrný. Nepoužívá se náhodný výběr typický pro kvantitativní výzkum. Rozsah výběru se neurčuje statisticky, ale řídí se *saturací*. Výběr končí, když informace od dalších respondentů se opakují.

Protože, jak bylo uvedeno výše, cílem kvalitativního výzkumu je porozumění respondentu, užívají se k **získání údajů** takové techniky, které umožňují být s respondenty tváří tvář. Jde hlavně o *rozhovory a zúčastněné pozorování*.

Rozhovor je veden podle určité osy, která sleduje zkoumané skutečnosti. Zkoumané skutečnosti mohou vyplývat z teoretické přípravy a nebo z postřehů badatele.

V takto získaném materiálu (v této práci jsou to přepisy rozhovorů s respondenty) se vyhledávají společné prvky. Ty vytvářejí **kategorie**. Kategorie nejsou univerzální. Jsou vytvářeny výzkumníkem podle záměru výzkumu. Kategorie se kódují označením čísly. Podle Gavora (26) existují různé způsoby zpracování získaných údajů do kategorií včetně počítačových programů (pro počítače typu IBM a Macintosh). V případě mé práce jsem každou kategorii vyznačoval v daném úseku přepsaného rozhovoru svislou čarou podél textu s příslušným číslem kategorie. Jeden úsek zaznamenaného rozhovoru může patřit do více kategorií.

Už v prvních rozhovorech se mohou objevit některé kategorie. Další rozhovory výskyt těchto kategorií mohou potvrdit. Původně předpokládané kategorie, vyplývající z teoretické přípravy, se mohou však také ukázat jako málo významné v pohledu respondentů. Současně se však mohou ve výpovědích ukázat další skutečnosti, které ukazují na hlubší souvislosti zkoumané problematiky. Tím vznikají další kategorie. Osa



rozhovoru se pak vede podle těchto nových kategorií. Kategorie by měly pokrýt celý zaznamenaný materiál.

Po zpracování získaných údajů do kategorií nastává jejich interpretace.

K **získání údajů** jsem použil techniku *nestandardizovaných rozhovorů* dle Janouška (39). Tuto techniku jsem volil proto, abych zachytil zkušenost dotazovaných s konkrétním výchovným působením. Tato technika mi umožňovala se vracet se k určitým zážitkům tázaných, ověřovat je a dát respondentům více prostoru k vyjádření. Snažil jsem se využít přednosti tohoto typu dotazování při poznávání hlubších vrstev motivace respondentů. Tato technika také umožňuje respondentům, aby otázkám hlouběji porozuměli. V případě uvedených respondentů byla tato okolnost velmi důležitá.

*Osa rozhovoru* byla vedena orientací na oblasti informací, které souvisely s užitím základních prvků salesiánského výchovného stylu. Jako předpokládané indikátory zkušenosti respondentů se salesiánským výchovným stylem jsem použil tyto oblasti informací (předpokládané kategorie) s uvedenými otázkami:

### **Zahájení rozhovoru**

1. **Zjištění věku**, ve kterém začal oratoř navštěvovat a kolik roků do ní chodil: *V kolika letech jsi začal chodit do oratoře?*
2. **Informování** respondenta o oratoři a jejich **pozvání** do oratoře: *Jak jsi se o oratoři dozvěděl? Přivedl tě někdo?*
3. **Náplň** volno-časových aktivit, kterých se respondenti zúčastnili: *Co jsi nejvíce v oratoři dělal? Čemu jsi se nejvíce věnoval?*
4. **Motiv**, proč respondent navštěvoval oratoř: *Proč jsi do oratoře chodil?*
5. Vnímání a zakoušení **působení asistentů**, **vztahy** respondenta k nim: *Kdo z asistentů tě nejvíce zaujal? Kdo se ti nejvíce věnoval? Koho z vychovatelů jsi měl nejraději?*
6. **Požadavky na asistenta** dle respondenta: *Jaké vlastnosti by měl mít ideální asistent? Co by měl asistent dělat, aby oratoř dobře fungovala? Chtěl jsi napodobit některého z asistentů? V čem?*

7. **Význam oratoře** vzhledem k **vlastním dětem**: *Chtěl bys, aby tvoje děti chodily do oratoře? Proč?*
8. **Vztah rodičů** respondenta k oratoři: *Chtěli to i tvoji rodiče? Co říkali rodiče (mamka, taťka) na to, že jsi chodil do oratoře?*
9. **Vliv a význam** oratoře na život respondenta: *Změnil se nějak tvůj život, tím že jsi navštěvoval oratoř? Měla oratoř pro tebe nějaký význam? V čem měla pro tebe význam?*
10. **Zklamání** z oratoře: *V čem tě oratoř zklamala?*

První rozhovor byl proveden záměrně se Štefanem Holubem, který navštěvoval oratoř od samého počátku. V současnosti studuje sociální pedagogiku na Masarykově universitě v Brně. Předpokládal jsem vysokou schopnost reflexe zkušenosti, kterou učinil se salesiánským výchovným stylem v oratoři.

Už v tomto prvním rozhovoru, který sloužil jako sonda, se jako klíčová začala objevovat kategorie „*atmosféra*“, která prostupovala vztahy v oratoři. Objevovala se jako odpověď na otázky související s okruhem č. 4.

Dále se ukázalo, že tato kategorie velmi úzce souvisela s okruhem č. 5 a částečně s okruhem č. 6. Oba se týkají kategorie asistent (animátor). Oba pojmy nejsou zcela totožné. Pro účely této práce však mají oba pojmy význam vychovatel. V tomto významu se užívaly před respondenty a v tomto významu je také respondenti chápou a užívají ve svých výpovědích.

Dále se začala ukazovat u respondentů *jasné vědomí významu oratoře pro směr jejich života*. Proto jsem kladl otázky týkající se vztahu *oratoř – dobré romství, dobrý Rom* a dále otázky týkající se *názoru romské komunity na oratoř*. Za důležité jsem považoval *projekční otázky*, které se týkaly pohledu respondentů, kteří udělali zkušenost se salesiánským výchovným stylem na to, *co romské děti potřebují*. Také jsem se ptal na to jak prožívali *náboženskou zkušenost* v oratoři.

Otázky na přítomnost dívek v oratoři nejsou předmětem výzkumu, ale slouží k orientaci při řešení praktických problémů, které se aktuálně v oratoři vyskytují.

**Dotazování** v jednotlivých oblastí informací bylo pak po úpravě realizováno pomocí těchto typů otázek, které byly dle potřeby upřesňovány:

1. **Pozvání** do oratoře: *Jak jsi se o oratoři dozvěděl? Kdo tě sem (do oratoře) přivedl?*
2. **Náplň** volno-časových aktivit, kterých se respondenti zúčastnili: *Čemu jsi se v oratoři nejvíce věnoval? Co jsi nejvíce dělal v oratoři?*
3. **Motiv**, proč respondent navštěvoval oratoř: *Proč jsi do oratoře chodil tak dlouho? Fotbal jsi mohl hrát i jinde, proč jsi ho chodil hrát do oratoře? Co se ti líbilo v oratoři? Na co jsi se těšil? Můžeš říci, co tě přitahovalo do oratoře? Proč jsi vydržel tak dlouho chodit do oratoře?*
4. **Působení asistentů**: *Odkud se brala ta atmosféra? Vytvářel to někdo?*
5. **Vztahy respondentů a asistentů** (vychovatelů): *Na koho nejvíce vzpomínáš? Zaujal tě někdo? Jaké měl vlastnosti? V čem tě zaujal? Jak jsi se cítil v jeho přítomnosti?*
6. **První vstup** respondenta do oratoře, prožití přijetí: *Jak to tady vypadalo, když ji přišel poprvé? S kým jsi se setkal poprvé tady v oratoři? Popiš tu situaci? Uvítal tě někdo? Vzpomeň si, jak to uvítání proběhlo?*
7. **Požadavky na asistenta** (animátora) dle zkušenosti respondenta: *Jaké vlastnosti by měl mít ideální asistent? Jaké vlastnosti by měl mít takový asistent, aby to dobře v oratoři fungovalo?*
8. **Vědomí respondentů o výchovné roli asistentů** (animátorů): *O co se asistenti snažili, aby ve vás rostlo? Jak to dělali?*
9. Co se respondenti v oratoři naučili, **vliv působení oratoře**: *Naučil jsi se něco v oratoři? Co pro tebe znamenalo doučování? Co ti oratoř dala? Jaký vliv na tebe měla oratoř? Co z toho používáš? Co ti z toho pomáhá v životě? Jaké máš vzpomínky na oratoř? Nebyl to promarněný čas?*
10. Význam **kamarádů a přátel** respondentů v oratoři: *Našel jsi tady nějaké nové přátele?*
11. Reflexe souvislosti **dobry člověk - dobry Rom** a význam oratoře pro respondenta z hlediska této souvislosti: *V čem ti oratoř pomáhala, abys byl*

*dobrým člověkem? Myslíš, že to má vliv na tvoje romství? V čem? Co jsi se naučil z dobrého člověčenství? Používáš to? Hodí se ti to do manželství? Snažili se asistenti, aby ve vás rostlo něco dobrého? O co se snažili? Přemýšlel jsi někdy o tom, kdo je Rom a kdo je gadžo, tady v oratoři?*

12. **Rodiče** respondentů a oratoř: *Co říkali tvoji rodiče na to, že chodíš do oratoře? Jak se na to dívali rodiče? Co říkali rodiče, když se dozvěděli, že chodíš do oratoře? Zнала mamka (otec) oratoř? Jak rodiče poznali, že je to pro tebe dobré?*
13. **Odhad vývoje vlastního života** respondenta bez přítomnosti a návštěvy oratoře – Střediska: *Přemýšlel jsi o tom jak by vypadal tvůj život, když bys do oratoře nehodil? Chtěl by jsi, aby do oratoře chodily tvoje děti? Proč by jsi to chtěl? Myslíš, že by to bylo dobré, aby do oratoře chodily tvoje děti?*
14. Prožívání **náboženských prvků**: *Jak to probíhalo, když jste se modlili? Jak to vypadalo s modlitbou? Jak probíhalo večerní slůvko? Chodili jste do kostela?*
15. Význam slova **oratoř pro respondenta**: *Na co nejvíce myslíš, když slyšíš slovo oratoř? Kdyby se tě někdo zeptal na slovo oratoř, co to je, co by jsi mu řekl?*
16. **Zklamání** z oratoře: *V čem tě oratoř zklamala?*

### 8.3. Postup provedení

Rozhovory se uskutečnily v první polovině září 2002 v kanceláři ředitele Střediska. Byly nahrávány s vědomím respondentů. Získané rozhovory byla přepsány.

Získané údaje pak byly kategorizovány a dále kódovány podle *metodologie kvalitativního výzkumu*, jak uvádí Gavora (26).

## 8.4. Analýza údajů

*Analýzou odpovědí jsem došel k třinácti kategoriím.* K redukci počtu kategorií došlo tím, že některé předpokládané kategorie jsou součástí jiných kategorií. Tyto velké kategorie (kategorie č. 9 a 13) byly podrobněji rozčleněny na menší celky.

### Kategorie

1. Chlapci přicházeli do oratoře na základě **pozvání**, které bylo založeno na pozitivním svědectví jejich přátel, kamarádů, vrstevníků a dále na svědectví sourozenců a příbuzných, které má v romské kultuře větší význam než v kultuře majoritní.
2. **Obsahem činností** chlapců v oratoři byly hlavně sporty (kopaná, stolní tenis, stolní fotbal, košíková, florbal, jízda na kole, hokej, bruslení, lyžování), výlety na kolech, pobytové akce na Ostravsku a Slovensku. V menší míře je uváděna hra na hudební nástroje a hra v kapelách. Pro respondenty byla velmi přitažlivá pestrá nabídka sportovní činnosti Střediska, která pro ně tehdy, vzhledem k místům koncentrace romských obyvatel, kde bydleli a hráli obvykle jen fotbal, byla neobvyklá a atraktivní. V odpovědích respondentů není připomínána práce, které se také zúčastňovali při brigádnické činnosti v rámci oprav turistických základen patřících Středisku. Je připomínáno „co všechno zažili“ na Orlím hnízdě (turistická základna Střediska), ale ne práce samotná, která není viděna jako hodnota.
3. Hlavním **motivem**, proč respondenti navštěvovali Středisko, nebyla činnost samotná, ale **prostředí**, ve kterém se odehrávala. Prostředí bylo, podle výpovědí prostoupeno atmosférou a komunikací, kdy se respondenti cítili „jako doma.“ Oproti nejistotě a nebezpečí neromského světa venku prožívali přijetí, kladné vztahy s vrstevníky a vychovateli, kteří se jim věnovali, pomáhali jim. Byla to atmosféra, na kterou se těšili a kterou hledali. Byla charakteristická pocitem domova, radostí, jistoty, bezpečí, pocitem, že zde je to lepší než venku, prožitky autentického kamarádství a party. To vše působilo na respondenty tak, že hovoří o pozitivní změně

v životě, kterou prožili. Zodpovědnými za tuto atmosféru, respondenti vidí asistenty a také sebe samy.

4. Podle respondentů, byli **asistenti** těmi, kteří „*to tady vytvářeli*.“ Respondenti uvádějí, že se jim dokázali asistenti přiblížit, nekřičet na ně, věnovat se jim s trpělivostí, uměli vysvětlovat. Respondenti prožívali, že jim asistenti důvěřovali, že byli „féroví“, byli jim jako bratři. Prožili spolu pěkné zážitky, sdíleli s nimi úspěchy a neúspěchy.
5. Respondenty **zaujali** asistenti tím, že *něco uměli* (např. hrát s respondenty romskou hudbu), byli kamarádští, měli smysl pro legraci a měli dobrou povahu, ale také byli nároční při tréninku kopané, což respondenti zprvu nechápali. Vyskytovala se také odpověď, kdy respondent nebyl asistentem nijak zaujat.
6. Přístup asistentů k respondentům se projevilo již při **přijetí**, kdy respondenti pocítovali zájem o jejich osoby už od začátku vstupu do oratoře.
7. Požadavky na **ideálního asistenta** vycházejí ze zkušenosti respondentů a soustřeďují se na tyto nároky: umět udělat dobrou partu, umět sport, hry, umět něco podniknout, aby to bavilo, ale také umět vysvětlit, umět dokázat promluvit k těm, co to kazili. Ideální asistent by měl umět získat a udržet důvěru, měl by mít trpělivost a pevné nervy.
8. U respondentů se vyskytuje jasné vědomí **výchovné role** asistentů. Na otázku *O co se snažili asistenti, aby ve vás rostlo? V čem se vám snažili pomáhat?* Vyjadřovali to slovy... „abychom nechodili krást“, „nedostali se do vazby“, nebyli „lenošní.“ Dle odpovědí, asistenti pracovali zážitkovou metodou: vzali nás, abychom si šli zahrát fotbal...skončili jsme a povídali jsme si s Jardou (otcem Jaroslavem Němcem). Respondenti také vnímali vymezení hranic svého chování v oratoři slovy: „hlídali nás.“ Toto hlídání však nebylo vnímáno negativně. Vytvářením pozitivních zážitků prostřednictvím sportovní, pracovní a další činnosti se podařilo navázat osobní hluboké vztahy mezi vychovateli a respondenty. V rámci těchto zážitků nebo v úzkém spojení s nimi a v návaznosti na ně pak pro-

bíhalo s respondenty „povídání.“ Také se hovořilo o mravních hodnotách, které byly významné pro život respondentů.

9. Časový odstup a životní zkušenosti respondentů umožnily respondentům porovnávat **vliv oratoře** na jejich život s jinými vlivy. Vliv oratoře se zrcadlil v několika oblastech:

- Byly jmenovány **oblasti konkrétních činností**, které se respondent naučil (ping pong, fotbal, hra na kytaru a klávesy, hra v kapele, ministrování, modlit se, lyžování, sporty). Lyžování bylo pro respondenty velmi atraktivní a sami říkali, že takové možnosti (jet na hory v zimě) by v místech bydliště neměli. Hudba je pro respondenty vždy žádoucí, protože hudebník v romském etniku je uznáván a má vyšší sociální status.
- Respondenti uváděli **význam kamarádství a dobré party** („partia“), kterou v oratoři prožili.
- Hovořili o **vlivu dobrého příkladu animátorů** (Studenti z gymnasia, kteří v oratoři pomáhali s doučováním respondentů a zúčastňovali se víkendových pobytových akcí a táborů. Na nich byli pozorováni jak se ve volných chvílích sami učí.), jako příklad v učení se.
- Velmi silně ovlivnila respondenty osobnost ředitele oratoře otce Jaroslava Němce. Vnímali jeho **otcovství**, někteří se vyjadřovali, že byl pro ně druhý táta. Byli to hlavně respondenti, kterým jeden z rodičů z různých důvodů chyběl.
- Jak bylo výše uvedeno, mnozí uvádějí, že v oratoři byla pro ně druhým **domovem**.
- Respondenti si uvědomují **změny v chování**, které v nich nastaly při navštěvování oratoře. V jedné odpovědi je uvedeno: „...oratoř mi dala něco jako výchovu.“ Respondenti uvádějí, že se naučili slušně chovat, nebít se, pozdravit starší, chovat se mezi lidmi, že prožili hrdost

na to, že něco umí. Uvádějí, že to byl využitý čas, že zažili mnoho krásného, co by jinde nezažili.

Význam prožitého *kamarádství*, *pocitu domova* a vnímání *otcovství ředitele* Jaroslava Němce vede k pojetí těchto prožívaných skutečností jako dalších možných kategorií zkoumání.

10. Výše uvedená devátá kategorie má úzký vztah k reflexí souvislosti **dobrý člověk – dobrý Rom**. U respondentů se vyskytuje jasné vědomí, že oratoř je nabídkou k hodnotnějšímu životu: „Mám také lepší myšlenky na život... Dostali jsme lepší nabídku jak jiní kluci.“ Další respondent uvádí: „Od začátku, co jsem tady chodil, to takové nebylo. Já jsem mluvil sprostě, každému jsem nadával, ale postupem za tři měsíce, poznali jsme ty lidi (z oratoře), chodili jsme se modlit, po táborech, z ničeho nic jsem byl něco jiného. Nedělám ze sebe nějakého toho, že jsem nemluvil sprostě, ale už jsem byl srdcem něco jiného a to mi doteďka zůstalo, že moc sprostě nemluví...“ Na otázku „*To tvoje romství se teda oratoři změnilo?*“ respondent, uvedený jako první, odpověděl: „Změnilo. Je to tak. Prostě jsem se změnil úplně, celkově chováním, se vším. To bylo tím, že jsme hodně chodili mezi společnost, jak jsme representovali (ve sportu, kapely). Skoro celou republiku jsme projezdili s Jardou. Chodili jsme mezi lepšíma lidma. A brali jsme si příklad z toho. Nebáli jsme se a jeli jsme. Vidíš tam lidi, baví se a snažíš se to taky tak dělat.“ Velkým stimulem bylo přijetí respondentů publikem na těchto sportovních soutěžích či přehlídkách kapel. Vidění respondentů je v odstupě času idealizováno, protože v jejich chování bylo v oratoři mnoho konfliktů a problematického jednání, kterého jsem byl svědkem a nebo jsem se dozvěděl od věrohodných svědků. Přesto v respondentech zůstává vědomá jasná orientace v rozlišování dobrého a zlého a nutnost volby dobra. Obojí dává předpoklad k rozvinutí pozitivní identity. Oba citovaní respondenti v současnosti mají práci a žijí v harmonickém manželství. Respondenti se shodovali v tom, že by se jejich život odvíjel jinak, jestliže by neměli možnost oratoř navštěvovat.



11. Výchovné působení mělo také vliv na **vztah rodičů respondentů k oratoři**. Odpověď respondenta je velmi výstižná: „Mama věděla co děcka dělají, byla ráda, že někde nelítají, nedělají průsery a tak. Já sem tu chodil s bráchou mladším, neměla strach, že nelítáme, nekrademe, protože ona se strašně toho bála.“ Reálný vztah rodičů k oratoři byl celkově pozitivní. Konkrétních případech pak různý: od spolupráce až po lhostejnost. Také romská komunita podle výpovědí respondentů celkově vidí oratoř (děcka chodí na „ping pong“) kladně.
12. **Prožívání náboženských prvků vycházelo z bezprostřední činnosti**. Nebylo pocíťováno jako nátlakové. Respondenti hovoří o modlitbě, večerním slůvku a mši svaté. Někteří se naučili modlit v oratoři, někteří doma. Jeden respondent hovoří o své přípravě na sv. přijímání společně s dalšími dvěma kamarády, kterou prožíval jako zkoušku. Někteří respondenti uvádějí, že do kostela v neděli také zajdou i když ne zcela pravidelně. Jeden z respondentů, který se stal animátorem žije plnohodnotný náboženský život. Celkově se u respondentů projevuje určité ovlivnění ve směru otevřenosti k náboženským hodnotám.
13. **Význam oratoře** jsem také testoval otázkou *Posílal bys do oratoře také své děti?* Na tuto otázku odpovídali kladně. Také se v odpovědi jednoho respondenta vyskytlo upřesněními, že by si ještě ověřil, kdo v oratoři vychovává a jak oratoř funguje. Na otázku *Na co nejvíce myslíš, když slyšíš slovo oratoř?* udávali respondenti výčet činností. Jeden respondent na otázku *Kdyby se tě někdo zeptal na oratoř, co to je?* k výčtu přidává: „... je to tam dobré. Běž se tam podívat a uvidíš sám.“ Také jsem kladl otázku v obecnější rovině: *Co by bylo dobré pro romské děti?* nebo *Co by potřebovaly romské děti v této době?* Respondenti neodpovídali v přímé návaznosti na význam oratoře, ale obecně:
- **„Děcka by měla něco dělat...Sport, který je na delší dobu.“** Tato odpověď je vyřčena pravděpodobně na základě vlastní pozitivní zkušenosti s dlouhodobého tréninku kopané ve Středisku.

- **„Mít dobrou partu.“** Také v této odpovědi se projevuje vliv pozitivní intenzivní zkušenosti s vrstevníky. Tento respondent dále uvádí, že se stále schází s přítelem z oratoře a spolu vzpomínají.
- **„Mít dobrou rodinu.“** Na tuto skutečnost nemělo Středisko přímo vliv. Byl zde však pozitivním příklad některých vychovatelů a rozhovory. Tato reflexe je však velmi podstatnou při budování pozitivní identity, zvláště u romského etnika, jehož příslušníci zakládají rodinné soužití velmi brzo.
- **„Učit se.“** Zde se projevuje pozitivní příklad učících se animátorů, jak bylo uvedeno výše.
- **Požadavek vůdčí osobnosti,** která vytváří podmínky pro pozitivní rozvoj romských dětí. Je vyjádřena respondentovým výrokem: „Musí tu být někdo chytřejší. Musí to tu někdo držet. Jinak to nepůjde, bez toho to nejde. Tato osobnost by podle respondenta měla být Romem: „Kluci, ti mladší, musí být mezi nimi někdo, kdo je bude vést, ale to musí být někdo z romských děcek. Protože ty děcka (romská) se na to dívají jinak. Pokud je nebude nikdo z romských děcek vést, tak vy je nepřesvědčíte. Vy je tak jenom oblbnete. To musí být někdo z nich. Aby něco podnikali a aby to bylo stabilní.“

14. Respondenti neuváděli své zklamání z oratoře, i když také poukazovali na problémy, které se v oratoři vyskytovaly.

## 8.5. Interpretace

Rozborem kategorií se ukazuje, že respondenti vzpomínají na oratoř jako na *smysluplně využitý čas*, kdy mnohé dosud jim skryté věci, mohli poznat. Jednalo se nejen o sportovní a hudební činnosti, ale hlavně o *atmosféru vztahů*, kterou ve výchovném společenství oratoře prožívali. Tato atmosféra umožňovala navázat *vztahy důvěry* s vychovateli, dokonce prožít *pocity otcovství* k řediteli oratoře, nalézt *vztahy ke svým vrstevníkům* a s nimi prožít sílu „partie.“ Skrze tyto vztahy mohli respondenti *prožít*

*hodnot*, které ovlivnily jejich život a měly preventivní účinek. Prostřednictvím reprezentace Střediska ve sportovní a hudební oblasti prožívali respondenti *autentickou hrdost, přijetí* od Neromů. Respondenti si uvědomovali souvislost *dobrý člověk – dobrý Rom*.

## 8.6. Diskuse

Souvislost *dobrý člověk – dobrý Rom* se ukazuje jako *základní pro prožívání pozitivní identity* jak ji chápe Říčan (80). Tuto souvislost v rozhovoru potvrdil autorovi práce Ing. Karel Holomek. Podrobněji tyto myšlenky pak rozvádí Olah (66), který zdůrazňuje *etiku Romů*, která je charakteristická *solidaritou, úctou, zdvořilostí* na jedné straně a *ostudou a hanbou* na straně druhé. Ve druhém případě to znamená sociální vyloučení, jak u Romů, tak u Neromů. Tentýž autor však také vidí současnou realitu *rozkladu* této etiky.

Respondenti uvádějí jak byli výchovnou činností Střediska pozitivně ovlivněni. Respondenti prožívali oratoř jako místo, kde zakusili jistotu přijetí a někteří prožívali dokonce pocity synovství k tehdejšímu řediteli Střediska. Tato skutečnost je z multikulturního hlediska velmi významná. Zároveň se naučili nové sportovní a hudební aktivity a mohli pomoci doučování zlepšit svou pozici ve škole. Dále skrze pozitivní zkušenost dobře získávali *orientaci v hodnotách*, což mělo a stále má význam v jejich dalším životě. Také intenzivně prožívali své *vztahy ke svým vrstevníkům*. To odpovídá tomu jak chápe oratoř Jan Bosko, který hovoří o oratoři jako o rodině, škole pro život, farnosti a hřišti, kde se setkávají přátelé. Tyto skutečnosti také potvrdila autorovi v rozhovoru Romka Anna Mirgová, která řídí komunitní centrum „Vzájemné soužití“ v Ostravě Na Lištině. Hovořila o tom (aniž by znala výchovný systém Jana Boska a pojem oratoř), že děti se v centru musí uvolnit (rodina), že se musí něco dobrého naučit (škola, farnost) a že tam mají mít své kamarády (hřiště). Požadavek na to, aby volnočasové centrum či Středisko mělo rysy rodiny, školy, farnosti a hřiště se ukazuje jako transkulturní a obecně přijatelný.

Prožitá zkušenost oratoře je respondenty samotnými na jedné straně s odstupem času idealizována. Na druhé straně však respondenti na základě právě této *pozitivní zkušenosti* mohou přesněji rozlišit, co je více etické a co méně. Toto poznání respon-

denty vybavuje schopností *jistější orientace* v životním rozhodování. Životy respondentů se odvíjely a odvíjejí různým způsobem. Respondenti se však při hledání své identity mohou k této pozitivní zkušenosti znovu vracet. Tím je vytvořen předpoklad k volbě takových hodnot, které pozitivní identitu nerozkládají, ale budují a posilují. Je zde naděje, že ti, kteří prošli oratoří mohou lépe prakticky realizovat etiku autentického romství ve shodě s etikou občanskou podle principu duální identity.

Pozitivní zkušenost se stává základem pozitivní identity. Může být pak dále *v pedagogické praxi rozvíjena* v rámci posilování **pozitivních aspektů romské identity** a zeslabování **aspektů negativních**, jak je uvádí Říčan (80).

## 8.6.1. Posilování pozitivních aspektů romské identity

### 8.6.1.1. Deklarace vlastního romství

Jde o celkovou podporu rozvoje osobnosti, rozvoj vloh a schopností. Je třeba podporovat odvalu k dialogu s majoritou a současně vědomí hrdosti na vlastní kulturní bohatství. Dále jde o vytváření příležitostí k setkávání se a prožívání romských autentických hodnot a tradic.

Je třeba děti a mladé lidi prakticky učit, jak obstat v současných podmínkách, tím, že jim vytváříme *příležitosti k dosažení úspěchu*, klademe na ně přiměřené nároky, jsme důslední, emočně je podporujeme a doprovázíme v těžkostech a neúspěších. Dbáme, aby děti dosáhly úspěchu čestným způsobem. Podporujeme jejich tvořivost, výkonnost, odvalu, odpovědnost a slušnost, a v neposlední řadě vytrvalost.

Zaměřujeme se na osobnosti, které dovedou pozitivně strhnout své vrstevníky k dobrým aktivitám, a dáváme jim prostor k činnosti a podporu v problémech.

Toto úsilí se možná zdá utopické, ale existují pozitivní zkušenosti.

### 8.6.1.2. Etnická solidarita a vědomí národní jednoty

Jde o práci s principem rodového uspořádání takovým způsobem, aby nevedl k rozdělení na jednotlivé rodiny komunity, ale směřoval k porozumění, uznání, vzájemnému přijetí a spolupráci. Jde tedy o *rozvoj interkulturních kompetencí*, které podporu-

jí interetnický dialog *v rámci romské komunity*. Proto je potřebný rozvoj schopnosti komunikace.

Také je nutná *podpora vzdělávání*, které umožňuje orientaci v politickém životě, formulování požadavků, politické reprezentování a schopnost vyjednávání a prosazování požadavků na úrovni lokální i parlamentní.

Zde má místo například Debatní klub Karla Poppera, jehož činnost směřuje k rozvíjení komunikativních dovedností účastníků. Tím se rozvíjejí jejich schopnosti vyjádřit vlastní názory a obhájit je.

### 8.6.1.3. Jazyk a literatura

Existují snahy našich předních romistů udržet a rozvíjet úroveň romského jazyka vytvářením učebnic, výukou romského jazyka na katedrách romistiky na vysokých školách, pořádáním literárních soutěží, které objevují a podporují literární talenty. Dále Romové vydávají romské noviny a časopisy s romskými texty. Je vydávána také romská krásná literatura.

Toto úsilí je třeba podporovat a *dát příležitost* disponovaným a vzdělaným Romům, kteří by vytvářeli podmínky pro rozvoj této oblasti.

### 8.6.1.4. Tradiční způsob života

Z důvodu vývoje majoritní společnosti a ekonomiky není dost dobře možné obnovit život Romů v jeho tradiční podobě. Je však třeba podle zákona autentického růstu hledat souvislosti mezi tradicí a současností.

V rámci *návratu k původnímu* je třeba podporovat *kontakt se zdroji* autentického romství, dále podporovat všechny *projevy autentického romství* a vytváření podmínek pro *udržování a rozvoj romských tradic*.

Zároveň je třeba vytvářet podmínky k tomu, aby sami Romové byli schopni *obnovy v dialogu* s majoritou, a na základě zkušeností tohoto dialogu aby pak pomocí *reflexe svého romství* poznávali, *kteří tradice* jsou nejvíce *nosné pro tento dialog* a pro *budoucí rozvoj jejich etnika*.

Tradice a hodnoty se drží v rámci **komunity**. Proto je třeba *podporovat komunitní práci, pracovat s rodinami, podporovat rodinnou výchovu, spolupracovat s rodiči a pomáhat maminkám v přípravě dětí na školu.*

Nezbytné je podporovat *vzdělávání romských dětí, být v kontaktu s jejich učiteli*, operativně spolupracovat při řešení jejich problémů ve škole.

Neméně důležité je pomáhat v dialogu s majoritní kulturou, *nalézat autentický hodnotový základ*, vycházející z *konceptu člověka jako osoby* a rozvíjející myšlenku lidských práv, důstojnosti člověka, myšlenku svobody, lidské solidarity a spravedlnosti.

Je třeba také podporovat *kritickou otevřenost k novým hodnotám* a k jejich *výběru*: např. postoj ke vzdělání. Hledat *cesty k jejich osvojení*.

Podporovat *tvořivost v různých oborech činnosti*, jak tradičních, tak současných (počítačová grafika?).

#### 8.6.1.5. Romská muzikálnost

Vlivem pasivního poslechu populární hudby a její snadné dostupnosti klesá také u Romů aktivní, spontánní provozování hudby. Přes tuto ohrožující realitu je zde velká možnost podporovat a rozvíjet romskou hudebnost.

Je pravdou, že vzniká mnoho romských kapel, které hrají popovou muziku. Ta je sice dobrá na zábavy, ale nemá takovou hloubku jako hudba tradiční.

Přesto *existují kapely, které netradičním způsobem rozvíjejí nejlepší hudební romské tradice* a umělecky přesahují komerční oblast. Pravděpodobně to však zůstane menšinový, i když zajímavý a hodnotný hudební žánr.

Hudba je stále u Romů živou záležitostí a je jedním z jejich etnoidentifikačních znaků. Hudbou se dostáváme k jejich srdcím.

#### 8.6.1.6. Povědomí vlastních tradic, znalost národní historie a hrdost na ni

Úzce souvisí s bodem 4. Mnozí romští odborníci i učitelé se zasazují o to, aby romské děti byly seznámeny s historií svého národa. V této historii nacházíme *význačné*

*romské osobnosti*, které by bylo možné přiblížit, například formou dramatizace klíčových okamžiků jejich života.

Celkově je potřebné s tímto úsilím spolupracovat.

### 8.6.1.7. Duchovní identita

Svým *svědectvím* ukazujeme na zdroj duchovních hodnot, ze kterého vycházejí naše vztahy, které mladí s námi prožívají a zakoušejí.

### 8.6.1.8. Antropologické rysy

Mnozí lidé nerozlišují fyzické znaky a způsob života Romů, nesprávně generalizují, což může být pro ně ohrožující nebo diskriminující.

Jde o to, jak pomáhat při utváření *zdravého sebevědomí*, které je schopno *přijmout sama sebe* i s tím, co je problematické a odmítané majoritou, a mít odvahu zvládnout problémy spojené s vnějším vzhledem.

Vést mladé lidi k tomu, že zevnějšek je sice důležitá část osobního projevu a sebereprezentace, ale ne ta nejpodstatnější. Tou jsou schopnosti, spolehlivost, slušnost a čestnost.

## 8.6.2. Zeslabování negativních aspektů romské identity

### 8.6.2.1. „My, oběti těch zlých“ (Identita oběti)

V první fázi je třeba emoční podpory. Důležitá je však výchova, která vede ke snášení zla s hrdostí a vyrovnaností. To neznamená pasivní přizpůsobení se zlu. Znamená to nenechat se vyprovokovat k neuváženému jednání, které může být zdrojem dalšího násilí. Znamená to, i *přes prožité utrpení, si zachovat svoji důstojnost a vyrovnanost, která umožní snáze nalézt přiměřenou odpověď*. Zdroje k těmto postojům jsou však v duchovních hodnotách.

Také je důležité naučit se, kde nalézt zastání a pomoc v krizi (Bílý kruh bezpečí apod.). Je třeba umět se zapojit do projektů, které tyto situace řeší.

#### 8.6.2.2. „My, co chceme, aby nás nechali být“ (Identita izolacionismu)

Jde o posilování postoje *odvahy* a podpory rozvoje *zdravého sebevědomí*. Dále jde o *rozvíjení kompetencí odpovědnosti, schopnosti řešit problémy, samostatnosti, výkonnosti a vytrvalosti*. Z nich vyrůstají předpoklady k otevřenosti a k vedení dialogu s majoritou.

#### 8.6.2.3. „My, co jim to ukážeme“ (Identita konfrontace)

Autor práce byl překvapen, v jaké míře se u romských dětí, které učil, vyskytovaly rasistické postoje. Zde je velký prostor pro *aplikaci principů antirasistické výchovy*.

#### 8.6.2.4. „Gadžové mají pravdu, jsme jen na obtíž“ (Identita skrytého sebeopovržení)

Opět se dostáváme k *podpoře sebevědomí a hrdosti na své romství*. Cesta k němu vede přes vnitřní duchovní úsilí a praktickou všední realizaci hodnot autentického romství a hodnot občanských.

### 8.7. Stanovení priorit v práci Střediska

Podstatné pro hodnocení *účinnosti výchovné práce* a jejího vlivu na utváření pozitivní identity je otázka, zda dochází ke skutečnému *zvnitřnění nabízených hodnot*. Jde o takovou hloubku zvnitřnění, kdy se už vychovávaní řídí přijatými hodnotami sami, bez evidentní přítomnosti vychovatelů. Zkušenosti z výchovné práce ve Středisku ukazují, že přes velké úsilí neromských vychovatelů a nádherné zážitky respondentů v oratoři není účinnost práce tak vysoká, jak by vychovatelé očekávali ve smyslu stabilního a plánovaného rozvoje osobností návštěvníků oratoře. Bylo by potřeba hlubší sondy, která by zkoumala jak návštěvníci prožívají aktuální nabídku vychovatelů a jak je tato nabídka zvnitřňována. Vychovatelům Střediska se zdá, že návštěvníci hrají s vychovatelem jakousi hru, která sice probíhá v rámci určitých pravidel, která sice slouží pozitivnímu rozvoji osobnosti, ale je to jen hra, čili něco pro zábavu a skoro nezávazného. Zdá se, že nedochází k evidentnímu zvnitřnění presentovaných hodnot do té míry,



že ovlivňují chování dětí nejen ve Středisku samotném, ale také mimo Středisko, kde jsou návštěvníci oratoře bez přímého vlivu vychovatelů. Jakmile děti vyjdou ven z oratoře, chovají se někdy jinak, podle jiných vzorců (Hádají se, neplatí v dopravních prostředcích). Je otázkou, zda by v případě romských vychovatelů docházelo k hlubšímu přijetí a zvnitřnění presentovaných hodnot. Respondenti předpokládají, že ano.

Zde se ukazuje potřeba **získávat a vychovávat vychovatele Romy**, kteří mohou překonat bariéru, která je dána odlišným etnickým základem vychovatelů Neromů a návštěvníků Romů. To také odpovídá požadavkům na výchovnou práci v internetnickém prostředí, jak o nich hovoří Gjuríčová (27).

Dále se jasně v odpovědích ukazuje **význam rodiny**. Spolupráce vychovatelů s rodinami návštěvníků Střediska je klíčová. Jde o udržení a rozvoj toho pozitivního, co respondenti ve Středisku prožili. Je potřebné spolupracovat s respondenty – rodiči, kteří jako návštěvníci Střediska osobně zakusili výchovnou zkušenost salesiánského výchovného stylu. Znají tedy některé principy výchovné práce. Je třeba hledat jak je mohou použít u vlastních dětí, ale také v rámci zapojení do výchovných aktivit Střediska. Zde je potřebná vhodná forma **rozvojové supervize**, která je na jedné straně kontrolou a současně na druhé straně povzbuzením.

Stejně tak důležitý je **význam malých sociálních skupin**. Jsou to party ve kterých děti a mladí prožívají svůj volný čas. Z odpovědí respondentů, kteří používají na Ostravsku užívané slovo „partia“ – parta, tento význam vyplývá. Zdá se, že Romové, jak uvádějí Davidová (17) a Sekyt (81), jsou více závislí ve svém jednání na vlivu skupiny. S touto skutečností se autor ve své práci také setkal. Je proto potřebné zachovat a podporovat jednotlivé skupiny pokud vztahy v nich jsou dobré a chránit je před infiltrováním těch způsobů chování, které z party činí krimonogenní gang. Party jsou základem hudebních skupin a sportovních kolektivů. Je proto potřebné dát jim prostor k seberealizaci.

Je důležité proto **individuálně pracovat** s vůdci těchto skupin a také s jednotlivými členy. Kromě rozvoje vloh a nadání, přijetí vychovávaného a poskytování emoční podpory, půjde hlavně prostřednictvím osobního vztahu o zvnitřňování mravních hodnot cestou identifikace a nápodoby vzhledem k pozitivním rysům vychovatele. Nezbytná bude osobní zkušenost pozitivních hodnot prostřednictvím zážitku. Pro hle-

dání osobní identity bude nutná individuální podpora utváření jasného obrazu vlastní identity, který je reálně možný pro daného jedince. Salesiánský výchovný styl, který je založen na osobním vztahu a přístupu k vychovávanému, dává prostor pro plné rozvinutí těchto požadavků.

## 9. ZÁVĚR

Cílem práce bylo zkoumání vlivu výchovné činnosti Salesiánského střediska mládeže na rozvoj pozitivní identity romské mládeže v Ostravě.

Z tohoto cíle vyplývá řešení následujících úkolů.

### 1. **Vliv etnických charakteristik romského etnika v současnosti na utváření identity Romů**

V současnosti tvoří většinu romské populace v České republice hlavně slovenští Romové z osad, kteří byli, migrací po II. světové válce, ze svého tradičního způsobu života vytrženi. *Na jedné straně došlo zvýšenou zaměstnaností romských mužů ke zvýšení materiální úrovně života Romů, postupnému potlačování chudoby, zlepšení zdravotní péče a růstu gramotnosti. Na druhé straně, nových podmínkách moderní společnosti, došlo v různé míře ke zhroucení tradičního sociokulturního systému a zeslabení účinnosti sociokulturních regulativů s následným vykořeněním a nebezpečím ztráty identity.* Etnické charakteristiky Romů se v těchto procesech ztrácejí. Tím je zeslabováno hodnotové jádro, ze kterého identita Romů vyrůstá.

P. Řičan jako **pozitivní aspekty romské identity** uvádí:

deklarace vlastního romství; etnická solidarita a vědomí národní jednoty; jazyk a literatura; tradiční způsob života; romská muzikálnost; povědomí vlastních tradic, znalost historie a hrdost na ni; duchovní identita; antropologické rysy.

Mezi **negativní aspekty romské identity** zařazuje:

identitu oběti: „My oběti těch zlých“; identitu izolacionismu: „My, co chceme, aby nás nechali být“; identitu konfrontace: „My, co jim to ukážeme“ a identitu skrytého opovržení: „Gadžové mají pravdu, jsme jen na obtíž.“

Pro integraci Romů, do moderní multikulturní společnosti, která se v současnosti v České republice utváří, se rozvoj jejich identity jeví jako klíčový.

## 2. Nejvhodnější koncept utváření identity v multikulturní společnosti

Z teorie integrace vyplývá, že optimální je **koncept duální identity**. *Vzhledem k Romům to prakticky znamená, že jsou občany České republiky se všemi právy a povinnostmi a zároveň je veřejně uznána jejich romská identita.*

Ze strany státu a majoritní společnosti jde o **program multikulturní integrace**, který spočívá ve veřejném uznání jejich etnicity a vytváření příležitostí pro jejich vzdělávání a uplatnění se v oblasti kulturní, politické a ekonomické.

Ze strany Romů (z hledisky romského etnika) je dosažení integrace, prostřednictvím rozvoje duální identity, podmíněno: **pěstováním základních etnoidentifikačních faktorů, osvojováním majoritní kultury** jako osvědčeného **prostředku uplatnění se** ve veřejném životě na rovině občanské společnosti v ekonomické, kulturní a politické oblasti. *K tomu je třeba si osvojit potřebné kompetence.*

Osvojování majoritní kultury však neznamená pouhé podřízení se kultuře dominantní, která by byla chápána jako kultura nadřizená, či dokonce asimilační. *Je žádoucí dialog mezi kulturou majority a minority.*

## 3. Vymezení cílů při výchově dětí a mládeže romského etnika v současné společnosti v České republice

**Cíle výchovné** činnosti jsou vyjádřeny vlastnostmi, které jsou potřebné k tomu, aby mladí Romové **obstáli v nabízených příležitostech a stali se i občany, kteří vlastním způsobem rozvíjejí hodnoty demokratické společnosti**. Vymezení těchto vlastností autor opírá o **koncept klíčových kompetencí**. Přímá pedagogická **realizace tohoto konceptu však naráží na odlišnou mentalitu Romů**, která vychází z jejich historické zkušenosti a odlišného kulturního dědictví.

- a) Jde jednak o **rysy romské kultury**, které uvádí *Liegeois* (kolektivismus, každodenní nezajištěné podnikání, život pro přítomnost, kočovnictví, různorodost, solidarita, svoboda), jako **protikladné ke kultuře majoritní společnosti** průmyslově vyspělých států západní Evropy a severní Ameriky.

- b) Dále dle *Hoechstedeho klasifikace kulturních standardů* v jednání Romů převažuje snaha vyhnout se riziku a problému spíše útekem a obejitím překážky pokud možno bez konfliktu, než přímým řešením problému. Plánování je při nejistotě života chápáno jako málo významné. Jednání je silně hierarchizované. Závisí na kolektivním rozhodování. Maskulinní hodnoty silně převažují. Orientace je krátkodobá.
- c) Z hlediska *typu osobnosti* je jednání zaměřeno na aktuální přítomný zážitek. Je zvýrazněná emotivita a impulsivita. Velmi dobře bývá rozvinuta sociální inteligence. V myšlení převládá pragmatický přístup, konkrétnost a sklon k fabulování. Výkonová motivace je zaměřena na maximalizaci rychlých zisků při minimálním volném úsilí.
- d) Vychovateli, pocházejícímu z neromského prostředí, se mohou jevit některé *rysy romské mentality* jako odlišné. Zpravidla silně ovlivňují přístup vychovatele k příslušníkům romského etnika a tím také vstupují do výchovné činnosti. Autor se setkal ve své dlouholeté pedagogické praxi s těmito rysy: je-li život nejistý, plánování nemá cenu; problémy je třeba řešit spíše chytrostí než silou; je důležité být ve střehu a nebýt naivní; je třeba být připraven okamžitě utéci; život je třeba brát takový jaký je; je třeba naplno využít příležitost k získání výhod - toho, co se nabízí; je moudré neříkat gadžovi pravdu, protože je mocný, může ji zneužít a ty, jako Rom se spravedlnosti nedovoláš; neodporuj mu přímo, kývni na to co on chce slyšet; to, co se navrhne nelze pokládat za jisté; je nutné znát přezdívký a krycí mechanismy; je třeba držet solidaritu s rodinou; rodina je jedinou jistotou; je třeba chránit čest matky.

***Na základě uvedených rysů, se jeví jako potřebné rozvíjet a podporovat následující vlastnosti:***

- a) ***Odvahu a odhodlání*** nabízenou příležitost pevně uchopit, i když momentálně nepřináší přímý zisk. Odvaha pramení z vědomí získaných kompetencí a ze zkušenosti úspěšného zvládnutí předchozích problémů. Velký význam hraje smysluplnost nabídky z hlediska příslušníka romského etnika.

- b) **Schopnost orientace**, která vychází z kritického rozlišování vlastních schopností, kompetencí, závazků a povinností.
- c) **Odpovědnost** na základě přijímaných kladných sociokulturních hodnot.
- d) Předpokladem k realizaci uchopené příležitosti je **plánovitost a tvořivost**.
- e) Je žádoucí postupně a přiměřeně zvyšovat **frustrační toleranci při překonávání překážek**.
- f) Nezbytná je **vytrvalost a samostatnost**.
- g) K určení dalšího postupu je nutná **schopnost reflektovat** dosavadní postup.

Uvedené vlastnosti se stávají **kompetencemi - cíli výchovy**. Pokud se stávají **součástí intrapersonální identity**, vytvářejí se předpoklady k rozvoji duální identity.

**Rozvoj pozitivní identity** příslušníků romského etnika nemůže zůstat na úrovni pouhého získání uznání od majority prostřednictvím kompetencí. **Měl by směřovat k hledání směru rozvoje vlastní identity v podmínkách majoritní společnosti. To znamená tázat se, jaké hodnoty (a vlastnosti) nesou romské tradice pro současnost, aby pomáhaly příslušníkům etnika obstát v dialogu s majoritní kulturou** na úrovni individua a na úrovni etnika. Jde také o **reinterpretaci** těch **prvků kulturního dědictví, které tomuto dialogu škodí** (například postoje ke vzdělání, k parazitním a kriminálním způsobům obživy apod.) a **posílení těch, které dialog rozvíjejí** (např. hudební a sportovní schopnosti, věrnost tradicím, smysl pro rodinné a příbuzenské společenství).

Etnicita Romů může mít vliv na chování romských dětí do té míry, že jejich projevy v majoritním prostředí mohou působit rušivě. Pozitivní hodnoty, které pramení z etnicity a zároveň jsou ve shodě s hodnotami svobody, odpovědnosti, a lidských práv, mohou být pedagogickými prostředky rozvinuty a integrovány do pedagogické činnosti. Tím je dán prostor pro rozvoj pozitivní identity romských dětí a mládeže a ve svém důsledku pro rozvoj duální identity s následnou možnou integrací.

Podmínkou integrace je posloupnost následujících kroků:

- a) Odlišnou identitu Romů je třeba nejprve dobře *poznat*
- b) Identitu Romů je třeba umět *přijmout*. Tomu pomáhá koncept duální identity a požadavek reinterpretace tradic samotnými nositeli této identity. Přijetí identity druhého, který je odlišný, je obtížné jak pro příslušníky minority, tak pro příslušníky majority, kteří se mohou cítit ohroženi. I příslušníci majority musí nalézat a vymezovat své místo v rámci duální identity. Každý jednotlivec v moderní multikulturní společnosti si musí zajišťovat svou identitu tím, že si *ujasní svůj vztah k sobě samému a ke společnosti*. To na jedné straně znamená *zaujmout stanovisko k vlastní osobní historii a výzvám, které klade budoucnost*. Na druhé straně to znamená *sociálně se zařadit*. To vše předpokládá *růst autonomie*, která je postavena na permanentní reflexi. Reflexe vychází z kritérií, jejichž pravdivost má být neustále ověřována. Vědomí silné, pozitivní identity příslušníků majority může snížit pocit ohrožení jinou kulturou a vytvořit prostor pro realizaci následujícího kroku.
- c) *Veřejné uznání etnicity minority a spolupráce* na rozvoji příslušníků etnicity v oblasti kulturní, ekonomické, sociální a politické.

#### 4. Analýza základních prvků salesiánského výchovného stylu

Salesiánský výchovný styl vychází z *pedagogické zkušenosti Jana Boska*, který postavil svůj výchovný styl, jím samým nazvaný preventivní systém, na *aplikaci rozumnosti, náboženství a laskavosti*. Dále zdůrazňoval *rodinnost výchovného prostředí*.

Za nejpodstatnější pokládal *výchovný vztah* jehož základem je *nepodmíněná láska*, která chce probudit pozitivní vztah vychovávaného k vychovateli.

**Cílem výchovné činnosti** je integrální rozvoj mladého člověka, který se stává kompetentním do té míry, že úspěšně obstojí v nárocích života. Cíle výchovy vyjadřuje Jan Bosko slovy: *dobrý křesťan* a ctihodný (dnes bychom řekli *odpovědný*) *občan*.

**Výchovnou metodu** nazýval *asistencí*. Spočívá v komunikativní přítomnosti vychovatele hlavně v prostředí, kde vychovávaný rád tráví svůj volný čas a také tam, kde je vzděláván. Asistence má směřovat k vytvoření výchovného vztahu, který vede

k získání důvěry. Vychovatel se snaží pomoci vychovávanému, aby našel v sobě to pozitivní, co mu umožňuje zažít úspěch dosažený morálně přijatelným způsobem. Tímto **preventivním zážitkem dobra** se vychovávaný učí orientovat v hodnotách a rozhodovat se při jejich volbě.

**Základní organizační formou** je tzv. *oratoř*. Pro vychovávané je *domovem*, který přijímá; *školou*, která připravuje pro život; *farností*, která rozvíjí spirituální a hodnotovou dimenzi života. Současně je také *hřištěm* - místem, které umožňuje setkávání přátel.

Janu Boskovi šlo o vytvoření **výchovného prostředí** v širších souvislostech a zapojení do výchovného působení *dialogem všech, kteří mají na mládež vliv*. Jsou to jednak vychovatelé, rodiče, samotní mladí, církve a struktury, které na mládež působí.

**Toto pedagogické dědictví nelze pouze kopírovat. Aby bylo aplikovatelné** pro kulturní, sociální, ekonomické a politické podmínky, ve kterých současná mládež žije, **je nutné respektovat zákon autentického růstu**. Je tvořen **kombinací obnovy a zachováním kontinuity**.

**Obnova** spočívá v rozvíjení teorie a praxe výchovy a vzdělávání prostřednictvím dialogu se současnou kulturou.

**Kontinuita** znamená ochotný návrat k tomu, co je původní.

**Obnova a kontinuita tvoří vzájemně se ovlivňující cyklus**. Původní je aktualizováno v dialogu se současnou kulturou a tím ověřováno. Aktuálně ověřené se opět porovnává s původním.

**Salesiánský výchovný styl**, z hlediska klasifikace výchovných stylů, **odpovídá stylu autoritativnímu** (nikoli autoritářskému). Splňuje nároky **kognitivní stimulace** a **srozumitelnosti výchovného prostředí**. Umožňuje **stabilní strukturovanost s požadavky na vychovávaného a jejich kontrolou**. Salesiánská laskavost souvisí s **mírou pozitivního citového vztahu**. **Salesiánský výchovný styl se také blíží výchovnému stylu demokratickému**.

**Aby se salesiánská pedagogika mohla kvalifikovaně podílet na rozvíjení identity Romů, je třeba rozvíjet úsilí v těchto oblastech:**

- a) **Podpora konceptu duální identity**



- b) *Aplikace zákona autentického růstu*
- c) *Osvojování interkulturních kompetencí.*

## 5. Aplikace salesiánského výchovného stylu v činnosti Salesiánského střediska v Ostravě

Na základě studia písemných dokumentů (Cestovní kronika akcí ostravské oratoře, Kronika oratoře, písemná dokumentace Střediska), pozorování autora práce a rozhovorů s účastníky, sledoval autor práce aplikaci salesiánského výchovného stylu v činnosti Střediska.

V současnosti uskutečňuje Salesiánské středisko v Ostravě výchovnou činnost v souladu s vyhláškou MŠMT ČR č. 492/92 Sb. a v duchu pedagogické a pastorační činnosti Jana Boska.

Podle svědectví účastníků, vnímali přicházející chlapci *otevřenost a přijetí* ze strany salesiánů, salesiánských aspirantů a mužů na civilní službě, už při prvních kontaktech během renovačních prací kostela sv. Josefa v Ostravě, na počátku devadesátých let,

Zpočátku tvořili *cílovou skupinu* chlapci neromští i romští ze sídliště v okolí Střediska. Později postupně převládli romští chlapci z Ostravy – Vítkovic. *Projevy romských chlapců* obecně odpovídaly jednak tomu, co uvádí Hoechstedoho klasifikace kulturních standardů a typologie osobnosti. Odpovídaly také zkušenostem autora práce, který se zúčastňoval prázdninových táborů.

Aplikace základních prvků salesiánského výchovného stylu ve Středisku má proto svá specifika. Je chápána jako *odpověď na problémy dětí*, jejichž chování je ovlivněno *pocitem ohrožení*.

*Hlavním úkolem* vychovatelů Střediska je *vytvořit výchovné prostředí*, kde se návštěvníci Střediska cítí *bezpečně*, kde prožívají přijetí, rodinnost a důvěru. Dále jsou vedeni k tomu, aby zažili *úspěch v pozitivních činnostech* a tak objevit, *že jsou schopni dobra a odpovědnosti*. To podporuje růst zdravého sebevědomí a vede ke snížení pocitu ohrožení.

Základem činnosti je **výchovný přístup vychovatele**, který se vyznačuje na jedné straně otevřeností a emoční vřelostí. Na druhé straně přehledem a rozvahou a také tím, že umí něco, co je důležité z hlediska vychovávaných (kopaná, hra na kytaru, tanec apod.), si postupně získává uznání a důvěru dětí. Pro vychovatele je podstatné nenechat se rozčilit, ale udržet si svou laskavost a co nejrychleji získat přehled o dětech a o konkrétních způsobech realizace výchovné činnosti v konkrétním místě. Je třeba dodržovat tzv. lokální prevenci.

Pak může vychovatel **klást požadavky**. Začínají od **dodržování pořádku, kázně nenásilí**. Skrze individuální přístup a využití skupinové dynamiky na víkendech se směřuje k vyšším nárokům.

Nejvyšší požadavky na výkon a kázeň je možno klást a přehledně kontrolovat jejich plnění v **zájmových kroužcích**.

Děti, které se v kroužcích neudrží, navštěvují **spontánní volno-časové aktivity**. Těchto dětí je většina.

## 6. Zkoumání osobní zkušenosti návštěvníků Střediska

Děti a mládež, kteří se ve Středisku setkali se salesiánským výchovným stylem, prožili určitou **osobní zkušenost**. Zkoumání vycházelo z předpokladu, že **analýzou této zkušenosti** je možné **najít ty skutečnosti**, které samotnou zkušenost utvářely a ovlivňovaly.

Na základě této sondy je možno **posoudit zda a jak má výchovná činnost Střediska vliv na utváření pozitivní identity romských návštěvníků** Střediska – oratoře.

**Výzkumný vzorek** byl sestaven z chlapců Romů, kteří navštěvovali Středisko v prvních letech jeho existence po roce 1989. Tehdy jim bylo 8 - 14 let. Jsou uvedeni mezi těmi, kteří jsou zapsáni v Kronice akcí ostravské oratoře P. Ing. Jaroslava Němce, prvního ředitele oratoře. Tato kronika byla vedena od roku 1992. Rozhovory byly uskutečněny se dvaceti respondenty.

Byla použita **metoda kvalitativního typu výzkumu**, jak ji uvádí P. Gavora. K získávání údajů byla použita **technika nestandardizovaných rozhovorů** dle J. Janouška. **Osa rozhovoru** byla vedena orientací na ty oblasti informací, které souvisely s užitím základních prvků salesiánského výchovného stylu.

Předběžně bylo odhadováno deset kategorií. Byl také proveden *sondážní rozhovor* se Štefanem Holubem, u kterého autor práce předpokládal vysokou schopnost reflexe zkušenosti tohoto respondenta.

Na základě tohoto rozhovoru byla provedena úprava okruhů otázek:

Rozhovory se uskutečnily v první polovině září 2002 v kanceláři ředitele Střediska. Byla nahrávány svědomím a souhlasem respondentů.

***Analýzou odpovědí autor práce došel ke třinácti kategoriím: pozvání; obsah činnosti; motiv docházky; asistent; čím asistent zaujal; přijetí asistentem; ideální asistent; výchovná role asistenta; vliv oratoře na život respondenta; dobrý člověk – dobrý Rom; vztah rodičů respondenta k oratoři, náboženské prvky, význam Střediska obecně.***

Ukázalo se, že některé předpokládané kategorie jsou součástí jiných kategorií.

***Z analýzy kategorií vyplývá, že jednou z hlavních skutečností která utvářela zkušenost v oratoři byla atmosféra přijetí, otevřené komunikace, radosti, bezpečí; pro některé atmosféra domova. Další skutečností byla aktivní přítomnost osobností asistentů a ředitele oratoře, kteří se na vytváření atmosféry podíleli.***

***Respondenti si uvědomovali výchovnou roli asistentů, jejich trpělivost, dobrotu. Někteří vnímali ředitele jako svého otce. Z časového odstupu dovedli zhodnotit pozitivní význam života v oratoři pro svůj život, ať už z toho hlediska, že se něco dobrého naučili (sporty, hudba, modlitba), že prožili dobrou partu nebo z hlediska hlubšího ovlivnění jejich života, kdy mohli srovnat, jak by jejich život vypadal, kdyby oratoř nenavštěvovali. Jeden respondent uvedl, že: „oratoř mi dala něco jako výchovu.“***

***Na základě těchto zkušeností účastníků programů Salesiánského střediska v Ostravě lze prokázat, že výchovná činnost Střediska měla pozitivní vliv na utváření identity respondentů.***

***Základem bylo prožití autentických vztahů. Jejich prostřednictvím prožívali hodnoty, které ovlivnily jejich život. Významnou roli zde také hrál moment úspěchu při reprezentaci Střediska v umělecké a sportovní činnosti.***

***Salesiánský výchovný systém i v těchto interkulturních podmínkách prokázal svoji účinnost. Životy respondentů se odvíjely a odvíjejí různým způsobem. Respon-***

*denti však získali ve zkušenosti života v oratoři stabilní pozitivní základ*, ke kterému se při hledání své identity mohou znovu vracet.

## 9.1. Význam a využití výsledků práce pro praxi

Salesiánský výchovný styl umožňuje vychovávaným prožít zkušenost pozitivních hodnot. Tento základ může být pak dále v pedagogické praxi rozvíjen jednak **posilováním pozitivních aspektů rozvoje romské identity** a na druhé straně **zeslabováním aspektů negativních**, jak je uvedeno v diskusi.

Další oblastí je **stanovení priorit** v práci Střediska.

Z analýzy odpovědí respondentů vyplývá naléhavost požadavku **získávat vychovatele Romy**, kteří mohou překonat bariéru odlišné etnicity. Tento požadavek je obecně platný při výchově etnických a smíšených skupin.

Stále více roste **význam rodiny**. V ostravském Středisku je tato priorita stále naléhavější, neboť dorůstají děti respondentů. Protože osobně zažili salesiánský výchovný styl, mohou jako rodiče velmi dobře spolupracovat.

Stejně důležitý je **význam malých sociálních skupin – part**. Party jsou základem sportovních kolektivů a hudebních skupin. Je proto jim třeba dát prostor k realizaci toho, co je v nich dobrého.

Je důležité **pracovat individuálně** s každým se kterým se podaří navázat důvěryplný vztah. Zvláště však je třeba zaujmout **vůdčí typy a vedoucích skupin a part**.

Výchova dětí, které navštěvují Středisko je ovlivněna také tím, že některé hrají **dvoji hru**. Ve Středisku více nebo méně plní požadavky, které jsou na ně kladeny. Venku se někdy chovají problematicky. **Výchovný vztah by měl být tak silný, že skrze identifikaci vychovávaného s vychovatelem dochází k možnému otevření se pro hodnoty vychovatele a jejich přijetí. Kvalita výchovného vztahu je klíčová.** Měla by být tak hluboká, že vychovávaní budou dodržovat hodnoty i v nepřítomnosti vychovatele, kdy z toho nemají přímý prospěch. Toto je však ideál, kterému se výchova v různé míře přibližuje. Zde se však otevírá možnost pro nejhlubší otevření se, doprovázení vychovávaného na základě přátelství při hledání jasného a reálně možného obrazu vlastní identity.

## SOUHRN

### Klíčová slova

Etnické charakteristiky Romů, identita (intrapersonální, interpersonální, etnická), sociokulturní regulativy, sociální integrace, koncept duální identity, cíl výchovy, adaptační strategie, socializace, enkulturace, autonomní typ, klíčové kompetence, prevence, salesiánský výchovný styl.

Práce se zabývá možnostmi rozvoje identity Romů v podmínkách moderní pluralitní společnosti v České republice. Vlivem migrace došlo k masivnímu narušení až zhroucení tradičního sociokulturního systému romských komunit. Tím došlo také k podstatnému zeslabení mechanismů sociální kontroly. Mnozí příslušníci romského etnika se tak ocitají v téměř hodnotovém vakuu. Proto je narušeno utváření jejich pozitivní identity, která je nezbytná pro úspěšnou integraci do majoritní společnosti.

Práce zkoumá vliv výchovné činnosti Salesiánského střediska v Ostravě na rozvoj pozitivní identity u respondentů Romů, kteří navštěvovali středisko jako chlapci v jeho počáteční činnosti po roce 1990.

Autor práce vycházel z předpokladu, že zkoumáním zkušenosti, kterou chlapci ve středisku prožili je možné nalézt ty skutečnosti, které na utváření jejich pozitivní identity měly vliv.

Byla použita technika nestandardizovaných rozhovorů v rámci kvalitativního typu výzkumu. Osa rozhovoru byla orientována na oblasti informací, které souvisely s užitím základních prvků salesiánského výchovného stylu.

Analýzou výpovědí došel autor práce ke třinácti kategoriím: pozvání, obsah činnosti, motiv docházky, asistent, čím asistent zaujal, přijetí asistentem, ideální asistent, výchovná role asistenta, vliv oratoře na život respondenta, dobrý člověk – dobrý Rom, vztah rodičů respondentů ke středisku, náboženské prvky, význam střediska obecně.

Rozborem kategorií se ukázalo, že respondenti vzpomínají na středisko jako na smysluplně využitý čas. Jednalo se nejen o sportovní a hudební činnosti, ale hlavně o atmosféru vztahů. Ta umožňovala navázat s asistenty (vychovateli) vztahy důvěry a přijetí. U některých dokonce prožít pocity otcovství k řediteli střediska. Atmosféra

umožňovala prožít intenzivní vztahy také ke svým vrstevníkům. Prostřednictvím těchto vztahů mohli respondenti prožít hodnoty, které ovlivnily jejich život. Při reprezentaci střediska ve sportovní a umělecké oblasti prožívali autentickou hrdost a přijetí od Ne-romů. Respondenti si uvědomovali souvislost dobrý člověk – dobrý Rom. Tato souvislost se ukazuje jako základní pro prožívání pozitivní identity. Respondenti uváděli, že byli činností střediska pozitivně ovlivněni.

Mnohé tyto pohledy jsou s odstupem času idealizovány. Je zde však reálný základ zkušenosti, na jehož pozadí mohou respondenti přesněji rozlišit, co je méně nebo více etické. Tím je vytvořen předpoklad k volbě hodnot, které pozitivní identitu nerozkládají, ale budují a posilují.

Salesiánský výchovný styl i v těchto interkulturních podmínkách prokázal svoji účinnost. Životy respondentů se odvíjely a odvíjejí různým způsobem. Zkušeností života ve středisku však respondenti získali stabilní pozitivní základ, ke kterému se při hledání vlastní identity mohou znovu vracet.

## SUMMARY

### Key-words

The ethnic characteristics of the Gipsies, the identity (intrapersonal, interpersonal, ethnic), the socio-cultural directions, the social integration, the rough draft of the dualidentity, the target of teaching, the adaptive strategy, the socialization, the enculturation, the autonomous type, the key-jurisdictions, the prevention, the Salesians' style of the teaching.

This work is preoccupied with the Gipsies' possibilities of the progress in conditions of modern plural society. In such society is the gipsy ethnicity exposed to the influence of the often contradictory social mechanisms. As due to the migration, the socio-cultural mechanisms of the ethnicity are weakened, its members are located in the vacuum of value. Thanks to that fact is affected the building of their positive identity which is important for a successful integration to the majority society.

The work surveys the influence of a teaching activity of the Salesian's centre in Ostrava on the advancement of positive identity by the addressed Gipsies, who visited the centre as small boys at the beginning of its activity in 1990.

The author of this work issued from the assumption, that by the survey that the boys experienced in the centre, is possible to find those facts that had influence on the forming of a positive identity. It was used the method of non - standardized conversations within the framework of a qualitative type of research.

The axis of the conversation was led by the orientation at the sphere of information, which was connected with the usage of basic elements of the Salesian's teaching style.

By means of the analysis reached the author the 13 categories: the invitation, the contents of the activity, the motive of attendance, the assistant, by means of what the assistant attracted attention, acceptance by the assistant, the ideal assistant, the teaching role of the assistant, the influence of the oratory on the addressed persons' life, the good man – the good Gipsy, the addressed persons' parents relationship to the centre, the religious elements, the meaning of the centre in general.

By the analysis of the categories it turned out that the addressed persons remember the time spent in the centre as a useful spent time. The question was not only the sports and musical activities, but essentially the atmosphere of the relationships. This enabled to enter with assistants (tutors) into relations of trust and by some to experience even the feelings of paternity to the manager of the centre. The atmosphere enabled to experience the intensive relationships to their contemporaries. They were able to experience the values that influenced their life. When they represented the centre in the sports and artistic sphere they enjoyed the genuine pride and acceptance of those Non-Gipsies. The addressed persons realized the connexion good man – good Gipsy. This connexion seems to be as the basic one for the experience of the positive identity. The addressed persons mentioned that they were influenced in a positive way by the activity of the centre.

Many of these views are idealized in lapse of time. There is however the real foundation of experience there, at the back of which the addressed persons can distinguish in a more accurate way, what is ethical more or less. By means of that is formed assumption for the choice of values, that the positive identity do not decay but build and strengthen.

The Salesian's teaching style proved its effect also in these intercultural conditions. The addressed persons' lives passed and pass off in a different way. By the experience of the life in the centre they were given a stable positive foundation that they can return again by the search of their own identity to.



## CITOVANÁ LITERATURA

1. AUERNHEIMER, G. Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In DOVERMANN, U. und REIBERG, L. *Interkulturelles Lernen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1998, S. 18-27. ISBN 3-89331-361-3
2. BAČOVÁ, V. Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie - Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997, s. 211-234. ISBN 80-85866-20-X
3. BALVÍN, J. Romové. In *Učitel'ské listy*, 1997, č.1, s 8-9.
4. BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 1999. 347 s. ISBN 80-85959-47-X
5. BELZ, H. a SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvoj*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6
6. BENEŠ, J. *CIKÁNI – antropologická studie dospělých mužů*. Brno: Masarykova universita, 1991. 275 s.
7. BOSKO, J. *Wspomnienia oratorium*. Warszawa: Wydawnictwo salezjańskie, 1987. 239 s.
8. BOSKO, J. Dopis z Říma dne 10. května 1884 (Akta hlavní kapituly Zbožné společnosti salesiánské 1 (1920) č. 1., 24. června, str. 40-48, MB XVII, 107-114). In *Stanovy společnosti svatého Františka Saleského*. 332 s. Další bibliografické údaje nejsou uvedeny. s. 230-236.
9. BOSKO, J. Preventivní systém při výchově mládeže (Pravidle pro domy Společnosti sv. Františka Saleského, Turin, Salesiánská tiskárna, 1887 str. 3-13; OE XXII, 99-109). In *Stanovy společnosti svatého Františka Saleského*. 332 s. Další bibliografické údaje nejsou uvedeny. s. 237-246.
10. BRATINKA, P. *Zpráva o situaci Romů v ČR*. <http://www.vlada.cz/1250/vrk/rady/rnr/cinnost/romove/zprava/zprava.il2.htm>
11. BRAIDO, P. *Don Bosco's pedagogical experience*. Roma: LAS, 1988. 180 p. ISBN 88-213-0181-8
12. BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996. 213 s. ISBN 80-7113-169-5
13. COPOIU, P. Uzavírání partnerských svazků mezi Romy v Rumunsku. In *Romano džaniben*, 2001, roč.VIII, č 1.-2., s. 40-57.
14. ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

15. ČÍŽKOVÁ, J. Specifika romských dětí při začleňování do české společnosti in *Otevřené otázky sociální pedagogiky. Sborník z konference Multikulturní výchova v období globalizace* konané na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, 21. a 22.10. 1999. s. 27-30.
16. DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Pedag. fak. UP, 1994. 199 s. ISBN 80-7067-395-8
17. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom Cesty Romů 1945 – 1990*. Olomouc: UP, 1995. 245 s. ISBN 80-7067-533-8
18. DAVIDOVÁ, E. Romové v Českém Krumlově. In *Demografie*, 1998, roč. 40, č. 3. s. 186-191.
19. DINKMEYER, D. a Mc KAY, G. STEP: Efektivní výchova krok za krokem. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-85282-92-5
20. DOKLÁDAL, M. Somatologie romské (cikánské) mládeže na Moravě. In *Sborník Čs. Sp. Antr. při ČSAV 1990*, roč. XXXXIII, Brno, 1992, s. 1-12.
21. DOMENECH, D. et al. *Salesiánska pastorácia mládeže*. Bratislava: Don Bosco, 1999. 143 s.
22. DRENKO, J. Rómská primáška Panna Cinková. In MANN, A. *Neznámi Romovia*. Bratislava: ISTERRE SCIENCE PRESS, 1992, s. 117-125. ISBN 80-900486.2-5
23. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4
24. FRASER, A. *Cikáni*. Praha: NLN, 1998. 374 s. ISBN 80-7106-212-X
25. GABAL, I. Etnické problémy v dnešním evropském vývoji z perspektivy České republiky, In GABAL, I. aj. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: G plus G, 1999, s.13-23. ISBN 80-86103-23-4
26. GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
27. GJURIČOVÁ, J. *Na okraji*. Praha: THEMIS, 1999. 63 s. ISBN 80-85821-70-2
28. GRUENDEL, J. Ethik ohne Normen. Freiburg, 1970, s. 84. In *Teologie. Dálkový kurs 2. díl*, Samizdat, osmdesátá léta, 1286 s.
29. HAIŠMAN, T. Romové v Československu v letech 1945-1967. Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady. In *Romové v České republice*. Praha: SOCIOKLUB, 1999, s.137- 183. ISBN 80-902260-7-8
30. HOLOMEK, K. Rómská menšina v ČR, In GABAL, I. aj. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: G plus G, 1999, s.153-171. ISBN 80-86103-23-4

31. HOWARD, M. C. *Contemporary Cultural Anthropology*. 3<sup>rd</sup>. ed. Harper Collins Publishers. USA, 1989. 499 p. ISBN 0-673-39909-5
32. HÜBSCHMANNOVÁ, M. Co je tzv. cikánská otázka. In *Sociologický časopis*, 1970, roč. 6., č. 2, s. 105-120.
33. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Můžeme se domluvit*. Olomouc: UP, 1995. 129 s. ISBN 80-7067-563-2
34. HÜBSCHMANNOVÁ, M. Postavení a role některých lenů tradiční romské rodiny. In *Romano džaniben*, 1996, roč. III, č. 1-2, s. 25-28.
35. HÜBSCHMANNOVÁ, M. Několik poznámek k hodnotám Romů. In *Romové v České republice*. Praha: SOCIOKLUB, 1999, s. 16-66. ISBN 80-902260-7-8
36. HÜBSCHMANNOVÁ, M. Od etnické kasty ke strukturovanému etnickému společenství. In *Romové v České republice*. Praha: SOCIOKLUB, 1999, s. 115-136. ISBN 80-902260-7-8
37. JAN PAVEL II. *Iuvenum Patris*. Samizdat, osmdesátá léta, 42 s.
38. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0
39. JANOUŠEK, J. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986. 256 s.
40. JUSTOŇ, Z. Příbuzenské vztahy. In HRDÝ, L. SOUKUP, V. a VODÁKOVÁ, A. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: SLON, 1994, s. 99-111. ISBN 80-901424-1-9.
41. KALIBOVÁ, K. Demografie Romů v České republice. In *Demografie*, 1997, roč. 39, č.1, s. 27-32.
42. KALIBOVÁ, K. Romové z pohledu statistiky a demografie. In *Romové v České republice*. Praha: SOCIOKLUB 1999, s. 91-136. ISBN 80-902260-7-8
43. KALIBOVÁ, K. Romové v Evropě z pohledu demografie. In *Demografie*, 2001, roč. 43, č. 2, s. 125-132.
44. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: SLON, 1994. 186 s. ISBN 80-90-1059-7-1
45. KLEMENTA, J. aj. *Somatologie a antropologie*. Praha: SPN, 1981. 504 s.
46. KLEMENTA, J. Romská otázka – romský problém. Přednáška, 1989.
47. KLAPÁČ, M. *Psychologie v praxi*. Praha: Transal Books, 1994. 87 s. ISBN 80-900954-1-0
48. LAKATOŠOVÁ, M. Některé zvyklosti Olašských Romů. In *Romano džaniben*, 1994, roč. I., č.3, s. 2-13.

49. LIÉGEOIS, J. P. *Rómovia, cigáni, kočovníci*. Bratislava: Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, 1997. 272 s. ISBN 80-967674-2-9
50. LORD, Ch. Národnostní menšiny v Evropě a ve světě. In GABAL, I. aj. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: G plus G, 1999, s. 25-32. ISBN 80-86103-23-4.
51. LOSCHE, H. *Interkulturelle Kommunikation: Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. 1. Auflg.-Alling: Sandman, 1995. 228 p. ISBN 3-929221-23-3
52. MACHOVÁ, J. Výchova ke zdraví a její význam. In *Výchova ke zdravému způsobu života se zřetelem na prevenci závislostí*, Olomouc: UP, 1975, s.71-77.
53. MAJERČIAK, V. Legendárny primáš Jožko Piťo. In MANN, A. *Neznámi Romovia*. Bratislava: ISTER SCIENCE PRESS, 1992, s. 127- 138.
54. MANN, A. B. Duchovný rozvoj – podmienka urýchlenia spoločenského rastu rómskeho obyvateľstva na Slovensku. In *Slezský sborník*, 1995, roč. 93, č. 1/2, s. 154-160.
55. MATĚJČEK, Z. Pozitivní a negativní faktory v socializaci dítěte. In *Minority v pluralitní společnosti na přelomu tisíciletí*. Sborník abstraktů mezinárodní konference organizovanou Fakultou soc. studií, MU Brno, 1.-3.září 2000, s 13-16.
56. MATĚJŮ, M. vzor kulturní. In HRDÝ, L., SOUKUP, V. a VODÁKOVÁ, A. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: SLON, 1994, s. 79-82. ISBN 80-901 424-1-9
57. MIKLUŠÁKOVÁ, M. Stručné dějiny Romů v Čechách a na Slovensku. In FRASER, A. *Cikáni*. Praha: NLN, 1998, s. 267-286. ISBN 80-7106-212-X
58. MISZESZIASZEK, K. Główne idee systemu prewencyjnego św. Jana Bosko. In LEWKO, M. ed. *SEMINARE Poszukiwania naukowo pastoralne*. Warszawa: Wydawnictwo salezjańskie, 1988, s 37-65.
59. MLČÁK, Z. Vybrané kapitoly z psychologie manželství a rodiny. Ostrava: Filosof. fak. OU, 1996. 150 s. ISBN 80-7042-452-4
60. MRKVIČKA, J. *Hovory s tebou*. Praha: Avicenum, 1974. 112 s.
61. MURPHY, R. F. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON, 1999. 267 s. ISBN 80-85850-53-2
62. NAHODIL, O. Problematik der Enkulturationsprozesse in der Nationalitätenforschung. In BONK,S. a LAZZARI, A. *Ideen zur einer itegralen Anthropologie*. München: BB, 1991, S. 523-543. ISBN 3-928391-00-3
63. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: UP, 1993. 100 s. ISBN 80-7067-310-9
64. NICOLINI, B. Romové – etnikum na rozcestí. In *Romano džaniben*, 1996, roč. III, č. 3. s. 2-4.

65. NOVÝ, I. SCHROLL-MACHL, S. et al. *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*. Praha: Management Press, 2001. 183 s. ISBN 80-7261-042-2
66. OLÁH, V. Historie Romů, kultura, zvyky, specifika. In *Manuál pro romské pedagogické asistenty*. Praha: HUMANITAS-PROFES, o.p.s., rok vydání není uveden, s. 91-95.
67. PALOUŠ, R. *Kmotřenci*. Samizdat, sedmdesátá léta. 131 s.
68. PAVELČÍKOVÁ, N. *Romské obyvatelstvo na Ostravsku (1945 – 1975)*. Ostrava: Filosof. fak. OU, 1999. 152 s. ISBN 80-7042-538-5
69. PEKÁREK, P. Romové mezi námi. In *Romové – reflexe problému*. Praha: Sofis, 1997, s. 11-19. ISBN 80-902439-0-8
70. PEKÁREK, P. Zánik sociálního systému Romů. In *Demografie*, 1997, roč. 39, č. 1, s. 36-37
71. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5
72. PREINHALTEROVÁ, H. Tradiční velkorodina v hinduistické Indii. In *Romano džaniben*. roč. III, č.1-2, s.13-18.
73. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3
74. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2
75. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4
76. ROUS, J. Práce s romskou mládeží v církvi. In *Práce s romskou mládeží*. Praha: VOŠ JABOK a Salesiánská provincie Praha, 2001, s. 31-35.
77. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
78. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: ORBIS, 1975. 329 s.
79. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme-jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. s.143. ISBN 80-7178-250-5
80. ŘÍČAN, P. Nová identita českých Romů – naděje nebo hrozba? In *Minority v pluralitní společnosti na přelomu tisíciletí*. Sborník abstraktů mezinárodní konference organizovanou Fakultou soc. studií MU Brno, 1.-3. září 2000, s. 26-30.
81. SEKYT, V. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In ŠIŠKOVÁ, T. ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998, s 69-74. ISBN 80-7178-285-8

82. SCHMIDT, F. *Pedagogický systém Jana Boska*. Abstrakt přednášky, Praha: Jabok – vydáno pro vnitřní potřebu, 1994, 14 s.
83. SOKOL, J. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998. 392 s. ISBN 80-7021-253-5
84. SOUKUP, V. Regulativy sociokulturní. In HRDÝ, L. SOUKUP, V. a VODÁKOVÁ, A. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: SLON, 1994, s. 83-84. ISBN 80-901424-1-9.
85. SOUKUP, V. Desintegrace kulturní. In HRDÝ, L. SOUKUP, V. a VODÁKOVÁ, A. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: SLON, 1994, s. 97. ISBN 80-901424-1-9.
86. SRB, V. K 1. březnu 2001 bylo v Česku 11 716 Romů. In *Demografie*, 2001, roč. 43., č. 4., s. 310-311.
87. SRB, V. a ANDRLE, A. Romské obyvatelstvo v České republice podle sčítání lidu 1991. In *Slezský sborník*. 1994, roč. 92, č.3, s 285-303.
88. STOJKA, P. Postavenie ženy v společenstve vlašských Rómov. In *Romano džaniben*. 1996, roč. III, č. 1-2, s. 107-108.
89. STUHLÝ, P. *Vývoj problematiky romského obyvatelstva v ostravských městských částech Vítkovice a Zábřeh v padesátých a šedesátých letech 20. století*. Diplomová práce, Ostrava: Filosofická fakulta OU, kat. historie, 1998. 85 s.
90. SUCHÝ, J. *Vývojová antropologie obyvatelstva ČSR*. Praha UK, 1972. 159 s.
91. SUCHÝ, J. Tělesné vlastnosti romských školních dětí. In *Sborník pedagogické fakulty University Karlovy – Biologie V*. Praha: UK, 1977. s. 13- 83.
92. ŠEBKOVÁ, H. Úloha nejstaršího syna v romské rodině. In *Romano džaniben* 1996, roč. III, č. 1-2, s. 52-57.
93. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2000. 96 s.
94. ŠTECH, S. Člověk a kultura. In VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. (ed.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998, s. 225-258. ISBN 80-7178-269-6
95. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. 353 s.
96. VECCHI, J. E. et al. *Pastorale giovanille salesiana*. Roma: Dicastero pastorale giovanille, 1993. 114 p.
97. VEČERKA, K. a ŠTECHOVÁ, M. Faktory ovlivňující kriminalitu mladistvých Romů. In *Demografie*, 1997, roč. 39, č. 1, s. 37- 40.
98. VEČEŘOVÁ, M. *Antikoncepce a porodnost u romských žen a dívek*. Diplomová práce, Olomouc: Pedag. fak. UP, 1999. 97 s.

99. *Velký sociologický slovník, II. svazek.* PETRUSEK, M. (ed.). Praha: Academia, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-310-5
100. WIRTH, M. *Pět partnerů dialogu.* Samizdat, osmdesátá léta. 26 s.
101. WOLF, J. *Člověk a jeho svět.* Praha: Karolinum, 1999. 212 s.
102. *Výchova mládeže k víře. Dokument 23. všeobecné kapituly salesiánů Jana Boska.* Praha: Portál, 1992. 122 s. ISBN 80-85282-26-7
103. ŽIGOVÁ, A. Nejstarší sestra a její postavení v tradiční romské rodině. In *Romano džaniben*, 1966, roč. III, č.1-2, s. 65-70.
104. ŽLNAYOVÁ, E. aj. Postavenie a úloha ženy - matky a muža - otca v rómskej rodine. In *Romano džaniben*, 1996, roč. III, č. 1-2, s. 29-41.

## ROZŠIŘUJÍCÍ LITERATURA

1. ACTON, T. , GALLANT, D. a VONDRÁČEK, P. *Romové – ohrožené kultury*. Praha: Svojtka et Co., 2000. 48 s. ISBN 80-7237-249-1
2. AMSELLE, J. Napětí v kultuře. s. 7-26. In *Zprostředkování a prostředníci v kultuře*. Antologie francouzských společenských věd Cahiers de CEFRES, no. 12. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách CEFRES, 1997. 174 s. ISBN 80-901759-9-6
3. BALVÍN, J. a kol. *Romové a etika multikulturní výchovy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. 199 s. ISBN 80-902461-0-9
4. BALVÍN, J. a kol. *Romové a university*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 167 s. ISBN 80-902461-2-5
5. BALVÍN, J. a kol. *Romové a pedagogika*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 147 s. ISBN 80-902461-3-3
6. BENEDICTOVÁ, R. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo, 1999. 223 s. ISBN 80-7203-212-7
7. BURIÁNEK, J. *Sociologie*. Praha: Fortuna, 1996. 127 s. ISBN 80-7168-304-3
8. CAMPBELL, R. *Potřebuji tvou lásku*. Praha: Návrat, 1992. 124 s. ISBN 80-85495-11-2
9. CAMPBELL, R. *Hledám svou cestu*. Praha: Návrat, 1993. 122 s. ISBN 80-85495-22-8
10. CIAN, L. *Wychowanie w duchu ks. Bosko*. Warszawa: WYDAWNICTWO SALEZJAŃSKIE, 1991. 290 s.
11. COPANS, J. *Základy antropologie a etnologie*. Praha: Portál, 2001. 124 s. ISBN 80-7178-385-4
12. CORETH, E. *Co je člověk*. Praha: Zvon. 211 s. ISBN 80-7113-098-2
13. ČÍŽKOVÁ, J. *Poznávání duševního života člověka*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1997. 111 s. ISBN 80-7067-779-1
14. DESRAMAUT, F. *Ksiadz Bosko i zycie duchowe*. Warszawa: WYDAWNICTWO SALEZJAŃSKIE, 1990. 256 s.
15. GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: SLON, 2000. 565 s. ISBN 80-85850-89-3
16. GIUSSANI, L. *Riziko výchovy*. Praha: Zvon, 1996. 119 s. ISBN 80-7113-184-9
17. HABÁŇ, M. *Ethika*. Olomouc: Dominikánská edice Krystal, 1994. 160 s.



18. HABÁŇ, M. *Filosofická antropologie*. Řím: Křesťanská akademie, 1981. 162 s.
19. HANUS, L. *Člověk a kultura*. Bratislava: LÚČ, 1997. 311 s. ISBN 80-7114-180-1
20. HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: SLON, 1997. 221 s. ISBN 80-85850-45-1
21. HAVLÍK, R. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 1995. 113 s. ISBN 80-7184-139-0
22. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-198-3
23. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1976. 231 s.
24. HENDRYCH, J. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1939. 158 s.
25. HERSKOVITS, M. J. Akulturace: proces kulturního přenosu. In *Zprostředkování a prostředníci v kultuře*. Antologie francouzských společenských věd Cahiers de CEFRES, no. 12. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách CEFRES, 1997, s. 27-48. ISBN 80-901759-9-6
26. JAN PAVEL II. *Nebojme se pravdy*. Praha: Zvon, 1997. 202 s. ISBN 80-7113-196-2
27. JAN PAWEL II. *Wiara i kultura*. Rzym – Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1988. 442 s. ISBN 83-228-0106-8
28. ILJIN, I. A. *Základy křesťanské kultury*. Velehrad: Refugium Velehrad - Roma s.r.o., 1997. 62 s. ISBN 80-86045-05-6
29. JEDLIČKA, R. a KOŤA, J. *Analýza prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum, 1998. 169 s. ISBN 80-7184 555-8
30. KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8
31. KOPECKÝ, J. *Výchovná metoda sv. Jana Boska*. Samizdat, osmdesátá léta. 66 s.
32. KOWALCZYK, S. *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej księgarni archidiecezjalnej, 1986. 454 s.
33. KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-1-5
34. KOVÁLIKOVÁ, V. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1979. 86 s.
35. KRUPIČKA, J. *Zkouška dospělosti*. Praha-Litomyšl: Paseka, 2000. 249 s. ISBN 80-7185-270-8

36. KŘIVOHLAVÝ, J. *Mít pro co žít*. Praha: Návrat domů, 1994. 94 s. ISBN 80-85495-33-3
37. LACKOVÁ, E. *Romane paramisa. Romské pohádky*. Praha: RADIX, 1999. 136 s. ISBN 80-86031-25-X
38. LEVI – STRAUSS, C. *Rasa a dějiny*. Brno: Atlantis, 1999. 72 s. ISBN 80-7108-138-8
39. LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. 207 s. ISBN 80-7178-180-0
40. MALÝ, T. *Pedagogika*. Řím: Velehrad – Křesťanská akademie, 1979. 348 s.
41. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5
42. MATOUŠEK, O. *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-121-5
43. MEMMI, A. Dvě odpovědi člověka žijícího v koloniálním područí. In *Zprostředkování a prostředníci v kultuře*. Antologie francouzských společenských věd Cahiers de CEFRES, no. 12. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách CEFRES, 1997, s. 125-138. ISBN 80-901759-9-6
44. MENAMPARAMPIL, T. *The Challenge of Cultures*. Bombay: The Bombay Saint Paul Society, 1996. 84 p. ISBN 81-7109-252
45. MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha: SPN, 1984. 207 s.
46. MUSIL, J.V. *Úvod do sociální psychologie*. Olomouc: Vydavatelství UP, 1996. 81 s. ISBN 80-7067-647-7
47. OLIVAR, R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 209 s. ISBN 80-7558-001-5
48. PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. 237 s. ISBN 80-04-25415-2
49. PÁVKOVÁ, J. HÁJEK, B. HOFBAUER, B. HRDLČKOVÁ, V. a PAVLÍKOVÁ, A. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5
50. PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000. 201 s. ISBN 80-246-0076-5
51. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8
52. PIAGET, J a INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-407-9
53. PRÍKASKÝ, J. *Učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství s.r.o., 2000. 134 s. ISBN 80-7192-505-5

54. RATZINGER, J. *Pravda, hodnoty a moc*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 1996. 65 s. ISBN 80-85959-16-X
55. RICALDONE, P. *O sváteční oratoři, katechismu a náboženské výchově*. Přestavky: vlastním nákladem, 1949. 268 s.
56. ROZINAJOVÁ, H. *Pedagogika pre rodičov*. Martin: Vydavateľstvo Osveta, 1988. 267 s.
57. SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8
58. SMAHEL, R. *Učitel a jeho žáci*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1996. 52 s.
59. SMITH, R. KAYSER, G. KONSCHAK, R. KOCH, S. and MARKERT, B. *Intercultural Education at the International Graduate School Zittau*. Zittau: Direktor des IHI Zittau, 1999. 101 p.
60. SPOUSTA, V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova universita, 1996. 37 s. ISBN 80-210-1274-9
61. SPOUSTA, V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova universita, 1996. 82 s. ISBN 80-210-1275-7
62. STANIČKOVÁ, R. *Sociologie kultury II*. Olomouc: Rektorát UP, 1983. 200 s.
63. STRAUSS, A. a CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X
64. ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. 203 s. ISBN 80-7178-285-8
65. TOMÁŠEK, F. *Poznámky z pedagogiky*. Olomouc: Stojanova literární jednota bohoslovců, 1937. 40 s.
66. TOMÁŠEK, F. *Pedagogika*. Brno: Nibowaka, 1992. 350 s. ISBN 80-901294-0-4
67. VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2

## PŘÍLOHY