

Přínos výchovných a vzdělávacích metod sociálního pedagoga Miroslava Dědiče v edukaci romských žáků

Bc. Martina Kastlová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Martina Kastlová
Osobní číslo:	H190478
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Přínos výchovných a vzdělávacích metod sociálního pedagoga Miroslava Dědiče v edukaci romských žáků

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení teoretických pojmů z oblasti výchovných a vzdělávacích metod v edukaci romských dětí a metod práce Miroslava Dědiče.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**


Seznam doporučené literatury:


- BALVÍN, Jaroslav, 2008. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.
DĚDIČ, Miroslav, 1982. Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže. Praha: SNP.
CHRÁSKA, Miroslav, 2008. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
JIRÁSEK, Ivo, 2019. Zážiteková pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.
KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7376-383-3.

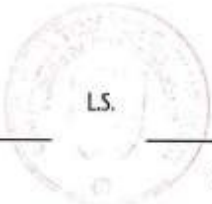
Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**


Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan


doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu



Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 2.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být sčz nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo o ní tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat odborná práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpis, a piis nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odvevdkátním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdětku jin dosazeného v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, kter é na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vřiti výdětku dosazeného školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z sděti školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá přínosem výchovně-vzdělávacích metod v edukaci romských žáků. Sociální pedagog, Miroslav Dědič, pokládá v poválečném Československu základy multikulturní výchovy a vzdělávání. Systematicky zkouší své výchovně-vzdělávací metody a ověřuje jejich přínos. Soustředí se na specifické potřeby svých svěřenců a tato specifika implementuje i do výchovně-vzdělávacího procesu. Romské děti se tak, pod vedením Miroslava Dědiče, stávají tvůrci svého kulturního kapitálu a zvyšují svou vzdělanostní mobilitu.

Teoretická část diplomové práce si klade za cíl představit výchovné a vzdělávací metody sociálního pedagoga Miroslava Dědiče, jejich přínos a využitelnost v současnosti. V praktické části diplomové práce se věnujeme analýze výchovných a vzdělávacích metod Miroslava Dědiče a ověření teoretických poznatků, taktéž doplnění jednotlivých souvislostí. Metodologie výzkumu bude realizována formou kvalitativního výzkumu a jeho metod. Aplikujeme metodu Zakotvené teorie, zpracování osobních deníků bude realizováno formou kvalitativní analýzy textů, za pomoci metody kódování. V závěrečné části budou získané poznatky shrnuty a zformulovány do obecného doporučení.

Klíčová slova: romský žák, sociální pedagog, škola, výchovně-vzdělávací metody, Československo, multikulturalismus, etnikum.

ABSTRACT

The presented diploma thesis deal with the contribution of educational methods in the education of Roma pupils. The social pedagogue, Miroslav Dědič, lays the foundations of multicultural education in post-war Czechoslovakia. He systematically tests these educational methods and verifies their contribution. He focuses on the specific needs of his wards and implements these specifics into the educational process.

Romani children, under the leadership of Miroslav Dědič, they become creators of their cultural capital and increase their educational mobility.

The theoretical part of the diploma thesis aims to present the educational methods of social pedagogue Miroslav Dědič, their contribution and usability at present.

In the practical part of the diploma thesis we deal with the analysis of educational and upbringing methods of Miroslav Dědič and the verification of theoretical knowledge, as well as the addition of individual contexts.

The reasearch methodology will be treatment and its form of qualitative reasearch. The method of Grounded Theory will be applied, the processing of personal diaries will be an active form of texts, with the help of the coding method.

In the final part, the findings will be summarized and formulated into a general recommendation.

Keywords: Roma pupil, Social pedagogue, School, Upbringing methods and educational methods, Czechoslovakia, Multiculturalism, Ethnicity.

Velmi děkuji vedoucímu práce doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení diplomové práce, za cenné rady při konzultacích a za dlouholetou spolupráci na společném výzkumu přínosu sociálního pedagoga Miroslava Dědiče v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání.

Dále bych ráda poděkovala PhDr. Miroslavu Dědičovi za vstřícnost, ochotu a čas, který nám v rámci dosavadního výzkumu věnoval, taktéž za poskytnutí veškerých dobových materiálů a informací k danému tématu. Poděkování patří i manželce, paní Anežce Dědičové, za vlídné přijetí a strávený čas, ale též i jejich dceři, Šárce Troupové za její ochotu, důvěru a zapůjčení osobních deníků M. Dědiče.

Svou práci věnuji Miroslavu Dědičovi in memoriam. S velkou úctou a věčnou vzpomínkou.

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

Motto:

Škola nemá býti trestnicí, ale domovem lásky a trpělivosti.

Jakub Jan Ryba

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	14
1.1 O POUŽÍVANÉ LITERATUŘE.....	15
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	18
1.3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	20
2 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA MIROSLAVA DĚDIČE V EDUKACI ROMSKÝCH ŽÁKŮ	26
2.1 ŽIVOTOPIS MIROSLAVA DĚDIČE.....	27
2.2 PUBLIKAČNÍ ČINNOST MIROSLAVA DĚDIČE	31
2.3 STRUČNÝ PŘEHLED VZDĚLÁVACÍCH A VÝCHOVNÝCH METOD A VYBRANÝCH ALTERNATIVNÍCH PEDAGOGICKÝCH SMĚRŮ	32
2.4 SPECIFIKA VZDĚLÁVACÍCH A VÝCHOVNÝCH METOD V EDUKACI ROMSKÝCH ŽÁKŮ	38
3 PŘÍNOS VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH METOD SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA MIROSLAVA DĚDIČE V EDUKACI ROMSKÝCH ŽÁKŮ	43
3.1 PŘEDSTAVENÍ ŠKOLY MÍRU V KVĚTUŠÍNĚ.....	44
3.2 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ PŮSOBNÍ MIROSLAVA DĚDIČE V RÁMCI EDUKACE ROMSKÝCH DĚTÍ	49
3.3 STRUČNÁ KOMPARACE PEDAGOGICKÝCH POČINŮ M. DĚDIČE, J. KORCZAKA A A. S. MAKARENKA Z POHLEDU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	61
3.4 DĚDIČOVA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ JAKO TÉMA SETKÁNÍ AKADEMIKŮ „KRATOCHVÍLE 2018“	66
3.5 PŘESAHA PEDAGOGICKÉHO PŮSOBNÍ MIROSLAVA DĚDIČE DO SOUČASNOSTI	72
II PRAKTICKÁ ČÁST	75
4 PŘÍNOS VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH METOD SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA MIROSLAVA DĚDIČE V EDUKACI ROMSKÝCH ŽÁKŮ	76
4.1 VÝZKUMNÁ METODA.....	76
4.2 CÍL VÝZKUMU	78
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	79
4.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	80
4.5 SBĚR DAT.....	83
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	86
5.1 ANALÝZA DAT Z ROZHOVORŮ	86

5.2	ANALÝZA ROZHOVORŮ OSTATNÍCH ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU A OSOBNÍCH DENÍKŮ M. DĚDIČE	92
5.3	VZTAHY MEZI KATEGORIEMI	99
5.4	INTERPRETACE ANALYZOVANÝCH DAT	102
5.5	PREZENTACE ZÁVĚRŮ A DISKUZE	110
5.6	DOPORUČENÍ	112
	ZÁVĚR	114
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	116
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	123
	SEZNAM OBRÁZKŮ	124
	SEZNAM TABULEK.....	125
	SEZNAM PŘÍLOH.....	126

ÚVOD

„Multikulturní výchova je velmi diskutovaným tématem nejen v posledních desetiletích. Téma výchovy a vzdělanosti se týká i nejsilnější etnické menšiny u nás, romské minority. Úspěšná integrace Romů s majoritním obyvatelstvem, včetně vzdělávání a výchovy, je dlouhodobý proces. Otázka multikulturní výchovy je více či méně řešena po mnohá desetiletí. Avšak intenzita zájmu o toto téma v naší zemi vzrůstá až po pádu komunistického režimu.“ (Kastlová, 2018)

Snahou nastupující socialistické diktatury poválečného období byla úplná rovnost lidských jedinců a tato myšlenka se projevuje i ve vztahu k „cikánským občanům“. Rovné postavení Romů ve společnosti bylo tehdejším politickým vedením v zemi vnímáno jako hlavní úkol. Cestou k tomu mělo být také vzdělání. Velkolepé plány ale ztroskotaly díky chybějící koncepci a také netrpělivosti, se kterou byly uskutečňovány.

V poválečných letech 1945-1947 přišlo do Čech až 20 000 Romů ze Slovenska. Tato vlna migrujících Romů způsobila doslova vlnu nenávisti a xenofobie u českého obyvatelstva.

„Dlouhou dobu převládal pohled na Romy, jako na kulturně a sociálně zaostalou skupinu, které nebyla věnována téměř žádná pozornost. Tehdejší trendy jako „kolektivní výchova“ či „převýchova“ se staly obecně platnými a uznávanými nástroji v oblasti výchovy uvědomělého a rovnoprávného občana socialistické vlasti, což se netýkalo jen Romů. V tomto komplikovaném období poválečného Československa přichází PhDr. Miroslav Dědič se svou alternativní koncepcí vzdělávání romských dětí a dětí národnostních menšin. Tím postupně pokládá základy multikulturní výchovy v tehdejší Československé republice.“ (Kastlová, 2018)

Mladý pedagog Miroslav Dědič již od začátku chápal, že škola musí romským dětem poskytnout nejen vzdělání a výchovu, ale i sociální péči. Postupně se mu podařilo vytvořit ze školy s nejistou budoucností uznávanou internátní školu a posléze Dětský domov pro romské děti. Dokázal tak přivést do školy děti z náročných sociálních poměrů a co více, přivedl je ke spolupráci díky svým ojedinělým metodám, které bychom mohli označit za zážitkovou, alternativní pedagogiku. V rámci své pedagogické praxe se utvrdil v názoru, že všechny děti jsou kultivovatelné, a že hlavní překážkou kultivace je převážně rodinné prostředí.

Pedagogické úsilí Miroslava Dědiče bylo jedinečné a bylo taktéž podpořeno intenzivním, každodenním psaním osobních deníků, které se staly uceleným přehledem jeho pedagogické

práce a v neposlední řadě i obrazem jeho osobního vývoje. Tyto deníky se stávají vzácnou výpovědí doby z historického hlediska a pro pedagogy též uceleným přehledem výchovných a vzdělávacích metod v rámci multikulturní výchovy.

Cílem této diplomové práce je tak v teoretické části představit výchovné a vzdělávací metody sociálního pedagoga Miroslava Dědiče, jejich přínos a využitelnost v současnosti. Právě nadčasovost těchto metod a jejich možnost využití i v současnosti by se mohla stát velmi přínosná v pedagogické činnosti v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání. V praktické části diplomové práce je pak cílem analýza výchovných a vzdělávacích metod Miroslava Dědiče a ověření teoretických poznatků, taktéž doplnění jednotlivých souvislostí. V empirické části práce bude vymezena metodologie výzkumu, která bude zpracována formou kvalitativního výzkumu a jeho metod. Bude aplikována metoda Zakotvené teorie, zpracování osobních deníků pomocí kvalitativní analýzy textů, za pomoci metody kódování. V závěrečné části budou získané poznatky shrnuty a zformulovány do obecného doporučení. Zároveň bude snaha o určité propojení poznatků této diplomové práce s poznatky z již publikované diplomové práce „Sociální pedagog Miroslav Dědič a jeho působení v oblasti výchovy a vzdělávání romských dětí“, úspěšně obhájené v roce 2018 (Kastlová, 2018), která je také součástí doposud šestiletého intenzivního studia a výzkumu otázky přínosu Miroslava Dědiče ve vzdělávacím a výchovném procesu dětí z etnických skupin. V rámci výzkumu byli taktéž osloveni akademičtí pracovníci z různých vědeckých oborů, kteří se přímo či nepřímo setkali s pedagogickou činností Miroslava Dědiče. Oficiální setkání proběhlo na zámku Kratochvíle a z tohoto setkání vznikl filmový dokument, který bude v blízké době veřejně publikován. Zmíněný dokument tak navazuje na původní, již publikovaný, filmový dokument „Sociální pedagog Miroslav Dědič – 1.díl“. (Kastlová, Balvín, 2017)

Poznatky z tohoto setkání jsou součástí teoretické i empirické části předkládané diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

V teoretické části předkládané diplomové práce zmapujeme vývoj osobnosti Miroslava Dědiče a jeho pedagogického počínání v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání, zvláště se pak zaměříme na vzdělávání romských žáků. Budeme se soustředit a mapovat výchovné a vzdělávací metody, ke kterým se Miroslav Dědič postupně dostával, uplatňoval je ve výchově i vzdělávání dětí a vyhodnocoval jejich přínos. Veškeré tyto kroky zaznamenával, s energií sobě vlastní, do osobních deníků a ty se tak staly uceleným přehledem jeho pedagogické činnosti. Pro náš výzkum jsme si zvolili období desetiletého pedagogického působení Miroslava Dědiče, tudíž období mezi rokem 1950-1960, kdy se věnoval výchově a vzdělávání romských dětí. Ve složité poválečné době, v pohraničí, ve vojenském výcvikovém prostoru Boletice, dostává Miroslav Dědič nabídku vzdělávat romské děti. Děti Romů, kteří se přistěhovali z Východního Slovenska. Těmto Romům byl stále vlastní kočovný způsob života, nechťeli se přizpůsobovat normám a standardům tehdejšího života v Československu, chyběly jim základní hygienické návyky a vzdělávání dětí absolutně opomíjeli. Před Miroslavem Dědičem tak stál nelehký úkol. V rámci zkoumané problematiky nelze opomenout ani dobu předchozího roku a půl, kdy se věnoval výchově a vzdělávání německých dětí a již v této době se formovaly základy výchovných a vzdělávacích metod v rámci multikulturní výchovy, které následně M. Dědič využívá a ověřuje v navazující pedagogické praxi. V této diplomové práci budeme, mimo jiné, aktivně pracovat s naší první publikovanou a úspěšně obhájenou diplomovou prací „*Sociální pedagog Miroslav Dědič a jeho působení v oblasti výchovy a vzdělávání romských dětí*“, obhájenou v roce 2018 (Kastlová, 2018), která je také součástí doposud šestiletého intenzivního studia a výzkumu otázky přínosu Miroslava Dědiče ve vzdělávacím a výchovném procesu dětí z etnických skupin. V této diplomové práci tak budou použity některé texty, citace či poznatky z původní diplomové práce, které budou podstatné pro vznik současné předkládané diplomové práce a stanou se oporou pro náš současný výzkum a poznatky. Dá se tak říci, že tato diplomová práce je určitým pokračováním původní diplomové práce, kdy se zaměříme na další část v dlouhodobém výzkumu pedagogického přínosu Miroslava Dědiče v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání.

V rámci první kapitoly se budeme snažit přinést pohled na toto téma i z oboru sociální pedagogiky. Jak již bylo uvedeno, v přípravné fázi jsme se soustředili na výzkum primárních

i sekundárních písemných pramenů¹, dobových materiálů, převážně tak osobních deníků M. Dědiče a odborné literatury. Teoretická východiska k tomuto tématu lze nalézt i v odborných článcích, z publikovaných výzkumů a v neposlední řadě i v rámci kvalifikačních prací. V další podkapitole vymezíme stěžejní terminologii týkající se tématu.

1.1 O používané literatuře

Česká literatura

I v této části nacházíme podobnost s původní prací, jelikož literatura sloužící k načerpání odborných teoretických poznatků je v základním pojetí stejná, rozšířená je pak o další odborné tituly cílené do oblasti pedagogických směrů, jakými jsou alternativní pedagogické směry a zážitková pedagogika.

Základní pilíře odborné literatury tvoří pro naši diplomovou práci publikace doc. PhDr. Mgr. Jaroslava Balvína, CSc., který se ve své akademické činnosti zaměřuje převážně na problematiku multikulturní výchovy, filozofii výchovy a na otázky vzdělávání dospělých v oboru andragogiky. V oblasti multikulturní výchovy se věnuje převážně tématům vzdělávání a výchovy romské národnostní menšiny. Založil občanského sdružení Hnutí spolupracujících škol R, známého též pod zkráceným názvem Hnutí R, kde zároveň působí jako předseda. Působí na akademické půdě Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Je autorem více jak 500 titulů různých odborných článků, monografií, statí a sborníků. (Kastlová, 2018)

Budeme tak čerpat převážně z publikací *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter* (Balvín, 2015), *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* (Balvín, 2008), *Filozofie výchovy a její pedagogický rozměr* (Balvín, 2016).

Pro další, hlubší orientaci v problematice multikulturní výchovy prostudujeme publikaci prof., PhDr. Jana Průchy, DrSc.: *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (Průcha, 2006). Jan Průcha, byl po své habilitaci v roce 1992 jmenován profesorem pedagogiky. Byl vysokoškolským pedagogem působícím na Pedagogické a později na Filozofické fakultě UK, katedra andragogiky. Byl zakladatelem České asociace pedagogického výzkumu. Ve své odborné činnosti se soustředí na témata teorie pedagogiky,

¹ „Primární prameny: Osobní deníky M. Dědiče, archivní materiály (Muzeum romské kultury v Brně, Vojenský ústřední archiv v Praze, Státní okresní archiv v Č. Krumlově), výpovědi účastníků.

Sekundární prameny: Odborná literatura, beletrie, kvalifikační práce ad.“ (Kastlová, 2018)

pedagogický výzkum, vzdělávání a otázky školství. V rámci pojetí teorie pedagogiky se, mimo jiné, věnuje uplatnění tzv. „*explanačního přístupu*“ v pedagogice². Ve výše zmíněné publikaci nalezneme vymezení základních pojmů z oblasti multikulturní výchovy a to, jak v rovině teoretické, tak praktické.

V oblasti alternativních pedagogických směrů čerpáme odborné informace, například, z publikace prof. PhDr. Ivo Jiráska, Ph.D.: *Zážitková pedagogika*. Ivo Jirásek působí na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Jednou z oblastí jeho odborného zájmu je výchova prožitkem. V otázce výchovných a vzdělávacích metod je čerpáno i z mnoha dalších publikací současných i historických osobností jako byl Janusz Korczak, Anton Semjonovič Makarenko, Přemysl Pitter a další.

Zabýváme-li se v rámci naší problematiky též filozofií výchovy, pak se nabízí další přínosný titul k tématu a tím jsou výňatky přednášek profesora Jana Patočky *Filosofie výchovy*. (Patočka, 1997), které sepsal bývalý posluchač FF UK v Praze prof. PhDr. Radim Palouš, Dr. H. c. Jan Patočka patří k nejvýznamnějším českým filozofům 20. století. Stejně tak i profesor Palouš. Oba vědci byli mluvčí Charty 77. Oba pojí vysoký morální kredit.

Pro komplexní pohled na obor sociální pedagogiky jsem si k tématu zvolila publikaci prof. Blahoslava Krause, CSc. *Základy sociální pedagogiky* (Kraus, 2008) a publikaci PhDr. Miroslava Procházky PhD., *Sociální pedagogika*. (Procházka, 2012), kde nalezneme přehledně zpracovaná témata historie oboru sociální pedagogiky, úloha rodiny, vztah výchovy a prostředí, přehled patologických jevů ve školním prostředí, kompetence sociálního pedagoga, aplikace sociální pedagogiky v praxi a mnoho dalších témat tohoto oboru. Blahoslav Kraus působí na Ústavu sociálních studií na Univerzitě v Hradci Králové a Miroslav Procházka působí na Jihočeské univerzitě jako vedoucí katedry pedagogiky a psychologie na Pedagogické fakultě. Je garantem výuky sociální pedagogiky v bakalářském studiu.

Z hlediska odbornosti zvoleného tématu předkládané diplomové práce jsou vztyčné publikace samotného PhDr. Miroslava Dědiče, které jsou obrazem autorova života a pedagogické činnosti. Právě tyto publikace vznikaly převážně z jeho osobních deníků. Žádná publikace tak není smyšlená. Jedná se o tyto tituly: *Šumavská Bukolika* (1975), *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže* (1982), *Škola bez kázně* (1985), *Než roztály ledy* (2002), *Kantor z Mářina dvora* (2003), *Květušínská poema* (2006) ad.

² „*Explanační přístup je přístup hledající a objasňující. Na rozdíl od tradičních teorií pedagogiky, kde je uplatňován především normativní přístup.*“ (Kastlová, 2018)

Vzhledem k tomu, že se tematicky nacházíme v době 72 let nazpět, použili jsme pro dokreslení doby a uchopení tématu jako celku knihy z oblasti beletrie, jako jsou publikace Dr. Pohla a J. Štycha.

Zahraniční literatura

Jak jsme již výše zmínili, v rámci tvorby diplomové práce nás zaujala jistá podobnost některých rysů, které vykazuje pedagogická činnost M. Dědiče a sociálních pedagogů jako byli Janusz Korczak, Anton Semjonovič Makarenko, Přemysl Pitter. Prostudovali jsme nejen publikace, ale i například film Korczak. Je zajímavé, že přesto, že z výše uvedených pedagogů prostudoval Miroslav Dědič prokazatelně pouze publikaci A. S. Makarenka *Začínáme žít*, jak uvádí ve svém zápisu z deníku dne 25.12.1950: „Rozečetl jsem Makarenkovu knihu „Začínáme žít“. Srovnávám a v mnohém je mi tato situace velmi známá, poněvadž silně připomíná Květušín.“ (M. Dědič, 1950), přesto praktikuje intuitivně podobné kroky ve své pedagogické činnosti, jako výše zmínění pedagogové. Ať již jde o třídní samosprávu, zážitkovou pedagogiku či třídní vykonavatele trestů.

Zámořskou skupinu sociálních pedagogů nám reprezentuje J. F. Soltis a G. D. Fenstermacher, kteří ve své publikaci poukazují na skutečnost prolínání praxe a teorie v oboru pedagogických výukových stylů a odkazují na rozvoj reflektivních a sebereflektivních dovedností. (Fenstermacher, Soltis, 2008)

Cizojazyčná literatura

Zde bychom zmínili samotné dílo Miroslava Dědiče, *Než roztály ledy-Bevor das Eis auftaute* (Dědič, 2002), které bylo publikováno i v německém jazyce. Přeživší žáci a jejich potomci, ale stejně tak tehdejší obyvatelé vesnice tak měli možnost seznámit se s tímto dílem vycházejícím z reálných příběhů, vyobrazující komplikované vztahy Němců a Čechů v poválečné době v pohraničí Krušných hor.

Můžeme zde vysledovat určitou profesionalitu začínajícího pedagoga, který si uvědomil, že děti jsou v celé té vyhrocené geopolitické otázce nevinné a nelze k nim přistupovat jinak, než, jak učinil M. Dědič. To ostatně dokládá i jeho výrok z rozhovoru ze dne 5. 3. 2016:

„Když jsem nastupoval tam do pohraničí na tu školu a přišel jsem do třídy a tam se prostě zvedlo třicet žáků v lavicích a já jsem zjistil, že až asi na tři jsou Němci, tak si vzpomínám, jak jsem si říkal, tak to bych měl jít správně radši jako drvoštěp do lesa než se tadyhle tej

pakáži věnovat. Po zkušenostech, které mám. Jenže já jsem prostě byl kantor, tak jsem je začal učit a postupně jsem zjistil, že jsou vlastně chuděry.“

Přímo otázce vzdělávání romských dětí v poválečném Československu, a částečně též i Květušinské škole, se věnuje ve své disertační práci *Citizens of Gypsy Origin: The Roma in the Reconstruction of Czechoslovakia, 1948–1989* z roku 2008, Dr. Celia Donert, která uvádí následující informace: „Asi nejutopičtější (ze všech pokusů o kolektivní výchovu, které měly řešit „cikánskou otázku“ ve stalinistickém Československu), byla internátní škola Míru pro cikánské děti, kterou vybudoval mladý učitel Miroslav Dědič.“³ (Donert, 2008, s. 74 In Šebová, 2009, s.9)

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogika, jako vědní disciplína, je spjata s rozvojem pedagogického myšlení a názorů převážně v 19.století. Tato vědní disciplína přináší názor, že člověk je bytost bio-psycho-sociální. Základním východiskem se tak stává představa o sociální determinaci výchovy. (Knotová, D. a kol., 2014)

Definice sociální pedagogiky existuje celá řada a jsou definovány z pohledu různých vědních disciplín, jako je filozofie, pedagogika, sociologie ad.

„Sociální pedagogika je disciplína pedagogiky, která se zabývá širokou oblastí problémů spjatých s výchovným působením na sociálně znevýhodněné a rizikové skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy řadíme dodržování práv dítěte, poruchy v oblasti rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova, zanedbávané, zneužívané a týrané děti, agrese a delikvence mládeže a dospělých, resocializace trestaných osob a další. V České republice je sociální pedagogika na vzestupu až po roce 1989, kdy se stává i vyhledávaným studijním oborem na mnoha českých a moravských univerzitách.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 217–218 In Kastlová, 2018)

Širší pojetí sociální pedagogiky nalezneme v Pedagogické encyklopedii, kdy je sociální pedagogika vnímána jako transdisciplinární obor, který sleduje úlohu prostředí ve výchově. (Průcha a kol., 2009, s. 733–737 In Procházka, 2012, s. 65)

³ „Most utopian of all, perhaps was the School of Peace, a boarding school for Gypsy children established by a young teacher called Miroslav Dědič...“ DONERT, Celia: *Citizens of Gypsy Origin: The Roma in the Reconstruction of Czechoslovakia, 1948 – 1989*. European University Institut, Department of History and Civilization. 2008, s. 74 In ŠEBOVÁ, Barbora: „Škola Míru“ v Květušíně 1950–1954 (a její pokračování na Dobré Vodě u Prachatic) – kritická reflexe v historickém kontextu 50. let. FF UK, Praha: 2009.

Bohuslav Kraus vymezuje sociální pedagogiku jako obor, jež je zaměřen na hlediska sociální výchovy a vývoje osobnosti. (Kraus, 2008, s. 49)

Docentka Zlatica Bakošová vymezuje sociální pedagogiku ve své odborné publikaci: „Ako súčasť vied o človeku, patrí do sústavy vied o výchove a považujeme ju ako hraničnú disciplínu medzi pedagogikou a sociológiou. Sociálna pedagogika ako životná pomoc je pozitívna pedagogika, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnúť pomoc deťom, mládeži a dospelým v rôznych typoch prostredí hľadaním optimálnych foriem pomoci kompenzovaním nedostatkov“. (Bakošová, 2006, s. 46)

Zaměříme-li se na pedagogické působení Miroslava Dědiče, nalezneme, že jeho pedagogická činnost vykazuje mnoho znaků sociální pedagogiky. Jeho velký přínos je v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání. Přesto, že sám prošel během svého života několika nepříznivými historickými obdobími, přesto dokázal přesáhnout svůj vlastní život a najít v mnohých situacích řešení hodné velikána sociální pedagogiky. Kromě jiných poznatků dospěl k názoru, že „**V dětech není rozdílu**“. Svou myšlenku, kterou si ověřil již za doby působení v Podkrušnohoří nejprve se slovenskými dětmi a po sléze s německými dětmi. M. Dědič své poznatky dále uplatňuje i ve výchově romských dětí, a nejen v této oblasti. (Balvín, 2015, s. 11)

Důležitým poselstvím sociální pedagogiky je též vliv výchovy na společnost. Myšlenka, kterou se, mimo jiné, zabýval i J. A. Komenský, který byl představitelem náboženského a filozofického učení Jednoty českobratrské. Miroslav Dědič byl vychováván v duchu tohoto učení a snažil se ho šířit a následovat po celý svůj život. I on se snažil pozitivně ovlivňovat životy svých svěřenců, ale často i jejich rodičů. A v neposlední řadě ovlivňoval u romských rodin tzv. mezigenerační vzdělávání, to mělo nepochybný vliv a přínos pro společnost.

Je zde nutné zmínit, že migrace slovenských Romů do českých zemí v období poválečného Československa byla zásadním přelomovým procesem v poválečných dějinách této národnostní menšiny. Měla, a v podstatě stále má, významný dopad na další vývoj vztahů české společnosti vůči Romům. (Kastlová, 2018) PhDr. Eva Davidová ve své publikaci uvádí, že na Romy bylo pohlíženo jako na skupinu „zaostalých“ lidí. Jejich primárním problémem byl „... podstatně nižší stupeň způsobu života, myšlení a kultury ve srovnání s většinovou společností“. (Davidová, 1961, s. 73)

„Cestu ke zdravé asimilaci slovenských Romů na našem území komplikovala naprostá neznalost psychiky a života cikánských občanů, doprovázená nečinností ze strany státního aparátu. Velmi kritický a odtažitý postoj plný předsudků zastávala vůči Romům i česká veřejnost.“ (Kastlová, 2018)

Tito slovenští Romové byli známí svým kočovným způsobem života, často měnili prostředí, byli nestálí. Vystávají zde otázky, jak probíhá jejich socializace, v jakém sociálním prostředí vyrůstají děti romských imigrantů, jak jsou děti vzdělávány, kdo vůbec dohlíží nad školní docházkou dětí.

Snahou diplomové práce je prezentovat zjištěné poznatky, že vlivem pedagogického působení lze kultivovat děti jakýchkoliv národností a poukázat i na fakt, že u některých jedinců lze docílit i vysokého stupně vzdělanosti. Snahou bude též představit vliv výchovných a vzdělávacích metod v rámci edukace.

1.3 Vymezení základních pojmů

V této podkapitole se budeme věnovat vymezení pojmů, které se vztahují ke zvolenému tématu diplomové práce. Představíme základní pojmy z oboru sociální pedagogiky, pedagogiky, výchovy a vzdělávání dětí etnických menšin, multikulturalismu a otázek národnostních.

Národnost

Národnost označuje příslušnost k určitému národu, kdy národ chápeme jako společenství. Na jeho utváření mají významný vliv dějiny, společný jazyk, společná kultura, společné území. Jeho členové mají povědomí o sounáležitosti s tímto společenstvím. Definice „národnosti“ lze opět vymežit z mnoha pohledů vědních disciplín. My zde použijeme definice zástupců pedagogické disciplíny. Jan Průcha konstatuje, že již J. A. Komenský ve svém díle Šťestí národa (1659) vymezuje pojem „národ“ etnograficky. Jedná se o skupinu lidí, která pochází ze stejného kmene a bydlí na stejném místě a hovoří stejným jazykem. (Průcha, 2001, s. 21)

Národnostní menšina

Národnostní menšiny můžeme definovat ze dvou hledisek, z hlediska kulturních souvislostí existence a z hlediska státní legislativy. Národnostní menšina je skupina lidí, která má významně odlišné etnické znaky od většinové společnosti. (Jedná se o jazyk, mentalitu, kulturní tradice a hodnoty) Národnostní menšina, která žije na určitém teritoriu, jež se většinou vymezuje státními hranicemi, nepřijímá národní identitu většinové společnosti. Projevuje svou osobitost a disponuje národním/etnickým vědomím.

Předkládáme zde vymezení pojmu „národnostní menšina“ dle organizace OSN: „Národnostní menšina je skupina obyvatel státu, tvořící menšinu v nedominantní pozici uvnitř státu, disponující etnickými, náboženskými nebo jazykovými charakteristikami, které

jsou odlišné od charakteristik většiny obyvatel, mající vědomí vzájemné solidarity, motivované, byť jen implicitně kolektivní vůlí přežít, a jejímž cílem je dosáhnout rovnosti s většinou, jak ve skutečnosti, tak i podle zákona. (*UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1985/31 of 14/5/85 at para. 181.*)

V české legislativě pojem „národnostní menšina“ vymezuje zákon č. 273/2001 Sb. tzv. Menšinový zákon.⁴ V České republice je statut „národnostní menšiny“ přiznán dvanácti menšinám.

Romové, Cikáni

Cikán vyjádřen v českém jazyce, jako i v mnohých podobách v řadě dalších jazyků, má prapůvod v řeckém Atsinganoi (Atzinganoi). Takto bylo nazýváno etnikum v byzantské říši. (Machek, 1971)

„Cikáni“ se označují příslušníci romského nebo sintskeho etnika.⁵

V roce 1971 se konal ve Velké Británii první Mezinárodní romský sjezd, World Romani Congress, kde se zástupci Romů ze 14 zemí dohodli na používání pojmenování etnika „**Romové**“. Toto pojmenování mělo nahradit různé, dosud používané a často pejorativně vnímané jako například slovo „**Cikán**“ bývá. Jak napsal Hertfordshire Press v článku „Mezi minulostí a budoucností: Romové ze střední a východní Evropy: “Tato nová dynamika inspirovala založení dalších bezprecedentních organizací na Západě, jako je například Rada Cikánů ve Velké Británii a Nordic Rom Council ve Švédsku, a nakonec došlo k prvnímu světovému romskému kongresu, který se konal v Londýně v roce 1971, jehož se zúčastnili delegáti ze 14 zemí. Jméno **Romové** bylo upřednostňováno vůči variantám pejorativních pojmů, jako jsou Cikáni, Zigeuner atd. Byly zřízeny výzkumné komise a v rámci zjevně nacionalistického programu byla přijata vlajka a hymna.“⁶

⁴ Citace Zákona č. 273/2001 Sb. tzv. Menšinový zákon:

„Národnostní menšina je společenství občanů ČR žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“

⁵ „Sinti nebo Sinta nebo Sinte, jde o název cikánské nebo romské populace v Evropě. Jedná se o tradiční kočovníky. V současnosti zůstává jen malé procento etnika bez usídlení. Často žijící na okrajích komunit. Sindh byl historický region na indickém subkontinentu, dnešní provincie Pákistánu. V 11. století byl region Sindh napaden, a to zapříčinilo migraci místních obyvatel.“ (Kastlová, 2018)

⁶ Between Past and Future: The Roma of central and Eastern Europe: Hertfordshire Press: „This new dynamism inspired the foundation of other unprecedented organizations in the west, such as the gypsy Council in Britain and Nordic Rom Council in Sweden and eventually led to the landmark first World Romani Congress, held in London in 1971 and attended by delegates from fourteen countries. The name Roma was preferred to variants of pejorative terms such as Gypsies, Zigeuner, etc. Research commissions were established and in confirmations of the overtly nationalistic agenda, a flag and anthem were adopted.“ (Anglické, originální, znění zprávy, 1971 In Kastlová, 2018)

V textu diplomové práce budeme využívat obou pojmů, neboť se tematicky nacházíme v 50. letech 20. století, kdy byl ještě oficiálně používáno označení etnika „Cikáni“ a kdy se v tomto označení neskrývá žádný pejorativní význam.

Multikulturalismus

Pojem nemá zcela jednoznačné definice a v sociální pedagogice na něj nahlížíme z různých hledisek. B. Kraus definuje multikulturalismus jako „stav, v němž existují různá sociokulturní uskupení nebo jako proces, ve kterém dochází k vzájemnému ovlivňování různorodých kulturních systémů.“ (Kastlová, 2018) Dále lze pohlížet na tento pojem z hlediska sociální pedagogiky následovně: „Multikulturalismus jako společenský cíl. Úsilí o vytvoření pestré společnosti, která zahrnuje více rozdílných sociokulturních skupin.“ (Kraus, 2008, s. 157–158 In Kastlová, 2018)

Pojem multikulturalismus může být definován jako myšlenkový a politický směr, který zastává názor, že v jednom demokratickém státě mohou společně žít jednotlivci rozdílných kultur. V tom lze spatřovat prospěšnost kulturní rozmanitosti pro stát i společnost.

J. Průcha představuje multikulturalismus jako ideologii rovnocennosti lidských kultur, etnik a ras. Kde jsou uznávány a respektovány odlišnosti jiných kultur, které jsou stejně hodnotné a mají rovnoprávnost ve vzdělání, i v uplatnění v životě jako takovém. (Průcha, 2006, s. 239 In Kastlová, 2018)

Multikulturní výchova je „edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“ (Průcha, 2006, s. 15)

Migrace, asimilace

Pojem **migrace** lze definovat jako přesídlování lidí uvnitř jedné země nebo do jiné země. Důvody, které vedou k migraci lidí mohou být různé, převládají důvody politické a ekonomické. „Z hlediska pedagogického nabývá dnes na důležitosti kvůli vzdělávání dětí imigrantů. Je třeba brát zřetel na odlišnost kultury, náboženství i jazyku.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 124 In Kastlová, 2018)

Asimilace neboli přizpůsobení. Může mít více významů, ale pojem lze definovat z pohledu sociologie a kulturní antropologie jako přizpůsobení se přistěhovalce či etnické menšiny okolní majoritní společnosti a postupně dochází k přejímání jejích zvyků a postojů.

Výchova a vzdělávání

Definicí pojmů výchova a vzdělávání nalezneme mnoho. Lze je uchopit z pohledu širšího i užšího slova smyslu.

Výchovu definujeme „jako cílevědomou, všestrannou a plánovitou činnost, která směřuje k přípravě člověka pro jeho osobní život a společenské úkoly.“ (Kastlová, 2018)

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) nalezneme pojem výchova definován jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008 in Kastlová, 2018)

Zdeněk Helus (2004) „definuje výchovu jako záměrné a cílené působení na jedince během jeho života, které probíhá v daném společensko – kulturním systému.“ (Kastlová, 2018)

Jan Patočka uvádí: „Víte, že výchova tak, jak se praktikuje, jak v ní žijeme, je něco, co probíhá především v nitru člověka.“ (Patočka, 1997, s. 24 In Kastlová, 2018)

Pojem **vzdělávání** je definován jako proces, který napomáhá a podporuje učení. Též jako souhrn dovedností, schopností a znalostí, jež se získává prostřednictvím výuky a studia. Lze i konstatovat, že je to proces směřující primárně k rozvoji jedincových schopností, dovedností, vědomostí a návyků.

Jan Patočka uvádí, že „**výchova a vzdělávání** má napomáhat člověku v nalézání svého smyslu života. Definuje **výchovu jako zápas**, který se odehrává ve výchovné situaci“⁷. Zmíněný „zápas“, jako prostředek humanizace výchovy, má svou důležitou funkci v rámci vzdělávání a výchovy znevýhodněných dětí. (Balvín, 2015, s. 24 In Kastlová, 2018)

Filozofie výchovy

Dle Průchy, Mareše a Walterové (2009) „se jedná o filozofickou disciplínu zabývající se podstatou procesu a cíli výchovy, která se rozvíjí ve třech směrech: 1. Komplexní nazírání na výchovu. 2. Metodologické otázky zkoumání výchovy. 3. Etické otázky výchovy.“ (Skarupská, 2016, s.13) Jak dále uvádí Helena Skarupská: „Předmětem filozofie výchovy je hledání teoretických východisek výchovy a její podstaty, také reflexe fenoménu výchovy a místa člověka v něm, v historickém a následně aktuálním kontextu.“ (Skarupská, 2016, s.13)

Výuková (vyučovací) metoda

Metoda, z řeckého „methodos“, znamená způsob, obecný postup, cestu.

Pojem výuková metoda lze volně definovat jako: „Koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů“. (Maňák, 1990)

„**Výuková metoda** je jednou ze základních didaktických kategorií a představuje koordinovaný systém činností učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích

⁷ Balvín, 2015, s. 20 In Kastlová, 2018.

cílů.“ (Průcha a kol., 2003, s. 287 In Červenková, 2015 s. 20) „Přitom výukovou metodu nelze považovat jenom za nástroj v rukou učitele, ale jako spojnicí možných interakcí mezi učitelem a žákem.“ (Červenková, 2015 s. 20) Efektivitu výukových metod zvyšuje vysoká míra aktivního zapojení žáka do výuky.

Výchovné metody

Výchova lze definovat jako cílevědomou, plánovanou a všestrannou činnost, která připravuje člověka na jeho úlohu ve společnosti a v osobním životě. Jedná se o celoživotní působení na procesy lidského učení a socializaci, která má za cíl přeměnu člověka po všech stránkách, tedy duševní i tělesné. Výchovu lze uskutečnit prostřednictvím různých metod a prostředků, které působí intencionálně (záměrně, přímo) či funkcionálně (bezděčně, nepřímo) (Pospíšil, 2009)

Radek Pospíšil uvádí jako výchovné metody následující: vzor, ideál, přesvědčování, pravidla, hodnocení, ocenění, odměny, tresty, pomoc, spolupráce, příkazy, hraní rolí, inscenace, dramatizace. (Pospíšil, 2009)

Hodnotové vzdělávání

Již sám Platón, Sokratův žák, se zabýval problematikou obecných hodnot. Ideje, jako jedině pravdivé jsoucno, jsou-li hodnotami, směřují k nejvyšší hodnotě dobra, a to k Bohu.

„Hodnotová orientace člověka tak zároveň významně určuje i jeho morálku.“ (Kaleja, 2013, s.10) Jedná se tak o soubor uznávaných mravních norem, které vyplývají z jistého chápání mravních hodnot, z hierarchie a jejich povahy. (Kaleja, 2013) „Tento souhrn soudů, názorů, pravidel, zvyků a ideálů, jímž se lidé ve svém jednání řídí, je kulturně a historicky podmíněn.“ (Jankovský, J. 2003, s. 24)

Definice soustavy hodnot není příliš snadné ani v obecné rovině. „V pedagogických (filozofických, etických) vědách se definování této soustavy váže na všechny atributy, jež souvisejí s otázkou výchovy a vzdělávání (edukace).“ (Kaleja, 2013, s.13) Hodnoty nás směřují k danému cíli. Na jejich základě uzpůsobujeme své chování, snažíme se o dosažení toho, co považujeme za cenné a pro nás důležité, potřebné. (Kaleja, 2013, s. 13) „Hodnota je to, co je, resp. má být předmětem lidského chtění. Hodnotit znamená přičítat nebo upírat význam, důležitost, cennost nějakému jevu z hlediska lidských tužeb a snah.“ (Kučerová, 1996, s.7) S. Kučerová považuje za nejvyšší hodnoty lidského jedince domov, vlast, rodinu a mateřský jazyk.

Edukace romského žáka

Edukace romských žáků vykazuje jisté problémy, kterých si lze povšimnout již historicky. Určitou roli v celém procesu edukace hrají tradice a kultura tohoto etnika, zakořeněný způsob života romského etnika, vymezování se vůči majoritnímu obyvatelstvu, hierarchie v rámci rodu ad. Romským dětem často chybí základní vědomosti, postrádají základní hygienické a kulturní návyky. Pozorovat lze též nedostatky v oblasti komunikace, myšlení, smyslového vnímání ad. V neposlední řadě vnímáme u romských dětí jistou nedostatečnou znalost českého jazyka, což je z velké části způsobeno životem v bilingvním prostředí. (Bittnerová, 2009 In Kastlová, 2018)

Výuku romských dětí bychom měli pojímat formou zážitkové pedagogiky, za využití co nejjednodušších teoretických postupů. Miron Zelina uvádí, že romské děti by měly být vychovávány v duchu *tvůřivě – humanistické výchovy*. (Zelina, 2004 In Kastlová, 2018)

Miroslava Bartoňová pak ve své publikaci zmiňuje zajímavou myšlenku a to, že „romské děti nemůžeme motivovat budoucností, žijí pouze současností.“ (Bartoňová, 2005, s. 127 In Kastlová, 2018) „Myšlení mnohých romských dětí se utváří v podmínkách neplnohodnotného smyslového poznávání, nedostatečného rozvoje řeči a omezené činnosti.“ (Bartoňová, 2005, s. 128)

„Je nutné brát na zřetel, že romské děti vyrůstají v naprosto odlišném sociálním prostředí, které se vyznačuje odlišnými normami, vzory chování, hodnotami, jiným způsobem komunikace“. (Kastlová, 2018)

Uvádíme zde kompetence učitele romských dětí, které ve své publikaci definuje M. Kaleja (2011): základní znalost jazyka etnické skupiny, prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů, ochota poskytovat základní poznatky o kultuře etnika, spravedlnost vůči všem, citlivá komunikace s rodiči a samotnými dětmi. (Kastlová, 2018)

2 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA MIROSLAVA DĚDIČE V EDUKACI ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Miroslav Dědič bezesporu patří k významným osobnostem české sociální pedagogiky. Zasvětil svůj život práci ve prospěch druhých, a to hlavně ve prospěch dětí z různých etnických skupin. Ocitá se tak během svého života na několika odloučených místech, většinou v oblastech pohraničí, kde se v rámci multikulturní výchovy a vzdělávání snaží přivést děti do školy, podněcuje v dětech zájem o učení, zájem o školní prostředí, snaží se podporovat zdravou socializaci dětí a jejich osobní rozvoj. Hned na úvod se ve složité historické době, v poválečné době roku 1949, ujímá edukaci slovenských a posléze německých dětí. Zde se pozvolna formuje jeho pedagogická osobnost, a proto, když přijde nabídka na jeho pracovní přeložení do Jižních Čech nezastaví se před výzvou krajského inspektora a ujímá se úkolu vybudování školy pro romské děti v oblasti vojenského újezdu Boletice, ve vesnici Květušín, kde se usadili kočovní Romové z východního Slovenska. Stává se tak průkopníkem organizované výchovy a vzdělávání romských dětí v tehdejší Československu. M. Dědič je v té době, roku 1950, mladý pedagog a je obdivuhodné s jakou zarputilostí a neústupností proměňuje tuto výzvu v realitu. Spolu s kpt., JUDr. Josefem Pohlem, správcem vojenského újezdu Boletice a jeho vojenskými svěřenci realizuje Dědič zprovoznění školy a později i dostavbu školní budovy. Zajišťuje materiální vybavení školy, stejně jako finanční prostředky pro školu. Ujímá se vedení školy, která nese název „Škola Míru“. Hned během prvního roku působení dosahuje doslova nevídaných výsledků a tento trend má vzrůstající tendenci i během dalších, minimálně, devíti let⁸. Jeho pedagogická činnost je oceňována z mnoha oficiálních míst. Bývá vzorem pro další dvě školní pracoviště v rámci Československa, která jsou svou působností podobné škole Míru v Květušíně a, která se nacházejí v určitých problémech.

Již od 16 let si Miroslav Dědič zaznamenává na každodenní bázi všechny důležité poznatky do osobních deníků a obzvláště období aktivní pedagogické činnosti se tak stává velmi cennou výpovědí přínosných poznatků v oboru multikulturní výchovy a vzdělávání, ale i v oboru sociální pedagogiky. Zároveň lze konstatovat, že některé dobové záznamy, přiložené úřední dokumenty a výstřižky z novin, které jsou součástí deníků, jsou v některých případech jediné dobové materiály mapující jistou oblast v daném dějinném období.

⁸ Období trvání působení školy pro Romy. (poznámka autora)

„Téma vzdělávání a výchovy Romů v poválečném Československu a vlastní příběh Miroslava Dědiče zaujal i filmový svět. Podle literární předlohy Dr. Josefa Pohla „*Na cikánské stezce*“ natočil režisér Dušan Klein film „*Kdo se bojí, utíká*“, kde ústřední postavu Miroslava Dědiče ztvárnil herec Pavel Kříž, pod pseudonymem „Miroslav Dudek.“⁹

V pedagogickém působení Miroslava Dědiče nacházíme podobné, charakteristické znaky s některými osobnostmi světové sociální pedagogiky a jejich pedagogické činnosti. Komparaci těchto znaků pak podrobněji předložíme v 3. kapitole této diplomové práce.

Můžeme též konstatovat, že Miroslav Dědič byl velmi činorodý. Kromě své aktivní pedagogické činnosti se věnoval publikační činnosti, sepsal řadu zajímavých publikací, které měly reálný základ a kde bylo využito poznatků z jeho osobních deníků. Publikoval řadu odborných článků a vystupoval aktivně na mnohých odborných přednáškách a konferencích.

2.1 Životopis Miroslava Dědiče

V této podkapitole bude představen životopis Miroslava Dědiče. Vzhledem k tomu, že jsme životopis již uváděli v původní diplomové práci KASTLOVÁ, Martina (2018): *Sociální pedagog Miroslav Dědič a jeho působení v oblasti výchovy a vzdělávání romských dětí*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 129 s., budeme významně čerpat informace z této výše uvedené diplomové práce. Životopis pak doplníme o nové poznatky, které byly získány v probíhajícím dlouhodobém výzkumu.

Podkladem pro sepsání životopisu Miroslava Dědiče sloužila jeho vlastní autobiografická publikace „*Ohlédnutí*“ z roku 2005. Další informace o životě Miroslava Dědiče byly zjištěny během výzkumu kvalitativní metodou rozhovoru ze dne 20. 2. 2016 a 5. 3. 2016.

Miroslav Dědič se narodil 30. srpna 1925 ve Čtyřech Dvorech, které jsou dnes součástí Českých Budějovic. Maminka, Barbora Dědičová, dívčím jménem Papoušková, se narodila 10. listopadu 1890 v Markvarticích u Velešína a otec, Jan Dědič, se narodil 26. února 1890 v Purkarci. Jedná se o malou vesnici u Týna nad Vltavou v Jižních Čechách.

V roce 1928 se Dědičovi přestěhovali do Nových Hradů, kam byl otec přeložen. Miroslav Dědič zde prožívá své dětství na třech strážních železničních domcích, kam byl jeho otec, pracující u železničních drah, postupně překládán. M. Dědič v rozhovoru uvádí, že jeho první kamarádi byli Němci. „My jsme žili tam v pohraničí mezi Českými Velenicemi a Borovany, na strážních domcích a se mnou do třídy chodila většina těch dětí, co tam byla,

⁹ Kastlová, 2018

to byli Němci. Samozřejmě uměli česky a přátelili jsme se, prostě jsme byli skuteční kamarádi...“¹⁰

Základní školu absolvoval Miroslav Dědič v této sudetské oblasti, škola se nacházela v místě zvaném Jagule¹¹. V roce 1936 začal studovat na gymnáziu v Českých Budějovicích. Na jaře roku 1939 se Dědičovi přestěhovali a žili ve strážním železničním domku u rybníka Bezdrev u Zlivi. „Když nás prostě obsadili, poněvadž začala válka v roce 1938, tak jsme se přestěhovali do Zlivi, zase na strážní domek.“¹²

Svá mladá léta prožívá Miroslav Dědič v malebné krajině mezi Hlubokou nad Vltavou a Zliví. V Evropě, a Československo nevyjímaje, právě zuří 2. světová válka. Denně se tak setkává s krutými následky tohoto válečného řádění. V rozhovoru Miroslav Dědič zmiňuje, jak cestou do školy četli s kamarády plakáty se jmény popravených občanů, z městských tlampačů slyšeli neustálá hlášení. M. Dědič v rozhovoru popisuje historku, kdy jednoho dne opět čtou vývěsky se jmény popravených a najednou uvidí jméno otce svého spolužáka a říká mu: „Podívej, Tvůj táta...“ Nedá se popsat krutost tohoto okamžiku.

Ve svých 14 letech si M. Dědič začíná psát deníky. Zatím se jedná o nepravdělné zápisky, které jsou věnovány převážně postřehům o tehdejší době, ale o několik měsíců později se psaní deníků stává pravidelnou aktivitou na denní bázi. Tyto deníkové zápisky byly později využity v publikaci, *Omluvte mě, pane profesore.* (1998)

Díky tomu, že válka značně zdecimovala i stavy učitelů, rozhodl se M. Dědič, po absolvování gymnázia, nastoupit pedagogickou dráhu. „První působiště mladého učitele Dědiče bylo na základní škole, v obci Zahájí. Po krátké odmlce, kdy se snažil o studium na vysoké škole a vykonával jemu předcházející manuální práce, nutné pro přijetí na univerzitu, se vrací zpět do Jižních Čech, aby požádal na školském úřadě v Č. Budějovicích o místo učitele. Byl umístěn na základní školu v Nákří. V roce 1947, koncem února, byl M. Dědič předvolán na školský úřad, aby si vyslechl zprávu o přeložení do pohraničí, do okresu Žlutice, obec Skoky. Byla to doba, kdy docházelo k postupnému osidlování pohraničí, a byla potřeba zajistit vzdělávání příchozích dětí. Jednalo se převážně o děti Slováků, jež válka připravila o domovy. Zde učil i přímého potomka Juraje Jánošíka, Františka Jánošíka.“ (Kastlová, 2018)

¹⁰ Rozhovor s Miroslavem Dědičem, Chlumany 5. 3. 2016

¹¹ Osada u železničního nádraží Nové Hrady.

¹² Rozhovor s Miroslavem Dědičem, Chlumany 5. 3. 2016

Vojenskou povinnost plnil v letech 1947–1949, kdy absolvoval základní vojenskou službu ve škole pro důstojníky v záloze, v obci Milovice. „Pro zajímavost, já jsem byl prostě ve škole pro důstojníky v záloze se Zátokem. Ten tam sloužil jako mladej poručík. Tam jsme se spolu poznali.“¹³

V říjnu 1949 je přeložen do Podkrušnohoří, na základní školu v Novém Zvolání. Vyučoval ve třídě nejstarších žáků od 10–14 let. Většina dětí byla německé národnosti. Jak M. Dědič uvádí ve své knize *Ohlédnutí*: „První setkání se žáky bylo neosobní, stísněné, vyvolalo nezhojené, strastiplné zážitky z války.“ (Dědič, 2005, s. 31)

Svou počáteční „averzi“ vůči německým občanům, ať již dětem či k jejich rodičům, jak sám M. Dědič konstatuje, brzy překonal. Po počátečních myšlenkách na odchod z této školy se v něm nakonec probudilo svědomí a negativní pocity byly zahnány myšlenkami, jež mu byly vlastní. Miroslav Dědič, byť mladý, nemaje tolik pedagogických zkušeností, se zachoval jako správný sociální pedagog a uvědomil si, že **v dětech není rozdílu**. Doslova ve své publikaci uvádí: „Zvítězilo ve mně to, co jsem v srdci nosil od dětství. „Milovat budeš bližního svého jako sebe samého. A nadto: „Milujte i nepřátele své a dobře číňte těm, kteří vám ubližují.“¹⁴

Inspirován myšlenkami a postoji J. A. Komenského, odehnal M. Dědič veškeré pochybnosti a svůj odmítavý postoj. Nakonec zde prožil krásné chvíle a z původní averze a nenávisti vznikla silná pouta a hezké vztahy, které trvaly až do jeho smrti. Nutno též podotknout, že v tomto období se již významně formoval jako pedagog. Naprosto instinktivně aplikuje ve výchově a vzdělávání metody, které tehdy neměly obdoby, ale, které prokazatelně přinášely své výsledky. Tyto cenné poznatky pak budou využity v následné pedagogické činnosti s romskými dětmi.

Určitý stesk po domově, ale i fakt, že rodiče Miroslava Dědiče žili osamělí v Jižních Čechách a byli již v pokročilém věku, vedlo ke snahám vrátit se zpět do rodných Jižních Čech, a tak posílal žádosti o umístění do škol ve svém kraji. Po mnohých zamítnutích byla jeho žádost vyslyšena a v roce 1950 opouští školu v Novém Zvolání a ocitá se v kanceláři školského úřadu v Českém Krumlově. Dostává nabídku třech pracovních míst. K překvapení školního Inspektora Václava Boubelíka si Miroslav Dědič vybírá tu nejstrastiplnější variantu, a to nově vznikající školu v Květušíně, v oblasti vojenského výcvikového prostoru Boletice. Jednalo se o školu pro děti, převážně cikánské, které se přestěhovaly se svými rodinami z vesnice Hromoš u Staré Lubovni z východního Slovenska do obce Květušín. Jak si

¹³ Rozhovor s Miroslavem Dědičem, Chlumany 5. 3. 2016.

¹⁴ Rozhovor s Miroslavem Dědičem, Chlumany 20. 2. 2016.

Miroslav Dědič zapisuje do svého deníku dne 25. 9. 1950: „Setkání s inspektorem v Českém Krumlově: „Jakmile uslyšel, že jsem voják, hned, že tu má pro mne místo, že bych mu vytrhl trn z paty. Je prý to však ve vojenském pásmu, kde každého pořádně prý napřed prověří.“¹⁵ Deset let se tak Miroslav Dědič věnuje výchově a vzdělávání romských dětí. Vzhledem k jejich fyzické i duševní zanedbanosti zažívá situace, které ho zcela přirozeně formují v jeho pedagogickém růstu. Své zkušenosti získané při edukaci slovenských a německých dětí využívá i zde a prakticky si ověřuje funkčnost jeho metod i v rámci edukace romské etnické skupiny. Své edukační metody rozvíjí a fakticky ověřuje jejich účinnost, aby je mohl později v rámci přednáškové, ale i publikační činnosti, šířit dále pedagogům. Připravuje tak metodiku práce s cikánskými dětmi.

Květušínská internátní škola, která se mezitím přestěhovala do Dobré Vody u Prachatic, byla po deseti letech zrušena výnosem Ministerstva školství. V tehdejší společnosti, a především pak u tehdejší politické garnitury převládá názor, že není nutné věnovat romským dětem zvýšenou péči ve vzdělávání a pakliže nebudou schopné běžné školní docházky, budou umístěny do „zvláštních škol“ a děti odebrané z nefunkčních rodin pak do ústavní péče. Ostatně v několika rozhovorech M. Dědič vzpomínal, jak tíživé a srdcervoucí pro něho byly chvíle, kdy rozvážel cikánské děti po dětských domovech.

V prostorách bývalé internátní školy v Dobré vodě vznikl výchovný ústav pro mladé, morálně narušené dívky, kde M. Dědič působil další dva roky jako ředitel. Píše se rok 1962 a M. Dědič opouští výchovný ústav a odchází učit na základní školu v obci Lčovice na Prachaticku, kde stráví následující 2 roky. Následně v roce 1964 nastupuje do Krajského pedagogického ústavu v Českých Budějovicích. Nejprve dostává do své kompetence úsek mimoškolní výchovy Jihočeského kraje a o 3 roky později přechází do kabinetu pedagogiky a psychologie, jehož se stává vedoucím. Později je v rámci Krajského pedagogického ústavu zřízen Kabinet pro výchovu a vzdělávání cikánských dětí a Miroslav Dědič se ujímá jeho vedení. Jeho působnost již byla v rámci celé republiky. Od samého počátku působnosti na Krajském pedagogickém ústavu pořádal přednášky na téma vzdělávání „cikánských dětí“, kde využíval svých bohatých zkušeností a předával je svým kolegům. Za velmi přínosnou a zajímavou se považuje i vzájemná spolupráce s Dr. Milenou Hübschmannovou, se kterou společně organizovali kurzy cikánštiny pro učitele a M. Dědič zde přednášel metodiku práce s „cikánskými dětmi“.

¹⁵ Osobní deník M. Dědiče, zápis ze dne 25. 9. 1950

Své zkušenosti v edukaci romských dětí dále zúročil při přednáškách na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity, kde spolu s PhDr. Evou Davidovou vedli přednášky na téma Výchova a vzdělávání dětí etnických menšin.

Miroslav Dědič absolvoval šestileté studium v oboru Pedagogika a psychologie pro učitelství na školách II. cyklu na FF UK v Praze a v roce 1984 získal doktorát filozofie. Byl aktivním členem občanského sdružení Hnutí spolupracujících škol R, známého též pod zkráceným názvem Hnutí R, kde se setkává s doc. Jaroslavem Balvínem a organizují spolu několik přednášek, účastní se konferencí, doc. Balvín iniciuje vydání některých publikací Miroslava Dědiče pod záštitou hnutí R a v neposlední řadě se stávají blízkými přáteli.

V osobním životě byl Miroslav Dědič otcem dvou dcer, Šárky a Miroslavy. S manželkou Anežkou, rozenou Filipovou, se seznámili během svého působení v Květušíně, kde Anežka pracovala jako učitelka v mateřské škole. 16. červenec 1955 byl svatební den Dědičových. Od té doby spolu šli životem. Oba byli pyšní na své dcery a svá vnoučata, i pravnoučata. Bohužel zákeřná nemoc SARS-Covid-19 ukončila náhle, na první svátek vánoční roku 2020, ve věku 95 let, život PhDr. Miroslava Dědiče.

**Radostnou chvilkou je pro mě vždy vstup do třídy. Není to pro mě
„zaměstnáním-nutností“, ale kusem radosti.¹⁶**

2.2 Publikační činnost Miroslava Dědiče

Níže uvádíme přehled publikační činnosti Miroslava Dědiče řazeno dle data vydání:

Šumavská bukolika, 1975.

K úrovni hygienických a kulturních návyků cikánských dětí: K úrovni cikánských dětí v 1. ročníku, 1976.

Uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe, 1978.

Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže, 1982.

Škola bez kázně, 1985

Věnujme pozornost dětem z neúplných rodin, 1986.

Omluvte mě, pane profesore, 1998.

Než roztály ledy, 2002.

¹⁶ Úryvek z deníku M. Dědiče zapsán dne 10. 1. 1950.

Kantor z Mářina dvora, 2003.

Ohlédnutí, 2005.

Květušínská poema, 2006.¹⁷

„Miroslav Dědič aktivně přispíval svými články v periodikách, jako například v **Učitelských novinách**, kde byly uvedeny následující příspěvky: Čím se získává autorita (1974), Cesta zarubaná (1974), Cikánské děti ve školních družinách (1975), Ve třídách máme také problémové děti (1979). Další příspěvky vyšly v periodikách, jako byla Předškolná výchova, časopis Pedagogika, Most pro lidská práva a další. Taktéž sdílel své příspěvky v mnoha sbornících.“ (Kastlová, 2018, s. 29)

Literární a publikační činnost neodmyslitelně patří k Miroslavu Dědičovi. A jak jsme již uvedli v začátku této kapitoly, díky dlouhodobému osobnímu vytrvání ve psaní osobních deníků často získáváme jedinečný pohled na některá historická fakta, na přístupy v oblasti výchovy a vzdělávání dětí národnostních menšin, především pak můžeme, díky deníkům, monitorovat začátky edukace romských dětí v poválečném Československu.

2.3 Stručný přehled vzdělávacích a výchovných metod a vybraných alternativních pedagogických směrů

Vzhledem k tomu, že chápeme Dědičův edukační proces jako komplex, uvádíme zde jak vzdělávací, tak výchovné metody. Obě části edukačního procesu spolu vzájemně kooperují. Nejprve si představme vzdělávací metody.

Jak jsme si již výše vymezili, pojem výuková metoda lze definovat jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů. (Maňák, 1990)

Dle J. Maňáka (2003, s. 49) lze výukové metody třídit dle této klasifikace, z hlediska didaktického:

I. Klasické výukové metody:

A) Metody slovní (monologické, dialogické): vyprávění, přednáška, vysvětlování, rozhovor, práce s textem

¹⁷ Kastlová, 2018, s. 28.

- B) Metody názorně-demonstrační: předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- C) Metody dovednostně-praktické: napodobování, experimentování a manipulování, produkční metody, vytváření dovedností

II. Aktivizující metody:

- A) Diskusní metody
- B) Heuristické metody
- C) Situační metody
- D) Inscenační metody
- E) Didaktické hry

III. Komplexní výukové metody

- A) Frontální výuka
- B) Skupinová výuka
- C) Partnerská výuka
- D) Individuální výuka
- E) Brainstorming
- F) Projektová výuka
- G) Kritické myšlení
- H) Učení dramatem
- I) Otevřené učení
- J) Učení v životních situacích
- K) Sugestopedie a superlearning
- L) Hypnopedie (Červenková, 2013, s. 29-31)

Výukové metody slovní jsou založeny převážně na ústním projevu a obecně je vnímáme jako nástroj smysluplného třídění učiva. Jejich prostřednictvím učíme žáky naslouchání druhým, avšak jejich podstatnou nevýhodou je jednosměrnost většiny interakcí mezi

učitelem a žákem. Oproti tomu **metody názorně-demonstrační** potvrzují důležitost smyslového vnímání vjemů a upřednostňují praktické poznatky.¹⁸ (Červenková, 2013)

Metody dovednostně-praktické jsou, jak sám název napovídá, založené na dovednosti a procvičování úloh nebo vzorových řešení.

Pojetí **aktivizujících výukových metod** se poměrně liší dle autorů, někdy jsou pojímány jako metody tvořivé, jindy jsou chápány jako metody ryze heuristické.¹⁹ (Červenková, 2013)

Cílem těchto metod je dosahovat výchovně-vzdělávacích cílů převážně vlastní učební prací žáků a zároveň zde klademe důraz na myšlení a řešení problémů. Tyto metody jsou zajímavé a přitažlivé, přinášejí dobré výsledky a pozitivně ovlivňují školní klima.

Pro naše téma diplomové práce se stávají aktivizující výukové metody²⁰ jedny z nejdůležitějších, což bude ostatně patrné v navazujících kapitolách. Dále se v edukaci romských dětí, a nejen u nich, osvědčují i některé **komplexní výukové metody**. „Jestliže tradiční výukové metody zajišťují zprostředkovávání vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů a aktivizující metody ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu, **komplexní metody** dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“ (Maňák, 2003, s. 131)

Dále bychom se chtěli zmínit o tzv. **alternativních směrech v pedagogice**. V našem tématu budou hrát výraznou roli, jelikož právě alternativní výchovné i vzdělávací směry byly, a ostatně stále jsou, vztyčnými metodami v edukaci romských dětí. Nutno předeslat, že Miroslav Dědič neměl v poválečné době znalosti o alternativních metodách, a přesto je naprosto **intuitivně prakticoval**. V jeho pedagogické činnosti si tak můžeme povšimnout prvků zážitkové pedagogiky, hodnotového vzdělávání, ale i prvků jednotlivých

¹⁸ O přínosu názorného vyučování se zmiňuje již J. A. Komenský: „Protože naše smysly jsou průplavy, jimiž vtéká znalost věcí do našich myslí, čím více se jich užívá, čím častěji a přesněji, tím hlouběji musí učivo zapouštět kořeny. Tedy: všechno vlastními smysly, stále a rozmanitě. Toho je totiž třeba proto, abychom vzbudili a co nejhlouběji upevnili obrazivost. Proto všichni nejlepší učitelé k svým poučkám rádi připojují pohyby rukou, obrazy, zpestření, obřady, tedy to, v čem je nám tolikrát učitelem sám bůh“ (Komenský, 1964, s. 220).

¹⁹ Heuristické metody jsou metody objevné. Ostatně vycházejí z řeckého „*heureka*“: našel jsem, objevil jsem. J. Maňák (2003) chápe heuristiku jako „vědu zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristickou činnost, tj. způsob řešení problémů.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 113)

²⁰ **Aktivizující výukové metody** ve zkratce (dle Červenková, 2013): **Heuristické hry** jsou založené na základech objevování, **Situační metody** jejich principem je navození modelové situace, kterou je nutné vyřešit, i přesto, že žáci nemají dostatek vstupních informací. Žáci hledají alternativní řešení a hledají příčinu vzniklého problému. **Insenační metody**: „Vycházejí z prvků dramatu a zapojují žáky prostřednictvím vlastní prezentace. Cílem metody je nácvik praktických dovedností a sociální učení.“ (Červenková, 2013, s. 92) **Didaktické hry**: lze definovat jako „analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle.“ (Průcha, 2009, s. 51)

alternativních pedagogických směrů. Lze konstatovat, že využívání alternativních výchovných a vzdělávacích metod bylo a je sociálním pedagogům velmi blízké. Stejně postupy a metody můžeme pozorovat v pedagogické činnosti u Janusze Korczaka, A. S. Makarenka nebo Přemysla Pitteřa.

Zážitková pedagogika neboli jak Ivo Jirásek (2019) uvádí „lépe užívat“ označení zážitková výchova či holistická výchova. Kdy **holistickou (celostní) výchovu** definuje jako „záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním převedením ve zkušenost.“ (Jirásek, 2019, s.19) A **zážitkovou pedagogiku** definuje jako „teoretickou a vědeckou reflexi holistické výchovy.“ (Jirásek, 2019, s.19) Co nám z těchto definic vyplývá? Jirásek ve své publikaci uvádí, že by nás, pedagogy, měla zajímat nejvíce výchova, „protože zájem holistické výchovy není dán vzdělavatelským úsilím o vyvádění z neznalosti, ale **ideálem obecné nápravy věcí lidských**, je podnícen snahou o hledání smyslu života, o zaujetí a zachycení celé osobnosti.“ (Jirásek, 2019, s.47) Nejde tedy primárně o vzdělávání, přenos poznatků, o „učení“. A chceme-li správně vymezit názvosloví, pak se nabízí tento směr označit jako „holistická výchova“ v rámci praxe a pro teoretickou rovinu využít označení „zážitková pedagogika“.

Praktické výchovné a vzdělávací aktivity, kdy je využíváno zejména přírodního prostředí, jsou založené na přímých prožitkových situacích, často i dobrodružných. Je zde využívána poměrně svébytná metodika založená na tematizaci, dramaturgii, skupinové dynamice, atmosféře a dalších prvcích. Zážitková pedagogika byla v rámci vývoje ovlivňována mnohými proudy, ať již šlo o Woodcraft, Skauting, Tramping u nás pak proud, fenomén Foglaringu, spojen s Jaroslavem Foglarem a jeho tvorbou, turistickými a pohybovými aktivitami v přírodě a dalšími směry, jejichž základními aspekty výchovného působení byly: zdravý životní styl, etický aspekt mravnosti, pobyt v přírodě, sociální vrstevnická soudržnost, holistický rámec celostního rozvoje, ale i význam romantiky a dobrodružství. (Jirásek, 2019)

Dalším alternativním pedagogickým směrem je **hodnotová výuka**. Ačkoliv by se zdálo, že o ní slyšíme na poli pedagogiky až v posledních několika letech, tímto směrem se vydávali mnozí pedagogové, obzvláště pak v oblasti sociální pedagogiky, od dávných časů. Ostatně otázkami hodnot se zabývá lidstvo od dob Platóna, v jehož pojetí jsou hodnocení a poznání dvě stránky téhož procesu poznávání světa. V 18. století pak začínají francouzští filozofové vnášet do oblasti hodnocení sociologické prvky. Zkoumáním postojů a hodnot

a předpokladu jejich vzniku se věnují i angličtí filozofové. Ať jsou to T. Hobbes, A. Shaftesbury či David Hume, který se zabýval otázkou rozdílu poznání a hodnocení a funkcí při mravním hodnocení, kdy za základ hodnocení považuje cit (prožitek souhlasu i nesouhlasu) a rozum. (Dobrovolská, Duplinský; 1981 In Ježková, 2008) Jako samostatná disciplína, jako součást tzv. praktické filozofie, se filozofie hodnot vyčlenila v 19. století, nazývaná též axiologie. Tento nový filozofický směr se hlásí k inspirativnosti Kantova²¹ filozofického díla. Staví se velmi kriticky k tradiční metafyzice a za jediné možné filozofické téma považuje problém hodnot. (Dorotíková, 1997)

Samotný pojem „hodnota“ je definován jako synonymum ideálů, norem, vzorů a přesvědčení (Horák, 1996; Sekera, 1994 In Ježková, 2008)

„Hodnoty mohou být chápány jako hlubinná vrstva osobnosti, jako něco, co si člověk běžně neuvědomuje, ale co významně jeho činnost ovlivňuje. Člověk převážně neuvažuje o tom, jaké hodnoty ve svém životě preferuje, uznává, jakých hodnot si váží apod. Když je lidem kladena tato otázka, velmi často si těžko vybavují a formulují to, co vlastně ve svém životě za hodnotu uznávají. Zdá se tedy, že hodnoty leží kdesi v podvědomí člověka. Při empirické analýze chování konkrétní osobnosti se však ukazuje, že vzorec jejího chování odpovídá zpravidla určitému vzorci přijatých hodnot, a navíc je zde fakt, že hodnoty nejsou něčím iracionálním, nepoznatelným, ale že se utvářejí v procesu společenské práce, jsou odrazem společenského bytí, výsledkem působení společenského vědomí na člověka. Zdá se tedy, že hodnoty takto chápáné poskytují možnost vědeckého a objektivního vysvětlení principů a mechanismů činnosti člověka, odhruňují roušku tajemna z lidského podvědomí“ (Velehradský 1978, s. 72-73).

Výše uvedené filozofické pojetí hodnot doplníme i o pedagogicko-psychologické pojetí. „Hodnoty a potřeby se vzájemně doplňují. Hodnoty si člověk osvojuje v průběhu socializace učení. Se základními biologickými potřebami se rodí, i když způsob jejich uspokojování je společensky podmíněn. V průběhu života vznikají vyšší potřeby. Hodnoty souvisí s vnějším vyjádřením převážně vyšších potřeb.“ (Dobrovolská; Duplinský, 1981 In Ježková, 2008).

Je zjištěno, že člověk jedná nejen v souladu s uznávanými hodnotami, ale i v jejich rozporu. Jak uvádí A. Ježková: „Hodnotový systém se tvoří či následně přetváří v relativně dlouhém čase prostřednictvím opakovaných zkušeností a učení. Je proto relativně konzistentní.“ (Ježková, 2008)

²¹ Immanuel Kant (1724-1804), německý filozof, nejvýznamnější evropský myslitel, profesor matematiky, fyziky, geografie, antropologie, práv ad.

Hodnotové vzdělávání je koncept, který cílí na žákovu empatii, vlastní motivaci, nabízí snahu spolupráce a snaží se odstranit soutěživost, neboť větší sílu celého díla spatřuje v týmové práci. Podporuje osobní zralost a porozumění životním hodnotám. Pedagogům nabízí najít cestu zvládnout náročné socio-kulturně pestré prostředí třídy. (www.hvcm.cz) Jaroslav Balvín uvádí ve své publikaci další čtyři alternativní pedagogické směry, které svým akcentem na prosazování humanistické pedagogiky a etiky výchovy přináší mnoho námětů a poznatků pro praxi vychovatelů a učitelů romských žáků. Pojdme si stručně představit tři zástupce. (Balvín, 2007)

1. Moderní francouzská škola Celestina Freineta

V tomto pedagogickém směru nepředstavuje učitel všemocnou a vševědoucí autoritu, ale udržuje si funkci poradce s vysokou mravní a odbornou autoritou. „Humanistický vztah k dítěti spočívá v poskytnutí možnosti, aby mohlo rozvíjet vlastní osobnost, aby se stalo subjektem vlastní výchovy a v budoucnosti členem společnosti.“ (Balvín, 2007, s. 85)

V rámci tohoto směru je akcent na osvobození žáka z jeho pasivní role a umožňuje mu tak **projevit vlastní aktivitu, kooperativnost a prolamuje bariery verbálního učení**. Na rozvoj autonomie a seberegulace žáka má podpurný vliv **zavedení žákovské samosprávy**. (Balvín, 2007) V tomto ohledu zde nacházíme stejné rysy v pedagogické činnosti J. Korczaka v podobě zřízení Dětského kamarádského soudu, u Miroslava Dědiče ve zřízení žákovské samosprávy, jak si ostatně poznamenává dne 20. 2. 1950 do svého deníku: „Rozjel jsem žákovskou samosprávu. Až dosud byla mrtvou a přehlíženou skutečností. Provedl jsem nové volby a sepsal provisorní stanovky, dnes jsem je s nimi seznámil. Členům výboru jsem dal velmi širokou pravomoc. Budu se snažit vytěžit z nové skutečnosti nějaké zkušenosti se samostatnou prací mladých lidí.“²²

Zřízení žákovské samosprávy zavedl i A. S. Makarenko v pracovní-vychovatelské Kolonii Maxima Gorkého v Charkově.

Významnou roli hraje ve Freinetovské pedagogice **zaměření na sociální výchovu** a na snahu „bojovat za lepší život a spravedlivější sociální společnost“. (Balvín, 2007)

2. Waldorfské školy

Tato pedagogika je založena na poměrně složitém filozoficko-pedagogickém systému německého filozofa a pedagoga Rudolfa Steinera. Stručně lze vyjádřit, že je založena na „lásce k člověku“. Pro vzdělávání romských žáků přináší tento směr inspiraci v prosazování lidských ideálů, nezávislých na jednostranně orientovaném ideologickém

²² Úryvek z deníku M. Dědiče zapsán dne 20. 2. 1950.

směru či typu náboženství. Je zde **rozdvíjena schopnost vlastního úsudku a orientace u žáků ve vztahu ke společnosti a světu**. (Balvín, 2007)

„Důraz je kladen na umění učitele působit na žáky a vést je k vnitřním prožitkům, k dosažení atmosféry vzájemného obohacování prostřednictvím setkávání učitele a žáka ve výuce.“ (Balvín, 2007, s. 86)

3. Jenský plán

Německý profesor pedagogiky Peter Peterson založil toto hnutí po 1. světové válce v Jeně. Hlavním teoretickým východiskem tohoto hnutí je **důraz na dominantnost výchovného aspektu vyučování**, kdy je vyučování podřízeno výchově. Nejprve je třeba vychovávat a potom teprve vzdělávat. Dá se též říci, že základním úkolem učitele je přetvářet pedagogické situace tak, aby bylo možné předávat žákům poznatky o světě nejen exaktně (racionálně), ale s velkou výchovnou hodnotou. (Balvín, 2007)

Jenský plán jako směr podporuje individualizaci i školní pospolitost. Výuka je praktikována v „týdenních plánech“. V rámci těchto plánů se žáci rozhodují, jakému tématu se chtějí věnovat, tato volba a rozhodování vede žáky k **uvědomění si sebe sama**. Jak uvádí docent Balvín: „Jenské školy kladou velký důraz na etický fenomén. Katarze, prožívání, emocionalita, ty jsou romským žákům vlastní. V tom je Jenský plán nosný i pro realizaci mravní výchovy romských žáků prostřednictvím etických situačních her.“ (Balvín, 2007, s.86)

2.4 Specifika vzdělávacích a výchovných metod v edukaci romských žáků

V této podkapitole bychom rádi stručně představili specifika výukových metod v edukaci romských žáků z pohledu novodobé pedagogiky s nedílným protnutím zkušeností z doby, kdy byly Miroslavem Dědičem položeny základy metodiky výuky romských dětí. Zároveň uvádíme zmapování této problematiky v literatuře. Podrobné zpracování specifík výukových metod Miroslava Dědiče v edukaci romských dětí bude předloženo v následující kapitole. Nejprve je nutné si v počátku tohoto tématu dát do souvislosti problematiku výchovy a vzdělávání Romů s jejich **integrací do společnosti**. Jak uvádí Jaroslav Balvín: „Zkvalitňování výchovy a vzdělávání romských žáků je jednou z významných součástí celkové koncepce integrace romských komunit do společnosti.“ (Balvín, 2008, s.18) Pokud tedy hovoříme o používání kvalitních metod v edukaci romských žáků, pak nelze opominout

širší společenské souvislosti. (Balvín, 2008) Poznatky týkající se otázky integrace přistěhovalých Cikánů do tehdejší poválečné společnosti uvádí ve svém deníku také Miroslav Dědič: „Mají dojem, že je chceme zničit jako národ i jako jedince, a že se co nejdéle udrží jedině tím, když budou odmítat vše, co jim podle jejich názoru skýtá naše současná civilizační praxe. Existuje v nich pocit méněcennosti příslušníků barevné rasy před bílými, cosi, co ve velkém měřítku zapříčiňovalo velký konflikt Evropanů s ostatními.“

„Na prvním místě stojí poznat mentalitu těchto jedinců, vžít se do jejich psychologie, prostě stát se jedním z nich, tedy Cikánem, a postupně příležitost od příležitosti zpracovávat a přesvědčovat. Vše může pokazit maličkost. Jsou totiž Cikáni velmi proměnliví a náladoví. To, co je pro ně momentálně svaté, za chvíli třeba z nepochopitelného důvodu zavrhnou.“²³ Základním východiskem koncepce romské integrace do většinové společnosti je pohled na řešení romských záležitostí ze tří perspektiv:

- Perspektiva lidských práv,
- perspektiva národnostní,
- širší perspektiva sociokulturní. (Balvín, 2008)

Přičemž všechny tyto perspektivy se vzájemně doplňují a nejsou v rozporu. Nutností je tak plnohodnotné začlenění Romů do společnosti, což jim umožní, aby si zvolili, která kulturní specifika a odlišnosti si žádají zachovat. Nevyjímaje tak i oblast školství, kde se tento fakt projeví na obsahu výuky a též v rámci výchovných a vzdělávacích metod v edukaci romských žáků. (Balvín, 2008)

„Po **specifickém zohlednění romských žáků i v oblasti používání výukových metod** učitelé volali již od začátku devadesátých let a progresivní pedagogové hledali potřebné metodické přístupy k romským žákům již v době asimilace“²⁴, tedy v období počínaje koncem 2. světové války, kdy došlo k největší migrační vlně Romů v dějinách naší země. Za takového „progresivního pedagoga“ považujeme právě Miroslava Dědiče, který byl průkopníkem metodiky výuky romských dětí v 50. letech 20. století, s přesahem do novodobých časů. V novodobých dějinách se v devadesátých letech 20. století věnovaly ve svých publikacích metodice vyučování ve třídách s převahou romských žáků pedagožka Helena Balabánová, etnografka Edita Žlnayová a lingvistka Hana Šebková. Všechny tři autorky vycházely ze zkušeností a poznatků tří nejznámějších a nejúspěšnějších škol, které se zabývaly edukací romských žáků. **V edukaci romských žáků se tak pro učitele jeví**

²³ Úryvek z deníku M. Dědiče zapsáno dne 1. 10. 1950.

²⁴ Balvín, 2008, s. 64.

jako velmi přínosné seznámení se se základními směry alternativního školství obecně. Tyto alternativní metody jsou určitou nástavbou nad tzv. **klasickými výukovými metodami**, jež jsou někdy kritizovány pro svou strnulost a panuje názor, že pro temperamentní charakter romských žáků jsou nevyhovující. Proto za další vyhovující výukové metody lze považovat tzv. **aktivizující metody** a **komplexní výukové metody**. Pro účely načerpání poznatků o této problematice sloužily publikace autorů, jakými byli, i v období před sametovou revolucí, Jan Průcha, Beáta Kosová, Miron Zelina a Karel Rýdl a v novodobém čase i Jaroslav Balvín, který získává poznatky a informace o alternativním školství v edukaci romských dětí pro své publikace nejen ze své pedagogické praxe, ale i ze setkávání a konferencí Hnutí spolupracujících škol R. Jak jsem se již zmiňovali v dřívějších kapitolách, velmi bohaté metodické náměty k výuce romských žáků nalezneme též v dílech našich nejznámějších českých romistek Evy Davidové a Mileny Hübschmannové. (Balvín, 2008)

Dalším specifíkem je i **používání rodného, tedy romského jazyka** ve výuce. Touto problematikou se, mimo jiné, zabývali pedagogové v Nitře a na základě svého výzkumu vydali učebnici romského jazyka.²⁵ Využití romského jazyka ve výuce přispívá k odbourávání stresových pocitů z příchodu do školy a specificky je doporučován k využití ve vstupních a přípravných třídách. Taktéž **zpracování dějin a kultury s obsahem romských reálií** vyžaduje svou specifickou metodiku.

Výše uvedené poznatky nám tak ukazují, že vzhledem k rozdílnosti kultur je nutné používat ve výuce i specifických metod. Tím ale není řečeno, že by měla být vytvořena naprosto odlišná didaktika pro romské žáky. Konstatujeme tím, že každá výuková metoda má ve výuce romského žáka své opodstatnění. Naopak se ukazuje, že i metody, které jsou popisovány jako málo vyhovující pro výuku romských žáků (frontální výuka, čistě verbální metody ad.) na úkor metod, které jim „vyhovují“ (herní, situační ad.), je třeba též používat ve výuce, jelikož se s nimi budou setkávat na vyšších stupních škol. (Balvín, 2008)

Profesor Gabriel Švejda (2000) pak upozorňuje na to, že „i v disciplíně tak moderní, jakou je technologie vzdělávání, nepřipravujeme posluchače učitelských fakult v problematice médií a společenských vztahů pro progresivní chápání vztahů mezi společnostmi a médii ve prospěch řešení problematiky romského etnika. Zvláště v době, kdy se tyto společenské kontexty jeví jako stabilní, a přesto v nich existují hluboké latentní konflikty a napětí, které mohou vyústit ve společenskou krizi. Proto se domnívám, že studium masové komunikace

²⁵ Berky, Poláková a Seidler, 2000.

se nemůže vyhnout hodnotícím otázkám této problematiky.“ (Balvín, Švejda, 2000 In Balvín, 2008.)

Vrátíme-li se k Miroslavu Dědičovi a problematice specifík vzdělávání romských žáků nalezneme v jeho záznamech důležitý poznatek o **vlivu prostředí**, přičemž nepopisuje pouze prostředí školní, ale především zmiňuje vliv prostředí rodinného a společenského: „Pokud se týče prostředí z hlediska výchovy, jedná se o prostředí zcela jedinečné, jakých se najde snad málo v republice, neřkuli na českém Jihu. Tady se nedá předpokládat nic z toho, co je běžné a samozřejmé na kterékoliv škole. Nutno budovat od počátků. Nelze mluvit o pravidelné docházce. Dokonce způsobem, jakým bylo vzájemně jednáno mezi vojenskými úřady a cikánskými osídlenci byla podlomena i tato skutečnost, když tito mají dojem, že činí úřadům, a tím i škole, velké ústupky a velmi jí vycházejí vstříc, když děti do školy posílají. Byla jednou svolána schůze všeho obyvatelstva, kde k nim promlouval někdo z důstojnického sboru o možnostech, jež se otevírají cikánskému národu, budou-li posílat děti do školy. Že jsou zcela rovnoprávní s bílými, že budou moci jít na řemesla, že budou moci studovat a dosáhnout i akademických titulů. Na závěrečný dotaz, zda tedy budou děti posílat do školy odpověděli, že nikoli.“²⁶

Miroslav Dědič zde zmiňuje další důležitý aspekt, a to **podíl rodiny na výchovném a vzdělávacím procesu**, zde je patrné, že rodina velmi selhávala: „Zde bohužel odpadá ta nejzávažnější součást výchovy, totiž spolupráce rodiny na výchově, kdy vlastně rodina nese vždy břímě nejzodpovědnější, hlavně pokud se týče výchovy dětí mladších a nejmladších.“²⁷

V začátcích této podkapitoly jsme se zabývali souvislostí mezi vzděláváním a výchovou romských žáků a integrací Romů do společnosti. Proto mi dovolu je ještě jednu citaci z deníku Miroslava Dědiče, který si v době působení na škole Míru v Květušíně poznamenává tuto myšlenku: „Práce na květušínské škole není však jen pokusem převychovat cikánskou mládež, je současně snahou v mezích možností vychovat dospělé příslušníky národa, tudíž převýchova celé vesnice. A to je vlastně to podstatné.“²⁸

Tato myšlenka je nadčasová a stále platná. Podtrhuje význam celého výchovně-vzdělávacího procesu romských žáků, a vyplývá z ní, že hlavním cílem edukačního procesu bylo, a stále je, bezproblémová implementace etnika do většinové společnosti a díky vzdělání též uplatnění na trhu práce a tím získání ekonomické soběstačnosti a určitého sociálního statusu.

²⁶ Úryvek z deníku M. Dědiče zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

²⁷ Úryvek z deníku M. Dědiče zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

²⁸ Úryvek z deníku M. Dědiče zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

Obrázek č. 1. Výuka v květušínské škole



Foto: Archiv rodiny Dědičovy

3 PŘÍNOS VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH METOD SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA MIROSLAVA DĚDIČE V EDUKACI ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Bez lásky se nedá nic dělat. Čím těžší je práce, které ve jménu lásky věnuješ své síly, tím větší je tvé nadšení. Čím víc dáváš, tím se stáváš větším.

Antoine de Saint – Exupéry

V této kapitole se přímo zaměříme na pedagogickou činnost Miroslava Dědiče v rámci edukace romských žáků. Na jeho zkušenosti a poznatky, na přínos jeho výchovných a vzdělávacích metod. Zároveň provedeme stručnou komparaci poznatků Miroslava Dědiče a dalších významných sociálních pedagogů, J. Korczaka a A. S. Makarenka. Výběr těchto dvou pedagogů není zcela nahodilý, jejich působnost v pedagogice a povaha jejich pedagogických projektů skýtá určitou paralelu. Bude nás zajímat, zda nalezneme nějaké typické společné znaky práce sociálních pedagogů. V rámci dlouhodobého výzkumu předkládaného tématu jsme zorganizovali setkání akademických pracovníků, odborníků z různých vědních oborů, kteří se přímo či nepřímo setkali s pedagogickou činností pana PhDr. Miroslava Dědiče. Toto setkání proběhlo na zámku Kratochvíle v Jižních Čechách v roce 2018. Výstup a poznatky vzešlé z tohoto setkání budou prezentovány v samostatné podkapitole. V neposlední řadě pak neopomeneme zmínit přesah myšlenek a poznatků Miroslava Dědiče z jeho působnosti v multikulturní výchově a vzdělávání do současnosti a nastíníme možnost jejich implementace v rámci současné moderní pedagogiky. Jako v minulých kapitolách, tak i zde, a o to více, bude pracováno s osobními deníky Miroslava Dědiče, které jsou doslova studnicí myšlenek, zkušeností, zážitků, exaktně ověřených dílčích výzkumů, zároveň jsou vyobrazením historických údobí. Deníky nám předkládají mnohé úvahy filozofické, morální a etické. Jak jsme již zmiňovali, Miroslav Dědič byl člověk s vysokým morálním kreditem, pilný a pracovitý člověk. Věrný své myšlence. Neobával se pustit i do komplikované práce a za vším, co v pedagogice činil vždy viděl blaho dětí, přínos pro jejich výchovu, vzdělanost a následný kvalitní a soběstačný život.

3.1 Představení školy Míru v Květušíně

Pojďme si představit projekt Školy Míru, která vznikla za účelem výchovy a vzdělávání cikánských dětí. V této podkapitole využijeme též informací, které jsme publikovali již v diplomové práci viz Kastlová, 2018.

Jednalo se o jedno ze tří pracovišť v celém Československu, kde se vzdělávali cikánské děti. Velmi záhy po otevření školy se díky péči a velkému nasazení Miroslava Dědiče a také díky podpoře kpt. JUDr. Josefa Pohla, velitele vojenského újezdu, stalo z této školy pracoviště s nevídanými úspěchy. „Konečně, je prý to vzorová škola míru, na niž přijede každou chvíli nějaká návštěva. O této škole píše se v novinách, její otevření bylo filmováno a občas o ní bývají i rozhlasové relace.“²⁹

Květušín, dříve německá vesnice Kwitoschink, je po ukončení 2. světové války vysídlena a zůstává prakticky neobydlená. Armáda se rozhoduje využít okolního rozlehlého prostředí a po roce 1945 zde vzniká nejprve vojenský tábor Boletice, a následně v prosinci roku 1950 zde byl, na základě zákona č. 169/ 1949 Sb. o vojenských újezdech, založen vojenský újezd Boletice, jehož řízení se ujímá kpt. JUDr. Josef Pohl.

„Květušín byl po válce dosídlen Romy z východního Slovenska, z okresu Stará Ľubovňa, z obcí Hromoš, Ľubotín, Kozelec, Vislanka a Šambron.“³⁰ V těchto oblastech probíhali tvrdé válečné boje, místní obyvatelé přišli o své domovy, některé osady byly vypálené. Proto se zvedla velká vlna odchodů cikánských rodin do Čech, slibovali si od tohoto přesunu, že v Čechách budou mít dostatek práce a zázemí. Na Cikány zde bylo nahlíženo jako na bytosti kulturně i sociálně zaostalé. Socialistický režim si kladl za úkol asimilovat občany cikánského původu do majoritní společnosti. Převychovat je v uvědomělé občany a odstranit diskriminaci, která se tehdejšímu režimu nehodila, jelikož komunistické elity hlásaly vzájemnou rovnost.

„Na jaře 1950 žilo v Květušíně 86 romských obyvatel, dětí i dospělých.“³¹ Ve zprávě o kvalitě ubytování romských rodin se zmiňuje kpt. JUDr. Josef Pohl, který na svou návštěvu v Květušíně na jaře roku 1950 vzpomíná následovně: „Uprostřed bláta

²⁹ Citace z deníku M. Dědiče, zapsáno dne 26. 9. 1950.

³⁰ Kastlová, 2018, s. 34.

³¹ „Na jaře 1950 bylo v Květušíně 86 cikánských duší.“ Zpráva o mateřské a národní škole Míru vojenského újezdu Boletice, VÚA – fond MNO 1952/ Hlavní soudní zpráva, signatura 28/1, karton 473 In Šebová, 2009, s. 47 In Kastlová, 2018, s. 34.

a nevzhledných domků jsem potkal lidi žijící v odloučenosti od okolního světa, zapomenuté, zanedbalé a na nízkém stupni životní úrovně.“³²

Ve filmovém dokumentu prof. Gabriela Švejdy „Květušínská škola“ vypovídá M. Dědič, „Situace cikánů byla hrozná. Jejich hygiena, pracovní morálka, péče o děti, to vše bylo zoufale zanedbáno. Dr. Pohl celou situaci také vnímal a jako humanista ve vojenském obleku se zasloužil o otevření této školy. Nebyl mu lhostejný osud těchto dětí.“³³

Kpt. JUDr. Pohl celou akci zajistil i formálně, představil svůj záměr zbudovat školu v Květušíně předsedovi KNV v Č. Budějovicích, který jeho myšlenku podpořil. Bylo nutné zajistit nějaký objekt pro budovu školy a tak JUDr. Pohl zorganizoval brigádu pro vojáky újezdu, kteří opravili bývalé zemědělské stavení za vesnicí.

Vzhledem k tomu, že se Cikáni stavěli ke škole negativně, jak ostatně uvádí i M. Dědič v rozhovoru ze dne 20. 2. 2016: „Cikáni se ke škole stavěli negativně. Vnímali ji jako záminku, jak jim děti „sebrat“ a odcizit se s nimi.“³⁴, a kvůli žalostným životním podmínkám ve kterých žili, zapojil se do celé akce i sociální odbor ONV v Českém Krumlově. Tamní sociální pracovnice, převážně pak paní Hana Librová, spolupracovaly s M. Dědičem a podporovaly také jeho budoucí myšlenku zřízení internátní školy.

Nejprve byla otevřena v červenci roku 1950 v Květušíně mateřská škola s jeslemi. Ministerstvo školství udělilo škole čestný název „Škola Míru“ a to kvůli pomoci vojáků, kteří školu vybudovali v rámci závazku mírového úsilí. (Kastlová, 2018)

Při slavnostním otevření školy dne 3. července 1950 si Dr. Pohl učinil zápis: „Před školou očekával mě hlouček cikánských dětí, dnes umytých a převlečených v nové oblečky. V pozadí stál učitelský sbor v bílých pláštích. Z hloučku dětí vystoupil cikánský chlapec, Franta, a podával mi kytičku prostých lučních květů. Pán kapitán, děkujeme Vám za školu!“ (Správce újezdního úřadu, kpt. JUDr. Josef Pohl)

V úplných počátcích chodily do mateřské školy děti ve věku od nemluvnat až po patnáctileté hochy a dívky převážně romského původu. Nejprve se děti učily osvojení základních hygienických a stravovacích návyků. Ostatně pravidelná a kvalitní strava, čisté a teplé zázemí byly hlavní důvody, proč děti školu navštěvovaly.

„Po vyhodnocení situace, která se zdála být velmi neúnosná, rozhodlo vedení školy spolu s Dr. Pohlem, že je nutné zřídit i třídy základní školy, aby se dětem dostalo, v rámci povinné

³² Zpráva o mateřské a národní škole Míru vojenského újezdu Boletice, VÚA – fond MNO 1952/ Hlavní soudní zpráva, signatura 28/1, karton 473 In ŠEBOVÁ, 2009, s. 47 In Kastlová, 2018, s. 34.

³³ Švejda, 1998 In Kastlová, 2018, s. 34.

³⁴ Citace rozhovoru s M. Dědičem ze dne 20. 2. 2016.

školní docházky, základů gramotnosti a mohlo tak dojít ke změně jejich psychiky. (Dědič In Balvín, 1999, str. 28 In Kastlová, s. 35)

Vedení tříd prvního stupně základní školy se ujal Miroslav Dědič, který si toto místo vybral po svém návratu z Nového Zvolání v Podkrušnohoří. Jak uvedl v rozhovoru:

„Po zkušenostech, které jsem měl se slovenskými a německými dětmi jsem se domníval, že mě, jako učitele, už nic nemůže překvapit. To, co mi pak nabídl inspektor v Krumlově, mě šokovalo. Bylo v tom kus romantiky, ale i učitelského zájmu, abych si doplnil tu představu, že ne všechno už vím.“³⁵

V říjnu 1950 organizuje Miroslav Dědič v Květušínské škole *kurz pro negramotné mladistvé a dospělé osoby*. Konal se dvě hodiny jednou za týden. Jednalo se zřejmě o celkem náročnou práci, jednak měl k dospělým Romům jistý odstup kvůli jejich nevybíravému chování a uvažování, a pak se lišila úroveň zájmu.³⁶ Dne 13. 12. 1950 si zapisuje do deníku: “Celý den práce mě tak nedeprimuje, jako ty dvě večerní hodiny kursu negramotných. Jen osobní pocit povinnosti k člověku potřebnému mne vede k tomu, že nejen snesu jejich chování, ale dovedu je pochopit.“³⁷

Za přelomový krok je považováno zřízení provizorního internátu v lednu 1951. Za pomoci armády připravuje Dědič zázemí pro ubytování dětí. Důvodem byla snaha udržet děti ve škole co nejdéle a izolovat je z naprosto nevyhovujícího prostředí rodin.

Na jaře 1951 došlo k situaci, před kterou mnozí Miroslava Dědiče varovali. Cikáni jsou kočovný národ, sbalí se a odejdou. Při loučení řekl M. Dědič dětem: „Pakliže se vám tady líbilo a myslíte si, že škola byla lepší než se courat někde po světě, počkáme na vás 14 dní.“³⁸ Ve chvílích osamocení si M. Dědič 1. dubna 1951 poznamenává: „Máme dát padnout myšlence? Nikoli! **Vše pro myšlenku!** Myšlenka výchovy Cikánů, již jsme počali uvádět ve skutek není iluzí ani utopií, není snem, zbytečností a malicherností. Já sám jsem vůbec neprohrál-byl jsem prohrán. Co se událo je mimo rámec výchovy, stranou vlivu dětských duší, s nimiž bylo experimentováno. **Mohu s klidným svědomím prohlásit, že Cikány, lépe řečeno cikánské děti lze vychovat na náš společenský průměr.** Co zde

³⁵ Citace rozhovoru s M. Dědičem ze dne 20. 2. 2016 In Kastlová, 2018, s. 35.

³⁶ M. Dědič k tomuto tématu uvádí ve svém deníku: „Zašel jsem do jedné domácnosti a když jsem se tak porozhlédl po neútluné místnosti, zeptal jsem se, kdy přijdou dospělí zase do kurzu pro negramotné. V koutě se zdvihla postava a říká: “Když se nenaučil do dvaceti, teď už to nechytí!“ ostatně večer prý má být při ženě nikoli courat po kurzech. Korunu všemu dala jeho žena, která s přesvědčivou zanícenou tváří mi prohlásila, že prý když tak celý den chodí za tou krávou, že si rozum zebere z té krávy.“ Citace z deníku M. Dědiče, ze dne 20. 10. 1950

³⁷ Citace z deníku M. Dědiče, ze dne 13. 12. 1950 In Kastlová, 2018, s. 36.

³⁸ŠVEJDA, Gabriel: Filmový dokument „Květušínská škola“. Katedra psychologie a pedagogiky, JCU, 1998 In Kastlová, 2018, s. 37.

jsem zažil za dobu svého pedagogického působení je jen podporou myšlenky samé. Z materiálu dle běžného názoru zkaženého a neschopného, z dětí sprostých, drzých, hádavých, rvavých, jež byly postrachem a při jejich příchodu do školní budovy míval jsem pocit nechuti a beznaděje, vyrostli Frantové, Lád'a, Emil, Jurka, Olina, Irena, Marie, Margita, Pavlína, Helena. I ten Gejza počal se přetvářet, ač to šlo ztěžka, ježto nebyl nadán. Dnes to byly průměrné děti s dědictvím minulosti, jež by rozumnou výchovou, vyloučením škodlivým vlivem bylo vymýceno. A to jsou úspěchy za 6 měsíců práce s přímým vlivem škodlivého prostředí. Troufám si směle tvrdit, že po 3 letech by je vlastní rodiče nepoznali a po procesu výchovného působení plného počtu let povinné školní docházky by mohly být vzorem mnohým dětem našim, jimž prostředí rodin mnohdy nemůže dát to, co by jim dalo prostředí zdejší.³⁹

12. den se pak stalo něco nepředpokládaného, děti utekly rodičům, vrátily se odněkud ze Severních Čech. Návrat dětí zpět do Květušína znamenal osudový zlom, děti utekly od svých rodičů a daly přednost škole před rodiči.⁴⁰ Ve škole se tak myšlenka zřídít skutečný internát přetavila v realitu. Vznikl dětský domov. Kapacita budovy se začala rychle naplňovat. Ve spolupráci se sociálním odborem ONV v Českém Krumlově byli do Květušínské internátní školy umístěny i soudně odňaté děti, prvním takovým byl Emil Kuča z Českého Krumlova. V červnu 1951 navštěvuje školu 27 dětí, které jsou vedeny i v rámci internátní školy.

Velký zájem dětí o hudbu vede ke vzniku pěveckého a tanečního kroužku, který vystupoval po celém Československu, díky tomu se o Květušínskou školu začínají zajímat i média.

Se zvyšujícím se počtem dětí dochází k rozšíření dětského domova v Květušíně. Dětský domov nemá sloužit pouze jako výchovná a sociální instituce pro děti z nuzných poměrů, ale jejím prostřednictvím má dojít i k uplatnění a vymáhání povinné školní docházky romských dětí v celém okrese český Krumlov a postupně i v celé zemi. (Kastlová, 2018, s. 38)

³⁹ Citace z deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 4. 1951.

⁴⁰ DĚDIČ, Miroslav: *Z historie první romské školy v České republice* in Balvín, Jaroslav: *Romové a jejich učitelé, 12. Setkání hnutí R v Květušíně 27. -28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem, 1999.

„No, a stalo se nečekané, prostě 12. den děti stály před školou. V roztrhaných šatech, špinavé, pohublé, smutné oči a prosily mě, že jsem jim slíbil, že, když se vrátí, že je ve škole nechám. No, a tak došlo k tomu zlomu. Já, když se na to dneska dívám, já bych tomu sám nevěřil. Jo, kdybych to neměl v deníku napsané a neměl to ve vzpomínkách, kdybych to nezažil, tak bych tomu sám nechtěl věřit, ovšem, stalo se. No, prostě, abych byl zase upřímnější... Prostě měli nás v té situaci radši než mámu s tátou, protože věděli, že nejenom, že je teda učím, a že vychovatelky se o ně starají, ale že prostě dostávají pěkně najíst a jsou v teple, a že mají všechno, co potřebují. No prostě došlo k takovému zvratu a vznikl dětský domov.“

Ve školním roce 1951/ 52 pokračuje výuka v jedné smíšené třídě. Děti jsou ve třídě rozděleny do skupin podle úrovně znalostí. Počet dětí se během školního roku navyšuje na 32 dětí, přičemž na internátě školy pobývá 25 dětí. Škola Míru je v zemi čím dál známější, přijímá mnohé oficiální návštěvy. Probíhá masivní propagace školy. (Kastlová, 2018)

„Škola se od doby založení stala vzorem pro řešení cikánské otázky v rámci celostátním a pedagogický sbor školy má již značné zkušenosti s výchovou i výukou cikánských dětí.“⁴¹

Miroslav Dědič také dostává četné nabídky na účast na konferencích, kde se řeší „cikánská otázka“. Za svou práci přijímá ocenění z rukou ministra školství Z. Nejedlého, a to ještě více posiluje propagaci Květušínského experimentu v zemi. Je vyzván k publikační činnosti, ve které by prezentoval své poznatky z dosavadní pedagogické praxe.

V září 1952 se stává něco, co bylo do té doby nevídaného, prvních pět romských žáků odchází na střední školu. Tuto událost zachycuje článek v tisku pod titulkem „*Cikánský chlapec jde na střední školu.*“ (Jihočeská pravda, 5. 9. 1952)

Dobré časy jako by vždy musely býti kompenzovány něčím nepříjemným, a to se stává i v případě květušínské školy. Po dlouhodobých rozporech mezi vedením místního zemědělského statku a kpt. JUDr. Pohlem dochází, k velké nevoli M. Dědiče a vedení ONV v Českém Krumlově, k převelení doktora Pohla.⁴²

Během let 1953–1954 požaduje M. Dědič navýšení finančních prostředků pro školu, protože bylo plánováno navýšení počtu dětí. Tento projekt však nebyl schválen. I přesto, že projekt nebyl schválen, byla kapacita květušínského objektu i tak nedostačující a o letních prázdninách roku 1954 se škola přestěhovala do objektu na Dobrou Vodu u Prachatic, kde se práce s cikánskými dětmi i nadále úspěšně rozvíjela. Přes veškeré úspěchy byl roce 1960 provoz dětského domu na základě rozhodnutí ministerstva školství ukončen. Miroslav Dědič se aktivně snažil zvrátit tuto skutečnost, bohužel, podle ministerstva byla cikánská otázka vzdělávání vyřešena. (Kastlová, 2018)

„Původní přesvědčení komunistických elit, že řešení „cikánského problému“ bude probíhat víceméně hladce a za dobrovolné spolupráce samotných Romů, se ovšem v druhé polovině padesátých let 20. století zhroutilo.“⁴³

Vzpomínám si, jak při rozhovoru v roce 2016, ale ostatně i v následujících rozhovorech, mívával Miroslav Dědič „skleněné oči zalité slzami“, když popisoval, jak osobně rozvážel děti

⁴¹ Citace z deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 4. 1951.

⁴² Úryvek z deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 11. 1952.

⁴³ SPURNÝ, Matěj, 2017, s. 11.

po dětských domovech po celé zemi. Vědom si toho, že někdo přetnul prokazatelně přínosnou etapu výchovy a vzdělávání cikánských dětí a s obavou o jejich budoucnost.

3.2 Výchovné a vzdělávací působení Miroslava Dědiče v rámci edukace romských dětí

Ačkoliv je tato diplomová práce mířena přímo na oblast výchovy a vzdělávání romských dětí, časově do let 1950-1960, bylo by přínosné vrátit se ještě o rok a půl dříve, kdy Miroslav Dědič působil na škole v Novém Zvolání a vychovával a vzdělával převážně německé děti. Právě v této době již nebyl úplným pedagogickým elémem, byť by se to dle fyzického věku 24let nabízelo. Ba naopak, ač zatím pedagogicky nevzdělán, je ale M. Dědič po 5 letech „praktické školy“ v podstatě „hotovým, vyzrálým učitelem“. A proto se nemůžeme podívat zkušenostem a poznatkům, kterými již v této době oplývá. Na začátku roku 1950, kdy vyučuje na základní škole v Novém Zvolání, přichází s myšlenkou vytvoření tzv. „pracovní školy“. Jsme svědky *prvního většího pedagogického metodického počínu*.

Pracovní škola je jakýmsi opakem klasické Herbartovské pedagogiky, která byla směřována velmi výkonnostně a praktikována poměrně strnulými výchovnými a vzdělávacími metodami. V pojetí pracovní školy, jejíž podporovatelem byl např. americký pedagog, psycholog a filozof John Dewey (1859-1952), je žák centrem a okolo něho „krouží“ veškerá výchova a výukové prostředky. Jako základní metody využívá tento směr praktické činnosti a experimentování žáka. Tím, že jsou žáci vystaveni řešení problémových situací a úloh, následně pak hledání a zapamatování si jejich optimálního řešení, dochází k procesu učení. Důležitá je aktivita a zájem žáků. Učitel je spíše v roli poradce.

Typickými charakteristickými znaky pracovní školy dle koncepce Freinetovské školy jsou pak: rozčleněný pracovní prostor, volné vyjadřování dětí, práce v individuálních týdenních plánech, daný rozvrh bez pevného ohraničení, významný je individuální přístup. A tyto zmíněné prvky popisuje M. Dědič: „Udělal jsem hokus-pokus v kantořině, chudý pokus o pracovní školu. Jakési sblížení se žáky. Do třídy nastěhoval jsem stoly a židle, upravil pracovní prostředí úzkého kroužku pro jedno oddělení. Střídavě u stolu zaujímá místo postupný ročník, s nímž pracuji přímo, zatímco druzí sedí každý samostatně v jedné lavici.“⁴⁴ O dva dny později své plány v realizaci pracovní školy rozšiřuje. „Jak vypadá má třída po současné změně? Nastěhoval jsem do ní ještě 3 stoly a 19 židlí, takže se velmi

⁴⁴ Citace z deníku M. Dědiče zapsáno dne 8. 2. 1950.

zaplnila. Jedno oddělení, s nímž pracuji přímo, sedí kolem stolů, zatímco ostatní rozsazeni po jednom v lavicích. Zkušenosti dvou dnů hovoří „pro“. Pakliže nic více, je velkým kladem, že odpadlo umělé udržování pozornosti napomínáním.“⁴⁵

Ovšem nutno si uvědomit, že se nacházíme v roce 1950 a alternativní pedagogické metody nejsou ani v běžném povědomí pedagogů natož, aby byly zaváděny v praxi na školách. A proto se nemůžeme divit tomu, že ředitel školy v Novém Zvolání s tímto přístupem neuspěje u školního inspektora, který velí ke zrušení tohoto směru. „Jirka přišel ze včerejší schůzky ředitelů škol nepříznivě naladěný. Dostal se do prudké výměny názorů s inspektorem Nejtkem. Jirka se mu zmínil že prý zavádím pracovní školu. Inspektor na zprávu, kterou mu Jirka podal ostře odpověděl slovy: „ZRUŠIT! Musí působit živé slovo učitele!“ Činí na mě dojem laika ve věcech učitelování. Zákonnou pravomoc však má. Osobně však odpovídám především vlastnímu svědomí, které je kritériem mých činů, proto budu jednat, jak bude nejlepší i když po svém a byť by to bylo v rozporu a názorem těch, kteří věc buď neznají nevědí o co jde nebo jí nechápou v cílové, konečné účelnosti.“⁴⁶ Zde si můžeme povšimnout, že Miroslav Dědič, pakliže si byl vědom přínosu dané metody či pedagogického směru, nenechal se odradit zákazy inspektora a dále, pro celkový přínos dětem a pro jejich blaho, pokračoval ve svém přesvědčení neboť si **exaktně ověřil pozitivní účinek dané metody**. Zde si můžeme povšimnout v praxi význam jeho slov: „Vše pro myšlenku“.

Dalším významným metodickým počinem, tentokrát v oblasti výchovy, bylo zřízení **žakovské samosprávy**. „Rozjel jsem žakovskou samosprávu. Až dosud byla mrtvou a přehlíženou skutečností. Provedl jsem nové volby a sepsal provizorní stanovy, dnes jsem je s nimi seznámil. Členům výboru jsem dal velmi širokou pravomoc. Budu se snažit vytěžit z nové skutečnosti nějaké zkušenosti se samostatnou prací mladých lidí.“⁴⁷ A 24. 2. 1950 pokračuje: „Získávám první praktické zkušenosti s třídní samosprávou. Dal jsem žákům první úkoly: Výběr herců pro besídku, určení pokladníka, vedení docházky. Zhostili se toho s elánem. Přišli s prvními požadavky: Aby bylo ve třídě umyvadlo, aby ve třídě visel kříž a aby byly vyměněny obrazy. Vycházím jim vstříc všemožně, pokud se věc týká rozumného požadavku.“⁴⁸

Abychom si vysvětlili pojem „**žakovská samospráva**“, úkolem takové samosprávy zpravidla bývá chránit a praktikovat práva žáků, ale také přebrat odpovědnost za aktivity

⁴⁵ Citace z deníku M. Dědiče zapsáno dne 10. 2. 1950.

⁴⁶ Úryvek z deníku M. Dědiče, zapsáno dne 9. 2. 1950.

⁴⁷ Úryvek z deníku M. Dědiče, zapsáno dne 20. 2. 1950.

⁴⁸ Úryvek z deníku M. Dědiče, zapsáno dne 24. 2. 1950.

vyplývající z těchto práv a vytvářet pocit sounáležitosti ke škole a v neposlední řadě vést žáky k odpovědnému bytí v demokratické společnosti.

Miroslav Dědič vytvářel stanovy žákovské, třídní, samosprávy:

Stanovy třídní samosprávy⁴⁹

1.

Třídní samospráva-všeobecně:

Úkolem třídní samosprávy je samostatně v rámci třídy rozhodovat o záležitostech žáků, jež je možno vyřešit přímo žactvem samým.

2.

Výbor třídní samosprávy je volená správa třídy, která je mluvčím a zástupcem třídy v jednání s třídním učitelem a rovněž vykonavatelem vůle třídního učitele v řadách žactva.

3.

Výbor třídní samosprávy je složen ze šesti členů: předsedy, místopředsedy, jednatele, kulturního referenta a dvou členů výboru.

4.

Všichni členové výboru mají stejné právo podávat návrhy, stejné právo rozhodovat hlasováním (rozhoduje většina hlasů) a rovněž stejnou povinnost usnesení plnit a uskutečňovat.

5.

Výbor třídní samosprávy není ve třídě samovládcem a panovníkem, nýbrž správcem, který pracuje ve prospěch třídy. Povinností všech členů výboru je stýkat se se všemi žáky, dbát na jejich přání, rozumně je dohodnout a uvést ve skutek.

6.

Právem všech žáků ve třídě je dožadovat se zastoupení výboru ve věcech osobních i školních.

7.

Povinnosti a práva jednotlivých členů výboru:

Předseda je hlavou celého výboru. Řídí schůzky a dělá konečná, závěrečná rozhodnutí. Všichni členové výboru, jakož i celá třída jsou povinni poslouchat rozhodnutí a usnesení výboru, která předseda bude uvádět ve skutek a kontrolovat. Předseda má rovněž právo po rozumném uvážení celého výboru pověřit kteréhokoliv žáka určitou funkcí (např. kontrolou přezouvání, kontrolou čistoty žáků, kontrolou domácích úkolů atd.)

8.

Místopředseda: Zastupuje ve funkci předsedu, tj. jedná v době nepřítomnosti předsedy samostatně, v souhlase s rozhodnutím předsedy a výboru. Místopředseda je rovněž povinen pracovat společně s předsedou, rozdělit se s ním v případě množství práce a povinností.

⁴⁹ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 4. 5. 1950.

9.

Jednatel: Zapisuje si do zvláštního sešitu veškerá jednání a usnesení výboru, aby mohl kdykoliv uvědomit třídního učitele a třídu o práci, kterou výbor vykonal nebo právě koná nebo má v úmyslu vykonal. Jednatel je současně zástupcem předsedy i místopředsedy.

10.

Kulturní referent: Jeho úkolem je dbát nad úrovní třídy. Kontroluje pořádek a výzdobu ve třídě a přichází do výboru s návrhem, co by se mělo ještě zlepšit a pořídit. Kontroluje zároveň úroveň vědomostí a chuti do práce ve třídě. Poznatky přednese na schůzi výboru, kde po společné dohodě, po společném projednání, předseda nebo kulturní referent třídnímu učitelu nedostatky ve vědomostech jednotlivých žáků a současně, podle rozhodnutí výboru, navrhne, jak postupovat, aby se došlo k nápravě. *Povinností kulturního referenta je rovněž dohlížet na všeobecnou kázeň ve třídě. Neposlušní žáci, zlovolní a nenapravitelní, budou společným soudem výboru potrestáni. Na provedení výkonu trestu dohlíží rovněž kulturní referent.*

11.

Členové výboru: Povinností členů výboru je aktivně (činně) se zúčastnit práce výboru a podporovat jej ve všech rozhodováních.

12.

Výchovné prostředky: Celá třída je povinna poslouchat rozumných rozhodnutí výboru. Kdo by se proti čemukoliv provinil (např. proti školní kázni, proti čistotě nebo proti zachování učebních povinností atd.) bude potrestán. Rozsudek (výměr trestu) vynese výbor po společné rozumné dohodě. Výměr trestu musí mít výchovný smysl, tj. proviní-li se kdo proti pořádku, bude výchovně potrestán tím, že se postará o uvedení věci do náležitého pořádku. Je-li přestupek menší vykoná usnesení trestu jednou, je-li přestupek větší a svévolný, koná trestní výměr několik dnů-případně týdnů. Proviní-li se kdo proti školní práci-nedostatek píle-nedbalost v práci, nedbalost v psaní úkolů, bude potrestán výchovně tím, že si vědomosti doplní (úkoly napíše) ve škole v době po vyučování nebo s citelným zvýšením doma. Přesné stanovení trestnosti bude ještě dohodnuto samotným výborem.

13.

Současné stanovy třídní samosprávy nejsou definitivní (pouze návrh) a budou doplněny nebo prověřeny výborem samým podle zkušeností a potřeb třídy. Nové poznatky (návrhy) budou zatím doplňovány na konci stanov v odstavci „Doplňky“.

14.

Stanovy nabývají platnosti dnem, kdy budou výborem vyhlášeny třídě.

15.

Doplňky: 0

Dne 11. března 1950 nacházíme další hodnocení žákovské samosprávy: „Zhodnocení práce třídní samosprávy: Výbor samosprávy kontroluje docházku a zapisuje neúčast do kontrolního seznamu. Na každý zameškaný půlden nosí žáci písemné omluvenky, které jeden člen samosprávy ukládá pro pozdější kontrolu. Samospráva sama vynáší rozsudky, trestá. Jsem se samosprávou spokojen, poněvadž jsou ve výboru skutečně schopní jedinci, spravedliví a zodpovědní.“⁵⁰

Další citace pak ukazují, že se, mimo jiné, třídní samospráva významně podílela na udržování kázně ve třídě a její členové byli přizváni k tvorbě měsíčních výukových plánů a k jejich připomínkování. „Postupuji tvrdě proti každé neomluvené absenci. Samospráva kontroluje sama docházku a ukládá písemné datované omluvenky. Nejde to jinak držet kázeň než tvrdým postupem proti každému přestupku. A není námitek, poněvadž samospráva vede.“⁵¹ „Dělám s výborem žákovské samosprávy program na měsíc duben. Plánujeme spolu učební látku na měsíc. Nikoliv snad proto, že by to bylo nařízeno, ale poněvadž to uznávám jako věc potřebnou a dobrou. **Pozoruji kus vyspělosti v myšlení žáků, již získávají konkrétním postojem k práci, k níž mají bezprostřední vztah.**“⁵²

Co vyplývá z těchto metodik? Miroslav Dědič vědomě a cíleně působí na žáky v oblastech samostatného rozhodování a převzetí zodpovědnosti za své činy. Snaží se v rámci pracovní školy, ve věkově značně nehomogenní třídě, určit ve vzdělávání priority a potřebnost pomoci. Naplňuje tak charakteristický znak pracovní školy, a to individuální přístup k žákům. V rámci třídní žákovské samosprávy převádí určitý „podíl moci“ na volené členy samosprávy a podporuje demokratické prostředí v rámci třídy. **Jsme tak svědky toho, že žák je zde opravdu centrem dění a kolem něho probíhá výchovný a vzdělávací proces.** A zároveň můžeme konstatovat, že práce M. Dědiče není zcela nahodilá, ale, že se výuka řídí předpisy, pravidly, i když se s některými zcela neztotožňuje.

Toto jsou zásadní metodické počiny z období výchovné a vzdělávací činnosti Miroslava Dědiče v rámci působení v Podkrušnohoří, které jsme považovali za důležité zmínit, přesto, že se přímo netýkaly vytyčeného období zkoumání. Ale na těchto základech metodiky pedagogické práce budou budovány následující výchovné a vzdělávací metody.

Plynule navážeme s dalším, námi vytyčeným zkoumaným obdobím pedagogického působení M. Dědiče, a to s obdobím v letech 1950-1960, tedy edukací romských dětí.

⁵⁰ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 11. 3. 1950.

⁵¹ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 13. 3. 1950.

⁵² Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 30. 3. 1950.

Představíme zde hlavní milníky Dědičovo pedagogického působení v rámci výchovy a vzdělávání cikánských dětí.

Dědič opouští Podkrušnohoří a v září roku 1950 nastupuje do nově vzniklé Školy míru v Květušíně. Stojí před ním nesnadný úkol přivést tamní cikánské děti do školy a začít je vychovávat a vzdělávat. Jenže se ukazuje, že největší problém není tak v zájmu a přístupu samotných dětí, ale v jejich rodinách. Největší komplikací bylo z počátku přesvědčit samotné rodiče, že děti nejsou sluhové rodin a musejí se vzdělávat, hlavně proto, aby se mohly v budoucnu začlenit do majoritní společnosti a stát se tak soběstačnými plnohodnotnými občany země.

„Zde bohužel odpadá ta nejzávažnější součást výchovy, totiž spolupráce rodiny na výchově, kdy vlastně rodina nese vždy břímě nejzodpovědnější, hlavně pokud se týče výchovy dětí mladších a nejmladších.“⁵³

Pro pochopení významu Dědičových postupů a metod je natolik potřebné si uvědomit v jak náročném prostředí působil. Onu náročnost spatřujeme v samotné době, tj. v době padesátých let 20. století, v době poválečné, kdy se ještě země vypořádávala s následky 2. světové války, v době rozmachu a upevňování moci komunistického režimu, jehož odpůrci byli systematicky zavražďováni, umlčovani nebo byli zavíráni do vězení. V době problematického hospodářského rozmachu, měnové reformy atd. V této době, do tehdejšího Československa imigrovalo více než 20 000 Cikánů, převážně z východního Slovenska. Kdy se jednalo o kočovné Cikány, z velké části negramotné lidi, kteří byli rozděleni převážně do „zaostalejších“ oblastí pohraničí a tehdejší společnost je nevnímala zrovna pozitivně, čímž asimilace tohoto etnika neprobíhala zrovna ideálně.

„Práce na květušinské škole není však jen pokusem převychovat cikánskou mládež, je současně snahou v mezích možností vychovat dospělé příslušníky národa, tudíž **převýchova celé vesnice**. A to je vlastně to podstatné.“⁵⁴

Začneme od počátku působení sledovat metodické počiny Miroslava Dědiče. Jak jsme již výše uvedli, základním problémem je z počátku to, že rodiny nekooperují se školou, rodiče či opatrovníci dětí nejsou ochotni posílat děti do školy. „Dědič od počátku chápal, že škola musí obsáhnout vedle vzdělání i výchovu a sociální péči.“ (Spurný, 2017, s. 9) Také se utvrdil v názoru, že **cikánské děti jsou normálně kultivovatelné**, a že **největší překážku jejich kultivace představuje rodinné prostředí**. (Spurný, 2017) Návraty dětí do rodinného prostředí komplikovaly, z hlediska pedagogů, jejich výchovné úsilí, a proto mladý pedagog

⁵³ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

⁵⁴ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

Dědič přichází s **myšlenkou internátní školy**. „Začalo být přímo palčivým problémem odtrhnout děti zhoubnému prostředí docela.“⁵⁵ Jak šel čas tato myšlenka sílila: „Myšlenka internátu pro školní děti létala mi stále hlavou. Poněvadž situace ve vsi se zdá zhoršovat. Starší cikáni jsou útoční vůči dětem proto, že už něco dovedou, zatímco oni jsou negramotní. Bylo nutno pomýšlet na skutečné izolování dětí od ostatního domácího prostředí. Nastává situace, kdy školní děti dávají ve víře přednost mě, tedy škole před bratru a rodiči, tedy domovem. Začalo být přímo palčivým problémem odtrhnout děti zhoubnému prostředí docela. Dali jsme možnost spát ve škole. Následující den se hlásily všechny děti, že jsou ochotny spát ve škole.“⁵⁶

Připomeňme si, že květušínská třída byla naprosto věkově nehomogenní. Od počátku působení v Květušíně tak Dědič řeší **nekázeň žáků**⁵⁷. „Dopoledne učím, přitahuji režim stroze a odměřeně. Nekázeň je základním nedostatkem této školy. Nesmí se slevit naprosto nic. Jde to velmi z volna, lámat v nich jejich pudovou hubatost a drzost. Není to snad drzost v našem slova smyslu, je to spíše přirozenost primitiva. Jsem nucen zmáhat to hlasově. Tělesných trestů naprosto neužívám.“⁵⁸ Vzhledem k tomu, že kázeň ve třídě je opravdu výraznějším problémem, věnuje se Dědič této problematice v denících vydatně a proto zde uvedeme ještě následující poznatek: „Na prvním místě tady vystupuje problém kázně. Začít zde vychovávat znamená v první řadě ukáznit celý kolektiv. Veškerá má současná práce musí se tedy soustředit na tento bod, jiné cesty není. Buď vštípit kázeň a pak začít stavět nebo raději od práce odejít, poněvadž by byla mařením času. Poněvadž vylučuji tělesné tresty vím už předem, že alfou a omegou bude užívání hlasového potenciálu. Lze jím totiž velmi dobře reagovat na jednu příznačnou z jejich osobních vlastností, totiž na zbabělost. Všichni bez rozdílu, ať chlapeci nebo děvčata i přes svou zjevnou drzost jsou velmi zbabělí a jakmile se na ně křikne, ztichnou jako pěny. Mé zjištění, že takový jedinec zatvrdne a že těžko budu jej vracet, byl jsem však překvapen. Zde byl výsledek zcela opačný. Předtím byli drzí, po okřiknutí až úlisně slušní a přehnaní. Cosi jako když udeříte psa a tento místo, aby kousl, začne vám lízat ruku.“⁵⁹

Studiem tématu docházíme k tomu, že **primární** v Dědičově pedagogickém počínání je **soustředění se na výchovu**. Všimněme si, že tím potvrzuje slova Ivo Jiráska, kterého jsme

⁵⁵ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

⁵⁶ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 11. 1. 1951. Deník „Cigánská selanka v Květušíně“

⁵⁷ „K udržení dětské pozornosti a zájmu o vzdělávání mu pomohly dvě prosté věci, **fotbalový míč a housle**.“ (Kastlová, 2018)

⁵⁸ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 28. 9. 1950.

⁵⁹ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

již citovali v podkapitole 2. 4 na straně 33. **Dědičova praxe potvrzuje Jiráskův názor**, že zážitková pedagogika by neměla být primárně vnímána jako „vzdělavatelské úsilí o vyvádění z neznalosti“, ale jako „ideál obecné nápravy věcí lidských, který je podnícen snahou o hledání smyslu života a o zaujetí celé osobnosti.“ (Jirásek, 2019, s. 47) Miroslav Dědič ve své praxi hojně **využívá** prvky a východiska **zážitkové pedagogiky**. Oč je vše zajímavější, že tak činí naprosto **intuitivně**, jelikož v době 50. let 20. století není tento alternativní směr v české pedagogice rozšířený. Prvky zážitkové pedagogiky pozorujeme nejen ve výchovné části, ale i v části vzdělávací.

Toho si můžeme povšimnout na příkladu, kdy byl Dědič s dětmi v lese a zastihla je bouřka. „Než jsme se nadáli, švihl blesk a práskl hrom, jako když minomet vyplivne zkázonosného posla. Samotnému se mi sevřelo hrdlo. Mrňavý Aladar se rozbrečel a několik dalších začalo nabírat. Kdo byl nejbliž, chytal se mě za ruce. Hrom hřměl bez ustání. „To chcete být vojáci? Snad se nebojíte.! Myslete si, že jsme dělostřelci. Až se zablýskne, zařveme: pal!“ Zablýsklo se, my zavolali a hrom dotvrdil, že rána vyšla. Pálili jsme jako Jabůrek a mávnutím paže věrně demonstrovali odpálení. Kluci se rozjařili a když bouřka odešla, ujistili se navzájem, že se nikdo ani trošku nebál. To, že bylo třeba Aladarovi po návratu vyměnit prádlo, jsem nikomu neřekl.“ (Dědič, 1985, s. 106) Dědič tedy **využívá metodu hry a napodobování**, a zároveň využívá zážitku na jehož základě dětem demonstruje fyzikální zákony bouřky. I tento příklad nám ukazuje, že Dědič volí převážně **aktivizující a komplexně výukové metody**. Převážně pak **metody dovednostně-praktické**. Ostatně pracovní činnosti jsou hojně zastoupeny ve výchovné a vzdělávací činnosti Miroslava Dědiče. Zřídil včelí úly, ovocný sad, zajišťovalo se dříví pro chod školy a později i internátu, děti zajišťovaly úklidové práce a pomáhaly s přípravou jídla. Děti se na těchto činnostech aktivně podílely. „Před polednem jsme řezali dříví. Oni se střídali, já řezal stále. Chvílemi se hádali, nechtěli řezat a stále jsem je musel hlídat, aby neutekli, chvílemi zase se hádali o to, kdo bude dřív a více řezat. Směsice lenosti a přenáramné ochoty. **Naše práce měla jen výchovný charakter**, nikoliv praktický.“⁶⁰ Dědič v dětech pěstoval myšlenku, že nic na světě není zadarmo a zároveň je práce vede k určité kázni.

I zde v Květušíně pokračuje Dědič v praktikování **pracovní školy**, kdy tuto aktivitu započal ve škole v Novém Zvolání, získal v ní prokazatelné výsledky a rozvíjí ji i v edukaci cikánských dětí. Nejprve učinil diagnostiku schopností a možností dětí a dle toho individuálně pracuje s dětmi, rozvíjí jejich zanedbané kognitivní dovednosti. Aktivně

⁶⁰ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 28. 9. 1950.

pracuje např. s Františkem Bandym, ve kterém diagnostikoval potenciál, kdy by se mohl hlásit i na středoškolské studium. „Jen Franta Bandy je už zase před osmou hodinou ve škole. Stává se z něho skutečný školák. Nosí už i tašku na věci, půjčuji mu domů knihy na čtení. Dal jsem mu sešity, tužky, pera, gumu i učebnice domů a vím, že bude s věcmi zacházet šetrně. To je přímo fenomenální pokrok a zájem na zdejší prostředí. Ovládl v počtech násobilku 2, 3, 4, 5, 6, 10. Začínám věřit, že ho dostanu ještě letos na střední školu.“⁶¹

Je zde patrná **paralela s Freinetovskou pedagogikou**. Miroslav Dědič byl člověkem vysokých morálních zásad, k dětem přistupoval jako poradce, zároveň byl pro děti odbornou autoritou. Přesto je věrný zásadám a pevnému řádu. „Cikáni jako celek i jako jednotlivci potřebují, aby byli vedeni pevnou rukou, která by jim rozuměla, chápala je, ale jež by přitom neslevila.“⁶²

I v Květušíně zakládá, po zvládnutí všech počátečních problémů, **žakovskou třídní samosprávu**. I zde pracuje v duchu vedení dětí k samostatnosti, ke spolupráci⁶³ a v neposlední řadě se velmi usilovně zaměřuje na sociální výchovu a snaží se o započetí procesu budoucí plnohodnotné integrace dětí do majoritní společnosti.

Jako sociální pedagogové musíme zmínit i prvky **hodnotové výchovy**, kterou mapujeme v celém rozsahu pedagogické činnosti M. Dědiče. V každém střípku jeho činnosti lze spatřovat výchovné kroky vedoucí k hodnotám. Je to cesta, jak zvládnout socio-kulturně pestré prostředí třídy. **Zapojuje starší děti do procesu vzdělávání** svých spolužáků a návštěvníků Kurzů pro negramotné.⁶⁴

Dědič ve svém působení v Květušíně pracuje s **taktikou odměn a trestů**.

Trest lze definovat jako jednu z forem negativního motivačního působení na žáka ve škole i doma. (Preclíková, 2006) „Jde o záměrně navozený následek toho, že žák špatně splnil nebo nesplnil uložené požadavky“ (Průcha a kol., 2003, s. 252). Zároveň uvádějí dvě základní funkce, které trest plní: „informační (konstatování nesprávnosti chování, postupu,

⁶¹ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 28. 1. 1951.

⁶² Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

⁶³ „Dosud byla práce zde sobeckou soutěží což bylo prospěšné a v začátcích školní práci podporovalo, ale nyní je potřeba změnit už kurz na **kolktivní spolupráci**.“ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 31. 1. 1951. Deník „Úroda pedagogického pole v Květušíně“

⁶⁴ „Zapřáhl jsem do práce /v kurzu pro negramotné/ na pomoc sourozencům i děti ze školy, třebaže kurzisté z počátku nechtěli. Osvědčuje se to a jsou vidět značné pokroky.“ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 16. 1. 1951. Deník „Úroda pedagogického pole v Květušíně“

výsledku) a motivační (navozuje u žáka motivační konflikt, prožitek neúspěchu, frustrace)“ (Průcha a kol., 2003, s. 252 In Preclíková, 2006.)

Matějček (2002) ještě doplňuje jednu úlohu trestu a to léčebnou, má tím na mysli, že udělený trest zbaví viníka pocitu viny a tím dojde k zamezení případné frustrace. Přestupek vyvolá u dítěte pocit odcizení mezi ním a vychovatelem, proto je důležité z dítěte tento pocit sejmout. „Vše se samozřejmě děje pouze za předpokladu, že „dítě je si svého přestupku vědomo a že prožívá svou vinu“ (Matějček, 2002, s. 36 In Preclíková, 2006).

Odměnu definujeme jako „kladný podnět nebo konfigurace podnětů, či situace schopná vyvolat libost nebo uspokojit potřebu“ a odměňování je „určitá forma ocenění, zpravidla výkonu“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 367 In Preclíková, 2006.)

V daných případech edukace u dětí, které mají např. jakékoliv problémy ve výuce, je zásada pochval za navozené správné řešení základní léčebnou metodou. (Preclíková, 2006.) Tuto zkušenost má i Dědič, jak konstatuje ve svém deníku:

„**Velkou zpruhou** v práci je pro ně **pochvala**. Uznání, že něco udělali, tak jak jsem si to představoval, hlavně, když tím jednotlivec vynikl nad ostatní, velmi je probouzí k sebevědomí. Ovšem je pochvala dvousečnou zbraní. Z uskrípnutého jedince stává se obratem ruky vše umějící a všemu rozumějící tvor, který si samozřejmě, nic z toho nechce nechat pro sebe a uplatňuje se vhod i nevhod. Dává najevo své vynikající postavení vykřikováním při vyučování, opravování a překřikováním ostatních. Je nutno pochvaly užívat jako velmi drahého léku nebo ji zařadit jako samozřejmou součástí vyučování. Zkušeností si ověřím, který způsob bude lepší.“⁶⁵

Další odměnou byla možnost přespání ve škole, kde byla dětem poskytnuta strava, čisté a příjemné zázemí v teple. S JUDr. Pohlem dětem obstarali boty a oblečení, zatímco doma děti znali jen nouzi, hlad, špínu a zimu.

Trestem, zřejmě největším, pak naopak bylo vyloučení z přespávání ve škole a zbavení všech výhod. Dílčí tresty jsou používány dle situace. Dědič v krajním případě sáhl po tělesném trestu v podobě políčku. „Hádka, vzniklá z informace, že včera proběhlo kino ve třídě a kdo tam nebyl, že přišel o hodně. Školní prostředí patrně hájila víc než ostatní, Marie Černá a tož kluci, oba Frantové, ji nafackovali. Přišel jsem do třídy. Marie plakala a kluci se tvářili vítězoslavně, vzpurně a povýšeně. Bylo na nich vidět jakousi vítězoslávu, že porazili, třeba pěští, ty, kteří šli se školou. To bylo příliš. Byly horší situace pro mě, ale pro tvořící se školní kolektiv nikoli. To se muselo řešit. Kdybych se nyní nepostavil

⁶⁵ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 1. 10. 1950, str. 389.

přímo a účinně proti těm, kteří školní kázeň pobořili, byl bych ztratil mnoho. Přímo to psychologicky viselo ve vzduchu. Byli by se vysmáli mě i těm, kteří byli poškozeni, tedy Marii. Už tolikrát jsem jim vysvětloval a připomínal, že hádky a nadávky mají k rozřešení ponechávat mně, rozhodně však, že to nemají řešit rvačkami mezi sebou. Bylo nutno jednat. Zavolał jsem si oba Franty do světnice, v níž děti spávají, tedy stranou. Vyptal jsem se jich na situaci, přiznali se, že Marii bili a že ví o tom, že jsem jim připomínal, že řešení mají přenechat na mě. Poté jsem každému z nich dal políček. **První v Květušíně.** Rozmyšlený, odůvodněný, pedagogicky chladný. Reakce byla očekávána. Vyvalili na mě oči překvapením, poněvadž v nic podobného u mě dosud ani nevěřili. To jim tedy otevřelo oči. Jako osprchovaní vyběhli z místnosti. Šel jsem hned za nimi, aby neutekli ze školy. Vyčkal jsem venku. Po chvilce skutečně vyrazili ze třídy, Franta Dunka ubřečený. Přišli do šatny, hodlali se převléknout. Zahnal jsem je do třídy, a vyučování s nimi běželo tím nejlepším tempem. Před třídou sic prohlásili, že nemám právo je fackovat a že mně za to probodnou nožem,

ale jinak se to odbylo tak, jak bylo potřebné. V klidu, a hlavně to pomohlo. Je jasné, že tímto lékem nesmím plýtvat, ale užít ho bylo pro výstrahu všem nutno. Vycítil jsem, že jsem u kluků stoupl v ceně i když na první pohled a z povrchního dojmu jsem si to u nich rozlil.“⁶⁶

Celá situace nezůstala tajná, Miroslav Dědič považoval za důležité projednat tuto zkušenost s dětmi v rámci celé třídy a jeho snahou bylo, aby děti pochopili celou situaci a projevíli sebereflexi. V deníku si zaznamenává: „Tázał jsem se dětí na jejich názor nato, že jsem je udeřil. „Bylo to správné, zasloužili jsme si to.“, odpověděli. To je tedy úspěch! I kdyby mě všichni pedagogové odsoudili, jsem přesvědčen, že jsem jednal správně. Vynutila si to situace, vyplynulo to spontánně. Myslím, že z hlediska psychologického, jsem měl využít už dřívější situace nebo si ji i vytvořit. Děti mají poznat dosah možností zásahu proti nim. Tím odpadne zhoršení trpělivosti učitelovy.“⁶⁷

Inspirován četbou A. S. Makarenka publikace „Začínáme žít“ se Dědič pokouší o určitou obdobu **kolektivní výchovy**. „Rozečetl jsem Makarenkovu knihu „Začínáme žít“. Srovnávám a v mnohém je mi tato situace velmi známá, poněvadž silně připomíná Květušín.“⁶⁸

⁶⁶ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 15. 2. 1951. Deník „Úroda pedagogického pole v Květušíně“

⁶⁷ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 15. 2. 1951. Deník „Úroda pedagogického pole v Květušíně“

⁶⁸ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 15. 12. 1950. Deník „Cigánská selanka v Květušíně“.

Makarenkova kolektivní výchova se zakládala na zřízení oddílů a velitelů. Tato praktika se udržovala ještě dlouhou dobu v mnoha koloniích roztroušených po Ukrajině. Oddíly byly zřizovány dle pracovních dílen. (ševcovská dílna patřila k 1. oddílu, kovářská dílna k 6. oddílu, stáje k 2. oddílu atd.) Makarenko uvádí, že zpočátku neměl tento systém žádné stanovy, velitele oddílů jmenoval sám, ale postupem času se stále častěji svolávali na porady a pro které si kolonisté vymysleli název „velitelská rada“. Bez této rady v podstatě nedošlo k žádnému vážnému rozhodnutí. Rada si tak později převzala i volbu velitelů oddílů a jako instituce se doplňovala kooptací⁶⁹. Začali skládat pravidelné účty z jejich činnosti. Ve velitelské radě byla volba nového velitele oddílů vždy důkladně projednána. Makarenko si pochvaluje, že díky tomu měli v koloniích vždy skvělé velitele. Zajímavostí bylo dodržení zásady jednoznačného zákazu jakýchkoliv výsad pro velitele. Nikdy tak nedostali více než druhí a nebyli uvolňováni z práce. Na jaře roku 1923 došlo k významnému opatření, a to diferenciaci oddílů. Tato diferenciacie umožnila stmelení v pevný a jednotný kolektiv, pracovní i organizačně diferenciovaný, který demokraticky rozhodoval v rámci společného shromáždění a v němž se jeden člen podřizoval druhému, aniž se vytvořila aristokracie velitelské kasty. Dalším objevem byl kombinovaný oddíl. Utvářel se na přechodnou dobu, ne delší než týden a měl vždy krátkodobý úkol. Souvisel se zemědělskými pracemi, které byly prostředkem zajištění existence kolonií. V sezóně těchto prací pak docházelo ke štěpení kolektivu podle pracovních úkolů a na určitou dobu znamenalo opuštění své domovské dílny. Po vyučování všichni bez rozdílu měli šestihodinový pracovní den, střídali se v dopoledních a odpoledních směnách. (Makarenko, 1976) „Každý kolonista znal svůj stálý oddíl, který měl také svého stálého velitele, stálé místo v dílně, v ložnici i v jídelně.“ (Makarenko, 1976, s. 217)

Určitou obdobu této výchovy praktikuje i Miroslav Dědič v Květušíně. Zřizuje oddíly, které se po určité době střídají ve vykonávání různých pracovních aktivit, skupiny mají své velitele, hlavně z řad starších dětí. Dochází tu k určitému propojení činností s třídní samosprávou. A také pojímá tento směr k upevňování **kolektivní spolupráce** viz následující citace: „Musím co nejvíce z této situace vytěžít pro vytvoření a upevnění kolektivu. Dosud byla práce zde sobeckou soutěží což bylo prospěšné a v začátcích školní práci podporovalo, ale nyní je potřeba změnit už kurz na **kolektivní spolupráci**.“⁷⁰

⁶⁹ Kooptace, z latinského „cooptatio“, jedná se o doplnění stavu voleného orgánu uvnitř jeho vlastní volbou, nikoliv tedy volbou voličů daného orgánu.

⁷⁰ Citace z osobního deníku M. Dědiče, zapsáno dne 31. 1. 1950. Deník „Úroda pedagogického pole v Květušíně“

Rádi bychom zmínili ještě jeden přínosný aspekt Dědičova pedagogického působení, přínos **mezigenerační výchovy**, někdy též uváděno jako mezigenerační transfer výchovy v rodinách. Stručně vysvětleno, svým dlouhodobým působením pěstuje v dětech ideu důležitosti vzdělávání, jeho přínos pro život. Tito později zjišťují význam jeho slov na vlastní kůži, v rámci svých vlastních životů a přenášejí své zkušenosti dále pokolením. Můžeme sledovat, že v těchto rodinách se pak význam vzdělání stává prioritou a je přirozeně předáván z pokolení na pokolení. A také je přirozeně požadován. Bylo až dojemné sledovat, jak pak dospělí Dědičovy cikánští svěřenci nepřetržitě navštěvovali Miroslava Dědiče a jeho ženu Anežku v Chlumanech a byli mu velice vděční za to, že je vyvedl na správnou cestu nenechal je lidsky padnout. Díky výchově a vzdělání se jeho cikánští svěřenci snadněji integrovali do majoritní společnosti, nebyli tudíž segregováni a stali se tak samostatnými i z ekonomického pohledu. Někteří vystudovali střední školy, dokonce měl i svěřence s vysokoškolským vzděláním. Ostatní působili v různých řemeslech. Svou vděčnost mu prokazovali celoživotní úctou.

Shrňme-li poznatky této kapitoly, můžeme konstatovat, že Dědič byl v době hlubokého socialismu, v nesnadné době poválečné, jistým pedagogickým reformátorem a propagátorem alternativních pedagogických směrů. Pedagogem, který na vzdělávací proces pohlíží komplexně a neopomíjí důležité aspekty sociální výchovy. Naplňuje tak Komenského „*ideál obecné nápravy věcí lidských*“. Postupuje intuitivně, avšak metodicky a vždy následně vyhodnocuje své kroky a exaktně hodnotí přínosy či nedostatky jeho výchovných a vzdělávacích metod. Vyhodnocuje také důležitost práce s rodinou, která se v případě edukace cikánských dětí jeví jako velmi náročná, ale velice důležitá, a kdy je rodina pro děti doslova patologické, jak píše Dědič „*zhoubné*“ prostředí. Právem je tak považován za sociálního pedagoga.

3.3 Stručná komparace pedagogických počinů M. Dědiče, J. Korczaka a A. S. Makarenka z pohledu sociální pedagogiky

Vzhledem k tomu, že jsme v rámci výzkumu tohoto tématu vyzorovali paralelu pedagogických počinů Dědiče-Korczaka-Makarenka rozhodli jsme se zde zařadit stručnou komparaci pedagogického působení těchto sociálních pedagogů. Je natolik zajímavé, kolik toho mají společného. Uvádíme „*stručná komparace*“, protože toto téma by vydalo na samostatný výzkum a následně samostatnou kvalifikační práci. My se budeme soustředit

na jisté společné **prvky**, které se, jak jsme vypožorovali, jeví jako **typické pro sociální pedagogy**.

Janusz Korczak (1878-1942), pediatr, pedagog, autor literatury pro děti. Svůj život strávil ve velmi náročné době, prožije nejprve rusko-japonskou válku, kdy je odvelen do ruské armády a působí jako vojenský lékař, pak je v letech 1914-1918 opět odvelen jako lékař v rámci 1. světové války a v roce 1919-1921, v polsko-sovětské válce slouží v polské armádě jako lékař ve vojenských nemocnicích. V poválečných letech se, mimo jiné, věnuje vydávání dětského týdeníku *Mały Przegląd*, kde dával prostor pro tvorbu dětem ze sirotčince. Známý byl jeho rozhlasový pořad, kde vystupoval pod pseudonymem „Starý doktor“ a kde se snažil podporovat a uvádět ve všeobecnou známost dětská práva. V roce 1939 vypukla 2. světová válka a Korczak se opět hlásí do armády, ale je již ve svém věku 61 let odmítnut. Zakládá dětský domov a hledá pro něj podporu. Zároveň je však svými přáteli a kolegy vyzýván k opuštění Evropy. Na podzim 1940 je donucen svůj židovský sirotčinec přestěhovat do zřízeného židovského varšavského ghetta. Ghetto trápil nedostatek potravin a množící se infekční choroby. Stejně potíže zažívalo i osazenstvo sirotčince. V důsledku častých úmrtí rodičů výrazně přibývalo sirotků. Korczak všechny přijímal. V červenci 1942 počala tajná německá operace *Großaktion Warschau* mířená na likvidaci Židů. Začaly transporty Židů do vyhlazovacích táborů a na začátku srpna roku 1942, po obklíčení sirotčince jednotkami SS, odjíždí stejným směrem i osazenstvo židovského sirotčince a s nimi ruku v ruce i Janusz Korczak. 7. srpna 1942 všichni umírají v plynových komorách ve vyhlazovacím táboře Treblinka. Pro své pedagogické působení se inspiroval zejména švýcarským pedagogem Johannem Pestalozzim a Fridrichem Fröbelem, německým pedagogem. Za zmínku též stojí, že si Korczak aktivně píše osobní deníky.

J. Korczak vytvořil do jisté míry v rámci dětského domova **autonomní dětskou společnost s vlastními institucemi**: parlamentem, soudem, žákovskou samosprávou, novinami.

„**Dětský kamarádký soud** měl být pomocí jak dítěti, tak vychovateli, ale především dítěti. Každý vychovatel má moc, a když s touto svou mocí neumí zacházet, velmi snadno ji může beztrestně zneužít. Nikdo si toho ani nevšimne (kromě ponížených dětí) a on může beztrestně působit dál.“ (Bystrzycká, 2012, s. 123) Soud sloužil pro zajištění **ochrany důstojnosti dítěte**. „Věnuji-li nepoměrně mnoho místa soudu, činím to v přesvědčení, že soud se může stát zárodkem zrovnoprávnění dítěte, přivádí k ústavě, nutí k deklarování práv dítěte. Dítě má právo na to, aby byly jeho záležitosti brány vážně a aby byly spravedlivě řešeny. Dosud bylo vše závislé na dobré vůli nebo dobré či špatné momentální náladě

vychovatele. Dítě nemělo právo protestovat. Tomuto despotismu je však nutno učinit přítrž.“ (Korczak, 2012, s.123)

Korczak primárně nehledal viníka, nehledal odpověď na otázku, kdo měl pravdu, toto samo většinou během soudu vyplavalo na povrch. Přítomnost instituce dětského kamarádského soudu zajišťovalo jistotu demokracie a popření autokratické moci. Nikdo v domově neměl takové poznání spravedlnosti, aby mohl rozhodovat sám. (Zemanová, 2018)

Děti měli **přidělené povinnosti** a podíleli se na veškeré práci v rámci domova. V zapojení dětí do práce spatřoval podporu celkového pořádku v domově a vedl děti k **aktivní spolupráci** mezi sebou, aby se děti starali o druhé děti. Podporoval v dětech **nezávislost a samostatnost**. Jako lékař pečlivě sledoval a dokumentoval jejich psycho-fyzický a sociální vývoj. Spolupracuje s dětmi na tvorbě pravidel domova. **Starší děti se podílely na vzdělávání mladších dětí**. Korczak přesto, že prosazoval právo na soukromí, vlastnictví, na vzdělání, vyžadoval v domově určité normy chování a plnění povinností. Pro Korczaka byla **stěžejní výchova**. Nastaveným režimem prací vedl děti k samostatnosti a odpovědnosti za své jednání a uvědomění si, že **nic není v životě zadarmo** a člověk se musí **spoléhat převážně sám na sebe**.⁷¹ Korczak se snažil vychovat děti, které budou **prospěšné společnosti**. Zároveň se snažil, aby děti měly v dospělých dobrý vzor. (Zemanová, 2018)

Anton Semjonovič Makarenko (1888-1939) byl ukrajinský pedagog a spisovatel, zakladatel a tvůrce výchovného systému kolektivní výchovy. Připomeňme, že žije v carském Rusku, kam patřila i jeho rodná Ukrajina. Carský absolutismus vládne v zemi pevnou a tvrdou rukou a začíná se počátkem 20. století pozvolna otřásat v základech. Dochází ke zrušení nevolnictví, po sléze přichází rusko-japonská válka a roku 1914 začíná 1. světová válka. Mladý Makarenko dokončuje roku 1917 učitelský institut v Poltavě a od roku 1920 se angažuje ve vzniku opatrovnícko-vychovatelské pracovní kolonie v Triby poblíž města Poltavy. Tak vznikl výchovný ústav Kolonie pro defektní děti v Tribách, který byl pak v roce 1921 přejmenován na kolonii Maxima Gorkého. Kolonie se postupně rozrůstala. V roce 1922 již v kolonii fungovalo několik dílen. V té době se zde vzdělávalo a převychovalo 30 dětí. Kolonie byla rozdělena na několik organizačních jednotek, tzv. oddílů. Roku 1925 se, na základě vzájemného přátelství stal Gorkij patronem kolonie. Přelomovým byl rok 1926, kdy byla kapacita kolonie zcela naplněna a Makarenko žádá nadřizené orgány

⁷¹ „Neexistují „dětí“, nýbrž jedinci, natolik různí, krajně odlišní, že každý z nich jinak a svým způsobem reaguje na to, co ho obklopuje. Stejně tak dítě ale musí vědět, že ač je nablízku někdo, na koho se může obrátit, tak se musí snažit i samo a rozhodně nemůže počítat s tím, že dostane vše zadarmo.“ (Korczak, 2012, s. 168)

o přidělení usedlosti poblíž Záporoží. Žádost byla zamítnuta a bylo mu nabídnuto převzetí kolonie pro mladistvé provinilce v Kurjaži. Stav kurjažské kolonie byl z mnoha ohledů zoufalý, ale skýtal prostor. Proto se Makarenko rozhodne postupně přestěhovat Gorkého kolonii do Kurjaže. Makarenko často odrážel kritiku systému kolonie. Nejvíce byl jeho systém řízení kolonií pošlapán na VII. všesvazovém sjezdu Leninského komsomolu v květnu 1928, kde tehdejší první dáma Sovětského svazu N. K. Krupská konstatovala, že kolonie neschvaluje a považuje je za ponižující. Během září 1928 je Makarenko z funkce ředitele kolonie odvolán. Kolonii se pak výrazně nevedlo, v jejím vedení se vystřídalo mnoho ředitelů. Makarenko působí v komuně Dzeržinského jako vedoucí pedagogického úseku. Na vlastní žádost kolonie Gorkého dojde ke spojení s touto komunou v roce 1932. I nadále pokračují útoky na jeho výchovnou koncepci. (Šmídek, 2016)

Makarenko založil svůj **koncept výchovy na víře v člověka a obrodnou sílu svobodné práce**. Vracel svým hladovým, polonahým a otupělým kolonistům **ztracenou lidskou hrdost**. „Naši chlapci byli ve svém průměru ukázkou kombinace velmi výrazných charakterových rysů a značně nízké kulturní úrovně. Převážná většina z nich byli pologramotní nebo negramotní, téměř všichni byli zvyklí na špínu, vši, a pokud jde o vztah k lidem, byla v nich trvale zafixovaná obranně výhrušná póza primitivního hrdinství.“ (Makarenko, 1976, s. 65)

Makarenko zkouší a ověřuje své pedagogické kroky.⁷² **Zůstává věrný své myšlence** a je přesvědčen o **přínosu svého počínání**.⁷³ Každý večer se s kolonisty věnovali četbě knih. Ve výchovných metodách pátral a zkoušel, jak poznamenává ve své knize *Začínáme žít*, 1976: „Kolik tisíc let už existuje! Jaká skvělá jména, jak vznešené myšlenky! Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonskij...Kolik knih, kolik papíru, kolik slávy! A najednou báb – propast, člověk si neporadí s jedním chuligánem, neexistuje žádná jistota, žádná metoda, žádná pomůcka, logika, prostě nic. Všechno je pusté šarlatánství.“ (Makarenko, 1976, s. 114)

Makarenko přichází s konceptem kolektivní výchovy, který jsme popsali v kapitole 3. 3 str. 56-57. **Zdůrazňuje potřebu existence a fungování kolektivu a jeho pozitivní vliv na život v kolonii**. Také upozorňuje na **řád**⁷⁴, **organizovanost** a propracovanost vnitřního **uspořádání pozic a úseků (oddílů)** v kolonii.

⁷² „Každý náš krok byl problematický, poněvadž všechny byly otázkou náhody.“ (Makarenko, 1976, s. 85)

⁷³ „Existovaly pouze dvě věci, které stály mimo veškeré pochybnosti: naše pevné odhodlání nevzdat se a dovést započaté dílo do konce, i kdyby ten konec měl být žalostný.“ (Makarenko, 1976, s. 85)

⁷⁴ „Dovolil jsem si vyslovit tvrzení pro mne samozřejmé, že dokud se nevytvoří kolektiv a jeho orgány, dokud nejsou vypěstovány základní pracovní a kulturní návyky, má vychovatel právo donucovacích prostředků

Makarenko má silnou víru v sílu převýchovy a v jeho hlavním zájmu je blaho dítěte a zároveň se snaží vést své svěřence směrem ke spořádanému životu.

Výchovné a vzdělávací působení Miroslava Dědiče jsme již představili v předchozích kapitolách.

Ne náhodou se nám zde schází tito tři významní sociální pedagogové. Jejich pedagogické počiny jsou obdivuhodné a byť každý z nich působil v jiné zemi a v jiné době, přesto se nám mnohé aspekty jejich činnosti protínají ve stejném bodě. Z tohoto výzkumu se nám formuje poznatek **typických rysů a znaků výchovně – vzdělávacího procesu sociálních pedagogů**. Pojd'me si je tedy v krátkosti shrnout.

Je velmi zajímavé, jak všichni tři **pedagogové** prožívají **životy ovlivněné více či méně válečnými konflikty**. Nachází se tedy v těžkých a vyhrocených chvílích a jsou jimi bezesporu formováni. Všichni **pracují s věkově i socio-kulturně nehomogenním kolektivem**. Dědič a Makarenko pak ještě s pologramotnými či nigramotnými dětmi značně sociálně zaostalými. Dědič a Korczak ještě navíc řeší **národnostní problematiku**.

Dá se konstatovat, že primárním rysem uvedených sociálních pedagogů je zájem o dítě, **dítě je v centru dění** celého výchovně-vzdělávacího procesu. Všichni tři potvrzují **významnost výchovy, případně převýchovy dítěte** a výchovu staví na počátek celého edukačního procesu. Společná je i myšlenka **postavení dítěte, jeho práva a povinnosti**. Všichni tři zmínění pedagogové poukazují a **vyžadují** ve svých zařízeních **řád, pořádek, plnění pracovních povinností a kázeň**. Lze konstatovat, že v případě Dědiče a Makarenka je někdy vymahatelnost těchto požadavků náročnější a oba musejí někdy sáhnout k razantnějším opatřením, což ale vyplývá z povahy a stavu svěřenců.

Dalším sledovaným aspektem je ve všech třech případech zřízení **žakovské samosprávy** a tím **předání určité moci do působnosti dětí**. Tento počín v dětech aktivuje **samostatnost** a vede je k **zodpovědnosti za své činy**. Díky zřízení soudů či žakovské samosprávy přenášejí na děti **rozhodující funkci v rámci trestních řízení**. Společná je také **myšlenka, že nic není v životě zadarmo**, děti se ve všech případech podílejí na pracovních činnostech zajišťujících chod ústavů, ale i na pracovní činnosti spojené se zajištěním obživy. Stejným významným rysem je i **hodnotová výchova**.

a nesmí se jich zříkat. Dále jsem dokazoval, že vytváření smyslu pro povinnost se často střetává s dětskými zájmy, tak, jak je dítě chápe. Požadoval jsem výchovu otužilého, pevného člověka, který dokáže dělat i nepříjemnou a jednotvárnou práci, je-li v zájmu kolektivu. Obecně řečeno hájil jsem zásadu pevného, nadšeného kolektivu. A v takový kolektiv jsem vkládal veškeré své naděje. Moji odpůrci mi šermovali před nosem axiomaty pedagogie a měli plná ústa dítěte.“ (Makarenko, 1976, s. 137)

Společným rysem výše zmíněných sociálních pedagogů je nutnost nalezení takových výchovných a vzdělávacích metod, které budou přínosné v edukaci svěřených dětí. Jsme svědci **aktivního hledání a zkoušení různé metodiky, shromažďování poznatků a vyhodnocování přínosů**. V podstatě u všech dochází **primárně** k volbě **alternativních pedagogických směrů**. Ve výchově pak volí především **humanistický přístup**.

Můžeme si povšimnout, že se v osobních životech sociálních pedagogů stojí po jejich bocích **„osudové ženy“**, které jsou pro jejich práci a životy velice důležité. Pro J. Korczaka to byla Stefania Wilczyńska, pro A. S. Makarenka byla osudovou ženou Jelizaveta Fjodorovna Grigorovičová a Miroslavu Dědičovi stála po boku Anežka Dědičová, rozená Filipová.

Vysledovali jsme v našich případech další **zajímavý aspekt**, kdy děti (chovanci), pakliže vidí, že je **jejich učitel v ohrožení**, dokáží se za něj postavit. Ale stejně tak se sami **pedagogové staví za své děti a za své pedagogické myšlenky**. Makarenko se postavil za své chovance, stál si za svými ideami, přesto, že čelil mnohým kritikám, například i ze strany ochránců dětí. Korczak je naprosto oddaný svým svěřencům, že s nimi odjíždí i na smrt, přesto že má možnost zachránit si život. Dědič je také věrným zastáncem svých svěřenců, ačkoliv to v mnohých situacích neměl z mnoha ohledů jednoduché. Prokazují tak **věrnost svým pedagogickým ideám** i notnou dávku **osobní statečnosti a vytrvalosti**.

3.4 Dědičova multikulturní výchova a vzdělávání jako téma setkání akademiků „Kratochvíle 2018“

V letním období roku 2018 jsme zorganizovali setkání zástupců akademické obce z oborů pedagogicko – sociálních. Setkání proběhlo na zámku Kratochvíle v Jižních Čechách. Naším zájmem bylo rozšířit náš dlouhodobý výzkum o další poznatky a zároveň podpořit objektivitu výzkumu. Cíleně jsme oslovili vědecké kapacity, které se přímo či nepřímo setkaly s pedagogickým působením Miroslava Dědiče. Z tohoto setkání vznikl i video dokument, který bude v neblízké době vydán jako 2. pokračování naší publikační činnosti pramenící z dlouhodobého výzkumu tématu. Mezi účastníky setkání byli:

prof. PaedR. Gabriel Švejda, CSc.

Více než 20 let působil ve vedoucí pozici na katedře pedagogiky a psychologie JCU v Českých Budějovicích, od roku 2015 je rektorem Filmové akademie Miroslava Ondříčka v Písku. Dlouhodobě se zabývá problematikou mediální výchovy.

Bývalý pracovní kolega a přítel Miroslava Dědiče.

Natočil o M. Dědičovi filmový dokument „Květušínská škola“.

doc. PhDr. Bc. Alena Kajanová, Ph.D.

Působí jako ředitelka ústavu sociálních a speciálně pedagogických věd, Zdravotně sociální fakulty JCU v Českých Budějovicích. Od roku 2016 působí též na VŠTE České Budějovice. Věnuje se lektorování preventivních programů pro základní školy, tématu rizikového chování, minorit a tvorby metodologie zmíněných problematik.

Bývalá studentka Miroslava Dědiče.

doc. PhDr. David Urban, Ph.D.

Působí jako akademický pracovník na fakultě zdravotně sociální JCU v Českých Budějovicích. Dále působí na Pražské vysoké škole psychosociálních studií, kde přednáší obory jako Sociální patologie a náprava, Sociální práce s rodinou a mládeží.

Bývalý student Miroslava Dědiče.

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, Csc.

Působí dlouhodobě jako docent na Ústavu pedagogických věd, FHS, UTB Zlín.

Dlouhodobě se věnuje romské problematice. Je členem Hnutí R.

Přednáší obory: Andragogika, Filozofie výchovy

Bývalý spolupracovník M. Dědiče v rámci Hnutí R a dlouholetý přítel.

Mgr. Vojtěch Troup

Je kastelánem zámku Kratochvíle.

Manželem Šárky Dědičové, tudíž zeť M. Dědiče.

Bc. Martina Kastlová

Studentka UTB ve Zlíně, FHS.

Společně s doc. Balvínem se věnuje dlouhodobému výzkumu tématu a je organizátorkou setkání „Kratochvíle 2018“.

Setkání byla moderovaná diskuse, kdy moderátorka⁷⁵ vznášela jednotlivá témata a aktéři setkání vyjadřovali své poznatky, zkušenosti. Níže uvádíme zajímavé citace ze setkání řazené dle témat a s časovým označením z video dokumentu. Výrazně pak označíme myšlenky, které jsou vztyčné a přínosné pro naše téma.

1. Téma: Co si vybavíte, když se řekne Miroslav Dědič?

Alena Kajanová (02:37): „Já jsem se setkala s M. Dědičem jako Studentka vysoké školy Zdravotně sociální fakulty JCU v Č. Budějovicích v roce 2003. Byl to předmět Sociální práce s etnickými sociálními skupinami a přednášel ho spolu s Dr. Evou Davidovou. Předmět byl primárně zaměřený na Romy. A bylo to tehdy hrozně fajn. Byl to nový obor,

⁷⁵ Moderátorkou setkání byla autorka diplomové práce Bc. Martina Kastlová.

bylo nás málo studentů, vyučovalo se tehdy v takové malé učebně. **To vůbec nevypadalo oproti těm ostatním předmětům jako výuka. Bylo to takové povídání, v učebně, kde byl koberec a bylo to velmi pohodové.** Spíše jsme si vyprávěli a oni nám **oba říkali své zážitky a zkušenosti a měli jsme velký prostor k diskusi. Neměli žádné prezentace, nepoužívali počítač a my jsme ten předmět měli hrozně rádi. Oba mě velmi ovlivnili.** Jeden měl výuku pojatou více pedagogicky (M. Dědič) a paní doktorka Davidová zase více etnograficky. Každý měl své paradigma, jiné zkušenosti. Ovlivnili mě natolik, že jsem své doktorandské studium zaměřila na Romy. Ještě bych chtěla dodat, jak M. Dědič oplývá hezkým druhem vtipu, jak je vtipný.“

Gabriel Švejda (6:51): „Já jsem se setkal s panem Dr. Dědičem na **Krajském pedagogickém ústavu**, kam byl přizván **díky svým bohatým zkušenostem a vědomostem v práci s dětmi z etnických skupin**. Ať už s romskými, německými, slovenskými. Potkali jsme se pak i při **50. výročí Květušinské školy**, kdy jsem se poprvé ponořil do celého jeho díla a celé té problematiky. Navíc to bylo **setkání i bývalých žáků Květušinské školy**. A když jsem viděl **odraz jeho práce, té výchovy, toho působení, té lásky, co jim tam předával** a ti lidé, jeho **žáci, jak si toho vážili. Jak byli šťastní, že se s ním vidí**. Mám fotografii, jak jeho žák **Bandy pláče radostí, že ho⁷⁶vidí**. I když byl Bandy v té chvíli vtipný a vzpomínal na **velmi osobité vzdělávací metody**, přesto byl velmi šťastný, že se může s panem doktorem setkat. **Dědič** je velmi vzácný člověk a jak je tady možno vidět, i na mladé generaci tady, **dokázal ovlivnit spoustu lidí. Domnívám se, že vklad, který pan Dědič vložil do akademické části byl dobře zúročen.**“

Jaroslav Balvín (9:30): „Já jsem se s panem Dědičem potkal poprvé v roce 1995. Paní Skalková Jarmila ho zkoušela, když dělal doktorát. A paní Skalková, velká odbornice na pedagogiku, mu řekla: **Znám jednu organizaci, to je hnutí R a tam je nějaký Balvín Jaroslav, tak se s ním spojte.**“ Ale já jsem již v tu dobu konferenci, v roce 1995 bylo 100. výročí narození Přemysla Pitterra, a tak jsem si říkal, že tam pan Dědič musí být. Šlo o téma multikulturní výchovy a výchovy romských žáků. A než jsem to domyslel, tak za 2 dny mě přišla přihláška do Hnutí R a na té přihlášce jméno Miroslav Dědič. Tak jsem mu hned napsal, aby přijel na to zmíněné setkání a od té doby s ním spolupracuji a vlastně nebylo **setkání Hnutí R**, kde by pan Dědič nebyl. Sdělil jsem mu vždy téma setkání, za chvíli byl vypracovaný referát a tento pak patřil vždy k nejlepším. A to, co bylo pro něj typické, bylo vždycky: **Počátek dobrého pedagogického působení je láska k dětem. A když ji nemáte,**

⁷⁶ Míněno pana Dědiče, poznámka autorky.

tak jste v háji!“ (11:30) Prostřednictvím pana Dědiče jsem se seznámil také s jeho manželkou **Ážou** a ona přesně v jednom z rozhovorů, které jsem s nimi vedl a ptal jsem se na její zkušenosti s výchovou romských dětí, jenom stručně řekla: **„Já jsem je měla prostě ráda.“** A já **považuji Miroslava Dědiče za jednoho ze sociálních pedagogů**, na úrovni Přemysla Pittera a rád jsem o nich napsal publikaci. A myslím si, že na **výchově romských, ale i německých dětí zanechává nesmazatelnou stopu.**“

2. Jaký přínos má pedagogická činnost Miroslava Dědiče?

Gabriel Švejda (25:20): **„Za velký přínos** vnímám v písemných pamětech pana Dědiče. On si **psal živé deníky**. Někdo píše deník, že rekapituluje uplynulé dny, léta, prostě píše paměti, ale jeho **poznatky jsou velmi detailní, odkrývají tehdejší dobu, ve které se musel pohybovat**. Musel vyjednávat, ustupovat, taktizovat, chovat se diplomaticky neboť doba byla velmi náročná. Ale **nikdy to nebylo na úkor dětí**. Jeho **publikační činnost** je známá a je vynikající, že Hnutí R jeho většinu publikací vydalo.“ (2914) **„... Vrací se mu vděčnost nejen od bývalých žáků, ale i z akademické a vysokoškolské oblasti**. A to si říkám, **kéž bychom všichni zanechali takovou stopu.**“

Jaroslav Balvín (30:20): **„Já bych zde použil „To jsou věci!“**, M. Dědič to často říká. A já myslím, že je to vyjádření toho nadhledu nad životem, který on prožil nejen přežil. Protože jeho pedagogická činnost, teď bychom ji nazvali jako **zážitková pedagogika.**“

Jaroslav Balvín (32:20): **„Já si myslím, že právě zapůsobil tím na romské žáky a jejich rodiče, protože Romové mají takové krásné romské přísloví: „Pativ des, pativ chudes.“** (Dáš úctu, dostane se Ti úcty). **Dědič úctu dával, proto to celé bylo úspěšné.**“

Vojtěch Troup (36:26): **„Dědič se romským dětem, svým žákům, věnoval v podstatě celý život. A pomáhal pak i v jejich dospělosti, aby došlo i k přenesení naučených zkušeností na jejich potomky.**⁷⁷ Bandiovi mají dceru Ivu, která také **vystudovala vysokou školu, pedagogickou fakultu v českých Budějovicích a dodnes učí.**“

Vojtěch Troup (38:06): **„Chtěl jsem ještě říci, jeho žáci z Květušínské školy anebo Dobré Vody, která na to navázala, že se stali úplně úzkou součástí Dědičova života a jeho rodiny.** Dodnes potomci těchto dětí, například Bandyů, jsou jako jeho děti. I ta láska a úcta k panu Dědičovi prostupuje napříč rodinou, i k potomkům, které neučil.“

⁷⁷ Tento jev nazýváme mezigenerační výchova. Již jsme ho prezentovali a vysvětlovali v kapitole 3. 2, str. 58.

Tady bychom rádi doplnili, že Miroslava Dědiče jeho žáci aktivně navštěvovali, dokonce i jeho žáci z Nového Zvolání, kteří se již během doby přestěhovali do Německa. Například Emma Ozerová byla s Dědičovými v pravidelném kontaktu.

3. Máte nějaká doporučení, z působení Miroslava Dědiče, která by byla přenositelná do současné doby?

Gabriel Švejda (44:00): „Hluboce obdivuji jeho odkaz. Z jeho každé stránky publikací to můžeme vyčíst, kdy píše velmi lidskou formou, zmiňuje, že u těchto dětí, jedno, jaké národnosti, je třeba **individuální přístup**. Že byly dny, kdy se s dětmi v Květušíně nedalo učit. Ale, že stejně stačilo říci: „Víte co, dobře, půjdeme hrát fotbal, já vám zahraju na housle, ale nejdříve si něco spočítáme. A já se domnívám, že tento model dnes v pedagogice chybí. Výuka je svázaná mnoha faktory a **chybí individuální přístup**. Tento odkaz je živý, ta **idea by se měla aplikovat**.“

Alena Kajanová (46:36): „Na toto téma mám mnoho asociací. Obecně mě napadá, že **svázanost školního systému je špatně. Osobitost výuky je přínosná** všem žákům a studentům. **Jako preventista závislostí** mám určeno 100 tříd, ve kterých **dělám přednášky** a musím potvrdit, že je **markantní rozdíl ve třídách v pohraničí a ve velkých městech**. Sociální poměry jsou často odstrašující. Do těchto lokalit mladí učitelé nechtějí jít učit. O nějakých **alternativních typech výchovy a vzdělávání nelze ani hovořit**, to neznají a je vidět, jak to těm dětem neskutečně škodí. Zde bych právě viděla jako vhodný uvolněnější přístup ve výuce a **u Miroslava Dědiče se lze krásně inspirovat**.“

Vojtěch Troup (49:38): „**Já jsem nikdy neslyšel, že by pan Dědič někdy mluvil o dětech, že jsou problematické**. Samozřejmě vnímal všechny zvláštnosti všech jednotlivců, ale vždycky **volil nějaký osobní přístup** v dobrém slova smyslu. Ale nikdy o nich nemluvil jako o problematických dětech.“

Vojtěch Troup (51:20): „**Dědič**, přesto, že nebyl pedagogicky vzdělán, přesto **přemýšlel, jak by ty věci šly udělat**, dokladem jsou jeho **důkladně psané deníky**. Je velmi zajímavé, že všechny jeho životní etapy jsou zdokumentované. Neměl v pedagogickém světě nějaké autority. **On sám se stával autoritou**. Věděl, že, když věci začal, že z toho **nesmí uhnout**.“

Jaroslav Balvín (53:40): „Domnívám se, že je patrné, že **v pedagogice převažuje teorie a absentuje tam lidský fenomén, lidský rozměr**. A to byla Dědičova cesta.“

Gabriel Švejda (56:32): „Mě z těch knih a deníků velmi zaujal **vztah vzdělání a výchovy ve spojení s přírodou**. Jak se škola rozrůstala, jak si zařídili sady, chovali včely. Aplikace **pracovní výchovy**. Rád bych též vyzdvihl jeho **empatii, kterou prokazoval vůči žákům**.“

4. **Velcí lidé mají své velké kritiky. Jaký máte názor na některé kritické pohledy na působení Miroslava Dědiče?**

Gabriel Švejda (57:53): „Na festivalu Jeden svět v Č. Krumlově byl prezentován filmový dokument zatajené dopisy. Mě přijde **amorální**. Je to **módní zneužití té novodobé zásadní investigace, naprosto vytržené záležitosti z kontextu věci**.“

Vojtěch Troup (01:01:22): „Pan Dr. **Dědič byl přesvědčen o své práci, která byla upřímná**, chtěl, aby všechny **jeho zkušenosti byly kdykoliv pro kohokoliv použitelné**, kdo se tím problémem chce zabývat. Proto **poskytl své deníky do Romského muzea v Brně**. Osobně jsem byl u toho, když se domlouval s paní ředitelkou romského muzea v Brně, že jestli by měla zájem, aby muzeum převzalo deníky, jeho zápisky týkající se květušínské školy, ale jenom proto, že chtěl, aby se **jeho zkušenosti nesly dál**, a aby se s nimi dalo pracovat. **Netušil, že by někdo mohl tyto zkušenosti mohl zneužít a očerňovat**. Měl jedinou **touhu, dostat děti na vyšší úroveň**. Naprosto tento **přístup odsuzuji** a domnívám se, že v rámci, někdy až přehnané korektnosti dnešní doby, se rádoby zastánci lidských práv pouštějí do vlastních soudů, které jsou vykonstruované a co hůře, nepravdivé.“

Na závěr jsme požádali o slova shrnutí či přání. Slova se ujal prof. Gabriel Švejda.

Gabriel Švejda (1:09:36): „Přeji panu Dědičovi hodně jeho následovníků i v této složitější době, kteří by následovali jeho zkušenosti, přehled, morálku, lásku k dětem a kéž by ta Dědičovská poema vydržela ještě další generace.“

Výše uvedené myšlenky a poznatky, které zazněly v rámci setkání jako by zarámovaly naše poznatky z výzkumu. Názory prizvaných akademiků jsou v mnohém shodné s našimi poznatky.

Rádi bychom ještě zmínili, že v rámci výzkumu jsme zorganizovali ještě další setkání, a to při příležitosti oslavy narozenin Miroslava Dědiče. I zde zaznělo mnoho zajímavých a přínosných myšlenek. Pro jejich význam budou některé uvedeny v příloze této diplomové práce.

3.5 Přesah pedagogického působení Miroslava Dědiče do současnosti

V předchozích kapitolách jsme si poměrně podrobně zmapovali pedagogické působení Miroslava Dědiče, převážně pak v době desetiletého období, tudíž období edukace romských dětí. Uvedli jsme přínos v rovinách pedagogicko-psycho-sociální. Výzkum jsme podpořili o další poznatky a názory akademických pracovníků v rámci 2 setkání.

A zde stojíme před otázkou, zda nalezneme přesah pedagogického působení Miroslava Dědiče do současnosti. Nelze si odpovědět jinak než kladně. S naprostou samozřejmostí nacházíme několik bodů, doporučení, která lze aplikovat v současné pedagogické činnosti, v současném výchovně-vzdělávacím procesu. Zde přichází vyústění naší snahy, zde si pojďme, v teoretické rovině, říci proč právem považujeme Miroslava Dědiče za velikána sociální pedagogiky, byť tolik opomíjeného.

Pedagogické působení Miroslava Dědiče v oblasti multikulturní výchovy přineslo mnoho úspěchů, mnoho poznatků. Dokladují to četné, oficiálně potvrzené, dosažené úspěchy a v neposlední řadě to dokazují spokojené a kvalitní životy samotných aktérů, tehdejších dětí, žáků M. Dědiče a jejich potomků. Oni jsou tím největším důkazem úspěšnosti celého působení. Ač děti z etnických minoritních skupin, pocházející často z velmi nuzných až patologicky nastavených sociálních prostředí, přesto se díky péči Miroslava Dědiče úspěšně asimilovali do majoritní společnosti a prožívali, žijí a budou prožívat kvalitní život. Dochované materiály a vzpomínky, ale i novodobé zážitky věrně, někdy až dojemně, dokazují velkou vděčnost bývalých žáků a jejich rodin Miroslavu Dědičovi.

Jaké prvky výchovně-vzdělávacího procesu Miroslava Dědiče přenést a implementovat do současnosti?

Stále nepřekonatelnou funkci má jistě v rámci výchovně-vzdělávacího procesu **individuální přístup** k dítěti. V rámci současného výkonnostně laděného a do jisté míry stále svázaného školního systému se tento přístup jeví jako stále velmi aktuální téma. A v edukaci romských žáků obzvláště. Dalším prvkem, který hojně využíval Miroslav Dědič a je velmi aktuální i v současné době je **využití metod alternativní pedagogiky**. Zvláště pak **zážitkové pedagogiky**, která se primárně věnuje holistické výchově a je pro sociální pedagogiky významnou a přínosnou metodou. I v současné pedagogice nejsou prvky alternativní pedagogiky pevně ukotveny v systému a stále je na ně pohlíženo s jistou nedůvěrou a tyto metody jsou přehlíženy. Jak se shodli akademičtí pracovníci, v současném výchovně-vzdělávacím procesu stále „absentuje **lidský rozměr, lidský fenomén**“. To byla velká deviza Miroslava Dědiče. S tím bychom spojili i **lásku k dětem**, bezpodmínečnou lásku

dětem prokazovali oba manželé Dědičovi⁷⁸ a **práci pro blaho dětí**. Stále aktuální je otázka **vedení dětí k samostatnosti a odpovědnosti**. Domníváme se, že tato otázka je v některých školách přehlížena a není ji věnována taková pozornost, kterou by si jistě zasloužila.

Model pracovní školy je též využíván i v současnosti, zde snad můžeme konstatovat, že je škoda, že pouze v některých pokrokově smýšlejících školách nebo v rámci alternativních škol.

V rámci našeho doporučení se domníváme, že dalším prvkem, který by stál za oživení a znovuzavedení je **systém žákovských samospráv** s lehkou úpravou podoby užitečné v současné době. Jelikož jsme mohli vypořádat velký přínos tohoto výchovného prvku u několika sociálních pedagogů.

Stále aktuální je **hodnotová výchova**. Rozvoji tohoto směru se v současnosti aktivně věnuje např. společnost pedagogů pracující s teorií Cyril Mooney, která je světovou zastánkyní hodnotové výchovy v rámci vzdělávání. (viz www.hvcm.cz)

Význam řádu, pravidel, kázně a plnění pracovních povinností je stále aktuální jako bylo ostatně vždy. Jsme sice svědky neustálých „ataků“ ochránců lidských práv, kteří často útočí na korektnost jakýchkoliv výchovných požadavků, ale mnoholeté zkušenosti v oblasti výchovy a vzdělávání dokazuje, že určitá pravidla a důslednost jejich vyžadování je velmi důležitá a přínosná.

Pro Miroslava Dědiče, stejně jako např. pro Janusze Korczaka či Antona Makarenka bylo **dítě středem pozornosti** a veškerého **dění** v rámci výchovně-vzdělávacího. Tento prvek je také stále aktuální a domníváme se, že by vždy měl být.

Zajímavá je **věrnost své pedagogické myšlence**, která je pro sociální pedagogiky také typickým znakem. Naše doba předkládá pedagogům všeobecná doporučení v různých podobách, ať jsou to již metodiky, vzdělávací plány a další výchovné a vzdělávací pokyny. Mají víceméně celkovou podporu státu v pedagogické cestě. Pevně věříme, že i přes veškerou metodickou podporu má každý vychovatel a pedagog svou myšlenku a představu o výchovně-vzdělávacím procesu, o které je přesvědčen, které důvěřuje a kráčí v jejích šlépějích. Rozdíl tehdejší a současné doby, a vážnost či váha této myšlenky, se liší samozřejmě dobou, sociálním postavením minorit ve společnosti a stavem pedagogiky. Tehdy byli zmínění sociální pedagogové ponecháni „vlastnímu osudu“ a činům, tehdejší politické situace států jim cestu příliš neusnadňovaly a často jim naopak působily značné problémy, které museli zmínění pánové překonávat. Proto je důležitost věrnosti jejich

⁷⁸ Anežka Dědičová pracovala v Květušinské škole jako učitelka v mateřské škole.

pedagogickým myšlenkám tolik zdůrazňována. Byla to totiž specifická vlastnost, tolik pro ně typická a natolik přínosná.

Co bychom ještě rádi viděli v současné pedagogice převzato ze zkušeností Miroslava Dědiče je **vysoký lidský morální kredit a úcta k dětem**. Jsem přesvědčena, že právě v edukaci romských dětí to jsou natolik potřebné vlastnosti vychovatele a pedagoga.

Jak jsme již v minulých kapitolách uváděli, **výchovné a vzdělávací metody Miroslava Dědiče** byly již **ve své době velmi nadčasové**, a proto není překvapující, že **mnohé mají přesah do současnosti**. A můžeme konstatovat, že vzhledem k tomu, že v mnohých případech jsou některé výše uvedené prvky i v současnosti živě diskutované, pak se přímo nabízí inspirace v pedagogickém počínání Miroslava Dědiče. Jsme přesvědčeni o významném přínosu jeho práce. A domníváme se, že by mělo dojít k **významnější popularizaci odkazu pedagogického působení Miroslava Dědiče**.

Na závěr této kapitoly si připomeňme, že edukace dětí minoritních skupin není jednoduchou činností. Má svá specifika, vyžaduje určité specifické přístupy, vyžaduje určité schopnosti a kompetence pedagogů. Přesto je v současném multikulturním světě natolik důležitá a kvitujeme, že je jí věnována již dostatečná podpora, např. v rámci mnoha studijních oborech na vysokých školách. Že má svou podporu na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy. Že i celkově již společnost přistupuje k asimilaci různých národnostních minorit do majoritní společnosti s větší ochotou a vnímá tuto otázku jako důležité téma k diskusi. Nestaví tak otázku multikulturní výchovy a vzdělávání na okraj zájmu, jak tomu bylo v minulých letech, převážně od dob poválečného Československa. Ostatně značně komplikovaný současný politický stav ve světě bude představovat určitou výzvu v této problematice a budeme zřejmě svědky zvýšené potřeby asimilace různých národností do majoritní společnosti různých států a otázka multikulturní výchovy a vzdělávání tak bude stále velmi významným tématem v oboru pedagogiky nejen v Evropě, ale v po celém světě.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘÍNOS VÝCHOVNÝCH A VZDĚLÁVACÍCH METOD SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA MIROSLAVA DĚDIČE V EDUKACI ROMSKÝCH ŽÁKŮ

V praktické části diplomové práce se budeme zabývat vymezením výzkumného problému a rozbořem získaných dat. Výzkumná část bude zpracována formou kvalitativního výzkumu a jeho metod. Rozhovory s účastníky výzkumu budou zkoumány metodou Zakotvené teorie, zpracování osobních deníků pak pomocí kvalitativní analýzy textů, za pomoci metody kódování. Cílem výzkumu je objektivní podpoření předložených teoretických poznatků, analýza a popis přínosu výchovných a vzdělávacích metod Miroslava Dědiče v edukaci romských žáků. Předpokládáme, že výzkum podpoří existenci společných znaků na jejichž základě lépe pronikneme do uvedené problematiky a dojde také k doplnění jednotlivých souvislostí.

Rádi bychom připomněli, že se věnujeme výzkumu pedagogického působení Miroslava Dědiče v rámci multikulturní výchovy a vzdělávání od roku 2016. Během tohoto období jsme realizovali mnoho rozhovorů, setkání a dílčích výzkumů. Nelze opomenout také studium písemných pramenů, kdy velkou oporou výzkumu jsou osobní deníky Miroslava Dědiče. V roce 2018 vznikla z tohoto výzkumu již jedna diplomová práce pod názvem Sociální pedagog Miroslav Dědič a jeho působení v oblasti výchovy a vzdělávání romských dětí, která byla úspěšně obhájená. Mnohé poznatky se tak prolínají i touto diplomovou prací, tímto výzkumem.

4.1 Výzkumná metoda

Záměrem výzkumu je zkoumání přínosu výchovných a vzdělávacích metod sociálního pedagoga Miroslava Dědiče v edukaci romských žáků. Vzhledem k tomuto byl zvolen kvalitativní výzkum. Záměrně volíme definici kvalitativního výzkumu od Švaříčka, Šed'ové a kol., která poměrně výstižně popisuje tento výzkumný přístup.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 17)

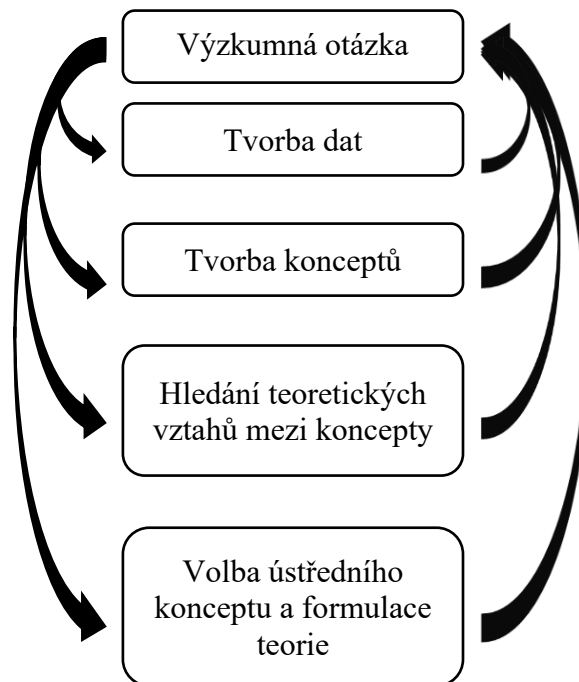
Hlavními složkami kvalitativního výzkumu jsou:

- **Údaje**, které mohou pocházet z různých zdrojů, nejobvyklejšími zdroji jsou rozhovory a pozorování,
- **Analytické nebo interpretační postupy**, díky nimž docházíme k závěrům nebo teoriím a které obsahují techniky konceptualizace údajů. Tento proces je nazýván kódování,
- **Písemné a ústní výzkumné zprávy**, které bývají publikovány v odborných časopisech nebo na konferencích. (Strauss a Corbinová, 1991, s. 12)

Mezi klasické výzkumné kvalitativní metody řadíme **metodu zakotvené teorie**. „Cílem výzkumníka je, za pomoci daných postupů, rozklíčovat data a dojít k tomu, co je v datech a za nimi. Daty se rozumí především rozhovory a pozorování. Tuto metodu lze primárně aplikovat pro výzkum jednání a motivace, avšak nelze ji limitovat pouze na tyto fenomény. Důležitým krokem v rámci této metody, je vhodná formulace výzkumné otázky. V procesu sběru a analýzy dat se soustředíme na hledání pojmů, které se zkoumaným jevem souvisí, a následně dochází k vyhodnocení vzájemných vztahů. K analýze textu pak slouží nástroje zvané **kódování**, jehož typy jsou: otevřené, selektivní a axiální. Cílem této metody je specifikace podmínek, při kterých se jev vyskytuje a popis interakcí, které se k tomuto jevu vážou. Následně pak popis výsledků.“ (Kastlová, 2018)

„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss, Corbinová, 1991, str. 14)

Obrázek č. 2. Schéma výzkumného procesu u metody zakotvené teorie



Zdroj: ŘIHÁČEK, Tomáš; HYTYCH, Roman. *Metoda zakotvené teorie. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. [cit. 2018-01-03], s. 47.

4.2 Cíl výzkumu

Hlavní výzkumný cíl

Analyzovat a porozumět přínosu výchovně-vzdělávacích metod Miroslava Dědiče v edukaci romských dětí.

Dílčí výzkumné cíle

Analyzovat specifika edukačního procesu romských dětí v poválečném Československu?

Zjistit, jak byl přizpůsoben výchovný a vzdělávací proces romským dětem?

Popsat jaké výchovné metody jsou typické pro sociální pedagogy?

Představit myšlenku, která provázela vznik internátu při škole v Květušíně?

Popsat jakým způsobem byly romské děti motivovány k učení?

Analyzovat a doporučit metody Miroslava Dědiče, které jsou přenositelné do současnosti?

Zjistit, jak zásadní byl vliv rodinného prostředí na edukaci romských dětí?

4.3 Výzkumné otázky

„Způsob, jakým si badatel klade výzkumnou otázku, je velmi důležitý, protože do značné míry určuje volbu výzkumné metody.“ (Strauss, Corbinová, 1991, str. 23)

Co je úkolem výzkumné otázky definují Řiháček a Hytych takto: „Úkolem výzkumné otázky v zakotvené teorii je především identifikovat zkoumaný jev.“⁷⁹ A dodávají, že „v rámci zakotvené teorie se výzkumná otázka většinou zaměřuje na dění, proces nebo průběh nějakého jevu a má za cíl popsat zákonitosti tohoto dění.“⁸⁰

V rámci výzkumu byly stanoveny hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký je přínos výchovných a vzdělávacích metod Miroslava Dědiče v oblasti edukace romských dětí z pohledu sociální pedagogiky?

Abychom co nejvíce zpřesnili relativně široký výzkumný problém, zformulovali jsme následující dílčí výzkumné otázky.

Dílčí výzkumné otázky:

Jaká byla specifika edukačního procesu romských dětí v poválečném Československu?

Jak byl přizpůsoben výchovný a vzdělávací proces romským dětem?

Které výchovné metody jsou typické pro sociální pedagogy?

Jaká myšlenka provázela vznik internátu při škole v Květušíně?

Jakým způsobem byly romské děti motivovány k učení?

Jaké metody Miroslava Dědiče jsou přenositelné do současnosti?

Jaký byl vliv rodinného prostředí na edukaci romských dětí?

V rámci stanovených výzkumných otázek se zaměříme na tyto základní oblasti v pedagogické činnosti Miroslava Dědiče:

1. Výchovný a vzdělávací proces romských dětí a jeho specifika
2. Metody v oblasti výchovně – vzdělávacího procesu romských dětí
3. Vliv rodinného a sociálního prostředí na edukaci romských dětí
4. Vznik internátní školy jako podpůrný mechanismus edukace romských dětí
5. Přenositelnost metod M. Dědiče v edukaci romských dětí do současnosti

⁷⁹ ŘIHÁČEK, Tomáš; HYTYCH, Roman. *Metoda zakotvené teorie. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. [cit. 2018-01-03], s. 45.

⁸⁰ Tamtéž, s. 46 In Kastlová, 2018.

4.4 Výzkumný vzorek

Subjekty výzkumu byly zvoleny cíleně a záměrně. Vzhledem ke zkoumanému tématu je hlavním subjektem výzkumu Miroslav Dědič. Z důvodu hlubšího proniknutí do zkoumaného tématu a z důvodu následného zvýšení validity výzkumu, tzv. triangulace dat, jsme výzkumný vzorek rozšířili o další účastníky a stanovili jsme charakteristické znaky výzkumného souboru. Jedná se tak o osoby, které byly přímými účastníky z doby provozu Školy Míru v Květušíně v letech 1950-1960. Hlavně jsme směřovali na pedagogické kolegy Miroslava Dědiče, bývalé žáky, ale také na kolegy z Ústavu pedagogických věd. Abychom zajistili objektivitu výzkumu a zároveň pro dotvoření komplexního pohledu na téma jsme podrobili výzkumu i rozhovory ze setkání akademických pracovníků Kratochvíle 2018, které měly také velmi přínosnou vypovídající hodnotu. Velmi důležitým zdrojem pro výzkum zvoleného tématu jsou Dědičovy osobní deníky z let 1950-1960⁸¹. Deníky nám zapůjčila rodina Dědičova.

Prvotním krokem, který předcházел výběru účastníků rozhovorů, bylo v rámci přípravné fáze prostudování tématu. Zde bychom chtěli připomenout, že výzkum přínosu pedagogické činnosti Miroslava Dědiče v edukaci dětí různých etnik probíhá dlouhodobě, již od roku 2016. Je členěn do jednotlivých etap dle témat. (A postupně je publikován v dílčích částech jako filmový dokument na DVD nosičích.) V rámci prostudování tématu také došlo ke společné konzultaci nad myšlenkou, jak bychom mohli smysluplně rozvinout již obhájenou diplomovou práci, jakým směrem bychom mohli navázat a tím publikovat další poznatky z našeho probíhajícího dlouhodobého výzkumu.

V rámci výzkumu jsme učinili rozhovory s Miroslavem Dědičem, z nichž vyplynuly určité poznatky. Pro další rozvinutí orientace v dané problematice vyvstala potřeba rozšíření výzkumu o další rozhovory a podrobné studium Dědičových deníků a dobových archiválií. Výzkumný vzorek byl proto během výzkumu dotvářen a rozšiřován. Můžeme konstatovat, že jsme se ve většině případů setkali s ochotou a s nadšeným přístupem k rozhovorům. Výjimkou pak byly případy špatného zdravotního stavu či časové indispozice.

Všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s obsahem diplomové práce a byli poučeni o průběhu výzkumu. Účastníci byli zároveň informováni o metodice zpracování

⁸¹ Pro dotvoření komplexního vhledu do výzkumného tématu jsme obdrželi k prostudování i originál Dědičova osobního deníku mapující rok a půl dlouhého působení v Podkrušnohoří. V této době se Dědič formuje pedagogicky a vytváří základy výchovně-vzdělávacího systému na který následně úzce navazuje v období edukace romských dětí.

poskytnutých dat a byli seznámeni s pravidly zachování anonymity. Také rodina Miroslava Dědiče byla požádána o udělení souhlasu ke zpracování tohoto tématu. Souhlas byl udělen. Celkově bylo během výzkumu realizováno 13 rozhovorů. Přičemž s Miroslavem Dědičem byly realizovány 4 rozhovory. Dále byly realizovány rozhovory s dalšími 8 informanty v tomto složení: žena 95 let, žena 83 let, žena 40 let, muž 41 let, muž 75 let, Muž 77 let, Muž 55 let, Muž 85 let. Poslední rozhovor č. 13 byl společným setkáním informantů.

Představení účastníků rozhovorů

Za vztyčné rozhovory v rámci výzkumu jsou považovány rozhovory s Miroslavem Dědičem. Jedná se o rozhovory označené R1-R4 a označení informanta M. Dědiče je M1. Ovšem stejně tak přínosné a důležité byly rozhovory s ostatními informanty, jelikož nám poskytly další poznatky a tím jsme mohli hlouběji proniknout k jádru zvoleného tématu. Budou analyzovány metodou kódování a dále využity v procesu triangulace dat. Jak jsme již výše zmínili, pro účely analýzy dat a z důvodu zachování anonymity informantů jsme zvolili označení „Ž ČÍSLO“ a „M ČÍSLO“, zároveň je vždy uveden i další kód R 5-R 12, tento údaj označuje číslo rozhovoru. Tudíž rozhovor pět až rozhovor 12. Byl realizován ještě rozhovor č. 13 (R 13), který byl společným setkáním a zúčastnili se ho informanti M 8, Ž 9, M 10, M 11, M 12.

A k číselnému označení zároveň připojujeme pojem „žena“, „muž“ a věk. Níže předkládáme stručnou charakteristiku účastníků výzkumu.

Ž 5, žena 95 let

Žena, jenž stála dlouhá léta po boku M. Dědiče. Je pracovitá, skromná, kultivovaného projevu. Žena, která svůj život zasvětila výchově dětí a významně pomohla svému muži v realizaci jeho myšlenky. Přímá účastnice květušínského projektu.

Ž 6, žena 83 let

Tato žena pochází z 11 dětí, zažila válečné vřavy v rodné vesnici, ze které po ukončení 2. světové války s rodinou emigrovali do Čech. Pochází z etnické menšiny. Vystudovala střední pedagogickou školu. Během svého aktivního života napomáhala s řešením různých úředních záležitostí Romů. Přímá účastnice květušínského projektu.

M 7, muž 85 let

Jedná se o velmi intelektuálně zaměřeného a vzdělaného muže s distingovaným vystupováním. Během rozhovoru byl velmi otevřený a přátelský. Přivedl mě k dalším poznatkům. Byl kolegou Miroslava Dědiče z Krajského pedagogického ústavu.

M 8, muž 75 let

Velmi kultivovaný, inteligentní muž, který je vzdělán v oboru pedagogiky a dlouhodobě se zabývá problematikou mediální výchovy. Projevil otevřený a přátelský přístup. Spolupracuje s námi dlouhodobě v rámci našeho výzkumu. Výrazně přispěl svými poznatky k danému tématu a také přispěl svým filmovým dokumentem, který se věnuje stejnému tématu. Nebyl přímým účastníkem květušínského projektu.

Ž 9, žena 40 let

Energická a ambiciózní mladá dáma. Ač nepřímá účastnice květušínského projektu, přesto v našem výzkumu přispěla významnými informacemi, jako bývalá studentka Miroslava Dědiče i jako odbornice na problematiku rizikového chování žáků základních škol, sociální práce s etnickými sociálními skupinami a tvorby metodologie zmíněných problematik.

M 10, muž 54 let

Vzdělaný muž, s kultivovaným vystupováním a významným životním rozhledem. Člověk, který se velmi orientuje v tématu naší diplomové práce, jelikož byl Miroslavu Dědičovi dlouhá léta nablízku. Přispěl cennými informacemi z oblasti životního a profesního příběhu Miroslava Dědiče. Nebyl přímým účastníkem květušínského projektu.

M 11, muž 41 let

Vzdělaný, inteligentní muž, spíše introvertní povahy, působící jako akademický pracovník na půdě dvou vysokých škol. Jako bývalý student Miroslava Dědiče a kamarád potomků žáků květušínské školy přispěl významnými informacemi do našeho výzkumu. Velmi dobře se orientuje v problematice našeho tématu. Nebyl přímým účastníkem květušínského projektu.

M 12, muž 75 let

Velmi vzdělaný, inteligentní muž veselé povahy, působící jako akademický pracovník na půdě vysoké školy. Je významným odborníkem v oblasti romské problematiky a filozofie výchovy. Tématu působení sociálního pedagoga Miroslava Dědiče se věnuje řadu let. Má bohaté znalosti této problematiky. Je bývalým spolupracovníkem a přítelem Miroslava Dědiče. Nebyl přímým účastníkem květušínského projektu.

4.5 Sběr dat

Pro sběr dat byla zvolena technika polostrukturovaného rozhovoru. Otázky pro informanty výzkumu byly směřovány do období působení Školy Míru v Květušíně a pokračování působení na místě Dobrá Voda u Prachatic. Jedná se tak o období v letech 1950-1960.

Dále otázky směřovaly na profesní život Miroslava Dědiče, převážně pak na charakteristiku výchovných a vzdělávacích metod Miroslava Dědiče v edukaci romských dětí. A také na propojení daných aspektů edukačního procesu do současnosti. Takto byly kladeny přímému aktérovi i ostatním informantům. V rozhovorech s přímým aktérem byly otázky ještě doplněny o další, které vyplývaly v dané chvíli z kontextu informací a dotvářely celkový rámec výzkumu.

„Polostrukturovaný rozhovor je metodou kvalitativního výzkumu. Tazatel (tvůrce) má připravené otázky a témata, které chce v rozhovoru probírat, ale zároveň je možné se během rozhovoru od připravených otázek či témat odklonit. Pakliže například v dané chvíli považuje odpověď dotazovaného za důležitou. Pro tuto metodu je důležitá velmi dobrá znalost a orientace v daném tématu. Taktéž je nutná kvalitní příprava.“ (Reichel, 2009, s. 111-112 In Kastlová, 2018) Polostrukturovaný rozhovor bývá také označován jako hloubkový rozhovor.

Před realizací rozhovorů jsme si připravili seznam otázek, které směřovaly k výzkumnému cíli a zároveň jsme si uvědomovali, že během rozhovorů mohou nastat situace, kdy vyvstanou nové otázky, které doplní a upřesní předchozí otázky. Výzkum, v podobě rozhovorů a moderovaných setkání probíhal v období v letech 2016-2019. Následný rok 2020 a také rok 2021 byly poznamenány mnohými zákazy setkávání a omezováním práv pohybu občanů jako důsledek nastalé pandemie nemoci SARS2 – Covid 19, proto v tomto období docházelo především k telefonickým kontaktům. K další činnosti na výzkumu jsme se vrátili v období roku 2022. Bohužel již nebylo možno komunikovat s hlavním aktérem výzkumu Miroslavem Dědičem, který v prosinci roku 2020 umírá na následky nemoci SARS2 – Covid 19. Vzhledem k dlouhodobému mapování tématu a aktivní práci na sběru dat jsme pořídili mnohé záznamy rozhovorů, audio i video nahrávek, které jsou nyní cenným bohatstvím, z něhož tento výzkum také čerpá. Důležitou součástí výzkumu pak bylo studium osobních deníků Miroslava Dědiče, které nám velmi ochotně zapůjčila dcera Miroslava Dědiče, Šárka Troupová. Rádi připomínáme, že paralelně s tímto výzkumem vznikala

filmový dokument⁸², který je rozfázován do několika dílů. První část dokumentu je oficiálně dostupná a druhý díl je připraven k publikování.

Rozhovory probíhaly v předem domluveném **prostředí** a čase. Rozhovory a moderovaná setkání s Miroslavem Dědičem a jeho rodinou probíhaly v domácím prostředí rodinného domu Dědičových v Chlumanech. I v dalším případě proběhl rozhovor s informantkou v prostorech domácího prostředí. V dalších případech probíhaly rozhovory v krásném prostředí státního zámku Kratochvíle poblíž Netolic v Jižních Čechách a následné rozhovory byly realizovány v prostorech českobudějovické kavárny a restaurace, jak si přáli sami respondenti. Na zámku Kratochvíle proběhlo i moderované setkání, které bylo také zdokumentováno a stalo se podkladem 2. dílu již zmiňovaného filmového dokumentu.

Jak jsme již uvedli výše, v podkapitole 4. 3, v rámci dodržení **etické otázky výzkumu**, došlo k seznámení všech účastníků výzkumu s obsahem diplomové práce, byl jim vysvětlen účel dotazování a všichni poskytli informovaný souhlas. Účastníci výzkumu byli seznámeni s ochranou soukromí a jejich osobních údajů a souhlasili s tím, že se stávají informanty výzkumu. Taktéž byl vždy vyžadován souhlas se záznamem rozhovorů na diktafon, kdy byl vždy na počátku nahrávky uveden čas a den nahrávání a důvod nahrávání. Z důvodu zachování anonymity informantů došlo k vzájemné dohodě, že v diplomové práci budou užívána označení informantů ve tvaru „muž“ nebo „žena“ a věk. Domníváme se, že dohodnutí těchto zmíněných pravidel vede k navázání vzájemné důvěry mezi účastníky výzkumu a tvůrci diplomové práce. Považujeme nastolení důvěry za důležitý a přínosný krok, který může výzkum jen obohatit. Zamezíme tím případné manipulaci rozhovorů, která by mohla vést nejen k poškození objektivitě výzkumu, ale i k šíření případných dezinterpretací, a to rozhodně není v našem zájmu.

Rozhovory účastníků výzkumu a studium osobních deníků Miroslav Dědiče jsou velmi přínosné z hlediska předpokládaného nalezení určitých společných znaků, které nám pomohou lépe proniknout do dané problematiky a zároveň dotváří celkový obraz výzkumu. K dotvoření celého obrazu výzkumu významně pomáhá též literatura a dobové záznamy zachycující historii, sociální a politickou situaci ve státě, ale i v samotném regionu Květušina a jeho blízkého okolí.

⁸² KASTLOVÁ, Martina; BALVÍN Jaroslav. *Filmový dokument Sociální pedagog Miroslav Dědič, 1. díl*. Praha: Hnutí R, 2017.

Zpracování dat

Rozhovory účastníků výzkumu byly nahrány na diktafon a poté přepsány metodou doslovné transkripce. Rozhovory s Miroslavem Dědičem a rozhovory dalších účastníků výzkumu byly podrobeny metodě **otevřeného kódování**. Taktéž část deníků byla podrobena této metodě. Vytvořili jsme seznam kódů. Kódy byly přepsány na pomocné listy a došlo k jejich vzájemnému přiřazení dle podobnosti a provázanosti. Tím došlo k vytvoření kategorií, které byly pojmenovány a označeny jejich vlastnosti a dimenze. V jednotlivých kategoriích jsme následně hledali spojitosti mezi jednotlivými případy. Spojením kategorií a subkategorií bylo provedeno **axiální kódování**. Tyto jsme následně zasadili do **paradigmatického modelu**, který se stal základem **selektivního kódování**. Po vytvoření kostry analytického příběhu došlo k **určení centrální kategorie**. Celou diplomovou práci protíná snaha o **objektivitu** předkládaných poznatků a výzkumu. Proto jsme, z důvodu **zvýšení validity** provedeného **výzkumu**, ještě následně provedli **triangulaci dat** prostřednictvím stručného ověření výsledků ostatních rozhovorů a kvalitativní analýzy textů.

V rámci triangulace dat dochází ke kombinaci více výzkumných metod v jedné studii na stejné téma. Cílem tohoto postupu je zvýšení validity výzkumu.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

5.1 Analýza dat z rozhovorů

S využitím metody otevřeného kódování byla provedena kategorizace rozhovorů. Na základě provázanosti dat vplynuly níže uvedené kategorie. V rámci analýzy dat rozhovorů a osobních deníků uvádíme v citacích v textu číslo řádku, na kterém se v přepisu rozhovoru nebo v přepisu deníku citace nachází a číselné označení rozhovoru nebo v případě deníku datum zápisu.

Kategorie Specifika výchovně-vzdělávacího procesu romských dětí (v kódovaném textu označeno žlutou barvou)

Subkategorie: Znalost jazyka, znalost mentality etnika, udržení zájmu, pochvala, kázeň

Miroslav Dědič se v edukačním procesu romských dětí zabýval primárně pochopením a respektováním dítěte, jeho etnických a kulturních tradic, jeho rodinné a osobní historie. Vyzoroval nutnost znalosti mentality národa a jeho specifík. „Na prvním místě stojí poznat mentalitu těchto jedinců, vžít se do jejich psychologie, prostě stát se jedním z nich, tedy Cikánem, a postupně příležitost od příležitosti zpracovávat a přesvědčovat.“ (Deník M. Dědiče, 1. 10. 1950, řádek 52-54) Dalším specifikem byla otázka udržení zájmu o výuku a pracovní nasazení žáků. „Je nutné stále buzení a udržování zájmu, naprosto není možný způsob mechanického přednášení vykládané látky. Stále je nutno ladit strunu jejich zájmu o práci, poněvadž kolíček velmi slabě drží a povoluje.“ (Deník M. Dědiče, 1. 10. 1950, řádek 66-67) Miroslav Dědič zjišťuje, jak mocná a účinná se stává v edukačním procesu romských dětí *pochvala*. „Velkou zpruhou v práci je pro ně pochvala. Uznání, že něco udělali, tak jak jsem si to představoval, hlavně, když tím jednotlivec vynikl nad ostatní, velmi je probouzí k sebevědomí.“ (Deník M. Dědiče, 1. 10. 1950, řádek 69-71) Ovšem zároveň s tímto zjišťuje i hranice působnosti pochvaly a její přerod v negativní podobu, a to v *nekázeň*. „Ovšem je pochvala dvousečnou zbraní. Z uskřípnutého jedince stává se obratem ruky vše umějící a všemu rozumějící tvor, který si samozřejmě, nic z toho nechat pro sebe a uplatňuje se vhod i nevhod. Dává najevo své vynikající postavení vykřikováním při vyučování, opravováním a překřikováním ostatních“ (Deník M. Dědiče, 1. 10. 1950, řádek 72-75) S nekázní svádí Dědič boj od počátku své působnosti v Květušíně. V denících často zmiňuje tento jev jako specifikum romských dětí prostupující napříč kolektivem. Tento jev

je ovlivněn několika faktory. Děti do té doby nenavštěvovaly školy, neměly zkušenost s pevným řádem, rodina a sociální okolí jim tyto sociální dovednosti nevštlípily. „Na prvním místě tady vystupuje problém kázně. Začít zde vychovávat znamená v první řadě ukázat celý kolektiv. Veškerá má současná práce musí se tedy soustředit na tento bod, jiné cesty není. Buď vštlípit kázeň a pak začít stavět nebo raději od práce odejít, poněvadž by byla mařením času.“ (Deník M. Dědiče, 1. 10. 1950, řádek 78-81) Jak náročným a specifickým prostředím byla Škola Míru v Květušíně zmiňoval Miroslav Dědič v podstatě ve všech rozhovorech a také v denících. „Pokud se týče prostředí z hlediska výchovy, jedná se o prostředí zcela jedinečné, jakých se najde snad málo v republice, neřkuli na českém Jihu. Tady se nedá předpokládat nic z toho, co je běžné a samozřejmé na kterékoliv škole.“ (Deník M. Dědiče, 1. 10. 1950, řádek 36-38) Zároveň bychom zde rádi zmínili i další důležitý aspekt, který nám z výzkumu k této kategorii vyplývá a tím je jistá osobní vyzrálost Miroslava Dědiče a jeho velmi kladný přístup k dětem. Tento aspekt se objevuje napříč rozhovory i v denících. „Lidská vstřícnost a zájem o děti je v podstatě víc než nějaká pedagogická metoda. Měl jsem ty děti rád, chtěl jsem, aby z nich něco bylo.“ (M 1, R 2, řádek 53-55) Na toto téma zde uvádíme poznatky informanta: „Počátek dobrého pedagogického působení je láska k dětem. A když ji nemáte, tak jste v háji! Prostřednictvím pana Dědiče jsem se seznámil také s jeho manželkou Ážou a ona přesně v jednom z rozhovorů, které jsem s nimi vedl a ptal jsem se na její zkušenosti s výchovou romských dětí, jenom stručně řekla: „Já jsem je měla prostě ráda.“ (M 12, R 13, řádek 35-39) Informant výzkumu ještě dodává důležitý poznatek: „Já jsem nikdy neslyšel, že by pan Dědič někdy mluvil o dětech, že jsou problematické“. (M 10, R 13, řádek 87-88)

Kategorie Výchovné a vzdělávací metody v edukačním procesu Romů (v kódovaném textu označeno modrou barvou)

Subkategorie: odměny, tresty, alternativní pedagogika, spolupráce dětí, individuální přístup

Tato kategorie je doslova vztyčná pro naše zvolené téma, je to nosné téma diplomové práce. Otázku odměn a trestů jsme již zkoumali v původní diplomové práci (Kastlová, 2018) a i zde využijeme těchto poznatků, jelikož vycházejí z části realizovaného dlouhodobého výzkumu a tyto poznatky budou doplněny o nová zjištění.

Na odlišné potřeby žáků lze reagovat také zajištěním motivace žáků. „Přesně tímto směrem se vydal v roce 1950 i M. Dědič ve svém novém působišti ve škole Míru v Květušíně. Odměny či tresty, které většinou spočívaly v odmítnutí odměn nebo výhod, či požitků, byly

účinnými metodami ve výchovně – vzdělávacím procesu romských dětí.“ (Kastlová, 2018, s. 56-57)

„Já jsem je dostal na svou stranu díky fotbalovému míči a houslím.“ (M 1, R 2, řádek 81-82)

„Když jsem vstoupil do třídy s houslema, si vzpomínám, jak celá třída zašuměla: „Učiteli, jste bašável pre lavuta.⁸³“ No, to bylo fantastický, tím jsem je získal, protože začali zpívat, tancovat, ne? (M 1, R 1, 117–119) Další motivační nástroje byly v podobě poskytnutí zázemí a doplnění výbavy v ošacení dětí a jejich obuvi. „Dostali teplé jídlo, mohli přespat ve škole.“ (M 1, R 2, řádek 87-88) „Koupili jsme jim boty, protože chodili bosí i v zimě.“ (M 1, R 2, řádek 88) Miroslav Dědič však využíval pozitivní motivační nástroje velmi rozumně. S jejich využitím dětem vštěpoval potřebnou myšlenku „něco za něco“. Vedl děti k zájmu o školu, ke školním povinnostem a v neposlední řadě i ke kázni. „Já jsem jim říkal, ale nejprve se budeme učit. Když se nebudete učit, nepůjdeme na louku s míčem a nebudu vám hrát na housle. A to byly první kroky, kdy si na to začali přivykat. Protože ze začátku ten zájem byl minimální. Ten šel přes výhody a požitky pro ně.“ (M 1, R 2, řádek 82-85)

„V rámci výchovných metod se dostalo i na tresty, které spočívali buď v odnětí výhod, nebo v případě kázeňských přečinů v trestu fyzickém. Jednalo se o výprask koženým řemenem, zvaným Makarenko. Ale jak sám M. Dědič uvádí, v tomto případě nebyl úmysl, aby děti trpěly bolest, ale šlo spíše o určitou potupu, aby se styděly za to, že museli jít do ředitelny pro výprask. Počet ran byl dohodou mezi oběma aktéry.“ (Kastlová, 2018, s. 57) Miroslav Dědič již věděl kdy a jakou formu motivace zvolit „Na některé stačilo jim dát nějakou dobrotu na talíř, na jiný bylo třeba vzít Makarenka.“ (M1, R 2, 96-97)

Významnou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu sehrály alternativní pedagogické směry. „Dědič také praktikoval „školu hrou“. Použil metodu hry dříve, před začátky dramatické výchovy v pedagogice.“ (M 12, R 13, řádek 97, 101-102) Další informant uvádí: „Mě z těch knih a deníků velmi zaujal vztah vzdělání a výchovy ve spojení s přírodou. Aplikace pracovní výchovy.“ (M 8, R 13, řádek 103-105)

„Zde bych právě viděla jako vhodný uvolněnější přístup ve výuce a u Miroslava Dědiče se lze krásně inspirovat.“ (Ž 9, R 13, řádek 85-86) Uvedla další účastnice výzkumu. Dále zaznívá: „Jeho pedagogická činnost, teď bychom ji nazvali jako zážitková pedagogika.“ (M 12, R 13, řádek 54-55)

⁸³ Překlad: Učitel hraje na housle.

V rámci výzkumu se s tématem využití alternativních pedagogických směrů v působení Miroslava Dědiče setkáváme velmi hojně a s naprostou přesvědčivostí je účastníky výzkumu tato forma výchovy a vzdělávání romských dětí velmi vysoce a kladně hodnocena a vždy je zdůrazňován její značný přínos.

Ruku v ruce jde s tímto tématem i téma individuálního přístupu v edukačním procesu. I tento aspekt se velmi hojně vyskytoval v odpovědích informantů a je též zmiňován v Dědičových denících a publikacích. „Z jeho každé stránky publikací to můžeme vyčíst, kdy píše velmi lidskou formou, zmiňuje, že u těchto dětí, jedno, jaké národnosti, je třeba individuální přístup.“ (M 8, R 13, řádek 72-74)

„Samozřejmě vnímal všechny zvláštnosti všech jednotlivců, ale vždycky volil nějaký osobní přístup v dobrém slova smyslu.“ (M 10, R 11, řádek 88-89)

„V rámci výchovného procesu se, M. Dědič, vydal i cestou spolupráce se samotnými dětmi, a to tak, že nechal nejstarší a nejkultivovanější děti podílet se s ním na výchovném procesu. Uvědomil si, že tak snadněji pronikne k dětem a bude moci udržet soudržnost kolektivu dětí.“ (Kastlová, 2018, s. 57-58)

„Ono to nebylo jednoduchý, ty začátky, než jsem se dostal do situace, kdy se z těch nejstarších a nejméně inteligentnějších dětí začali dělat moji spolupracovníci. Protože později jsem si já jenom zavolal ty nejstarší hochy a děvčata. Řekl jsem jim tohle a tohle potřebuji zařídit a oni to zařídili.“ (M, 1, R 2, řádek 91-93)

„Dosud byla práce zde sobeckou soutěží což bylo prospěšné a v začátcích školní práci podporovalo, ale nyní je potřebí změnit už kurz na kolektivní spolupráci.“ (Deník M. Dědiče, 31. 1. 1951, řádek 212-214)

Kategorie Vliv rodinného prostředí žáků⁸⁴ (v kódovaném textu označeno zelenou barvou)

Subkategorie: primární rodina, zázemí rodiny, rodinné vztahy, rozhodování dětí

„Rodina poskytuje člověku první a nejrozsáhlejší socializaci. Rodiny romských dětí v Květušíně pocházely převážně z východního Slovenska. Romové masivně emigrovali do Čech ze slovenských, válkou zničených, vesnic. V pohraničí jim byly nabídnuty domy po sudetských Němcích nebo žili kočovným životem ve stanech, v osadách. To byl případ i několika rodin z Květušína. Ostatně místní usedlíci jim nebyli příliš nakloněni, tak jim zapojení do běžného života také neusnadňovali. A slovenští kočovní Romové byli velmi

⁸⁴ Tato kategorie převzata a rozšířena z původního znění diplomové práce In Kastlová, 2018, s. 58-59.

svéhlaví a nechtěli se příliš přizpůsobovat běžnému životu. Zázemí těchto rodin, ať již z pohledu materiálního, či sociálního, bylo ve velmi zoufalém stavu.“ (Kastlová, 2018, s. 58) Jak uvedl M. Dědič: „Ano, tak měli radši školu než rodinu, kde prostě byla špína, nepořádek, zima.“ (M 1, R 2, řádek 103) Až na pár výjimek se rodiny se na jaře zvedly a odstěhovaly se. K situaci M. Dědič dodává: „Vzpomínám si, rodina Černých a ti prostě tam byli trvale. Ti neodešli s těma druhejma. Byly to sice jen dvě rodiny, co zůstaly, ale i to mělo vliv na ten celek. Vedení statku s nima moc nevycházelo, ti byli proti nim. Tak tam bylo často zle.“ (M 1, R 2, řádek 164-166)

„Dětem se většinou rodiče výchovně nevěnovali. Povinnosti a morálka jim nic neříkali. Školu vnímali jako odcizení dětí od rodin a děti do školy neposílali, často jim i bránili ji navštěvovat. Děti byly negramotné, rodiče je ke vzdělání nevedli. Povinnost školní docházky bojkotovali. Později byly některé děti z romských rodin odňaty na základě soudního usnesení, právě z důvodu neplnění školní docházky.“ (Kastlová, 2018, s. 58)

Jakmile si M. Dědič získal důvěru dětí, které pochopily, že to s nimi myslí dobře, inklinovaly více k němu než k rodině. Tento stav popisuje Dědič takto: „Rodiče nadávali, že mají radši školu, než je. No, ale bylo to tak, prostě. Já jsem si pak uvědomil, že to není nějaká výstřednost, ale že je to tak a já jsem přešel na práci z přesvědčení.“ (M 1, R 2, řádek 75-76) „Začali mít raději mě než tátu s mámou.“ (M 1, R 1, 103-131)

Děti se začaly stavět proti rozhodnutí rodičů, začaly zůstat na internátu školy nebo své přesvědčení manifestovaly útky od rodičů. M. Dědič se k útěku od rodin vyjádřil: „V tom byl právě ten šok, že oni děti utekly od rodičů až z Podkrušnohoří a vrátily se do školy. Já si pamatuji, jak prostě vyprávěly, že šly kus pěšky, kus vlakem. A prostě říkaly, chceme do Květušina, tam to bylo nejlepší.“ (M 1, R 1, 249-251)

Kategorie Internátní škola⁸⁵ (v kódovaném textu označeno červenou barvou)

Subkategorie: podněcující zázemí školy, vyloučení negativního vlivu rodiny, zájem o školu, důvěra dětí

Kategorie Internátní škola z výzkumu vyplynula poměrně robustně a přímo navazuje na předchozí kategorii Vliv rodinného prostředí žáků a též můžeme konstatovat, že jsou spolu tematicky úzce spjaty. Již jsme tuto oblast podrobili výzkumu v Kastlová, 2018 a v současné diplomové práci ji rozšíříme o další poznatky, podpořené o další studium a informace z osobních deníků Miroslava Dědiče.

⁸⁵ Tato kategorie převzata a rozšířena z původního znění diplomové práce In Kastlová, 2018, s. 59-60.

M. Dědič se velmi záhy přesvědčil, že romské děti, ač jsou ve velmi zaostalém a zbídačeném stavu, jsou kultivovatelné jako jakékoliv ostatní děti. Doslova si uvědomil: „No vidíš, jsou to děti jako všechny ostatní, záleží jenom na tom, jak se s nimi jedná, a když je to pozitivní, tak jsou tvárné, jako všechny ostatní.“ (M 1, R 1, 128-129)

Bylo již jisté, že v rodině se jim podpory ke vzdělávání nedostává. Zároveň dospěl do stádia, kdy k němu již děti pojaly důvěru. Výchovně – vzdělávací proces byl slibně započat a pro další podporu pozitivního průběhu tohoto procesu se začala nabízet myšlenka zprovoznění internátní školy v Květušíně. Děti by se dostaly z negativního vlivu svých rodin, měly by příjemné zázemí ve škole a byla by zajištěna pravidelná školní docházka. Zároveň by mohlo docházet k rozvoji výchovného procesu dětí i v mimoškolních aktivitách. Na základě těchto myšlenek, potvrzených reálnou praxí, zakládá M. Dědič první internátní školu pro cikánské děti. Do té doby něco nevídaného. Internátní škola se pak stává působištěm dětí nejen z Květušína, ale i z Č. Krumlova a přilehlých obcí. K této problematice M. Dědič podotýká: „Díky tomuto způsobu, že budou na internátě, budou mít zázemí, dostanou se z negativního vlivu svých rodičů, jsme je získávali a oni se stali opravdovými příznivci školy. Z přesvědčení, že je to dobře, že jsou ve škole.“ (M 1, R 2, řádek 132-134)

Děti byly vedeny v mimoškolních aktivitách k pracovním činnostem, staraly se o včelí úly, o zahradu, pomáhaly v kuchyni a rozdělily si služby související s chodem internátu. Zároveň se věnovaly nácvičku tanců a písní v rámci pěveckého a tanečního souboru, který s M. Dědičem založily. To byla velmi přínosná činnost pro jejich osobní rozvoj. Ne jenom po stránce kognitivní, ale i po stránce socializační, jelikož v rámci působení sboru děti vyjížděly na různé soutěže a představení. M. Dědič k tomu dodává: „Tak pracovaly tam rády, podívaly se. Ony z toho měly. Viděly svět, jezdily autobusem, prostě si uvědomily, že spolupracují, že dělají kus užitečné práce. Já jsem je také motivoval a říkal jsem jim: „Vidíš to, udělali jste kus dobré práce a máš se.“ A ještě jsem jim řekl: „Řekni ještě támhle tomu a támhle tý.“ Netlačil jsem je nějakým striktním nařízením.“ (M 1, R 2 176-179)

Kategorie Přenositelnost výchovně-vzdělávacích metod M. Dědiče (v kódovaném textu označeno šedou barvou)

Subkategorie: lidský rozměr, osobitost výuky, alternativní pedagogické směry, individuální přístup

Fakt, že Dědičovy výchovné a vzdělávací metody byly nadčasové a lze je tak přenést a praktikovat v současné pedagogické práci s romskými dětmi, a nejen jimi, zcela zřetelně

vychází z provedeného výzkumu. Naprostou většinou se na tom shodli například účastníci setkání *Kratochvíle 2018*. Téma koreluje s výše uvedeným tématem, s kategorií Výchovné a vzdělávací metody v edukačním procesu Romů.

Informant M 8 konstatuje: „U těchto dětí, jedno, jaké národnosti, je třeba individuální přístup.“ (M 8, R 13, řádek 73-74) S tím souvisí i osobitost výuky. „Osobitost výuky je přínosná všem žákům.“ (M 10, R 13, řádek 80)

Další účastnice výzkumu přidává svůj poznatek z praxe: „Svázanost školního systému je špatná cesta. Osobitost výuky je přínosná všem žákům. A u Miroslava Dědiče se lze krásně inspirovat.“ (Ž 9, R 13, řádek 85-86) Zároveň byl účastníky často zmiňován lidský rozměr Dědičových pedagogických počinů. „Lidský fenomén, lidský rozměr, to byla Dědičova cesta.“ (M 12, R 13, řádek 96) Na prvky alternativní výchovy jsme zaznamenali také zvýšený počet kódů. Zmiňovala se převážně zážitková pedagogika, prvky pracovní školy, Komenského *škola hrou*, využívání hry a dramatické výchovy. „Velmi mě zaujal vztah vzdělání a výchovy ve spojení s přírodou.“ (M 12, R 13, řádek 103-104)

Všechny výše popsané poznatky byly majoritně zmiňovány právě ve spojitosti s tématem přenositelnosti a využitelnosti metodických postupů M. Dědiče do současnosti.

5.2 Analýza rozhovorů ostatních účastníků výzkumu a osobních deníků M. Dědiče

V rámci zvýšení validity výzkumu byly v rámci triangulace dat realizovány další rozhovory. Mezi dotazovanými účastníky výzkumu byli rodinní příslušníci Miroslava Dědiče, zástupci akademické obce z oborů pedagogiky a sociálních oborů, kolegové z Jihočeské univerzity a Krajského pedagogického ústavu, bývalí studenti a žákyně Miroslava Dědiče.

Označení rozhovorů a stručnou charakteristiku informantů jsme popsali v kapitole 4.3.

Tyto rozhovory byly podrobeny také kvalitativnímu výzkumu a v rámci triangulace sloužily k ověření již získaných dat. Tito účastníci se vyjadřovali k tématům, která souvisela s připravenými výzkumnými otázkami a dále byly rozhovory rozšiřovány o tematiku související s povahou vztahu informanta k Miroslavu Dědičovi, a tudíž k tématu diplomové práce. Ke kategoriím zde uvedeme i poznatky, citace z osobních deníků Miroslava Dědiče, které byly v následující části výzkumu podrobeny kvalitativnímu výzkumu a staly se tak dalším ověřovacím prvkem objektivity zjištěných dat v procesu triangulace dat.

Kategorie Specifika výchovně-vzdělávacího procesu romských dětí

Z výzkumu vyplývá, že se Miroslav Dědič nejprve snažil poznat, pochopit a sžít se s cikánským etnikem. Nejprve pozoroval projevy a chování Cikánů, shromáždil informace a analyzoval je. Poté se na základě zjištěných dat snažil zařadit do výchovně-vzdělávacího procesu takové pedagogické metody a prvky, které se staly efektivními prostředky ve výchově a vzdělávání cikánských dětí.

„Uvádím několik ranných poznámek z počátků práce v tomto prostředí.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 36)

„Jsou totiž Cikáni velmi proměnliví a náladoví. To, co je pro ně momentálně svaté, za chvíli třeba z nepochopitelného důvodu zavrhnou.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 55-56)

„Uznání, že něco udělali, tak jak jsem si to představoval, hlavně, když tím jednotlivec vynikl nad ostatní, velmi je probouzí k sebevědomí.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 70-71)

I v denících je řešeno téma specifických motivačních prvků, jakým byla například pochvala. Zároveň si Dědič uvědomuje, že jí nesmí v edukaci Cikánů nadužívat.

„Je nutno pochvaly užívat jako velmi drahého léku nebo ji zařadit jako samozřejmou součástí vyučování. Zkušeností si ověřím, který způsob bude lepší.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 76-77)

Dědič napříč zkoumaným tématem edukace romských dětí zdůrazňuje nutnost řádu a důslednosti ve výchově. Jelikož upozorňuje, že právě specifíkem tohoto etnika je živelnost a jejich přirozená „divokost“. Můžeme si však povšimnout, že ale zdůrazňuje právě fakt porozumění a chápání jejich podstaty.

„Cikáni jako celek i jako jednotlivci potřebují, aby byli vedeni pevnou rukou, která by jim rozuměla, chápala je, ale jež by přitom neslevila.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 90-91)

V několika rozhovorech informanti zdůrazňovali, že i Dědičovy charakterové vlastnosti byly rozhodující pro práci s romskými dětmi.

„Mírek byl nekonfliktní. A právě proto, že nebyl konfliktní, tak mohl vychovávat Romy.“ (M 7, R 7, řádek 26-27)

„Ještě bych chtěla dodat, jak M. Dědič oplývá hezkým druhem vtipu, jak je vtipný.“ (Ž 9, řádek 13-14)

„Dědič je velmi vzácný člověk a jak je tady možno vidět, i na mladé generaci tady, dokázal ovlivnit spoustu lidí. Domnívám se, že vklad, který pan Dědič vložil do akademické části byl dobře zúročen.“ (M 8, R 13, řádek 23-25)

„Dědič úctu dával, proto to celé bylo úspěšné.“ (M 12, R 13, řádek 58)

Specifikem jeho pedagogické činnosti v edukaci romských dětí byl i fakt, že rozšířil svůj výchovný koncept na celou romskou komunitu ve vesnici, respektive na rodiče jeho žáků.

„Práce na květušínské škole není však jen pokusem převychovat cikánskou mládež, je současně snahou v mezích možností vychovat dospělé příslušníky národa, tudíž převýchova celé vesnice. A to je vlastně to podstatné.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 92-94)

Kategorie Výchovné a vzdělávací metody v edukačním procesu Romů⁸⁶

I v této kategorii vykazuje výzkum zvýšený počet stejných znaků, kódů v několika rozhovorech.

Většina účastníků výzkumu se k této kategorii, míněno kategorii věnující se otázce výchovně-vzdělávacích metod v edukačním procesu Romů v tehdejší poválečném Československu v pojetí M. Dědiče, vyjadřuje s velkým obdivem a respektem. Informant M 7 k tomuto tématu dodává: „Chtěl tam, protože *byl zaměřený na výchovu těchto dětí*. Víte, on nebyl jenom učitel, *on byl vychovatel*. On s dětmi byl neustále. O prázdninách, o Vánocích. On neznal čas, on neznal peníze. Nic. Dovedete si představit, co to vůbec bylo vychovávat tyhle děti v té době? To je člověk, kterého si nesmírně vážím.“ (M 7, R 7, řádek 32-37)

Další dotazovaný (M 11) k pedagogické činnosti M. Dědiče dodává: „Jeho výchovný proces u dětí různých národností, kdy bylo prakticky po válce, a kdy ta situace byla nesmírně složitá a ty děti mnohdy žily v naprosto zoufalých podmínkách, tak jsem na to celé působení koukal s obrovským obdivem, a čím jsem starší, tak ten obdiv je intenzivnější a intenzivnější, protože jsem se dost důkladně přesvědčil o tom, že ta jeho pedagogická práce byla naplněna obrovskou láskou k dětem. A to se tak často nestává.“ (M 11, R 11, řádek 31-37)

Žena v rozhovoru R 6 sděluje: „On byl přísný, za začátku jsme se i trochu báli, ale pak jsme viděli, že to s námi myslí dobře. Měli jsme se tam (v Květušíně) dobře. Ale naši nechtěli, abysme tam chodili.“ (Ž 6, R 6, řádek 25-28)

⁸⁶ Tato kategorie převzata a rozšířena z původního znění diplomové práce In Kastlová, 2018, s. 63.

Mnohé poznatky z výzkumu přímo cílené k metodám výchovně-vzdělávacího procesu jsme již zmiňovali v předchozí kapitole 5. 1, proto již zde stručně představíme závěry z ověřování dat ostatních zdrojů výzkumu. Velmi shodně jsou zmiňovány metody alternativních směrů, na kterých Dědič staví výchovně-vzdělávací proces cikánských dětí. Především se jedná o prvky zážitkové pedagogiky, kde správně Dědič pochopil, že je primárně cílená na výchovnou část edukačního procesu. Proces výchovný a vzdělávací doplňuje o prvky „školy hrou“, kdy některé hraniční situace převádí na hru a dosahuje původně plánovaného výsledku. Implementuje též prvky pracovní školy. Můžeme si povšimnout, že v jeho pedagogickém působení stále zdůrazňuje, že nezískává děti násilně a formou nátlaku, ale přitažlivostí jeho formy výchovy a vzdělávání.

„Konstatuji: Školní děti jsou naše. Nikoli násilím, nucením, slovy atd., ale přitažlivou skutečností.“ (Deník M. Dědiče ze dne 27.1.1951, řádek 203-204)

Kategorie Vliv rodinného prostředí žáků

Výzkum v této kategorii přináší poznatky, které nám odkrývají prostředí, ve kterém děti žily. Rodinné prostředí, které pro děti bylo doslova patologické. Rodiny, které neplnily zcela své základní funkce. Některé děti dokonce pobývaly v rodinách svých příbuzných, protože rodiče se vrátili na Slovensko. Děti musely v rodinách zastávat mnohé práce, žily v naprosto nuzných podmínkách. V rodinách se nedodržovaly základní hygienické návyky, děti chodily ve špinavém oblečení, nemyté, zavšivené. V létě, v zimě chodily bosé. Informantka vzpomíná dobu, kdy pracovala jako vychovatelka v mateřské škole v Květušíně: „To byly neskutečný poměry, kde děti žily. Byly zavšivené, špinavé, neměly základní hygienické návyky. Tak neměly je kde získat. Museli jsme je i ostříhat. To bylo velké zle. Rodiče na nás přišli, co jsme jim to udělali. Do školky nám někdy maminky vodily děti už v pět hodin ráno. I když jsme jim říkali, že až v sedm hodin otvíráme.“ (Ž 5, R 5, řádek 152-156)

„Naše cikánské osazenstvo školy žije doma ve velmi stísněných poměrech, jež klidně lze nazvat bídými všeobecně, nikoli jen k současnému civilizovanému průměru v českých zemích. (Deník M. Dědiče ze dne 2.10.1950, řádek 134-136)

„Takový Jurka Dunka, on spí jako pes, hlásili mi jeho kamarádi. Stočí se na zemi u kamen v těch šatech, v nichž chodí celý den, nemytý a zavšivený.“ (Deník M. Dědiče ze dne 12.1.1951, řádek 177-178)

Tristní nebyly pouze životní podmínky, ale i rodinné vztahy a přístup k výchově a vzdělávání dětí. „Zde bohužel odpadá ta nejzávažnější součást výchovy, totiž spolupráce rodiny

na výchově, kdy vlastně rodina nese vždy břímě nejzodpovědnější, hlavně pokud se týče výchovy dětí mladších a nejmladších.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 92-94)

V této otázce sváděl Dědič s dospělými Romy, rodiči dětí urputný a dlouhodobý boj. Rodiče nechtěli děti posílat do školy, zákonné normy o vzdělávání nerespektovali, děti od školy odrazovali, vyhrožovali jim tresty. Děti se ocitly ve velmi složité situaci, neboť po nějaké době pochopily význam školy a chtěly ji navštěvovat, ale zároveň se bály postavit svým rodičům. Proto Dědič usilovně a poměrně záhy svého působení přemýšlí nad zavedením internátní školy v Květušíně. Chce oddělit děti od patologického působení rodičů. „Lituji, že ve školní budově není ještě jedna větší místnost, kam by se dala dát lůžka, takže by bylo možno přeměnit celou tuto školu na internát a izolovat tak děcka zcela od rodičů. Pak by rozhodně bylo lze nadíti se větších výsledků.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 98-100)

„Myšlenka internátu pro školní děti létala mi stále hlavou. Poněvadž situace ve vsi se zdá zhoršovat. Starší cikáni jsou útoční vůči dětem proto, že už něco dovedou, zatímco oni jsou negramotní. Bylo nutno pomýšlet na skutečné izolování dětí od ostatního domácího prostředí. Nastává situace, kdy školní děti dávají ve víře přednost mě, tedy škole před bratru a rodiči, tedy domovem. Začalo být přímo palčivým problémem odtrhnout děti zhoznému prostředí docela.“ (Deník M. Dědiče ze dne 11.1.1951, řádek 162-167)

Kategorie Internátní škola

Zde plynule navážeme na předchozí kategorii. Dostáváme se do období, kdy se M. Dědič snaží zrealizovat internátní školu v Květušíně. Považuje stávající stav za neudržitelný, musí jednat. Při analýze dat informantů můžeme pozorovat shodné interpretace popisované situace. Popisovali stav tehdejší situace ve vesnici, důvody vedoucí k založení internátu, vnitřní rozpor dětí, které nevěděly, jak se ke vzniklé situaci postavit, snaha Dědiče řešit situaci a mít tak šanci posunout se ve výchově a vzdělávání cikánských dětí dále. Dědič nad celou situací přemýšlí a nejprve pozvolně umožňuje dětem možnost přespání ve škole.

„Dali jsme možnost spát ve škole. Následující den se hlásily všechny děti, že jsou ochotny spát ve škole.“ (Deník M. Dědiče ze dne 11.1.1951, řádek 167-168)

„Všechny děti chtěly zůstat ve škole, zůstal však kolektiv 7 dětí, jež jsme provizorně uložili po dekách na zemi. Pořádně se všechny najedly, s chutí se umyly a pohodlně ulehly. Zvláště Jurka Dunka si pochvaloval, že tak dobře ještě nespal.“ (Deník M. Dědiče ze dne 12.1.1951, řádek 175-177)

Na základě dílčích přesvědčení a ověření si, že tento přístup řešení situace přináší pozitivní výsledek, žádá Dědič kpt. Pohla o pomoc a spolu s vojáky vybaví prostory pro internátní školu. „Ale stalo se něco neuvěřitelného, děti prostě zůstaly ve škole a chtěly být se mnou. Ne s mámou a tátou. Takže to byl zvrát nepředstavitelný.“ (M 1, R 1, řádek 126-127)

„Ve věci internátu učinili jsme patřičné kroky. Dr. Pohl sehnal 10 postelí, slamníky, přikrývky.“ (Deník M. Dědiče ze dne 13.1.1951, řádek 181-182)

I tento poznatek vyobrazuje nelehkou situaci, která byla denním chlebem pro M. Dědiče a jeho svěřence. „Večer přijíždí Ludvík Černý pro děti. Chce odvézt domů Marii a Margitu, matka prý nechce, aby ve škole přespávaly. Děti ovšem domů nechtějí. Dochází to tak daleko, že je bratr chce odvézt násilím. Utíkají mu a schovávají se. Tak daleko tedy už jsme dospěli, že jsme si získali větší důvěru než rodiče. Děti stojí v rozhodování, zda se mají postavit s rodiči, tedy proti škole nebo se školou, tedy proti rodičům. Zdá se, že škola si získává více půdy než pochybné prostředí rodin. Není ani jinak možno, vždyť děti posuzují bez předsudků. Je dosaženo značných výsledků i na poli učebním.“ (Deník M. Dědiče ze dne 16.1.1951, řádek 185-191) Dochází také ke konfliktům mezi jedinci, kteří přespávají a těmi, kteří ve škole nespí. „Naše školní dětská rodina se rozrostla na 11 členů, kteří přespávají ve škole. Mezi těmi, kteří ve škole spí a těmi, kteří nespí dochází k rozporům.“ (Deník M. Dědiče, ze dne 17.1.1951, řádek 195-196)

Zde nabízíme i rozsáhlejší popis celé situace:

„Díky tomuto způsobu, že budou na internátě, budou mít zázemí, dostanou se z negativního vlivu svých rodičů, jsme je získávali a oni se stali opravdovými příznivci školy. Z přesvědčení, že je to dobře, že jsou ve škole. Protože ze začátku to byla averze, nedůvěra a pak si ověřili, že je to v jejich prospěch a tím se vlastně celá situace začala měnit. Ale nemohu říct, že by to bylo takhle cílené, že to, že dostanou najíst, tak budou ve škole. Tak samozřejmě, když měli hlad, tak jsem jim říkal, tak tu zůstaň, dostaneš jídlo. To nebylo masově, to bylo přes jednotlivce. A pak to zapůsobilo, když z nich postupně vznikl kolektiv, tak mohli ti jednotlivci ovlivňovat ty druhé. Ta doba předtím bylo prostě ovlivňování jednotlivců. V podstatě jsem nejdřív pokryl tu potřebu základních věcí a pak, když už mi důvěřovali a viděli, že to s nimi myslím dobře, už to nebylo potřeba. Ale začalo to těmi jednotlivci nejdříve. To byly ty pilíře, na kterých jsem to postavil. Než to přešlo tak jakoby na celek, to trvalo dlouho. A že by byla situace, že by všichni do jednoho byli pozitivně napojeni, to není pravda. Vždycky se našli jedinci nebo skupinky, kteří se na věc dívali negativně.“ (M 1, R 2, řádek 132-146)

Kategorie Přenositelnost výchovně-vzdělávacích metod M. Dědiče

Jak jsme již konstatovali v předchozí kapitole, Dědičovy výchovné a vzdělávací metody byly nadčasové. Proto i v dnešní době oslovují pedagogy, a i dnes se z nich lze poučit, lze je aplikovat. Ostatně proto jsme toto téma zvolili jako nosné pro naši diplomovou práci. Pro objektivitu výzkumu jsme otázky spojené s tímto tématem kladli nejen hlavnímu informantovi a jeho nejbližšímu okolí, ale převážně skupině akademických pracovníků z oboru pedagogiky, psychologie a sociálních oborů. Jelikož zde jsme očekávali relevanci výsledků od odborníků z daných oborů. Akademici, ale i ostatní informanti zdůraznili především významnost přenositelnosti Dědičova lidského rozměru ve výchově a vzdělávání cikánských dětí. Další aspekt, lásku k dětem, zdůrazňovali informanti napříč výzkumem. Mohli bychom říci, že jsou to dva základní aspekty, vlastnosti, kterými by měl být vybaven každý pedagog a možná by se nabízeli názory, že to není „třeba zdůrazňovat“. Ale realita ukazuje, že opak je pravdou. A že i přes obrovský vědecký a společenský pokrok od dob působení M. Dědiče nejsou tyto dvě základní vlastnosti stále samozřejmostí.

Informanti považují za důležité inspirovat se též v oblasti využívání alternativních směrů ve výchově a vzdělávání romských dětí. Vyzdvihovali Dědičovu vlastnost, nevnímat děti jako problematické. To dnes slyšíme v podstatě neustále. Tím, že Dědič volil individuální přístup k dětem, neměl potřebu vnímání odlišností dětí jako problematické. A právě po individuálním přístupu ve výchově a vzdělávání romských dětí, a v podstatě nejen u těchto dětí, volalo mnoho informantů.

Vzhledem k tomu, že všichni informanti znali přímo či nepřímo příběh Miroslava Dědiče a jeho pedagogického působení v oblasti edukace romských dětí, zmiňovali v rozhovorech ještě další dílčí typické pedagogické kroky Miroslava Dědiče, které považují za přenositelné do současnosti. Objevil se tak v odpovědích informantů poznatek, že Dědič nikdy nedával žákům nic zadarmo. Míněno, že vždy bylo tzv. „něco za něco“. Přespání na internátu bylo podmíněno pomocí s úklidem, s přípravou stravy, s pracemi na zahradě a dalšími činnostmi. Někteří informanti v našem výzkumném šetření podotýkali, že se domnívají, že dnes toto pravidlo příliš neplatí.

Dále se zmiňovala vzájemná úcta, Dědič úctu dával a také ji později dostával zpět. „Dědič úctu dával, proto to celé bylo úspěšné.“ (M 12, R 13, řádek 58) Další přenositelnou vlastností by měla být, dle informantů, osobní autorita, Dědičova přirozená autorita. Jak uvedl informant M 10: „On sám se stával autoritou.“ (M 10, R 13, řádek 94)

Toto jsou nejhlavnější poznatky pro tuto kategorii v rámci výzkumného šetření.

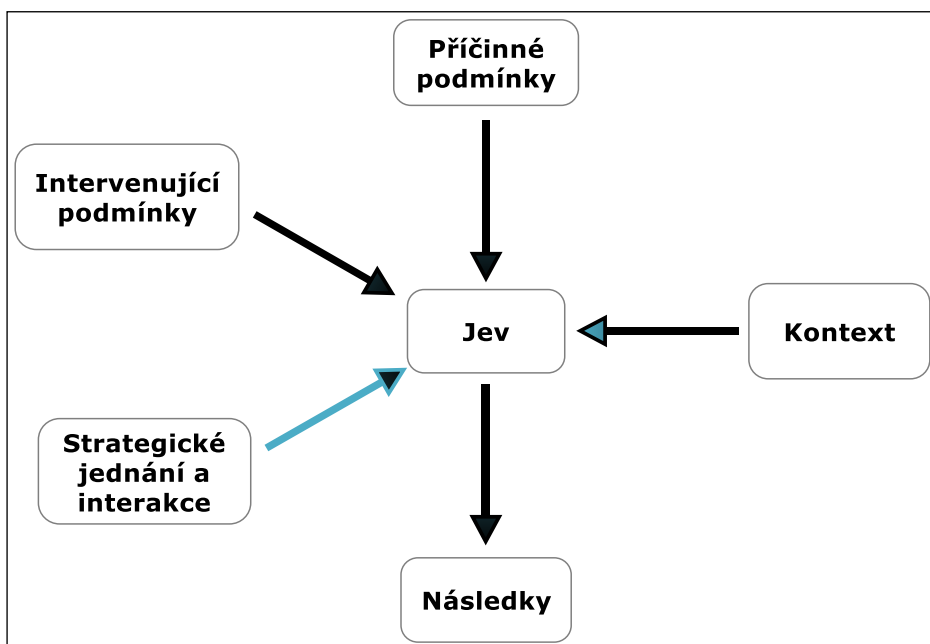
V rámci provedení triangulace dat došlo ke stručnému ověření výsledků rozhovorů R 1 – R4 a rozhovorů R 5–R 13. Tím byla zvýšena validita výzkumu. Taktéž jsme aplikovali proces triangulace dat s písemnými archivními prameny, jmenovitě s informacemi čerpanými z osobních deníků M. Dědiče z období let 1950–1960. Podrobili jsme je také kvalitativní metodě otevřeného kódování. Mnohé poznatky z tohoto výzkumu jsou součástí výše uvedených textů v jednotlivých kategoriích.

5.3 Vztahy mezi kategoriemi

Následnou částí výzkumu bylo axiální kódování. Vyhledávali jsme spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi.

Axiální kódování je soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se činí v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce s následky.“ (Strauss a Corbinová. 1999, s. 70 In Buhajová, 2010)

Obrázek č. 3 Paradigmatický model v základní podobě



Zdroj: Buhajová Lucie, 2010.

Tabulka uvedená níže zachycuje paradigmatický model vytvořený v rámci našeho výzkumu.

Tabulka č. 1 Tabulka paradigmatického modelu

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující jednání	Strategie jednání	Následky
Poválečné období v Československu	Výchovně-vzdělávací model Miroslava Dědiče	Negramotné děti	Rodinné zázemí Typické osobnostní rysy Romů	Výchovné a vzdělávací metody	Nastavení procesu výchovy a vzdělávání romských dětí
Postoj majoritní společnosti k Romům		Národní hrdost Romů	Situace v pohraničí	Spolupráce dětí na výchovném procesu	Vzdělanostní mobilita Mezigenerační vzdělávání
Osidlování pohraničí		Neochota rodičů spolupracovat	Postoj státu ke vzdělání Romů	Alternativní strategie	Změna sociálního statusu
Migrace Romů		Nízká sociální úroveň	Vztahy v obci	Internátní škola	Integrace do majoritní společnosti
Asimilace Romů					

Zdroj: Kastlová Martina

Jevem označujeme centrální myšlenku, případ, na který je zaměřen soubor interakcí a jednání nebo k němu má soubor nějaký vztah. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 71) V našem případě je centrální myšlenkou výzkumu výchovně-vzdělávací model Miroslava Dědiče. Kategorie Poválečné období v Československu a Postoj majoritní společnosti k Romům, Osidlování pohraničí, Migrace Romů a Asimilace Romů, tyto kategorie vystupují ve výzkumu jako příčinné podmínky, jedná se o události, které směřují k výskytu jevu. Tématem diplomové práce je přínos výchovně-vzdělávacích metod Miroslava Dědiče v edukaci romských žáků a tento příběh se reálně odehrává v nelehkém období v poválečném Československu. V pohraniční oblasti v jižních Čechách, kde jsou ještě zcela patrné dopady války, kde doznívají emoce z bouřlivého odsunu sudetských Němců a stejně tak bouřlivě se tyto oblasti osidlují novými obyvateli, včetně romských obyvatel z Východního Slovenska.

„**Kontext** je konkrétní soubor vlastností, jež náleží jevu. Je to určitý soubor podmínek, na jehož základě jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce vedoucí k reagování na určitý jev. Jedná se o kulisu celého dění.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 74 In Kastlová, 2018) Do kontextu přiřazujeme kategorie Negramotné děti, Národní hrdost Romů, Neochota rodičů spolupracovat a kategorie Nízká sociální úroveň.

„**Strategie jednání nebo interakce** jsou záměrné a cílené reakce na jev při splnění určitých podmínek.“ (Kastlová, 2018, s. 68) Zde nám z výzkumu vyplynuly kategorie Výchovné a vzdělávací metody, Alternativní strategie, Spolupráce dětí na výchovném procesu a kategorie Internátní škola. K těmto kapitolám bylo již popsáno poměrně hodně poznatků v předchozích kapitolách.

„Jak uvádí Strauss a Corbinová, **intervenující podmínky** usnadňují použití strategie jednání. Jsou to obecné a široké podmínky, které ovlivňují strategie jednání.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 75 In Kastlová, 2018, s. 68) Rodinné zázemí, rodina, je zde vnímána jako jedna z nejdůležitějších intervenujících podmínek. Z výzkumu vyplývá, že právě rodinné zázemí sehrálo významnou roli ve výchovně – vzdělávacím procesu. Děti záhy pochopily, že nepříznivé rodinné prostředí pro ně není vhodné a postupně ho opouštěly a více se zapojily do vzdělávacího procesu. Kategorie Situace v pohraničí, je intervenující z hlediska sociálního. Je spojena s aktem osídlování pohraničí, přináší mnoho složitých sociálních interakcí a úzce souvisí s dalšími dvěma kategoriemi Vztahy v obci a Postoj státu ke vzdělání Romů. Z výzkumu víme, že vztahy v obci byly dost napjaté. Romští přistěhovalci byli velmi nepřizpůsobiví a často se dostávali do konfliktů jak s místními usedlíky, tak s vedením statku a následně správce Vojenského újezdu, kpt. Dr. Pohlem. Politický postoj vůči přistěhovalým Romům byl zprvu kladný, ale tehdejší političtí vůdci stále více čelili masivní kritice společnosti, která se stavěla k asimilaci Romů v Čechách a vzdělávání jejich dětí velmi negativně.

„Za **následky** lze považovat jednání nebo interakce reagující na jev.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 79 In Kaslová, 2018, s. 68) Z výzkumu vyplývají následné kategorie Nastavení procesu výchovy a vzdělávání romských dětí, Vzdělanostní mobilita, Změna sociálního statusu, Integrace do majoritní společnosti a kategorie Mezigenerační vzdělávání. Stručně lze konstatovat, to, co již ostatně zaznělo z interpretace předchozích poznatků z výzkumu, že vstup romských dětí do výchovně-vzdělávacího procesu znamenal nastartoval jejich vzdělanostní mobilitu a vedl k její zvýšení. Vzdělání pak následně ovlivní jejich sociální status. Důležitým cílem celého Dědičovo pedagogického působení byla úspěšná integrace dětí do majoritní společnosti. Výchova a vzdělání byl prostředek k následnému uplatnění

na trhu práce, a tudíž k úspěšnému zařazení do běžného, soběstačného života. Z výzkumu dále vyplývá, že tyto děti, za významné pomoci M. Dědiče, byly vědomí tvůrci svého kulturního kapitálu a zároveň byly nositelé zajímavého sociálního fenoménu, a to mezigeneračního vzdělávání. Tyto děti odstartovaly ve svých rodech přenos významnosti vzdělanosti, kdy se vzdělání stává v těchto rodinách nejvyšší prioritou. A předává se z pokolení na pokolení.

5.4 Interpretace analyzovaných dat

V následném kroku výzkumného šetření jsme podrobili rozhovory informantů selektivnímu kódování a došlo k vytvoření *centrální kategorie*.

Jako centrální kategorie byla vytvořena kategorie *Výchovně-vzdělávací model Miroslava Dědiče*. Tato kategorie, tento model, je ovlivňován dějinnými událostmi. Jako následný krok byl vytvořen analytický příběh, ze kterého byl sestaven kauzální model. Tento kauzální model tvoří zvolené kódy, které představují základní faktory ovlivňující výchovně-vzdělávací model Miroslava Dědiče v kontextu s dějinnými událostmi.

Výsledky znázorněny v schématu kauzálního modelu viz následující obrázek č. 4.

Obrázek č. 4. Schéma kauzálního modelu

Dějinné události	Ovlivňující faktory	
Poválečné období v Československu Postoj majoritní společnosti k Romům Osidlování pohraničí Migrace Romů Asimilace Romů do majoritní společnosti Nový politický systém	Osobnost M. Dědiče Výchovně-vzdělávací metody Alternativní pedagogické směry Individuální přístup v rámci výchovně-vzdělávacího procesu Negramotné děti	Rodinné zázemí dětí Národní hrdost Romů Typické osobnostní rysy Romů Láska a úcta k dětem Vztahy v obci Květušín Spolupráce s kpt. Dr. Pohlem



Výchovně-vzdělávací model Miroslava Dědiče



Užití pedagogického modelu
 Výchovné a vzdělávací metody
 Využití spolupráce dětí
 Alternativní pedagog. směry
 Klima a vztahy ve škole
 Výchova a převýchova dětí i dospělých



Následky
 Důvěra dětí
 Vzdělanostní mobilita dětí
 Pravidelná školní docházka
 Vznik 1. internátní školy
 Integrace do společností
 Mezigenerační vzdělávání
 Změna sociálního statusu

Zdroj: Kastlová Martina

Vytvoření teorie

Výchovně-vzdělávací model Miroslava Dědiče prošel postupem času vývojem a byl ovlivňován dějinnými událostmi. Období poválečného Československa, vypořádávání se s následky války, odsuny sudetských Němců, nové osidlování pohraničí, velká vlna romských přistěhovalců z oblastí Východního Slovenska a problémy s jejich následnou asimilací do majoritní společnosti. Svou roli sehrála i česká společnost, která se stavěla k přijetí cikánských přistěhovalců odmítavě. Velký vliv měl i nově nastupující politický systém. Toto je stručný výčet hlavních dějinných událostí, které ovlivňovaly námi zvolené téma, zasazené do období let 1950-1960. Sledovaný jev, model, však ovlivňovaly i další faktory. Nutno zmínit samotnou osobnost Miroslava Dědiče s jeho typickými charakterovými vlastnostmi jako jsou pracovitost, skromnost, vytrvalost, láska a úcta k dětem, přirozená autorita a velký morální kredit. V celém edukačním procesu romských dětí sehrály jednu z nejvýznamnějších rolí výchovně-vzdělávací metody, které se staly ústředním tématem naší diplomové práce. Jejich přínos v edukačním procesu, který též významně podpořily alternativní pedagogické směry. Dědič správně pochopil specifika romského etnika, a proto své pedagogické působení přizpůsobil a směřoval převážně do zážitkové pedagogiky a pracovní školy. Tehdy se jednalo o zcela inovativní metody. Zároveň naprosto přirozeně zapojil samotné žáky do tvorby tohoto výchovně-vzdělávacího modelu a spolupráce dětí byla jedním z ovlivňujících faktorů. Zapojení nejstarších dětí do výchovného procesu vedlo k udržení kázně ve třídě, ke stmelování dětského kolektivu a k vytváření dobrého klima ve třídě. Dědič si byl vědom nutnosti práce na klimatu a prostředí ve škole byl to ostatně jeden z hlavních motivujících prvků, kterými v dětech vzbuzoval zájem o školu. Od počátku svého působení na škole Míru v Květušíně se Dědič snažil o převýchovu dětí, ale i jejich rodičů. Jak si ostatně Dědič poznamenává ve svém deníku: „Práce na květušínské škole není však jen pokusem převychovat cikánskou mládež, je současně snahou v mezích možností vychovat dospělé příslušníky národa, tudíž převýchova celé vesnice. A to je vlastně to podstatné.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 92-94)

Vše, co pedagogické úsilí Miroslava Dědiče přineslo jsme shrnuli do několika kategorií. V první řadě získal důvěru dětí, přivedl je k uvažování nad celou jejich situací a věrme, že nebylo snadným rozhodováním pro malé dětské duše, zda opustí své rodiče, a tudíž neperspektivní život a svěří své životy do rukou učitele, který měl zájem je kultivovat, vzdělávat a integrovat do majoritní společnosti. Vstúpil dětem základní společenské normy, děti se naučily pravidelně chodit do školy. Dědič u těchto dětí nastartoval proces

vzdělanostní mobility. Děti se staly nositelé zajímavého sociálního fenoménu, a to mezigeneračního vzdělávání. Tyto děti odstartovaly ve svých rodech přenos významnosti vzdělanosti, kdy se vzdělání stává v těchto rodinách nejvyšší prioritou.

Založením internátní školy pro cikánské děti podpořil Dědič svůj výchovně-vzdělávací proces, oddělil děti od negativního vlivu svých rodičů a opatrovníků a ty se pak mohly plnohodnotně vzdělávat. Díky vzdělání se pak děti, již jako dospělí jedinci, následně snáze integrovaly do společnosti a zvýšily tak svůj sociální status. Stali se z nich ekonomicky soběstační jedinci, kteří vedli kvalitní životy a byli za to Miroslavu Dědičovi nesmírně vděční.

„A když jsem viděl odraz jeho práce, té výchovy, toho působení, té lásky, co jim tam předával a ti lidé, jeho žáci, jak si toho vážili. Jak byli šťastní, že se s ním vidí. Mám fotografii, jak jeho žák Bandy pláče radostí, že ho vidí. I když byl Bandy v té chvíli vtipný a vzpomínal na velmi osobité vzdělávací metody, přesto byl velmi šťastný, že se může s panem doktorem setkat. Dědič je velmi vzácný člověk a jak je tady možno vidět, i na mladé generaci tady, dokázal ovlivnit spoustu lidí. Domnívám se, že vklad, který pan Dědič vložil do akademické části byl dobře zúročen.“ (M 8, R 13, řádek 19-25)

Zodpovězení výzkumných otázek

Na základě realizace kvalitativního výzkumu lze na hlavní otázku odpovědět následovně:

Jaký je přínos výchovných a vzdělávacích metod Miroslava Dědiče v oblasti edukace romských dětí z pohledu sociální pedagogiky?

Předně je nutné zmínit, že Dědič přistupuje v rámci své pedagogické profese k výchově a vzdělávání dětí s vědomím myšlenek *rovnosti přístupu ke vzdělání a ovlivnění společnosti výchovou*. A dále, že si je vědom poznatku, že *všechny děti, jedno, jaké národnosti, jsou kultivovatelné*.

„Samozřejmě jsem si uvědomil: „No vidíš, jsou to děti jako všechny ostatní, záleží jenom na tom, jak se s nimi jedná, a když je to pozitivní, tak jsou tvárné, jako všechny ostatní.“ (M 1, R 1, řádek 128-128)

Dědič, podobně jako mnozí sociální pedagogové, vždy jednal v zájmu dětí a pro jejich blaho. Jako humanista vyzdvihoval hodnotu a důstojnost člověka a její schopnost seberealizace.

„Zajímavá je Dědičova schopnost motivace dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu, která byla patrná v používání metod odměn a trestů. Zajímavou byla též diagnostika dobrého

rozpoložení, dobré nálady dětí, jako základní východisko pro výuku. Dobrá nálada byla rozhodující pro dosažení cíle.“ (Kastlová, 2018, s. 72)

„Když jsem vstoupil do třídy s houslema, si vzpomínám, jak celá třída zašuměla: „Učiteli, jste bašavel pre lavuta.⁸⁷“ No, to bylo fantastický, tím jsem je získal, protože začali zpívat, tancovat, ne? (M 1, R 1, 117–119) Další motivační nástroje byly v podobě poskytnutí zázemí a doplnění výbavy v ošacení dětí a jejich obuvi. „Dostali teplé jídlo, mohli přespat ve škole.“ (M 1, R 2, řádek 87-88) „Koupili jsme jim boty, protože chodili bosí i v zimě.“ (M 1, R 2, řádek 88) Trestem se stávalo naopak odmítnutí nabízených výhod a ve vyhocených případech došlo, velmi výjimečně, k použití fyzického trestu.

Edukace romských dětí vyžadovala a vyžaduje jistá specifika ve výchově a vzdělávání. Toho si byl Miroslav Dědič vědom od počátku svého pedagogického působení. Na základě toho „Miroslav Dědič citlivě pracuje s úpravou výukového plánu dle ovlivňujících faktorů, jako byla například úroveň gramotnosti, rozpoložení, nálada žáků, ale i počasí.“ (Kastlová, 2018, s. 72) Dědič volí cestu *individuálního přístupu* k žákům a v rámci praktikování pracovní školy pracuje s dětmi dle jejich možností.

„Dědič se postupně dostává do fáze, kdy je připravená půda pro praktikování modelu „něco za něco“. Nastavení systému „nejdříve výuka, potom zábava“.“ (Kastlová, 2018, s. 72)

Významnou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu sehrály alternativní pedagogické směry. Jednalo se převážně o prvky zážitkové pedagogiky, pracovní školy, prvky Komenského školy hrou, prvky hodnotové a kolektivní výchovy, kdy se inspiruje u A. Makarenka.

Součástí výchovného procesu je založení žákovské třídní samosprávy a zapojení starších žáků do výchovně-vzdělávacího procesu v květušínské škole.

Dědič zůstával věrný své myšlence, i přes různé komplikace nenechal padnout své plány.

„Je nutno pokračovat, je nutno zorganizovat síly, je nutno se sebrat a znovu se soustředit. Máme dát padnout myšlence? Nikoli! Vše pro myšlenku! Myšlenka výchovy Cikánů, již jsme počali uvádět ve skutek není iluzí ani utopií, není snem, zbytečností a malicherností.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.4.1951, řádek 311-314)

Výchovně-vzdělávací metody Miroslava Dědiče měly významný přínos pro edukaci romských dětí, ale můžeme konstatovat, že měly přínos celkově pro edukaci znevýhodněných dětí etnických skupin. Dokázal pedagogické metody modifikovat a používat dle potřeby a dle specifických potřeb dětí. Metody byly nadčasové, inovativní a přesto je Dědič používal naprosto intuitivně a přirozeně, s notnou dávkou své osobitosti.

⁸⁷ Překlad: Učitel hraje na housle.

Následně se také snažil o popularizaci svých výsledků výchovy a vzdělávání romských dětí, jak svým působením v Ústavu pedagogických věd, tak zpopularizováním své memoárové literatury. Čímž se zasazuje o převedení svých zkušeností do společenské podoby a všeobecné známosti.

Podrobnější analýzu dat následně poskytují odpovědi na dílčí výzkumné otázky:

Jaká byla specifika edukačního procesu romských dětí v poválečném Československu?

Z výzkumu vyplynulo, že Dědič již měl zkušenosti z minulých působišť s edukací dětí z etnických skupin, z čehož vyplývá, že již měl určité zkušenosti se specifiky v edukačním procesu dětí v rámci multikulturní výchovy.

Nicméně v tomto případě stál před výzvou výchovy a vzdělávání romského etnika, které doposud nevzdělával (ve třídách měl dosud ojedinele jednoho či dva jedince) a z velké části se jednalo o negramotné děti. Byl si vědom toho, že nejprve musí poznat Cikány jako národ, pochopit jejich myšlení, jak si poznamenává do deníku *stát se jedním z nich*. I v tomto případě si uvědomuje, že děti jsou kultivovatelné, nehledě na národnost. A věří, že z nich lze vychovat dobré občany. „Mohu s klidným svědomím prohlásit, že Cikány, lépe řečeno cikánské děti lze vychovat na náš společenský průměr.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.4.1951, řádek 315-317)

Dědič sváděl boj s rodiči dětí, s jejich negativním postojem ke škole. S tím, jak negativně působili na děti a zakazovali jim školu navštěvovat. Specifikem bylo též vysoké procento negramotných dětí. Děti neměly základní hygienické návyky, neznaly společenské normy, neměly žádnou disciplínu. Pravidelná docházka nejprve neexistovala. Zasaňovaly proto i orgány sociálního odboru a policie. Děti měly v počátku problém sedět v lavicích a učit se. Byly neukázněné.

Jak byl přizpůsoben výchovný a vzdělávací proces romským dětem?

Zde bychom plynule navázali na předchozí otázku, která s touto souvisí. Z důvodů předchozích vyjmenovaných specifíků přizpůsobuje Dědič výchovně-vzdělávací proces potřebám dětí. Bravurně diagnostikuje aktuální rozpoložení dětí, pokud se děti nedokázaly věnovat učení, věnoval se raději výchově dětí, spojenou často s hrami či pracovní náplní. S tím, že děti upozornil, že se následně vrátí k výuce. Míč, housle, práce v sadu atd. se stávaly prostředky k udržení dětské pozornosti a zájmu spolupracovat a vzdělávat se.

Stejně tak získával děti přes nabízené výhody a požitky. „Nejenom přes míč a housle, ale dostali i teplé jídlo, mohli přespat ve škole a koupili jsme jim boty, protože chodily bosí i v zimě.“ (M 1, R 2, řádek 87-88)

Dále je nutné zmínit individuální přístup k dětem.

Které výchovné metody jsou typické pro sociální pedagogy?

Již v rámci teoretické části jsme realizovali komparaci působení tří sociálních pedagogů, J. Korczaka, A. Makarenka a M. Dědiče. Všimeli jsme si typických prvků v jejich pedagogickém působení. I data získaná z našeho výzkumu potvrzují, že typickým prvkem v pedagogickém počínání sociálních pedagogů je jednání v zájmu dětí a pro jejich blaho. Ve výchově pak preferují individuální přístup k dítěti, dítě je v centru dění, rovnoprávnost dítěte, převzetí zodpovědnosti za své činy, kolektivní spolupráci dětí, nastavení hodnotového systému, zakládají žákovské samosprávy, využívají starších dětí ke spolupráci. Ty se pak podílejí na výchově a vzdělávání mladších dětí a v případě romského projektu v Květušíně pomáhají se vzděláváním dospělých v rámci kurzů pro negramotné. V rámci zážitkové pedagogiky, která je, jak jsme již zjistili, převážně směřována k výchově dětí, vedou sociální pedagogové své svěřence k prospěšné práci. Jako např. M. Dědič vedl děti k práci v sadu, při chovu včel, přípravy dřeva ad.

Jaká myšlenka provázela vznik internátu při škole v Květušíně?

Základní myšlenkou bylo odloučení dětí od patologického prostředí rodin. Rodiče dětem zakazovali návštěvu školy, nepřáli si, aby se vzdělávali. Podrývali autoritu školy jako instituce. Neuznávali autoritu učitele.

Z výzkumu jednoznačně vyplývá, že pokud chtěl Dědič uspět ve výchově a vzdělávání romských dětí, musel děti dostat z tohoto negativního vlivu rodin.

„Myšlenka internátu pro školní děti létala mi stále hlavou. Poněvadž situace ve vsi se zdá zhoršovat. Starší cikáni jsou útoční vůči dětem proto, že už něco dovedou, zatímco oni jsou negramotní. Bylo nutno pomýšlet na skutečné izolování dětí od ostatního domácího prostředí. Nastává situace, kdy školní děti dávají ve víře přednost mě, tedy škole před bratru a rodiči, tedy domovem. Začalo být přímo palčivým problémem odtrhnout děti zhoubnému prostředí docela“ (Deník M. Dědiče ze dne 11.1.1951, řádek 162-167)

Jakým způsobem byly romské děti motivovány k učení?

Převážně motivací v podobě výhod a požitků. Jednalo se o možnost přespání v budově školy, kde byla dětem zajištěna strava, čisté prostředí v teple, klidný spánek. Dostaly čisté oblečení a boty. Zároveň se věnovaly čtení knih, poslechu rádia, což se setkalo s velkým úspěchem. Děti hrály společenské hry. Dalšími motivačními prvky byly míč a housle. Ale i alternativní pedagogické metody, díky nimž dokázal M. Dědič přeměnit výuku v hru. A v neposlední řadě zmiňoval hlavní informant metodu „*cukru a biče*“.

„No a já, když jsem vstoupil do třídy s houslema, si vzpomínám, jak celá třída zašuměla: No, to bylo fantastický, tím jsem je získal, protože začali zpívat, tancovat. No a já jsem potom začal: „Napřed se budeme učit a potom budeme zpívat a tancovat.“ A oni si postupně na to zvykali. Zrovna tak fotbalový míč, ne.? Šlo se ven, ano, budeme si hrát, budeme kopat, ale napřed se budeme učit.“ To byly prostě začátky, až se děti skutečně zkultivovali a škola byla pro ně samozřejmostí.“ (M1, R 1, řádek 115-121)

Jaké metody Miroslava Dědiče jsou přenositelné do současnosti?

Informanti jednoznačně uváděli osobitost pedagogického působení Miroslava Dědiče. Dále uváděli individuální přístup k dětem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Důležitým prvkem je využívání alternativních pedagogických metod a jistý cit pro jejich použití v edukačním procesu. Z výzkumu vyplynula potřeba přenositelnosti již zmíněných metod, ale informanti též uváděli i Dědičův lidský rozměr, lásku a úctu k dětem. Uváděli aspekt „něco za něco“, míněno, že děti nemají nic dostávat zadarmo.

Jaký byl vliv rodinného prostředí na edukaci romských dětí?

Zde jednoznačně vyplývá, že vliv rodin byl velmi silný, a hlavně velice negativní. Ve výzkumu jsme měli tři informanty, kteří byli přímí účastníci květušínského projektu. Všichni se shodně vyjadřovali, že děti žily v nelidských podmínkách. I Dědič uvádí v deníku: „Naše cikánské osazenstvo školy žije doma ve velmi stísněných poměrech, jež klidně lze nazvat bídnými všeobecně, nikoli jen k současnému civilizovanému průměru v českých zemích.“ (Deník M. Dědiče ze dne 2.10.1950, řádek 134-136)

Rodiče byli většinou ngramotní a ve škole spatřovali snahu úřadů odebrat jim děti. Rodiče se zároveň domnívali, že se tím úřady, potažmo stát, snaží popřít Romy jako národ, jejich svrchovanost. „Na závěrečný dotaz, zda tedy budou děti posílat do školy odpověděli, že nikoli. Mají dojem, že je chceme zničit jako národ i jako jedince a že se co nejdéle udrží

jedině tím, když budou odmítat vše, co jim podle jejich názoru skýtá naše současná civilizační praxe.“ (Deník M. Dědiče ze dne 1.10.1950, řádek 46-49)

Proto záhy Dědič dobře pochopil, že je třeba děti dostat z tohoto patologického prostředí.

V rámci rozhovorů byly kladeny ještě další, dílčí otázky, které byly cílené přímo k jednotlivým informantům výzkumu či ke skupině, jak tomu bylo v případě setkání akademických pracovníků Kratochvíle 2018. Všechna získaná data byla analyzována a zpracována dle metodiky uvedených výzkumných metod.

5.5 Prezentace závěrů a diskuze

V rámci realizovaného výzkumu jsme si potvrdili, že základní oblasti pedagogického působení Miroslava Dědiče, které jsme definovali na počátku výzkumného šetření, byly správně zvoleny. Jedná se o následující oblasti:

1. Výchovný a vzdělávací proces romských dětí a jeho specifika
2. Metody v oblasti výchovně – vzdělávacího procesu romských dětí
3. Vliv rodinného a sociálního prostředí na edukaci romských dětí
4. Vznik internátní školy jako podpůrný mechanismus edukace romských dětí
5. Přenositelnost metod M. Dědiče v edukaci romských dětí do současnosti

Účastníci výzkumu (nazývaní též „informanti“) byli lidé, kteří jsou nebo byli nějakým způsobem spojeni s pedagogickým působením Miroslava Dědiče v oblasti vzdělávání romských dětí nebo patří do okruhu rodinných příslušníků. Zároveň se výzkumu účastnili akademičtí pracovníci, kteří se tomuto tématu věnují v rámci svých vědeckých činností nebo se s Miroslavem Dědičem setkali jako kolegové, případně jako jeho studenti v době, kdy působil jako akademický pracovník na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích.

Aktivně se po dobu více než šesti let setkáváme s rodinou Dědičových.

Získali jsme rozhovory, které měly charakter přímé zkušenosti s květušínským projektem Školy Míru v Květušíně, ale i v období pokračování této školy v Dobré Vodě u Prachatic. Byly nám rodinou Miroslava Dědiče zapůjčené osobní deníky z období let 1950-1960. Veškerá tato získaná data jsou v kontextu dnešní doby již cennými informacemi. Vezmeme-li v potaz, že na konci roku 2020 Miroslav Dědič zemřel, jsou námi zrealizované rozhovory jedny z posledních výpovědí jeho pedagogické činnosti a jakýmsi zachovaným obrazem dané doby. Během výzkumu taktéž náhle zemřel i další informant, který byl dlouholetým

kolegou Miroslava Dědiče v pedagogickém výzkumném ústavu a byl také jeho dlouholetým přítelem. Všechna získaná data se stala cennou oporou našeho výzkumu, ze kterého vyplývají následující závěry, jež se také do jisté míry shodují s odpovědí na hlavní výzkumnou otázku: Jaký je přínos výchovných a vzdělávacích metod Miroslava Dědiče v oblasti edukace romských dětí z pohledu sociální pedagogiky?

Nelze začít jinak než zmíněním faktu, že velkou roli v celoživotní pedagogické činnosti sehrála právě *osobnost Miroslava Dědiče*. Jeho *typické charakterové vlastnosti*, jakými byly vysoký morální kredit, úcta a láska k dětem, pracovitost, věrnost myšlence, neústupnost a jeho lidský rozměr, který byl přítomen napříč výchovně-vzdělávacím procesem.

V celém procesu jsou důležité *Dědičovy humanistické myšlenky* jejichž hlavním poselstvím bylo zajištění rovného přístupu ke vzdělání, důležitost ovlivnění společnosti výchovou, ale i to, že všechny děti jsou kultivovatelné, nehledě na příslušnost k národnosti. Dědič, podobně jako mnozí sociální pedagogové, vždy *jednal v zájmu dětí a pro jejich blaho*.

Jako humanista také vyzdvihoval *hodnotu a důstojnost člověka* a její schopnost seberealizace. Přínosná a zároveň zajímavá byla Dědičova *schopnost motivace dětí* ve výchovně-vzdělávacím procesu, která byla patrná v používání metod odměn a trestů. Zajímavý je i výstup o *diagnostice dobrého rozpoložení žáků* a jejich soustředěnosti na výuku. Brilantně dokázal rozpoznat situaci kdy se děti nedokázaly soustředit a v tu chvíli nasměroval své působení do oblasti výchovy dětí, spojenou často s hrami či pracovní náplní. Podporoval *dobrou náladu u dětí* a považoval ji za základní východisko pro výuku. Dědič tak citlivě pracuje s úpravami výukového plánu dle aktuální situace. Nicméně snažil se systém udržet v rovině modelu „*něco za něco*“.

Výzkum ostatně potvrdil důležitost návaznosti kroků ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Za přínosné vnímáme též *individuální přístup*, se kterým přistupuje k výchově a vzdělávání svých romských svěřenců. Využití *alternativních směrů* ve výchově a vzdělávání činilo tento proces zajímavý a uchopitelný pro romské žáky. Dědič je využíval právě na základě znalostí *specifických potřeb*, které u těchto dětí vyzoroval. Specifika nevnímal za „*problematické*“ a nikdy tak své žáky neoznačoval. Nutno si uvědomit, že tyto metody byly v době 50. a 60. let nadčasové a inovativní, a přesto je Dědič používal naprosto intuitivně a přirozeně, s notnou dávkou své osobitosti. Za velký přínos Dědičova pedagogického působení tak považujeme *vzdělanostní mobilitu dětí*, která následně vedla k bezproblémové *integraci* do majoritní společnosti a ke *zvýšení sociálního statusu*. Zajímavým poznatkem výzkumu je vznik sociálního fenoménu *mezigeneračního vzdělávání*. Tyto děti odstartovaly ve svých

rodech přenos významnosti vzdělanosti a vzdělání se v těchto rodinách stává jednou z nejvyšších priorit.

Za velký přínos považujeme také snahu o popularizaci svých výsledků výchovy a vzdělávání romských dětí, jak prostřednictvím působení v Ústavu pedagogických věd, tak zpopularizováním své memoárové literatury. Těmito kroky se zasazuje o převedení svých zkušeností do společenské podoby a všeobecné známosti.

5.6 Doporučení

Posláním sociálního pedagoga je, vztaženo k tématu naší diplomové práce, v rámci výchovně-vzdělávacího procesu působit na sociálně znevýhodněné a rizikové skupiny dětí a mládeže.⁸⁸ V současném světě jsou sociální pedagogové stále více nápomocni při řešení společenských problémů, mezi které patří i problematika multikulturní výchovy. V posledních letech jsme svědky významných geopolitických proměn ve světě a s tím jsou spojené i migrační vlny a s tím je spojena i multikulturalita.

Za zakladatele multikulturní výchovy v poválečném Československu můžeme právem označit Miroslava Dědiče.

„Migrace slovenských Romů do českých zemí v období poválečného Československa byla zásadním přelomovým procesem v poválečných dějinách této národnostní menšiny. Měla významný dopad na další vývoj vztahů české společnosti vůči Romům.⁸⁹ Jak uvádí Dr. Eva Davidová, na Romy bylo pohlíženo jako na skupinu „zaostalých“ lidí, jejichž základním problémem byl „podstatně nižší stupeň způsobu života, myšlení a kultury ve srovnání s většinovou společností.“ (Davidová, 1961, s. 73 In Kastlová, 2018, s. 77)

Cesta ke zdravé integraci slovenských Romů na území tehdejšího Československa byla komplikovaná a pramenila ve velké míře z neznalosti romského národa jako takového. Česká společnost zastávala velmi otažitý postoj vůči Romům a trpěla mnoha předsudky. Což ostatně probíhá do jisté míry i v současné společnosti. Snad s tím rozdílem, že tehdy šlo spíše o neznalost tohoto etnika a v dnešní době jde již o určité negativní zkušenosti.

A Miroslav Dědič se dostává do situace, kdy se může stát hybatelem osudů dětí tehdejších romských přistěhovalců. S vervou sobě vlastní se pouští do tohoto nelehkého úkolu, do výchovy a vzdělávání romských dětí. Patočkovými slovy bychom řekli, že doslova svádí „boj o žáka“ ve jménu blaha dětí. Sbírá informace, zkušenosti a analyzuje je. Hledá cestu,

⁸⁸ Kastlová, 2018

⁸⁹ Kastlová, 2018, s. 77.

jak nejlépe vychovat a vzdělat tyto děti. Seznamuje se se specifiky romských dětí a implementuje své zkušenosti do edukačního procesu. Na základě svých zkušeností volí takové metody, jež vyhovují specifickým potřebám romských dětí a dosahuje tak výrazných výsledků v jejich výchovně-vzdělávacím procesu. V této diplomové práci jsme přinesli mnoho poznatků, které jsou přenositelné do současné pedagogiky. Obor sociální pedagogiky nevyjímá. I současná doba stále vykazuje problematické body v oblasti výchovy a vzdělávání romských dětí. Nechme se tedy inspirovat těmito poznatky, nechme se inspirovat pedagogickými počínáním Miroslava Dědiče, neboť v jeho práci najdeme mnohé k inspiraci. Dnešní sociální pedagogové si musí primárně uvědomit, že bez vybavenosti v podobě znalostí historických kontextů romského etnika, bez znalosti základních prvků jejich kultury, historie a mentality tohoto národa, znalosti specifických potřeb dětí, znalostí metod, které tato specifika podpoří, nelze dosáhnout nějakých významných výsledků v oblasti výchovy a vzdělávání. V neposlední řadě bychom rádi dodali, abychom se nechali inspirovat i přístupem manželů Dědičových k dětem, protože *oni je měli prostě rádi*. Jak sami skromně říkají.

ZÁVĚR

Snahou předkládané diplomové práce bylo zmapování Dědičova výchovně-vzdělávacího procesu v edukaci romských dětí. Věnujeme se výzkumu pedagogické činnosti Miroslava Dědiče již od roku 2016. Získané ucelené poznatky jsme implementovali do této diplomové práce. Po celý čas výzkumu se snažíme podrobně analyzovat Dědičovu pedagogickou práci, kdy se věnuje multikulturní výchově a vzdělávání dětí z různých etnických menšin v Poválečném Československu. Vnímáme, jak pokládá základy této pedagogické disciplíny. Jak instinktivně používá ve výchovně-vzdělávacím procesu alternativní pedagogické směry, byť je to v té době velmi inovativní počin. Sledujeme jeho „boj o žáka“, který svádí vždy v zájmu dětí a pro jejich blaho. Jak systematicky zkoumá své počiny, snaží se získat informace o daném etniku a veškerá data analyzuje a poznatky zaznamenává s pečlivostí sobě vlastní na denní bázi do osobních deníků. Dědič se orientuje ve specifických potřebách znevýhodněných dětí a dokáže na těchto základech stavět podobu svého výchovně-vzdělávacího projektu. Bravurně se orientuje v diagnostice rozpoložení dětí a snaží se aktuálně reagovat a přizpůsobovat výchovu a vzdělávání dané situaci. Dědič má svou myšlenku a té zůstává věrný, neuhne před problémy, které mu činí rodiče jeho žáků, neuhne před složitostí doby, kdy v 50. a 60. letech 20. století v tehdejší Československu aktivně přebírá politickou moc Komunistická strana a dochází k zásadním změnám ve státní politice. Neuhne ani v případě dílčích neúspěchů, které jsou mu naopak studijním materiálem, jehož analýza vede k novým zjištěním.

Svou myšlenku výchovy a vzdělávání romských dětí tak mnohokrát obhájí před jednotlivými úřady a je štěstím, že má na své straně přízeň kpt. JUDr. Pohla, který je mu významně nápomocen se svými vojáky. Jsme si vědomi, že v celém procesu je důležitá právě osobnost Miroslava Dědiče, ale tomuto tématu jsme se věnovali v předchozí, již úspěšně obhájené diplomové práci „Sociální pedagog Miroslav Dědič a jeho působení v oblasti výchovy a vzdělávání romských dětí“, 2018. Tentokrát jsme se přímo zaměřili na způsob výchovy a vzdělávání romských dětí, na výchovné a vzdělávací metody, díky kterým byl edukační proces úspěšně realizován. Poznatky z původní diplomové práce z roku 2018 byly využívány i v této diplomové práci a rozšířené o nové poznatky.

Teoretickou část předkládané diplomové práce jsme rozdělili do 3 hlavních celků, které jsou provázány. Vztýčnou částí se pak stává rozbor metodiky Miroslava Dědiče ve výchovně-vzdělávacím procesu romských dětí. V rámci výzkumu jsme se také zaměřili na sledování typických znaků, které vykazuje výchovná činnost sociálních pedagogů a představili jsme

přehled metod, jakési doporučení, přenositelnosti Dědičových metod do současné pedagogiky. V teoretické části jsme také představili poznatky, které vyplynuly ze setkání akademických pracovníků. Setkání „Kratochvíle 2018“ bylo zrealizováno z důvodu zvýšení validity výzkumu. Z tohoto setkání vznikl filmový dokument, který bude v blízké době veřejně publikován a který navazuje na původní, již publikovaný, filmový dokument „Sociální pedagog Miroslav Dědič – 1.díl“. (Kastlová, Balvín, 2017)

Výzkum byl realizován formou kvalitativního výzkumu, rozhovory s účastníky výzkumu byly zkoumány metodou zakotvené teorie. Osobní deníky pak byly podrobeny kvalitativní analýze textů, za pomoci metody kódování. Cílem výzkumu byla analýza a popis přínosu výchovných a vzdělávacích metod Miroslava Dědiče v edukaci romských žáků, nevyjímaje tak i úhel pohledu na téma z roviny sociální pedagogiky. Propojením poznatků v teoretické a výzkumné části vznikl ucelený přehled Dědičovy metodiky v rámci edukace romských dětí. V závěrečné části diplomové práce jsme získané poznatky shrnuly a zformulovali do obecného doporučení.

Jak jsme již v této práci zmínili, domníváme se, že mnohé zjištěné poznatky by mohly být uplatnitelné i v současném edukačním procesu v oblasti multikulturní výchovy a vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca.
- BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.
- BALVÍN, Jaroslav, 2016. *Filozofie výchovy a její pedagogický rozměr*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-78-3.
- BALVÍN, Jaroslav, 2015. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Praha: Radix. ISBN: 978-80-87573-13-6.
- BALVÍN, Jaroslav, 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix. ISBN 80-86031-48-9.
- BALVÍN, Jaroslav; ŠVEJDA, Gabriel, 2000. *Romové a univerzity*. Ústí nad Labem: Hnutí R.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-37-3.
- BERKY, J.; POLÁKOVÁ, E.; SEIDLER, P, 2000. *Učebnica rómskeho jazyka*. Nitra: PF UKF.
- BUHAJOVÁ, Lucie, 2010. *Ověření využitelnosti softwaru ATLAS. ti pro literární vědu*. Diplomová práce. Olomouc: UPOL, FF.
- BYSTRZYCKÁ, Anna, 2012. *Korczak člověk*. Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-588-1.
- ČERVENKOVÁ, Iva, 2015. *Metody výuky a organizace vyučování*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-238-8.
- DAVIDOVÁ, Eva, 2004. *Romano drom – cesty Romů 1945–1990*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity palackého. ISBN 80-244-0524-5.
- DĚDIČ, Miroslav, 2003. *Kantor z Mářina dvora*. Praha: Slovenský literární klub. ISBN 80-902893-5-5.
- DĚDIČ, Miroslav, 2002. *Než roztály ledy. / Bevor das eis auftaute*. Praha: Kulturní sdružení občanů německé národnosti ČR. ISBN 80-239-2720-5.
- DĚDIČ, Miroslav, 2005. *Ohlédnutí*. Praha: Slovenský literární klub. ISBN 80-903-581-1-X.

DĚDIČ, Miroslav, 1998. *Omluvte mě, pane profesore*. Vimperk: Papyrus. ISBN 80-857-7685-5.

DĚDIČ, Miroslav, 2005. *Problémy s adaptací ve školním prostředí. In metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 4. setkání národnostních menšin a 23. Setkání Hnutí R: 11. – 12. listopadu 2004*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. ISBN 80-902972-8-9.

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

DĚDIČ, Miroslav, 1982. *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*. Praha: SNP.

DĚDIČ, Miroslav, 1999. *Z historie první romské školy v České republice* In BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé, 12. setkání hnutí R v Květušíně 27. – 28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem: Hnutí R.

DONERT, Celia, 2008. *Citizens of Gypsy origin: The Roma in the Reconstruction of Czechoslovakia, 1948–189*. European University Institute, Department of History and Civilization.

DOBROVOLSKÁ, D.; DUPLINSKÝ, J., 1981. *Hodnotová orientace vysokoškoláka z hlediska současné koncepce hodnot*. Praha: SPN. ISBN 14-351-82.

DOROTÍKOVÁ, Soňa, 1997. *Hodnoty a vzdělávání*. Praha: PeF UK.

ECO, Umberto, 1997. *Jak napsat diplomovou práci*. Praha: Votobia. ISBN 80-719817-3-7.

FENSTERMACHER, Gary D.; SOLTIS, Jonas F, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HORÁK, Josef, 1996. *Kapitoly z teorie výchovy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-196-0.

HRONCOVÁ, Jolana; EMMEROVÁ, Ingrid; KRAUS, Blahoslav, 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: PF, Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-072-3.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena, 2005. *Po židoch Cigáni. 1. Díl*. Praha: Triáda.

CHRÁSKA, Miroslav, 2008. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANKOVSKÝ, Jiří, 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-329-6.

JEŽKOVÁ, Andrea, 2008. *Hodnotové preference a přenos hodnot ve školní výuce u žáků druhého stupně základní školy*. Diplomová práce. Praha: PeF UK Praha.

JŮVA, Vladimír sen, 1999. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido.

JŮVA, Vladimír et al., 2001. *Základy pedagogiky (pro doplňující pedagogické studium)*. Brno: Paido.

KALEJA, Martin, 2013. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava, Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-233-3.

KNOTOVÁ, Dana a kol., 2014. *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno, Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1964. *Vybrané spisy II*. Praha: SPN.

KORCZAK, Janusz, 2012. *Jak milovat dítě. Internát a Domov sirotků – vybrané kapitoly z díla polského lékaře a vychovatele Janusze Korczaka*. Vyd. 1. Přeložil Martin VESELKA. Praha: MAKE detail. ISBN 978-80-905124-4-3.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7376-383-3.

KUČEROVÁ, Stanislava, 1996. *Člověk-hodnoty-výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon. ISBN 80-8566-834-3.

MACHEK, Václav, 1971. *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Academia.

MAKARENKO, Anton, 1976. *Začínáme žít*. Praha: Odeon. Z ruského originálu přeložil GAJA, Vojtěch.

MAŇÁK, Josef, 1990. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: PdF MU. ISBN 80-210-0210-7.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: PdF MU. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2000. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.

NAKONEČNÝ, Milan, 1970. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda.

- PATOČKA, Jan, 1977. *Filosofie výchovy*. Editor Radim Palouš. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- POHL, Josef, 1981. *Na cikánské stezce*. Praha: Albatros.
- PRECLÍKOVÁ, Hana, 2006. *Systém odměn a trestů na základních škole a základní škole praktické. Diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita. 120 s.
- POHL, Josef, 1981. *Na cikánské stezce*. Praha: Albatros.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan (ed.), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7376-546-2.
- PRŮCHA, Jan, 2006. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol., 2003. *Pedagogický slovník. 4. vyd.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-722-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. a kol., 2009. *Pedagogický slovník. 6. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SEKERA, Julius, 1994. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: REPRONIS. ISBN 80-7042-072-3.
- SKARUPSKÁ, Helena, 2016. *Filozofie a Teorie výchovy. Studijní opora*. Praha, Hnutí R. ISBN 978-80-86798-70-7.
- STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení podané ruce, 195 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠEBOVÁ, Barbora, 2009. *Škola Miru“ v Květušíně 1950–1954 (a její pokračování na Dobré vodě u Prachatic) – kritická reflexe v historickém kontextu 50. let*. Diplomová práce. Praha, FF UK.
- ŠMÍDEK, Leo, 2016. *A. S. Makarenko jako osobnost sociální pedagogiky. Diplomová práce*. Zlín: UTB, FHS, UPV.

ŠTYCH, Jiří, 1961. *Děti kapitána Kohla*. České Budějovice: Krajské nakladatelství.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VELEHRADSKÝ, Antonín, 1978. *Hodnocení a hodnoty v činnosti člověka*. Praha: Svoboda. ISBN 25-129-78.

ZELINA, Miron, 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-100-0456-1.

ZEMANOVÁ, Ludmila, 2018. *Osobnost sociálního pedagoga Janusze Korczaka a jeho význam pro rozvoj humanistické pedagogiky. bakalářská práce*. Zlín: UTB, FHS, UPV.

[2] Prameny práva

Citace Zákona č. 273/2001 Sb tzv. Menšinový zákon In: *Portál veřejné správy Ministerstva vnitra České republiky* [online]. [cit. 2018-01-03]. Dostupné z:

https://portal.gov.cz/wps/WPS_PA_2001/jsp/download.jsp?s=1&l=273%2F2001

<http://www.multikulturazlin.cz/l.php?id=2>

Vymezení pojmu národnostní menšina dle OSN In: *UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1985/31 of 14/5/85 at para. 181*. [online]. [cit. 2018-01-03].

Dostupné z: <http://www.multikulturazlin.cz/l.php?id=2>

[3] Internetové zdroje:

https://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/prostredky.html POSPÍŠIL, Radek (2009) Úvod do pedagogiky. Brno: PDF MU. Eportal.

www.hvcm.cz Hodnotové vzdělávání Cyril Mooney

ŘIHÁČEK, Tomáš; HYTYCH, Roman. *Metoda zakotvené teorie. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. s. 44–74. [online]. [cit. 2018-01-03]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/profile/Tomas_Rihacek/publication/258994659_Metoda_zakotvene_teorie/links/004635298f71e53e47000000/Metoda-zakotvene-teorie.pdf

Charakteristika a historie vojenského újezdu In *Oficiální internetové stránky Vojenský újezd Boletice*. [online]. [cit. 2018-01-03]. Dostupné z: <http://www.vojujezd-boletice.cz/>

Informace o obci Květušín In *Databáze zaniklých obcí, HLÁVKA, Miloš*. [online]. [cit. 2018-01-03]. Dostupné z: <http://www.zanikleobce.cz>

[4] Periodika

DAVIDOVÁ, Eva, 1961. *K cikánské problematice*. Radostná země 11/1961. Č. 3, s. 73–80.

SPURNÝ, Tomáš, 2017. *Pokus o převýchovu. Romové v objetí stalinské péče o člověka v 50. letech*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů. Paměť a dějiny. 03/2017.

[5] Filmová zpracování tématu

KASTLOVÁ, Martina; BALVÍN, Jaroslav, 2017. *Sociální pedagog Miroslav Dědič, 1. díl*. Filmový dokument. Praha: Hnutí R.

KASTLOVÁ, Martina; BALVÍN, Jaroslav. 2018. *Setkání akademiků „Kratochvíle 2018“*. Filmový dokument.

KASTLOVÁ, Martina; BALVÍN, Jaroslav. 2017. *Setkání narozeniny M. Dědiče*. Filmový dokument.

KLEIN, Dušan, 1986. *Kdo se bojí, utíká*. Drama. Československo.

KUDRNA, Tomáš, 2015. *Zatajené dopisy*. Filmový dokument. Praha: Česká Televize.

ŠVEJDA, Gabriel, 1998. *Filmový dokument „Květušinská škola“*. Katedra psychologie a pedagogiky, JCU, České Budějovice.

[6] Seznam nahrávek

R1 Rozhovor s Dr. Miroslavem Dědičem ze dne 20. 2. 2016 v Chlumanech, vedla: Martina Kastlová.

R2 Rozhovor s Dr. Miroslavem Dědičem ze dne 5. 3. 2016 v Chlumanech, vedla: Martina Kastlová.

R3 Rozhovor s Dr. Miroslavem Dědičem ze dne 5. 3. 2016 v Chlumanech, vedla: Martina Kastlová. Vedlejší informant: Anežka Dědičová.

R4 Rozhovor s Dr. Miroslavem Dědičem ze dne 6. 8. 2017 v Chlumanech, vedla: Martina Kastlová. Vedlejší informanti: Šárka Dědičová, Anežka Dědičová.

R5 Rozhovor s Anežkou Dědičovou ze dne 10. 8. 2017 v Chlumanech. Vedla: Martina Kastlová. Vedlejší informant: Dr. Miroslav Dědič.

R6 Rozhovor s Olgou Kotlárovou ze dne 6. 5. 2017, Křtětice u Vodňan. Vedla: Martina Kastlová.

R7 Rozhovor s doc. Miroslavem Dvořákem ze dne 6. 4. 2016 v Českých Budějovicích. Vedla: Martina Kastlová

R8 Rozhovor s prof. Gabrielem Švejdou ze dne 7. 7. 2017, České Budějovice. Vedla: Martina Kastlová

R9 Rozhovor s doc. Alenou Kajánovou, ze dne 10. 8. 2018, Netolice, Kratochvíle. Vedla: Martina Kastlová

R10 Rozhovor s Mgr. Vojtěchem Troupem ze dne 10. 8. 2017, Netolice. Vedla: Martina Kastlová.

R 11 Rozhovor s doc. Davidem Urbanem, 10. 8. 2018, Netolice, Kratochvíle. Vedla: Martina Kastlová

R 12 Rozhovor s doc. Jaroslavem Balvínem, ze dne 10. 8. 2017 Vedla: Martina Kastlová

R 13 Setkání „Kratochvíle 2018“ (s účastníky M 8, Ž 9, M 10, M 11, M 12) ze dne 17. 8. 2018, státní zámek Kratochvíle, vedla: Martina Kastlová.

[7] Archivní materiály

NA Praha – Fond Ministerstva vnitra – dodatky, karton 1283, složka: cikánská otázka, záznamy z porad.

VÚA Praha – Fond Ministerstva národní obrany 1952/ Hlavní soudní správa, signatura 28/1, karton 473. – „Zpráva o mateřské a národní škole Míru vojenského újezdu Boletice“.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ad.	a další
atd.	a tak dále
č.	číslo
kpt.	Kapitán, vojenská hodnost
KNV	Krajský národní výbor
KSČ	Komunistická strana Československa
NA	Národní archiv
ONV	Okresní národní výbor
Sb.	Sbírka zákonů
SNB	Sbor národní bezpečnosti
VÚA	Vojenský ústřední archiv

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Foto: Výuka v Květušíně.....	42
Obrázek 2 Schéma výzkumného procesu u metody Zakotvené teorie	78
Obrázek 3 Paradigmatický model v základní podobě	99
Obrázek 4 Schéma kauzálního modelu.....	103

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Tabulka paradigmatického modelu	100
---	-----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Přepisy rozhovorů a deníků M. Dědiče

Příloha P II: Ukázka otevřeného kódování rozhovoru

Příloha P III: Fotogalerie

PŘÍLOHA P I: PŘEPISY ROZHovorŮ A DENÍKŮ M. DĚDIČE

„Společné setkání Kratochvíle 2018“⁹⁰

(Ukázka části rozhovoru.)

Co si vybavíte, když se řekne Miroslav Dědič?

Ž 9 (02:37): „Já jsem se setkala s M. Dědičem jako studentka vysoké školy Zdravotně sociální fakulty JCU v Č. Budějovicích v roce 2003. Byl to předmět Sociální práce s etnickými sociálními skupinami a přednášel ho spolu s Dr. Evou Davidovou. Předmět byl primárně zaměřený na Romy. A bylo to tehdy hrozně fajn. Byl to nový obor, bylo nás málo studentů, vyučovalo se tehdy v takové malé učebně. To vůbec nevypadalo oproti těm ostatním předmětům jako výuka. Bylo to takové povídání, v učebně, kde byl koberec a bylo to velmi pohodové. Spíše jsme si vyprávěli a oni nám oba říkali své zážitky a zkušenosti a měli jsme velký prostor k diskusi. Neměli žádné prezentace, nepoužívali počítač a my jsme ten předmět měli hrozně rádi. Oba mě velmi ovlivnili. Jeden měl výuku pojatou více pedagogicky (M. Dědič) a paní doktorka Davidová zase více etnograficky. Každý měl své paradigma, jiné zkušenosti. Ovlivnili mě natolik, že jsem své doktorandské studium zaměřila na Romy. Ještě bych chtěla dodat, jak M. Dědič oplývá hezkým druhem vtipu, jak je vtipný.“

R 9 (6:51): „Já jsem se setkal s panem Dr. Dědičem na Krajském pedagogickém ústavu, kam byl přizván díky svým bohatým zkušenostem a vědomostem v práci s dětmi z etnických skupin. Ať už s romskými, německými, slovenskými. Potkali jsme se pak i při 50. výročí Květušínské školy, kdy jsem se poprvé ponořil do celého jeho díla a celé té problematiky. Navíc to bylo setkání i bývalých žáků Květušínské školy. A když jsem viděl odraz jeho práce, té výchovy, toho působení, té lásky, co jim tam předával a ti lidé, jeho žáci, jak si toho vážili. Jak byli šťastní, že se s ním vidí. Mám fotografii, jak jeho žák Bandy pláče radostí, že ho⁹¹vidí. I když byl Bandy v té chvíli vtipný a vzpomínal na velmi osobité vzdělávací metody, přesto byl velmi šťastný, že se může s panem doktorem setkat. Dědič je velmi vzácný člověk a jak je tady možno vidět, i na mladé generaci tady, dokázal ovlivnit spoustu lidí. Domnívám se, že vklad, který pan Dědič vložil do akademické části byl dobře zúročen.“

M 12 (9:30): „Já jsem se s panem Dědičem potkal poprvé v roce 1995. Paní Skalková Jarmila ho zkoušela, když dělal doktorát. A paní Skalková, velká odbornice na pedagogiku, mu řekla: Zním jednu organizaci, to je hnutí R a tam je nějaký Balvín

⁹⁰ Společné setkání účastníků s označením Ž 9, M 8, M 10, M 11, M 12.

⁹¹ Míneho pana Dědiče, poznámka autorky.

Jaroslav, tak se s ním spojte.“. Ale já jsem již v tu dobu konferenci, v roce 1995 bylo 100. výročí narození Přemysla Pitterra, a tak jsem si říkal, že tam pan Dědič musí být. Šlo o téma multikulturní výchovy a výchovy romských žáků. A než jsem to domyslel, tak za 2 dny mě přišla přihláška do Hnutí R a na té přihlášce jméno Miroslav Dědič. Tak jsem mu hned napsal, aby přijel na to zmíněné setkání a od té doby s ním spolupracuji a vlastně nebylo setkání Hnutí R, kde by pan Dědič nebyl. Sděлил jsem mu vždy téma setkání, za chvíli byl vypracovaný referát a tento pak patřil vždy k nejlepším. A to, co bylo pro něj typické, bylo vždycky: Počátek dobrého pedagogického působení je láska k dětem. A když ji nemáte, tak jste v háji!“ (11:30) Prostřednictvím pana Dědiče jsem se seznámil také s jeho manželkou Ážou a ona přesně v jednom z rozhovorů, které jsem s nimi vedl a ptal jsem se na její zkušenosti s výchovou romských dětí, jenom stručně řekla: „Já jsem je měla prostě ráda.“ A já považuji Miroslava Dědiče za jednoho ze sociálních pedagogů, na úrovni Přemysla Pitterra a rád jsem o nich napsal publikaci. A myslím si, že na výchově romských, ale i německých dětí zanechává nesmazatelnou stopu.“

Jaký přínos má pedagogická činnost Miroslava Dědiče?

M 8 (25:20): „Velký přínos vnímám v písemných pamětech pana Dědiče. On si psal živé deníky. Někdo píše deník, že rekapituluje uplynulé dny, léta, prostě píše paměti, ale jeho poznatky jsou velmi detailní, odkrývají tehdejší dobu, ve které se musel pohybovat. Musel vyjednávat, ustupovat, taktizovat, chovat se diplomaticky neboť doba byla velmi náročná. Ale nikdy to nebylo na úkor dětí. Jeho publikační činnost je známá a je vynikající, že Hnutí R jeho většinu publikací vydalo.“

M 8 (29:14) „Vrací se mu vděčnost nejen od bývalých žáků, ale i z akademické a vysokoškolské oblasti. A to si říkám, kéž bychom všichni zanechali takovou stopu.“

M 12 (30:20): „Já bych zde použil „To jsou věci!“; M. Dědič to často říká. A já myslím, že je to vyjádření toho nadhledu nad životem, který on prožil nejen přežil. Protože jeho pedagogická činnost, teď bychom ji nazvali jako zážitková pedagogika.“

M 12 (32:20): „Já si myslím, že právě zapůsobil tím na romské žáky a jejich rodiče, protože Romové mají takové krásné romské přísloví: „*Pativ des, pativ chudes.*“ (Dáš úctu, dostane se Ti úcty). Dědič úctu dával, proto to celé bylo úspěšné.“

M 10 (36:26): „Dědič se romským dětem, svým žákům, věnoval v podstatě celý život. A pomáhal pak i v jejich dospělosti, aby došlo i k přenesení naučených zkušeností na jejich

potomky.⁹² Bandiovi mají dceru Ivu, která také vystudovala vysokou školu, pedagogickou fakultu v českých Budějovicích a dodnes učí.“

M 10 (38:06): „Chtěl jsem ještě říci, jeho žáci z Květušinské školy anebo Dobré Vody, která na to navázala, že se stali úplně úzkou součástí Dědičova života a jeho rodiny. Dodnes potomci těchto dětí, například Bandyů, jsou jako jeho děti. I ta láska a úcta k panu Dědičovi prostupuje napříč rodinou, i k potomkům, které neučil.“

Tady bychom rádi doplnili, že Miroslava Dědiče jeho žáci aktivně navštěvovali, dokonce i jeho žáci z Nového Zvolání, kteří se již během doby přestěhovali do Německa. Například Emma Ozerová byla s Dědičovými v pravidelném kontaktu.

Jaké metody Miroslava Dědiče, jsou přenositelné do současné doby?

M 8 (44:00): „Hluboce obdivuji jeho odkaz. Z jeho každé stránky publikací to můžeme vyčíst, kdy píše velmi lidskou formou, zmiňuje, že u těchto dětí, jedno, jaké národnosti, je třeba individuální přístup. Že byly dny, kdy se s dětmi v Květušíně nedalo učit. Ale, že stejně stačilo říci: „Víte co, dobře, půjdeme hrát fotbal, já vám zahraju na housle, ale nejdříve si něco spočítáme. A já se domnívám, že tento model dnes v pedagogice chybí. Výuka je svázaná mnoha faktory a chybí individuální přístup. Tento odkaz je živý, ta idea by se měla aplikovat.“

Ž 9 (46:36): „Na toto téma mám mnoho asociací. Obecně mě napadá, že svázanost školního systému je špatně. Osobitost výuky je přínosná všem žákům a studentům. Jako preventista závislostí mám určeno 100 tříd, ve kterých dělám přednášky a musím potvrdit, že je markantní rozdíl ve třídách v pohraničí a ve velkých městech. Sociální poměry jsou často odstrašující. Do těchto lokalit mladí učitelé nechtějí jít učit. O nějakých alternativních typech výchovy a vzdělávání nelze ani hovořit, to neznají a je vidět, jak to těm dětem neskutečně škodí. Zde bych právě viděla jako vhodný uvolněnější přístup ve výuce a u Miroslava Dědiče se lze krásně inspirovat.“

M 10 (49:38): „Já jsem nikdy neslyšel, že by pan Dědič někdy mluvil o dětech, že jsou problematické. Samozřejmě vnímal všechny zvláštnosti všech jednotlivců, ale vždycky volil nějaký osobní přístup v dobrém slova smyslu. Ale nikdy o nich nemluvil jako o problematických dětech.“

M 10 (51:20): „Dědič, přesto, že nebyl pedagogicky vzdělán, přesto přemýšlel, jak by ty věci šly udělat, dokladem jsou jeho důkladně psané deníky. Je velmi zajímavé,

⁹² Tento jev nazýváme mezigenerační výchova. Již jsme ho prezentovali a vysvětlovali v kapitole 3. 2, str. 58.

že všechny jeho životní etapy jsou zdokumentované. Neměl v pedagogickém světě nějaké autority. On sám se stával autoritou. Věděl, že, když věci začal, že z toho nesmí uhnout.“

M 12 (53:40): „Domnívám se, že je patrné, že v pedagogice převažuje teorie a absentuje tam lidský fenomén, lidský rozměr. A to byla Dědičova cesta.“

„Dědič také praktikoval „školu hrou“. Vzpomínám si, jak popisuje v Květušínské poemě zážitek, jak byli v lese a zastihla je bouře, hromy a blesky. Dědič přemýšlel co dělat, aby uklidnil a utišil děti, a tak celou situaci obrátil na hru. Řekl dětem: „Představte si, že jste dělostřelci a když bouchne hrom, tak zakřičte „pal!“ Děti s každým zaburácením hromu křičely „pal!“ a nikdo se nebál. To je úžasné, jak Dědič celou situaci převedl do hry. Dědič použil metodu hry dříve, před začátky dramatické výchovy v pedagogice. Než začala být rozšiřována.“

M 8 (56:32): „Mě z těch knih a deníků velmi zaujal vztah vzdělání a výchovy ve spojení s přírodou. Jak se škola rozrůstala, jak si zařídili sady, chovali včely. Aplikace pracovní výchovy. Rád bych též vyzdvihl jeho empatii, kterou prokazoval vůči žákům.“

Velcí lidé mají své velké kritiky. Jaký máte názor na některé kritické pohledy na působení Miroslava Dědiče?

M 8 (57:53): „Na festivalu Jeden svět v Č. Krumlově byl prezentován filmový dokument zatajené dopisy. Mě přijde amorální. Je to módní zneužití té novodobé zásadní investigace, naprosto vytržené záležitosti z kontextu věci.“

M 10 (01:01:22): „Pan Dr. Dědič byl přesvědčen o své práci, která byla upřímná, chtěl, aby všechny jeho zkušenosti byly kdykoliv pro kohokoliv použitelné, kdo se tím problémem chce zabývat. Proto poskytl své deníky do Romského muzea v Brně. Osobně jsem byl u toho, když se domlouval s paní ředitelkou romského muzea v Brně, že jestli by měla zájem, aby muzeum převzalo deníky, jeho zápisky týkající se květušínské školy, ale jenom proto, že chtěl, aby se jeho zkušenosti nesly dál, a aby se s nimi dalo pracovat. Netušil, že by někdo mohl tyto zkušenosti mohl zneužít a očerňovat. Měl jedinou touhu, dostat děti na vyšší úroveň. Naprosto tento přístup odsuzuji a domnívám se, že v rámci, někdy až přehnané korektnosti dnešní doby, se rádoby zastánci lidských práv pouštějí do vlastních soudů, které jsou vykonstruované a co hůře, nepravdivé.“

Na závěr jsme požádali o slova shrnutí či přání.

M 8 (1:09:36): „Přeji panu Dědičovi hodně jeho následovníků i v této složitější době, kteří by následovali jeho zkušenosti, přehled, morálku, lásku k dětem a kéž by ta Dědičovská poema vydržela ještě další generace.“

R2 Rozhovor s Miroslavem Dědičem ze dne 5. 3. 2016⁹³ (Kastlová, 2018, P III)

Rozhovor uskutečněn ve 13 h v rodinném domě manželů Dědičových, Chlumany

Tazatelka: Jaká byla Vaše první pedagogická zkušenost?

M. Dědič: To bylo těsně po válce, to jsem neměl kvalifikaci žádnou. To jsem vlastně končil gymnázium. V obci Zahájí, u Hluboké nad Vltavou. Tam jsem ještě nastupoval jako student v období maturity.

Tazatelka: Měl jste ambice být pedagogem již na gymnáziu?

M. Dědič: Ano, já jsem k tomu inklinoval, víte? Mě to zajímalo. A ona byla situace po válce taková, to kantoři nebyli. To bylo pár starců, protože nacisti chtěli české školství zlikvidovat. Ta situace s učiteli byla tenkrát kritická. My jsme i za té války moc nestudovali, my jsme studovali s lopatou a krumpáčem. My jsme byli všude možně totálně nasazení, víte.

Tazatelka: Co jste vyučoval ve škole, v obci Zahájí?

M. Dědič: První stupeň, to byla dvoutřídka.

Tazatelka: Co jste chtěl ve své práci učitele dokázat?

M. Dědič: Já jsem tam nastupoval s takovým zájmem a rád. Tam byl pan řídící Svoboda, velmi hodný člověk. Přijal mě s nadšením, byl rád, že tam někoho má.

Tazatelka: Jakým způsobem jste získával pedagogické zkušenosti?

M. Dědič: Podívejte se, já jsem vztah k dětem měl, byly to děti chuděry, které vyrostly ve válce. My jsme se měli rádi navzájem. Já jsem všude, kde jsem byl, byl v pozitivním vztahu k dětem.

Tazatelka: Je absolvent gymnázia schopen vzdělávat děti? Ví, jaké metody používat, jak s dětmi pracovat?

M. Dědič: To víte, tehdy vzdělávací příprava nebyla. Zakládaly se kurzy pro učitele. Kde jsme se v těch kurzech naučili takový grunt toho učitelství. Postupně jsem k dětem inklinoval a ony mě měly rády. A vzniklo nám s některými přátelství na celý život.

Tazatelka: Jaká byla další pedagogická zkušenost?

M. Dědič: V malotřídce v Nákří. Pak následoval Bočov, ale tam jsem byl jenom 14 dní. A pak mě přeložili do Skoků. To byla také rarita. Tam byli většinou Slováci, reemigranti z Balkánu. Dneska je tam jenom kostel, poutní místo.

⁹³ Tento rozhovor byl též zkoumán In Kastlová, 2018.

Tazatelka: Jak se dostali reemigranti do Skoků?

M. Dědič: To bylo po válce, tam byli přemísťování chudiny jak z vnitrozemí, tak ze Slovenska. Stali se z nich boháči.

Tazatelka: Jak se Vám dařilo mezi reemigranty?

M. Dědič: Tam jsem se poprvé potkal s jinou etnickou skupinou. Mně se tam líbilo, byl jsem spokojený.

Tazatelka: Jak jste přizpůsobil vzdělávací proces dětem ze Slovenska a Balkánu?

M. Dědič: Naučil jsem se jejich jazyk, umím dobře slovensky, sblížil jsem se s lidmi. Dokonce jsem tam byl i starostou. Děti byly skromnější, hodnější. Obávaly se, že české kantor na ně bude zlej. Ale my jsme se rychle spřátelili. Jinak jsem nemusel používat jiné pedagogické metody. Bylo to stejné jako s českými dětmi.

Tazatelka: V říjnu 1949 jste působil v Novém Zvolání. Jaké to bylo učit německé děti?

M. Dědič: Ano. Samozřejmě byly šokované, čekaly, že je budu nenávidět. Což také ze začátku si pamatuji, jak bloudily očima, já jsem stál před lavicema a, když jsem zjistil, že jsou to vesměs německé děti, tak si pamatuju, že jsem si říkal, to půjdeš radši někam do lesa, dělat drvoštěpa než tadyhle s těma mizerama německýma, jo? To byl skutečně takový můj postoj počáteční. Taková ta averze po zkušenostech, které jsem měl po válce a velice brzy se to obrátilo, a to říkám naprosto zodpovědně, že od té averze, nedůvěry se to obrátilo, jak Vám říkám, tolik pláče jsem nezažil jako nejvíc při loučení s německými dětmi.

Tazatelka: Jaká byla specifika vzdělávání německých dětí v poválečném Československu? (Najdete nějaké odlišnosti ve srovnání s edukací českých dětí?)

M. Dědič: Nemůžu hovořit o nějakém zvláštním rozdílu, samozřejmě, že jsem se musel učit já taky. Protože jsem sice německy částečně ovládal, poněvadž jsme měli za války němčinu. My jsme se začali mít rádi, to vím i od nich a zůstali jsme přáteli. Ema Ózerová sem jezdí každý rok. Což je doklad toho, že jsme si skutečně rozuměli. Lidská vstřícnost a zájem o děti je v podstatě víc než nějaká pedagogická metoda. Měl jsem ty děti rád, chtěl jsem, aby z nich něco bylo. Viděl jsem tam pak děti, ne Němce. Víte, já jsem ten kontakt, nebo jak bych řekl, kantorskou duši měl.

Tazatelka: O rok později stojíte v kanceláři školního inspektora Boubelíka v Českém Krumlově, jak jste se rozhodoval kam pokračovat ve své práci?

M. Dědič: Víte, pro mě to prostě bylo šokující, já jsem si myslel, že mě nemůže nic překvapit, já už jsem učil všechny možné národnosti, tak si vzpomínám, jak jsem byl překvapenější, přímo mě to šokovalo, když jsem slyšel tu poslední nabídku. Škola plná cikánů. Tím jsem přímo šokoval inspektora, že jsem si vybral cikány, to prostě nedovedl pochopit.

Inspektor řekl: „Bud' jsi ideální humanista, nebo blbec“. Já jsem mu říkal, co všechno jsem zažil a s cikánama jsem ještě nic neměl. Na to mi řekl: „Dobře, tak tam půjdeš. Podívej, přijde jaro, cikáni zvednou rance a já Tě pak dám, kam budeš chtít.“ Takže já jsem tam skutečně nastupoval, sám, jenom s takovou pochybností a díval jsem se spíš na to, jako na takovou raritu a zajímavej životní příběh, jo? Přijdeš mezi cikány, já se na ně také koukal jako na sebranku, která žije ze dne na den, a o tom jsem byl přesvědčenej, že se zvednou a zmizí. Ale nastupoval jsem tam s tímhle tím negativním přístupem a s takovým zájmem, prostě, zažít něco, co málokdo zažije. Protože doposud většinou všichni od nich utekli, od cikánů. A já, prostě mě to zajímalo a já jsem tam vydržel. Což šokovalo i inspektora. No a zůstal jsem tam prostě a velice brzy jsem zjistil, že jsou to zase chuděry děti, které nemůžou být jiný, protože v tom vyrůstaly. Doma byl takový miserábl, oni tam vyrůstali, takže jsem se na to začal dívat s takovým pochopením a výsledek byl, že se prostě jim začalo líbit, že začali mít raději mě než mámu s tátou. Zůstávali ve škole. Rodiče nadávali, že mají radši školu, než je. No, ale bylo to tak, prostě. Já jsem si pak uvědomil, že to není nějaká výstřednost, ale že je to tak a já jsem přešel na práci z přesvědčení.

Tazatelka: Jaké byly začátky v Květušíně?

M. Dědič: Já jsem do Květušína nastupoval jako do mateřské školy a měl jsem zkusit, jestli by šlo s těmi dětmi něco dělat. Podívejte, musíme si uvědomit, že se vše odehrálo v pohraničí, v době, kdy nikdo o cikány nestál. Natož je chtít donutit chodit do školy. Ale snažili jsme se navázat kontakt a sblížili jsme se. Já jsem je dostal na svou stranu díky fotbalovému míči a houslím. „Pane učiteľ, zahrajte nám na húsle“ nebo „Idem na lúku si hrať s míčem“ a já jsem jim říkal, ale nejprve se budeme učit. Když se nebudete učit, nepůjdeme na louku s míčem a nebudu vám hrát na housle. A to byly první kroky, kdy si na to začali přivykat. Protože ze začátku ten zájem byl skutečně minimální. Ten šel přes výhody, prožitky pro ně.

Tazatelka: Jakým způsobem byly motivovány romské děti k učení?

M. Dědič: Přes odměny. Nejenom přes míč a housle, ale i dostali teplé jídlo, mohli přespat ve škole, koupili jsme jim boty, protože chodili bosí i v zimě. Oni ale boty zase prodali. Chodili do školy a tam se přezuli do školního, a když šli domů, tak se zase museli přezout do svojich. Tak jsme zamezili, aby je neprodali. Ono to nebylo jednoduchý, ty začátky, než jsem se dostal do situace, kdy se z těch nejstarších a nejinteligentnějších dětí začali dělat moji spolupracovníci, protože později jsem já jenom zavolať si ty nejstarší hochy a děvčata. Řekl jsem jim tohle a tohle potřebuji zařídit a oni to zařídili. Jinak byla nutná důslednost a byla to tak trochu metoda „cukru a biče“. Jejich rodiče tomu nedůvěřovali, jako škole,

a ještě, když jsem je tam nechal přespat, tak proti tomu rodiče byli. Přišli do školy a vyhrožovali mi. Povšechně nemůžu říct, že by se se všema dalo něco dělat nebo ne, bylo to o jedincích. Na některé stačilo jim dát dobrotu na talíř, na jiný bylo třeba vzít „Makarenka“.

Tazatelka: Rodiče Vám nevyčítali fyzické tresty?

M. Dědič: Ale jo, to víte, že jo. Jistě, že jo. Ale to už byla situace, kdy jsem měl většinu dětí na své straně. Potom jako rozhodování rodičů bylo už druhořadý. To už nebylo to, co by děti ovlivňovalo.

Tazatelka: Je možné konstatovat, že se děti postavily svým rodičům, chtěly být ve škole?

M. Dědič: Ano, tak měli radši školu než rodinu, kde prostě byla špína, nepořádek, zima.

Tazatelka: Jaký vliv měly, školou nabízené výhody, na zájem romských dětí o výuku?

M. Dědič: Ano, oni viděli, že se tam mají lépe než doma. Sice je rodiče tahali domů, ale tam je čekal jen miserábl. A potom ta garda těch nejkultivovanějších začali ovlivňovat ten celek. Já jsem prostě řídil práci v dětském domově přes děti, přes ty nejstarší. Prostě přes ty skutečně kultivované. To, že jsem v nich měl spolupracovníky, bylo obrovské plus.

Tazatelka: Objevil jste ve třídě i nějaké studijní talenty?

M. Dědič: Ano, celkem brzy jsem zjistil, že některé děti mají IQ na úrovni, byly nadané a pracovití a se vztahem ke vzdělávání. U nich se ta situace začala měnit rychle.

Tazatelka: Jak to bylo s útekem dětí ze školy?

M. Dědič: Ale to byli jedinci, to nebylo masově.

Tazatelka: Neměl jste někdy chuť odejít ze školy pryč?

M. Dědič: Ne, poněvadž to byla romantika, víte? Kdybych se byl na to díval jen jako na zaměstnání, že za to budu brát peníze, tak bych byl asi brzy odtud utek. Ale mě to zajímalo, protože to bylo něco zajímavého, nevšedního, s čím jsem se nikdy předtím nasetkal. Já jsem si říkal, ty děti tady rostou a ty máš na tom vliv, že se předělávají k lepšímu. A to byla pro mě odměna, že jsem viděl, jak jsou úspěšní. Když šli potom do Horní Plané do vyšších tříd. A když potom první začali studovat střední školy, učiliště, vysoké školy.

Tazatelka: Kdy přichází myšlenka, že z květušinské školy uděláte internátní školu?

M. Dědič: Ta přišla hodně záhy, i vlivem vojáků, protože zakladatelem školy byl Dr. Pohl a ten samozřejmě, že byl šokovaný tím, co se děje.... My jsme ze začátku vůči sobě měli averzi. Já jsem se na něj díval jako na vojáka, oficíra, to musí být komunista jako prase a on na mě podobně, co já jsem, když mám takové zázemí, ne? Že se mnou počítají vážně, to musím mít u strany dobře atd. teprve postupně jsme se skamarádili. Když jsme zjistili, že máme na politiku stejný názor. A pak jsme spolu jezdili s přednáškami.

Tazatelka: Měl Dr. Pohl v Květušíně velký vliv?

M. Dědič: Ano, jistě. Jemu věřili cikáni v první řadě, ne mě. Také, když já jsem něco potřeboval, tak jsem řekl jemu, on řekl, neboj, já to zařídím.

Tazatelka: Jaká myšlenka provázela založení internátu při škole v Květušíně?

M. Dědič: Díky tomuto způsobu, že budou na internátě, budou mít zázemí, dostanou se z negativního vlivu svých rodičů, jsme je získávali a oni se stali opravdovými příznivci školy. Z přesvědčení, že je to dobře, že jsou ve škole. Protože ze začátku to byla averze, nedůvěra a pak si ověřili, že je to v jejich prospěch a tím se vlastně celá situace začala měnit. Ale nemohu říct, že by to bylo takhle cílené, že to, že dostanou najíst, tak budou ve škole. Tak samozřejmě, když měli hlad, tak jsem jim říkal, tak tu zůstaň, dostaneš jídlo. To nebylo masově, to bylo přes jednotlivce. A pak to zapůsobilo, když z nich postupně vznikl kolektiv, tak mohli ti jednotlivci ovlivňovat ty druhé. Ta doba předtím bylo prostě ovlivňování jednotlivců. V podstatě jsem nejdřív pokryl tu potřebu základních věcí a pak, když už mi důvěřovali a viděli, že to s nima myslím dobře, už to nebylo potřeba. Ale začalo to téma jednotlivcema nejdříve. To byly ty pilíře, na kterých jsem to postavil. Než to přešlo tak jakoby na celek, to trvalo dlouho. A že by byla situace, že by všichni do jednoho byli pozitivně napojení, to není pravda. Vždycky se našli jedinci nebo skupinky, kteří se na věc dívali negativně. Ovšem to byl rozdíl na dobu, kdy byli všichni proti mně nebo škole, než, když potom byli ze začátku někteří a postupně většina se mnou a se školou proti těm, kteří přistupovali k tomu negativně.

Tazatelka: Jak jste zvládal tyhle jednotlivce?

M. Dědič: Zase přes ty spolupracovníky z řad starších, kteří jim to vysvětlili. Vůbec musím říct, že Ti inteligentnější, vyspělí brzy pochopili, že je lepší žít ve škole, něco se naučit, mít zázemí, než se flákat někde světem s tátou a mámou. Proto také od nich utekli. Já si pamatuju, že, když tehdy přijela komise, že bude likvidovat školu, to prostě přišlo rozhodnutí, že ta škola je pro ně zbytečná, že se to bude likvidovat, přijela komise z kraje. Oni zírali, třída byla plná, seděli, učili se. A já jsem konstatoval, že chodí do školy a, že to s nima jde. To bylo v průběhu času fungování školy. Prostě říkali, že škola pro cikány není důležitá. Internátní péče byla samozřejmě pozitivnější, protože v klasické škole posadili cikána do poslední lavice samotného a tam dřepěl a nikdo si ho nevěšmal a oni nemuseli nic dělat. Zatímco tady jsme s nima pracovali se všema. V tuhle chvíli pomohl Pohl, protože on byl v těchto věcech všemocnej. Měl kontakty na ministerstvu. Přesvědčil je, že to, co se dělá v Květušíně, je dobře. Sice měl často problémy, že on voják a dělá tam takovýhle věci

s cikánama. Neměl to jednoduchý. O tom zrušení, to byl prostě názor někoho, kdo seděl na místě, kde se rozhodovalo, a to byl jeho pohled na věc. Záleží na tom, kdo tam je. Protože v tom centru dění sedělo hodně lidí, kteří cikány nemohli ani cítit a dívali se na ně s nenávistí, ne s pochopením.

Tazatelka: Jak se integrovali rodiče dětí do vesnického života?

M. Dědič: Byly tam jednotlivé rodiny, vzpomínám si. Rodina Černých a ti prostě tam byli trvale. Ti neodešli s těma druhejma. Byly to sice jen dvě rodiny, co zůstali, ale i to mělo vliv na ten celek. Vedení statku s nima moc nevycházelo, ti byli proti nim. Tak tam bylo často zle.

Tazatelka: Jaké jste měl pracovní vztahy s úředníky, například se sociálním odborem?

M. Dědič: Velmi dobré, ony měly radost, když viděli, že se cikáni kultivují a zařazují se do života. Takže jsem našel i v těch institucích spojence, kteří mě pomáhali v mé myšlence. Samozřejmě ne všichni se na těch úradech radovali, že můžou kultivovat cikány. To ne. Byli tam jedinci, to ano. Masové to nebylo. Samozřejmě, když se objevily pozitivní výsledky, tak se měnila i tato situace. Dneska je to samozřejmě nesrovnatelně lepší, ale není to ideál. Prostě chybí to povědomí „musíš“, protože za to dostáváš tohle a tohle. Když nebudeš dělat, tak nedostaneš. A to je to, co se u nás ouřady bojí dělat.

Tazatelka: Jaký byl přístup dětí k pěveckému a tanečnímu souboru?

M. Dědič: Tak pracovaly tam rády, podívaly se. Ony z toho měly. Viděly svět, jezdily autobusem, prostě si uvědomily, že spolupracují, že dělají kus užitečné práce. Já jsem je také motivoval a říkal jsem jim: „Vidíš to, udělali jste kus dobré práce a máš se“. A ještě jsem jim řekl: „Řekni ještě támhle tomu a támhle tý“. Netlačil jsem je nějakým striktním nařízením.

Tazatelka: Jak Vás podporovali místní obyvatelé Květušina ve Vaší snaze kultivovat romské děti?

M. Dědič: No to se nedá zobecnit, víte. Tam byli ti, kteří prostě si uvědomovali, že děláme užitečnou práci, podle toho i mluvili, jednali a šířili tu myšlenku a pak byli ti, kteří prostě říkali, co mají co strkat peníze do cikánů, že se na to nevykašlou, na sebranku a nevykoppnou je. Takže někde i nenávist. Třeba i po zkušenostech. Je to svým způsobem složitá záležitost. Víte důležité je to, kdo se na to dívá z toho humánního hlediska. Jako v tom smyslu pomáhám té společnosti, aby se lidi měnili.

Tazatelka: Jaké bylo osazenstvo na Dobré Vodě?

M. Dědič: Tam už byly přidělovány i děti z celé republiky, nejen z okresu nebo kraje. Samozřejmě že to byli jedinci. Tamhle někde potřebovali někoho umístit, s kým si nevěděli

radly. A věděli, že existuje nějaká Dobrá Voda, kde se o takovéhle děti starali. Takže byli takové situace, že přišel požadavek umístit dítě. Tak, když byla možnost, tak jsme vyhověli. Měli jsme tam dítě i ze Slovenska. To už byl takový dětský domov se školou. Tam byly dvě učebny. Pokračovali jsme v té myšlence, akorát se oficiálně jednalo o zařízení mimoškolní výchovy.

Tazatelka: Jak to bylo se zrušením tohoto zařízení?

M. Dědič: To prostě stát zrušil tyto instituce škol a děti šly do dětských domovů. Já si to pamatuju, já jsem je rozvážel. Po různých zařízeních po republice. Tak si pamatuju, jak jsme se loučili, děti plakaly a držely se auta, chtěly zpátky na Dobrou Vodu. Musel jsem je nechat tam, kam byly přiděleny.

Tazatelka: Co si o tomto kroku zrušení myslíte?

M. Dědič: To byl svým způsobem krutý zásah. Tak jako dobrá rodina je ideál pro dítě, tak dobrý internát je ideálem. Něco jiného je dětský domov, kam je vrazí a dělají s nimi to, co se běžně dělá. Tak to je. Kdo prostě dělá svou práci s potěšením a zaujetím, tak je na tom jinak než ten, který to dělá, že za to má peníze a kouká na to, kdy půjde domů.

Tazatelka: Myslíte, že to bylo dobré řešení od státu?

M. Dědič: To nebylo, tam už se na ně pohlíželo jinak. Celý ten systém byl jiný. Tady to byl jiný, cizí jedinec.

Tazatelka: Existovala v době květušínské Školy Míru ještě nějaká škola podobného typu?

M. Dědič: V té době ne, ale později ano, někde na severu Východních Čech, tam vznikla také taková škola. Ale ta vydržela necelý rok.

Tazatelka: Myslíte si, že se inspirovali myšlenkou květušínské školy?

M. Dědič: Ne. Tam se rozhodli založit školu. Asi o Květušíně a pak o Dobré Vodě věděli. Ale nevydrželo to ani rok.

Tazatelka: Kde jste působil po uzavření Dobré Vody?

M. Dědič: Působil jsem na škole v obci Lčovice. Tam jsem si připadal, že mě budou muset udávat, že tam nic nedělám, jak jsem tam přešel z toho miseráblu a tam byl klid. Rodiče měli rádi mě i školu, měli strach, že jim uteču.

Tazatelka: Jak Vás naplňovala práce na krajském pedagogickém ústavu?

M. Dědič: Tam jsem působil jako metodik, to bylo o přednáškách. Tam jsem předával své zkušenosti. K tomu jsme dělali s Pohlem ty přednášky. Dál jsem sledoval tu cikánskou otázku, psal jsem publikace. Předával jsem zkušenosti druhým, vychovatelům, učitelům.

Tazatelka: Když se ohlédnete dnes do historie svého počínání, udělal byste něco jinak?

M. Dědič: Ne, tenhle pocit nemám. Já jsem dělal to, co jsem byl schopnej, já jsem dělal někdy i víc, než jsem musel, protože mě to bavilo. Ne kvůli tomu, že mě bude někdo kontrolovat,

ale prostě měl jsem o tu věc zájem.

Tazatelka: Jak vnímáte dnešní společnost?

M. Dědič: Děti jsou stejné, ale vědí, že si mohou dovolit více a, že se jim nic nestane. Děti se nebojí prostě dát třeba i učiteli pohlavek. No to by bylo tehdy něco naprosto nemožného. Dneska má pravdu kde kdo, ale učitel musí poslouchat, není autorita. Tím nechci říci, že je všechno špatně. Ale je řada věcí, které by se měly dělat lépe, a pan učitel by měl mít respekt.

Tazatelka: Jak jste psal své deníky?

M. Dědič: Já jsem si psal deníky od svých 14 let do přibližně 89 let. Jsou to každodenní záznamy. Vkládal jsem si tam i různé výstřižky. Deníky jsem zpracoval i formou publikací.

Tazatelka: Jak to bylo s údajnými zatajenými dopisy květušinským dětem?

M. Dědič: Víte ono to tak nebylo, jak to bylo v dokumentu Zatajené dopisy popsáno. Já jsem nedal dětem jen ty dopisy, které je naváděly k útěku. Pochopitelně, takový dopis jsem jim nedal. Vždyť přece takovou lumpárnu od příbuzných, aby kazily děti. To bylo minimum, to by se spočítalo na prstech jedné ruky. Vždyť těch dopisů jako takových dostali minimum. Vždyť rodiče neuměli psát, to si nechali někde napsat.

Přepis osobních deníků Miroslava Dědiče⁹⁴

26. 9. 1950 KVĚTUŠÍN

„Hned po ránu vyklidili jsme přízemní místnost, jež sloužila za jídelnu, vnesli do ní několik lavic, velmi pochybného stavu, dvě tabule vyhledal jsem jakési pomůcky u paní kolegyně a vyučování, ovšem v uvozovkách, začlo. Národní škola tu dosud nebyla. Kolegyně učily starší děti jen tak příležitostně, takže vlastně začínám znovu. Inu zas kus romantiky, velmi odlišné od té krušnohorské.“

„Na návsi Anča Filipová zatahala několikrát energicky za zvonec, v čemž jí pomohl vydatně jeden namanuvší se černokožec. Jakmile dozněly plačtivé zvuky zvonce, byla za chvíli náves plná cikánů. Byla schůze.“

⁹⁴ Deníky M. Dědiče nám byli zapůjčené rodinou. A jsou též dostupné v Muzeu romské kultury v Brně. Přepis je doslovná citace, s označením dne.

„Konečně, je prý to vzorová škola míru, na niž přijede každou chvilku nějaká návštěva. O této škole píše se v novinách, její otevření bylo filmováno a občas o ní bývají i rozhlasové relace.“

27. 9. 1950

„Dopoledne učím, přitahuji režim stroze a odměřeně. Nekázeň je základním nedostatkem této školy. Nesmí se slevit naprosto nic.“

28. 9. 1950

„Začal jsem s postupným ukázněním ve třídě při vyučování i venku při hrách, hlavně míčových. Jde to velmi z volna, lámat v nich jejich pudovou hubatost a drzost. Není to snad drzost v našem slova smyslu, je to spíše přirozenost primitiva. Na příklad Ilona, to je charakteristický typ hubaté, hádavé ženy, dívky. Chvillemi bez opanování vyštěkne i na mě. Jsem nucen ji zjet, jsem nucen zmáhat to hlasově. Tělesných trestů naprosto neužívám. Zajímavé, že mě to ani nenutí, abych podobným způsobem proti nim zakročoval, naprosto mě to neznervozňuje.“

„Před polednem jsme řezali dříví. Oni se střídali, já řezal stále. Chvillemi se hádali, nechtěli řezat a stále jsem je musel hlídat, aby neutekli, chvillemi zase se hádali o to, kdo bude dřív a více řezat. Směsice lenosti a přenáramné ochoty. Naše práce měla jen výchovný charakter, nikoliv praktický.“

29. 9. 1950

„Dopoledne jdu do Polné, kde se mám sejít s kpt. Pohlem. Kapitán na mě udělal dobrý dojem. Idealista. Vzal si za úkol udělat z cikánů slušné lidi podle našeho měřítko. Znamená to spoustu práce. Jsem ochoten stát se spolupracovníkem-uskutečňovatelem. Vytkl jsem mu některé pedagogické chyby, jež se tu staly, například přílišné vycházení vstříc až do nesmyslnosti. I když bylo hodně pokaženo, doufám, že se povede udělat kus práce. Bezesporu však to bude velmi zajímavý pracovní úsek.“

1.10. 1950

„Uvádím několik ranných poznámek z počátků práce v tomto prostředí. Pokud se týče prostředí z hlediska výchovy, jedná se o prostředí zcela jedinečné, jakých se najde snad málo v republice, neřkuli na českém Jihu. Tady se nedá předpokládat nic z toho, co je běžné a samozřejmé na kterékoliv škole. Nutno budovat od počátků. Nelze mluvit o pravidelné docházce. Dokonce způsobem, jakým bylo vzájemně jednáno mezi vojenskými úřady a cikánskými osídlenci byla podlomena i tato skutečnost, když tito mají dojem, že činí úřadům, a tím i škole, velké ústupky a velmi jí vycházejí vstříc, když děti do školy posílají. Byla jednou svolána schůze všeho obyvatelstva, kde k nim promlouval někdo

z důstojnického sboru o možnostech, jež se otevírají cikánskému národu, budou-li posílat děti do školy. Že jsou zcela rovnoprávní s bílými, že budou moci jít na řemesla, že budou moci studovat a dosáhnout i akademických titulů. Na závěrečný dotaz, zda tedy budou děti posílat do školy odpověděli, že nikoli.“

„Mají dojem, že je chceme zničit jako národ i jako jedince a že se co nejdéle udrží jedině tím, když budou odmítat vše, co jim podle jejich názoru skýtá naše současná civilizační praxe. Existuje v nich pocit méněcennosti příslušníků barevné rasy před bílými, cosi, co ve velkém měřítku zapříčiňovalo velký konflikt Evropanů s ostatními.“

„Na prvním místě stojí poznat mentalitu těchto jedinců, vžít se do jejich psychologie, prostě stát se jedním z nich, tedy Cikánem, a postupně příležitost od příležitosti zpracovávat a přesvědčovat. Vše může pokazit maličkost.“

„Jsou totiž Cikáni velmi proměnliví a náladoví. To, co je pro ně momentálně svaté, za chvíli třeba z nepochopitelného důvodu zavrhnou. Pozoroval jsem to při společném řezání dříví. Z počátku se dostavil všeobecný odpor k práci vůbec. Prostě představili si řezání dříví jako únavnou a trvající práci, jež se jim protivila. Když viděli organizaci, jakou jsem na zdolání úkolu stanovil, totiž pořadí, kdy se střídali všichni podle svých sil a schopností, kdy vlastně byla chvilka práce a delší odpočinek, zalíbilo se jim to velice. Zatímco předtím by se byli prali a skutečně se hádali, že dělat nebudou obratem ruky se přeli, kdo první a více bude řezat. A sočili na sebe, když jsem připustil možnost, že silnější chlapec či děvče uřízli by o polínko více. Ovšem tento momentální zájem zase postupně ochaboval, až se u některých dostavilo úplné ochladnutí. Podle jejich mínění nenápadně se ztráceli, já však vedl je v evidenci a posílal pro ně. Vzpírali se, zase měli spoustu výmluv i bolestí, ale zásahem imperativním všechno mizelo a dostavoval se nový zájem o věc. Je nutné stále buzení a udržování zájmu, naprosto není možný způsob mechanického přednášení vykládané látky. Stále je nutno ladit strunu jejich zájmu o práci, poněvadž kolíček velmi slabě drží a povoluje.“

„Velkou zpruhou v práci je pro ně pochvala. Uznání, že něco udělali, tak jak jsem si to představoval, hlavně, když tím jednotlivec vynikl nad ostatní, velmi je probouzí k sebevědomí.“

„Ovšem je pochvala dvousečnou zbraní. Z uskřípnutého jedince stává se obratem ruky vše umějící a všemu rozumějící tvor, který si samozřejmě, nic z toho nechce nechat pro sebe a uplatňuje se vhod i nevhod. Dává najevo své vynikající postavení vykřikováním při vyučování, opravování a překřikováním ostatních“

„Je nutno pochvaly užívat jako velmi drahého léku nebo ji zařadit jako samozřejmou součástí vyučování. Zkušeností si ověřím, který způsob bude lepší.“

„Na prvním místě tady vystupuje problém kázně. Začít zde vychovávat znamená v první řadě ukáznit celý kolektiv. Veškerá má současná práce musí se tedy soustředit na tento bod, jiné cesty není. Bud' vštípit kázeň a pak začít stavět nebo raději od práce odejít, poněvadž by byla mařením času. Poněvadž vylučuji tělesné tresty vím už předem, že alfou a omegou bude užívání hlasového potenciálu. Lze jím totiž velmi dobře reagovat na jednu příznačnou z jejich osobních vlastností, totiž na zbabělost. Všichni bez rozdílu, ať chlapani nebo děvčata i přes svou zjevnou drzost jsou velmi zbabělí a jakmile se na ně křikne, ztichnou jako pěny. Mé zjištění, že takový jedinec zatvrdne a že těžko budu jej vracet, byl jsem však překvapen. Zde byl výsledek zcela opačný. Předtím byli drzí, po okřiknutí až úlisně slušní a přehnaní. Cosi jako když udeříte psa a tento místo, aby kousl, začne vám lízat ruku.“

„Zásadou je nikdy nedat najevo slabost vůči nim, učitel musí být vždy autoritou, ne despotickou, ale nesmlouvavou i tvrdou.“

„Cikáni jako celek i jako jednotlivci potřebují, aby byli vedeni pevnou rukou, která by jim rozuměla, chápala je, ale jež by přitom neslevila.“

„Práce na květušinské škole není však jen pokusem převychovat cikánskou mládež, je současně snahou v mezích možností vychovat dospělé příslušníky národa, tudíž převýchova celé vesnice. A to je vlastně to podstatné.“ (Deník, str. 389)

„Zde bohužel odpadá ta nejzávažnější součást výchovy, totiž spolupráce rodiny na výchově, kdy vlastně rodina nese vždy břímě nejzodpovědnější, hlavně pokud se týče výchovy dětí mladších a nejmladších.“

„Lituji, že ve školní budově není ještě jedna větší místnost, kam by se dala dát lůžka, takže by bylo možno přeměnit celou tuto školu na internát a izolovat tak děcka zcela od rodičů. Pak by rozhodně bylo lze nadíti se větších výsledků.“ (Deník, str. 389)

Jak se tedy hodlám zařídit pro nejbližší dobu? Nejzávažnějším problémem už je sama věc, zda na uvedeném místě, škole Míru, vojenského újezdu Boletice zůstanu, tj. zda budu kladně posouzen politicky. V případě, že zůstávám, rýsují se mi již předpoklady pro práci v tomto prostředí. Měl jsem už jakousi rozumnou debatu s otcem nejnadanějšího mého současného žáka Františka Dunky. Projevil zájem o to, jak se jeho chlapec učí a konstatoval, že je velmi dobré, umí-li člověk číst a psát. Má čtyři starší syny, z toho pouze prý jediný číst a psát neumí, a to prý je chyba. To by tedy nebyl špatný začátek. Chytil jsem se této podané ruky. To je jeden člověk zde, s nímž mohu počítat. Najdu-li ještě alespoň dva nebo tři takovéto jedince zde-je vyhráno. Budu muset užít starého „rozděl a panuj!“. Rozdělit vesnici ve dva

tábory, v stoupence školy a nepřátele školy, nejen však to, nýbrž, aby se mezi sebou potírali. Tím získám pro sebe stoupence, jež budu všestranně podporovat. Půjde o to, jak dlouho vydrží druhá strana vzdorovat. Až bude obyvatelstvo takto rozděleno, začnu postupně zpracovávat část mi nakloněnou. Ostatní, doufám, díky vlastní zbabělosti, najdou po čase cestu ke škole sami. Je velikou chybou, že v současné době dosud stojí vlastně celá vesnice sjednocena proti škole. Nemohlo být úspěchů, když stál na jedné straně cikánský tábor a na druhé straně škola, dva póly vzájemně se protínající. Dál zatím můj program nesahá.“ (deník str. 390-393)

„Nyní několik slov o škole samé. Nápad věnovat se výchově a převýchově cikánů, osídlenců vojenského výcvikového tábora, vyšel patrně z hlavy kpt. JUDr. Pohla. Jak jsem z debaty s ním poznal, mělo to své těžkosti, kdy počáteční nadšení počalo postupně chladnout, tím i ubývat pracovníků, kdy se ani ministerstvo národní obrany kladně nestavělo k věci s poukázáním na to, že není povinností armády stavěti školy. Byly periody, kdy se zdálo, že z celého podniku sejde, že škola dostavěna nebude. Zase však přišel nový výkyv, kdy některý z velitelů pochopil myšlenku doktora Pohla, dal mu k dispozici jednotku vojáků, kteří udělali zase kus práce na stavbě. Škola byla původně plánovaná i stavěna jakožto škola mateřská, kdy se školou národní nebylo počítáno vůbec. Tato potřeba jaksi vyplynula sama. Poté, co inspektor sehnal učitele, tož tedy ocitl jsem se v těchto místech s vlastním souhlasem, abych zkusil štěstí. Je to vlastně škola pokusná-mám o věc velký zájem.“ (deník str. 393-398)

2. deník „Cigánská selanka v Květušíně“

2. 10. 1950

„Naše cikánské osazenstvo školy žije doma ve velmi stísněných poměrech, jež klidně lze nazvat bídnými všeobecně, nikoli jen k současnému civilizovanému průměru v českých zemích. Prostředí ve škole je však činí marnivými, poněvadž jim dává podmínky, jichž si nedovedou vážít.“

7. 10. 1950

„Z učení nebylo nic, poněvadž mi přišla pouze 2 děvčata.“

20. 10. 1950

„Zašel jsem do jedné domácnosti a když jsem se tak porozhlédl po neútulné místnosti, zeptal jsem se, kdy přijdou dospělí zase do kurzu pro negramotné. V koutě se zdvihla postava a říká: “Když se nenaučil do dvaceti, teď už to nechytí!“ ostatně večer prý má být při ženě nikoli courat po kurzech. Korunu všemu dala jeho žena, která s přesvědčivou zanícenou tváří mi prohlásila, že prý když tak celý den chodí za tou krávou, že si rozum zebere z té krávy.“

18. 11. 1950

„Uvědomuji si ten rozdíl proti původnímu stavu, že mi mnohé věci připadají už historickými skutečnostmi. Už sám poměr rodičů k nám učitelům. Zatímco z počátku nebyli jsme bezpečni před třeba i tělesným ublížením, je nyní sledovatelný jakýsi odstup, jistý druh podvědomé úcty.“

8. 12. 1950

„Rodiče Franty a Ireny Dunkových už odjeli na Slovensko. Franta a Irena tu zůstali. Nechtěl je pustit kpt. Pohl a konečně ani dětem se příliš nechtělo. Pozoruji už určitou jejich závislost na školním prostředí, jakési vnitřní pouto s touto prací.“

25. 12. 1950

„Rozečetl jsem Makareňkovu knihu „Začínáme žít“. Srovnávám a v mnohém je mi tato situace velmi známá, poněvadž silně připomíná Květušín.“

30. 12. 1950

„Přišly jen děti do národní školy, poněvadž jdou s chutí. Říkaly mi už dokonce, že by šly raději do školy i v pondělí. Nač prý svátek. To jsou pokroky, které zavazují.“

11. ledna 1951

„Myšlenka internátu pro školní děti létala mi stále hlavou. Poněvadž situace ve vsi se zdá zhoršovat. Starší cikáni jsou útoční vůči dětem proto, že už něco dovedou, zatímco oni jsou negramotní. Bylo nutno pomýšlet na skutečné izolování dětí od ostatního domácího prostředí. Nastává situace, kdy školní děti dávají ve víře přednost mě, tedy škole před bratru a rodiči, tedy domovem. Začalo být přímo palčivým problémem odtrhnout děti zhoubnému prostředí docela. Dali jsme možnost spát ve škole. Následující den se hlásily všechny děti, že jsou ochotny spát ve škole.“

12. ledna 1951

„Gejza Černý a Ilona Bledá odmítli pracovat. Zpracovali je až spolužáci. Bylo jim dáno na vybranou. Buď odejít domů a tím se zříci podílu na poslechu rozhlasu atd. nebo pracovat. Z počátku s nechtí a posléze sami a rádi pracovali. Ba dokonce Gejza se projevil jako nejpracovitější. Zaházeli jsme na kost zmrzlým materiálem, který bylo nutno vykopat z jam, což byl výkon slušný. Jejich starší bratři, při jejich pracovní morálce, by to snad dělali 3 dny. Všechny děti chtěly zůstat ve škole, zůstal však kolektiv 7 dětí, jež jsme provizorně uložili po dekách na zemi. Pořádně se všechny najedly, s chutí se umyly a pohodlně ulehly. Zvláště Jurka Dunka si pochvaloval, že tak dobře ještě nespál. „On spí jako pes“, hlásili mi jeho

kamarádi. Stočí se na zemi u kamen v těch šatech, v nichž chodí celý den, nemytý a zavšivený.“

13. ledna 1951

Ve věci internátu učinili jsme patřičné kroky. Dr. Pohl sehnal 10 postelí, slamníky, přikrývky.“

3. Deník „Úroda pedagogického pole v Květušíně“

16. ledna 1951

„Večer přijíždí Ludvík Černý pro děti. Chce odvézt domů Marii a Margitu, matka prý nechce, aby ve škole přespávaly. Děti ovšem domů nechtějí. Dochází to tak daleko, že je bratr chce odvézt násilím. Utíkají mu a schovávají se. Tak daleko tedy už jsme dospěli, že jsme si získali větší důvěru než rodiče. Děti stojí v rozhodování, zda se mají postavit s rodiči, tedy proti škole nebo se školou, tedy proti rodičům. Zdá se, že škola si získává více půdy než pochybné prostředí rodin. Není ani jinak možno, vždyť děti posuzují bez předsudků. Je dosaženo značných výsledků i na poli učebním.“

„Zapřáhl jsem do práce /v kurzu pro negramotné/ na pomoc sourozencům i děti ze školy, třebaže kurzisté z počátku nechtěli. Osvědčuje se to a jsou vidět značné pokroky.“

17. ledna 1951

„Naše školní dětská rodina se rozrostla na 11 členů, kteří přespávají ve škole. Mezi těmi, kteří ve škole spí a těmi, kteří nespí dochází k rozporům. Ti, kteří zde nemohou spát přirozeně závidí a následkem toho se přou a svádějí ostatní k nenávisti ke škole. Doma je potřebují na práci, poněvadž sami jsou líní, projevuje se v nich už i ve značné míře demoralizující vliv prostředí. Řešení těchto případů je velmi obtížné, zvláště pro mě, jakožto muže. Uvažuji už i o tom vyloučit je ze školního kolektivu docela, zařadit je do večerních kurzů a tím očistit prostředí školy.“

27. ledna 1951

Konstatuji: Školní děti jsou naše. Nikoli násilím, nucením, slovy atd., ale přitažlivou skutečností.

31. ledna 1951

„Ve škole se vyhranily dva směry v určitých směrech si odporující, jinde se doplňující. Chlapci, kteří byli postiženi odsudkem stojí jaksi stranou a tím proti škole, lépe řečeno proti mně. Naopak děvčata nabývají půdy. Až dosud stáli na výsluní slávy chlapci, speciálně oba Frantové, zatímco sláva dívek byla velmi bledá. Události poslední doby oslabily pozici chlapců, a to ku prospěchu dívek a ze širšího hlediska posuzováno k prospěchu všeobecnému. Nyní stouply dívky v ceně i v osobním sebevědomí. Musím co nejvíce z této

situace vytěžit pro vytvoření a upevnění kolektivu. Dosud byla práce zde sobeckou soutěží což bylo prospěšné a v začátcích školní práci podporovalo, ale nyní je potřeba změnit už kurz na kolektivní spolupráci.“

4. února 1951

„Našel jsem po malých chvilkách možnost dočíst knihu Makarenkovu: Začínáme žít. Jež tak v mnohých věcech připomíná ba přímo souběžně sleduje zdejší prostředí.“

5. února 1951

Jak vypadá škola? Po neděli je vše jako proměněno. Ta tam je kolektivní soudržnost minulého týdne. Zasáhly do našeho procesu rodiny. Každý týden začínáme vychovávat znovu. A mezi dětmi tupost a nezájem. Já sám se držím zuby nehty, abych překonal takovéto kritické chvíle.“

8. února 1951

„Pozoruji však, že důslednost je jediný účinný lék, který je schopen přetvářet.“

12. února 1951

„Rodina Černých počala zase bojkotovat školu. Večer se všechny děti rozhodují, že odcházejí domů. Že se rozhodují děti je sic smělé tvrzení, ale efekt zůstává stejný. To patrně máti usoudila, že děti odvykají zděděnému cikánskému primitivismu a učinila patričné kroky. Děti dostaly nafackováno, školní prostředí bylo shozeno a zesměšněno, takže negace zase zvítězila.“

15. února 1951 (poprvé řešena vyhrocená situace pohlavkem)

Hádka, vzniklá z informace, že včera proběhlo kino ve třídě a kdo tam nebyl, že přišel o hodně. „Školní prostředí patrně hájila víc než ostatní, Marie Černá a tož kluci, oba Frantové, ji nafackovali. Přišel jsem do třídy. Marie plakala a kluci se tvářili vítězoslavně, vzpurně a povýšeně. Bylo na nich vidět jakousi vítězoslávu, že porazili, třeba pěstí, ty, kteří šli se školou. To bylo příliš. Byly horší situace pro mne, ale pro tvořící se školní kolektiv nikoli. To se muselo řešit. Kdybych se nyní nepostavil přímo a účinně proti těm, kteří školní kázeň pobořili, byl bych ztratil mnoho. Přímou to psychologicky viselo ve vzduchu. Byli by se vysmáli mě i těm, kteří byli poškozeni, tedy Marii. Už tolikrát jsem jim vysvětloval a připomínal, že hádky a nadávky mají k rozřešení ponechávat mně, rozhodně však, že to nemají řešit rvačkami mezi sebou. Bylo nutno jednat. Zavola jsem si oba Franty do světnice, v níž děti spávají, tedy stranou. Vyptal jsem se jich na situaci, přiznali se, že Marii bili a že ví o tom, že jsem jim připomínal, že řešení mají přenechat na mě. Poté jsem každému z nich dal políček. První v Květušíně. Rozmyšlený, odůvodněný, pedagogicky chladný. Reakce byla očekávána. Vyvalili na mě oči překvapením, poněvadž v nic podobného u mne

dosud ani nevěřili. To jim tedy otevřelo oči. Jako osprchovaní vyběhli z místnosti. Šel jsem hned za nimi, aby neutekli ze školy. Vyčkal jsem venku. Po chvílce skutečně vyrazili ze třídy, Franta Dunka ubrečený. Přišli do šatny, hodlali se převléknout. Zahnal jsem je do třídy, a vyučování s nimi běželo tím nejlepším tempem. Před třídou sic prohlásili, že nemám právo je fackovat a že mně za to probodnou nožem, ale jinak se to odbylo tak, jak bylo potřebné. V klidu, a hlavně to pomohlo. Je jasné, že tímto lékem nesmím plýtvat, ale užít ho bylo pro výstrahu všem nutno. Vycítil jsem, že jsem u kluků stoupl v ceně i když na první pohled a z povrchního dojmu jsem si to u nich rozlil.“

„Řekl jsem dětem vše. Situaci cikánských vrstev, myšlenku s jejich výchovou a obtíže s ní spojené, naši víru ve vychovatelnost cikánů, zápas s ostatními lidmi, zápas s vesnicí, zápas s rodiči i s dětmi samými. I skutečnost, jež by pro ně nastala likvidací školy. Tedy opět bedný, beznadějný život kočovníků; vši, špína, odpor ostatních lidí, a hlavně daleko ke studnici vzdělání. Pochopili to. Působilo to na ně. Tázal jsem se dětí na jejich názor nato, že jsem je udeřil. „Bylo to správné, zasloužili jsme si to.“, odpověděli. To je tedy úspěch! I kdyby mě všichni pedagogové odsoudili, jsem přesvědčen, že jsem jednal správně. Vynutila si to situace, vyplynulo to spontánně. Myslím, že z hlediska psychologického, jsem měl využít už dřívější situace nebo si ji i vytvořit. Děti mají poznat dosah možností zásahu proti nim. Tím odpadne zhoršení trpělivosti učitelovy.“

„Zajímavé je jakou reakcí působil dnešní den. Není zase lepšího prostředí nad dnešní třídu. Jako by občas potřebovali „pustit žilou“. Vždy je to přivede k rozumu. Těší mne, že jsou děti schopny úsudku logicky správného, že jsou do té míry přec jen dětmi, že nedokáží v sobě zabít cit spravedlnosti, tak jako ostatní ve vsi virtuosně dovedou.“

23. února 1951

„Dnes jedu na poradu na KNV do Českých Budějovic. Zajímavá byla zpráva zástupce ministerstva Vrkoče, který je na ministerstvu specialistou na cikány. S Cikány konají se pokusy na Žatecku a Chebsku. Vrkoč tvrdil, že takových výsledků jako zde v Květušíně nebylo docíleno na žádné škole. V Květušíně je docíleno značných výsledků výchovných i naukových. Naše škola je jediným počinem podobného rázu v ČSR, v kteréžto věci má prvenství.“

28. února 1951

„Jen Franta Bandy je už zase před osmou hodinou ve škole. Stává se z něho skutečný školák. Nosí už i tašku na věci, půjčuji mu domů knihy na čtení. Dal jsem mu sešity, tužky, pera, gumu i učebnice domů a vím, že bude s věcmi zacházet šetrně. To je přímo fenomenální pokrok a zájem na zdejší prostředí.“

1. března 1951

Ve škole je značná absence, takže bývá ve škole 9 dětí. Jeví však značný zájem o školu, přichází sami před osmou hodinou. Intenzivně se věnují výkladu ve škole, takže mám docela radost z této pracovní úrovně.“

„Franta Bandy už ovládl v počtech násobilku 2, 3, 4, 5, 6, 10. Začínám věřit, že ho dostanu ještě letos na střední školu.“

„Zdají se mi už ty děti takové přetvořené, jaksi blízké, prosty bývalé divokosti. Intenzivně případ od případu, plánovitě i bez plánu začínám v dětech pěstovat lásku k rodičům. Tak jako z počátku bylo nutno přímo je vyrvat rodičům, tak nyní postupně, ovšem přiměřeně, vracím je nazpět. Je to veliký přerod v jejich srdcích i veliké překvapení, jak pro děti, tak především pro rodiče, když jsou nuceni konstatovat, že nebylo účelem naší práce rozvrátit rodinu, odloučit děti, zničit soudržnost cikánského národa, nýbrž pravý opak.“

6. března 1951

„Po stránce učební jsem velmi spokojen. Kázeň začíná být pomalu uvědomělou, pokroky v učení jsou značné. Jen ta absence je dírou v rozpočtu.“

14. března 1951

„Do školy přicházejí členové SNB, aby důrazně upozornili ve vsi na nepřípustnost svévolné absence a případně už vybrali pokuty.“

„Stěhovavý pud s blízcím se jarem, projevuje se měrou neodolatelnou.“

„Do Květušina byly přivezeny 4 nové děti. Jsou zcela negramotné. Opakují se tytéž obtíže, jako z počátku s ostatními, je to však značně lepší tím, že květušínští už mi značně pomáhají. Chápu a vidí na jaké úrovni byli a posuzují tudíž shovívavě a neztotožňují se s nimi. Zdají se však poměrně nadaní. Vzdělání-učit se, neznamená pro ně naprosto nic. Jsou zcela bez zájmu, úžasně apatičtí s jakýmsi zvířecím pohledem do světa a života. Trhají knihy a sešity, lámou tužky, vše hoří pod jejich rukama a nemá trvalé ceny. Velmi mi to ztížilo práci, poněvadž mi vzniká další oddělení a nadto neukázněné, s nímž vlastně nutno pracovat stále přímo nebo se stávají elementem rušivým. Na pohled by nikdo v nich nehledal cikány, spíše děti městské periferie. Franta Bandy mi sdělil, že nejsou takoví Cikáni jako oni, nazývají prý je Vlachy, jsou prý majitelé koní, jezdí světem a kradou. Tedy kočovníci.“

1. dubna 1951

Sílí zprávy, že Cikáni opustí Květušín. Pan Dědič přemýšlí, zda má smysl dál s dětmi pracovat: „Je nutno pokračovat, je nutno zorganizovat síly, je nutno se sebrat a znovu se

soustředit. Máme dát padnout myšlence? Nikoli! Vše pro myšlenku! Myšlenka výchovy Cikánů, již jsme počali uvádět ve skutek není iluzí ani utopií, není snem, zbytečností a malicherností. Já sám jsem vůbec neprohrál-byl jsem prohrán. Co se událo je mimo rámec výchovy, stranou vlivu dětských duší, s nimiž bylo experimentováno. Mohu s klidným svědomím prohlásit, že Cikány, lépe řečeno cikánské děti lze vychovat na náš společenský průměr. Co zde jsem zažil za dobu svého pedagogického působení je jen podporou myšlenky samé. Z materiálu dle běžného názoru zkaženého a neschopného, z dětí sprostých, drzých, hádavých, rvavých, jež byly postrachem a při jejich příchodu do školní budovy míval jsem pocit nechuti a beznaděje vyrostli Frantové, Láďa, Emil, Jurka, Olina, Irena, Marie, Margita, Pavlína, Helena. I ten Gejza počal se přetvářet, ač to šlo ztěžka, ježto nebyl nadán. Dnes to byly průměrné děti s dědictvím minulosti, jež by rozumnou výchovou, vyloučením škodlivým vlivem bylo vymýceno. A to jsou úspěchy za 6 měsíců práce s přímým vlivem škodlivého prostředí. Troufám si směle tvrdit, že po 3 letech by je vlastní rodiče nepoznali a po procesu výchovného působení plného počtu let povinné školní docházky by mohly být vzorem mnohým dětem našim, jimž prostředí rodin mnohdy nemůže dát to, co by jim dalo prostředí zdejší.“

„Ve výchově a výuce dětí bylo dosaženo značných úspěchů. Za dobu 6 měsíců zvládla většina žáků věkově přirozeně starších od úplné negramotnosti dvou postupných ročníků národní školy, několik žáků dokončovalo látku 3. postupového ročníku a vyskytl se dokonce jedinec, který bude schopen na začátku příštího školního roku dělat zkoušku do střední školy.“

„Škola se od doby založení stala vzorem pro řešení cikánské otázky v rámci celostátním a pedagogický sbor školy má již značné zkušenosti s výchovou i výukou cikánských dětí.“

„Věříme, že z dětí vychovaných v tomto ústavě vyrostou lidé oddaní našemu státnímu zřízení a věci míru, kdy čestný název „Škola Míru“ bude symbolem skutečné praktické činnosti na výchově nového člověka, který v ní nalezne skutečný domov.“

4. dubna 1951

Cikáni hromadně opouští Květušín.

5. dubna 1951

Ve třídě zůstává 5 dětí.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ ROZHOVORU

Ukázka otevřeného kódování v rámci kategorie Přenositelnost výchovně-vzdělávacích metod M. Dědiče z rozhovoru č. 13, společné setkání Kratochvíle 2018. Pro tuto kategorii jsme zvolili označení šedou barvou.

Z důvodu řádkování je ukázka na následující stránce. Přičemž číslování řádků v ukázce odpovídá číslování řádků ve zdrojovém dokumentu, kde je fyzicky kódování realizováno. Jedná se o výňatek textu z celého rozhovoru.

72 **Jaké metody Miroslava Dědiče, jsou přenositelné do současné doby?**

73 M 8 (44:00): „Hluboce obdivuji jeho odkaz. Z jeho každé stránky publikací
74 to můžeme vyčíst, kdy píše velmi **lidskou formou**, zmiňuje, že u těchto dětí, jedno, jaké
75 národnosti, je třeba **individuální přístup**. Že byly dny, kdy se s dětmi v Květušíně nedalo
76 učit. Ale, že stejně stačilo říci: „Víte co, dobře, půjdeme hrát fotbal, já vám zahraju na housle,
77 ale nejdříve si něco spočítáme. A já se domnívám, že tento model dnes v pedagogice chybí.
78 Výuka je svázaná mnoha faktory a **chybí individuální přístup**. Tento odkaz je živý, ta **idea**
79 **by se měla aplikovat**.“

80 Ž 9 (46:36): „Na toto téma mám mnoho asociací. Obecně mě napadá,
81 že **svázanost školního systému je špatně**. **Osobitost výuky je přínosná** všem žákům
82 a studentům. **Jako preventista závislostí** mám určeno 100 tříd, ve kterých **dělám**
83 **přednášky a musím potvrdit**, že je **markantní rozdíl ve třídách v pohraničí a ve velkých**
84 **městech**. Sociální poměry jsou často odstrašující. Do těchto lokalit mladí učitelé nechtějí jít
85 učit. O nějakých **alternativních typech výchovy a vzdělávání nelze ani hovořit**, to neznají
86 a je vidět, jak to těm dětem neskutečně škodí. Zde bych právě viděla jako vhodný uvolněnější
87 přístup ve výuce a **u Miroslava Dědiče se lze krásně inspirovat**.“

88 M 10 (49:38): „**Já jsem nikdy neslyšel, že by pan Dědič někdy mluvil o dětech,**
89 **že jsou problematické**. Samozřejmě vnímal všechny zvláštnosti všech jednotlivců,
90 ale vždycky **volil nějaký osobní přístup** v dobrém slova smyslu. Ale nikdy o nich nemluvil
91 jako o problematických dětech.“

92 M 10 (51:20): „**Dědič, přesto, že nebyl pedagogicky vzdělán, přesto přemýšlel, jak by ty**
93 **věci šly udělat**, dokladem jsou jeho **důkladně psané deníky**. Je velmi zajímavé,
94 že všechny jeho životní etapy jsou zdokumentované. Neměl v pedagogickém světě nějaké
95 authority. **On sám se stával autoritou**. Věděl, že, když věci začal, že z toho **nesmí uhnout**.“

96 M 12 (53:40): „Domnívám se, že je patrné, že **v pedagogice převažuje teorie**
97 **a absentuje tam lidský fenomén, lidský rozměr**. A to byla Dědičova cesta. Dědič také
98 praktikoval „**školu hrou**“. Vzpomínám si, jak popisuje v Květušínské poemě zážitek, jak
99 byli v lese a zastihla je bouře, hromy a blesky. Dědič přemýšlel co dělat, aby uklidnil a utišil
100 děti, a tak celou **situaci obrátil na hru**. Řekl dětem: „Představte si, že jste dělostřelci a když
101 bouchne hrom, tak zakřičte „pal!“ Děti s každým zaburácením hromu křičely „pal!“ a nikdo
102 se nebál. To je úžasné, jak Dědič celou situaci převedl do hry. Dědič **použil metodu hry**
103 **dříve, před začátkem dramatické výchovy** v pedagogice. Než začala být rozšiřována.“

104 M 8 (56:32): „Mě z těch knih a deníků velmi zaujal **vztah vzdělání a výchovy**
105 **ve spojení s přírodou**. Jak se škola rozrůstala, jak si zařídili sady, chovali včely. Aplikace
106 **pracovní výchovy**. Rád bych též vyzdvihl jeho **empatii, kterou prokazoval vůči žákům.**“
107

PŘÍLOHA P III: FOTOGALERIE

Návštěva u manželů Dědičových ve Chlumanech



Čteme si s Miroslavem Dědičem v jeho memoárech



Na tyto chvíle budu vždy s úctou vzpomínat



Miroslav Dědič se svou dcerou



Miroslav Dědič na své milované zahradě v Chlumanech



Dostala jsem publikaci i s věnováním

