

Úvaha o výchově sociálně handicapovaných skupin

Miroslav Cipro

Téma této úvahy rozčleňuji do tří částí. V první charakterizuji stručně genezi, obsahové zaměření a metodologický přístup sociální pedagogiky; v druhé naznačuji výchovnou problematiku etnických menšin v aplikaci zejména na menšinu romskou; ve třetí se pak zabývám otázkou výchovy sociálně deprivovaných dětí, zvláště na příkladu italského pedagoga Dona Bosco.

1.

Prvky sociálního přístupu k výchově mládeže můžeme vystopovat již ve starověkých výchovných koncepcích, které braly v úvahu přinejmenším fakt, že předmětem výchovy je nejen jedinec, ale i společnost a její charakteristické skupiny, vyžadující uplatnění specifických výchovných cílů a metod. Stačí připomenout známou Platonovu teorii o výchově budoucích vládců, strážců a řemeslníků a Aristotelův proslulý výrok, že člověk je tvor společenský (zoon politikon).

Po celá staletí však byl společenský aspekt výchovy jen víceméně samozřejmou součástí různých pedagogických teorií, tak jako ostatně i sama teorie výchovy byla jen součástí filozofie člověka (ať už teologicky nebo světsky motivované). Ještě dlouho byla univerzitní filozofie těhotná samostatnou pedagogikou, aniž ji vrhla do světa jako samostatnou disciplínu. Immanuel Kant například přednášel o pedagogických problémech z titulu profesora filozofie. Podobně tomu bylo i s Herbartem, u něhož však stupeň tohoto „těhotenství“ filozofie dosáhl vrcholu, takže od časů jeho působení na počátku 19. století můžeme mluvit o zrození univerzitní pedagogiky.

Časem se stávalo samozřejmostí, že každá univerzita měla své speciální katedry (stolice) pedagogiky. V Praze například byli prvními profesory pedagogiky G. A. Lindner (na české univerzitě) a O. Willmann (na německé univerzitě). Ale proces „množení dělením“ se tím nezastavil. Tou měrou, jak přibývalo praktických problémů výchovy, zvláště v souvislosti se zaváděním všeobecné školní docházky a se stoupajícími nároky průmyslové výroby, sílila potřeba dalších specializací uvnitř této vědy. Pedagogika, dcera filozofie, sama dospěla do věku plodnosti a vzklíčily v ní zárodky nových, ještě specializovanějších disciplín. Zprvu to byla jen její témata: téma obsahu vzdělání, téma postupu výuky, téma mravní výchovy, téma zkoušení a hodnocení

znalostí, téma odměn a trestů, téma periodizace vzdělávacích stupňů, téma výchovy handicapované mládeže, téma typologie výchovně vzdělávacích institucí a forem, téma pedagogické přípravy učitele atd. Později se tato „věčná“ témata stala víceméně samostatnými disciplínami s vlastními specialisty (didaktika, metodiky předmětů, hodegetika, docimologie, pedeutologie, andragogika, pedagogická defektologie, teorie předškolní, školní, mimoškolní, postškolní a vysokoškolské výchovy aj.) A tak vznikala samostatná oddělení nebo i katedry pro různé pedagogické subdisciplíny.

Kromě toho docházelo současně ke „křížení“ pedagogiky s jinými vědami, a tak vznikala pedagogická psychologie, pedagogická sociologie a další „kříženci“ jako individuální pedagogika a sociální pedagogika, individuální psychologie a sociální psychologie, pedagogická statistika, biopedagogika, audiovizuální pedagogika, pedagogická hygiena, defektologie, historie výchovy a pedagogiky, srovnávací pedagogika čili geografie výchovy, pedagogická prognostika atp. Podobným křížením vzniká například z obecně pedagogické sociologie, sociologie dítěte a pedagogické defektologie i *nápravná sociální pedagogika*, tj. teorie výchovy sociálně handicapovaných dětí, za niž bere odpovědnost nejen rodina a škola, ale především společnost jako celek.

Tento diverzifikující vývoj vyúsťuje zpětně cestou reintegrace v nový, širší termín „pedagogické vědy“, nahrazující postupně termín „pedagogika“ v původním jeho významu, a omezující jeho obsah jen na tzv. „obecnou pedagogiku“, vytýkající jaksí před závorku to, co je společné všem nově zrozeným pedagogickým disciplínám, a ponechávající uvnitř závorky to, co je pro tyto disciplíny specifické. Je to podobný proces, jaký pozorujeme v medicíně. Čím více je nutno ji specializovat na jednotlivé užší obory, tím potřebnější je zachovávat, a jejich výsledky obohacovat i medicínu obecnou, jejímž předmětem zůstává i nadále celý člověk. Jak už věděl Sokrates, bolesti hlavy nemusí mít svou příčinu jen v hlavě, ale v celkovém zdravotním stavu člověka. Právě tak sociální nemoci určité společenské skupiny nemusí mít příčinu jen uvnitř této menšinové skupiny, ale i v celkovém stavu společnosti včetně její majority. Jak v medicíně, tak i v pedagogice může mít hmatatelný úspěch jen harmonická kombinace a kooperace přístupů obecně pedagogických a speciálně pedagogických.

Ze zmíněných procesů diferenciací, křížení a reintegrace vznikl současný systém pedagogických věd jako aktivní (tj. i zpětně působící) odraz reálných výchovných potřeb v rychle se rozvíjející současné civilizaci. V něm má své legitimní a nenahraditelné místo vedle pedagogické sociologie, jež se zabývá spíše obecně sociologickými problémy výchovy, i zmíněná preventivní a nápravná sociální pedagogika. Její existence je zákonitě vynucována zesílenou naléhavostí specifických potřeb společnosti trpící tzv. sociálními chorobami, jak o nich mluvil už *E. Durkheim*, jeden ze zakladatelů vědecké

sociologie a pionýrů sociopedagogiky (což je termín užívaný často ve francouzské odborné literatuře).

Podobně jako fyzicky a duševně handicapovaná mládež je již v péči defektologů se speciální pedagogicko-medicinskou kvalifikací, i mládež sociálně handicapovaná potřebuje odbornou pedagogickou péči specialistů školených jak v obecné pedagogice, tak i v nápravné sociální pedagogice, zaměřené na děti sociálně frustrované, osiřelé, opuštěné, deprivované, vyrůstající bez lásky, v prostředí citové karence, morálně otupělé, zakomplexované, podléhající svodům toxikomanie, gamblerství a dětské prostituce, sadistickému šikanování slabších, špatným příkladům svého reálného okolí i fiktivní, virtuální realitě záplavy akčních televizních filmů, kde je všechna lidská surovost zkoncentrovaná jako světelné paprsky pod silnou lupou, zažehující nejnižší lidské pudy, které o to lehčeji prorážejí již tak dost oslabené mravní zábrany a uvrhují mladé lidi do propasti delinkvence a kriminality.

Tento fenomén není zcela nový. Již před bezmála sto lety varoval u nás před jeho nebezpečím *Otokar Chlup* v publikaci „Mravní nemoci mládeže a jejich prevence“. Byl k tomu nepochybně povzbuzen svým náhodským kolegou a přítelem *Josefem Zemanem*, *jedním z průkopníků české defektologie a nápravné pedagogiky*.

V období meziválečném se věnoval ohroženým dětem *Dr. František Štampach*, autor alarmujícího sociálně pedagogického spisu „Dítě nad propastí“ (z r. 1932) s podtitulem „Dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba“. Tento noblesní člověk, neúnavný pedagogický selfmade-man, začal jako prostý učitel, v náročných podmínkách první republiky vystudoval dva doktoráty (filozofie a přírodních věd) a dospěl až k funkci zemského školního inspektora. Měl jen tu smůlu, že na vrcholu svých tvůrčích sil byl obšťastněn přízní protektorátní vlády a to mu bylo přičteno k tíži po jejím pádu, kdy se ocitl zcela bez práce. Nemohu si odpustit osobní poznámku k osudu tohoto pionýra naší sociální pedagogiky: poznal jsem ho za války jako svého laskavého nadřízeného, který při své inspekční návštěvě dovedl uklidnit a povzbudit ztrémovaného mladíka; po válce pak se řízením osudu stal mým podřízeným, když konečně za otcovské pomoci profesora Chlupa našel aspoň na jistou dobu azyl v tehdejší Výzkumném ústavu pedagogickém v mém oddělení pro teorii a dějiny výchovy, podobně jako i profesor Jan Patočka, který v našem ústavu udělal kus užitečné práce komeniologické. Štampach však se jevil k mé velké lítosti jako člověk zničený, těžce ukřivděný, blízký sebevraždě. Jestliže jsem jej zatím nemohl zařadit do svého Slovníku pedagogů, kde by si své místo zasloužil, bylo to jen proto, že upadl natolik v zapomenutí, že nikdo, žádný archiv ani instituce, nebyl s to poskytnout o něm nejnnutnější faktické údaje. A přece šlo o člověka, který sám měl tolik vřelého citu pro frustrované a deprivované děti, že neváhal

burcovat svědomí společnosti a pedagogických kruhů k jejich pomoci a záchráně. Jeho zmíněná kniha je už dnes prakticky téměř zapomenuta, ačkoli svou vědeckou úrovní, analytickým přístupem a syntetickou přehledností by ještě dnes mohla sloužit jako inspirace pro současné sociální pedagogy.

Dovolím si z ní citovat aspoň výchozí a poslední tezi ze závěrečného resumé. V prvé připomíná, že i velký myslitel Rousseau patřil kdysi jako hoch v pubertě k mládeži sociálně deprivované a „bezprizorně“ toulavé. „Rousseau“, praví Štampach, „byl příkladem schizothymního mladistvého tuláka, který byl zachráněn obětavou láskou paní de Warens. Dnes dítě toulavé, tulácké a cikánské nebývá zachráněno romantickou dámou, ale *celá společnost* se cítí povinna, aby toulavé dítě bylo zachráněno před pádem do propasti.“ (s. 123) Na konci svého resumé pak autor formuluje návrh, jak realizovat mj. tuto povinnost: „Jest potřebí zřídit sbory *dobrovolné stráže pedagogické*, které by sestávaly z pedagogů pedagogicky a psychologicky vzdělaných, vycvičených k této praxi ve zvláštních kursech a organizovaných v každé obci, městě, okrese a zemi ve sbory obecní, okresní, zemské, s ústředním sborem státním.“ Podotýkám, že podobná myšlenka byla později u nás nejednou zvažována v souvislosti s možností vytvořit jakousi hierarchickou nastavbu stávající rodičovských sdružení až po její centrální orgán. Je možné, že budou-li se problémy mládeže na scetí v budoucnu dále vyostřovat, přijde podobná myšlenka znovu na přetřes a dojde i k pokusu o její realizaci.

Dnes víme, jak důležitá je ve výchově sociálně deprivovaných a frustrovaných dětí láska, oddanost, přichylnost k vychovateli, který si získal jejich důvěru. Psychoanalýza pojmenovala tento fenomén jako citový transfer. Schopnost vyvolat tento proces je patrně zčásti vrozená. Ale jako téměř vše, je možno ji získat pedagogickým studiem a jemu odpovídající sebekontrolou, sebevýchovou a dlouhodobější praxí. V historii výchovy a pedagogiky nalézáme nemálo příkladů takových pedagogů, jejichž metody zasluhují pečlivé studium a uvědomělé následování. I naše pedagogická tradice se může vykázat takovými pedagogy s lidskou tvářící, či spíše s lidským srdcem, kteří se dovedli obětovat pedagogické práci s těmi, kteří ji nevíce potřebovali. Například František Bakule, otcovský vychovatel mrzáčků, jimž vrátil sebevědomí a radost ze života tím, že rozvinul jejich talent pěvecký, jimž získali světovou slávu, patří k jejich prototypům, podobně jako Přemysl Pitter, evangelický kněz, křesťanský komunista, apoštol lásky a naděje, jenž v době válečné a poválečné bral v ochranu židovské i německé děti, pro děti žižkovského proletariátu zřídil v Praze na Žižkově proslulý Miličův dům a učil je tu žít v čisté radosti a pravdě. Hledat a popularizovat vychovatele pracující v podobném duchu je důležitým úkolem nápravné i preventivní sociální pedagogiky.

Chtěl bych při této příležitosti ocenit i záslužnou aktivitu České pedagogické společnosti, která dala naší sociální pedagogice významný impuls a příklad na své 6. pedagogické konferenci, uspořádané v r. 1997 na téma „Mravní nemoci mládeže a jejich prevence“. Obsažný sborník, který z ní vzešel, je svědectvím, že sociální pedagogika u nás žije a je připravena plnit své humanistické poslání.

Úkol teorie i praxe sociální pedagogiky, má-li být pokud možno spíše preventivní než represivní, je dnes ještě o to těžší, že mnohdy nezodpovědně jednostranné zdůrazňování a prosazování práva na svobodu jedince není provázeno stejným důrazem na povinnost respektovat svobodu druhých a v důsledku uvolněné kázně rodinné, školní i občanské nebezpečnost trestných činů, zvláště u stále mladší populace povážlivě stoupá.

Praktickým *raison d'être* sociální pedagogiky je tedy mj. potřeba zvyšování sociálně pedagogické kvalifikace učitelů a vychovatelů, řídicích školských pracovníků, angažovaných rodičů a občanů, sociálních pracovníků a specialistů v pedagogicko-psychologických poradnách, ve výchovných ústavech pro sociálně handicapovanou mládež a také pracovníků sdělovacích prostředků, které mají stále větší vliv na morálně výchovnou atmosféru ve společnosti a její tzv. funkcionální, bezděčné, náhodné, neplánované, ale o to účinnější formativní působení.

2.

Přistupuji nyní k druhé části svého referátu. Pedagogicky diagnostikovat, léčit a pokud možno předcházet šíření sociálních a mravních neduhů mladé generace znamená intenzivně hledat jejich příčiny. Je jich určitě nemálo a v krátkém referátu nelze se věnovat všem najednou. Mnohé jsou víceméně známé a problém je spíše v jejich potírání a eliminaci než v jejich odhalování. Nicméně některé z nich nejsou dosud dostatečně prozkoumány a vyhodnoceny, ač jejich nežádoucí působení zdá se patřit k těm nejvýznamnějším. Platí to zejména o fenoménu, který identifikoval – a to je pro sociální pedagogiku zvláště cenný fakt – jeden z nejvýraznějších představitelů pedagogiky srdce, lásky a důvěry, stojící v přímém protikladu k byrokratické pedagogice strohých příkazů, zákazů a trestů. Mám na mysli jednoho z největších a stále ještě ne zcela doceněných psychologů a pedagogů 20. století – *Alfreda Adlera* – kritika Freudova pansexualismu a otce neobyčejně plodné teorie *komplexu méněcennosti* – lidově řečeno „zamindrákovanosti“ – učeně pak zvaného v Adlerově mateřštině „*Minderwertigkeitskomplex*“, ne tedy pocit méněcennosti, který mívá občas každý, tak jako každého občas po probdělé noci bolí hlava, ale *komplex* méněcennosti zahrnutý už víceméně patologicky v duši člověka nebo i v *kolektivní duši sociální skupiny*, zpravidla

skupiny menšinové, u níž sám fakt, že jde o menšinu, podporuje skupinový komplex relativní slabosti, a tedy méněcennosti ve vztahu k většině.

Ukažme si tento problém na typické menšině etnické, jakou u nás tvoří *Romové*. Jejich problémem není ani tak skutečnost, že je jich méně než – jak oni říkají – gadžů (ne-Romů). Jejich problém je především v odlišnosti životního stylu, životních tradic, životní filozofie, svérázného temperamentu až nespoutanosti a dalších hluboce zakořeněných fylogenetických (endogenních) instinktů i sociálně genetických (exogenních) návyků, s jejichž dispozicemi již přicházejí na svět a z nichž některé lze charakterizovat jako sociálně dědičné.

Abychom porozuměli pojmu *sociální dědičnost*, musíme pochopit, podobně jak to viděl například známý filozof a pedagog *Rudolf Steiner*, iniciátor waldorfských škol, že nejen lůno mateřské jako biologický obal lidského zárodku, ale i společenské prostředí jako sociální lůno či obal malého dítěte, nezralého ještě člověka, jakési lidské larvy, představuje jen nový stupeň *vývojové metamorfózy* člověka a vše, co tuto lidskou larvu obklopuje, uprostřed čeho ona prožívá své stadium dětství a co do sebe živelně vstřebává, ať je to dobré nebo špatné, předurčuje i to, s jakou výbavou bude daný jedinec vstupovat do dalšího stadia zrání, blížícího se v procesu dalších metamorfóz až k vrcholu zralosti.

A tu si musíme znovu připomenout Adlera, abychom si uvědomili, že existuje nejen individuální vědomí, ovlivňované jaksí z hlubin zděděných dispozic uložených v „individuálním nevědomí“, ale i skupinové vědomí (skupinové veřejné mínění, skupinové návyky chování), a to současně i se svým „nevědomým či podvědomým základem“, v němž jsou latentně akumulovány návyky rodu, návyky dlouhodobě společně žijící skupiny či chcete-li etnika, to se nemůže jen tak snadno vysvléci z těchto návyků jako had z kůže, ale jeho viditelné chování je jimi významně a dlouhodobě spoludeterminováno. Předpona spolu- v tomto slově naznačuje, že nejde o determinaci absolutní; neboť jedinec i skupina jsou současně ovlivňováni jakoby shora, obecným vědomím či veřejným míněním většího společenského celku, jehož jsou součástí. Chování etnických skupin je tedy jakousi křížovatkou a výslednicí etnických životních návyků, živených etnickým nevědomím zděděným biologicky i sociálně a tedy relativně stálým na straně jedné, a životních návyků opřených o biologicky a sociálně zděděné společenské nevědomí čili podvědomí majoritní sociální skupiny, uprostřed které dané etnikum žije, na straně druhé. Tyto leckdy protikladné, až jakoby inkompatibilní vlivy mají tendenci se vzájemně spíše odpuzovat než přitahovat. Ale protože nejsou absolutně neměnné, nýbrž podléhají časem, v průběhu dlouhodobého soužití určité erozi a otupení svých vzájemně se odpuzujících hrotů, je nutno předpokládat jejich postupné sbližování, při němž může sehrát pozitivní

úlohu zejména sociálně pedagogická terapie skupinových komplexů méněcennosti stejně jako *komplexů nadřazenosti*, které nejsou ostatně o nic méně anomální a vyžadují podobného nápravného úsilí jako jejich opak. Pojmy pocitu a komplexu nadřazenosti již nejsou ideou Adlerovou. Ale princip symetrie, plynoucí ze zákona normální distribuce, jenž předpokládá vždy dva protichůdné póly dané vlastnosti (v našem případě míry sebehodnocení), logicky obrací pozornost pedagogické psychologie i na opačný pól příslušné distribuční křivky, tedy například *komplex povýšenosti* proti komplexu méněcennosti apod. I tato bipolarita se vztahuje stejně na jednotlivce a jeho biologickou i sociální heriditu jako na celé sociálně homogenní skupiny, komunity a etnika. Dodávám, že respektování zákona distribuce není ještě fatalismem, uznáváme-li, že Gaussova křivka (až na svou symetričnost) může v průběhu času měnit – a také mění – svůj tvar i polohu mezi vodorovnou a svislou osou; jinými slovy: její nejnižší a nejvyšší relativní hodnoty se mohou buď sblížovat, tj. blížit se současně k normálu, nebo nopak vzdalovat. V aplikaci na náš problém by přirozeně první alternativa byla příznivá, protože by znamenala zmenšování role oněch nežádoucích protikladných komplexů méněcennosti na jedné straně a nadřazenosti na straně druhé.

Tendencí ke komplexu nadřazenosti trpívají spíše většinové, bohaté a civilizaci pokročilé sociální skupiny a tato tendence je stejně objektivně nežádoucí jak pro jimi podceňované skupiny menšinové, tak i pro ně samé, protože to fakticky zesiluje odpor menšin, a tím venkonce i oslabuje stabilitu celé občanské společnosti a její státní organizace. Jinými slovy: Potřebujeme společnost, v níž by nebylo ani krajně se povyšujících skupin stížených chorobným komplexem nadřazenosti, ani skupin krajně frustrovaných, trpících komplexem méněcennosti.

Žádná menšinová komunita, a tedy ani romská, není samozřejmě odsouzena navždy trpět komplexem méněcennosti, zvláště bude-li se její majoritní protějšek zbavovat komplexu nadřazenosti, který je pro jeho sociální zdraví a stabilitu daného státu stejně nebezpečný, možná i více, než komplex méněcennosti. Žije-li ve společném státě většina zatížená komplexem nadřazenosti ve vztahu k menšině handicapované sociálním komplexem méněcennosti, plynoucím z vědomí jinakosti, udržované po staletí akumulovaným nevědomím, mají odpovědnost za překonávání tohoto antagonismu obě strany: nejen tzv. nepřizpůsobivá menšina, ale i sebevědomá většina, jež takové přizpůsobení menšiny sobě samé přednostně vyžaduje, majíc mnohdy na zřeteli více svůj vlastní prospěch než prospěch celé občanské společnosti. Ale přizpůsobení nelze jednostranně vyžadovat, a tím méně diktovat. V pedagogice se už dávno vžil Komenského princip „omnia sponte fluant, absit violentia rebus“. Sociální pedagogice, která chce vychovávat celé skupiny, i ty, jež jsou vnitřně omezovány a vychylovány od zdravého normálu

svou biologickou a sociální hereditou, nezbývá než přijmout rovněž podobný princip a dopřát těmto skupinám vlastní tempo a vlastní iniciativu v překonávání jejich sociálních handicapů.

Další, neméně důležitý princip spočívá v podpoře jejich kladných rysů. Ruští pedagogové tomu říkají stručně „*vospitanije na položitělnoje*“. I Romové mají řadu pozitivních rodových vlastností, které bychom měli mnohem více zdůrazňovat než ty, které se nám nelíbí. Uvedu věrohodný příklad z klasické literatury:

Začetl jsem se před nedávnem do známé *Máchovy romantické novely* „Cikáni“. Zajímalo mě, do jakého světla staví náš velký básník typické vlastnosti romské komunity. Novela je vskutku nejen romanticky poutavá, ale i realisticky poučná. Její protagonisté, mladý a starý cikán, toužící po pomstě na člověku, který jim neodpuštělně ublížil, nejsou, jak se posléze ukáže, skuteční cikáni. Jeden je syn zámeckého pána, který jej jako čtyřleté dítě zapudil, druhý je původem Ital, kterého tentýž člověk dohnal k zoufalství, když jej připravil o milovanou dívku. A jakou tedy úlohu hrají v tomto příběhu sami Cikáni? Nanejvýš šlechetnou. Je to totiž jejich tábor, který oba ztroskotance zachrání tím, že jim poskytne domov a přátelskou lásku, takže z nich učiní de facto své věrné soukmenovce. Autor tak jen potvrdil, že *romská mentalita je solidární s trpícími*, i když jinak nedůvěřivá vůči lidem neromského původu, a proto i z jejich pohledu málo přizpůsobivá. Je ostatně otázka, co to je *přizpůsobivost* a v čem jsou její podněty nebo zábrany. Chybí-li oboustranná důvěra, chybí i přizpůsobivost a naopak. Také přizpůsobivost musí být ovšem oboustranná, i když v různém slova smyslu.

K tomu je žádoucí vytvářet celkovou společenskou atmosféru. Vzpomínám si, že za mých dětských a jinošských let, kdy naši Cikáni kočovali ještě ve svých maringotkách a tábořili pod širým nebem, byla tato atmosféra méně napjatá a kontroverzní než se mnohdy jeví dnes. Recitovali jsme s gusem Ladovy dětské říkanky jako: „Zima byla, bláto bylo, cikáně se narodilo, zima je, bláto je, cikáně už tancuje“. Zpívali jsme světově proslulou Vackovu Cikánku, chodili jsme na Bizetovu Carmen, Straussova Cikánského barona a Lehárovu Frasquitu, dávali jsme si hádat z ruky moudrou Cikánkou, a tak *obraz Cikána v našich očích neměl v sobě nic negativního. Spíše byl obestřen závojem přitažlivé romantiky*. Touto reminiscencí nemíním vracet Romy do maringotek a zahalovat jejich existenci novou romantikou. Chci jen říci, že se dnes na jejich přeměnu z dětí přírody a volnosti v přizpůsobivé české měšťáky podléhající leckdy komplexu apriorní nadřazenosti, trochu příliš pospíchá a tento tlak může spíše budit protitlak. Jsou-li dnes např. někteří Romové vypovídání (ať už právem či neprávem) z bytů, do kterých byli před časem plánovitě nastěhováváni v domnění, že tím naráz opustí své životní stereotypy, je to jen symptom příliš nedočkávé a netrpělivé snahy

o převýchovu, která vyžaduje svůj čas a trpělivost, má-li být úspěšná. Vinou nedočkavosti člověk mnohé ztrácí, co může získat zpět jen díky trpělivosti. Nezapomínejme, že v romských tradicích byl i matriarchát, který udržoval velmi přísnou vnitrorodinnou poslušnost a soudržnost. Nezapomínejme, že Romové měli a namnoze dosud mají své barony a krále, a vůbec že jsou po staletí zvyklí poslouchat jiné autority než naše úřady. Nezapomínejme, že na výchovu jejich dětí mají stále velký vliv jejich rodiny a rody, v jejichž tradicích mají pojmy přírody a civilizace, svobody a povinnosti, dobra a zla, křivdy a msty, věrnosti a zrady, solidarity a individualismu atd. jiný obsah, než jaký mají v ideální, ale až příliš často porušované morálce „gadžů“.

To, že dnes pomáháme rozvíjet jejich osobitou kulturu a podporujeme vzdělávání jejich vlastní inteligence, je správný přístup. Ale nebylo by vhodné této kultuře otevírat přístup i do naší kultury a vyzdvihovat v ní pozitivní rysy jejich etnika? Jejich uznání z naší strany by nesporně napomohlo k překonávání onoho tíživého pocitu jinakosti a k rozptylování jím vyvolávaného komplexu méněcennosti. Není například sílící kritika devastace přírodního prostředí současnou civilizací a rostoucí aktivita ekologického hnutí jistým přiznáním, že tato civilizace není tak bezvýhradně důvěryhodná, abychom měli právo vnučovat ji tak sebejistě těm, kteří nespíchají přizpůsobovat se jí pod oficiálním, úředním tlakem?

Demokracie dává Romům stejnou svobodu jako ostatním občanům. Tuto jejich svobodu nelze omezovat, pokud oni nenarušují svobodu druhých. Ovšem tam, kde ji narušují, musí si zvyknout, že se společnost bude bránit stejně jako proti každému narušiteli demokratických zákonů i ze svých vlastních řad. Proti *diskriminaci* všech menšin je nutno rezolutně vystupovat. Ale neméně zasluhuje nesouhlas i tzv. *diskriminace pozitivní*, spočívající například v tom, že stejně těžké přečiny budou posuzovány u členů menšiny shovívavěji a mírněji než u příslušníků majority jen z obavy, abychom nebyli nařčeni z hříchu sociální diskriminace. Je to ovšem problém, který nelze obcházet. Ale jeho řešení je spíše v *preventivním působení* než v „pozitivně diskriminující represii“.

Jedním z horkých problémů je otázka společné docházky romských dětí do běžných škol nebo jejich soustředování do speciálních tříd a škol. Zde se názory rozcházejí, neboť každé z těchto řešení má své klady a zápory. Tím více potřebné je opřít se tu o *mínění romských rodičů* – nestavět je před hotovou věc, ale nechat je spolurozhodovat i za cenu, že v různých školách a školních obvodech by se výuka organizovala různým způsobem. Také by se mi zdálo účinnější chodit s těmito problémy za rodiči než si je autoritativně zvát do školy, tedy počínat si jako trpěliví misionáři, připravení i na riziko dočasných neúspěchů.

Katedry (oddělení) sociální pedagogiky by se mohly stát centry přípravy

takto orientovaných pedagogů, kteří by postupně vytvářeli mosty, překlenující dosud zející propast nedůvěry a vzájemné „fobie“ mezi romskou minoritou a neromskou majoritou. Čím je tato majorita silnější, početnější a kulturnější, tím větší díl spoluodpovědnosti by měla nést za demokratickou emancipaci, kulturní povznesení a lidské přiblížení romské minority, s níž je jí historicky souzeno žít. Toto přibližování je podobné *štafetovému běhu na dlouhé trati: štafetovému proto, že bude vyžadovat celé řady generací*, než se přebuduje sociální dědictví ukládané do podvědomých zvykových struktur obou komunit, do té míry, že se stanou aspoň sociálně kompatibilní, i když odlišnost biologického dědictví bude ještě dlouho přetrvávat a patrně jen částečně se měnit cestou vzájemného, relativně asi omezeného genetického míšení. Nicméně ani taková cesta není bez perspektiv, jak ukazuje populační vývoj například na celém americkém kontinentě, kde se setkáváme vedle „čistokrevných“ ras s velkým, někde až převažujícím počtem míšenců – zjednodušeně řečeno – rasy bílé, černé, rudé i žluté, nemluvě už o směsi nejrůznějších národností ze všech končin zeměkoule. Ani populace naší republiky nestojí zcela stranou tohoto světového trendu. Tolik tedy aspoň na okraj sociálně pedagogické otázky našich Romů.

3.

V třetí a poslední části svého referátu chci pojednat o významu osobnosti vychovatelovy při práci se sociálně handicapovanou mládeží na příkladu jednoho z proslulých italských pedagogů 19. století, který byl celým svým založením současně socialistou i křesťanem a svým živočinným dílem proslul jako vychovatel proletářské mládeže v průmyslovém městě Turínu a jako kněz a zakladatel kongregace salesiánů, zasvěcené výchově chudých dětí v Itálii i v mnoha dalších zemích včetně naší. Byl to italský kněz, původem z proletářského okolí města Turína, svatý Jan Bosco, zkráceně nazývaný *Don Bosco*, který žil v letech 1815–1888.

Než připomenu jeho zásluhy o sociální výchovu a jeho příspěvek k sociální pedagogice, chci říci několik vět, vysvětlujících, proč neváhám tohoto katolického světce, i když sám zastávám pozice ateistické, vyzvednout jako jeden z velikých vzorů světové pedagogiky. Souvisí to s obecným problémem *vztahu křesťanství a ateizmu*, katolicismu a socialismu, racionalismu a fideismu, vědy a víry. Mezi těmito dvěma životními názory byly a jsou velké rozdíly, které je oddělovaly a oddělují. Ale vždy tu byly a jsou i mnohé společné rysy, které je sblížují a připomínají někdejší společné sociální a mravní kořeny jejich vzniku, spočívající v jedné a téže podstatě lidského myšlení a morálky, v idejích mravní spravedlnosti, pravdivosti poznání a síly lásky. Rozum a víra se často střetávaly a budou se střetávat i nadále. Ale budou také hledat svou dialektickou syntézu. Neboť člověk je tvor stejně myslící

jako cítící a mechanická redukce filozofie člověka na jednu či druhou stránku jeho podstaty nemůže nekončit ve slepé uličce. Každá syntéza je zajisté těhotná novými rozpory. Ale zdá se, že je lépe žít v rozporech s tendencí k toleranci a syntéze, než si trvale zjednodušovat život na domyšlivý čistý racionalismus nebo nesmiřitelný fideismus. Podle vědy by to bylo proti přírodě a podle náboženství proti Bohu.

Po skončení technicky nejúspěšnějšího, ale lidsky nejtragičtějšího století v historii přichází čas více hledat a vyznávat to, co nadřazuje zájmy společné tendencím protikladným. A kdo jiný by měl stát v předních řadách všech, jejichž rozum a cit z nich nečiní schizofreniky, ale kteří usilují o *tolerantní soužití a plodnou spolupráci na výchově mladých* generací lidské oikúmeny, než právě pedagogové, a mezi nimi na prvním místě představitelé sociální pedagogiky?

Don Bosco byl zapálený katolík, neochvějný ve své náboženské víře. Ale právě proto nebyl protivníkem proletářského hnutí, ale naopak plně uznával jeho právo domoci se lidštějšího života. Zatímco politický boj přenechával jiným, sám volil cestu milosrdného Samaritána, který pomáhal potřebným jednotlivcům *hic et nunc*: na místě a hned. Jeho metodou byla účinná láska, kterou vyzářoval do svého okolí a šířil osobitou formou duchovního boje prostřednictvím svých oddaných salesiánů. Tak se nazývali jeho odchovcí podle sv. Františka Saleského, jehož obraz byl umístěn u vchodu do jím vybudovaného útulku (domova, oratoře) pro chudou mládež v turínské čtvrti Valdek.

Don Bosco měl těžký život. Ve dvou letech mu zemřel otec a v jedenácti odešel z domova, aby se živil vlastní prací, mj. i kejklářstvím. Svou povahou vůbec neměl sklony k mnišskému asketismu, ale byl mužem veselé povahy, všestranných zájmů a schopností, jak jej barvitě charakterizovala básnířka E. Langgässerová slovy: „Byl pastýřem krav a vinařem, akrobatem, učitelem a všeumělem, pionýrem a skautem, obchodníkem a kazatelem, sociálním pracovníkem a přítelem mládeže, zakladatelem nespočetných domovů pro mládež v Starém i Novém světě, kamarádem a otcem malých zlodějů, lupičů a sirotek, iniciátorem jejich her a utěšitelem jejich bolesti, kajčnickem a prosebníkem za své dětské houfy, které už nikdo nespočítá . . . , stavitelem, spekulantem a snílkem . . . Byl zcela prostý, tak prostý jako horský pramen, který s sebou strhává kameny a napájí květiny a zvířata. Byl to prostý člověk našich dní, vychovatel mládeže s neobyčejným vlivem, jeho doktrínou bylo jen dobro a nic než dobro. Byl hrdinou lásky . . .“

Svémi pedagogickými metodami Bosco velmi připomíná slavného renesančního pedagoga italského *Vittorina Ramboldini dá Feltre*, nazývaného „ozdobou 15. století“. Ten do svého „Domu radosti“ (Casa giocosa) přijímal vedle dětí bohatých rodičů, kteří mu platili vysoké školné, i nadané

chudé děti, které sám naopak štědře podporoval. Dopřával dětem mnoho volnosti, pohybu a hlučnosti. Také Bosco, sám někdejší zakladatel „Veselé společnosti“ svých mladých přátel, objevil hodnotu hlučné radosti, potřebu uvolněnosti. Říkával: „Hrejte si, skákejte, křičte. Jde mi jen o to, abyste nehřešili.“ Neponechával ovšem chlapce bez dozoru, ale věděl také, že vychovatel nesmí být jen dozorcem, nýbrž i účastníkem dětské zábavy, její duší a jejím udržovatelem, a když vážne, musí předcházet sám tomu, co by ji mohlo diskreditovat.

Bosco neváhal pokorně prosit zámožné mecenáše o podporu pro své chovance a díky fluidu své čisté osobnosti byl i v tom úspěšný, takže *mohl již r. 1847 založit v Turíně* svou první oratoř, dále ji pak zvelebovat, zakládat nové a jejich odchovance posílat do světa jako misionáře. Pro své záměry získal i papeže, který mu poskytl nemalou podporu. Jeho přízeň si získal zejména tím, že obětaví a stateční chovanci turínské oratoře prokázali městu velké samaritánské služby v době těžkých epidemií.

K množícím se oratořím byly připojovány i koleje a nemalý počet chovanců vstupoval též do učňovského poměru u mistrů řemeslníků, s nimiž Bosco uzavíral řádné učňovské smlouvy.

Dvakrát v životě (1845/6 a 1871) prodělal Bosco těžká, téměř beznadějná onemocnění, ale jeho odolný organismus obojí překonal. Pro přemíru praktické práce výchovné a organizátorské zbývalo Boscovi málo času na spisování traktátů. Ale protože byl často žádán, aby napsal knihu o svých výchovných zkušenostech, *pokusil se r. 1876 aspoň o stručný náčrt výchovného systému, který zavedl v salesiánských ústavech*. Je to devítistránkový dodatek k salesiánským stanovám. Je z něho patrné, že autor byl důsledným odpůrcem represivních výchovných metod a stál na optimistických pozicích důvěry k dítěti, která budí i jeho důvěru ve vychovatele. Zde jsou některé typické výňatky z tohoto hutného textu:

„Celý systém spočívá na rozumu, víře v Boha a na lásce. Vylučuje všechny násilné tresty. Při napomenutí se nenarušuje srdečný vztah mezi vychovatelem a chlapcem. Vychovatel, který si získal důvěru svého svěřence, bude mít na něho trvalý vliv a bude mu moci radit a pomáhat i tehdy, až bude samostatný. Tento systém spočívá v praxi na slovech sv. Pavla: Láska je dobrotivá a trpělivá, všechno snáší, nikdy nad ničím nezoufá a všechno překoná... Chlapcům je třeba dát širokou volnost běhat, skákat a podle chuti se vydovádet. Velmi účinnými prostředky k dosažení kázně, k udržení mravní úrovně a zdraví jsou gymnastika, hudba, recitace, divadlo a vycházky... Vychovatel je člověk, který se plně zasvětil dobru svých svěřenců. Proto musí počítat s potížemi a námahami, jestliže má dosáhnout svého cíle, jímž jsou společensky, mravně a intelektuálně vychovaní svěřenci... Jestliže si chce získat u hochů respekt, ať se snaží získat si jejich lásku. Tehdy je

trestem již to, že se hochovi odepře laskavost. Je to trest, který probouzí závodění, dodává odvalu a nikdy neponižuje. . . . Vyjma výjimečných případů ať je nikdy nekárá ani netrestá veřejně, nýbrž vždy soukromě v nepřítomnosti kamarádů, s největší rozvážností a trpělivostí, aby hoši sami přišli na to, že si počínali špatně, na základě rozumových a náboženských důvodů.“

Pedagogický odkaz Dona Bosco je určen především katolíkům. Ale zaslouží si pro svůj humánní charakter i respekt jiných vyznání stejně jako ateistů, jejichž morálka má s morálkou křesťanskou nejen společné kořeny, ale přes různost filozofických přístupů obdobný smysl: zušlechťovat člověka.

Příspěvek byl přednesen 7. června 2001 na 18. setkání Hnutí R v Přerově s tématem „Romové a sociální pedagogika“.

Literatura k tématu

- ADLER, A. *Člověk jaký jest*. Praha, 1935.
- ADLER, A. *Schwer erziehbare Kinder*. 2. vyd., 1927.
- BENDL, S. *Strážidlo nekázně*. Praha: TH, 1998.
- BLÁHA, L. A. *Sociologie dětství*. 1927.
- BRIM, O. G. *Soziologie des Erziehungswesen*. Heidelberg, 1963.
- BROWN, F. J. *Educational Sociology*. New York, 1947.
- CIPRO, M. *O mravní výchově mládeže*. Praha: SPN, 1957.
- CIPRO, M. *Prameny výchovy*. Sv. I.–V. Praha, 1991–1998.
- CIPRO, M. *Aspekty výchovy*. Praha, 2000.
- CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha, 2000.
- DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 1994.
- DURKHEIM, E. *Regles de la methode sociologique*. 1895.
- FAUCHER, F., ZARUBA, L., LANG, M. *Une éducation par la vie pour la vie. La vie et l'oeuvre de František Bakule*. Paris: Ed. Fleurus, 1975.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Godaver láva phure Romendav – Moudrá slova starých Romů*. Apeiron, 1991.
- CHLUP, O. *Mravní nemoci dětství*. Náchod, 1908.
- KOMENSKÝ, J. Á. *Didaktika velká*. Brno 1948.
- KOUBEK, L. *Sociologický výzkum žactva měšťanských škol*. 1932.
- KRÁL, J. *Sociologické základy pedagogiky*. Praha, Bratislava, 1926.
- MÁCHA, K. H. *Cikáni*. Nakl. Otakar U. M. Zítka, 2000.
- MAKARENKO, A. S. *Spisy 5*. Praha, 1954.
- Mravní nemoci mládeže a jejich prevence*. Sborník příspěvků ze 6. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 1998.
- SOUČEK, R. *Psychoanalýza a duševní život dítěte v jejím světle*. Praha, 1928.
- ŠTAMPACH, F. *Dítě nad propastí. Dítě toulavé, tulácké a cikánské*. Plzeň a Košice: Nakladatelství M. Lábkové, 1933.
- ŠTAMPACH, F. *Cikáni v ČSR*. Praha: Čes. akademie věd a umění, 1929.
- ŠTECHOVÁ, M. *Život světcův. Svätý Jan Bosco*. Praha: Nakl. A. Neuberta, 1937.
- UHER, J. *Problém kázně*. Praha, 1924.

Adresa autora: Prof. PhDr. Miroslav Cipro, DrSc., Čechova 21, 170 00 Praha 7