

Andragogika a filozofie

V aplikaci na romskou kulturu

Jaroslav Balvín



Praha 2011

MOTTO

Jan Amos Komenský „nepředpokládá ...nějaký hotový obraz dokonalé společnosti..., spíše se chce radit o podmínkách dosažení dalších a dalších cílů, jejichž konečným, časově však velmi vzdáleným výsledkem by byla společnost plná míru a spravedlnosti. Komenský tvrdil, že předpokladem uskutečnění takového plánu je, aby ti, kteří jdou dětem příkladem, sami poznali strukturu i „v nejmenších věcech na zemi“, aby byli tyto souvislosti schopni odevzdávat svým žákům, a především, aby k tomu měli odvahu.“

Rajský, A. Ideál a ideály európskeho človeka v procese dejín vlastného sebanazerania (antropologicko–teleologický kontext). In Kudláčová, Blanka (ed.). *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010, s. 57.

Název publikace:

Jaroslav Balvín: Andragogika a fiilozofie V aplikaci na romskou kulturu

Vydalo: Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou jako svou 52. publikaci,
Praha 2011

© **Jaroslav Balvín**, 2011 Univerzita Tomáše Bati, FHS, Ústav pedagogických věd, Zlín

Fotografie autora: © Lenka Vavreková

ISBN 978-80-86798-15-8

Obsah

Úvod	4
1 Praktický význam filozofie pro život jednotlivce a rozvoj společnosti	6
1. 1 Použití Podobenství o Platónově jeskyni v sociální práci	8
1. 2 Platonovo podobenství a multikulturalismus. Multikulturní výchova	11
2 Metody výkladu filozofie, profesní etiky a filozofie výchovy pro studenty andragogiky a sociální práce: v aplikaci na romskou kulturu	17
2. 1 Základy filozofie	18
2. 2 Filozofie výchovy	25
2. 3 Etika andragogické a sociální vychovatelské práce	28
2. 4 Etika jako součást filozofie	35
2. 5 Etnický aspekt filozofie výchovy	55
3 Filozofie výchovy a multikulturalita	58
3. 1 Multikulturalita jako fenomén dnešního světa	60
3. 2 Multikulturalita a multidimenziální přístup k jejímu zkoumání	63
Závěr	70
Literatura	74
Rejstřík věcný	101
Rejstík jmenný	102
Souhrn	103
Summary	104
Charakteristika autora	105

Úvod

Filozofie není jen teoretické zpracování principů světa a místa člověka v něm. Má i své praktické konsekvence. Budoucí učitelé, andragogové, by se měli tázat i na to, jak filozofii ve své práci s dětmi (pedagogové) a dospělými (andragogové) mohou uplatnit. I když je naše monografie (s názvem *Andragogika a filozofie v aplikaci na romskou kulturu*) o andragogice ve vztahu k filozofii, tedy o filozofování s dospělými, myslíme si, že není na škodu podívat se na to, že filozofovat se dá od raného věku. Tam se vytváří základna, která se ve věku dospělosti může zdokonalovat v procesu řešení nových a nových životních situací.

Filozofování s dětmi je jednou z metod přípravy na život v dospělosti. Otázkou je, kdy je možno s takovými změnami ve výchovném procesu začít. Podle odborníků se může začínat již od velmi mladého věku. Tomuto způsobu ovlivňování osobnosti žáka se věnuje celá oblast nazvaná „filozofie pro děti“ nebo také „filozofie s dětmi“. Zakladatelem je **Matthew Lipman**, ředitel Institutu pro zkoumání filozofie pro děti v Montclair, New Jersey. Tento program, vytvořený a realizovaný od roku 1970, si získal řadu příznivců a nyní je rozšířen ve 40 zemích světa (USA, Mexiko, Brazílie, Kanada, Norsko, Anglie, Portugalsko, Austrálie a další. V Rakousku rozvíjí filozofii pro děti **Daniela Camhy** Institut pro filozofii dítěte v Grazu (Camhy, 1995, s. 111-120). V rakouském Grazu je také vydáván speciální časopis: *Info-Kinderphilosophie*. Také v Bulharsku se rozvíjí tento směr (Ivanova, 1994). V České republice se věnují rozvoji filozofie s dětmi **Jiří Pelán** z Brněnské Masarykovy univerzity (Pelán, 1996 c), **Petr Bauman** z katedry pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (Bauman, 2005) a **Radek Cvach** z téhož pracoviště (Cvach, 2005).

Na Slovensku, kde je zaveden dlouhodobě do škol předmět Etická výchovy (srov. Klimeková, 2004, 2006) využívající samozřejmě i metody filozofování s dětmi, zaměřeného především na etické hodnoty, sehrála velkou roli pro přiblížení této tematiky dětem a mládeži kniha **Josteina Gaardera** s názvem *Sofiin svět* (Gaarder, 1996).

Zdálo by se, jako by filozofování s dětmi bylo novým objevem. Ve skutečnosti už ve starém Řecku filozofové věděli, že je třeba filozofickému myšlení učit již v raném věku. To také rozebírá i **Jan Patočka** ve své stati „*Mládí a filozofie*“ z roku 1941 (Patočka, 1996 d, s. 119-125). I když u filozofů nejvýznamnějších pozorujeme dlouhou dobu příprav, nežli naleznou sami sebe Kantova učednická léta přestávají až ve věku šestačtyřiceti let), „*znamená to, že shora uvedený vztah mládí k filozofii vůbec neexistuje nebo aspoň že se produktivně neuplatňuje? Nikterak. Naopak nejvýznamnější filozofové cítili, co pro mládí znamená filozofie a co mládí pro filozofii. Sókrates a Platón by se jinak velikou, snad převážnou částí*

své činnosti neobraceli k mládeži“ (Patočka, 1996 a, s. 120). Je to jako hra, kdy mladíci jsou často vystaveni možnosti odpovídat buďto „ano“ nebo „ne“. Ale v tomto vedení mistrovou schopností dialektiky, kdy si Sókrates pohrává s jejich myšlenkami velmi jistě a jemně, je právě vážný vtip, vážná pointa celé té duchaplné hry. „Mladík je nucen pod dohledem Sókratovým vzít vážně svůj nejneopatrnější, nejprostší výrok, aby v prudkém větru Sókratovy dialektiky, to znamená v prudkém víření vnitřního pohybu myšlenky, věděl kde stojí a co jeho slova znamenají“ Patočka, 1996 a, 120). Také dnes se používá pro filozofování s dětmi hry. Také dnes je hlavní metodou diskuse, dialogy mezi zúčastněnými. A pokud myšlenkové postupy na určitá filozofická témata nevyplnou logicky z diskuse mezi žáky, je tu učitel, aby je usměrňoval a vedl k cíli. Sokratovský rozhovor má i dnes svoji aktuálnost. A je aktuální pro zachování kontinuity ve filozofování. Sokrates umí aplikovat svoje dialogy o filozofii nejenom pro mladé, ale i pro dospělé a starší občany. Tak jak to říká před soudem, kam ho poslala aténská demokracie: „Chodím totiž po městě a nedělám přitom nic jiného, pouze přesvědčuji mladé i staré, aby se především a tak usilovně nestarali ani o tělo, ani o peníze, jako spíše o duši, aby byla co nejlepší.“¹

¹ **Slova Sokratova:** Platón, Obrana Sokratova. In Brösl, A. *Aténsky ľud proti občanovi Sokratovi*. Bratislava: Kalligram, 2006, s. 71-72.

1 Praktický význam filozofie pro život jednotlivce a rozvoj společnosti

Základy filozofie položili starověcí filozofové. Objevili, že „člověk je *natura perfectibilis*, je bytostí zdokonalovatelnou a jako taková vyžaduje formování zaměřené na dosahování dokonalosti“.² Toto sebezdokonalování člověka probíhá po dobu celého jeho života. I negativní události znamenají pro člověka poučení, a tyto procesy probíhají po celý dospělý věk. Filozofové se snaží najít nejobecnější zákonitosti těchto procesů. Andragogika, která se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých, péčí o člověka v dospělosti, se proto neobejde ani bez filozofie (ostatně jako i jiné vědy).

Významným filozofickým přínosem, prakticky použitelným při edukaci dospělých, je filozoficko-edukativní systém **Jana Amose Komenského**. Komenský nazývá svoji filozofii **pansofií-všemoudrostí**.³ „Pansofie má dva cíle: **pravdu a moudrost**. To jsou však nejtěžší úlohy, jaké si může člověk stanovit, protože přitom se musí neustále konfrontovat s realitou. Komenskému jde o vztah **celého** člověka k **celku** světa. Myšlení a zkušenost se dialekticky doplňují, všechno se otvírá přírodě, Bohu a člověku. Komenský varuje lidi před nadměrnou suverenitou lidských soudů a nabádá k pokornému hledání pravdy. Každé poznání, které slouží pouze k posilování moci, považuje za nežádoucí... Všechny procesy a věci v lidském životě tvoří jednotu, působí na sebe a vzájemně se buď podporují, anebo si odporují, buď spolupracují s Božím plánem, anebo pracují proti plánu záchrany světa a lidstva“.⁴

Komenský se v tomto filozofickém systému zamýšlí také nad **rolí člověka**. Systém, v němž se člověk musí orientovat a řešit situace, které vznikají v průběhu života, nazývá Komenský symbolicky: labyrintem. „Ve svém díle *Labyrint světa a ráj srdce* přirovnává svět k spleťmu labyrintu, k bludišti, na které nedopadá žádné světlo. Každý člověk, který hledá pravdu, musí tímto labyrintem bloudit v hrůze a utrpení, aby nakonec dozrál k velkému vnitřnímu obratu, návratu do svého srdce, do ráje srdce. V srdci se člověk setkává se sebou samým ve své pravé bytosti. Dosažení „ráje srdce“ však neznamena to, že se člověk odvrátí od světa, uzavře se do sebe sama – moudrý člověk už nerozděluje věci na vnější a vnitřní, všechno se stává světlem a on se snaží toto světlo ve všem zviditelnit, Komenský chtěl uskutečnit ve „vnějším světě“ to, co

² Rajský, 2010, s. 36. Tuto charakteristiku člověka doplňuje Rajský ještě dalším upřesněním toho, že se jedná o permanentní práci na sobě, o nekonečné cestě za ideálem, který se vzdaluje úměrně tomu, jak jej člověk dosahuje: „Proces krystalizace a stanovování ideálů nepředpokládá jejich reálné naplnění a obsazení, právě naopak, předvidá jejich nedosažitelnost, a přeci je předpokládá jako „hvězdu na obzoru“, která se sice vzdaluje o tolik, o kolik se k ní člověk přiblíží, ale definuje směr cesty.“ (Rajský, 2010, s. 36).

³ Následující rozbor Komenského filozofie a jejího významu v andragogických souvislostech se opírá o stať Andreje Rajského. (Rajský, 2010, s. 55-57).

⁴ Rajský, 2010, s. 56.

zažíval „ve svém nitru“. Při zdokonalování světa přisoudil člověku **aktivní úlohu**, zodpovědnost za sebe sama, za dějiny, za budoucnost. Tvrdil, že „divadlo světa“ je třeba změnit, třeba jít cestou od tohoto „divadla světa“ k jeho nápravě. Tvořivá činnost a lidská práce se staly rozhodujícími faktory při nápravě jednotlivce, společnosti a světa.“⁵

Z Komenského výkladu filozofie světa a role člověka v něm je evidentní, že tato náprava by neměla být v rukách dětí a mládeže, i když se vlastně na tyto změny připravují ve školách, v modelových podmínkách, ale v rukách dospělých. K těmto změnám dospělí potřebují filozofii. A proces změn, jak je interpretuje Komenský, je umocněn počtem lidí, kteří přinášejí nové hodnoty a přidávají je do společného výsledku a tím zdokonalují lidský rod. Je to podobné tomu, jak popsal humanistický psycholog Rogers: postupné vynořování hodnotných lidí, kteří mohou měnit svět k lepšímu.⁶ Jak píše **P. Floss**, „Komenskému se zdá, že v dějinách dochází k rostoucí koncentraci lidského snažení, a že se tak připravuje nový věk lidstva, kde budou všechny vymoženosti a přínosy minulých dob promyšleně využity v zájmu dobra a zdokonalení lidského rodu.“⁷

Návrh cesty k dokonalosti jednotlivce a společnosti vychází z těch zdrojů, jak je popsal **Platón** v Podobenství o jeskyni prostřednictvím dialogu **Sokrata s Glaukonem**.⁸ V publikaci ve formě CD *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých* jsme ukázali, jak člověk v podobě spoutaných otroků, kteří se postupně osvobozují a vycházejí z temnoty jeskyně na světlo, nalézají na povrchu jeskyně dobro a harmonii v životě. K tomu jsme tuto cestu dokumentovali na psychologii - Rogersovu pozitivnímu přístupu člověka a podpoře jeho rozvoje. Nyní tuto aplikaci filozofie na psychologii rozšíříme na aplikaci do oblasti sociální práce s romskou komunitou a na oblast pedagogiky se zaměřením na multikulturní výchovu. V tomto smyslu chápeme filozofii jako základnu výchovy, kterou Jan Amos Komenský chápe jako „*vyvádění z temnoty cestou světla*.“⁹ Není to cesta člověka za světlem, jak ji již v době antiky popsali Platón a Sokrates v Podobenství o jeskyni?

⁵ Rajský, 2010, s. 56.

⁶ Viz o tom více Balvín, J. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. CD. Praha: Hnutí R, 2011.

⁷ Floss, 1970, s. 134.

⁸ Viz podrobně in Balvín, J. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. CD. Praha: Hnutí R, 2011.

⁹ Rajský, 2010, s. 56.

1. 1 Použití Podobenství o Platónově jeskyni v sociální práci

Použití podobenství o Platónově jeskyni je možné i v sociální práci. Podíváme se na možnosti práce komunitní. O tom pojednává vynikající práce **Leidy Shuringy** s názvem *Komunitní práce a inkluze Romů*.¹⁰

To, jak je popisována „*diskriminace a rasismus, izolace a vyloučení z hlavního společenského proudu, lhostejnost dominantní neromské společnosti, můžeme nazvat kulturou marginalizovaných. Je to soubor norem, hodnot, víry a postojů, které zachovávají chudobu a degradaci v komunitě. Tato kultura je charakterizována pasivitou, paternalismem, apatií, lhostejností a individualismem. Tito lidé zažívají pocity bezmoci a téměř žádných vyhlídek na slušnou budoucnost. Necítí se schopni ovlivnit své životy.*“¹¹

Není tento popis popisem lidí, připoutaných ke kamenné zdi? Zdi předsudků? Zdi chudoby? Nejsou i symbolické zdi, které kolem romských osad staví majorita? Není to symbolem otroctví, o kterém píše i jeden z nejznámějších romologů **Ian Hancock** ve své knize *The Pariah Syndrome*?¹²

Ještě v roce 1818 čteme ve Valašském trestním zákoníku:

Paragraf 2: „Cikáni se rodí jako nevolníci“.

Paragraf 6: „Každý Cikán bez majitele je vlastnictvím knížete.“¹³

Teprve 23. prosince 1855 byl přijat **zákon o zrušení nevolnictví**. K úplnému zrušení došlo až v roce 1864. Po jeho zrušení Romové začali hromadně opouštět Rumunsko...

Existuje nějaké cesta, kterou je třeba jít při opouštění syndromu otroctví, párijů? Jednou z velkých nadějí, která však rozhodně nezaručuje změnu radikální, je **změna od kultury marginalizovaných směrem ke kultuře rozvoje**.

¹⁰ Schuringa, 2007. V tomto textu uvádíme informaci o knize, kterou autor (J. Balvín) používal pro práci se studenty sociální práce UKF v Nitre v druhém ročníku v předmětu s názvem Komunitní vzdělávání v romských komunitách v zimním semestru 2009/2010.

¹¹ Schuringa, 2007, s. 20.

¹² Hancock, 1987. Též Hancock, 2001. Též Hancock, 2005.

¹³ Hancock, 2005, s. 56.

„Změna postoje, o který se komunitní rozvoj snaží, může být viditelně uskutečňována skrze dva cykly podle S. R. Coveye¹⁴ (které jsou obvykle užívány pro self – management).

Představte si, že stojíte ve středu dvou cyklů. Vnější okruh je **cyklus zájmu**. Skládá se ze všech věcí, které se dějí ve vašem okolí, ve světě. Každý má svůj osobní cyklus zájmu. Uvnitř je menší okruh: **cyklus vlivu**. Je to oblast, kde můžete váš život ovlivnit. Přirozeně tento cyklus je mnohem menší než ten první. Spoustu věcí, co se děje ve vašem životě, nemůžete ve všem vlivnit.

Když uvažujete o věcech, které se odehrávají v prostoru mezi dvěma okruhy, zlobíte se, stěžujete si na váš osud, obviňujete ostatní, že vám nepomáhají, cítíte se jako oběť, která nemůže cokoli udělat, zmenšujete tím váš cyklus vlivu a vaše energie do života se ztrácí.

Naopak, když se koncentrujete na vnitřní okruh, na to, co můžete udělat, abyste změnili situaci, váš cyklus vlivu poroste a s ním i vaše životní energie a kvalita života. To je nezávislé na reálné změně v životních podmínkách. Samozřejmě úspěchy budou stimulovat více aktivního zájmu o dění, které je uvnitř vašeho rámce, ale rostoucí sebeúcta, sdílení vašich názorů, pocitů a myšlenek s ostatními lidmi a hledání možných řešení a malých změn, bude mít skutečný účinek na to, jak budete prožívat váš život v dobrých i špatných okolnostech.“¹⁵

Popis následujícího obrazce

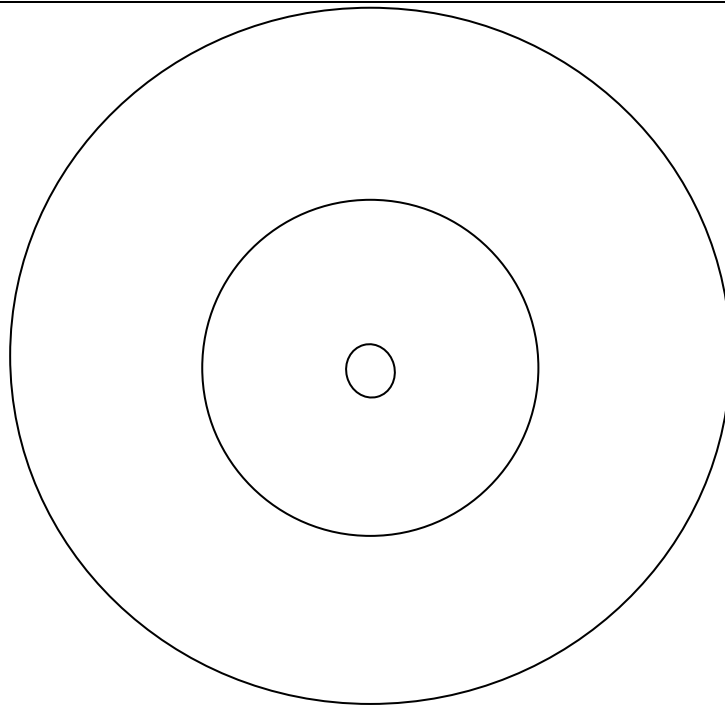
Prostor mezi vnějším kruhem a prvním vnitřním kruhem je **CYKLUS ZÁJMU**.

Prostor mezi vnitřním druhým kruhem a kruhem nejmenším uprostřed je **CYKLUS Vlivu**.

Kroužek uprostřed jsem **JÁ**, který má **možnost cyklus vlivu rozšiřovat** při realizaci kultury rozvoje, **nebo také zmenšovat, když rezignuji** na rozvoj své identity a své vlastní sebeúcty...Může začít cesta zpět - od kultury rozvoje znovu zpět k marginalizované kultuře (tedy vlastně zpět do jeskyně k otrokům v nesvobodě).

¹⁴ Covey, 1989.

¹⁵ Schuringa, 2007, s. 20-21.



Výsledkem takto chápané komunitní práce v romských komunitách by mělo být stát se proaktivním. Příkladem, že to jde, je řešení jednoho z problémů v komunitě **Baltez v Albánii**. Tam se ve škole prakticovalo diskriminační zacházení s několika romskými dětmi ve škole. Učitelé jim nařídili, aby si sedli dozadu třídy. Děti to rozzlobilo a doma to řekly svým rodičům. Jejich matky se sešly, aby diskutovaly o řešení vzniklé situace a poté delegovaly členy iniciační skupiny komunity. Matky byly nahněvané a společně se dvěma členy iniciační skupiny zorganizovaly setkání s ředitelem škol dožadujíc se rovného zacházení s jejich dětmi. V následujících dnech už děti oznámily, že je učitelé posadili mezi ostatní děti.

Tak co?

- Nezdá se Vám podobná situace již známá, když totéž popisuje romská spisovatelka Elena Lacková? Jde o tzv. syndrom romského žáka sedícího v poslední lavici (Viz výňatek z knihy romské spisovatelky Lackové na konci této publikace).
- Je to skutečně vzrušující dívat se na to, jak se zvětšuje cyklus vlivu i u Romů samotných, jak rostou mezi nimi osobnosti a také i mezi osvícenou majoritou lidí, kteří překonávají temnotu jeskynního života v okovech a disociálnost minulosti?
- Záleží na počtu, kolik těchto nových lidí bude? Záleží na samotných romských osobnostech?
- A jde to, srovnat pohled filozofický s přístupem sociálním. Tedy uvědomit si, že v tomto procesu působí celá řada determinant, které působí na to, že vývoj, cesta ke světlu je dialekticky rozporná, není hladce přímá, vrací se, dokonce k původním východiskům. Jsou i neúspěchy.

1. 2 Platonovo podobenství a multikulturalismus. Multikulturní výchova

V poslední době se hodně mluví o konci multikulturalismu-stejně jako se začíná mluvit o konci postmoderny, jejímž je ostatně multikulturalismus produktem (v podobě „kulturního relativismu“. Toho konce zřejmě není třeba litovat.

(Blecha, 2008)

Z hlediska filozofického postupu symbolizovaném Platónským podobenstvím o jeskyni se můžeme nyní zamyslet nad možnostmi pedagogiky, jak vyvádí prostřednictvím výchovy vychovávané objekty svého působení na světlo světa z jeskyně předsudků a klamných zdání i ty, kteří jsou jiné národnosti, než je národ dominantní a majoritní. Významným prostředkem je **multikulturní výchova** a ideologií a politikou, které jsou jejím základem, je **multikulturalismus**. Hlavním výsledkem multikulturní výchovy by měly být osobnosti, které budou schopny na základě své vlastní kultury a také i na základě komunikace s jinými kulturami prosazovat myšlenky nového harmonického světa, tak jako k tomu směřoval v humanistické psychologii **Carl Rogers** myšlenkou nově fungujících lidí. Jestliže tedy toto platí obecně, pak v konkrétních podmínkách plurality národů a národností musí existovat specifické přístupy, jak vychovávat i příslušníky jiných kultur jako nově fungující lidi, nové osobnosti, ovšem s respektem ke specifikám jejich „národnostní a kulturní plurality“. Zde má své významné místo učitel, andragog, který může použít znalostí filozofického vidění světa k ovlivňování tohoto procesu.

Multikulturalismus i multikulturní výchova měla dosud v tomto procesu dobré jméno, zdálo se, že úspěšně působí na rozvoj lidí různých národů a národností. Avšak události po 11. září 2001 v USA přinesly zvrát a začalo se, jak již předestřel v úvodu filozof **Ivan Blecha**, mluvit o konci multikulturalismu. Přehledně o kritice multikulturalismu píše **Jan Průcha** ve své knize *Multikulturní výchova v závěrečné polemické kapitole s názvem Ideologie multikulturalismu-uznávaná i odmítaná*.¹⁶ Významné pro učitele, andragogy, pro multikulturní andragogiku, i pro další odborníky v oblasti multikulturalismu a multikulturní výchovy je Průchovo doporučení, jak se postavit k těmto polemickým diskursům. Píše o třech scénářích chování učitele multikulturní výchovy:

1. Bezvýhradné podřízení programům multikulturní výchovy s potlačením osobního stanoviska.
2. Přiklonění spíše ke kritickým názorům, které před přílivem imigrantů i dalšími jevy varují.

¹⁶ Průcha, 2006, s. 237-252.

3. Seznámení žáků s oběma stanovisky, diskuse a demokratický výběr správného stanoviska ze strany žáků.¹⁷

Třetí scénář chování učitele považujeme v souladu s Průchovým stanoviskem jako „*optimální z pedagogického hlediska*“.¹⁸ Domnívám se však, že v textu o kritice multikulturalismu bylo možno použít z hlediska našeho předního odborníka na multikulturní výchovu více neutrální stanovisko. Polemizovat si dovolím s několika jeho tvrzeními:

První Průchovo tvrzení, nebo také konstatování, podléhá názorům kritiků multikulturalismu více než je potřebné a vede k většímu zpochybnění možností multikulturní výchovy, než je v práci učitelů zdravé. Uvedu jeho myšlenku a zaujmu k ní své stanovisko. Jan Průcha píše: **„Nelze pochybovat o tom, že ideje multikulturalismu jsou ušlechtilé, morálně oprávněné a odpovídající principům demokracie a respektování lidských práv. Bohužel však - jak se to v případě ušlechtilých teorií stává - v praxi se ideologie multikulturalismu střetává s tak vyhraněnými rozdílnostmi etnických, rasových či náboženských společenství, že nejen zabraňují nekonzfliktnímu soužití lidí, ale vedou dokonce až k válkám - viz např. dlouholeté konflikty mezi Palestinci a Izraelci nebo mezi katolickou a protestantskou populací v Severním Irsku a četné další.**

*Vystihuje to jeden konkrétní příklad ilustrující dobrý záměr multikulturalismu a zároveň jeho selhání - jako poučení pro českou situaci. Jde o tzv. pozitivní diskriminaci, jež byla původně uskutečňována v USA“.*¹⁹

Myslím si, že takto formulované stanovisko, pokud si ho učitel přečte a z úcty k odborníkovi přijme za své, nedává mu jinou šanci než se postavit ve své praxi za stanovisko druhé jako možnosti, které Jan Průcha předkládá: tedy přiklonění se spíše ke kritickým názorům, které varují a možnosti multikulturalismu zcela zpochybňují. Myslím si, že takto zformulované stanovisko Jana Průchy ve vztahu k praxi učitelů není fair. A pokusím se také říci proč.

1. Jan Průcha ukazuje selhání ušlechtilé teorie na příkladu dlouhotrvající války (dnes jsou to další války v Iráku i násilné etnické konflikty např. v Rwandě) a zároveň na údajném selhání afirmativní akce v USA. To jsou podle mého soudu dvě věci spolu neslučitelné, jiné, odlišné. Nemohou být použity jako důkaz selhání multikulturalismu v jedné rovině. Válečná situace vůbec nedovoluje vzniknout ideologii multikulturalismu. Anebo tato ideologie živoří. Tam, kde se válčí, opravdu není místo

¹⁷ Průcha, 2006, s. 250-251.

¹⁸ Průcha, 2006, s. 251.

¹⁹ Průcha, 2006, s. 240.

nejenom pro můzy, ale ani pro vznik ušlechtilých, morálně oprávněných idejí interkulturních vztahů a osobností, které by tyto vztahy prosazovaly.

2. Kromě toho a nadto se ve válečném konfliktu nejedná pouze o vyhraněné rozdíly etnické, rasové a náboženské, ale o faktory ekonomické, teritoriální, politické. A to Jan Průcha do svého vyjádření nezahrnul. Pokud by platilo to, že opravdu jenom pro rozdíly etnické, rasové a náboženské se nemůže dospět k multikulturní společnosti, pak by učitel měl opravdu mnoho důvodů k pesimismu. Prostěji řečeno, mohl by celou svoji multikulturní výchovu zabalit. A s ohledem na Platónovy vězně, přikované ke stěně, by bylo velmi nebezpečné vydávat se na záchranné mise k nim. I když z historie víme, že takových obětavých učitelů byly řady, někteří z nich ztratili při těchto záchranách i svůj život (viz např. polský pedagog, učitel židovských dětí, které skončily v 2. světové válce v plynové komoře spolu se svými učiteli, **Janusz Korczak**).
3. Multikulturalismus může tedy podle našeho soudu vzniknout až na určité úrovni společnosti, kdy přestaly platit důvody pro válečná řešení rozdílů mezi lidmi, nebo je již tak zajištěna bezpečnost a ekonomická rovnováha, že mohou nastoupit ideje odpovídající principům demokracie a respektování lidských práv.
4. Ale ani v této situaci to nemá multikulturalismus snadné. Průcha uvádí konkrétní příklad: selhání afirmativní akce v USA: ten prý
 - a) ilustruje dobrý záměr multikulturalismu a zároveň jeho selhání,
 - b) je poučením pro českou situaci.

Podle mého soudu znovu není fair, a učitele dále znejist'uje, že Jan Průcha uvádí selhání afirmativní akce hned za příklad válečného řešení etnických sporů a že v následujícím konkrétním pojednání o afirmativní akci²⁰ ji hodnotí jednostranně.

- Je třeba říci, že vznik afirmativní akce (u nás se překládala nesprávně jako pozitivní diskriminace) spadá už do určitého stavu společnosti, kdy ve vědomí lidí se zakořenilo, že etnické rozpory není možné řešit násilnými prostředky. Z tohoto důvodu považují tuto akci za potřebnou, historicky, politicky i teritoriálně zdůvodnitelnou, a to i ve vztahu k Romům.

²⁰ Afirmativní akci chápu, v souvislosti s podstatou filozofie výchovy symbolizovanou podobenstvím o Platónově jeskyni, jako specifický způsob pomoci „vězňům“, jejichž okovy symbolizují především předsudky etnické a národnostní. U nás jsou to předsudky především ve vztahu k Romům a pomoc a návrat k těmto vězňům je vystaven i rizikům rasových a diskriminačních postojů většinové společnosti k těm, kteří pomáhají vyvádět na svět dobra a krásy nové osobnosti se zájmem o ideu pro všechny bez rozdílu barvy pleti.

- **Kritici říkají, že preferování osob z některých minorit přispívá k negativním rasovým postojům u lidí majoritní populace. Jan Průcha k tomu používá slova Rogera Clegga, ředitele Center for Equal Opportunity (Washington, D. C.):** ten „zhodnotil nezdár afirmativní akce takto:
-*používá-li se rasová příslušnost jako kritérium nějakého výběru, vzniká diskriminace. A bez ohledu na to, která rasa je preferována oproti jiné rase.*
-*Preference udělované určité rase neodstraňují diskriminaci, nýbrž ji posilují“.*
- Naopak přívrženci akce dokazují, že se zvýšil počet černošských studentů ve vyšších sekundárních a terciárních školách i nebělošských pracovníků v institucích. Na druhé straně to prý přineslo ztrátu sebedůvěry těch, kteří byli přijati na základě afirmativních preferencí...

Vidíme, že argumentů pro a proti by tábory zastánců i táborů odpůrců afirmativní akce mohly přinést více než dost. Důležité však je, a v tom je posun společnosti, že jde o metodu, i když možná kontraverzní, řešení etnických diferencí nenásilnými, politickými a ideovými prostředky. Jde tedy o multikulturalismus a jeho praktická řešení. Také u nás v České republice i ve Slovenské republice vzešel konkrétní návrh, aby podle vzoru USA byla zavedena afirmativní akce, tedy cesta kvót zejména ve vztahu k romské národnostní menšině. Budiž řečeno ke cti naší společnosti, i Romů samotných, že takto chápaná afirmativní akce neprošla.²¹ A ani sami představitelé Romů ji nechtěli. Stávaly se dokonce případy, jako na lékařské fakultě v Bratislavě, která se snažila ulehčit podmínky pro přijetí romských studentů, že to bylo ze strany Romů zásadně odmítnuto...

Na druhé straně bych chtěl uvést jeden vysoce výmluvný příklad, jak pozitivní diskriminace zasáhla pozitivně do osudu člověka, který se stal špičkovým odborníkem v otázkách romologie a jeho práce znamená pro rozvoj romského národa tolik, kolik by nedaly při normálním vývoji dohromady možná celé generace Romů. Jde o světově uznávaného odborníka **Iana Hancocka**. Píše o něm jiný romský specialista z Austrálie **Ken Lee**.²²

²¹ „Při vyrovnávacích postupech **nejde vláda cestou kvót**, které by určovaly počty Romů v určitých zaměstnáních nebo mezi přijatými uchazeči o studium, ale cestou cílené asistence, která umožní těmto osobám překonat znevýhodnění a vyrovnat se s požadavky na ně kladenými. Vláda přistupuje k vyrovnávacím postupům s perspektivou dosáhnout cílů s nimi spojených do roku 2020. Pojem „vyrovnávací postupy“ je širší než např. pojem „pozitivní akce“ či „afirmativní akce“, jak je známe např. z USA. Tento pojem zahrnuje jak užší cílená podpůrná opatření, jako je např. program podpory pro romské žáky středních škol, kde při účasti v daném programu je příslušnost k romské komunitě klíčovým znakem, tak širší vzdělávací a sociální programy, jako je např. koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, které podporují sociální začlenění, nebo mají za cíl prevenci sociálního vyloučení. (Balvín, 2008, s.26).

²² **Ken Lee** je lektorem Sociologické a antropologické fakulty výchovy a umění Univerzity v Newcastleu v Austrálii (Lecture in Sociology and Anthropology Faculty of Education and Arts University of Newcastle, New South Wales, Australia). Narodil se v Irsku, vyrostl a vystudoval v Anglii. V roce 1969 skončil bakalářské

Rodina Iana Hancocka pocházející z Maďarska se v polovině 19. století dostala do západní Evropy a USA. Ian Hancock koncem padesátých let odešel z Anglie do Kanady, ale v roce 1961 se vrátil zpět do Anglie a „bez toho, aby skončil stredoškolské vzdelanie dostal prácu v rôznych továrňach v západnom Londýne ako natierač. V tom čase býval v internáte so západoafrickými študentmi zo Sierra Leone a s nimi sa naučil jazyk Krio, úradný jazyk ich krajiny. Vďaka úspechom pri shromažďovaní slovnej zásoby a akademickým spojeniam v tejto komunite sa dostal do pozornosti profesora Davida Dalbyho z londýnskej univerzity, ktorý ho sem prijal na doktorandské štúdium. Vtedajším premiérom bol Harold Wilson, ktorého program „affirmative action“, hoci nemal dlhšie trvanie, umožnil získať vyššie vzdelanie osobitným prípadom z príslušníkov národnostných menšín a Hancock bol jedným z dvoch uchádzačov, ktorí splnili kritéria. Hoci nemal maturitné vysvedčenie, ani bakalársky či magisterský titul, v roku 1971 získal titul PhD. na londýnskej univerzite a dnes je autorom viac ako 300 článkov a kníh, zväčšia o aspektoch rómskych dejín, ľudských práv a kultúry“.²³ A také je od 11. 11. 2009 i novým Doktor honoris causa na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre! Není toto datum symbolické? Zamyslete se nad ním při srovnání data 11. 9. 2001...

Myslím, že příběh Iana Hancocka²⁴ není jediným pozitivním výsledkem afirmativní akce. Bez takového „preferování“ nadaných příslušníků minorit, jejich významných osobností, by se pohyb k multikulturní společnosti sice realizoval, ale určitě daleko pomaleji než by bylo

studium geografie s vyznamenáním na University of Liverpool a vůbec byl prvním Romem, který absolvoval studium na britské univerzitě. Magisterské studium geografie absolvoval na University of Newcastle.

V současnosti vede kurzy o Romech, rasismu, etnické příslušnosti, komunikaci a kultuře, a také úvod do sociologie a antropologie. Publikace: „Orientalism and Gypsylorism“, *Social Analyiis* 44(2): 129-56 (2000), „Australia: sanctuary or cemetery for Romanies?“, in Acton and G Mundy (eds.), *Romani Culture and Gypsy Identity*, Hatfield: The University of Hertfordshire Press, 1997, „Belated travelling theory, contemporaneous wild praxis: A Romani perspective on the politics of the open end“, in N Saul and S Tebbutt (eds.), *Images and self-images of Romanies/“Gypsies“ in European Cultures*, Liverpool: The Univesity Press, 2002, Autor hesla v knize *Encyclopaedia of the Australian People*, Sydney: Angus and Robertson, 2001. (Lee, 2005, s. 15-16).

²³ Lee, 2005, s. 14.

²⁴ Další podrobnosti o životě a vědecké tvorbě Iana Hancocka jsou obsaženy v publikacích: Barkan, Elliot (ed.) *They Made it in America: Prominent Ethnic Americans* (New York: ABC-CLIO, 2001), Cribb, Billy *Tarmac Warrior* (Edinburgh: Mainstream Publishing, 2001, časopis Lacio Drom No. 6 (1985), Džaniben No 3 (1996). V roce 1997 byla udělena Ianu Hancockovi v Norsku mezinárodní cena za práci v oblasti lidských práv Rafto Foundation Human Rights Chair in Peace and Justice na University of Wisconsin. V roce 1998 ho tehdejší prezident USA Bill Clinton (který sám má romské předky) jmenoval zástupcem Romů v americké Radě památníků holokaustu (US Holocaust Memorial Council). Do roku 2000 byl zástupcem Mezinárodní romské unie při Hospodářské a sociální radě OSN a v UNICEF. Učí romská studia na University of Texas v Austine, kde pracuje jako ředitel Romského archivního a dokumentačního střediska. (Lee, 2005, s. 14-15).
Kniha Iana Hancocka s názvem *My romský národ* vznikla jako příručka pro učitele, sociální pracovníky, lékaře a další lidi ve střední a východní Evropě, kteří jsou v profesionálním kontaktu s Romy. Je to tedy příručka multikulturní výchovy se zaměřením na kulturu Romů. Ian Hancock po jejím vydání ve slovenském překladu navštívil Slovenskou republiku a provedl její prezentaci a diskutoval se zájemci o tuto knihu. Také při té příležitosti navštívil Ústav romologických štúdií na Fakultě sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

potřebné. O nedostacích a spíše ohraničeních multikulturalismu hovořit je samozřejmě nezbytné. Nikoliv však jako o fatálním a katastrofickém selhání. A úroveň současných učitelů určitě není dnes taková, že by nebyli kompetentní (jak se jim to snaží také podsouvat někteří odborníci na multikulturní výchovu), aby to svými vlastními schopnostmi a úsudkem nedovedli posoudit a následně převádět do výchovné praxe. Myslím, že symbolika Platónovy jeskyně funguje i v podmínkách diferencovaných kultur, ras a národností. A že ji mohou využívat pro svoji práci s dospělými i andragogové.

2 Metody výkladu filozofie, profesní etiky a filozofie výchovy pro studenty andragogiky a sociální práce: v aplikaci na romskou kulturu

Filozofie, etika a filozofie výchovy nevystupují ve vzduchoprázdnu. Jsou spojeny s praktickým životem a jsou také uplatnitelné v profesionální práci. Významné jsou pro pracovníky v pomáhajících profesích. Filozofie a etika jsou významným kulturním fenoménem, který je důležitým prostředkem sociální interakce a sociální komunikace v etnicky smíšených lokálních společenstvích. Tam, kde jsou lokality osídlené romskými a neromskými obyvateli, je potřebné, aby profesionál, který komunikuje s jednotlivci v andragogické, sociální a edukační práci nebo s komunitou jako celkem, byl vybaven komplexními vědomostmi, znalostmi a dovednostmi, které mu pomohou v úspěšném interkulturním styku.

Studium andragogiky, sociální práce a jiných pomáhajících profesí vyžaduje i formování profesionálních vztahů k handicapovaným komunitám. Součástí výuky jsou i předměty filozofické. **Nechceme-li, aby se výklad filozofický stal nudným a abstraktním, je třeba ho spojit s kulturou sociálních a národnostních skupin, s nimiž bude andragog či sociální pracovník, učitel komunikovat ve své profesi nejvíce.** A jelikož je v České republice a na Slovensku největší koncentrace Romů v Evropě: 500 000 Romů na 6 milionů Slováků, 300 000 Romů na 10 milionů Čechů s největší pravděpodobností se každý profesionál v pomáhajících profesích setká s romskou komunitou. Proto je důležité na otázky jejich filozofie i kultury aplikovat výklady, které i v obecné poloze mají sloužit pro rozvoj kompetencí těchto profesionálů. V textu se snažíme ukázat, jak složité filozofické a etické výklady je možno aplikovat a využívat s pomocí romské kultury.

Z rozhovorů se studenty na přednáškách však vyplývá, že přibližně jedna třetina nemá vyjasněno, jak se k této komunitě chovat, někteří zastávají diskriminační postoje. Pochybnosti vznikají i z neinformovanosti, které se projevují v otázkách: „*oni mají nějakou kulturu?*“

Když jsem přednášel o profesionální etice sociálního pracovníka, o filozofii a filozofii výchovy, chtěl jsem dokumentovat určité hodnoty, které je třeba respektovat i v jiných kulturách, např. v kultuře romské. Přitom jsem avizoval, že to budu uvádět na romských příslovích. Následovala sarkastická a jízlivá otázka z pléna: „*oni mají nějaká přísloví?*“

Je evidentní, že podobné názory vyplývají z neznalosti kultury a z převahy negativních postojů ve společnosti. **Profesionál v sociální práci by však měl mít pozitivní postoj i k romské komunitě, neboť ze své profesionální povinnosti pomáhá i těm, kteří jsou**

handicapování sociálně i etnický. Proto ve svém textu uvádím model výkladu filozofické tematiky, a zároveň uvádím, jak je možno aplikovat probíraná témata s využitím romské kultury. Myslím si, že takový výklad je potřebný pro všechny profesionály pomáhajících profesí, pro učitele a školský manažment,²⁵ pro sociální pracovníky a sociální manažment, pro andragogiku. Základní metodou, kterou budu používat, je metoda filozofická, vycházející z myšlenkového základu obsaženého ve vědomí společnosti a člověka na základě filozofických přístupů v historii i v současnosti, které je aplikováno do oblasti romské kultury. Tato metoda je využitelná nejenom pro výklad filozofických témat, ale i pro vlastní praxi při andragogické, edukační a sociální práci s romskými komunitami, stejně jako při objasňování potřeby vzájemné kulturní komunikace mezi majoritním a minoritním obyvatelstvem.

Abychom si nedělali příliš velké ambice, že tento vztah rychle a natrvalo naším profesionálním úsilím rozvineme, uvedeme slova jednoho z osvícených olašských Romů, který nám dal nahlédnout se svolením vedení své olašské komunity do tajů hodnotového systému:

„Potrvá ještě velmi dlouho, než Rom bude mít před majoritní společností nějakou úctu, ale Romové nemohou čekat, až je neromové budou sami respektovat a uctívat. Romové sami musí jednat tak, aby si úctu u gádžů vytvořili tak, že budou s majoritní společností žít ve svornosti a bez problémů. Gádžové sami pochopí, že my, Romové, se snažíme sami o to, aby spoluzítí mezi nimi a námi bylo bez problémů, a takto si nás Romů budou gádžové vážit a respektovat. Když budeme jednat a žít tak, jak se patří, bude se to líbit nejen gádžům, ale i nám samotným, Romům. V první řadě musíme dbát o to, aby naše děti chodili řádně do školy, aby se vzdělávali protože jenom tak můžeme prorazit mezi gadže, majoritní společnosti musíme dokázat, že jsme vzdělání, a že máme na to, aby nás gadžové brali vážně a tak nám prokazovali úctu. Kdyby však ani potom neakceptovali naši identitu, museli bychom konstatovat, že nás naše společnost nebere vážně. ... Ve společnosti olašských Romů je úcta důležitým článkem, protože bez ní by nemohlo být ani romství.“²⁶

2. 1 Základy filozofie

Jestliže přicházíte do přednášky, je třeba zaujmout něčím pozornost. A pokud chcete vykládat filozofii s aplikací na romskou kulturu, je třeba hned na začátku ukázat, že i romská kultura je

²⁵ O důležitosti školského manažmentu ve výchově srov. především práce Manniová, 2008, Horváthová-Manniová, 2008.

²⁶ Stojka, Pivoň, 2003. s. 88-90.

schopna odpovídat na otázky filozofického charakteru a že je uplatnitelná i jako inspirace a motivační zdroj pro realizaci sociální práce v praxi. Ukážeme to na zvláštní shodě v optimistickém přístupu k člověku v jeho nepříznivé sociální situaci, který aplikuje terapeutická komunita a který je zároveň podobný radám, které dává moudrý Rom na výklad nepříznivých snů.

<p>Filozofie terapeutické komunity <i>„V terapeutické komunitě je jedno důležité očekávání od nových klientů: „jednej tak, jakoby...“ (Act as if...“): ten kdo žije v komunitě, se musí chovat tak, jako osoba, jakou se má stát, a ne tak, jak se choval předtím. Nový klient se nejenom představuje takovým jakým by se chtěl stát, ale jedná tak, jako by jím už byl. Jedná, jako by už disponoval tou vlastností. Existuje jedno staré přísloví: „Zatím předstírejme, dokud se to nepodaří.“²⁷</i></p>	<p>Filozofie optimismu v romské komunitě <i>„Te tutar phučena: „S'oda šaj avel? Gejl'om sune, hoj savore mire danda perkerde avri“, ta ma phen: „Jajaj, oda džungalo suno: savori tiri famil'ija merkerla“, ale phen: „Jaj, kada šukar suno: užarel tut baro dživipen! Dživeha buter sar savore tire narodi. – Když se tě budou ptát: „Co to může znamenat? Zdálo se mi, že mi vypadaly všechny zuby,“ neříkej: „To je ošklivý sen: všichni tví příbuzní pomřou,“ řekni: „To je krásný sen! Čeká tě dlouhý život, přežiješ všechny své příbuzné.“²⁸</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Člověk jako filozofické téma

Stačí, když otevřete nějakou knihu o filozofii, začnete se trochu do filozofického systému některého z filozofů, vždy vám musí padnout oko na téma, které se nazývá **ČLOVĚK**. Každý filozof, kterým je ve své podstatě každý z nás, se musí ve svém filozofování vyrovnat s určitou (nebo určitými) sociálně-filozofickou koncepcí člověka.

Když jsem si připravoval přednášky na téma základy filozofie a sociologie a sociálně-filozofické koncepce člověka, záměrně jsem „zcela náhodně“ otevřel na určité stránce vynikající knihu Josteina Gaardera s názvem *Sofiin svět (Román o dějinách filozofie)*. Byl tam výklad a srovnání mezi filozofem **Georgem Wilhelmem Fridrichem Hegelem** (1770-1831) a dánským filozofem **Sørenem Kierkegaardem** (1813-1855).²⁹ V konfrontaci s Hegelem, který vývoj světa považoval za vývin světové ideje, ducha, v němž člověk hraje roli spíše vykonavatele této ideje, kladl dánský filozof důraz na jednotlivce. *„V každém případě měl dobré oko pro význam jednotlivce. Nejsme jenom „děti své doby“. Každý z nás je také samostatným jedincem, který žije jen jednou.“³⁰*

²⁷ Szöcs, Gizela, Kálmán Szöcs, 2009, s. 86.

²⁸ God'aver lava phure Romendar, 1991, s. 36-37.

²⁹ Srov. O něm např. Stokes, Philip. *Malé album velkých myslitelů*. Stručně a přehledně o významných osobnostech světové filozofie. Praha: Nakladatelství Brána, 2007, s. 144-145.

³⁰ Gaarder, 1996, s. 378.

Popíšeme, jak učitel filozofie vedl Sofii k pochopení role člověka v dějinách a podstaty toho, co chápeme pod pojmem člověk. A je to také o tom, jak se takový člověk vzhledem k okolnostem rozhoduje.³¹

„Kierkegaard si myslel, že Hegel zabudol, že on sám je tiež človekom. O type hegelovského profesora napísal: „Zatiaľ čo špekulujúci urodzený P. profesor vysvetľuje celé bytie, z roztržitosti zabudol, ako sa vlastne volá: že sám je človekom, skrátka a dobre človekom, nie fantastickou triádou z pojmov“.“³²

„-A čo je podľa Kierkegarda človek?“

*-Nemožeš na to odpovedať všeobecne. Všeobecne platný opis ľudskej podstaty je pre Kierkegarda absolútne nazaujmavý. Podstatná je **existencia** jednotlivca. A človek neprežíva svoju vlastnú existenciu za písacím stolom. Keď konáme – zvlášť keď robíme dôležitú **voľbu** – zaujímame postoj k vlastnej existencii. Príbeh o Budhovi môže názorne vysvetliť, čo tým Kierkegaard mienil.*

- O Budhovi?

*- Áno, pretože **aj Budhova filozofia vychádzala z existencie človeka**. Žil raz jeden mních, ktorý si myslel, že dostal od Budhu nejasnú odpoveď na dôležitú otázku, čo je svet a čo je človek. Budha odpovedal tak, že mu ukázal človeka zasiahnutého jedovatým šípom. Ranený sa z čisto teoretického záujmu nepýtal, aký to bol šíp, akým jedom bol napuštěný, alebo z akého uhla bol zasiahnutý.*

- Pravdepodobne chcel, aby mu niekto šíp vytiahol a ošetril ranu.

*- Samozrejme, to bolo preňho existenčne dôležité. **Budha i Kierkegaard hlboko prežívali, že ich existencia trvá iba tak krátko**. A ako bolo povedané: Vtedy človek nesedí za písacím stolom a nešpekuluje o duchovnej podstate sveta.“³³*

Aplikace

V snad nejznámějším a nejpůsobivějším díle o Romech od **Maxima Gorkého** s názvem **Makar Čudra**, které se stalo základem filmu a řady divadelních zpracování pod názvem *Cikáni jdou do nebe*, se Rom zamýšlí nad smyslem života: svého i lidí kolem. Jeho úvaha se odvíjí od odmítnutí smyslu života lidí připoutaných na jednom místě k zemské hroudě, kterou musejí stále a v potu tváře obdělávat, nepoznají nic jiného, než to místo, na němž do úpadu pracují a na němž po celý život pobývají. To smysl života mého, říká, vychází ze zcela jiných pozic:

- Víím zcela jistě, a jsem s tím srozuměn, že mi nikdo nepoví, proč a na co žít.
- Ptát se sebe sama na smysl života, to je opravdu zbytečné.
- V důsledku těchto nezvratných faktů mi nezbývá nic jiného, než **ŽÍT**.

³¹ Srov. o rozhodování a životní filozofii v současnosti knihu: Rich,Old. *Rozhodovanie alebo manuál na život z pohľadu špešného človeka*. Žilina: Artis Omnis, 2011.

³² Gaarder, 1996, s. 378.

³³ Gaarder, 1996, s. 380. Podtrhl JB. O Buddhismu srov. Např. Džigme Rinpoče. 6 dokonalostí mysle. Košice: BODHI PATH Budhistické centrá, 2009.

- Žít pro mě znamená toulat se světem sem a tam.
- Žít pro mě znamená dobře se dívat kolem sebe, poznávat stále nové a jiné kraje.
- A to je ten nejlepší prostředek, aby člověka nepostihla životní tíseň.

Máme tu před sebou filozofický pohled na život a jeho smysl. Takový pohled, který nazýváme životní filozofií.³⁴ Protagonista příběhu si uvědomuje, že svoji životní filozofii si musí vytvořit sám. A tak ji tvoří. Podobně jako každý z nás jsme filozofem, neboť musíme reagovat na životní situace a k tomu nám nestačí pouhý vegetativní či nervový systém. K tomu je třeba zapojit něco, čemu filozofové říkají duch, nebo také své vlastní JÁ, které je nehmotné, ale přesto určující. Jak tedy reaguje Makar Čudra?

„Ko tuke šaj phenel, soske te dživel? Ňiko, mro čho! U korkore pestar te phučel na kampil. Dživ u buter na kampil. Oda sa. Phir, dikh pašal peste u pharipen tut ňigda na skikidela...“

„Kto že ti povie, na čo žiješ? To ti nikto nepovie, bratku. A seba sa budeš darmo pýtať. Ži, a je to. Táraj sa sem a ta, dobre sa poobzeraj okolo seba a nikdy ťa nepochytí clivota...“³⁵

Při bližším zkoumání tohoto postoje k naplňování smyslu života bychom mohli přijít k analogiím na existencialismus, k životnímu relativismu, hédonismu apod. Srovnajme to s odpovědí Budhy potulnému mnichu. Toho nezajímalo z čeho je šíp a z kterého směru přiletěl. Musel řešit životně důležité situace. A v tomto ohledu je shoda s filozofií romského pohledu, s životní filozofií Roma. Tyto pohledy z naší, majoritní strany, jsou však podle mého názoru vesměs spíše romantizující a nezohledňují skutečnou tvrdost kočovného života a nezbytnost obžít se i prostředky, které byly majoritní společností odmítány a trestány. Těmito světonázorovými souvislostmi se zde však nemohu detailně zabývat, i když téma komparace romské filozofie myšlení a antropologických filozofických směrů by bylo neuvěřitelně zajímavé. V souvislosti s výchovou a vzděláváním a sociální prací se však zaměřím spíše na otázku, zdali i v současné škole je možno edukaci opřít o takto chápaný náhled na smysl života jako jednu z nejvýznamnějších filozofických a zejména etických kategorií, jak byl prezentován v Makaru Čudrovi. Domnívám se, že prioritou ŽÍT byla odvozována z následujících faktů:

³⁴ Účelem filozofie je také naučit se rozumět sobě, pochopit procesy, které v nás fungují a prostřednictvím tohoto pohledu pochopit i jiné lidi. Životní filozofie každého člověka je východisko, z něhož potom – jako z ústavy – vycházejí naše běžná životní rozhodnutí. ... Zpracování informací a jejich využití bude jedním z nejdůležitějších prvků rozvoje člověka a společnosti. Abychom tento rozvoj zvládli, budeme vždy potřebovat vlastní životní filozofii.“ (Rich, 2011, s. 20-21).

³⁵ Maxim Gorkij: Makar Čudra, Tatran Bratislava 1973, 1. vydanie, úryvok. (Uvedeno in: Horváthová, 2006, s. 28 a 31)

- nezbytnosti nad širšími společenskými souvislostmi se příliš nezamýšlet,
- fakt izolace romského společenství byl v historii dlouho neměnný,
- prioritou skutečně bylo žít, ale po pravdě řečeno: často se jednalo spíše o přežití,
- vlastní duchovní život Romů nebyl poznamenán příliš historickými společenskými souvislostmi Evropy, i když ani ty nemohly nemít vliv na vývoj romských společenstev,
- okolní svět viděl v Romech většinou vnější stránky: jak vypadali, jak se živil, ale hlouběji se jimi (jejich duchovním životem) lidé nezabývali, až v současné době můžeme vysledovat v souvislosti s přechodem na psanou kulturu filozofické základy života Romů,
- v důsledku izolace ve vztahu k většinou nepřátelskému okolí se utužovaly mravní normy napomáhající obraně proti většinové společnosti, ale formovala se i neméně důležitá filozofie komunikace a spolupráce s vnějším okolím,
- v důsledku specifického způsobu obživy se vytvářela vůči majoritní společnosti i atmosféra nevraživosti, nenávisti, pomsty, která byla oboustranná a dosud se velmi obtížně překonává.

Přes tyto konfrontační stránky filozofie romského života dochází ke sblížení. Jak píše Katarína Vanková, „až v posledních desetiletích došlo ke ztotožňování osudu Romů s ostatní společností a k pochopení identity u části romské populace. Dochází a poprvé v historii Romů došlo k zrovnoprávnění, uznání práv, svobodného rozvoje a uznání národnosti. Poprvé se vytvořila situace, kdy vztah Romů k majoritní společnosti nemusí být apriori vztahem oboustranné nedůvěry a nerovnosti“.³⁶ I když společenská změna posledních desetiletí měla bezesporu velký význam, přesto jsem zastáncem spíše evolučního vývoje změn vztahů mezi Romy a neromy. Otázka mravních norem je závislá na historických podmínkách, má svůj vývoj, který svým způsobem kopíruje vývoj ekonomický a politický. Podobně jako tento vývoj společnosti, i mravní normy a filozofie života mají svou vývojovou a rozporuplnou dialektiku, své konkrétně-historické ukotvení. Tak na pojetí smyslu života měly určitě vliv rozdíly v úrovni sedentarizace (usídlování) romských komunit. Na Slovensku jsou Romové usazeni na určitých územích již nejméně 300 let. Žili zde v určité symbioze s gádžovskými komunitami v obcích. Jiná je ovšem situace v západních zemích Evropy, kde Romové stále ještě kočují. Podle mého soudu škola má velkou šanci řídit filozofickou a etickou výchovu tak, aby co nejvíce využila

³⁶ Vanková, 2006, s. 44.

informací o romské historii k uvažování o tom, jak se vyvíjel názor na smysl života u Romů, jak se vyvíjely vzájemné vztahy, mezi nimiž morální soudy hrály velkou důležitost. Jedině na tomto základě, kdy dáme žákům prostor k uvažování, se škola a její učitelé, a samozřejmě také celá sféra andragogiky, mohou podílet na onom skutečném převratu v duchovním životě společnosti, kdy může dojít ke konsensu a vzájemnému porozumění mezi romskou a neromskou částí společnosti na základě nově chápaného étosu společenských vztahů. Jak jsme již viděli v úvodu, postoj Romů, v našem případě olašských Romů, je vstřícný. Jde o to tuto filozofii uchopit, pochopit a aplikovat na konkrétní život i ve vztahu k dospělým.

Co je filozofie?

Při výkladu filozofie a sociálně - filozofických koncepcí člověka se neobejdeme bez hlubšího systémového exkurzu do filozofie samotné. Protože objasnit fenomén **ČLOVĚK** nelze bez prozkoumání širokého pole determinant, které na člověka působí, které ho ovlivňují, které jej formují, které jej zařazují do určité společenské struktury, které ho zkrátka řečeno v konečném důsledku určují jako lidskou bytost. Proto se pustíme nejprve do hledání těchto souvislostí.

O filozofii píšou samozřejmě filozofové. Většinou. **Karl Jaspers** v úvaze na začátku svého *Úvodu do filozofie* píše:

*„Co je filozofie a k čemu slouží, se chápe různě. Lidé od ní očekávají neobyčejná sdělení nebo ji lhostejně opomíjejí jako bezpředmětné myšlení. ...To, s čím se setkáváme pod jménem filozofie, skutečně dává příklady pro tak rozdílné soudy“.*³⁷

1. Filozofie je něco, co je obsaženo v obrovském množství knih. Je tedy běžnému člověku nedostupná a ve svém důsledku odcizená a elitářská.
2. Filozofie blízká životu a z života vycházející, již od útlého věku dítěte pocházející..

Druhá podoba filozofie je postavena na několika předpokladech:

- Všichni jsme už filozofovali
- Filozofovali jsme už jako děti. Z toho faktu pochází celý proud filozofování s dětmi, který se uplatňuje v některých školách v občanské výchově.
- Filozofie pro nás není něčím novým.

³⁷ V dalším výkladu vycházím, pokud není citováno jinak z publikace: Anzenbacher, Arno. Úvod do filozofie. Praha: Portál, 2004. Nebo předchozí vydání: Anzenbacher, Arno. Úvod do filozofie. Praha: SPN, 1990.

- Filozofie začíná otázkami, které si člověk klade, když důvěrně známý svět se stane náhle nesamozřejmým a stane se problémem.
- Ocitneme se jakoby na holé pání. A někdy nemáme ani čtyři kolíky, abychom si postavili stan (**Martin Buber**-autor knihy Já a ty)
- Všechno se stává nejistým.
- Začneme se ptát na otázky, které často pokládá i dítě:
 - Proč vůbec něco existuje?
 - Jaký smysl má svět?
 - Proč já jsem já a ne někdo jiný?
 - Co je po smrti?
 - Jsem svobodný a odpovědný za to, co dělám, nebo tak musím jednat?
 - Co je spravedlnost?
- Filozofické otázky se týkají bezprostředně každého.
- Každý se pokládá za kompetentního říci svůj názor.
- Nejsme pouhými diváky filozofického tázání, nýbrž jsme sami v této hře v sázce. (**Gabriel Marcel**).
- Jsme zároveň herci i autory svého dramatu.
- Člověk se nemůže otázkám tohoto druhu vyhnout, jsou pro něj nezbytné.
- Když filozofii vyvedeme ze slonovinové věže jejího odcizení, jeví se jako úděl člověka
- Člověk je svou povahou odsouzen k filozofii.

Světoobčanská podoba filozofie a filozofie profesionální

Filozofovat může každý. Z toho vyplývá, že každý si vytváří svůj vlastní světový názor na věci kolem sebe. Ale profesionálové zejména v humanitních, pomáhajících profesích a také samozřejmě v andragogice by s tím neměli vystačit. Jde o hlubší podobu filozofie. V určitém smyslu se filozofování dá naučit. To nejde bez východisek a podmínek:

- Když se člověk účastní dialogu, který vedli filozofující lidé v minulosti, od počátků naší kultury.
- Když filozofii vědomě začleníme do přípravy na svůj profesní život.
- Když si uvědomíme souvislost občanského a profesního filozofického vědomí: U sebe i u klientů.

- Když si uvědomíme kontinuitu filozofování, že má svou tradici. Stojíme na ramenou obrů.
- Když si budeme vytvářet vědomí problému, to, že nejsme první, ani poslední, kteří se otázkami filozofie budou zabývat.
- A když si uvědomíme potřebu filozofovat i z hlediska etnického založení mých žáků či klientů!

Aplikace

Ve výkladu filozofie jde hlavně o to, abychom si uvědomili její praktický význam. To znamená, že bychom ji měli chápat také jako nástroj pro výklad tak složitých témat, jako jsou interetnické vztahy. Filozofie je součástí naší evropské kultury. Její původ je v Evropě, v Řecku. Avšak kolik moudrosti přišlo do Řecka z východních civilizací, než se v Malé Asii zrodila řecká filozofie? Uchopme tedy příležitost a výklady filozofie aplikujme na filozofii života, která se projevuje v kultuře, jež z oné daleké Asie pochází: na filozofii uplatňující se v životní situaci Romů. Podrobněji využijeme této aplikace v další části výkladu, kterou jsme nazvali Filozofie výchovy.

2. 2 Filozofie výchovy

Důležitou funkcí filozofie jako základu lidského vnímání a ovlivňování světa je filozofie výchovy. Ta zkoumá nejobecnější zákonitosti přípravy člověka k takovému vnímání světa, které mu pomůže orientovat se ve spletnosti a složitosti přírodních a společenských jevů a pomůže mu najít správnou cestu. Takovou cestu pro dospělého hledá i andragogika (vední muže-dospělého). Agogická podstata péče o člověka vyžaduje i filozofii a výchovu. Spojením obou disciplin vzniká filozofie výchovy.

Cestou je v případě člověka celoživotní snaha najít správný smysl života. **Filozofové výchovy považují pomoc člověku při nalézání smyslu života za základní úkol pedagogického procesu. Podstatou filozofie výchovy je tedy orientace na hledání a nalézání smyslu života u vychovávaných a hlavně pomoc vychovatelů při nalézání smyslu života u svých chovanců.** Filozofii výchovy potřebují učitelé romských dětí a také sociální pracovníci, potřebují ji i andragogové, kteří pečují o duši dospělých, tedy vychovávají i vzdělávají dospělého člověka v jeho různých životních etapách. A k tomu by si měli osvojit filozofický edukační přístup nejenom na základě národní a evropské kultury, ale i na základě myšlenkového bohatství romské kultury.

Sokrates jako první filozof výchovy

Z učení jednoho z neznámějších filozofů ve světové historii vycházejí téměř všichni filozofové. **Sokrates** je považován za zakladatele filozofie výchovy. Mnohdy je nazýván otcem vychovatelů. Také pro českého filozofa Jana Patočku slouží učení Sokratovo jako východisko pro odhalení a pojmenování podstaty výchovy.

Jan Patočka odmítá při výkladu filozofie výchovy, která směřuje k odhalení podstaty pedagogického procesu, takové postupy, jaké např. užívá matematika: to znamená začít výkladem pojmů, výměrem toho co je výchova, a odtud vydedukovat celou teorii. Patočka volí již od začátku postup filozofický: **položení skeptických a pochybovačných otázek**. To jsou podle něj otázky, které míří k srdci problému. Takovými otázkami mohou být:

1. „*Jaký je smysl výchovy?*“

2. *Jaký může mít filozofie význam pro výchovu a vychovatelství?*

3. *Čím může filozofie přispět k výchově?*“³⁸

Na otázce užitečnosti pro praktický život Patočka rozebírá, že ve škole by se neměli žáci zabývat pouze předměty, které budou v životě bezprostředně potřebovat (užitek ryze technický): „*žák nemá se ve škole naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít*“³⁹ V tomto rozvoji vyššího chtění pak pokračuje i dospělý člověk celoživotní výchovou i sebevýchovou.

Neboť „*existují ještě jiné „užitky“, užitky jistých hnutí duševních, která zasahují člověka přímo. V takové činnosti, pohybu vnitřním, se v člověku něco nového otvírá, v takové činnosti se člověk sám vnitřně mění.*“⁴⁰ Mohlo by se stát, že ve snaze naučit žáky těm nejzákladnějším předmětům v životě nejvíce uplatnitelným (a to je i nebezpečím pro romské děti ve škole), by se omezil obsah předmětů výchovných, v nichž mají žáci největší možnost formování autonomie své osobnosti, vstupu do základů filozofického vnímání svého vlastního života s jeho cíli, chtěním je dosáhnout a skutečným **pochopením a nalézáním smyslu svého života (podstata výchovy) a jeho vztahu ke společenstvím, mezi nimiž žije.**

³⁸ Patočka, 1996, s. 363.

³⁹ Patočka, 1996, s. 367. Zvýraznil JB.

⁴⁰ Patočka, 1996, s. 366.

Aplikace:

Také u romských žáků je potřebné, aby je učitel naučil něco vyššího chtít. Pro romské komunity, tedy i pro dospělé příslušníky romských komunit, je v situaci marginalizace typická pasivita, skeptický postoj k začlenění do společnosti. V této situaci je důležité získat romské osobnosti, které se budou cílevědomě snažit o změny. Ve střední a východní Evropě „jsou Romové zachyceni do bludného kruhu chudoby, závislosti a sociálního vyloučení“.⁴¹ I z tohoto bludného kruhu je cesta možná. Metodou je komunitní práce. A ta počítá i se zapojením školy. „Zlepšení špatných životních podmínek aktivním zapojením Romů do řešení jejich vlastních problémů můžeme stimulovat tím, že aplikujeme metodu komunitního rozvoje (Community Development-CD).“⁴² (Viz výše). V tomto smyslu i výchova má co říci. **Dobry učitel připravuje ve škole osobnosti, z nichž mnohé by chtěly a také dovedly do budoucna situaci měnit.** Je to investice do mladých, kteří se mohou do budoucna stát ohnisky změn. V tom se uplatňuje filozofie výchovy a její smysl: pomoci druhým najít smysl života.

Aktuálnost hledání podstaty výchovy

V současné době jsme obětí rychlosti. Rychlosti ve všem a všude. Myslíme si, že zvládneme přetěžké úkoly hledání podstaty našeho bytí s pomocí internetu, kde je snad všechna moudrost světa (?), nebo tím, že si ve třídě, kde studujeme, rozdělíme otázky a vzájemně si pomůžeme tím, že si je zpracujeme a vyměníme pro potřeby studia. Čas na nás tlačí, to je pravda. Ale **proniknutí do podstaty věcí vyžaduje časoprostor poněkud jiný, než na jaký jsme si zvykli ve své každodennosti. Čas strávený nad naším vlastním JÁ je sice možná více náročný, ale vede nás k větší autonomii. A ta je základem pro lepší a moudřejší řešení životních situací v budoucnosti, ve vlastním, již ne školním životě, v situaci dospělosti.** Pokusme se o to. A pokusme se o to ještě hlubším nahlédnutím do podstaty edukačních procesů. S pomocí filozofie výchovy. A také s pomocí etiky jako filozofické disciplíny zkoumající podstatu niterných rozhodovacích procesů při řešení životních situací. Můžeme si znovu pomoci nahlédnutím do myšlenkové „kuchyně“ největších filozofů.

Pokusme se o to i poněkud jiným metodickým výkladem, než je obvyklé. Za tím účelem se snažíme oprostit od tradičních způsobů výkladu. Jde nám o postižení filozofické podstaty etiky výchovy a etiky sociální práce. Tedy ne o výklady, které spočívají v probírání etického

⁴¹ Schuringa, 2007, s. 24.

⁴² Schuringa, 2007, s. 24.

kodexu sociálního a výchovného pracovníka, a které vedou u studentů k jakémusi normativismu v svém profesionálním jednání. ⁴³ Tedy k stavu ve vědomí, který by se dal stručně charakterizovat takto: Jsem profesionál, mám si tedy osvojit normy, které byly již vymyšleny a shrnuty v etickém kodexu. Tedy k realizaci mého profesionálního étosu mi stačí osvojit si tyto normy tak, že se je naučím, a je ze mě eticky vybavený profesionál. Tak to ovšem nefunguje. **K dosažení étosu vede složitá myšlenková a emocionální cesta.** Je to cesta, kterou nám nastínili významní filozofové v historii. V následujícím textu naznačujeme s pomocí strukturovaného výkladu přehled této cesty a chtěli bychom čtenáře motivovat k přemýšlení o této cestě jako základu lidské a profesionální, hluboko vnímané lidskosti a přesvědčení o významu edukace a pomoci druhým. A to i prostřednictvím andragogiky jako vědy s praktickým dosahem výchovy a vzdělávání na dospělé.

Aplikace:

Profesionální étos je přesvědčení, že to co činím profesionálně, je správné. Často je zkouškou opravdovosti profesionálního étosu vztah k Romům, kteří se v mé profesi učitele, andragoga nebo sociálního pracovníka mohou stát mými klienty. Avšak zde se v profilu studentů najdou velmi často mezery. Z postojů, které otevřeně někteří studenti učitelství a sociální práce vyslovují, je zřejmá jakási dvojkolejnost morálky. Pomáhejme, ale proč zrovna Romům? Těm jenom když je to nezbytné, když musím. Je vidět, že v školní i sociální práci je potřebné angažovat hlavně Romy samotné. Jejich profesi a jejich profesní étos. *„Nejdůležitějším bodem, kterého je třeba dosáhnout, je aktivizace Romů pro sebe samé (Romové pro Romy), protože nakonec nikdo jiný se tím zabývat nebude“.* ⁴⁴

2. 3 Etika andragogické a sociální výchovatelské práce

Při výkladu tak složitých souvislostí, jako je filozofie výchovy, etika výchovy a vzdělávání se neobejdeme bez hledání souvislostí se sociálností, s etikou sociální práce. Výchovu k prosociálnosti nelze založit na jakýchsi poučkách, které se student naučí, a je z něho vynikající profesionál s perfektním etickým přístupem k žákům (v případě školy) nebo klientům (v případě uplatnění v sociální oblasti). Složitější, ale více účinné je začít od základu. A tím začátkem, podstatou a dosud také stálým průvodcem a arbitrem vši lidské činnosti je pro většinu z nás filozofie. Studenti by se měli naučit přemýšlet. A přistupovat

⁴³ Viz o tom více Brezinka, 1996 v kapitole Profesní morálka učitelů, s. 155-174.

⁴⁴ Schuringa, 2007, s. 27. Podtrhl JB.

k přemýšlení tvořivě. Co jiného bychom měli uvést, aby tomu tak mohlo být, než známý výrok Kantův ?

Jsou dvě věci, které mě na tomto světě naplňují úžasem: Hvězdné nebe nade mnou a mravní zákon ve mě.

Často se opakující věta zní v souvislostech širšího textu sice složitěji, ale o to více zajímavěji a eticky závazněji:

„Dvě věci naplňují mysl vždy novým a vzrůstajícím obdivem a úctou, čím častěji a vytrvaleji přemýšlení se jimi obírá: Hvězdné nebe nad hlavou a mravní zákon ve mně. Žádnou z nich nesmím hledat jako zahalenou v temnotách nebo v nadsmyslnu mimo svůj obzor a pouze tušit; vidím je před sebou a spojuji je bezprostředně s vědomím své jsočnosti. Prvá počíná od místa, které zaujímám ve vnějším smyslovém světě, a rozšiřuje spojení, v němž stojím, do nedozírné velikosti se světy nad světy a soustavami soustav, a nadto ještě do bezmezných dob jejich periodického pohybu, jeho začátku a trvání. Druhá začíná mým neviditelným já, mou osobností, a ukazuje mě ve světě, jenž má pravou nekonečnost, ale jen rozumem může být postižen... První pohled na nespočetné množství světů ničí takřka mou důležitost jakožto zvířecího tvora, jenž hmotu, z níž povstal, musí oběžnici (pouhému bodu ve vesmíru) opět vrátit, byv krátkou dobu (nevíme jak) opatřen silou k životu. Druhá věc pozvedá naproti tomu mou hodnotu jakožto inteligence nekonečně mou osobností, v níž mravní zákon zjevuje mi život nezávislý na zvířeckosti i na celém smyslovém světě...“⁴⁵

Metodické využití

- Pokuste se výrok jednoho z největších filozofů rozčlenit a použít ho pro bližší určení filozofie a jejího významu pro pochopení světa a místa člověka v něm.
- Které kategorie vysvětlují přírodu, svět a kosmos ?
- Které kategorie vysvětlují roli člověka ve světě přírody a společnosti?
- Zkuste sestavit svoji vlastní tabulku (nebo se ztotožnit s tabulkou uvedenou níže), která by strukturovala uvedené filozofické kategorie.
- Která kategorie označuje etickou oblast lidského konání?

Kantův výrok je možno strukturovat a jeho rozborem i ukázat, jak je členěna filozofie. To nám také pomůže při bližším pochopení podstaty filozofie výchovy a jejího předmětu zkoumání.

⁴⁵ Anzenbacher, 2004, s. 19.

Aplikace:

V romské kultuře nejsou filozofové typu Kanta a dalších. Přesto je tak jako většina dalších kultur postavena na filozofickém uvažování, světovém názoru. O tom svědčí i romská přísloví, tak zvaná Moudrá slova starých Romů, v nichž je zachycena lidová moudrost, postoje ke světu. **Ontologickou podstatu** světa a místa člověka v něm může vyjádřit přísloví o Bohu: „*Savoro pes predžal, ča o del ačhel - Všechno pomijí, jenom bůh trvá*“. ⁴⁶ Velmi pěkně píše o filozofických a psychologických inspiracích, které jí dávalo „hvězdné nebe nad hlavou“, romská spisovatelka Elena Lacková: „*Když jsem začala studovat na vysoké škole, měli jsme také psychologii. Byl to můj oblíbený předmět. Učili jsme se, jak se různé vjemy a zážitky vrývají člověku do podvědomí a ovlivňují ho po celý život. Často se mi vybavují dojmy z dětství. Třeba ta omamná vůně lipového květu, na kterém jsme v létě spávali, **nehlučné světlo hvězd, které dopadalo na naše oči, šelest větru ve vrbinkách, světlušky, které usedaly ženám do vlasů a zářily jako ty nejdrahocennější šperky. Vybavují se mi záběry z romských rodin: maminka utírá dítěti umazanou pusou, usmívá se a dítě se směje na ni, žena vaří u plotny, muž stojí vedle ní a občas se k sobě přikloní jako dva listy na jednom stromě. Někdy mi připadalo, že z očí našich lidí září hvězdy, pod kterými usínali, a jejich tichý dech je podobný závanům ve vrbínách. Takový klid, harmonii a jednotu s vesmírem jsem nezažila nikde jinde než v osadě mezi našimi lidmi.***“ ⁴⁷

Gnoseologie, proces poznání, se objevuje také v romských příslovích: „*So tuke, oda the arakhes - Co hledáš, to také nacházíš.*“ ⁴⁸ Filozofii poznání vynikajícím způsobem ukazují na procesu osvojování romství a hodnot, které s ním souvisejí. Jako by moudrá slova starých Romů mluvila se Sokratem, jehož známý výrok „*Vím, že nic nevím*“ nás všechny informuje stále o omezenosti a neúplnosti našeho vlastního poznání a také o skromnosti a pokoře v našem celoživotním poznávání toho, jak se máme v životě chovat. Vynikajícím způsobem tuto pravdu vyjádřil Peter Stojka, olašský Rom, který proces poznávání dal do souvislosti s romstvím:

⁴⁶ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 6-7.

⁴⁷ Lacková, 1997, s. 46-47. Podtrhl autor Jaroslav Balvín.

⁴⁸ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 22-23.

„Romství jde s Romem po celou dobu jeho života. Pokud si ho chceme udržet, musíme dodržovat a ctít romské zvyky, bez kterých bychom svoje romství nemohli žít. Musíme si však říci, že člověk neví všechno. Pravda je taková, že člověk se učí celý život.“⁴⁹

Gnoseologie-Poznávání

<i>Manuš nane ňigda dost god'aver – sajekh hin te sikh'ol.</i>	<i>Člověk není nikdy dost moudrý – stále je čemu se učit.</i>
<i>Manuš dží o meriben sikh'ol.</i>	<i>Člověk se učí do smrti.</i>
<i>Ko but phirel, but džanel.</i>	<i>Kdo hodně chodí, hodně se doví.⁵⁰</i>

Svět hodnot je v romské kultuře a filozofii zastoupen neuvěřitelně krásnými příslovími. Ta, která souvisejí se sociální prací a pomocí, vyjadřují i velmi působivou vlastnost Romů, soucítění s handicapovanými: „*Tho bango rukh del učhaj-I křivý strom dává stín*“.⁵¹ K tomu, **k pomoci těm, kteří to potřebují, je onen mravní zákon ve mě, o kterém vypovídá Immanuel Kant, velmi potřebný.**

Pro sociální pracovníky mohou být aktuální přísloví, které vyjadřují **altruismus** jako výraznou etickou hodnotu zaměřenou na pomoc druhým:

Svět hodnot-axiologie. Hodnoty typické pro sociální práci: altruismus

<i>Na ča te lel, a'e the te del.</i>	<i>Nejen brát, ale i dávat.</i>
<i>Miro barval'ipen nane andr'oda, so il'om, ale nadr'oda, si diňom.</i>	<i>Nejsem bohatý tím, co jsem nashromáždil, ale tím, co jsem rozdál.</i>
<i>Bachtalo manuš, ko džanel te del le jilestar.</i>	<i>Šťastný člověk, který dovede ze srdce dávat.⁵²</i>

Mravní zákon ve mě, tedy Kantovo JÁ, je v moudrých slovech starých Romů, tedy v jejich filozofii každodenního života, vyjádřen velmi výrazně. Vyplývá to podle mého soudu právě ze způsobu vyrovnávání se s každodenními situacemi, které jsou často tristní a stresující. Avšak „**filozofie JÁSTVÍ**“ u Romů je i vzhledem k negativním sociálním podmínkám veskrze optimistická:

Filozofie JÁ

⁴⁹ Stojka, Pivoň, 2003, s. 6.

⁵⁰ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 28-29.

⁵¹ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 22-23.

⁵² God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 16-17.

<i>Sako kamel te dživel feder, sar dživlas leskero dad.</i>	<i>Každý chce žít lépe, než žil jeho otec.</i> ⁵³
<i>Tiri zor – jekhfeder zor.</i>	<i>Vlastní síla – nejlepší síla.</i>
<i>Sako manuš mušinel peskero drom te arakhel.</i>	<i>Člověk si musí sám najít svou cestu.</i> ⁵⁴

Filozofie a její součásti

Filozofie je definována jako věda o nejobecnějších otázkách přírody, světa a společnosti. Je proto východiskem pro uvažování každého člověka o svém místě v těchto nejobecnějších souvislostech. O tom, jaký má v těchto souvislostech jeho vlastní práce v pomáhajících profesích smysl. **Zdali má např. smysl práce s jinými národnostními menšinami, s romskou minoritou, když sám student k této minoritě nepatří. Takové úvahy, k nimž jistě často zalétá mysl člověka-studenta, mohou být zakotvovány použitím filozofie jako vědy i způsobu pro utváření vlastního světového názoru.** A filozofie má nástroje, které můžeme použít k hlubšímu uvažování o zakotvení naší profesionality i občanskosti v tomto multikulturním světě. Filozofie je členěna na tři části, což můžeme vypořádat i z Kantovy výše uváděné myšlenky:

Projevy v přírodě a nitru

Symboły

Definice

Projevy v přírodě a nitru	Symboły	Definice
Hvězdné nebe	symbol pro ontologii	Nauka o bytí, jsoucnu
Úžas	Symbol pro gnoseologie	Nauka o poznání
Mravní zákon	symbol pro axiologii	Nauka o hodnotách

Z výše jmenovaných nauk je pro sociální, andragogickou a výchovatelkou práci i ve vztahu k romské komunitě nejvýznamnější nauka o hodnotách, čili axiologie. Ta nás přivádí k hodnotám etickým. Základními hodnotami etiky jsou dobro a zlo. A každý člověk ve svém rozhodování se s nimi musí poměřovat. To dobře vědí i Romové. Jak to říká jeden z nich, olašský Rom Peter Stojka?

⁵³ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 20-21.

⁵⁴ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 30-31.

„Andi intrego cára luma, le manuša vezetin pengo Trajo, v'ando nasulimo taj v'ando lašimo. Vi ame le Vlašika Rom, vezetinas taj trajinas amáro Trajo, saveske phenas Romimo.
- Lidé na celém světě vedou a žijí svůj život v dobrém i zlém. I my, olašští Romové, vedeme a žijeme svůj život, kterému říkáme romství.“⁵⁵

Toto žití, postavené na dilematu mezi dobrem a zlem, je mnohdy složité pochopit. Mohou napomoci k tomuto pochopení příběhy osobností z minulosti i žhavé současnosti. Okřídleným výrokem člověka, který vyjádřil podstatu svého etického postoje, přesvědčení a víry v to, že to co konám, je dobré, jsou slova **Martina Luthera**, německého reformátora církve. Věděl, že český reformátor **Jan Hus** zaplatil za svoje myšlenky smrtí. Ale přesto projevil svůj étos, své přesvědčení neochvějně. Když čekal na rozhodnutí církevních hodnostářů o svém reformismu, ze kterého mohla vzejít i slova znamenající rozsudek smrti, vyslovil tuto větu:

Zde stojím a nemohu jinak.

Otázky:

- Co to znamená: Zde stojím? Srov. s pojmem sedící Sokrates (viz dále).
- Co rozumíte pod slovy nemohu jinak?
- Máte ve svém životě vy sami nebo někdo z vašich blízkých podobný příběh?

Aplikace:

To, co chtěl vyjádřit Martin Luther svým „Zde stojím a nemohu jinak“, se týká etického, niterného postoje k životu, který se nalézá v nesvobodě a rozhodl se k řešení, volbě, se ze závislosti vymanit. Jde o rozhodování a volbu ve vyhrocených situacích. Romská spisovatelka Elena Lacková popisuje tuto situaci na příkladu jednoho Roma v době holocaustu. Vychází z trpké životní zkušenosti, která říká, že „člověk někdy riskuje všechno, aby měl aspoň na chvíli pocit, že žije svobodně, jako člověk“.⁵⁶

To, co napsala Elena Lacková ve své knize *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*, ukazuje na nenormálnost a vyhrocenost situace, kterou museli Romové prožívat ve Slovenském státu, za druhé světové války. 14. března 1939 byl vyhlášen Slovenský stát. Byl to svou podstatou a zákony stát fašistický. A ve vztahu k Židům a později i k Romům likvidační. Lacková

⁵⁵ Stojka, Pivoň, 2003, s. 6-7.

⁵⁶ Lacková, 1997, s. 110.

vzpomíná se svojí strohou a ale účinnou sugestivností, jak se při tomto aktu Romové náhle ocitli mimo zákon:

„14. března 1939

Toho dne začaly na kostele ve vsi zvonit zvaony. Zvonily možná dvě hodiny. Sedláci vycházeli ven ze dvorů, pslouchali a křičeli, že mají svobodu. Že mají samostatný stát!

My Romové byli v osadě a čekali jsme, co se bude dít. Báli jsme se každé změny. Nevěřili jsme, že by jakákoli změna mohla pro nás znamenat obrat k lepšímu. Když potom přece jenom někdo vyšel z osady, sedláci se posmívali: „Teď vás všechny posbíraj a rozvařej vás na mejdlo, abyste se měli čím mejt, cigáni špinaví!“

Já chodila zpívat do Zpěvokolu, jediné romské děvče mezi selskou mládeží. Dva tři dny potom, co vyhlásili slovenský stát, jsme měli zkoušku. Šla jsem na ni jako obvykle. Jeden kluk mi stoupl zezadu na patu a vyzul mi botu. Povídá: „Vy cigoši teď pudete na mejdlo!“ S brekem jsem utekla domů a víc už jsem mezi gádžovskou mládež nešla.

*Jednoho dne se v osadě objevil bubeník, bubnoval jako divý, a když jsme všichni vyšli z chatrčí, ohlásil, že cikáni jsou postaveni mimo zákon. To znamená, že nemají přístup do krčem a veřejných podniků, nesmějí vstoupit do obce s výjimkou dvou hodin denně- a to mezi dvanáctou a čtrnáctou hodinou – a nesmějí používat veřejných dopravních prostředků. Do města Prešova je cikánům přístup zcela zakázán. Tento rozkaz byl vydán proto, že cikáni jsou asociální živel, který roznáší infekce a vši. Kdo rozkaz neuposlechne, bude poslán do tábora nucených prací.“⁵⁷ V praxi to pak vypadalo tak, že když tato ustanovení někdo porušil a byl chycen, následoval trest: u žen největší potupa-ostříhání vlasů, u mužů tábor nucených prací nebo pořádný výprask. I když to nebylo tak kruté, jako v Čechách, kde za války zahynulo v koncentračních táborech přes 6 tisíc Romů, přece jenom to byla cesta k izolaci, ghetoizaci a následně, po Židech, ke genocidě. Cesta k totálnímu vyhubení Romů byla jasná. I o tom je posmrtně vydaná kniha od Mileny Hübschmannové s názvem *Po Židech Cikáni*.*

Nová nařízení vystavovala mnohé Romy do situace bolestivého rozhodování. Jít do Prešova na bleší trh, či nejít?. I přes zákaz? A vystavení se největší hanbě-úplnému ostříhání vlasů? Sama Lacková popisuje hrozné pocity, kdy jako dvacetiletá byla málem vystavena tomuto zneuctění za to, že se vypravila do Prešova. **A byli i takoví, kteří tuto izolaci prostě a jednoduše nevydrželi a vydali se do města jako na protest. Rozhodli se svým činem protestovat. Činem, který měl onu etickou hodnotu, podobně jako „Zde stojím a nemohu**

⁵⁷ Lacková, 1997, s. 107.

jinak“ u Martina Luthera. I když se jedná o malou historii, přeci jenom i velká historie se skládá z individuálních činů jednotlivců. Ale zde většinou Romové, kteří se rozhodli k protestu, nesli následky. Tak jako Feriček, syn Feriho ze Šariše. *„Jednou řekl Feriček, že půjde do Prešova a že mu gardisté a četníci můžou políbit zadek. Všichni mu to rozmlouvali, nedal si říct a šel. V Prešově ho chytili a zbili ho tak, že zůstal ležet na chodníku. Jeden milosrdný gádžo ho přivezl domů na voze, ležel v bezvědomí a crčela z něho krev...umřel mladý nedlouho po válce“.*⁵⁸ Neskutečné rozhodnutí učinila i sama Elena Lacková, když si šla stěžovat na bezprávi nejvyššímu pánovi v kraji-župnímu. Potřebovala k tomu velkou etickou sílu. Ale **„nemohla jinak“.** Toto svoje rozhodnutí zdůvodňuje tak, že když měla první dítě, měla zvláštní pocity: na jedné straně se bála o jeho zdraví a život, na druhé straně se stávala neohroženější. *„Třeba se mi podaří nás nějak ochránit a uchránit, když se nedám! V románech, které jsem četla, vystupovali hrdinové, bojující proti bezprávi a já si je brala za svůj ideál. Moji hrdinové vždycky zvítězili a já byla přesvědčena, že musím zvítězit také...“*⁵⁹ **Mladá Lacková se skutečně rozhodla, volila stížnost, která byla apelem na lidskost svoji, své rodiny i Romů jako celku.** Svoje rozhodnutí zvažovala nejenom emotivně, ale i kognitivně, zvažovala pro a proti, možné pozitivní i negativní důsledky. Rozhodl ale onen etický fenomén: nemohla jinak. Přesto že Lacková svým jednáním cosi dosáhla, pan župní ji dokonce vybidl, aby si sedla a přestal jí tykat. Avšak trest však přeci jenom přišel. Jejího muže druhý den vzali na policii a za její troufalost ho zbili. Pro výstrahu. Aby už si *„Cikáni“ nestěžovali a aby je prý přešla chuť na nějakou svoji důstojnost“.*

2. 4 Etika jako součást filozofie

Ze svých dosavadních zkušeností vím, jak těžké je pro studenty skloubit informovanost o svém oboru s širší znalostí souvislostí a také termínů, pojmů, které jsou používány v odborných výkladech. Tak uvedu s naším tématem související případ. Studenti u státních zkoušek dostanou otázku Etický kodex sociálního pracovníka. Student perfektně odříkává, co musí sociální pracovník dělat či nedělat ve vztahu ke klientovi. Avšak v případě, že mu položíte otázku, co ho k tomu nutí, když musí, co je to etika, étos, nastane hluboké mlčení. Proto je důležité, aby se studenti seznamovali i se širšími souvislostmi. Proto i zde uvádíme pojmy v následující tabulce.

⁵⁸ Lacková, 1997, s. 111.

⁵⁹ Lacková, 1997, s. 116.

Pojem	Původ	Význam
Éthos	Místo pastvy a stáj zvířat, způsob jejich života a konání	Charakter jednotlivého člověka ve vztahu ke společenskému mravu, způsob jednání, postoj a smýšlení osob.
Morálka	Latinské „mos“ původně znamená vůle. Především vůle uložená bohy nebo panovníky	Předpisy a zákony, tradiční mravy a obyčeje, způsob jednání, postoj a smýšlení osob.
Mrav	Pochází z praslovanského základu norv (staročesky nrvav). V ruštině nrvavít'sja-líbit se.	Něco, co se líbí, co je vhodné.

Sociální aspekt etiky

Velký význam pro etické vidění světa má zkušenost s mravním jednáním jiných lidí. Avšak v historii někteří filozofové tuto zkušenost absolutizovali a vyvozovali z ní zjednodušená vysvětlení. Tak anglický filozof **David Hume** vysvětloval morální hodnoty z nutnosti spravedlnosti. Píše: „*milujeme druhé, protože jsou spravedliví, a můžeme být hrdí na svou vlastní spravedlnost. Nutnost spravedlnosti pro trvání společnosti je jediným základem pro tuto ctnost. A protože žádné mravní dobro není ve větší úctě, smíme z toho usuzovat, že tento moment užitečnosti má obecně největší působivost a nejsilněji vládne nad našimi city*“.⁶⁰

David Hume je představitelem tzv. **empiristické etiky**, která vysvětlovala morální jednání člověka deterministicky. Opomíjí tedy samotnou autonomii člověka a jeho schopnost samostatného rozhodování a etických soudů. Tuto autonomii člověka v etice odhalil i

⁶⁰ Hume. In Anzenbacher, 1994, s. 28. Vynikající filozof Davide Huma vyjádřil význam hodnoty spravedlnosti. Tento pojem je také jedním z nejvýznamnějších v oblasti sociální práce. Také tento pojem označuje etika jako součást filozofie. Je jednou z nejvýznamnějších hodnot, které slouží k udržování sociálního smíru a harmonii ve společnosti. Etika vyjadřuje tuto hodnotu v tzv. zlatém pravidle morálky: *Nedělej jinému to, co bys nechtěl, aby dělal on tobě*.

vlastním osudem potvrdil Sokrates. ⁶¹ A jeden z nejslavnějších filozofů **Immanuel Kant** tento převrat k humánnosti, který se nazývá podle jednoho z největších polských myslitelů **Mikuláše Koperníka obratem kopernikánským**, potvrdil a upřesnil svým kategorickým imperativem. Jeho podstatou je, že **člověk nemůže být pro druhé pouhým prostředkem, ale účelem**. Proces, který k tomuto objevu směřoval, si můžeme ukázat na následující tabulce.

Od Huma ke Kantovi (přes Sokrata)

Největší obratem v rozvoji humanismu a autonomního rozhodování člověka bylo učení nejslavnějšího řeckého filozofa Sokrata. **Sokrates podal nejenom svým učením, ale i činem důkaz, že naše rozhodování není výsledkem empirických zkušeností, není důsledkem naší tělesnosti, či pohybu přírodních živlů, či atomů v lidském těle**. Nejlépe můžeme tuto skutečnost vyjádřit srovnáním Sokratovy autonomie s empiristickým učením o důvodech lidského jednání a mravních činů:

EMPIRISTICKÁ ETIKA	Empiristické osvícenství v období moderny vedlo po mnoha stránkách k destrukci samotného významu mravní skutečnosti. Má tendenci chápat lidskou praxi jako výsledek empirického působení, který je určen deterministicky .	Anzenbacher, 1994, s. 19
SEDÍCÍ SOKRATES (V tomto sousloví vešla do dějin situace, kdy Sokrates vysvětluje, proč zůstává sedět ve vězení a jeho tělo neodchází, i když by mohlo: má nohy, svaly, oči... Ale!?)	<i>„A zdálo se mi, že se to má s ním (s Anaxagorem) zcela podobně, jako kdyby někdo napřed říkal, že cokoli Sókratés koná, koná všechno z rozumu, a potom, když by se pokusil jmenovati příčiny jednotlivých mých úkonů, by řekl, nejprve že já zde sedím z té příčiny, že se mé tělo skládá z kostí a svalů a kosti že jsou pevné...a pro tu příčinu tady skrčen sedím. A pro to, že s vámi rozmlouvám, by pak zase jmenoval jiné takové příčiny, zvuky i vzduch i sluch a nescíslně mnoho takových věcí, ale zapomněl by jmenovat ty opravdové příčiny, že když Athéňané uznali za lepší mě odsouditi, z té příčiny také zase já uznávám za lepší zde seděti a za spravedlivější zůstat a podstoupit trest, který poručí. Neboť, u psa!, tyhle svaly a ty kosti by byly, myslím, už dávno buď v Megaře nebo v Boiotii, kam by byly zaneseny míněním o</i>	

⁶¹ „Sokrates první odvedl filozofii od pozorovánínebe, nechal ji sestoupit do měst, ba dokonce ji zavedl i do domů a přinutil ji uvažovat o životě a mravnosti, o dobru a zlu.“ (M. T.Cicero: Tuskulské rozhovory, V, 4, 5. In Resch, Jozef. Memento Sokrates Kacírske etudy. Bratislava: Eko-konzult, 2003, s. 40).

	<i>tom, co je nejlepší, kdybych si nebyl myslel, že spravedlivější a krásnější než utíkání a prchání je učinit obci zadost a podstoupiti trest, kterýkoli ona stanoví.“</i>	
Kategorický imperativ	<i>„Jednej tak, aby maxima tvé vůle vždy mohla být principem obecného zákonodárství Vůli chápeme jako určenou nezávisle na empirických podmínkách, tedy jako čistou vůli, určenou formou zákona.“</i>	Kant. In Anzenbacher, 1994, s. 53

To, co je podstatou mravních vztahů k člověku, ke své vlastní osobnosti i k jiným lidem je vyjádřeno tzv. **zlatým pravidlem morálky**. Toto pravidlo je symbolem spravedlnosti, tolerance i rovnosti mezi lidmi. Je také obsahem profesionálního étosu vychovatelů i sociálních pracovníků. Svým výchovným působením by měli učitelé, andragogové vést své objekty výchovy k prosociálnosti. A protože romská komunita je také velmi silně postižena chudobou a dalšími sociálními problémy, je prosociálnost potřebná i z hlediska vztahu k Romům. **Znamená to vést studenty i k osvojení takových vztahů mezi lidmi, které by zachovávali vzájemný respekt, vcítění se do kůže jiného člověka. Prosociálnost je pak i filozofickým, etickým i pedagogickým základem pomáhajících profesí.**

Příслови	Etický pojem	Význam
Co sám nechceš, nečiň jinému.	SPRAVEDLNOST	Zlaté pravidlo morálky, které je základem mezilidské i mezietnické spravedlnosti.
Co sám nechceš, nečiň jinému.	TOLERANCE	Rozšířeno ve všech kulturách. Tedy i v kultuře romské.
Co sám nechceš, nečiň jinému.	ROVNOCENNOST	Vychází ze stejných potřeb lidí. Tedy i z potřeby Romů, aby byli rovnocenní s ostatními lidmi ve společnosti.

Aplikace

Říkáme, že zlaté pravidlo morálky je přítomné ve všech kulturách. Podívejme se tedy, zdali je obsaženo i v kultuře romského myšlení. Znovu si k tomu přibereme moudrá slova starých Romů. A rozčleníme si platnost zlatého pravidla morálky: Nedělej druhému to, co bys nechtěl aby dělal on tobě na tři hodnoty, v nichž se toto pravidlo projevuje:

Spravedlnost

Tolerance

Rovnocennost.

SPRAVEDLNOST

Jekhfeder čačipen hin, kana chochado chochavel chochades.	Co je nejkrásnější spravedlnost? Když podvodník podvede podvodníka.
O Del hin čačipen.	Bůh je pravda. Bůh je spravedlnost. Bůh je skutečnost. ⁶²
Te merava, o d'ives furt ela parno, e rat ka'fi.	Až umřu, den zůstane bílý a noc černá. ⁶³

TOLERANCE

O svetos baro, muk te dživel.	Svět je velký, nech žít.
O svetos hin phundrado sakoneske.	Svět je otevřen každému.
Sako čiriklo mi peskeri gil'i gil'avel.	Ať každý pták zpívá svou píseň. ⁶⁴

ROVNOCEMNOST

Te man vareko kamel te del pa'iv, mi man del pa'i sar Romes, u te na, mi man na del nič.	Chce-li mě někdo uctít, ať mě uctí jako Roma, a když ne, ať mě nechá na pokoji.
The parnes, the kales hin lolo rat.	Černý i bílý má červenou krev.
Sar maškar o Roma avka the maškar o gadže: jekh džanel te dživel, aver na džanel.	Jak mezi Romy, tak mezi gádži: jeden umí žít, druhý neumí. ⁶⁵

⁶² God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 36-37.

⁶³ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 34-35.

⁶⁴ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 40-41.

Zdalo by se, že zlaté pravidlo morálky musíme hledat pouze v minulosti filozofického a etického přemýšlení starých Romů. Že takový způsob přemýšlení již dnes neexistuje. Ale na příkladu romské literatury můžeme ukázat, že tento způsob rozvažování je stále aktuální a že zvažování hodnot mezi dobrým a zlým je obsahem každé kultury. Podívejme se jen na jeden příklad. **Milena Hübschmannová** zamýšlela oslovit romské osobnosti, aby reagovali na přísloví, která dlouhodobě nasbírali v romských komunitách a ukázali jejich platnost na konkrétních příkladech ze života. V knize přísloví v kapitole nazvané Závěr a zároveň předmluva k příští knížce“ doslova Milena Hübschmannová napsala to, co může sloužit jako výzva stále:

„V rozhovorech se svými romskými přáteli jsme slyšeli mnoho moudrých a krásných slov. Zapisovali jsme si je tak, jako si člověk vypíše z nějaké knihy myšlenku, ve které září ČAČIPEN – zkušenost, skutečnost, pravda. Postupem času jsme náhodně záznamy začali záměrně doplňovat dalšími pořekadly, výroky a příslovími. Vznikla z toho knížečka Lačo lav sar maro (Dobré slovo je jako chleba), kterou zásluhou Evy Magalové vydal Kulturní dům hlavního města Prahy v roce 1985. Byl to neprodejný interní tisk, náklad – dvě stě výtisků.

Ted' vychází knížka znovu doplněná o několik dalších přísloví, která nám mezitím přišla do cesty. Nový je oddíl o Bohu – dříve Bůh neprošel cenzurou.

Ale co se nestalo? Knížka se ještě nenarodila a už se začala rodit její dcera. Několika romským přátelům jsme dali zlektorovat rukopis a oni nám jej vraceli doplněný o příhody z vlastního života, které jednotlivá přísloví potvrzovaly. Nebylo by krásné a zajímavé vytvořit z takových pravdivých životních zážitků novou knížku? Ale kdo ji vytvoří?

Savore jekhetane!

O genutne, so genena amari gend'i a kamena the jon peskero čačipen te phenel.

Všichni společně!

Čtenáři, kteří si přečtou naši knížku a budou mít chuť sdělit svou zkušenost.

Abyste viděli, jak by mohla naše společná nastávající knížka vypadat, uvedeme zatím alespoň tři příhody inspirované příslovími.“⁶⁶

My jsme vybrali jeden příběh, který z hlediska uplatnění zlatého pravidla morálky uvedla romská spisovatelka Ilona Ferková. Reagovala na přísloví:

⁶⁵ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 36-37.

⁶⁶ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 42.

Jekh daj P'ikerel deše čhaven, aľe deš čhave na P'ikerna jekha da.
Jedna matka vychová deset dětí, ale deset dětí se nedovede postarat o jednu matku. ⁶⁷

<p>„Jekh daj bararla avri deše čhavoren, aľo deš čhave na P'ikerna jekha da.</p> <p>Sas jekh Romňi the jekh Rom. Ul'ile lenge eľta čhave, sa murša. Sako phenlas: „Ej Roma, ela tuke mištes pro phuripen!“ O Rom ča aslas, baro barikano sas. O čhave baronas andro čal'ipen, the uraviben len sas. Sar imar o dad e daj na birinenas buťi te kerel, vičinde ke peste le čhaven: „Čhavale mire, diňam tumen savoro, so birind'am , akana imar mušinentumen buťi te kerel.“ „M dara, dado,“ phend'a o jekhpureder čhavo, „so zarodaha, do koruna tut daha.“ Gele te kerel buťi. E daj pal lende rajbinas, sako d'ives lenge richtinelas lačho chabenoro. Avľ a o d'ives, kana chudne peršo poťiňiben. Džan o čhave vaš o love, avka penge vakeren: „Limale,“ phenel o baro phral. „O love dena la da le dades tumen. Me mange cinava radios.“ „Ta oda na!“ vičinel aver phral. „Me mange cinava gitara, o love deha tu!“ Džalas khatar lende o ujcus, šund'a lengero vakriben. O apsa leske avle andro jakha. „Na ladžan tumen? Tumaro dad phara buťatar nasval'ija, kaj tumen te bararel avri, tumari daj šoha peske baripen na cind'a, kaj ča tumen savoro te jel, so kempel. A tumen, so ča chuden love, takoj pre daj pro dad bisteren?“</p> <p>O jekhtneder phral pes rozdenaš'a khere, igen zaladžand'illa. O bareder čhave džanas pal leste zmukle šerenca. Oda pes čačes ačhilla.“</p>	<p>Jedna matka vychová deset dětí, ale deset dětí se nedovede postarat o jednu matku.</p> <p>„Byla jedna Romka a jeden Rom. Narodilo se jim sedm dětí, sami kluci. Každý říkal: „Člověče, ty se budeš na stará kolena mít!“ Rom se jen usmíval a byl hrdý. Synové rostli v sytosti, vždycky měli co na sebe. Ale přišla doba, kdy otci i matce došly síly a tak si zavolali mládence k sobě: „Synáčkové, dali jsme vm všechno, co jsme mohli, a teď už musíte pracovat vy na nás.“ „Neboj se, tati,“ povídá nejstarší syn, „dáme ti do koruny všechno co vyděláme.“ A šli do práce. Matka na ně prala, vyvářela, aby se pořádně najedli. A přišel první den výplaty. Jdou chlapi jdou a po cestě se přou: „Usmrkanci,“ povídá nejstarší, „peníze odevzdáte vy, protože já si chci koupit rádio.“ „Tak to teda ne! Rozčílil se druhý. „Já si koupím kytaru a peníze dáš hezky ty!“ Šel kolem jejich strýc a slyší, jak se hádají. Slzy mu vstoupily do očí. „Nestydíte se? Váš táta sizničil zdraví, jak na vás dřel, vaše matka si v životě nekoupila žádnou parádu, jen aby vy jste měli všechno, co potřebujete. A vy sotva dostanete peníze, už nevíte, že máte rodiče?“</p> <p>Nejmłodší bratr se rozběhl domů. Strašně se styděl. Ostatní šli za ním se sklopenýma hlavama. A to se skutečně stalo.“ ⁶⁸</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Podstata Kantovy prosociálnosti: Osoba jako účel sám o sobě

Největším přínosem v novodobých dějinách je učení Immanuela Kanta. Ten ve své etice poměřil ve vztahu k člověku dvě hodnoty: člověka jako účel a člověka jako prostředek. Jeho prosociálnost se projevila v tom, že **člověka pochopil jako účel sám o sobě**. Jako cíl našeho vlastního snažení a naší existence ve světě. Pokud by druhý člověk fungoval pouze jako

⁶⁷ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 8-9. Při romském překladu Ilona Ferková toto přísloví píše jinak: „Jekh daj bararla avri deše čhavoren, aľo deš čhave na P'ikerna jekha da.“ (God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 43).

⁶⁸ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 44.

prostředek, byl by se společenským světem konec. Lidé by se navzájem pouze využívali a přestala by existovat jakákoliv rovnováha. Pro toto nebezpečí zřejmě nazval Immanuel Kant i svoji výzvu k člověku nových věků jako **KATEGORICKÝ IMPERATIV**. Je to výzva k lidskosti a humanismu, což je i základem filozofie pomáhajících profesí, i základem vztahů k jiným národnostním menšinám, včetně minority romské: „*K pojmu mravní skutečnosti nepatří jen hledisko povinnosti jako takové, ale také hledisko účelu praxe. Pro vůli, jež je původcem jednání, je podstatné, že něco zamýšlí, k něčemu směřuje, o něco se snaží. Je zaměřena k nějakému cíli, objektu, dobru, k něčemu, kvůli čemu jedná.*“⁶⁹

Kantův kategorický imperativ se projevuje v několika rovinách. Má filozofický rozměr, neboť jej lze uplatnit nejobecněji: ve vztahu k přírodě, ve vztahu k člověku, ve vztahu k výtvorům člověka jako je zákonodárství:

1. Univerzálně.
2. Ve vztahu k přírodě.
3. Ve vztahu k člověku.
4. Ve vztahu k výtvorům člověka jako je zákonodárství.

Charakteristika	Formy formulace	Kantův kategorický imperativ
1) Posuzování maxim univerzalizací.	ZÁKLADNÍ FORMULACE	„Jednej tak, aby <i>maxima</i> tvé vůle vždy mohla být zároveň <i>principem obecného zákonodárství.</i> “
2) Analogie k obecnému zákonu o přírodě.	FORMULACE NA ZÁKLADĚ PŘÍRODNÍHO ZÁKONA	„Jednej tak, jako by se <i>maxima</i> tvého jednání měla na základě tvé vůle stát <i>obecným přírodním zákonem.</i> “
3) Absolutní hodnota osoby jako účelu o sobě.	FORMULACE NA ZÁKLADĚ ÚČELU O SOBĚ	„Jednej tak, <i>abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek.</i> “
4) Autonomní zákonodárství v říši účelů.	FORMULACE NA ZÁKLADĚ AUTONOMIE	„Jednej tak, jako bys na základě své <i>maximy</i> vždy byl <i>zákonodárným členem v obecné říši účelů.</i> “

⁶⁹ Anzenbacher, 1994, s. 55

Aplikace:

Pro mnohé je to možná k nevíře, ale principy Kantova etiky jsou platné transkulturně, a platí tedy i v kultuře romské. Dají se na ní dokázat a také aplikovat. Podobně bychom mohli tyto etické principy aplikovat ve vztahu ke kulturám jiných etnik, národností a národů. K tomu potřebujeme znát konkrétní projevy jejich kultury. V tomto směru jsou potřebné empirické vědní disciplíny, jako je historie, etnografie, kulturologie a další, které zkoumají konkrétní obsahy kultur. A filozofie zkoumá to, co je všem kulturám společné. Jejich podstatu jako základ jevových stránek kultur. Pokusme se to ukázat právě na kultuře romské, přesněji řečeno na kultuře olšských Romů.

Při aplikaci těchto etických principů nám mohou posloužit zejména nejvýznamnější a nejjobecnější hodnoty v kultuře Romů: **KRIS-SOUD, ROMIPEN-ROMSTVÍ a PÁŤIV-ÚCTA a O ROM-MUŽ, ČLOVĚK.**

<p>„Jednej tak, aby maxima tvé vůle vždy mohla být zároveň principem obecného zákonodárství.“ Aplikace do romské kultury (olšských Romů): KRIS</p>
<p>„Jednej tak, jako by se maxima tvého jednání měla na základě tvé vůle stát obecným přírodním zákonem.“ Aplikace do romské kultury: ROMIMO (ROMSTVÍ)</p>
<p>„Jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek.“ Aplikace do romské kultury: PÁŤIV</p>
<p>„Jednej tak, jako bys na základě své maximy vždy byl zákonodárným členem v obecné říši účelů.“ Aplikace do romské kultury: O ROM</p>

KRIS

U olašských Romů byl hlavním garantem správného dodržování vžitých mravních norem soud-KRIS. Ten byl, kdybychom na tento fakt použili slova Kanta, „*principem obecného zákonodárství*“. Byl ale poslední instancí, kdy požadavek na to, „*aby maxima vůle každého Roma byly zároveň principem obecného zákonodárství*“ nebyla dodržena. Jinak se Romové v běžném životě a ve vztazích mezi sebou řídili mravními principy, které fungovaly jako zákon. Pokud však byly porušeny, následoval soud a trest. Sankce byly vysoké v případě závažných provinění i nižší v případě menších přestupků. V každém případě však vytvářely pro ty, kteří porušili zvyklosti a mravní normy, velmi nepříjemné situace. Tito Romové vlastně byli souzeni za to, že porušili své romství. A tedy vlastně filozofii a etiku životního systému, nesmírně důležitého pro optimální uplatnění a rozvoj nejenom jednotlivce, ale i celé komunity.

To, jako hodnotu a jaký účel měl romský soud KRIS si ukážeme na dvou případech, ke kterým soud zasedal.

Prvním případem bylo porušení zvyklosti, kdy žena musela pozdravit váženého Roma, který byl nadto v místě, kde žili, představitelem romského soudu.

Jedním ze základních pravidel, norem je u olašských Romů úcta k muži, Romovi. „*Romovi musí být vždy prokazovaná úcta, když se potká s Romy, buďto na ulici, nebo v podniku, anebo se potká s romskou ženou. Ta ho musí pozdravit jako první.... I takovou formou se Romovi, který je moudrý a má své roky, projevuje úcta. Takovému Romovi je projevena úcta i tehdy, když Rom vstoupí do místnosti mezi Romy, pozdraví a jeden z mladších Romů mu uvolní svoje místo , ab on mohl zaujmout místo za stolem, protože je starší. Když je přítomný mezi Romy takový Rom, který je členem anebo nejvyšším představitelem romského soudu, potom jsou ostatní Romové velmi rádi. Jsou hrdí na to, že si mohou vyslechnout moudrá slova z úst nejvyššího představitele Romů v regionu.*“⁷⁰

V jednom městě se tak nestalo, a případ se dostal před soud. Obsahem rokování soudu bylo, že jedna Romka váženého člena soudu nepozdravila a její manžel tento delikt zlehčil. Za to byl vysoce postaveným Romem zažalován a soud jej odsoudil k pokutě ve výšce 40 000 slovenských korun. Smyslem žaloby nebylo to, že se vysoce postavený Rom urazil, ale to, že pro romskou komunitu je důležité zachovávat zvyky, protože v opačném případě by se jim

⁷⁰ Stojka, Pivoň, 2003, s. 68.

system mravních norem zhroutil. Výsledek je tedy v kontextu výše zmiňovaného mravního imperativu: „Jednej tak, aby *maxima tvé vůle* vždy mohla být zároveň *principem obecného zákonodárství*.“

Pokud se tak nestalo, přišla sankce.

Druhý případ, který je popisován, je řešení zvláště závažného provinění proti mravům olašských Romů. Tomuto činu byl také úměrný trest, který všichni přítomní Romové očekávali a také se s ním ztotožňovali. Byl nejhorší, který Romové mohou dostat. Je pro ně tak nepříjemný, že se ho až obávají vyslovit, když soud nastal a provinilec si přišel před nejvyšší soud olašských Romů vyslechnout rozsudek. Samozřejmě že ne písemný, ale ústní, vyslovený nejvyšším představitelem, který má však váhu zákona. Jeho porušení ani tím, který je potrestán, ani ostatními Romy nepřipadá do úvahy. Zvláště když se jedná o Magerdo (nečistý, exkomunikovaný).

Peter Stojka sugestivně a podrobně popisuje průběh soudu, jehož předmětem bylo o provinění v otázce pohlavního styku mezi otcem ženicha a jeho nevěstou. Za toto provinění bylo vyřčeno MAGERDO: „*Zakazuje se ti mluvit s kterýmkoli Romem. Můžeš hovořit jen se svou nejbližší rodinou, s otcem, matkou, s bratry a sestrami. Žádný jiný Rom s tebou komunikovat nemůže, a kdyby to některý Rom udělal, stihne ho stejný trest jako tebe. Není ti dovoleno zdržovat se tam, kde se budou zdržovat ostatní Romové...*“ atd.⁷¹

Námět k přemýšlení:

Posud'te sami, jak popisuje další hodnoty Peter Stojka a uvažujte o tom, jak souvisí tyto hodnoty s kategorickým imperativem.

ROMIMO

„CO JE ROMSTVÍ? ROMIMO.

Tuto otázku kladu proto, že je mnoho těch, kteří na to zapominají, a to by se v životě Romů nemělo stávat.

Lidé na celém světě vedou a žijí svůj život v dobrém a zlém. I my, olašští Romové, vedeme a žijeme svůj život, kterému říkáme romství.

Romství jde s člověkem od jeho útlého dětství až po stáří. Člověk roste, učí se a bere si příklad od svého otce a maty. Romské zvyky, chování a také mateřský jazyk si vštěpuje do paměti a ve

⁷¹ Viz Stojka, Pivoň, 2003, s. 62.

zralém věku to potom všechno zužitkuje mezi Romy tak, aby o něm nikdo nevyprávěl, že neumí vést svoje romství.

Romství jde s Romem po celou dobu jeho života. Pokud si ho chceme udržet, musíme dodržovat a ctít romské zvyky, bez kterých bychom svoje romství nemohli žít. Musíme si však říci, že člověk neví všechno. Pravda je taková, že člověk se učí celý život. Romství, toje několik zásad, které musíme v našem životě dodržovat tak, aby o nás každý věděl, že jsme Romové. Jsou to:

Olašský jazyk a řeč, kmotrovství, křest, zasnuby, svatba, romský soud, vztah k nejbližší a vzdálené rodině, úcta, přání, píseň, tanec, oblékání a romská jména.

Bez těchto jednotlivých bodů bychom romství nemohli udržet, to bychom už nebyli olašští Romové. Člověk (Rom) se s romstvím už rodí, protože přichází na svět do olašské rodiny. S Romem romství jde jak vyrůstá, dospívá a stárne. Vede svůj život tak, aby se mezi Romy prosadil. ...

Neromové mají jedno přísloví: „Ptáka poznáš podle peří a člověka podle řeči!“

Toto přísloví platí i mezi námi, protože Romové uznávají jeden druhého i podle toho, jaké mají názory na jednotlivé problémy.

V našem společenství platí toto přísloví: „Sto Romů, sto zvyklostí!“

I v tomto přísloví je mnoho pravdy, protože Romové nejsou stejní, proto by se olašští Romové měli více setkávat, aby mohli poznávat zvyky ostatních Romů. Rom nemůže druhému upírat jeho způsob života, který však musí být v jeho základech stejný pro všechny Romy. Jedno bychom však měli vědět: romství v romském společenství bychom měli vést tak, abychom ho mohli předat další generaci, protože i my jsme ho převzali od našich dědů a otců.

„Romové, ve jménu Boha a Panny Marie Vás vyzývám, udržujte a žijte romství, protože jenom tehdy můžeme říci, že jsme Romové! – Romale, po Dejl mangav tume, taj pi svunto Mária, vezetinen o Romimo, ke feri kadeji šaj phenas hod' sam Rom!“⁷²

PÁTIV

„Každý olašský Rom jedná ve svém životě tak, aby požíval mezi ostatními Romy takovou úctu, aby jeho řeč a výroky si ostatní vážily. V minulost naši předkové jednali vždy tak, aby zastávali v romském žití hlavní místo mezi ostatními Romy. S úctou jdou ruku v ruce i ostatní důležité prvky našeho života, které jsou v romství velmi důležité. Z historie víme, že ti Romové, kteří mezi ostatními nepožívali úcty, nemohli zasednout za společný stůl, aby mohli

⁷² Stojka, Pivoň, 2003, s. 6-7.

diskutovat s ostatními Romy, kteří úctu měli. Nebyli vyloučení z romské společnosti, ale nemohli mít hlavní slovo mezi váženými Romy.

Úcta platí pro naše ženy stejně jako pro muže. Když povíme počestný Rom anebo počestný chlapec, tak musíme říci i počestná Romka (žena) anebo počestné děvče. Počestný chlapec je ten, který rozumí romské konverzaci, je však ještě mladý a není ženatý, ale stojí v popředí v romství mezi mladými chlapci. Počestná žena je ta, která má už svoje léta (okolo padesátky) a je vedoucí osobností mezi ženami. Tuto úctu požívá proto, neboť její muž má mezi Romy velkou úctu, a proto ji ostatní ženy považují za počestnou ženu.“⁷³

O ROM

„Je pravda, že každá olašská rodina si ctí a váží matku, ale v romských zvycích a tradicích je vedoucí osobností muž. On musí zasvětit do romství syny, protože synové, když dorostou, do svých let (když budou mít své vlastní rodiny), budou moci využít to, co se naučili od svých otců. Oni se to také učili od svých otců a tato tradice se u olašských Romů bude přebírat z generace na generaci, pokaž olašští Romové budou na světě, aby se romství nevytratilo, protože potom by se vytratili i olašští Romové.“⁷⁴

Étos a jeho místo ve vývoji společnosti, v lidských kulturách

*Nerozumnost odvážných-tot' právě moudrost žití.
Maxim Gorkij*

Jedním z nejzajímavějších etických kategorií je **étos**. Dá se jednoduše přeložit jako **přesvědčení**. Ale toto slovo obsahuje podle mého soudu i to, co se vůbec nedá vyjádřit. Je to lidské chtění něco učiniti, a činiti to stále, zůstat u toho, co jste si vytýčili. Můžeme o něm hovořit jako o zapálení, zanícení pro věc, kterou jsem se rozhodl dělat či udělat. Spolu s tímto pojmem souvisí i **mravní moudrost** jako promyšlené a ustálené životní přesvědčení o mravní správnosti našich činů a našeho jednání. Tyto hodnoty se nemohou realizovat ve vzduchoprázdnu, ale ve vztahu k jiným lidem, proto ještě doplňuji pojem **mravní komunikace, mravní diskurs**.

⁷³ Stojka, Pivoň, 2003, s. 86-88.

⁷⁴ Stojka, Pivoň, 2003, s. 68.

Metodické využití

- Zkuste si sami vymezit, co to slovo znamená. A zkuste vytvářet i sami své vlastní definice (vymezení), která nemusí být shodná s níže uvedenými charakteristikami.
- A zdali tento pojem vystihuje i vaše chtění do života, vaši vůli k činu. Profesionálnímu i občanskému?
- A uvažujte o tom v souvislosti s velkými osobnostmi historie. Ale mohou to být i osobnosti, které znáte a které podle vašeho soudu mají svůj étos. Použijte k tomu následující tabulku. Myslíte si, že jsou osobnosti v ní jmenované správně zařazeny. Znáte některé další osobnosti, které by mohly být v této souvislosti jmenovány?

Pojmy	Definice	Osobnosti
Étos	Niterná duchovní síla, kterou člověk získává prostřednictvím záměrného i nezáměrného působení na strukturu jeho osobnosti v procesu výchovy a vzdělávání a následně ji v životě používá pro překonávání překážek a k realizaci prosociálnosti.	Ježíš Kristus Albert Schweitzer Matka Tereza
Mravní moudrost	Mravní moudrost je osobní poznání reálných možností změn v určité historické etapě, jeho niterné, emocionálně psychologické zpracování ve vnitřní přesvědčení, v odpovědnost a povinnost za realizaci nazrálých a potřebných změn a následné systematické a nezvratné směřování k jejich uskutečnění. A to i za cenu života.	Mahátma Gándhí Martin Luther King.
Mravní komunikace	Způsob takového mezilidského jednání mezi lidmi, při kterém není použito násilí a není ponižována osobnost lidí.	Nelson Mandela, Jan Pavel II.

Význam etiky pro soudobý multikulturní svět

V pojednáních o proměnách kultur, o prosazování křesťanské kultury do kultury římské a později evropské je možno použít řadu uměleckých zpracování. Velký obrat v chápání etiky v sociálním vztahu je případ románu významného polského spisovatele **Henrika Sienkiewicze** *Quo vadis*. Zajímavé je především použití lidského činitele při prosazování nových kulturních hodnot a norem. Samozřejmě v tomto směru sehrávala velkou roli postava **Ježíše Krista**. Jako velká duchovní síla, která ovlivňovala tehdejší živé lidi. Je to étos, který ovlivnil a stále ovlivňuje lidi na této planetě.

Kultury nejsou nějaké abstraktní systémy, které by se pohybovaly a měnily podle nějakých vnitřních jen sobě vlastních zákonitostí. Kultury jsou vlastně projevem činnosti člověka, lidstva, společenských uskupení a jednotlivých osobností. Osobnost je pro vývoj a změny v kulturních systémech důležitá nejenom jako **příjemce kulturních hodnot** ve svém ontogenetickém vývoji, v němž sehrává rozhodující roli výchova-v našem případě výchova multikulturní, ale i jako **tvůrce hodnotových, kulturních systémů**. V tomto procesu sehrává významnou roli **étos**. Je to niterná duchovní síla, kterou člověk získává prostřednictvím záměrného i nezáměrného působení na strukturu jeho osobnosti v procesu výchovy a vzdělávání. **Je součástí osvojené kultury, síla, která stojí v hlubině našeho vědomí a je zdrojem našeho jednání**. Protože je osvojena jak racionálním, tak iracionálním způsobem převážně vlivem jiných osobností, převážně vychovatelů, a nabývá v našem vědomí formu **duchovní síly koncentrující v sobě vědomosti i přesvědčení**, můžeme takto chápaný étos nazvat mravní moudrostí osobnosti. **Mravní moudrost** „*je vyjádřením určitého světového názoru člověka, jeho filozofického vyznání a poznání pravdy, které je obohaceno niterným přesvědčením o správnosti našich poznatků a informací o zemích planety, vedoucích k nutnosti vyvodit z nich pro sebe, pro své myšlení a jednání praktické závěry...*

Mravní moudrost je osobní poznání reálných možností změn v určité historické etapě, jeho niterné, emocionálně psychologické zpracování ve vnitřní přesvědčení, v odpovědnost a povinnost za realizaci nazrálých a potřebných změn a následné systematické a nezvratné směřování k jejich uskutečnění. K optimální volbě pro dobro v dané situaci.“⁷⁵

V historii je celá řada osobností, které tuto získanou mravní moudrost proměnily v rozvoj kultury nejenom své vlastní komunity, ale i celého lidstva. Z hlediska tématu naší práce nás zajímají především **osobnosti, které přispěly k rozvoji komunikace a dialogu mezi různorodými kulturami**. A kterým se podařilo, aby při řešení interkulturních rozporů nebylo

⁷⁵ Balvín, 2004, s. 181.

použito interetnického násilí. V tomto směru je významným příkladem jihoafrický prezident **Nelson Mandela**. Významnými osobnostmi, které prosazovaly nenásilí, ale které však za své entuziastické vedení k multikulturním a interkulturním změnám zaplatily životem, jsou **Mahátma Gándhí** a **Martin Luther King**.

Obrovskou práci ve prospěch světového uklidnění mezikulturních rozporů a válečných konfliktů udělal papež **Jan Pavel II**. Svými dosud nevídanými cestami po celé planetě působil jako vynikající osobnost nejenom ve prospěch křesťanství, ale i ve prospěch dorozumění mezi různorodými kulturami Zeměkoule.

V oblasti sociální je řada osobností, které aplikovali svůj sociálně etický étos ve prospěch ubohých a ponížených. K nejznámějším patří např. **Matka Tereza**. Nebo např. **Albert Schweitzer**.

Metodické využití: Zkuste si chvíli zauvažovat

- Jmenujte další osobnosti z oblasti sociální a výchovatelské práce.
- Pokuste se vystihnout étos jejich osobností.
- Diskutujte nejdříve o výše uvedených osobnostech.
- Charakterizujte jejich étos ve vztahu k lidstvu, k sociálním a výchovným aspektům lidské činnosti.
- Uveďte osobnosti sociální a výchovné práce ze svého okolí.
- Charakterizujte jejich étos ve vztahu k místní komunitě i pro občanskou společnost jako celek.
- Pokuste se charakterizovat sám jako osobnost a odhadnout hodnotu vašeho profesionálního étosu ve vztahu ke své profesi i ke svému občanství.

Aplikace:

Také romská historie má významné osobnosti, které je možno jmenovat jako osobnosti velkého mravního významu. Touto osobností, jejíž příběh začíná v krátké době po smrti Ježíše Krista, je patronka Romů **Kali Sára**. Podle pověsti poskytla svatým Mariím, které utíkaly na lodi z Palestiny a octli se na jihu Francie, pomoc v rozbouřeném moři. Na paměť této události se v tomto místě, nazvaném Saint Marie de la Mer konají obrovské každoroční poutě na počest svatých Marií a Kali Sáry, Romky, která POMOHLA druhým v kritické situaci.

Druhým velkým Romem, který též pomohl v kritické situaci knězi v době občanské války ve Španělsku a byl za to zastřelen v roce 1936, je **Zefferino Jimenes Malla**. Za svůj čin byl blahoslaven v roce 1996 v Římě a celý proces spěje k tomu, aby se stal též svatým.

Obě osobnosti se staly symbolem spolupráce Romů a neromů. Ve jménu tohoto blahoslaveného Roma byl postaven ve slovenském Bardějově na romském sídlišti Poštárka kostel a působí tam mateřská školka a základní škola pod vedením Saleziánské kongregace Dona Bosca. Ne náhodou ve dnech 19.-23. listopadu 2009 se zde uskutečnila významná konference, která shrnula výsledky práce saleziánů s Romy v rámci Evropy.

Prosociálnost a její význam pro společnost

...rozhodující faktor pozitivního vývoje charakteru je prosociálnost.

Robert Roche Olivar

Pojem	Definice	Charakteristika
Prosociální jednání	Zaměření na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin či společenských cílů.	Projev soucitu s jinými lidmi Potěšení z obdarování někoho, nebo z toho, že se s ním může rozdělit.
Prosociálnost	Schopnost člověka jednat bez vnější motivace, na základě vnitřní potřeby.	Pochopení pro starosti a nevýhody svých známých. Prožívání s jinými lidmi jejich starosti a radosti.
Prosociální výchova	Námaha ve prospěch jiných lidí Konečným cílem není společenský úspěch, ale prosociální chování.

*„Prosociálním nazýváme takové chování, které je zaměřeno na pomoc anebo ve prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů, avšak bez toho, že by existovala vnější odměna (např. finanční, resp. pochvala, uznání) pro autora jednání. To znamená, že motivem a předpokladem prosociálního jednání je **vnitřní potřeba** anebo tendence dělat to, co prospěje druhému. Cílem výchovy k němu je nejenom osvojení určitého vnějšího chování, ale přivést k tomu, aby se děti chovali prosociálně z takovéto vnitřní potřeby.*

Mezi charakteristikami prosociální osobnosti se uvádí, že:

- *Projevuje soucit s lidmi, kteří mají těžkosti*
- *Těší ji obdarovat někoho anebo se s někým rozdělit*

- *Namáhá se ve prospěch jiných lidí*
- *Úspěchy jiných lidí přijímá bez závisti*
- *Má pochopení pro starosti a nevýhody svých známých*
- *Prožívá s jinými lidmi jejich starosti a radosti.“⁷⁶*

Metodické využití: Zkuste si chvíli zauvažovat a zamyslet se na předchozími myšlenkami z hlediska své profese

- Pokuste se definovat **prosociální výchovu**. Její definice-vymezení není záměrně v tabulce uvedena, zkuste to tedy vy.
- Interpretujte **prosociální jednání**, chování nejprve na základě výše uvedené definice a charakteristiky a potom uveďte svoje vlastní vymezení a charakteristiku. Zkuste tuto interpretaci doložit konkrétními skutečnostmi z občanského i profesionálního života (pohled občana a sociálního pracovníka).
- Interpretujte **prosociálnost** nejprve na základě výše uvedené definice a charakteristiky a potom uveďte svoje vlastní vymezení a charakteristiku. Zkuste charakterizovat prosociálnost jako úroveň, stupeň kvality společnosti a výraz doby: minulé a současné.
- Přečtěte si postupně výše uvedené **charakteristiky prosociální osobnosti** a pokuste se je blíže a do hloubky promyslet.
- Zvažte, zdali takové lidi s výše uvedenými charakteristikami znáte.
- Zvažte, zdali znáte i lidi, kteří jsou svými charaktery spíše opakem prosociálnosti.
- Zkuste podat svoji charakteristiku prosociální osobnosti.
- Pokuste se tuto charakteristiku aplikovat na profesionální étos sociálního pracovníka.
- Pokuste se specifikovat tuto charakteristiku na profesionální étos učitele.

Aplikace:

Prosociálnost a prosociální jednání je jednou z významných charakteristik romské kultury. Romští spisovatelé píšou často o vztazích mezi romskou minoritou a majoritou jako vztazích vzájemně si pomáhajících členů společnosti. Na tomto vztahu je např. postaven jeden

⁷⁶ Olivar, 1992, s. 6.

z prvních romských románů Matéo Maximoffa s názvem *Sudby ursitorů*.⁷⁷ Také neromští spisovatelé píšou o této výrazné vlastnosti Romů, kteří pomohli v mnoha případech pronásledovaným neromům, nebo neromům ve špatné sociální situaci.⁷⁸

Tato prosociálnost je obsažena i v romských příslovích. Jde o to, jak metodicky může učitel nebo sociální pracovník tato přísloví využít ve výchovně vzdělávací práci:

Ma ker avreske pharo jilo-leskeri dukh andre tiro jilo.	Nikomu neubližuj - bolest, kterou způsobíš, se vrátí do tvého srdce.
Mi jel tut jilo sakoneha.	Měj s každým soucit.
Sako džido vod'ri kamel te dživel: dživ a muk te dživel.	Každý živý tvor chce žít: žij a nech žít.⁷⁹

Autonomie nebo nápodoba?

Jednou z hlavních chyb, které jsme si zvykli ve vysokoškolské přípravě studentů tolerovat, je verbalismus, plagiátorství textů i myšlenek. Ale v člověku, ve studentovi a v jeho myšlení vlastnost, kterou nazýváme kreativitou, určitě je. Jde o to ji rozvíjet, aby ji student používal. K tomu slouží i tento text. Ten může být rozvinut i do různých forem her, hraní rolí, etických situačních her. To má nejenom etický, ale i psychologický vliv na studenty.⁸⁰ Etický faktor má velký význam i pro identifikaci s osobností ve vztahu k různým národnostem, jako je například národnostní menšina romská.⁸¹ Doslova provokující pro tvořivý přístup ke světu a lidem v něm jsou publikace o multikulturalismu.⁸² Inspirující mohou být metody používané známou českou pedagožkou Alenou Vališovou.⁸³ V mé výuce externích studentů na Pedagogické fakultě Vysoké školy obchodní v Lodži i na Ústavu romologických studií Univerzity Konstantina Filozofa v Nitre (Slovenská republika) se osvědčily autobiografické hry **D. Demetria**.⁸⁴ V knize *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* jsem použil etické situační hry, které studenty inspirují k hlubšímu uvažování nad rolí profesionálního etosu v jejich práci.⁸⁵ Za vynikající a inspirující nápad, který je možno s velkým účinkem použít při

⁷⁷ Maximoff, 2007.

⁷⁸ Výrazný je tento motiv v novele českého spisovatele Karla Hynka Máchy s názvem *Máj*.

⁷⁹ God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů, 1991, s. 34-35.

⁸⁰ Srov. Millarová, 1978.

⁸¹ Srov. o tom Vanková, 2006.

⁸² Melosik, 2007.

⁸³ Srov. Vališová, 1996, Vališová, 2002, Vališová, 2005.

⁸⁴ Demetrio, 1999.

⁸⁵ Viz Balvín, 2008.

výchově proti plagiátorství a k rozvoji myšlenkové tvořivosti studentů považují společnou práci **Zbyszko Melosika a Tomasze Szkudlareka**⁸⁶, kteří si vyměňovali texty a na základě inspirace z textu druhého kreativně vytvářeli texty nové. A dokonce poskytli svůj text v knize na disketě, aby si čtenáři mohli s texty dál hrát, je upravovat a nechat se inspirovat k tvořivosti při tvorbě svého intelektuálního a profesionálního profilu. Významné je sledovat pedagogické alternativy, které uvádí profesor **Boguslaw Śliwerski** a které mohou být stejně tak inspirativní.⁸⁷

Etika je důležitý sociální a edukační fenomén. Je potřebné ji aplikovat nejenom ve vztahu k žákům, klientům, ale i co nejdříve-v obci, ve vztahu mezi romskými a neromskými komunitami.⁸⁸ Ve vztahu k romským komunitám má své velké uplatnění i étos misijní práce.⁸⁹ Hodnota, jedna z největších, patří rodině. Vztahy v romských rodinách se dlouhodobě zabývá D. Selická.⁹⁰ Řada etických aspektů ve vztahu k romským žákům se dá vyčíst z prací pedagoga V. Kleina.⁹¹ Významný etický podtext mají práce romského odborníka z Bulharska Hristo Kyuchukova, který je známý v Evropě a ve světě jako psycholingvista a specialista na romský jazyk a kulturu.⁹² Z prací R. Rosinského je možno čerpat především poznatky o motivaci romských žáků.⁹³ Dlouhodobě se také etikou ve vztahu k romským komunitám zabývá i filozofka a specialistka na etiku A. Klimeková.⁹⁴ Etikou a vztahem k romským komunitám se také zabývá pedagožka E. Poláková.⁹⁵ Významné z hlediska komparativních studií polského specialisty **L. Kwadrane**, který se zabývá i sociálními a psychologickými determinantami ve vztahu k romským komunitám.⁹⁶ Důležité inspiracena základě rozborů romské kultury můžeme nalézt i v publikacích **Vlasty Fabianové**.⁹⁷

Etika vyžaduje tvořivý přístup nejenom ke studiu, ale i k životu profesionálnímu a občanskému. Chce to však trochu víc se zamyslet. Jít k podstatě věci a našeho lidského jednání. A nezůstat jen na povrchu každodennosti. Filozofové, filozofové výchovy a vůbec významné osobnosti nám k tomu mohou být inspirací. Avšak jenom inspirací. **Tvořivě se musíme vytvořit my. My sami!**

⁸⁶ Melosik, Szkudlarek, 1998

⁸⁷ Viz Piekarski, Śliwerski, 2000 a Śliwerski, 2007.

⁸⁸ Srov. o tom Vavreková, 2007 a, Vavreková, 2007 b, Vavreková, Lapšanská, 2007.

⁸⁹ Srov. o tom práce Miroslava Lyka, např. Lyko, 2007.

⁹⁰ Srov. Selická, 2003, Selická, 2006.

⁹¹ Viz Klein, přehled prací uveden v souhrnné bibliografii.

⁹² Viz Kyuchukov, přehled prací uveden v souhrnné bibliografii.

⁹³ Viz Rosinský, 2006 a, Rosinský, 2006 b.

⁹⁴ Viz Klimeková, přehled prací uveden v souhrnné bibliografii.

⁹⁵ Poláková, E. Etika pre žurnalistov, Trnava, 2008.

⁹⁶ Kwadrans, přehled prací uveden v souhrnné bibliografii.

⁹⁷ Viz Fabianová, přehled literatury.

2. 5 Etnický aspekt filozofie výchovy

Ve spleti, v síti přírodních a společenských determinant, hraje velkou roli příslušnost člověka k určitému etniku. Tato determinanta je významná i ve vztahu k výchově a vzdělávání romských žáků, ale i dospělých Romů. Pedagogové, andragogové, vládní a samosprávné orgány i samotní pokrokoví Romové si již dlouho lámou hlavy nad tím, jak správně a optimálně učit romského žáka tak, aby dosahoval nejlepších a společensky prospěšných výsledků. Pro učitele romských žáků jsou však často nezodpovězeny otázky, proč vlastně učit, proč učit romské žáky, proč překonávat nepříznivé mínění o romské komunitě a jak čelit nepříznivým sociálním vlivům, které působí negativně na rozvoj osobnosti romských dětí.

Domnívám se, že na tyto otázky i ve vztahu k romským žákům může odpovídat i filozofie výchovy. Tato disciplína je velmi složitá, a často se k ní přistupuje jako k obecné disciplíně, která je podle soudu známého českého pedagoga **Jana Průchy** ne příliš schopná aplikovat své objevené zákonitosti do praxe.⁹⁸ Zamysleme se, zdali má jeden z nejvýznamnějších českých pedagogů Jan Průcha se svým vymezením filozofie výchovy a jejím společenským a politickým významem pravdu:

Témata, kterými se filozofie výchovy zabývá, jsou podle J. Průchy následující:

- **Smysl a účelovost edukace.**
- **Úloha školní edukace.**
- **Řízení a kontrola edukace.**
 - **Obsah edukace.**
 - **Hodnoty v edukaci.**
 - **Přístup k edukaci.**

Průcha konstatuje, „že tato **témata filozofie výchovy jsou neobyčejně závažná, neboť se týkají nejpodstatnějších problémů edukace vůbec...Lze konstatovat, že filozofie výchovy spíše tyto**

⁹⁸ Srov. Průcha, 2000, kapitola Filozofie výchovy a Teorie výchovy, s. 44 - 54. J. Průcha zde označuje filozofii výchovy jako „dosti zvláštní disciplínu“. Za vhodnější termín považuje pojem „filozofie edukace“, který také lépe koresponduje s mezinárodním (anglickým) termínem „philosophy of education“ a vyhýbá se tak nejednoznačnému výrazu „výchova“. „**Proč se tato disciplína jeví jako zvláštní?** Zvláštnost lze vidět zejména v tom, že

1. na jedné straně je filozofie výchovy disciplínou, která se pokouší objasňovat vskutku nejpodstatnější problémy spjaté s rolí edukačních procesů ve společnosti, a tudíž potřebnost této disciplíny je zřejmá;

2. na straně druhé má filozofie výchovy často charakter spekulativní teorie, obvykle málo srozumitelné mimo okruh úzce zaměřených specialistů, a tudíž její **využitelnost (nejenom pro praktická řešení, ale i pro jiné pedagogické teorie) je snížena.** (Průcha, 2000, s. 44-45. Zvýraznil JB).

problémy otevírá, uvažuje o nich, diskutuje o nich v obecných výpovědích, ale není schopna je řešit a vyřešit tak, aby se o to mohla opřít vzdělávací politika a vzdělávací praxe...Právě tento iluzorní obraz reality, jenž je příznačný pro „filozofování o výchově“ způsobuje, že filozofie výchovy jakožto disciplína pedagogiky je často vnímána jako něco, co klade zajímavé a mnohdy inspirující otázky, ale co je dost vzdáleno skutečnému vědeckému bádání o „edukaci v každodennosti“.“⁹⁹

Na rozdíl od Jana Průchy nevidím pozici filozofie výchovy jako vzdálenou skutečnému bádání. V našem textu se pokoušíme o téměř nemožné. Postavit se v polemice tak významnému pedagogovi, jako je Jan Průcha? Ale o to ve skutečnosti nejde. Jde o pravdu, která je obsahem polemiky a dialogu. Tak jak to vždy zvýrazňoval Sokrates. Jde o LOGOS. Naším názorem je, že **v aplikaci zákonitostí filozofie výchovy na otázky edukace romského žáka, i na dospělé, je velká možnost odhalit a prezentovat aplikační sílu filozofie. Tedy dokázat to, že filozofie výchovy není jen nějakou abstraktní a neužitečnou disciplínou, jak se nám to pokouší naznačit pedagog Průcha.** Ale že je možné ji použít i v bádání nad otázkami výchovy a vzdělávání romských žáků. Učitelé, kteří v tomto procesu formují osobnosti svých žáků, by si měli osvojit odpovědi na otázky PROČ - filozofická otázka a JAK - metodologická otázka učit. Ten učitel, a také i sociální pracovník, andragog, který vychází z optimální interpretace filozofie výchovy jako základu i pro výchovu a vzdělávání romských žáků, nalézá ohlas nejenom u svého žáka, ale šíře i u celé romské komunity. **Mnoho skutečných romských osobností řeklo, že dosáhlo svých úspěchů právě proto, že měli dobrého učitele. A ten byl dobrý i proro, že navázal komunikaci s dospělými rodiči žáka, tedy vlastně plnil nejenom cíle pedagogické, ale i andragogické. Tedy učitele, který jim dokázal pomoci v nalezení cesty. A to je v filozofii výchovy nalezení smyslu života. Jinak řečeno: pomoc učitele a vychovatele v nalézání smyslu života svých žáků, to je pravou podstatou filozofie výchovy.** A není to významné pro politiku vzdělávání? A není to praktické pro učitelskou profesi? Podle Průchy není. Podle nás, a podle významných filozofů výchovy, jako je Jan Patočka, Radim Palouš, Jaroslava Pešková a další, je to velmi významné.

Hledání smyslu života a pomoc žákovi v nalézání smyslu života je základním úkolem učitelovy práce v oblasti výchovné. A totéž platí v aplikaci na oblast sociální práce a andragogiku. A tato práce je důležitá nejenom pro žáka, pro klienta, ale i pro toho, kdo jej učí, pro toho kdo pomáhá člověku v jeho svízelných sociálních situacích. V tomto

⁹⁹ Průcha, 2000, s. 47.

procesu jsou žák i jeho učitel nerozlučnou dvojicí. A totéž platí i pro oblast sociální práce, pro sociálního pracovníka a jeho klienta, pro andragogický proces výchovy a vzdělávání dospělých.

3 Filozofie výchovy a multikulturalita

Filozofie výchovy může člověku také odpovídat na otázky, jak se má chovat a rozhodovat v situaci existence různorodých kultur, různorodých mezikulturních vztahů. To je také důležité ve vztahu k romské kultuře. Rozhodování a volba nesou v sobě všechny znaky, které v sobě obsahuje jednání člověka v určitých situacích jeho života. Jsou to aspekty nejenom fyziologické, biologické, ale také aspekty sociální: psychologické, filozofické a etické, pedagogické, etnické, kulturní a multikulturní, andragogické. A toto platí ať už jde o situace všedního, každodenního dění, které vyplývají z potřeby rozvrhnout si etapy dne a noci, nebo z potřeby rozvrhovosti v delších časoprostorových souvislostech: plánování týdnů, měsíců i roků.

V důsledku včlenění života jednotlivce do celospolečenských rozměrů jde i o situace, které před člověka staví historie. Jsou to, a v našem teritoriu doufáme že našťestí byly, situace pro jednotlivce často velmi nepříjemné, často takové, kdy jeho rozhodování a volba se odehrávaly v situaci mezi životem a smrtí, nebo v situacích mezi lidským ponížením a touhou po svobodě jednotlivce i jeho národa.

Český filozof **Jan Patočka** situace, v nichž se člověk chtě nechtě musí rozhodovat, rozebírá v souvislosti se smyslem a významem věcí, které nás obklopují. „*Každý z nás má ve svém životě před sebou určitý rozvrh...rozvrh dne je jen malou částí dalšího rozvrhu širšího, který tkví v životním stylu, a ten zase v životním prostředí, do kterého jsme vrostli, které nás jistým způsobem zformovalo*“. ¹⁰⁰ Patočka tuto situaci rozvrhovosti, v níž se člověk musí orientovat a také odpovídajícím způsobem na životní situace reagovat: rozhodovat se a volit, rozvíjí dále. Rozvrh má svoji linii. A i když hlavním pásmem je každodennost, „ *vynikají v této linii určité body, určité chvíle, které znamenají něco zvláštního v poměru k tomuto celku.*“ ¹⁰¹ Kdyby náš život obsahoval pouze naši linii, která by šla rovnou cestou a nemusela se setkávat s liniemi jiných životů, byl by to možná pro naši životní cestu ideální stav. Avšak, někdy pro někoho bohužel, jindy pro jiného bohudík, tak to v životě nefunguje. Život má totiž celou řadu rovin. Probíhá také na různých úrovních. Střídají se v něm různá životní pásma. A člověk často přechází z jedné roviny do druhé, a stává se, že sobě samému, svému životu v té druhé úrovni takřka nerozumí. Tam najednou existují, zcela jiné rozvrhy, jako by tu byl docela jiný člověk s jiným životem. Důsledkem těchto situací, křížování a prolínání různých životních linií na

¹⁰⁰ Patočka, 1996, s. 375.

¹⁰¹ Patočka, 1996, s. 376.

různých úrovních a pásmech je, „že lidé navzájem si nerozumějí, poněvadž často žijí na docela jiných úrovních, zdánlivě v témž světě, a přec tak různě a tak daleko od sebe“.¹⁰²

Jan Patočka se ptá, zdali přes všechnu tuto rozmanitost rozvrhů téhož lidského života existuje něco takového jako jednotný jeho ráz? Něco, co sjednocuje všechny životní roviny, co dává jim všem nějakou vnitřní jednotu? A odpovídá, že když si tuto otázku klademe, pak mluvíme o jednotném smyslu, jednotném významu, který se snad v životě vyskytuje, který snad je v životě možný. A to je otázka filozofie.

„Jak filosofie může řešit takové otázky? Jak život sám si řeší tuto otázku? Život sám ji řeší tím způsobem, že jednoduše klade jedno vedle druhého a vyhrazuje různým rovinám a různým rozvrhům v celkovém čase života různou podobu. Tvoří se zvláštní juxtapozice, zvláštní seřazení, nadřazení a podřazení těchto různých lidských možností. Filosofie nechce, aby se to dělo jen náhodně, ptá se výslovně po této jednotě a chce, aby všechny účely lidského života byly v něm prosvíceny a aby mezi nimi vznikla skutečná jednota, pevné, ježto zdůvodněné podřazení a nadřazení, aby tu jedno složilo druhému a aby člověk měl o svém životě skutečně jasno, aby např. zanícení, které v člověku vznikne tenkrát, když zažije něco krásného, nezůstalo něčím epizodickým, čistě jen na povrchu, nýbrž mělo své skutečné, pevně určené místo v celkovém rozvrhu života, aby smysl a význam takového zážitku byl pochopen jednotným způsobem.“¹⁰³

Toto je však ideál společnosti, který nebyl v historii zcela naplňován. A zvláště ne v historii romské. V ideální juxtapozici má své místo i optimální a moudré životní rozhodování a volba. A to, aby člověk nebyl prostředkem, ale cílem našeho profesionálního snažení. Nacistická ideologie tuto složitost „zdůvodněného podřazení a nadřazení“ totálně odmítla a zjednodušila na manipulaci s jinými. Rozhodování člověka jako autonomní bytosti bylo deklasováno na hrubou manipulaci vedoucí k fyzické likvidaci. Ani současná doba nepřináší zcela jednoznačné odmítání manipulace a diskriminace.

Přesto současná evropská společnost se snaží svými opatřeními v oblasti multikulturalismu přibližovat k zajištění vyvážených podmínek pro humánní existenci různorodých společenstev, ve kterých je prostor k realizaci rozhodovacích procesů. I takových, které vedou k tomu, „aby člověk měl o svém životě skutečně jasno, aby např. zanícení, které v člověku vznikne tenkrát, když zažije něco krásného, nezůstalo něčím epizodickým, čistě jen na povrchu, nýbrž mělo své skutečné, pevně určené místo v celkovém rozvrhu života“. Aby tím

¹⁰² Patočka, 1996, s. 376. Podtrhl JB.

¹⁰³ Patočka, 1996, s. 376-377.

bylo ovlivňováno i rozhodování příslušníků romské národnostní menšiny a jejich volba skutečných životních hodnot, vycházejících z jejich romství a zároveň z hodnot všelidských.

3. 1 Multikulturalita jako fenomén dnešního světa

Patočkův filozofický výklad ukázal na složitost strukturovanosti rozličných kultur v našem současném světě. Avšak nejde jen o otázku filozofickou, ale i praktickou, související s existencí těchto kulturních systémů vedle sebe. „*Zabezpečení soužití mezi populacemi hodnotově zakořeněnými v různých civilizačních, kulturních a náboženských okruzích představuje dnes pravděpodobně největší úlohu a výzvu nacházející se před západní civilizací, jež je svou závažností srovnatelná s problémy, které musel Západ řešit během dramatické modernizace, urbanizace a industrializace v uplynulých dvou staletích... Nyní, uprostřed obrovských demografických změn, jež mění etnickou tvář světa, je třeba dospět k občanskému konsenzu, který by při respektování důstojnosti lokálních kulturních tradic nevyústil do rezignace na ideu demokratického a svobodného politického národa.*“¹⁰⁴

Slova předního kulturního antropologa **Ivo T. Budila** ukazují na úkol, který se nedá řešit pouze prostředky politickými. Jedná se o široce koncipovaný multidimenziální problém, při jehož řešení stojí a bude stát i škola. Multikulturalitu chápeme jako historicky vzniklou a stále se měnící objektivní situaci existence a vývoje různorodých kulturních systémů na Zeměkouli. **Multikulturalita** je zjištěným fenoménem dnešního světa, vyrůstá z minulosti a v dnešních podmínkách má lidstvo možnost existenci různorodých kultur vedle sebe (a někdy také proti sobě) optimálně řídit. Toto záměrné působení nazýváme **multikulturalismem**. Filozofické zvládnutí problematiky, nadhled při rozhodování učitele i žáka o kladech i záporech multikulturalismu v současném světě, vyžaduje i nové úkoly pro **multikulturní výchovu**, která je jedním z efektivních nástrojů prosazování multikulturalismu ve společnosti. Uplatňování multikulturalismu však opravdu není tak snadné, jak se mnohým původně zdálo. Objektivní procesy a rozpínavost některých kultur (v Americe kultury hispánské, v Evropě kultury islámské) přinášejí pochybnosti o možnostech úspěchu v komunikaci mezi kulturami. Americký spisovatel a publicista Lee Harris v knize s názvem *Civilization and Its Enemies: The Next Stage of History* přirovnal zděšené Newyorčany, kteří byli svědky pádu obou věží World Trade Center k Aztékům, kteří byli zaskočeni vyložením Cortése a jeho španělských žoldnéřů. „*V intelektuálním chaosu, který následoval a během něhož byla hledána vhodná konceptualizace probíhajících dějů, se objevila či byla rehabilitována řada tezí, myšlenek a*

¹⁰⁴ Budil, 2005, s. 123. Podtrhl JB.

studií, jež zpochybňovaly dosavadní teorie a politiku soužití mezi příslušníky různých civilizačních, kulturních a náboženských okruhů.“¹⁰⁵ Protože u nás je tato situace často aplikována na vztah mezi romskou kulturou a kulturou majoritní, přičemž je romská kultura zkreslována a skepticky znevažována teoriemi některých kulturních antropologů jako jsou především Marek Jakoubek a Tomáš Hirt¹⁰⁶, pokusím se podat svůj pohled na možnost či nemožnost optimálně aplikovat multikulturalismus na rozvoj romské národnostní menšiny a její včleňování do společnosti jako rovnoprávného kulturního partnera. Významnou roli sehrává **multikulturní výchova**, která se zaměřuje na prosazování multikulturalismu jako „ideologie“ dobrých vztahů mezi kulturami. Důležitou roli sehrávají škola, ředitelé, učitelé, výchovná zařízení, ministerstvo školství. Ale také sociální pracovníci. Významnou roli při ovlivňování dospělých by měla sehrávat i multikulturní andragogika. Učitelé by měli vědět jasně, jaký je smysl prosazování multikulturalismu, a tedy multikulturní výchovy v praxi. V tomto směru napomáhají učitelům i národní programy výchovy, které tvoří každý stát. Tak Národní program v České republice, zvaný také Bílá kniha, vymezuje smysl multikulturní výchovy následujícím způsobem:

- *„Multikulturní výchova na základě poskytování informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi.*
- *Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.“¹⁰⁷*

Současný svět multikulturality je nejenom globalizován, ale působí v něm síly, které jej rozdělují tak, že to ve svých důsledcích znamená nebezpečí pro jeho existenci. Multikulturní výchova v něm vystupuje jako síla jednotící, usilující o porozumění, sounáležitost a život bez konfliktů. K tomu je ovšem potřebné vnímat **systemovost vztahů** v dnešním světě jako výsledek historického vývoje i mnohvrstevnatého rozvoje světa v jeho jednotě i rozmanitosti. K tomu je nezbytný i pohled filozofický, který nejenom zkoumá nejjobecnější zákonitosti a průniky komplikovaných vztahů, ale i místo člověka v této přírodní, společenské a kosmické síti vztahů. A **filozofie výchovy** se snaží odhalit zákonitosti mezikulturních vztahů ve vztahu k tomu, jak připravit učitele i žáka, a také dospělé občany, na vnímání

¹⁰⁵ Srov. Budil, 2005, s. 77.

¹⁰⁶ Viz Hirt, 2005, Jakoubek, 2005, Hirt, Jakoubek, 2006.

¹⁰⁷ Národní program...2001,14-15.

multikulturního světa a nalezení svého smyslu v něm, životní orientaci, schopnost se optimálně rozhodovat ve vztahu ke své kultuře i ke kulturám jiným.

Přínos multikulturní výchovy spočívá nejenom v oblasti poznávání jiných kultur, nejenom těch k nám nejbližších, ale i vzdálenějších a vzdálených. Vědomosti jsou totiž nerozlučně spjaty i s procesem **axiologickým**, tj. osvojováním určitých hodnot. A axiologie, která hodnoty zkoumá, patří do filozofie. Filozofie výchovy zkoumá, jak hodnoty ve vztahu k jiným kulturám vystupují, jak nás ovlivňují a jak vychovatel, učitel, může tyto hodnoty využívat k ovlivňování smyslu života svého žáka. Výchova k určitým hodnotám nemůže existovat sama o sobě. Proto je důležité i faktografické poznávání, na které axiologická výchova může navazovat nebo jít ruku v ruce.

Přínos multikulturní výchovy i ve vztahu k edukaci spočívá tedy podle dokumentu, který vymezuje rámcový vzdělávací program, ve dvou oblastech:

a) *V oblasti vědomostí, dovedností a schopností mají žáci*

- *získat znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,*
- *učit se komunikovat a žít s příslušníky odlišných skupin,*
- *uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou si rovnocenné a žádná není nadřazená jiné,*
- *rozvíjet schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských skupin a spolupracovat s nimi,*
- *rozpoznávat projevy rasové nesnášlivosti a xenofobie,*
- *uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a být odpovědný za své jednání,*
- *osvojovat si základní pojmy multikulturní terminologie: kultura, etnikum, identita, diskriminace, rasismus, národnost, netolerance aj.*

b) *V oblasti postojů a hodnot multikulturní výchova*

- *pomáhá vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám,*
- *napomáhá uvědomovat si vlastní identitu,*
- *stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků,*
- *učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu,*
- *pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské a jiné netolerance s principy života v demokratické společnosti,*
- *vede k angažovanosti při potírání projevů netolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu,*

- *učí aktivně se spolupodílet na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám.* “¹⁰⁸

Výše jmenované požadavky-postuláty, které jsou kladeny i na učitele multikulturní výchovy, jsou ve svém celku velmi náročné. Ve vztahu k rozporuplnému světu, kde podle některých autorů dochází ke střetu civilizací, má i učitel problémy se s touto situací vyrovnat. Určitý optimální směr pro optimální volbu v diferencovaném světě mu může dát pohled filozoficko-pedagogický.

Jak píše přední teoretik Jan Průcha, „není toho málo, co se ukládá školám a učitelům při realizaci multikulturní výchovy. Vytyčované postuláty jsou jistě správné-ovšem z teoretického hlediska. Z pohledu praxe vypadá záležitost jinak. Vždy je snadnější formulovat určité vzdělávací cíle nebo kompetence žáků. Překážkou je již to, že dosud nebyli učitelé na multikulturní výchovu na pedagogických fakultách a jiných fakultách náležitě připravováni...Ještě závažnější překážkou je to, že ti, kdo naplánovali „přínos“ multikulturní výchovy, zřejmě nebyli obeznámeni s vědeckými poznatky o reálných možnostech ovlivňování postojů a hodnot mladých lidí k žádoucímu stavu...Proto jsou požadavky kladené na multikulturní výchovu často iluzorní a skutečné účinky jsou jen zbožným přáním.

Avšak není nutno podléhat skepsi, nýbrž je dobré přistupovat k multikulturní výchově ve školách pozitivně-to je nesporně užitečná záležitost, jen je třeba vědět, jak s ní zacházet racionálně, bez nereálných očekávání. Aby mohli být učitelé schopni multikulturní výchovu realizovat, musí (1)mít především jasno v jejích základních pojmech a (2) potřebují také vědět, z čeho studovat a odkud čerpat informace a pomoc k multikulturní výchově. “¹⁰⁹

3. 2 Multikulturalita a multidimenziální přístup k jejímu zkoumání

Každý zkoumaný problém není možno nazírat pouze z jednoho určitého úhlu. Podobně i téma multikulturní výchovy. Jejím předmětem je žák či student jako příslušník různorodých kultur. Každý žák či student je osobností. A ta je průsečíkem nejrůznějších determinant. Pokud tedy chceme prozkoumat komplexně a z nejrůznějších úhlů pojem, pod nímž se skrývá téma multikulturality a multikulturního působení na objekt výchovy, pak je nutno vycházet nikoliv pouze z jedné vědní disciplíny. Základem pohledu a jednotícím pohledem bude ovšem zkoumání pedagogické. Avšak i pedagogika je rozčleněna na řadu subdisciplin, není to jen pedagogika všeobecná, ale také pedagogika sociální, speciální, pedagogika volného času, a

¹⁰⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), 2005: 97-98.

¹⁰⁹ Průcha, 2006, s.27-28.

také pedagogika multikulturní výchovy. Také pro analýzu edukace ve vztahu k žákům odlišných národností, podobně jako i pro zkoumání dalších různých jevů souvisejících s **multikulturní pedagogikou**, je potřebné zapojení těchto různých disciplin. Jak k píše přední odborník v sociologii Peter Ondrejko, *„pro pochopení světa, i nás samých, našeho poznávání světa, výchovu a vzdělávání vzhledem k jeho složitosti bychom měli používat pedagogiku jako soustavu věd o výchově a vzdělávání. Věda a výzkum, které si kladou za cíl zabývat se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti, věda, která se zabývá cíli, předmětem, obsahem, prostředky a metodami organizací, dětmi, mládeží, dospělými, jednotlivci, skupinami i celou společností, je tak složitá, že se přimlouváme spíše za používání pojmu soustava věd o výchově a vzdělávání, a to se všemi důsledky obsahovými a metodologickými, ale zejména průnikem a otevíráním se širokému spektru jiných vědních disciplin“*.¹¹⁰ Tento Ondrejkoův požadavek koresponduje i s názory českých pedagogů, jako je Jan Průcha¹¹¹ nebo Bohumír Blížkovský.¹¹² Ten svou koncepcí systémové pedagogiky ukazuje, jak je např. potřebné pro pedagogickou vědu využívání obecné teorie systémů jako jednoho z nejproduktivnějších proudů a základů soudobé vědy. I ve vztahu k soudobému světu charakterizovanému svojí **pluralitou národů a národností**, **zostřeným konfliktem kultur**, je potřebné hledat spolupráci pedagogiky a dalších disciplin. Blížkovský přímo říká: *„Má-li se naše civilizace vůbec zachránit, nesmí promarnit své historické, globální všenápravné poslání, musí splnit i svou funkci interkulturní a výchovnou hledáním a tvorbou smysluplného života založeného na dodržování základních lidských práv i na ochraně přírody, na spoluodpovědnosti všech lidí za kultivaci celého lidského světa. Není proto náhodné, že se znovu soustřeďuje pozornost k základním otázkám vzdělávání a výchovy, že se funkce školy chápe mnohem komplexněji v širších souvislostech filozofických, sociologických, politických, hospodářských, kulturních i ekologických“*.¹¹³

V práci o multikulturalitě a multikulturní výchově jako multidimenziálním pedagogickém systému je zapotřebí tyto názory předních odborníků respektovat. Proto je naše téma rozebíráno z hlediska systému vědních disciplin, přičemž jednotícím hlediskem je přístup pedagogický, multikulturně výchovný. Rozbor ve vztahu multikulturality a andragogiky nás ještě čeká, neboť zatím jsou rozvíjeny v rámci andragogiky pouze tři disciplíny: profesní, kulturní a sociální andragogika. Následující nástin vztahů mezi vědními disciplinami mohou

¹¹⁰ Ondrejko, 2004, s. 30.

¹¹¹ Průcha, 2001.

¹¹² Blížkovský, 1997.

¹¹³ Blížkovský, 1997, s. 15-16.

sloužit i jako inspirace pro analýzu multikulturních otázek výchovy a vzdělávání dospělých v andragogice.

Každý žák či student je osobností. A v jeho osobnosti se střetává celý jeho okolní, vnitřní i vnější svět. Je to složité pochopit, pokud si tento svět nerozčleníme do určitých oblastí. Pokud ho nezačneme chápat jako určitý systém se svojí specifickou strukturou. A tento systém jakoby obkružuje určitou osobnost člověka a jeho celistvost vysvětluje rozčleněně. S pomocí společenských věd, jako jsou, počítáme li jakoby od středu kruhu, kterým je osobnost žáka: pedagogika a její disciplíny, psychologie a její disciplíny, nauka o národnostních menšinách, jako je např. romologie a její disciplíny, další společenské vědy, zabývající se otázkami člověka a společnosti, můžeme lépe pochopit celistvý charakter multikulturality a multikulturní edukace. Cílem je pokusit se:

- tento systém utřídit,
- vyjádřit vztahy mezi jeho jednotlivými součástmi,
- naznačit jeho strukturu.

Střed systému: žák či student

System má vždy nějaký střed, kolem kterého se všechno točí. V případě našeho zájmu je oním středem osobnost žáka, studenta. Na začátku devadesátých let minulého století jako by se svět otočil nejenom v politice. I v pedagogice se staly radikální změny. A ústřední změnou bylo to, že **středem zájmu se stal sám žák**. Ten se stal také východiskem a ústředním tématem pedagogické reformy, spočívající v přechodu od autoritativního pedagogického systému k systému demokratickému. V pedagogických vědách tuto přeměnu v České republice propagoval a analyzoval zejména psycholog a významný pedagog Zdeněk Helus: „***Obrat k dítěti je záležitostí jeho osobnostního pojetí-tedy takového chápání dítěte a takového přístupu k němu, jež nás orientují na jeho rozvojové potenciality (možnosti) a na jeho aktivity, kterými tyto své potenciality realizuje.***“¹¹⁴

Také ve Slovenské republice se stal východiskem výchovy žák. Tento přístup, který je bodem převratu, se projevil i v zásadní změně ve vztahu k romskému žákovi, i když tento převrat se jevil, jako by se převracelo ruské kolo bez motorového pohonu. Jenom s pomocí lidské síly. Lidské síly učitelů, kteří v místech s převahou romských žáků se snaží nepoddat se rezistentním úsilím mnohých kolegů i veřejné správy, která na opravdu radikální změnu ve vztahu k romským žákům není zcela a dostatečně připravena. Přesto i ve vztahu k romskému

¹¹⁴ Helus, 2004, s. 10. Podtrhl JB.

žákovi se realizuje odedávňý sen **převratu od tradičního vyučování k tvořivě-humanistickému přístupu k výchově**. Teoretické zdůvodnění tohoto obratu patří na Slovensku zejména profesorovi Mironu Zelinovi.¹¹⁵

Pedagogika

Zákonitosti výchovy a vzdělávání a také tohoto převratu mapuje pedagogika se svými disciplínami. V oblasti multikulturní výchovy, která se zaměřuje na žáky různých národnostních menšin, si tento proces ukážeme na přístupu k romskému žákovi. Ve vztahu k romskému žákovi je důležité vyzdvihnout **otázky prožívání a výkonu**. Zachovat mezi těmito hodnotami rovnováhu, to je důležité i při edukaci romských dětí, které jsou často handicapovány historicky, sociálně i kulturně. Přesto výkon je i pro ně potřebný, avšak nikoliv jako dril, používání donucovacích prostředků, chladný přístup učitele, přísná disciplína, honění žáků za plněním osnov a nesplnitelných cílů. Jak píše Miron Zelina, *„napriek tomu výkonnosť musí mať svoje miesto v živote človeka, spoločnosti. Vzdať sa výkonnosti by bolo nefunkčné, katastrofálne. Iba sa meradlami výkonnosti, zásluhovosti, rýchlosti a cválenia nemáme nechať ovládať vo fundamentálnych a elementárnych otázkach života a spolužitia, máme dbať na to, aby nevedli do neľudských koncov. Z tohto ospravedlnenia vyviera nádej pre všetkých chudobných a slabých, pre všetkých, ktorí už nestačia vysokým nárokom našej doby“*.¹¹⁶ Pedagogika se svými jednotlivými disciplínami má velkou šanci v tomto procesu pomoci i romským žákům. Přitom ze strany pedagogů nejde o vnější nátlak, ale spíše o **hledání metod, motivace, které mohou humánním způsobem přivést i romské žáky k optimální výkonnosti a uplatnění ve společnosti**. K tomu je však třeba chápat edukaci jako **pedagogický systém**, který ukazuje které determinanty celý výchovně vzdělávací proces romských žáků ovlivňují.

Psychologie

Psychologie a její jednotlivé disciplíny jsou důležité zejména z důvodu zvýšené citovosti, emocionality romských žáků. Velmi důležitá je **motivace romských žáků k učení**. Stejně tak jako duši dítěte a jeho jednání ve školní i mimoškolní činnosti, ve vztahu k rodině, je potřebné zkoumat a brát v úvahu i širší kontext vztahů mezi romským žákem a jeho romskou komunitou, mezi ním, romskou rodinou a majoritní společností. Tyto procesy zkoumá

¹¹⁵ Srov. Zelina, 2006 a další jeho práce uváděné v seznamu literatury.

¹¹⁶ Zelina, 2006, s. 7.

sociální psychologie, ve vztahu ke škole jako prostředí, ve kterém romský žák získává vzdělání je to psychologie pedagogická. Aktuální psychologickou disciplínou, která pomáhá pedagogům porozumět rozdílům v psychice romských žáků je **interkulturní psychologie**. Jejím propagátorem v České republice je Jan Průcha, který pro naše učitele a další odborníky zprostředkoval v západních státech již několik desítek let se rozvíjející obor.

Romologie

Zcela nepostradatelnou oblastí, kterou při sledování otázek výchovy a vzdělávání romských žáků nelze opomenout, je samozřejmě romologie a její jednotlivé disciplíny. Je s podivem, že tato přirozená součást systémového přístupu k edukaci romského žáka je učiteli podceňována a že i přesto, že se dosud pro studium romologických disciplín na vysokých školách pedagogického směru udělalo mnoho pozitivních kroků, stále je tento prostor, jak bychom ve sportovní terminologii řekli, málo vykrytý. V tomto směru podal v roce 2008 Ústav romologických študií Fakulty sociálních věd a zdravotnictva žádost o akreditace předmětu **Romský jazyk a kultura**. Bohužel realita nebyla pro tento program příznivá, z důvodu malého zájmu posluchačů se program ani nerozjel. Dalšími obory byly bakalářský program i magisterský se zaměřením na sociální a misijní služby a poradenství v romských komunitách. Takže na tyto obory by se mohli přijímat i absolventi romských gymnázií, romští pedagogičtí asistenti, kteří by si chtěli rozšířit své vzdělání a stát se do budoucna nejen sociálními pracovníky, ale i učiteli. Bez účasti romologických studií nelze často pochopit, z čeho vyplývá často velmi nízká úroveň edukace romských žáků. Neboť ta souvisí přímo s ekonomickým, sociálním statusem Romů. A ten je v mnohých osadách na Slovensku opravdu neutěšený. Samozřejmě ne ve všech případech probíhá proces edukace jako zápas o lidskou osobnost v podmínkách chudoby a absolutně negativních vlivů na romského žáka. Na zajímavé vysoce pozitivní výsledky kooperace školy, romských rodin, občanského sdružení a obce ve Spišských Tomášovcích upozorňují např. články L. Vavrekové, která upozorňuje na dobré výsledky dětí v **mateřské škole**, které nevyžadují v této obci žádných dalších podpůrných opatření jako jsou **přípravné třídy**. Je to i proto, že *„učitelky poznají ich kultúru, históriu, hodnoty a čiastočne i jazyk. Vystupujú jako osobnosť, pôsobia jako komunikačný činiteľ prekonávajúci problémy súvisiace s jazykovými a sociálnymi bariérami“*.

117

¹¹⁷ Vavreková, 2008, s. 604.

Společenské vědy

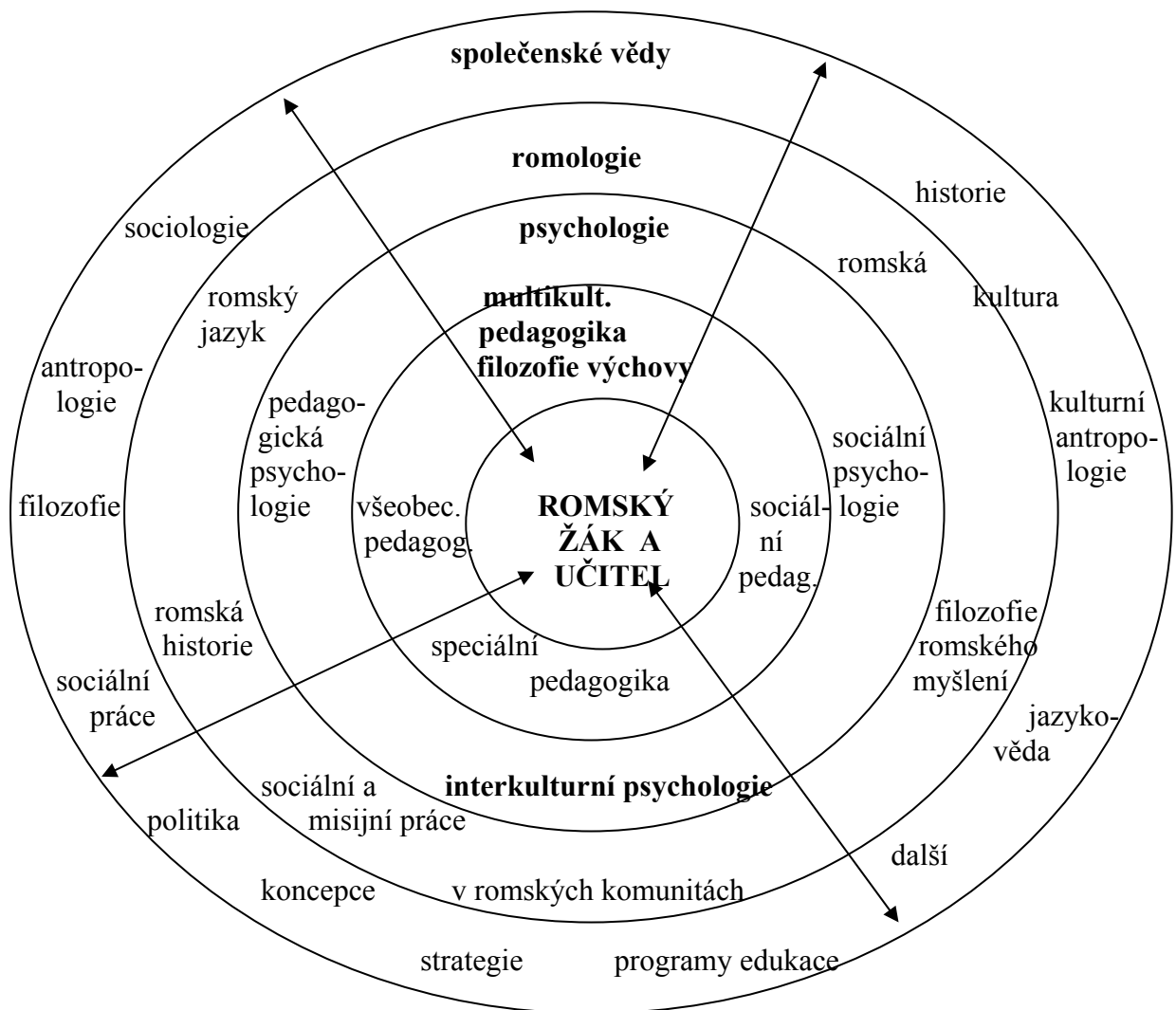
Všechny vědní disciplíny, které jsme jmenovaly v předchozí části výkladu jako důležité obory pro realizaci výuky romského žáka, patří samozřejmě do kategorie společenských věd také. Avšak ty, které uzavírají kruh kolem onoho centra našeho zájmu, kterým je romský žák, znamenají tu širokou oblast, bez níž se při studiu a vytváření optimálních podmínek pro edukaci romského žáka neobejdeme. Např. **historie**: bez zakomponování romské historie či historie světové, bez respektování obecných historických zákonů nelze objektivně objasnit roli romské kultury v dějinách. Nadto to není jen akademická otázka, ale její řešení přímo ovlivňuje výuku dějin ve škole. Dalším příkladem může být **etika** jako důležitá součást filozofie. Znalosti etických principů mohou pedagogovi při výuce romských žáků být velmi prospěšné. Nejenom z hlediska toho, že **soulad životní etiky a filozofie Romů s etikou a filozofií majoritní společnosti je velmi obtížná otázka a dobrý učitel k jejímu řešení by měl přistupovat nejen psychologicky, s citem, ale také eticky a filozoficky - s nadhledem a dobrou znalostí společenských procesů jako složitého systému zákonitostí a jevů, vzájemně se determinujících.**

Tento systém má určitou strukturu, která může těm, kteří se zabývají zkoumáním edukačních procesů ve vztahu k romskému žákovi i k žákům jiných národností napomoci v orientaci a zařazení svých konkrétních zkoumání. Zároveň tento systém, může napomoci konkrétním učitelům, kteří s žáky pracují. Poznání determinant působících na romského žáka i žáky jiných národností ve škole i mimo školu, které jsou analyzovány vědními disciplínami výše jmenovanými, může učitele ochránit jak před přílišným pedagogickým optimismem, tak ale i před pedagogickým pesimismem a nihilismem. I v tom vidím smysl svého strukturování vědních disciplín, které vystupují ve vztahu k edukaci žáka jako systém. Vysoce důležitou roli v tomto systému hraje **multikulturní pedagogika**. Ta má také svoji vlastní strukturu, prorůstající také celým systémem vědních disciplín, který byl výše nastíněn na příkladu zájmu o edukaci romského žáka. Tento zájem samozřejmě platí i pro další žáky a studenty různých, odlišných národností. Proto v systému vědních disciplín, tam kde je v názorném obraze zmiňován obor romologie, je tím rozuměno, že tento obor zde zastupuje i obory další, které sledují zákonitosti existence národnostních menšin v určitém státě, jejich legislativní postavení, sociologické, pedagogické a další souvislosti ve vztahů mezi nimi a majoritní společností. I tyto vztahy vyjadřuje multikulturní výchova jako **multidimenzionální pedagogický systém**, se kterým je třeba i naše studenty seznamovat v rámci studia sociální práce. K tomu je určen celý systém disciplín, který jsme se pokusili strukturovat i názorně ve

dvou systémech: v jednom, kde v centru stojí romský žák a učitel a v druhém, kde v centru je sociální pracovník a klient.

Závěr

Současnost je rozjitřena sociálními a interetnickými nepokoji mezi Romy a neromy na severu Čech i na Slovensku. I přesto je podle našeho soudu potřebná edukace jak dětí, tak dospělých, v otázkách filozofie interkulturních vztahů. Na tomto procesu by se měla podílet nejenom pedagogika a andragogika, ale i jiné vědní disciplíny. Na schématu ukážeme to, jak jsou jednotlivé vědy zapojeny do péče o žáka i klienta ve vztahu k Romům. Tato schémata jsou doplněna literárním vyjádřením Eleny Lackové o potřebě edukace romských dětí a o hodnotě rodiny, která je i v chudých podmínkách, v nichž Romové často žijí, výraznou podporou rozvoje výchovy a vzdělávání dětí a symbolem společenské odpovědnosti dospělých.



„Škola

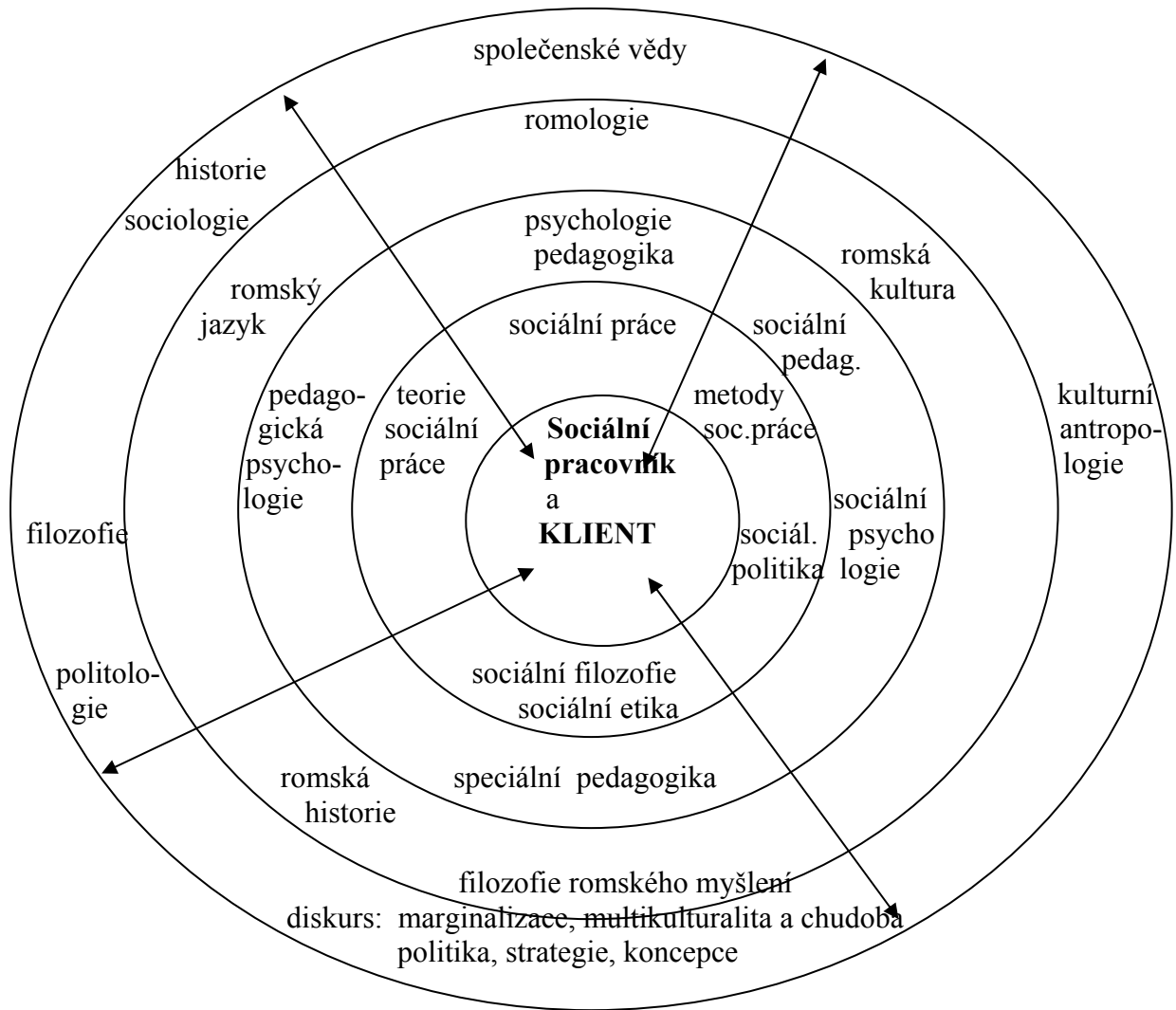
Začala jsem chodit do první třídy a vůbec jsem se neučila. Učitelka nás cikánské děti posadila do poslední lavice. Lavice byla pro čtyři a nás v ní sedělo sedm. Učitelka si nás nevšímala a my jí taky ne. Trhaly jsme papírky a hrály jsme si, že vaříme halušky: halušky trhané, halušky krájené, halušky párané, všechny druhy halušek, jako dělaly naše maminky. Polívka byla z inkoustu.

Za nějakou dobu moje maminka zjistila, že sice do školy chodím, ale že vůbec nic neumím. Rozzlobila se, došla za ředitelem, aby zjednařl pořádek. Příštího dne si mě učitelka poprvé všimla. „Tak ty se chceš učit?“ zeptala se udiveně.

Já nechtěla, to jen moje maminka chtěla! Ale řekla jsem, že ano, že se chci učit. Učitelka mi půjčila slabikář a začala se mi věnovat. Posadila mě do první lavice a já se učila. Učitelka říkala, že mám dobrou hlavu.

Ve druhé a ve třetí třídě začaly romské děti odpadat jedno po druhém, ve čtvrté třídě jsem zůstala úplně sama. Do školy jsem chodila jenom v zimě, protože na jaře a na podzim sem pracovala na poli u sedláků. Ve třiatřicátém jsme dostali židovskou učitelku. Byla moc hodná, měla mě ráda, protože tatínek hrál u nich v krčmě. Nosila mi do školy každý den dva rohlíky. Slovenské děti měly z domova přesnídávku, já nikdy nic. Ale ať z tohoto míst nevstanu zdravá, já se těch rohlíků ani nedotkla, přinesla jsem je domů – doma byla Maruša, Haňuša, Tono, Vilma – a společně jsme se o ně podělil. Knížky jsem neměla, ale chodila jsem do školy dřív a půjčovala jsem si je od slovenských dětí. Nejdříve se ode mne odtahovaly, ale pak se stalo, že učitelka začala před celou třídou číst mé slohové úlohy jako nejlepší, a děti si mě oblíbily. Při zeměpisu a při dějepisu jsem jim dokonce napovídala. Počty mi nešly, ale to mi zase pomohli slovenští spolužáci. Jednou mi jeden kluk podtrhl nohu, já upadla, brečela jsem a on se mi posmíval „Ubulená cikánka!“ Ale ta židovská učitelka mu tak nafackovala, a před celou třídou, že už si pak na mě nikdo nedovolil...“¹¹⁸

¹¹⁸ Lacková, 1997, s. 77.



Ladislav Hlaváč	Cikánské okno	
<p>Měsíc na mě Ve snu volá: „Podívej, cikánské okno!“ „To že je okno, ten dřevý plech?“ „Podívej se tou dírkou: Na pryčně matka spí, Děti kolem ní, Otec při kamnech.“ Měsíc na mě volá: „Podívej, cikánské okno!“ „Ten mastný papír namísto skla?“ „No a co? Světlo proniká dovnitř.“ „Co chceš víc?“ „Nic.“ Na kousku dřeva svíčka, Děti suché brambory jedí, Nejmenšího má matka u prsu, Otec u kamen, do ohně hledí. Měsíc na mě volá: „Podívej, cikánské okno!“</p>		<p>Romové okolo stolu, Zpívají, hrají, krásně se baví Křtiny slaví. Na pěkné židli Sedí snědý pán, Prstenec černých vlasů Na bílé košili, Slušivá kravata pro okrasu. Po chvíli černá dáma S černýma očima Nalívá polívku na stůl. Na stěně rozkošné obrazy visí, Housle, basa, kůň. Bělostná záclona zakrývá Rozbité okno. Měsíc na mě Ve snu volá: „Podívej, cikánské okno!“</p> <p style="text-align: right;">„Kampak mě voláš? Jsem doma...“¹¹⁹</p>

¹¹⁹ Báseň uveřejnila Milena Hübschmannová v knize (i s romským překladem) Šaj pes dovakeras Můžeme se domluvit. Olomouc, 1993, s. 30-31.

Literatura

- Anzenbacher, A.** Úvod do filosofie. Praha: Portál, 2004
- Balvín, J.** Učitel romských žáků. In *Romano džaniben*, 3/1995
- Balvín, J.** *Filozofie výchovy a metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2008.
- Balvín, J.** *Multikulturalita, sociální etika a hra*. Praha: Radix, 2010. CD –Rom.
- Balvín, J.** *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R, 2011.
- Balvín, J., Kusin, V.** *Filozofické aspekty sociálnej práce a edukácie v rómskych komunitách (vysokoškolský učebný text pre predmety sociálnej práce, filozofie, etiky sociálnej práce, sociálno-filozofických koncepcií človeka, všeobecnej pedagogiky a základov filozofie a sociológie)*. Nitra: UKF, FSVaZ, 2009.
- Bauman, Z.** *Umění života*. Praha: Academia, 2010.
- Beneš, M.** *Andragogika*. Praha: GRADA, 2008.
- Bártlová, S.** Sociologie zdraví a nemoci. In Bártlová, S., Matulay, S. Sociologie zdraví, nemoci a rodiny/Sociológia zdravia, choroby a rodiny. Martin: Osveta, 2009, s. 11-114.
- Covey, S. R.** *The seven habits of highly effective people. Restoring the character ethic*. New York, 1989.
- Čepická, B., Šimek, J.** *Psychologický a etický rozměr práce operačního střediska*. Kladno: Územní středisko záchranné služby Středočeského kraje, 2008.
- Dilthey, W.** *Život a dejinné vedomie*. Prel. M. Žitný. Bratislava: Pravda, 1980.
- Džigme Rinpoče.** *6 dokonalostí mysle*. Košice: BODHI PATH Budhistické centrá, 2009.
- Floss, P.** *Jan Amos Komenský. Od divadla věci k dramatu člověka*. Ostrava: Profil, 1970.
- Gaarder, Jostein.** *Sofiin svet. Román o dejinách filozofie*. Bratislava: SOFA, 1996.
- Gálik, S.** Kultúra, umenie a média vo vzťahu k výchove (kulturologický kontext). In
- Ivanova, E.** Kinderphilosophie in Bulgarien. In *Info-Kinderphilosophie*, 1994, 5/2 Jahrgang.
- Kudláčová, B. (Ed.)**. *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010, s. 68-99.
- Gáliková-Tolnaiová, S.** *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagogii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: Iris, 2007.
- Glasová, K.** *Filozofia v praxi sociálneho pracovníka*. Bratislava: VŠZaSP, 2008.
- God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů.** Příslaví sebrali Milena Hübschmannová, Hana Šebková, Anna Žigová, Zbyněk Andrš. Praha: APEIRON, 1991.

- Határ, C.** *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií.* Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2006.
- Határ, C.** Profesionálne kompetencie sociálneho pedagóga. In: *Vychovávateľ*, Január 2007, č. 5, ročník LIV, s. 35-36, 2007.
- Határ, C.** Andragóg jako pomáhajúca profesia, 7. kapitola in Porubská, G., Határ, C. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie.* Nitra: PF UKF Nitra, 2009, s. 161-175.
- Heidegger, M.** *O Pravdě a Bytí.* Přel. J. Němec. Praha: Mladá fronta, 1993.
- Hladík, J.** Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In */Pedagogická orientace/* 2010, č. 4, s. 26 - 46.
- Hladík, J.** Vztah kognitivní a afektivní složky multikulturních kompetencí. In */Pedagogika/* 2011, č. 1, s. 53 – 65.
- Hotár, W. S., Paška, P., Perhács, J. a kolektív.** *Výchova a vzdelávanie dospelých Andragogika Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Prvé vydanie 2000.
- Kosová, B.** Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In: Kolektív autorov. *Profesijný rozvoj učiteľa.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006.
- Kudláčová, B.** *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia.* Trnava: PdF TU, 2007.
- Kudláčová, B. (ed.).** *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010.
- Lukášová-Kantorková, K.** Učiteľská profesie v primárnom vzdelávaní a pedagogická príprava učiteľů (teorie, výzkum, praxe. Ostrava: PF OU, 2003.
- Kant, I.** Über Pädagogik. In *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik un ihrer Begründung.* Paderborn, Schöningh, 1963.
- Kratochvíl, Z.** *Výchova, zřejmost, vědomí.* Praha: 1995.
- Komenský, J. A.** *Vševýchova (Pampaedia).* Bratislava: Obzor, 1992.
- Komenský, J. A.** *Obecná porada o nápravě věcí lidských. I., II., a III. Díl.* Praha: Svoboda, 1992.
- Komenský, J. A.** První filosofie. In *Filosofický časopis*, 40, 1992, č. 1, s. 105-132.
- Lacková, E.** *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou.* Podle vyprávění autorky zpracovala, do češtiny přeložila a předmluvu napsala Milena Hübschmannová. Praha: Triáda, 1997.
- Lacková, E., Balvín, J.** *Holocaust v povídkách Eleny Lackové.* Praha: Fortuna, 2001.
- Nesvadba, P.** Můžeme si porozumět? O zakotvenosti i otevřenosti našeho dialogu se světem. In *Filozofický časopis*, ročník 58, 2010/2, s. 263-272.

- Olivar, Roberto Roche** *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- Ondrejko, P.** K úlohám pedagogických vied v integračnom procese. In: Švec, V., Knotová, D., Prokop, J. (ed.) *Výchova v kontextu sociálnych proměn*, sborník referátů z 12. konferencie ČPdS. Brno: Konvoj, 2004.
- Palouš, R.** *Čas výchovy*. Řím, 1987.
- Palouš, R.** Zrod osobnosti. In *O filosofii výchovy a filosofii provádějící*. Praha: FF UK 1999, s. 28-35.
- Palouš, R.** *K filosofii výchovy. /Východiska fundamentální agogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.
- Palouš, R.** *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992.
- Patočka, J.** *Jan Amos Komenský* (Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung). Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität. Bochum, 1981.
- Patočka, J.** Komenského všeobecná porada. In *Obecná porada o nápravě věcí lidských. III*. Praha: Svoboda, s. 533-564.
- Patočka, J.** Mládí a filosofie (1941). In: Patočka, Jan: *Péče o duši*. Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách I. díl. Sebrané spisy, svazek 1, Praha: OIKOYMENH, 1996 a, s. 119-125.
- Patočka, J.** Filosofie výchovy. In: Patočka Jan: *Péče o duši*. Sebrané spisy I., Praha: OIKOYMENH, 1996 b, s. 363-440.
- Patočka J.** *Péče o duši*. Sebrané spisy I., Praha: OIKOYMENH, 1996 c.
- Patočka, J.** *Platón*. Praha: SPN, 1993.
- Patočka, J.** Sokrates. Praha: SPN, 1990.
- Patočka, J., Palouš, R.** *Osobnost a komunikace*. Praha, 1990.
- Platón.** *Dialógy II*. Bratislava: Tatran, 1990.
- Platón.** *Obrana Sokrata*. Praha, 1942.
- Platón.** *Gorgias*. Praha 1944.
- Platón.** *Symposion*. Praha 1947.
- Platón.** *Faidros*. Praha, 1948.
- Pavličková, A.** Komenského tradícia v pedagogickej činnosti Ľ. Riznera aj. R. Kvačalu. In Perhác, J. a kolektiv. 2005. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky, 2005, s. 161-174.
- Pelán, J.** Filosofie pro děti-filosofování s dětmi (koncepce nového oboru, konfrontace Children's philosophy prof. Lippmanna a našeho pojetí). In: Pelán, Jiří a kolektiv: *Na cestě*

k humanitě. Brno: Katedra filosofie a výchovy k občanství Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 1996, s. 14-24.

Perhác, J. a kolektiv. 2005. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky, s. 161-174.

Pešková, J., Schücková, L. *Já, člověk. Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

Pešková, J. Aktuální filosofické argumentace v Komenského „Konsultaci“. In *Filosofický časopis*, r. 40, 1/1992, s. 3-10.

Pešková, J. *Role vědomí v dějinách*. Praha, 1998.

Piekarski, J., Śliwerski, B. *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2000.

Pocła Univerzity Karlovy J. A. Komenskému. (ed. Pešková, J., Cach, J., Svatoš, M.), Praha: Karolinum, 1990.

Patočka, J. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Čs. Spisovatel, 1992.

Platón. Obrana Sokratova. In Bröstl, A. *Aténsky ľud proti občianovi Sokratovi*. Bratislava: Kaligram, s. 53-88.

Porubská, G., Ďurdiak, E. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SLOVDIDAC, 2005.

Porubská, G., Határ, C. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF Nitra, 2009.

Prusáková, V. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 2000.

Prusáková, V. Ciele študijného oboru andragogika. In Beneš, M. (red.). *Marketing a práce s absolventy vysokých škôl. Obory: Andragogika, Ekonomie, Personální řízení*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001

Prusáková, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach print, 2005.

Prusáková, V. a kol. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretická východiská*. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela v Banskej Bystrici Pedagogická fakulta Katedra andragogiky, 2010.

Rajský, A. Ideál a ideály európskeho človeka v procese dejín vlastného sebanazerania (antropologicko – teleologický kontext). In Kudláčová, Blanka (ed.). *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010, s. 35-67.

Rogers, C. R. *Spôsob bytia*. Modra: PERSONS, 1999.

Rogers, Carl R. *O osobnej moci*. Modra: Persona, 1999 ?.

- Rosin, M.** Pedagogia Thomasa Gordona jako vychovanie ku porozumieniu. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. s. 132 – 139, 2007.
- Rác, I.** 2007. *Násilie páchané na ženách v domácnosti*. Diplomová práce. Nitra: UKF, 2007.
- Rác, I. RÁC, I.** 2010. *Pedagogický, psychologický a filozoficko-etický rozmer sociálnej práce (Páchanie trestnej činnosti žien - obetí násilia v intímnom partnerskom vzťahu)*. Dizertačná práca. Nitra: UKF FSVaZ. 2010. 137 s.
- Rác, I.** *Pedagogické aspekty sociálnej práce vo vzťahu k násiliu páchanému na ženách v partnerskom vzťahu*. In: *Multidimenzionálny rozmer edukácie a sociálnej práce v rómskych komunitách*. vedecké štúdie vydané v rámci projektu APVV-20-049105. *Akademická a praktická inteligencia slovenskej populácie rómskych detí / Jaroslav Balvín, Mária Záhumenská*. Nitra: UKF, 2009. s. 176-197.
- Rác, I.** *Násilie páchané na ženách a psychologický aspekt sociálnej práce*. In: *Ľudský kapitál u marginalizovaných Rómov z aspektu edukácie a potrieb znalostného trhu práce*. Vedecké štúdie vydané v rámci projektu VEGA č. 1/4489/07 / Mária Záhumenská. Nitra: UKF. 2009. s. 152-171.
- Sestra a lékař v praxi*, 2009, titulní stránka
- Schuringa, Leida.** *Komunitní práce a inkluze Romů*. Ostrava: SPOLU International Foundation, 2007.
- Stojka, P., Pivoň, R.** *Náš život-Amáro Trajo*. Bratislava: sd studio, Nadácia Inforoma, s. 2003.
- Sollárová, Eva.** *Aplikácia prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Pegas, 2005.
- Šimek, J.** Etické problémy urgentní medicíny. In *Urgentní medicína UM. Časopis pro neodkladnou lékařskou péči*. 4/2008, s. 31-33.
- Štech, S. 1998.** Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK, s. 42-59.
- Štocková, J.** Učitel a děti z rómských osád. In **Balvín, J. a kolektiv.** *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 53-57.
- Śliwerski, B.** Pedagogika antyautorytarna /w:/ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 378-393.

Śliwerski, B. (red.) *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. Tom. II Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2007.

Śliwerski, B. *Súčasn  teórie a smery vo výchove a vzdelávaní*. Ružomberok: Katolícké univerzita v Ružomberku, Pedagogick  fakulta, 2009.

Urgentní medicína UM.  asopis pro neodkladnou lékařskou péči. Archiv 2000-2007 na

 lehla, I. *Umění pomáhat*. Praha: Slon, 2. vyd. 2005.

Taylor, Ch. *Multikulturalismus. Zkoumání politiky uznání*. Praha: Filosofia, 2001.

Valiřov , A a kol. *Autorita jako pedagogick  problém*. Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998.

Vavrekov , Lenka. *Recenze publikace: Sollárová, Eva. Aplikácia prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vz ťahoch*. Bratislava: Pegas, 2005. Rukopis recenze, 2009 a.

Vavrekov , Lenka. *Recenze publikace: Merry, Tony. Naučte sa byť poradcom. Poradenstvo zameran  na človeka*. Bratislava: Pegas, 2004. Rukopis recenze, 2009 b.

Vavrekov , L. Úloha sociálnych terénnych pracovníkov pri uvedomovan  si identity Rómov. In: Balvín, J. 2006. Identita ve vztahu k národnostním menřin m. Mezinárodní konference 5. setkání n rodnostn ch menřin 24. setkání Hnutí R 10. – 11. listopadu 2005. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast n rodnostn ch menřin, 2006, s. 366 - 375 .

Vavrekov , L. Multikulturní prístup vo výskume práce terénnych sociálnych pracovníkov. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání n rodnostn ch menřin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast n rodnostn ch menřin. s. 586 - 594.

Vavrekov , L. Rodina ako základ hodnotovej orientácie Rómov. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání n rodnostn ch menřin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast n rodnostn ch menřin, 2007, s. 394 - 398.

Vavrekov , L. 2007 c. Rómska komunita z hľadiska multikulturneho prístupu k sociálnej práci. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání n rodnostn ch menřin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast n rodnostn ch menřin, 2007, s. 436 - 443.

Vavrekov , L., Lapřansk , J. Empirick  poznatky a skúsenosti z vlastnej práce vo vzťahu k náplni práce komunitn ch sociálnych pracovníkov. In: *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. 2007. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference

6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 444 - 451.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.

Veteška, J., Tureckiová, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008.

Veteška, J. Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha: Univerzita Jan Amose Komenského Praha, 2010.

Veteška, J. Vnímání autority v kontextu změn cílů a obsahu vzdělávání. In Vališová, A. a kolektiv. *Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí*. ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE PHILOSOPHICA ET HISTORICA 1 – 2008. STUDIA PSYCHOLOGICA X. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2011, s. 167-180.

Woźniak, D. Praca socjalna jako profesija. In *Pedagogika społeczna*, č. 4, s. 37-44.

www.mediaprax.cz.

Zdravotnictví a sociální práce. Vědecký časopis, ročník 5, 2010, číslo 1-2.

Literatura členěná podle témat

Filozofické práce přehledné, podávající systémový výklad

Anzenbacher, Arno. *Úvod do filozofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.

Anzenbacher, Arno. *Úvod do filozofie*. Praha: Portál, 2004.

Anzenbacher, A. *Úvod do etiky*. Praha: ZVON, České katolické nakladatelství, 1994.

Filozofické práce aplikační

Balvín, Jaroslav. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix, 2008.

Brezinka, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.

Fobelová, D. *Tri rozmery kultúry*. Bratislava: IRIS, 2004.

Kratochvíl, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995.

Patočka, Jan. *Filosofie výchovy*. In Patočka, J. *Péče o duši. Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a dějinách* I. díl. Sebrané spisy I., Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 363-440.

Gáliková Tolnaiová, S. *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagogii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: IRIS, 2007.

Kratochvíl, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995.

Mráz, M. *Antické inšpirácie výchovy*. In *Vedy o výchove a vzdelávaní*. AFP UT, Trnava: PF TU, 2001, s. 45-50.

Rich, Old. *Rozhodovanie alebo manuál na život z pohľadu špešného človeka.* Žilina: Artis Omnis, 2011.

Práce se sociální tematikou, využívající filozofie jako jedné z disciplin v pomáhajících profesích

Szócs, Gizela, Kálmán Szócs. *Nám sa to podarilo-životné príbehy abstínujúcich klientov.* Velké Kosihy: Vydavateľstvo KT.

Szócs, Gizela, Kálmán Szócs. *Prečo sa bojím spoznať seba samého?* Nádej-REményéség, n. o. 2009.

Frankl, V.E. *Lékařská péče o duši.* Brno: Cesta, 1996.

Práce aplikační na romskou situaci

Balvín, Jaroslav, Vavreková, Lenka. *InteRRa 6. Interkulturalita a národnostní menšiny: v sociálních, filozofických, pedagogických, kulturních, historických a přírodovědných súvislostiach.* Spišská Nová Ves: Hnutie R – Spiš, 2008.

God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů. Milena Hübschmannová a kol. Praha: Apeiron, 1991.

Balvín, Jaroslav. Romský žák a osobnost učitele. In: *Romano Džaniben, Časopis romsistických studií.* 3/1995, s. 3-8.

Balvín, Jaroslav a kolektiv. *Romové a jejich učitelé.* 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999.

Balvín, Jaroslav Význam multidimenzionálního pohledu na otázky edukace romského žáka. In *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. Editori Vladimír Klein, Vlasta Fabianová, 2007 a, s. 43-140.

Balvín, Jaroslav. Filozofie výchovy v edukaci romského žáka. In *Veda vzdelanie prax. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 14.-15. november 2007.* Nitra: Univerzita Konštantína v Nitre, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. Editori Eva Szorádová, Josef Polák. 1. diel, 1. sekcia Pedagogicko-psychologické aspekty znalostnej spoločnosti, 2007 b, s. 25-32.

Balvín, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků.* Vydání první. Praha: Radix, 2007 c.

Balvín, Jaroslav, Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: RADIX, 2008.

Balvín, Jaroslav, Multikulturalita a edukace romského žáka. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, 2009.

Bartosz, Adam. *Nie bój się Cygana Na dara Romestar.* Sejny: Pogranicze, 2004.

- Davidová, Eva.** Cesty Romů Romano drom. Olomouc: Palackého univerzita, 1995.
- Dědič, Miroslav.** *Šumavská bukolika*. Ústí nad Labem: Krajský pedagogický ústav, 1972.
- Dědič, Miroslav.** *Výchova a vzdělávání romských dětí a mládeže*. Praha: SPN, 1982.
- Dědič, Miroslav.** *Škola bez kázně*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1985.
- Dědič, Miroslav.** Z historie první romské školy v České republice v Květušíně na Šumavě. In **Dědič, Miroslav.** Učitelé v Květušíně a Dobré vodě (2. 7. 1950-31. 7. 1962). In **Balvín, J. a kolektiv.** *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 35.
- Dědič, Miroslav.** Životopisný medailon učitele Františka Bandyho. In **Balvín, J. a kolektiv.** *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 59-61.
- Dědič, Miroslav.** Památce Olgy Bandyové. In **Balvín, J. a kolektiv.** *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 61-63.
- Dědič, Miroslav.** *Než roztály ledy*. Praha: Kulturní svaz občanů německé národnosti, 2002.
- Dědič, Miroslav.** *Kantor z Mářina Dvora*. Praha: Slovenský literární klub v ČR, 2003.
- Dědič, Miroslav.** *Ohlédnutí*. Praha: Slovenský literární klub v ČR, 2005.
- Dědič, Miroslav.** *Květušínská poema*. Praha: RomPraha, 2006.
- Fabianová Vlasta.** *Folklórna tvorba Rómov*. Nitra: UKF, 2003.
- Fabianová, Vlasta.** Etnografický obraz rómskeho etnika a rómskej ženy. In: *Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti*. II. Štúdie. Trnava, 2005.
- Fabianová, Vlasta.** O roli matky a její hodnotě v tradiční romské kultuře, jakož i o rozporuplné situaci výchovné role matky v současnosti. In: *Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti*. II. Štúdie. Trnava, 2005.
- God'aver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů.** Příslovní sebrali Milena Hübschmannová, Hana Šebková, Anna Žigová, Zbyněk Andrš. Praha: APEIRON, 1991.
- Horňák, Ladislav.** *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005.
- Horváthová, Jana.** 2006. Devleskere čhave svedectvom starých pohľadnic. Poprad: Region Poprada.
- Jakoubek, M., Budilová, L. (eds).** *Romové a Cikáni neznámí a známí. Interdisciplinární pohled*. LEDA CZ, 2008.

Jakoubek, M. Geneze Romů a Baršova ontologie per acclamationem aneb Debata pokračuje. In **Jakoubek, M., Budilová, L. (eds).** *Romové a Cikáni neznámí a známí. Interdisciplinární pohled.* LEDA CZ, 2008, s. 259-288.

Klein, V., Matulayová, T. Projekt európskeho sociálneho fondu „Ďalšie vzdelávanie asistentov učiteľov a učiteľov so zameraním na marginalizované skupiny“. In *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi.* Sborník vedeckých štúdií. Editori Vladimír Klein, Vlasta Fabianová. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007, s. 6-42.

Klein, V., Matulayová, T. Úlohy asistenta učiteľa v edukácii rómskych žiakov zo sociálne málopodnetného prostredia. In *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi.* Sborník vedeckých štúdií. Editori Vladimír Klein, Vlasta Fabianová. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007, s. 274-281.

Klein, V., Matulayová, T. Chudoba a edukácia rómskych žiakov. In *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi.* Sborník vedeckých štúdií. Editori Vladimír Klein, Vlasta Fabianová. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007, s. 141-150.

Klein, V. Ciele a obsah multikultúrnej výchovy na základných a stredných školách. In *InteRRa 5. Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach.* Zborník z medzinárodnej konferencie konanej 25.-26. septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva-Ústav romologických štúdií, 2008, s. 276-286.

Klein, V. *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2008.

Klein, V. *Multikultúrna výchova a Rómovia.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2008.

Klein, V., Matulayová, T. Prieskum názorov asistentov učiteľov. In: Balvín Jaroslav (sestavil a redigoval): *Identita ve vztahu k národnostním menšinám. Mezinárodní konference 5. setkání národnostních menšin 24. setkání Hnutí R 10.-11. listopadu 2005,* Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. 1. díl, 2005, s. 387-397.

Klimeková, A. Multikultúrna výchova rómskej minority a národnostných menšín. In *Vychovávateľ,* 2001, roč. 45, č. 10, s. 16-18.

Kwadrans, Lukasz. Problemy Romów w kontekście integracji europejskiej. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA.* Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference

6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 a, s. 514-518. CD-Rom.

Kwadrans, Łukasz. Problemy romských dzieci w społeczeństwie większości. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 b, s. 526-529. CD-Rom.

Kwadrans, Łukasz. Edukacja Romów w Polsce-komunikat. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 c, s. 530-538. CD-Rom.

Kwadrans, Łukasz. Romany Education in the Central Europe. Comparative Study on the Example of Czech Republic, Poland and Slovakia. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 d, s. 539-544. CD-Rom.

Kwadrans, Łukasz. Psychologiczne i socjologiczne determinanty uprzedzeń oraz dyskryminacji wobec mniejszości narodowych i grup etnicznych na przykładzie Romów. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 e, s. 519-525. CD-Rom.

Kyuchukov, Hristo. *Psicholingvistični aspekti na rannija bilingvizm (verchu material ot blgarska, turski i romski ezik)*. Sofía: Izdaniето se sponsorira ot Balkanska fondacije za meždukulturno obrazovanije i razbiratelstvo, 1997.

Kyuchukov, Hristo. *Jezikovoto obučenije na romskite děca (praktičeski pochvati)*. Sofija: Izdatělstvo „TILIIA“ OOD, 1997.

Kyuchukov, Hristo. *Desegregation of Roma schools in Bulgaria*. Sofia: C.E.G.A. *Creating Effective Grassroots Alternatives*, 2006.

Kyuchukov, Hristo. *Turkish and Roma children learning Bulgarian. Psycholinguistic Aspects of Second Language Acquisition in a Multicultural Environment. (Studies in Romani bilingualism Series 2)*. Faber publishers, 2007.

Kyuchukov, Hristo. (naučnata redakcija). *Desegregacija ili interkulturna integracija. Sbornik dokladi ot jubilejna naučna konferencija na VTU „Sv. Kiril i Metodij“ na tēma „Obrazovaniето v globaliziraščija se svjat“ 15-17 oktombri, 2004 god.* Veliko Tarnovo: Izdatělstvo FABER, 2005.

- Lacková, Elena.** *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou.* Podle vyprávění autorky zpracovala, do češtiny přeložila a předmluvu napsala Milena Hübschmannová. Praha: Triáda, 1997.
- Lacková, Elena, Balvín, J.** *Holocaust v povídkách Eleny Lackové.* Praha: Fortuna, 2001.
- Levá, Anna.** Učitel'ská poema. In **Balvín, J. a kolektiv.** *Romové a jejich učitelé.* 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 36-37.
- Liégeois-Jean Pierre.** *Rómowie Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte.* Bratislava: Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, Academia Istropolitana, 1997.
- Lyko, M.** Pohľad na dôstojnosť pracujúceho človeka v multikultúrnom priestore, v kontexte jeho života v rodine s sociálneho učenia Katolíckej cirkvi. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA.* Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 155-159. CD-Rom.
- Maximoff, Matéo.** *Sudby ursitorů.* Praha: Romano džaniben, Argo, 2007.
- Portik, M.** *Determinanty edukácie rómskych žiakov asistent učiteľa.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003.
- Schuringa, Leida.** *Komunitní práce a inkluze Romů.* Ostrava: Spolu, 2007.
- Stojka, Peter, Pivoň Rastislav.** *Náš život Amáro Trajo.* Bratislava: Nadácia INFOROMA, Nadácia otvorenej spoločnosti, 2003.
- Tomášová, Z.** (Redaktorka Českého rozhlasu). Škola na hranici. (Pořad vysílaný v Českém rozhlasu měsíc po 12. setkání Hnutí R). In **Balvín, J. a kolektiv.** *Romové a jejich učitelé.* 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 40-48.
- Valachová, D., Kadlečíková, Z., Butašová, A., Zelina, M.** *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia.* Bratislava: SPN, 2002.
- Valachová, D.** 2006. Učitel rómskych detí. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa.* Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie ktorá se konala pod záštitou Pála Csákyho podpredsedu vlády SR v dňoch 27.-28. 4. 2006 v Nitre. Zostavil Rastislav Rosinský. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006, s. 234-241.
- Štocková, J.** Učitel' a deti z rómskych osád. In **Balvín, J. a kolektiv.** *Romové a jejich učitelé.* 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 53-57.

- Vanková, K.** Identifikačné špecifiká Rómov In: Rosinský, R. (editor): *Prierez socio-kultúrnymi vrstvami identity Rómov (vysokoškolský učebný text)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006, s. 18-49.
- Vašutová, S.** Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004.
- Vavreková, L.** Rodina ako základ hodnotovej orientácie Rómov. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 a, s. 394-398. CD-Rom.
- Vavreková, L.** Rómska komunita z hľadiska multikultúrneho prístupu k sociálnej práci. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 b, s. 436-443. CD-Rom.
- Vavreková, L., Lapšanská, J.** Empirické poznatky a skúsenosti z vlastnej práce vo vzťahu k náplni práce komunitných sociálnych pracovníkov. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 444-450. CD-Rom.
- Jakoubek, M., Budilová, L. (eds).** Romové a Cikáni neznámí a známí. Interdisciplinární pohled. LEDA CZ, 2008, s. 178-207..
- Rosinský, R.** *Čavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeníu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006 a.
- Rosinský, R.** Pohľad na edukáciu rómskych detí. In: Rosinský, Rastislav (editor): *Prierez socio-kultúrnymi vrstvami identity Rómov (vysokoškolský učebný text)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006 b, s. 91-117.
- Selická, D.** Špecifiká rómskej rodinnej výchovy. In *Vychovávateľ*. Časopis pedagóga. November 2003, č. 3, ročník XLIX, s. 13-15.
- Selická, D.** Podpora sociálneho pracovníka pri utváraní identity u rómskeho obyvateľstva. In *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala pod záštitou Pála Csákyho podpredsedu vlády SR v dňoch 27.-28. 4. 2006 v Nitre. Zostavil Rastislav Rosinský. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006, s. 59-66.
- Sládeková, Z., Sejčová, L.** 2007. Rómske dieťa v škole. In: *Vychovávateľ*, Január 2007, č. 5, ročník LIV, s. 23-26.

Vavreková, L. Rodina ako základ hodnotovej orientácie Rómov. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 a, s. 394-398. CD-Rom.

Vavreková, L. Rómska komunita z hľadiska multikultúrneho prístupu k sociálnej práci. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 b, s. 436-443. CD-Rom.

Vavreková, L., Lapšanská, J. Empirické poznatky a skúsenosti z vlastnej práce vo vzťahu k náplni práce komunitných sociálnych pracovníkov. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 444-450. CD-Rom.

Čupťáková, K. Saturácia potreby lásky u rómskych žiakov. In: *InteRRa 5. Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej konferencie konaním 25.-26. septembra 2007 v Spišskom Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vecí a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, 2008, s. 444- 452.

Práce mezioborové a multikulturní

Budil, I. T. „Mexifornia“ a soudobá kritika multikulturalismu. In *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Editoři Tomáš Hirt, Marek Jakoubek. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 77-130.

Hirt, T. Svět podle multikulturalismu. In *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Editoři Tomáš Hirt, Marek Jakoubek. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 9-76.

Hirt, T., Jakoubek, M. (eds.) „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o., 2006.

Jakoubek, M. Multikulturalismus vs. kultura (na příkladu tzv. Romů a „jejich“ kulture). In *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva)*. Editoři Tomáš Hirt, Marek Jakoubek. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 198-235.¹²⁰

¹²⁰ Uvozovkování: „Romové“, „jejich“ kultura, to je typický projev skeptického pohledu na romskou národnostní menšinu. Autoři nepovažují Romy za národnostní menšinu proto, že základ jejich existence spočívá (podle

Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit (antropologická perspektiva). Editoři Tomáš Hirt, Marek Jakoubek. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice-Bílá kniha. 2001. Praha: MŠMT a Ústav pro informace ve vzdělávání.

Průcha, J. 2006. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005.

Blížkovský, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium, 1997.

Fobelová, D. *Tri rozmery kultúry*. Bratislava: IRIS, 2004.

Kusin, V., Sollárová, E. *Ludská tvorivosť (filozofické, psychologické a sociálne otázky)*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, 2002.

Ondrejkovič, P. K úlohám pedagogických vied v integračnom procese. In: Švec, V., Knotová, D., Prokop, J. (ed.) *Výchova v kontextu sociálnych proměn*, sborník referátů z 12. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2004.

Průcha, J. *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001.

Příbil, M. Za kdysi opsanou diplomku bude hrozit ztráta titulu. *Právo*, 12. prosince 2008, roč. 18, č. 291, s. 1.

Bakošová, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005.

Balvín, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix-Hnutí R, 2004.

Balvín, J. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007a.

Balvín, J. Význam multidimenzionálního pohledu na otázky edukace romského žáka. In *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómkyimi žiakmi. Zborník vedeckých štúdií*. Editori Vladimír Klein, Vlasta Fabianová. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2007b, s. 43-140.

Balvín, J. Edukace romského žáka jako systém. In *InteRRa 5. Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej

týchto autorů) ještě na rodových a rodinných vztazích. Tak to tito kulturní antropologové vyvodili a následně zobecnili z několika málo výzkumů v nejhudších romských osadách na Slovensku. (především Cminianské Jakubovany). Druhým důvodem uvozovkání je, že Romové jsou rozčleněni na řadu subkulturních, etnických skupin, jsou v různých zemích Evropy a světa. To je důvodem pro to, že prý nemůžeme brát pojem Rom za adekvátní výraz pro pojem národnostní menšina. Nedej Bože národ! To je podle těchto kulturních antropologů úplný nonsens.

Na rozdíl od nich my si to nemyslíme a v této knize se budeme snažit uvést postupně důvody, proč je název Romové (bez uvozovek), romská národnostní menšina a dokonce národ naprosto legitimním pojmenováním pro 12 milionů lidí se specifickou kulturou a jedinečným historickým osudem.

konferencie konanej 25.-26. septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, 2008, s. 372-377.

Balvín, J. *Filozofie výchovy a metódy výuky romského žaka*. Praha: Radix, 2008.

Blížkovský, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1997.

Brezinka, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON. České katolícké nakladateľství, 1996.

Dědič, M. *Výchova a vzdělávání romských dětí a mládeže*. Praha: SPN, 1982.

Dědič, M. *Škola bez kázně*. České budějovice: Jihočeské nakladateľství, 1985.

Dědič, M. *Květušínská poema*. Praha: RomPraha, 2006.

Đurič, L., Bratská, M. a kol. *Pedagogická psychologie. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997.

Gáliková Tolnaiová, S. *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagogii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: IRIS, 2007.

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004.

Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.

Lacková, E. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Podle vyprávění autorky zpracovala, do češtiny přeložila a předmluvu napsala Milena Hübschmannová. Praha: Triáda, 1997.

Palouš, R. *Zrod osobnosti*. In *O filozofii výchovy a filozofii provádějící*. Praha: FF UK 1999, s. 28-35.

Patočka, J. *Mládí a filozofie (1941)*. In Patočka, J. *Péče o duši. Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách* I. díl. Sebrané spisy, svazek 1, Praha: OIKOYMENH, 1996 a, s. 119-125.

Patočka, J. *Filozofie výchovy*. In: Patočka, J. *Péče o duši. Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách* I. díl. Sebrané spisy I., Praha: OIKOYMENH, 1996b, s. 363-440.

Portik, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov. Asistent učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity, 2003.

Portik, M. *Rómski žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia a stratégie ich vzdelávania*. In: Balvín, J. a kolektív: *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin 22. setkání Hnutí R 13.-14. listopadu 2003. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004, s. 212-218.

- Průcha, J.** Etnopedagogika. In *Pedagogika*, 52, 2002, 2, s. 195-205.
- Průcha, J.** *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006.
- Průcha, J.** *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Druhé, rozšířené vydání. Praha: Portál, 2007.
- Příbil, M.** Za kdysi opsanou diplomku bude hrozit ztráta titulu. In *Právo*, 12. prosince 2008, roč. 18/ č. 291, s. 1.
- Rogers, C. R.** Manifest humanistické psychologie. In *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*. 1990-1991, 1, č. 3., s. 59-62.
- Rogers, C. R., Freiberg, H., J.** *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, 1998.
- Rosinský, R.** *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeníu*. Nitra: Univerzita Konstantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006.
- Sarmány-Schuller, I.** Myslenie. 8. kapitola In Daniel, J. a kolektív. *Prehľad všeobecnej psychologie*. Nitra: ENIGMA, 2005, s. 141-188.
- Sollárová, E. (ed.)**. *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa Pedagogická fakulta, 2000.
- Sollárová, E. (ed.)** Školská psychológia-intervenčné programy zamerané na rozvoj osobnosti. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta, 2001.
- Sollárová, E.** Proces zmeny vo výcviku s prvkami na človeka zameraného prístupu (PCA). *Sociálna práca a zdravotníctvo*, č. 3 / 4, 2002.
- Sollárová, E. (ed.)**. *Kognitívne a učebné štýly v kontexte veku a výkonu žiaka*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2004.
- Sollárová, E.** Metódy posudzovania tvorivosti. In Kollárik, T., Sollárová, E. *Metódy sociálnopsychologickej praxe*. Bratislava: Ikar, 2004.
- Sollárová, E.** *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar, 2005.
- Soukup, V.** *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál, 2000.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K. (Eds.)**. *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- Sternberg, R. J.** *Úspešná inteligencia. Ako praktická a tvorivá inteligencia rozhodujú o úspechu v živote*. Bratislava: SOFA, 2000.
- Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A., Grigorenko, E. L.** *The relationship between academic and practical intelligence: case study in Kenya*, 2001.
- Sternberg, R. J.** *Adaptive skills of Roma Children*. Proposal. 2004.

Sternberg, R. J. *Kultúra a inteligencia*. Inaugurační prednáška při príležitosti udelenia titulu Doktor honoris causa 5. mája 2004 v UKF Nitra, 2004.

Valenta, J. *Dramatická výchova a sociálne psychologický výcvik (srovnání systémů)*. Praha: ISV, 1999. 79 s.

Vašek a kolektiv. *Špeciálna pedagogika. Terminologický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995.

Vavreková, L. Interkultúrna spolupráca inštitúcií v obci ako podmienka edukácie rómskych žiakov. In *InteRRa 5. Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach*. Zborník z medzinárodnej konferencie konanej 25.-26. septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, 2008, s. 601-610.

Výrost, J., Slaměnik, I. *Aplikovaná sociální psychologie I. Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998.

Výrost, J., Slaměnik, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. 453 s.

Zelina, M. Impresie na tému tvorivo-humanistickej výchovy. In: Zelina, M. (Ed.). *Tvorivo-humanistická výchova znevýhodnených a rómskych žiakov*. Zborník príspevkov riešiteľov úlohy štátnej objednávky č. 912/2002 s názvom: Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa. Bratislava: OG-Vydavateľstvo Poľana, spol.s r. o., 2006, s. 6-16.

Práce z pedagogiky a filozofie výchovy

Balvín, Jaroslav. *Výchova a vzdelávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004.

Balvín, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007.

Bauman, P. Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím filozofie ma prvním a druhém stupni ZŠ. In Jandová, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, s. 53-57.

Blížkovský, B. *Systémová pedagogika. Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. 2. upravené vydání. Ostrava: Amosium servis, 1997.

Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000.

Brezinka, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, 1996.

- Bůžek, Antonín.** 2006. Násilí a šikana mezi žáky jako vztahový, etický a výchovný problém. In: *Vychovávateľ*, December 2006, číslo 4, ročník LIV, s. 7-10.
- Bůžek, Antonín.** 2006. Násilí a šikana mezi žáky jako vztahový, etický a výchovný problém-2. část. In: *Vychovávateľ*, Január 2007, číslo 5, ročník LIV, s. 11-13.
- Camhy, D. G.** Philosophy and the lost Dimension of Education. In *Education for Human Rights and Citizenship in Central and Eastern Europe*. Praha, 1995, s. 111-120.
- Cvach, R.** Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filozofie pro děti“ ve ŠVP. In Jandová, R. (ed.) *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005, s. 53-57.
- Demetrio, D.** Zabawa na tle życia gra autobiograficzna w edukacji dorosłych. Kraków: IMPULS, 1999.
- Dubský, Ivan.** *Filosof Jan Patočka*. Praha: OIKOYMENH, 1997.
- Gaarder, Jostein.** *Sofiin svet. Román o dějinách filozofie*. Bratislava: Sofa, 1996.
- Gálik, S.** Mystika jako univerzálna reč náboženstva. In *Fundamentálna úloha lásky v dialógu medzi civilizáciami*. A.Ph.T. 6, FH TU. Trnava, 2001, s. 47-53.
- Gálik, S.** Filozofia výchovy v kontexte multikultúrnej spoločnosti. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, CD-Rom. S. 111-116.
- Gáliková Tolnaiová, Sylvia.** *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagogii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: IRIS, 2007.
- Gutek, G. L.** Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk, 2003.
- Határ, Ctibor.** 2007. Profesionálne kompetencie sociálneho pedagóga. In: *Vychovávateľ*, Január 2007, č. 5, ročník LIV, s. 35-36.
- Helus, Zdeněk.** Dítě jako východisko školské reformy. *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělání*, 1990-1991, č. 6, s. 117-120.
- Hendrich, J.** *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha, 1926.
- Hermach, J.** *Dialektika výchovy*. Praha, 1966.
- Hirt, Tomáš.** Trampoty s multikulturalismem, konstruktivismem a „konstruktivistickým multikulturalismem“. In **Jakoubek, M., Budilová, L. (eds).** *Romové a Cikáni neznámí a známí. Interdisciplinární pohled*. LEDA CZ, 2008, s. 244 n..
- Hlavsa, J., Langová, M., Všetečka, J.** 1987. *Člověk v životních situacích*. Praha:

Akademia, 1987.

Höfding, H., Král, J. *Přehledné dějiny filosofie*. Praha, 1946.

Charta učitelů. Dokument OSN-UNESCO.

Chrzanowska, I., Jachimczak, B. (red.) *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu*. Wyzwania praktyki. Łódź, 2008.

Ivanova, E. Kinderphilosophie in Bulgarien. In: *Info-Kinderphilosophie* 1994, 5/2 Jahrgang, 1994.

Kasáčová, Bronislava. Dimenzie učiteľskej profese. In: Kolektiv autorov. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006, s. 20-35.

Horváthová, Kinga-Manniová, Jolana: Úvod do školského manažmentu. Bratislava: AXIMA, 2008.

Chrzanowska, I., Jachimczak, B. (red.) *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu*. Wyzwania praktyki. Łódź, 2008.

Millarová, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.

Vališová, A. *Komunikace a vzájemné porozumění. Hry pro dospívající*. Praha: Grada, 2005.

Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2008.

Klimeková, A. *Profesná etika a mravná výchova (Praxeológia). Historicko-filozofický prístup-československé dejiny*. Prešov: LANA, 2004.

Klimeková, A. *Súčasná etické teórie (Genealogie modelov)*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2006.

Klimeková, A. Interkultúrna identita človeka a jeho autenticity při vstupe do EÚ. Filozofické a sociálne dimenzie multikultúrnej výchovy. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 a, s. 651-656. CD-Rom.

Klimeková, A. Jednotná Európa a otázky novej etiky hodnot v EÚ. Filozofické a sociálne dimenzie multikultúrnej výchovy. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 b, s. 657-660. CD-Rom.

Knausová, I. 2007. Problematika sociokulturně znevýhodněných žáků. In: *Vychovávateľ*, Január 2007, č. 5, ročník LIV, s. 31-34.

Kohák, E. *Člověk, dobro a zlo. O smyslu života v zrcadle dějin /kapitoly z morální filozofie/*. Praha: Ježek, 1993.

Komenský, J. A. *Vševýchova (Pampaedia)*. Bratislava: Obzor, 1992.

- Komenský, J. A.** Obecná porada o nápravě věcí lidských. I., II., a III. Díl. Praha: Svoboda, 1992.
- Komenský, J. A.** První filosofie. In *Filosofický časopis*, 40, 1992, č. 1, s. 105-132.
- Koncepcia výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov vrátane rozvoja stredoškolského a vysokoškolského vzdelávania.** In: Romano nevo lil. Mimoriadna príloha. Číslo 848-851. 14.-17. týždeň. 7. apríl-4. máj 2008, ročník XVIII.
- Kondrla, P. Blaščíková, A.** Človek v európskom myslení. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa Filozofická fakulta, 2005.
- Kosová, B.** Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In: Kolektív autorov. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006.
- Kouba, P.** Lévinas a Deleuze: dva odlišné prístupy k exterioritě. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročiu narodenia Emmanuela Lévinasa*. 2006. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 239-257.
- Kratochvíl, Z.** *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann a synové, 1995.
- Kraus, B.** *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008.
- Krámský, E.** E. Lévinas-možné východisko k profesní učitel'ské etice? In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročiu narodenia Emmanuela Lévinasa*. 2006. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 102- 110.
- Kružík, J.** Paideia nebo(li) bičování: dva póly Lévinasovy filosofie výchovy. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročiu narodenia Emmanuela Lévinasa*. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 93-101.
- Kružíková, J.** Filozofické a sociálne dimenzie multikultúrnej výchovy. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 292-295. CD-Rom.
- Kučerová, Stanislava.** *Estetická výchova jako samostatný předmět na školách 2. cyklu*. Olomouc, 1967.
- Kučerová, Stanislava.** *Hodnoty a výchova*. Praha, 1969.
- Kučerová, Stanislava.** *Úvod do teorie estetické výchovy ve volném čase*. Brno, 1970.
- Kučerová, Stanislava.** *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno, 1990.
- Kučerová, Stanislava.** *Obecné základy mravní výchovy*. Brno, 1990.
- Kučerová, Stanislava.** *Obecné základy estetické výchovy*. Brno, 1990.
- Kučerová, Stanislava.** *Člověk-hodnoty-výchova. Kapitoly z filosofie výchovy*. Vydáno vlastním nákladem. Prešov: ManaCon, 1996.

- Kučerová, Stanislava. , Blížkovský, Bohumír a kol.** *Česká a slovenská otázka v EU.* Konvoj. Brno: Konvoj, 2004.
- Kučerová, Stanislava.** 1999. Étos interkulturní výchovy. In: Balvín, J. a kolektiv: *Romové a etika multikulturní výchovy.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 17-23.
- Kusin, Vasko, Odlerová, Eva.** Etické priority osobnosti učiteľa žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. In *InteRRa 5. Interkulturalita a rómska národnostná menšina v sociálnych a pedagogických súvislostiach.* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 25.26.septembra 2007 v Spišskej Novej Vsi. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Ústav romologických štúdií, 2008, s. 91- 98.
- Kudláčová, Blanka.** Fenomén výchovy Historicko-filozoficko-antropologický aspekt. Trnava: Typi Univesitatis Tyrnaviensis Vydavateľstvo Trnavskej univerzity, VEDA vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2006.
- Kusin, Vasko, Sollárová, Eva.** *Ľudská tvorivosť (filozofické, psychologické a sociálne otázky).* Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzita Konštantína Filozofa Nitra, 2002.
- Lokšová, I.** Filozofické a sociálne dimenzie multikulturnej výchovy. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA.* Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 105-110. CD-Rom.
- Lukášová-Kantorková, K.** Učiteľská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe. Ostrava: PF OU, 2003.
- Luptáková, K.** Interkulturná výchova vo výchovno-vzdelávacom procese na 1. stupni ZŠ. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela v Banském Bystrici Pedagogická fakulta, 2004.
- Madej, J.** Význam masmédií v pedagogickom procese. In: *Vychovávateľ,* Január 2007, č. 5, ročník LIV, s. 39-40.
- Mandáková, A.** Rasizmus a niektoré jeho súvislosti. In: *Vychovávateľ,* Január 2007, č. 5, ročník LIV, s. 27-30.
- Machková, E.** Metodika dramatické výchovy. Praha: Artama, 1992.
- Machovec, M.** *Smysl lidského života.* Praha, 1965.
- Masaryk, T. G. M.** *Ideály humanitní.* Praha, 1964.
- Melosik, Z.** *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej.* Kraków: IMPULS, 2007.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T.** Kultura, tożmość i edukacja migotanie znaczeń. Kraków: IMPULS, 1998.
- Millarová, S.** *Psychologie hry.* Praha: Panorama, 1978.

Mráz, J. K problému filozofie výchovy národnostních menšin v novém miléniu. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 a, s. 668-674. CD-Rom.

Mráz, J. Minulosť a súčasnosť v identite národnostných menšín a ich výchovy vo vstupe do EÚ. (Eticko-filozofické problémy). Filozofické a sociálne dimenzie multikultúrnej výchovy. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007 b, s. 661-667. CD-Rom.

Mráz, M. Antické inšpirácie výchovy. In *Vedy o výchove a vzdelávaní*. AFP UT, Trnava: PF TU, 2001, s. 45-50.

Nakonečný, M. *Motivace lidského chování*. Praha, 1996.

Nakonečný, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998.

Novotná, E. 2006. Učitel a asistent učiteľa v kooperácii. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskeho etnika prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie ktorá se konala pod záštitou Pála Csákyho podpredsedu vlády SR v dňoch 27.-28. 4. 2006 v Nitre. Zostavil Rastislav Rosinský. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2006, s. 242-249.

Kusin, Vasko, Vanková, Katarína, Odlerová, Eva. Identita v procese socializácie a personalizácie rómskeho etnika. Nitra: UKF FSVaZ, 2006.

Manniová, Jolana. Osobnostné charakteristiky a interpersonálne kompetencie riaditeľa školy. In *Školský manažment v nových spoločenských podmienkach (pre riadiacich pedagogických zamestnancov)*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Bratislava 11. december 2008. Bratislava: Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2008, s. 72-83.

Olivar, Roberto Roche. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

Ondrejko, Peter. K úlohám pedagogických vied v integračnom procese. In: Švec, V., Knotová, D., Prokop, J. (ed.) *Výchova v kontextu sociálnych proměn*, sborník referátů z 12. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2004.

Palouš, Radim. *Čas výchovy*. Řím, 1987.

Palouš, Radim. Zrod osobnosti. In *O filozofii výchovy a filozofii provádějící*. Praha: FF UK 1999, s. 28-35.

- Palouš, Radim.** *K filosofii výchovy. /Východiska fundamentální agogiky).* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.
- Patočka, Jan.** Filosofie výchovy. In: Patočka Jan: *Péče o duši.* Sebrané spisy I., Praha: OIKOYMENH, 1996 b, s. 363-440.
- Patočka, J.** *Platón.* Praha: SPN, 1993.
- Patočka, J.** Sokrates. Praha: SPN, 1990.
- Patočka, J., Palouš, R.** *Osobnost a komunikace.* Praha, 1990.
- Průcha, J.** *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru.* Praha: Portál, 2000.
- Průcha, J.** *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele.* Praha: Triton, 2006.
- Pšenák, J.** Predslov. In *Komenský, J. A. 1992. Vševýchova (Pampaedia).* Bratislava: Obzor, 1992.
- Pšenák, J.** Panpedagogická paradigma J. A. Komenského. In *De rerum humanarum emendationeconsultatio catholica a Odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie.* Bratislava: UK, 2000, s. 158-164.
- Poláková, E.** Etika pre žurnalistov, Trnava, 2008.
- Průcha, J.** *Multikulturní výchova: Teorie-praxe-výzkum.* Praha: ISV, 2001.
- Průcha, J.** *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele.* Praha: Triton, 2006.
- Příbil, M.** Za kdysi opsanou diplomku bude hrozit ztráta titulu. *Právo*, 12. prosince 2008, roč. 18, č. 291, s. 1.
- Ramadan, I.** Multikulturní politika České republiky ve vztahu k „romské komunitě“ . In
- Reale, G.** *Platón.* Prel. M. Cajthaml. Praha: Oikoymenh, 2005.
- Rolland, R.** *Mahátma Gándhí.* Praha, 1932.
- Rosin, Małgorzata.** Pedagogia Thomase Gordona jako wychowanie ku porozumeniu. In Rubikova kostka MULTIKULTURALITA. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 132-138. CD-Rom.
- Roubalová, V.** Ženy v kruhu. In *Psychologie dnes.* Leden 2006, 1. číslo, 12. ročník. Vydává Portál, s. 19-21.
- Scheller, M.** *Místo člověka v kosmu.* Praha, 1968.
- Šindelář, J.** *Co řeší filosofická antropologie.* Praha, 1966.
- Sobotka, M.** J. A. Komenský a filozofie jeho doby. In *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému* (ed. Pešková, J., Cach, J., Svatoš, M.), Praha: Karolinum, 1990, s. 117-126.
- Suchodolski, B.** *Filosofie a pedagogika.* Praha, 1966.
- Suchodolski, B., Wojnarová, J.** *O umění a výchově.* Praha, 1982.

Suvák, V. Etické myslenie v období klasickej gréckej filozofie. In *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kalligram, 2008, s. 42-85.

Wolf, J. *Úvod do studia člověka*. Praha, 1965.

Wroczynski, R. *Sociálna pedagogika*. Bratislava, 1968.

Štech, S. 1998. Dilemata a ambivalence učiteľského povolání. In: Učiteľské povolání z pohledu sociálných vied. Praha: PF UK, s. 42-59.

Štocková, J. Učiteľ a deti z rómskych osád. In **Balvín, J. a kolektív.** *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 53-57.

Śliwerski, B. Pedagogika antyautorytarna /w:/ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 378-393.

Śliwerski, B. (red.) *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*. Tom. II Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2007.

Tavel, P. Zmysel života v multikultúrnej výchove. Filozofické a sociálne dimenzie multikultúrnej výchovy. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 127-131. CD-Rom.

Thomae, H. (ed.). Motivation (Handbuch der Psychologie, sv. II.). Göttingen, 1960.

Tolnaiová Gáliková, S. Človek a výchova v multikultúrnom svete. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 49-53. CD-Rom.

Vališová, A. a kolektív. 1998. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998.

Vališová, A. *Hry s odkrytými kartami aneb otevřená komunikace. Cvičebnice pro rozvíjení mezilidských vztahů*. Praha: Pansofia, 1996.

Vališová, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV, 2002.

Vališová, A. *Komunikace a vzájemné porozumění. Hry pro dospívající*. Praha: GRADA, 2005.

Vašek a kolektív. *Špeciálna pedagogika. Terminologický slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995.

- Vrabec, M.** Robinson aneb život bez druhého. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. 2006. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 263-271.
- Všetečka, J.** *Všenařprava obrazem, kniha fotografií na motivy díla J. A. Komenského, Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Nadas, 1987.
- Wojtyła, K.** *Elementarz etyczny*. Lublin: Towarzystwo naukowe Katolickiego uniwersytetu lubelskiego, 1983.
- Wróbel, A.** *Wychowanie a manipulacja*. Kraków: IMPULS. Oficyna Wydawnicza „Impuls“, 2006.
- Wojtyła, Karol. 1983.** *Elementarz etyczny*. Lublin: Towarzystwo naukowe Katolickiego uniwersytetu lubelskiego, 1983.
- Wolf, J.** *Úvod do studia člověka*. Praha, 1965.
- Wroczyński, R.** *Sociálna pedagogika*. Bratislava, 1968.
- Zelina, M.** *Psychologická hľadiská výchovy a vdelávania v CVS*. Košice, 1982.
- Zelina, M.** *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 1996.
- Zelina, M.** *Humanizácia výchovy I*. Bratislava: UK, 1998.
- Zelina, M.** *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000.
- Zelina, M.** *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004.
- Zelina, M. (Ed.)**. *Tvorivo-humanistická výchova znevýhodnených a rómskych žiakov*. Zborník príspevkov riešiteľov úlohy štátnej objednávky č. 912/2002 s názvom: Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom systémov vzdelávania sociálnych a misijných pracovníkov a asistentov učiteľa. Bratislava: OG-Vydavateľstvo Poľana, spol.s r. o., 2006.
- Zelina, M., Zelinová, M.** *Model tvorivo-humanistického vyučovania*. Bratislava: SAV, 1994.
- Zielińska-Kostyło, H.** *Pedagogika emancypacyjna /w:ú Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.*
- Žbirková, V.** Komenského významný historický prameň multikultúrnej výchovy-Orbis pictus. In *Rubikova kostka MULTIKULTURALITA*. Sestavil a redigoval Jaroslav Balvín. Mezinárodní konference 6. setkání národnostních menšin 25. setkání Hnutí R 12.-13. října 2006. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2007, s. 143-148. CD-Rom.
- Žbirková, V.** Jan Amos Komenský (1592-1670). In *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: KALLIGRAM, 2008, S. 180-189.
- Žilínek, M.** *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997.

Žilová, A., Novotná, A. 2007. Na inšpiráciu všetkým učiteľom. In: *Vychovávateľ*, Január 2007, č. 5, ročník LIV, s. 18.

Prameny filozofické

Aristotelés. *Etika Nikomachova*, preložil prof. PhDr. Julius Špaňár, CSc., 1979.

Diogenés Laertios. *Životy, názory a výroky proslulých filozofů*, I., predml. 12 (Překlad A. Koláře). Praha, 1964.

Patočka, J. *Platón*. Praha: SPN, 1993.

Platón. *Dialógy II*. Bratislava: Tatran, 1990.

Platon. *Obrana Sokrata*. Praha, 1942.

Platón. *Gorgias*. Praha 1944.

Platón. *Symposion*. Praha 1947.

Platón. *Faidros*. Praha, 1948.

Reale, G. *Platón*. Prel. M. Cajthaml. Praha: Oikoymenh, 2005.

Suvák, V. Etické myslenie v období klasickej gréckej filozofie. In *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kalligram, 2008, s. 42-85.

Xenofon. *Vzpomínky na Sokrata*. Praha, 1972.

Slovník

Stokes, Philip. Malé album veľkých mysliteľů. Stručně a přehledně o významných osobnostech světové filozofie. Praha: Nakladatelství Brána, 2007, s. 144-145.

Rejstřík věcný

Afirmativní akce, s. 11

Etika, s. 15, 27 a další

Filozofie, s. 15, 17 a další

Filozofie výchovy, s. 15, 23

Filozofování s dětmi, s. 3

Kategorický imperativ mravní, s. 36, 40

Kultura marginalizovaných, s. 8

Kultura rozvoje, s. 8

Multikulturalismus, s. 10

Multikulturní výchova, s. 10

Pansofie, s. 3

Prosociálnost, s. 49

Romologie, s. 64

Romství, s. 41

Rejstřík jmenný

Petr Bauman

Ivan Blecha

Martin Buber

Daniela Camhy

Mahátma Gándhí

Maxim Gorkij

Ian Hancock

G.W.F. Hegel

Jan Hus

Carl Jaspers

Immanuel Kant

J. A. Komenský

Sóren Kierkegaard

Janusz Korczak

Elena Lacková

Martin Luther

Martin Luther King

Platón

Jan Průcha

Carl Rogers

Kali Sára

Leida Shuringa

Peter Stojka

Sokrates

Miron Zelina

Souhrn

Jaroslav Balvín: Andragogika a filozofie-v aplikaci na romskou kulturu

Filozofie vystupuje jako věda o nejobecnějších zákonitostech v přírodě a ve společnosti. Každá vědní disciplína se zabývá filozofickými otázkami svého zkoumání a uplatnění v praxi. Ani andragogika není výjimkou. Andragogika znamená doslova vedení dospělých. Součástí tohoto vedení je i péče o člověka.

Vedení člověka k optimálnímu rozhodování a volbě dobré životní orientace podporuje i filozofie. Objasňování jednotlivých filozofických disciplín, jako je ontologie (nauka o bytí), gnoseologie (nauka o poznání) a axiologie (nauka o hodnotách) je důležité i pro andragogy jako učitele dospělých, i dospělých, jako objekty působení andragogů. Filozofie je aplikována také na různé kulturní systémy. V publikaci to je romská kultura, která také v sobě obsahuje určitou životní filozofii, využitelnou pro životní orientaci Romů i členů majority.

Klíčová slova

Andragogika, filozofie, ontologie, gnoseologie, axiologie, Romové, romská kultura, majorita.

Summary

Jaroslav Balvín: Andragogics and Philosophy

Philosophy is presented as a science of the most general laws of nature and society. Every scientific discipline deals with philosophical issues under examination and their application in practice. Andragogics is no exception. Terminologically, andragogics means guidance of adults. Care for man as a human being is part of the guidance.

Guiding man to optimal decision-making and making good choices in life has support in philosophy, too. Explaining individual philosophical disciplines, such as ontology (science of existence or being), gnoseology (science of knowledge, i.e., epistemology), and axiology (science of values) is important for andragogists as teachers of adults, as well as for adults themselves, as objects of andragogists' pursuit. Philosophy is furthermore applicable to various cultural systems. In this particular, the focus is on the Romani culture, which also stands for a certain life philosophy that is applicable to the life orientation of the Roma and members of the majority.

The philosophy in point is presented by prominent philosophical personages of the past as well as the [resent. The publication lists their achievements and works merely as basic information to the extent where they pertain to the field of andragogics.

Key words

Andragogics, philosophy, ontology, gnoseology (epistemology), axiology, the Roma, Romani culture, majority.

Charakteristika autora

Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd



Foto: Lenka Vavreková

Autor **Jaroslav Balvín** pracuje od 1. 9. 2011 na **Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně**. Je garantem bakalářského stupně oboru **Andragogika**, který byl otevřen na Ústavu pedagogických věd v roce 2010.

Andragogika na tomto pracovišti je zatím nejmladším oborem v rámci českých a slovenských pracovišť, které se zaměřují na rozvoj andragogiky jako nového vědního oboru.

Jaroslav Balvín je autorem přibližně **450 prací s pedagogickou, filozofickou, etickou, romologickou, sociální a andragogickou tematikou**. Na svoje publikace má více jak 460 citací a ohlasů. Jeho multidimenzionální vědecké a pedagogické zaměření je dobrým východiskem i pro zaměření na otázky andragogiky a filozofie v aplikaci na romskou kulturu, což je i tématem předložené monografie.

Jaroslav Balvín vychází z prací renomovaných andragogů, pedagogů, filozofů, ale vytváří i nový, osobitý profil přístupů k oboru andragogika ve vztahu i k jiným vědním oborům.. Jeho práce je zaměřena na filozofickoandragogický pohled na svět dospělého ve vztahu k filozofickým aspektům romské kultury.

Andragog, který bude pracovat s dospělými jako profesionál, by měl k výchově a vzdělávání dospělých přistupovat i z hlediska multikulturalismu a z hlediska filozofického a etického. V tomto směru je práce s názvem **Andragogika a filozofie. V aplikaci na romskou kulturu** jedním z teoretických východisek k pochopení světa

dospělých a jejich orientaci ve složitostech světa různorodých, a přitom navzájem propojených kultur.

Kontakt na autora

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Nám T. G. Masaryka 5555

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Zlín

E-mail: balvin@fhs.ukf.cz

Vyšlo v rámci programu: „Autorita a proměny jejího pojetí v edukačním prostředí“.

Registr. č. P407/10/0796. Období 2010-2012.

Vedoucí projektu prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Název: Andragogika a filozofie

Podnázev: V aplikaci na romskou kulturu

Autor: Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

**Recenzenti: Prof. zw. hab. Dr Bogdan Śliwerski,
(Akademja pedagogiky specjalnej Waršawa)**

Doc. PhDr. Lenka Haburajová-Ilavská, Ph.D.

(Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně)

Počet stran: 107

Vydalo: Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou jako svou 52. publikaci

Místo a rok vydání: Praha, 2011

Technická a grafická úprava: PhDr. Lenka Vavreková, PhD.

Počet výtisků CD: 150 ks

ISBN: 978-80-86798-15-8