

**TEORIE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ**  
**(PODPŮRNÝ TEXT PRO PŘEDMĚT TEORIE**  
**VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ)**

**doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.**

# Obsah

## Úvod

**1.kapitola: Filozofie výchovy a edukace**

**2.kapitola: Rozhodovací procesy v edukaci jako významný faktor teorie výchovy**

**3.kapitola: K teoretickým základům vzdělávání**

**4.kapitola: Aplikace teorie výchovy na život a dílo českého sociálního pedagoga**

**Přemysla Pittra. PŘEMYSL PITTER: PRVNÍ EVROPAN V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE**

## Závěr

## POPIS PŘEDMĚTU

*Bakalářský studijní program: Učitelství pro mateřské školy*

*Předmět: Teorie výchovy a vzdělávání*

*Forma studia: kombinovaná*

*Rozsah distanční výuky: 20 hodin*

*Zařazení výuky: 1. ročník, zimní semestr*

*Forma výuky: přednáška, seminář*

*Ukončení: zápočet, zkouška*

*Vyučující: doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD., doc. PhDr. Zuzana Petrová, Ph.D.*

# Úvod

*Nelze se starat o „lidské poslání vůbec“, není-li tu bytostná starostlivost o svůj vlastní jedinečný úkol. Tzv. „lidskost“ bez této vazby konkrétního člověka ke své duši je neživotné abstraktum.*

**Radim Palouš**

Předmět **Teorie výchovy a vzdělávání** je postaven na interpretaci filozofie výchovy jako základny teorie výchovy. Ve své aplikační rovině se zaměřuje na konkrétní objekt edukace, a to jsou romští žáci. Přitom však neopomíjí sledování obecně teoretické linie, která je uplatnitelná i pro studenty oborů preprimárního a primárního vzdělávání. Neopomíjí ani teoretický rozbor výchovného působení u významných pedagogů, jakým byli **Miroslav Dědič** a **Přemysl Pitter**, kteří se zabývali velkou částí své činnosti edukací dětí předškolního a mladšího školního věku.

Ve výkladu teorie výchovy a vzdělávání vycházíme z následujících východisek, které ovlivňují i formu a obsah výkladu.

1/ Edukace není abstraktní činnost, ale zaměřuje se vždy na konkrétní objekt výchovy. Z toho důvodu jsme zvolili ve výkladu konkrétní objekt, kterým je **romský žák**. Ten vystupuje v řadě výkladů teoretického charakteru jako příklad, jak může učitel aplikovat pedagogickou teorii na konkrétní pedagogické situace.

2/ Teorie výchovy je postavena zejména na práci **Mirona Zeliny**, jehož nejvýznamnějším dílem v této oblasti je **Teórie výchovy alebo hľadanie dobra**. Tato kniha je také základním učebním materiálem a na jejím základě jsou vytvořeny i otázky pro závěrečnou zkoušku z předmětu.

3/ Teorie výchovy a vzdělávání vychází z filozofie výchovy, která je podle našeho soudu nejlépe vymezena v díle českého filozofa **Jana Patočky**. Interpretace jeho práce **Filozofie výchovy** jako součást **Péče o duši** člověka je obecným východiskem pro porozumění podstaty výchovy a smyslu výchovné a vzdělávací práce pro každého studenta učitelství. I pro studenty preprimární a primární pedagogiky.

4/ Také v teorii výchovy a vzdělávání je potřebné prezentovat určitý vzor pedagoga, který teorii výchovy realizuje úspěšně v praxi a potvrzuje tak platnost teoretických postulátů. Takovými osobnostmi jsou **Miroslav Dědič** a **Přemysl Pitter**, jejichž teorie a praxe, jak potvrdil i pilotní výzkum studentů sociální pedagogiky, je pro studenty inspirací pro jejich vlastní práci v oboru.

5/ Pro potvrzení toho, že teorií výchovy a vzděláváním se nezabýval jen Jan Patočka, je i uvedení o osobnostech, teoretiků a filozofů výchovy, jako je **Radim Palouš**, **Jaroslava Pešková** a věčný inspirátor našeho pedagogického snažení **J. A. Komenský**.

## 1.kapitola

### Filozofie výchovy a edukace

Výchova a vzdělávání žáků a studentů nese v sobě znamení nových přístupů a nových metodologií nejenom pedagogiky, ale i jiných vědních disciplín, které spolu souvisejí a které sjednocuje odedávna **potřeba lidské společnosti předávat svoji kulturu novým a novým generacím**. Tato souvislost vědních disciplín je potřebná i při používání metod ve výuce k multikulturalismu. Tato výuka je vřazena do současného trendu multikulturních přístupů v edukaci. Jak píše I. Lokšová, „*poznat a pochopit proces vzájemného prolínání, interakce a sjednocování kultur je reálný jenom za použití poznatků přírodních věd (např. geologie, antropologie, biologické vědy a pod.), matematických a fyzikálních disciplín, ale především společenských věd (filozofie, teologie, sociologie, psychologie, pedagogika a pod.)*”<sup>1</sup>

Předávání kultury nazýváme **enkulturací**. K tomu, aby člověk byl připraven pohybovat se v rámci jakékoliv kultury, to vyžaduje „*osvojení jazyka, norem a hodnot této kultury, které probíhá na bázi nápodoby, praxe a experimentování. Pojem enkulturace odkazuje k sociálním procesům, jimiž nabýváme znalostí a dovedností, které nám umožňují být členy určité kultury. Mezi hlavní epicentra enkulturace patří rodina, vrstevníci, škola, pracovní organizace a média. Proces enkulturace představuje pól výchovy v tzv. debatě příroda versus výchova*”

---

<sup>1</sup> Lokšová, 2007, s. 106.

*a teoretici kultury ho chápou jako základnu, na níž aktéři získávají určitý způsob života a vidění světa“.*<sup>2</sup>

## **Výchova a vzdělávání žáků jako zápas o humanizaci člověka**

V dosavadním výkladu jsme již naznačili, které vědní disciplíny je nutné při zkoumání edukace použít. Je to pedagogika, psychologie, historie, a ve vztahu k jiným minoritám, např. k romským žákům, i romologie. Nyní vidíme, že se neobejdeme ani bez kulturologie, kulturní antropologie a při studiu kulturních vzorů, z nichž žák vychází, ani bez etnografie. V tomto procesu zapojování různých vědních oborů sehrává velkou roli pohled filozofický. Moderní pedagogové, jakým je na Slovensku **Miron Zelina**<sup>3</sup> a v Čechách **Jan Průcha**, uvádějí filozofii výchovy jako nezbytnou složku pedagogických vědních disciplín.<sup>4</sup> **Chápu ji dokonce v rovině teorie výchovy, jako její základnu.**

Současná pedagogika prosazuje **humanistickou pedagogiku**.<sup>5</sup> Současná filozofie výchovy také prosazuje humanizaci přístupu k žákům. Vychází sice z historických tradic humanismu, avšak v současné době, kdy se rozmáhají síly destrukce způsobované jak lidmi, tak přírodními činiteli, nabývá znovu své aktuálnosti. Jak píše M. Zelina, *„teória a prax humanizácie výchovy sú v počiatkoch, v zrode, vydávajú sa na cestu plnú prekážok, hrboľov, zákrut a rozličných nástrah. Práca na zdokonaľovaní teória a praxe, uplatňovanie humanizácie výchovy najmä u znevýhodnených detí je ako zápas, boj, v ktorom často prehrávame,*

---

<sup>2</sup> Barker, 2006, s. 45-46. „K ústředním tvrzením kulturních studií patří teze, podle níž **se člověk stává osobností právě v procesu enkulturace**. Osobnost je z tohoto hlediska kulturně podmíněný a specifický výtvar, takže být osobností znamená být „od hlavy až k patě“ kulturní a sociální. Vzhledem k tomu, že neexistuje kultura, která by neužívala zájmeno „já“ a která by tedy neměla koncept „jáství“ a „osobnosti“, způsob zacházení s „já“ a jeho významy se kulturu od kultury liší. Individualistické pojetí jedinečnosti a vědomí sebe sama, tak rozšířené v západní společnosti, je mnohem méně časté v kulturách, jejichž osobnosti nelze oddělit od sítě příbuzenských vztahů a společenských závazků“. (Barker, Ch. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál, 2006, s. 45-46 Zvýraznil JB).

<sup>3</sup> Zelina, 2004.

<sup>4</sup> Srov. Průcha, 2000, kapitola Filozofie výchovy a Teorie výchovy, s. 44-54. J. Průcha zde označuje filozofii výchovy jako „dostí 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).

<sup>5</sup> Srov. např. v Polsku pedagogiku emancipativní proti manipulaci ve výchově: Wróbel, 2006, s. 113 a další, Zielińska-Kostylo, 2003, Gutek, 2003, Śliwski, 2003.

nevieme, ako ďalej, ako sa vyrovnat' s pravidlami a podmienkami, ktoré nás obklopujú. Na druhej strane je to objavujúci **zápas**, tvorivá práca, niečo ako kvas, ktorý sa postupne mení na zdravý chlieb. A i keby sme prehrávali **zápas o humanizáciu človeka so silami deštrukcie**, vždy by to bolo lepšie, múdrejšie a krajšie ako prespať svoj život, alebo nariekať nad nemožnosťou zmeny.“ (Zelina, 2006, s. 5. Zvýraznil JB).<sup>6</sup>

**Myšlienka zápasu, boje v procese výchovy je také z hľadiska filozofie výchovy jako základny teorie výchovy veľmi pěkně zpracována u Jana Patočky.** Důležité je, že Patočka tento zápas chápe nikoliv pouze z hľadiska individuálních, parciálních procesů v řešení pedagogických situací mezi učitelem a žákem, ale **vřazuje tento „boj“ do širších, systémových souvislostí.** Je důležité, aby si širší souvislosti řešení pedagogických situací uvědomili i učitelé, kteří do systémových souvislostí své profese vřazují i reflexe na souvislosti etnické, národnostní a národní. „*Výchovný proces ve všech svých etapách svým smyslem tvoří celek, je jednotou. I tenkrát, když jednotlivý vychovatel, který je do něho zařazen, si tento možný smysl neuvědomuje, i když se prostě k němu chová jaksi pasivně, přece vlastní význam a vnitřní podoby výchovného systému, té funkce, kterou je výchova v celku společenského lidského života vůbec, mají a musí mít všechny ty struktury, momenty, jež jsme se pokoušeli analyzovat....*

*Ovšem důležité je, aby vychovatel, např. učitel, nejenom pasivně se zařadil na patřičné místo systému institucí, který reprezentuje společenskou funkci výchovy, nýbrž aby si sám uvědomoval všechny důležité momenty, všechny podstatné stránky výchovného procesu a sám se na nich měřil. ...Může být, že za daného stavu společnosti málokdo si uvědomuje plně, jaký je smysl, význam výchovy v celku společenského života. Ale právě tento nedostatek jasného pohledu na věc je dokladem určitého úpadku stavu vzdělání v dané společnosti,*

---

<sup>6</sup> Co je to vlastně **humanismus**? „Obecné označení pro filozofický směr, který staví do středu porozumění světu lidské bytosti. Humanismus – po vzoru Descartese „Myslím, tedy jsem“ – pokládá za zdroj významů a jednání „vnitřní jádro“ člověka. Z hľadiska humanismu jsme jedinečné a celistvé bytosti, nadané rozumem, vědomím a schopností jednat. Racionální individuum a jeho vědomí se takto ocitá ve středu západní filozofie a kultury. Povýšením člověka do centra významů a jednání humanismus odsouvá Boha a náboženství z jejich původního předmoderního postavení v srdci vesmíru. Humanismus byl obsažen v osvícenské filozofii 17. a 18. století, ale nelze jej s ní zcela ztotožňovat, protože je zřejmě stále častější složkou i v současném běžném vědění (common sense).“

Vzhledem k tomu, že humanismus posouvá člověka do středu kultury, můžeme jej chápat jako podporu individualismu, který je tak typický pro současný život západní společnosti. Humanistické pojetí člověka tedy není jen filozofickou záležitostí, ale patří k širším kulturním procesům tvorby subjektu a identity. Pro současně západní názory na „já“ je skutečně podstatné vidět člověka jako sjednocenou bytost, která dovede řídit sebe sama. Například hlavním tématem rozpravy o morálce, s jejíž pomocí se západní kultura snaží chápat a zvládat mravní a etická dilemata, je otázka osobní odpovědnosti za jednání. Představa o individuální odpovědnosti je dokonce vtělena do zákonů, které předpokládají, že člověk je za své jednání odpovědný.“ (Barker, 2006, s. 70)

*charakterizuje tedy společenský stav po určité jeho stránce.*“<sup>7</sup>. Jak dále filozof Patočka vyvozuje z těchto společenských souvislostí vztah mezi vychovatelem a vychovávaným, to patří k vrcholům logického a filozofického uvažování, konkretizujících výklad na konkrétní téma filozofie výchovy pro učitele.<sup>8</sup>

Jan Patočka **definuje výchovu jakožto zápas, který se odehrává ve výchovné situaci.**

Výchovnou, pedagogickou situaci charakterizuje dvojím způsobem:

**1. Jednak pohlížíme na ni z hlediska vychovatele**

Z hlediska vychovatele rozlišuje tři základní impulsy, které charakterizují postavení vychovatele: (Je to trojí láska, trojí pozitivní impuls):

- **Impuls objektivní**, impuls k objektivnímu smyslu danému našemu životu ve vědě, umění, kulturní tvorbě vůbec atd.
- **Impuls k společenství**
- **Impuls ke konkrétnímu jedinci nebo několika jedincům**, kteří podléhají činnosti vychovatelově.

**2. Jednak pohlížíme na ni z hlediska vychovance.** Na straně vychovancově je zde poměr jakési podrázenosti, který lze charakterizovat blíže jako:

- Poměr **odevzdání**.
- Poměr **authority**

Podstatnou otázkou je: **Proč je třeba charakterizovat výchovný proces jako zápas, jako boj?** Má to nějaký důvod? Vždyť protiargumenty říkají:

- Vypadá to jako za vlasy přitaženo.
- Zdá se to málo přirozeným „poetickým nápadem“.
- K tomu zápas mezi milujícím vychovatelem a oddaným chovancem?
- Co může znít paradoxněji?
- Jakým právem můžeme říci, že zápasí vychovanec s vychovatelem?

Odpověď na otázku je možná, avšak musíme se na ni podívat na základě popisu výchovných situací. Jak takové pedagogické situace skutečně z hlediska obou aktérů opravdu vypadají?

- Je faktem, že výchova se odehrává normálně v klidném rámci a vyslovený nenávistný zápas mezi osobami by byl již hatící proces.

---

<sup>7</sup> Patočka, 1996, s. 408-409. Zvýraznil JB

<sup>8</sup> Viz Patočka, 1996, s. 409-411. Naše zpracování Patočkova textu je také ukázkou, jak by se mohl pro některé obtížný filozofický, teoretický text zpracovávat do srozumitelnější podoby, strukturovat, zvýrazňovat určité pasáže či pojmy, které považujeme za důležité z hlediska tématu zkoumání, kterým je v našem případě romský žák a romský student. Tento přístup souvisí i s výukou vysokoškolských studentů, kterým zadávám v rámci předmětu Teorie výchovy také část Patočkova textu Filozofie výchovy k interpretaci.

- Přec však jsou četné jevy, které dosvědčují, že určitý antagonismus mezi vychovancem a vychovatelem existuje.
- Příkladem je poměr mezi rodiči a dětmi: zde se svádí nějaký zápas mezi dvěma generacemi.
- Též ve škole víme, že existuje napětí i v případě, kdy se vychovanec odevzdává, kdy miluje svého vychovatele a vychovatel svého vychovance.

Co je základem tohoto napětí? Oč jde v tomto napětí?

- Jde o utváření života vychovance.
- Boj, který se zde svádí, je zápas mezi vychovancem a vychovatelem o vliv na utváření života vychovance.
- Je tady konkurence vychovance a vychovatele o utváření vlastního života.

*„...vychovanec má na každém stupni svého vývoje svoje vlastní cíle, své vlastní zájmy, má svůj vlastní svět, který chce co možná nejplněji uplatnit. Ale kdyby vychovatel nechal prostě vychovance samého sobě, nedospěl by vychovanec tam, kam vychovatel jej usměrňuje, na čem vychovateli záleží, to prostě neleží ve směru přirozené expanze tendencí vychovancových v každé etapě jeho rozvoje.“<sup>9</sup>*

## **Teoretický spor**

Nutkání patří k podstatě výchovy. Avšak tato teze stojí ve sporu s tendencemi moderního vychovatelství, které prosazují zásady přirozenosti, že veškerá výchova má vycházet ze spontaneity, samočinnosti vychovance. Ideálním by prý byl takový stav, kdyby se žádným způsobem nenaléhalo na výkony, k nimž vychovanec není sám sebou přirozeně nakloněn a jichž smyslu plně nechápe. (Viz Rousseau)

## **Pohled Patočkovy filozofie výchovy**

Tento způsob nazírání nepočítá s tím základním faktem, že člověk je tvor nesmírně mnoha možností, že člověk není jednoznačně usměrněn. Ve srovnání s rostlinou: ta je jednoznačně usměrněna k svému tvaru již v semeni. A člověk se přece liší od přírodních určeností. *„Člověk si musí hledat svoji cestu. Výchova mu pomáhá v tomto hledání také tím, že jej nutí do určitých forem. Výchova nechce jenom rozvinout přirozené schopnosti, síly, jež samy sebou*

---

<sup>9</sup> Patočka, 1996, s. 410.

rozkvetou a dají plod, nýbrž nutí člověka, aby svoji spontánnost, samočinnost, rozvinul určitým směrem. A v tomto procesu zápasu mezi okamžitými impulsy a okamžitým světem vyvíjejícího se vychovance a mezi ustálenou a zformovanou vůlí vychovatele se odehrává celý proces výchovy, v tom je i její konflikt. Výsledkem tohoto zápasu má být nikoli vítězství jednoho nebo vítězství druhého, nýbrž určitý kompromis, který lze považovat spíše za vítězství vychovancovo, nikoli toliko za vítězství vychovatelovo“.<sup>10</sup> V tomto procesu se musí najít i vychovatel romských žáků. Romský žák je v centru dění, avšak jeho cesta samočinného rozvoje, snaha výchovy po rozvinutí jeho přirozených schopností, by byla málo. V edukaci romských žáků je tomu často tak, že vůle učitele musí být daleko silnější, aby dokázala žáka nasměrovat k určitým cílům, které jsou vyšší než pouhé rousseauovské odstraňování překážek přirozeného vývoje.

*„Účelu vychovatelova je dosaženo teprve tenkrát (ovšem v individuálním slova smyslu), když se podaří na základě vychovancových schopností v drahách určených vychovatelem vybudovat vlastní vychovancův život originální, v němž se uplatní jeho individualita, v němž se uplatní to nové, co každý člověk nějakým způsobem s sebou přináší, v němž nebude jenom pasivní opakování obsahu p ř e d ch o z í generace, nýbrž v němž ožijí tyto obsahy novým způsobem, novým životem skutečně živým, i když klady předchůdců se přitom popírají“.*<sup>11</sup>

Téma, zdali žákovi „popustit uzdu“ natolik, aby překonal svého učitele, je zřejmě i obsahem častých bezesných nocí učitelových. V otázce výchovy romských žáků i studentů má toto dilema, přiznejme si to otevřeně, často i své etnocentrické konsekvence. Avšak to, co platí jako filozofický, čili nejobecnější zákon filozofie výchovy, je, z hlediska humanistického přístupu k výchově, přáním, výzvou a „kategorickým imperativem“ všech dobrých učitelů: **žáku, překonej mě!** Jak to uvádí Jan Patočka na příkladu básníka Antonína Sovy, který k tomuto tématu napsal báseň *Učitel žákovi*. Myslel především na poměr literárního učitele ve smyslu kulturním ke svému následovníku, ale jeho slova můžeme aplikovat na výchovu vůbec:

**Přijde-li v cestu mi  
žák můj, rival,  
Chci přinutit jej,  
aby zvítězil.**

---

<sup>10</sup> Patočka, 1996, s. 410-411.

<sup>11</sup> Patočka, 1996, s. 411. Zvýraznil JB.

Vítězit uč se,  
žáku můj,  
byť na mně,  
vždyť to i má čest.

Smysl básně je zřejmý. „Přinutit“ žáka nejenom k tomu, aby mi podléhal, nebo aby se mi podobal, ale aby mne překonal. „*Učitel je posléze k tomu, aby byl překonán*“. <sup>12</sup> A zápas, který přitom musí být sveden mezi vychovatelem a žákem, není bojem o pozice, avšak zápasem o člověka a jeho lidství. Je to zápas o nalezení smyslu života, který má žák šanci naplnit svým jednáním ve svém životě. S touto teoretickou, filozofickou hodnotou podpory žáků učitelem souvisí i vlastní učitelova praxe, v níž žáka podporuje k vyšším výkonům, jak o tom píše P. Gavora v druhé kapitole knihy *Self-efficacy* (Osobně vnímaná zdatnost v edukačních súvislostiach. Mezi jedenácti doporučeními, které poskytuje Jiří Mareš na základě zahraniční literatury učitelů v zájmu vedení žáka k vyšší výkonnosti je i toto: „*Postarejte se, aby žákovské interpretování vlastních úspěchů i neúspěchů jim otevřelo cestu vpřed*.“ (Wiegerová a kol, 2012, s. 25).

### Filozofie tvořivě humanistické výchovy

Konkretizací výše zmiňovaného zápasu o humanizaci člověka je filozofie, která v sobě spojuje tvořivost a humanismus. Tuto koncepci Miron Zelina nazývá **filozofií tvořivě-humanistické výchovy**. V kapitole o radosti z poznávání a tvoření ve svých *Impresích na téma tvořivě-humanistické výchovy* to zdůvodňuje: Filozofie THV „je aj preto označovaná za filozofiu, lebo pôvodne slovo „filozofia“ znamenalo „lásku k moudrosti“. I keď dnes pod pojmom filozofia máme iné denotáty, ostáva poznanie, že učenie sa spája s citovým prežívaním. Škála obsahu prežívania sa pohybuje od nepriateľstva, nenávisť, nutného zla k ľahostajnosti, nepríjemnej povinnosti či námahe až k spokojnosti, radosti, šťastiu. **Problémom je, čo treba urobiť, aby sa nepríjemné prežívanie učenia a poznávania transformovalo na pozitívne, príjemné, a povzbudzujúce prežívanie....** Takéto prežívanie bude mať tendenciu opakovať sa, teda vybuduje sa vnútorná (origin) motivácia k učeniu, rastu, sebazdokonalovaniu.“ <sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Patočka, 1996, s. 411.

<sup>13</sup> Zelina, 2006, s. 8. Zvýraznil JB.

Filozofie tvorivě-humanistické výchovy se stala i východiskem Národního programu výchovy a vzdělávání ve Slovenské republice, nazvaného Milénium. (Milénium, s. 11-18) „**Filozofia edukácie odpovedá na otázku PREČO vzdelávať... Ak sa má SR efektívne vyrovnat' so závažnými politickými, sociálnymi, ekonomickými a kultúrnymi zmenami, tak potom všeobecné ciele systému výchovy a vzdelávania by mali spočívať v cial'avedomom a systematickom rozvoji**

-motivácie k sústavnému zdokonalovaniu sa, učeniu, sebarozvoju, túžbe po hľadaní progresívneho zmyslu života, tvorivej aktivite človeka po celý život-ide o procesy **MOTIVÁCIE** človeka, ktoré obsahujú aj osvojenie si pozitívnych ľudských, spoločenských a morálnych hodnôt;

-emocionality človeka, zdokonaľovania citových kvalít osobnosti, jeho pozitívneho prežívania, pozitívneho vzťahu a hodnotovej orientácie k sebe, k iným, k práci, k svetu-ide o proces **EMOCIONALIZÁCIE**;

-sebaregulácie ako vyjadrenia schopnosti prevziať zodpovednosť za seba, riadiť sám seba, ovládať sa, byť autentickým, ovládať svoje impulzy a pudy, ako aj vonkajšie, sociálne tlaky-ide o procesy **AUTOREGULÁCIE** a **AXIOLOGIZÁCIE** človeka, patrí sem aj spôsobilosť starať sa o fyzické a psychické zdravie svoje a iných;

-prosociálneho správania ktoré zahŕňa aj schopnosti a zručnosti efektívne komunikovať, žiť s inými ľuďmi, spolupracovať s nimi, pomáhať im-je to proces **SOCIALIZÁCIE** človeka, jeho prosociálneho správania;

-poznávacích (kognitívnych) schopností a procesov (pozornosť, pamäť, predstavivosť, fantázia, myslenie), schopnosti riešiť problémy-ide o proces **KOGNITIVIZÁCIE** človeka, kde patria aj schopnosti orientovať sa v explózii informácií, rozumieť im a vedieť ich využívať; kde ide o schopnosti racionálne sa učiť, vzdelávať sa po celý život a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienka života;

-tvorivosti, tvorivých schopností, tvorivého riešenia problémov-ide o proces **KREATIVIZÁCIE** človeka, ktorý sa nespokojí s daným, existujúcim stavom, ale bude chápať seba aj svet okolo seba ako neustále otvorený systém, systém umožňujúci zdokonalenie, zlepšenie.“ (Milénium, s. 13-14).

Miron Zelina uvádza, že „tvorivé, heuristické a objavujúce učenie a vyučovanie teda nemá len efekt prajavujúci sa v tom, že deti, žiaci niečo vedia (výkonová zložka učenia), ani nielen v tom, že majú pri tom pozitívne zážitky, prežívanie a skúsenosť, ale tretím efektom tvorivého

vyučovania a učenia je **učenie sa prevencii proti odcudzeniu sa človeka sebe samému**, proti lenivosti, pasivite, rezignácii. A to sú často nedoceňované a neskúmané efekty“. <sup>14</sup>

Velká nebezpečí soudobé globální společnosti jsou pro člověka uváděná také Bohumírem Blížkovským v jeho publikacích (např. Středoevropský učitel). Miron Zelina píše: „Moderného človeka charakterizuje životný pocit „zvonku riadeného života“. Vnútorný, individuálny životný priestor je stále užší napriek tomu, že vonkajších slobôd neustále pribúda. Postmoderný človek musí vynaložiť veľké úsilie, aby tomuto vonkajšiemu tlaku odolal.... Prázdnota vyplýva z toho, že človek neustále upadá späť do seba a zdanlivo neexistuje únik od vlastnej definície života. Prevládajúcou témou superkultúry nového tisícročia nebude strach pred trestom či smrťou, ale pred bezzmyslnosťou a bezvýznamnosťou. Bezvýznamnosť človeka má dva symptómy. Prvým je rastúca rýchlosť vo všetkých rozmeroch života a s tým spojený stres a nemožnosť nadýchnuť sa, ujsť z rýchlosti. Druhým symptómom je spochybnenie práva bytia jednotlivca. V systéme konkurencie dochádza ku globálnemu procesu výberu, v ktorom môžu obstáť len najlepší.“<sup>15</sup>

### **Patočkova interpretace filozofie výchovy**

Očividně jde o to, že **výchova a vzdělávání má napomáhat člověku v nalézání smyslu svého života**. A to i v situacích, které popisuje Miron Zelina výše. Tato otázka je akcentována i v Patočkově filozofii výchovy, kterou nyní probereme podrobněji z hlediska multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka.

Filozofii multikulturní výchovy považují za specifickou součást filozofie výchovy, a tedy i teorie výchovy. Filozofie výchovy je pro ni základnou, z níž je třeba vycházet. Můžeme říci, že při uvažování o souvislostech multikulturní výchovy ve vztahu k romským žákům jde o aplikaci filozofie výchovy na konkrétní oblast pedagogického působení: na situaci výchovy a vzdělávání romského žáka. Při tomto procesu se můžeme obracet i na naše české filozofy. Jedním z nich je Jan Patočka, který jako ostatně většina filozofů v historii, se zabýval filozofií výchovy. Svůj přístup, založený na fenomenologickém vidění „přirozeného světa“, ale i na výkladech minulých filozofií, zejména filozofie řecké, realizoval v přednášce na odbočce Školy vysokých studií pedagogických v Táboře v zimním semestru 1938-39.

Přednáška byla určena pro studenty učitelství, tedy pro budoucí učitele. Z toho vyplýval pro Patočku základní úkol: osvětlit, proč je filozofie výchovy důležitou součástí přípravy

---

<sup>14</sup> Zelina, 2006, s. 10. Zvýraznil JB.

<sup>15</sup> Zelina, 2006, s. 15.

učitele a proč je pro výchovu filozofie užitečná. (Pro učitele to bylo i seznámení s teoretickými východisky výchovy a procesu vzdělávání.) Tuto otázku by si měli pokládat i ti, kteří připravují na vysokých školách budoucí učitele pro řešení multikulturních situací ve školách. Včetně těch, kdy učitel ve třídě stojí před romským žákem.

### **O co se opírá Patočkova filozofie výchovy?**

Jan Patočka je považován za našeho největšího filozofa. Vedle Jana Amose Komenského a Tomáše Garriqua Masaryka.<sup>16</sup> Proto i jeho filozofie výchovy vychází z celého filozofického systému, který celou svou tvorbou a životem vytvořil. Opírá se o Husserlovu fenomenologii, kterou tvořivě zpracoval a aplikoval ji na nejrůznější oblasti života. Jak píše znalec Patočkovy filozofie Ivan Dubský: „*Velké téma, které tak skvělým způsobem rozvedl mladý-tehdy dvacetidevítiletý-turnovský rodák Jan Patočka ve svém spise Přirozený svět jako filosofický problém (1936), téma onoho zvláštního fenoménu bytí člověka na světě, se stalo dominantním úkolem celého jeho filosofického života*“<sup>17</sup>

### **Charakter a atmosféra Patočkova filozofování**

Když Patočkova blízká přítelkyně Miloslava Holubová chtěla chodit na přednášky Jana Patočky, ostatní ji zrazovali, aby to nedělala, že prý mluví mexicky, tedy: jeho výklad je nesrozumitelný. Avšak když se více sblížili, Patočka si začal na ní ověřovat srozumitelnost svého výkladu. Když však Patočka s největší námahou srovnával několik filozofů, jeho přítelkyně po chvilce přemýšlení s odzbrojující tváří řekla: Víš, co je na tom nejzajímavější? Že ti tři filosofové, o kterých mluvíš, začínají všichni na stejné písmeno“. Samozřejmě to Patočkovi vzalo okamžitě vítr z plachet, a už raději dál nevysvětloval. I takové humorné situace se v životě filozofů stávají. I přes tuto příhodu se Jan Patočka své přítelkyni Miloslavě Holubové, s kterou se seznámil v roce 1953 v Mariánských Lázních, svěřoval v dopisech se svými filosofickými rozvahami, se svými pochybami, se svým zápasem o nalezení nejlepší formy i obsahu svých filosofických uvažování. A jsou to často výklady,

---

<sup>16</sup> „Když měl Roman Jakobson, proslulý lingvista a velký znalec české kultury, jmenovat tři české filosofy světového významu a mimořádné mravní síly a čistoty, uvedl vedle J. A. Komenského a T. G. Masaryka Jana Patočku. Je jistým paradoxem, že velikost filozofa, ve své vlasti známého jen skromně, může ocenit ten, kdo nahlíží na věc s distancí. ...Avšak přes všechna pronásledování a zákazy přednášet a publikovat zanechává Patočka dílo velkolepé: dílo „nekonečné práce“, uzavřené až smrtí. Patočka kdesi řekl: „Filosofy jsou doopravdy ti, kdo dokáží proměňovat náš život, dát nám něco takového, o čem jsme netušili, že to je a že je to pravda pravdoucí“. K takovým filozofům sám Jan Patočka náležel.“ (Dubský, 1997, s. 10).

<sup>17</sup> Dubský, 1997, s. 9.

kteřé jsou svojí lidskostí a přímostí srozumitelnější než sáhodlouhé filosofické rozbory. Tak např. v dopise z 18. 7. 1956 objasňuje potřebu svobody tvorby, zakotvenosti v domovu, cíle svého filozofování i vztahu k Marxovi a marxismu: „*Mně se nejlíp pracuje při takovém svěžím, ale přitom jasném letním počasí, na takovém opojném vzduchu, jako je tenhle, s pocitem zárodků myšlenek v hlavě a s onou rozptýlenou atmosférou bolestně přítomně-nepřítomného v srdci, jak to teď skutečně u mne je. Vlastně to ani není práce, nýbrž jedna jediná radost z plnosti toho, co je kolem a co v sobě budu zřejmě stále mít, radost i z té káry, kterou není lehké táhnout, ale která je má a která čeká jen na mé svaly. A Bůh zaplat' za to, že mi přitom život smí chutnat a není jenom živel, kterým se člověk brodí, protože musí z fyzické nutnosti a povinnosti. Co chci ve svém filozofování? Snažím se rozeznat, je-li možno dát tichu-hledáním pro sebe a v sobě, hledáním přece pro lidi vůbec-pro život „smysl“, naplnění, překonání všední každodennosti, toho lhostejného, co jest, jako by nebylo-odlišný od tradičního, který není dost obsáhlý a dost živý, a odlišný od našeho technicky-povrchního, zabstraktňujícího a rovněž posléze neživého. Ten se musí posléze vyjevit na tom, zda a jak dává člověku možnost **cítit se doma** ve světě, který mu je dán k utváření a překonávání, zda mu umožňuje zakořenit v něm a domyslit, dozv ýznamnit či spoluzv ýznamnit skutečnost, způsobit, aby se stávala konkrétnější místo abstraktnější (jak se to dělo starším i děje mutatis mutandis nám). Cítit se doma: domov není věc, ani struktura, nýbrž je to nezákladnější příběh, událost z nejvýznamnějších, je to kus pravé historie. I velká masová hnutí pramení naposled z touhy po domově a nikoli z pouhých „materiálních“ potřeb člověka-problém odcizení u mladého Marxe směřoval k těmto otázkám, ale smekl se z cesty. Tohle bych chtěl ukázat a dokončit“.*<sup>18</sup>

## Impuls sókratovský

Řecký filosof Sókrates je považován za otce pedagogů. Sám nic nenapsal, ale to, co svým učením a odkazem zpečetěným smrtí, odkázal svým žákům, je typický příklad vychovatelské péče o své žáky, starosti o jejich osud v životě i vědomí, že dobrý učitel musí být svým žákem překonán. Sókratovské hluboké myšlenkové dědictví, zprostředkované jeho největším žákem Platónem, najdeme jako základnu ve všech Patočkových úvahách. A také samozřejmě v přednášce o filosofii výchovy.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Holubová, 1998, s. 335.

<sup>19</sup> „Druhý impuls jeho filosofie, můžeme-li zjednodušeně postihnout dílo tak nesmírné rozlohy a myšlenkové hloubky, je sókratovský. Filosofie se zabývá tím, co souvisí s osudem člověka a tedy lidské duše vůbec, filosofie

## Impuls Komenského

Jestliže starověké Řecko přineslo pro filozofii výchovy Sókratův odkaz, pak české země se mohou pyšnit odkazem J. A. Komenského. Ačkoli je pro celý svět znám jako pedagog, jeho filosofický odkaz znamenal velký přínos i pro rozvoj filozofie výchovy. Jan Patočka právě onu obecnost, s kterou Komenský k výchově přistupoval, dobře vycítil a ve svém díle o Komenském jej také tak interpretuje: „*Můj nejnovější způsob výkladu o Komenském vychází ze srovnání běžného a Komenského způsobu pojetí výchovy-vzdělání, ukazuje jejich bytostný rozdíl, demonstruje, jak Komenský sestupuje do samé podstaty výchovy jako kosmického procesu a jak jej chápe ve stále větší šíři, která zahrne posléze celý život a celou společnost.*“<sup>20</sup>

## Jan Patočka jako vynikající rétor a metodik

Při řešení úkolu objasnit studentům učitelství základy filozofie výchovy jeden z našich největších filozofů Jan Patočka tomuto úkolu přizpůsobil i formu přednášky: přehlednost, strukturální členění a používání řady názorných příkladů samozřejmě z oblasti filozofie, z různých jiných oborů, a především z oblasti výchovy a vzdělávání. Patočka se zde ukazuje nejen jako vynikající odborník, myslitel a znalec filozofie, ale také jako výborný metodik, který dokáže adeptům učitelství zprostředkovat logický, filozoficky hluboký postup v přijatelné a srozumitelné formě. Přitom samozřejmě nic neslevuje z odbornosti výkladu. Také pro jeho filozofický pohled na otázky filozofie výchovy platí to, co nám, studentům filozofie na Karlově univerzitě, vštěpoval profesor Ivan Tretera, když mluvil o některých statích známých filozofů a s trochu ironickým úsměvem sděloval: „*toto je dílko, které přečtete za dvě hodinky. Ale když je chcete prostudovat, počítejte se čtyřmi měsíci...*“.

---

*je ve své nejvlastnější podobě a nejvlastnějším živlu starost o duši. To je dědictví Sókratovo předané Platónem. Duše nás vysílá hledat dobro a rozumovou jasnost o všem, o čem člověk přemýšlí a co činí, duše nám dává odpověď, proč volit dobro a nikoli zlo, proč pravdu a nikoli zdání. Starost o duši nás přivádí do života v pravdě. V sókratovském smyslu ovšem lidé nahlédnuvši do vlastní duše nemohou se starat pouze o ni samu, ale musí jít dále, musí nasměrovat své duše ke společnému celku, k působení na věci společné, starost o obec pokládá jako nejvyšší službu, které se duši dostalo. Péče o duši vede tak k péči o obec při přetváření věcí obecných. Patočkova pozdní filozofie, jak ji obsahují Platón a Evropa (1972) a závěrečné Kacířské eseje o filosofii dějin (1975), je vedena těmito intencemi“.* (Dubský, 1997, s. 9-10).

<sup>20</sup> Holubová, 1998, s. 335.

## **Patočkova filozofie výchovy pro učitele jako teoretický základ pro pochopení a realizaci edukace v praxi**

Jak je to tedy se statí filozofa Jana Patočky? Myslím, že stejně, jak o tom mluvil výše zmíněný filozof Ivan Tretera. Rozsahem čítá Patočkova přednáška 77 stran. Tedy: přečtete ji za dvě hodiny, ale prostudovat: čtyři měsíce, a možná, přemýšlet o ní, bude trvat celý profesionální život.

Patočkova přednáška je obsažena v sebraných spisech, I. dílu nazvaném „*Péče o duši*“<sup>21</sup> Přednáška je rozčleněna na 4 části:

1. Úvod.-Skeptické úvahy o významu filozofie a jejím užitku pro výchovu a pedagogiku (s. 363-382).
2. Podstata a výměr výchovy (s. 383-411).
3. Možnosti a meze výchovy (s. 411-432).
4. Ideje kulturně výchovné (s. 432-440).

Ve svém výkladu se pokusím analyzovat text Jana Patočky (ne celý) a vztáhnout některé z jeho filozofických postulátů na teorii výchovy a filozofii multikulturní výchovy v oblasti edukace romských žáků. Jelikož text obsahuje souvislý a obsáhlý systémový výklad filozofie výchovy pro učitele, který nelze v jedné kapitole obsáhnout, zaměřím se na úvodní Patočkovu úvahu z první části o významu filozofie pro výchovu a začátku filozofického uvažování o světě jako zrození žákova „zájmu o ideu“. (Viz dále-Sokratův model výchovy). Domnívám se, že filozofie výchovy takto vysvětlovaná by se měla stát přirozenou součástí teoretické a multikulturní přípravy učitelů v našich školách.

### **Skeptické úvahy jako východisko**

Již na začátku Jan Patočka odmítá při výkladu filozofie výchovy 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 našeho problému. Takovými otázkami mohou být:

„*Jaký je smysl výchovy?*“

---

<sup>21</sup> Patočka, 1996, s. 363-440.

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

*Čím může filozofie přispět k výchově?“<sup>22</sup>*

Jsou to otázky spekulativní, neboť filozofie užívá spekulace jako metody, způsob filozofického osvojování světa se liší od nabývání znalostí vědeckých. Otázka zní: čím může takovéto spekulativní myšlení přispět reálnému společenskému procesu jako je výchova a vzdělávání? Řešení takto postavené otázky má význam i pro výchovu. Pozitivismus, jehož zakladatelem je Auguste Comte, „*totiž říká, že filozofie nemůže výchově přispět ničím, poněvadž nemá žádných poznatků nebo, pokud má, jsou čerpány z jednotlivých věd odborných*“<sup>23</sup> Kdyby měl pravdu pozitivismus, který říká, že filozofie je určena k tomu, aby udělala místo vědě, pak by bylo skutečně nejlépe postavit výchovu co možno výhradně na odborných vědách: v 19. století se spoléhalo především na biologii, psychologii, sociologii...

Avšak na otázce užitečnosti pro praktický život Patočka rozebírá, že ve škole by se neměli žáci a spíše už dospělejší mládež 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*“<sup>24</sup> 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. Abychom tomu jasněji porozuměli, musíme si předvést některé příklady*“.<sup>25</sup>

Jan Patočka ukazuje, že není možné v praxi školy, aby se předměty a jejich obsah omezily pouze na to, co dítě a student bude prakticky v životě potřebovat. Tato námitka proti použití jen těch nejpraktičtějších předmětů je aktuální i ve školách s převahou romských žáků. Ty mají možnost redukovat obsah vyučování. Mohlo by se stát, že ve snaze naučit žáky těm nejzákladnějším předmětům v životě nejvíce uplatnitelným, by se omezil obsah předmětů výchovných, v nichž mají žáci největší možnost formování autonomie své osobnosti, vstupu do základů filozofického a etického vnímání svého vlastního života s jeho cíli, chtěním je dosáhnout a skutečným pochopením smyslu svého života a jeho vztahu ke společenstvím, mezi nimiž žije.

### **Otřes jistoty jako metoda vstupu chovance na pole filozofického uvažování**

---

<sup>22</sup> Patočka, 1996, s. 363.

<sup>23</sup> Patočka, 1996, s. 365-366.

<sup>24</sup> Patočka, 1996, s. 367.

<sup>25</sup> Patočka, 1996, s. 366.

Někdy i při výuce romských žáků učitelé chápou vzdělávání jako naučení určitým zvyklostem. Je to jako by vedli k naučení určitým hygienickým návykům: jako si máš pravidelně mýt ruce v určitou dobu a v určitých situacích, tak se máš také pravidelně připravovat na vyučování, psát úkoly, ve škole dávat pozor, hlásit se, abys učitelce ukázal svůj zájem, číst když jsi vyvolán, jít k tabuli, když jsi vyzván. Je to vlastně určitá forma drezúry, která učitelům a žákům zdánlivě napomáhá ke zvládnutí obsahu výuky. Je to snaha učitelů, aby si žáci na výuku zvykli. Avšak v tomto momentu, jak říká Patočka, leží nebezpečí. *„Nezáleží pouze na tom, aby si člověk na něco zvykl, nýbrž záleží na něčem více. Jistota prvotního přirozeného člověka musí být jistým způsobem otřesena, vyvrácena. Tenkrát, kdy se to děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového smyslu, svět se najednou otvírá v širokých horizontech, v kterých dosud se neobjevoval. Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normálnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl“*<sup>26</sup>

Zažití otřesu ve vědomí žáka je závislé na jeho příslušnosti k určité kultuře, k určitému společenství. Učitelé, kteří patří k příslušníkům určitého národa, budou jak sami ze sebe, tak i z obsahu vzdělávání orientováni také na určité hodnoty, které charakterizují jejich vlastní společenství a které budou při „vyvracování každodennosti“ svého žáka používat. Ale multikulturní učitel by měl mít jednoznačně na paměti, že ve třídě s romskými žáky musí vycházet ze situace romských žáků, jejich komunit, jejich tradic, z jejich zájmů a jejich světonázorového a filozofického pohledu. Odtud teprve může tento „otřesový proces“ vést k obecnějším univerzalistickým hodnotám, které vyznává evropské společenství.

### **Filozofování s dětmi a mládeží jako jedna z metod realizace filozofie výchovy v praxi**

Filozofie výchovy není jen teoretické zpracování principů výchovného procesu. Má i své praktické konsekvence. Budoucí učitelé by se měli tázat i na to, jak filozofii ve své práci s dětmi uplatnit. Jednou z metod je bezesporu filozofování s dětmi. 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

---

<sup>26</sup> Patočka, 1996, s. 367.

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 z Institutu pro filozofii dítěte v Grazu<sup>27</sup> V rakouském Grazu je také vydáván speciální časopis: *Info-Kinderphilosophie*. Také v Bulharsku se rozvíjí tento směr.<sup>28</sup> V České republice se věnují rozvoji filozofie s dětmi Jiří Pelán z Brněnské Masarykovy univerzity<sup>29</sup>, Petr Bauman z katedry pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích<sup>30</sup> a Radek Cvach z téhož pracoviště<sup>31</sup>

Na Slovensku, kde je zaveden dlouhodobě do škol předmět Etická výchovy,<sup>32</sup> 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*.<sup>33</sup>

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.<sup>34</sup> I když u filozofů nejvýznamnějších pozorujeme dlouhou dobu příprav, nežli naleznou sami sebe (Kantova učenická léta přestávají až ve věku šestačtyřiceti let), „*znamená to, že shora vytčený vztah mládí k filozofii vůbec neexistuje nebo aspoň že se produktivně neuplatňuje? Nikterak. Naopak nejvýznamnější filozofové cítili, co pro mládí znamená filosofie a co mládí pro filozofii. Sókrates a Platón by se jinak velikou, snad převážnou částí své činnosti neobraceli k mládeži. Sókrates chce naopak svoji moudrost dát především mladým lidem a nejkrásnější chvíle a nejpůsobivější situace Platónových rozhovorů jsou ty, kde mladíci vstupují ve styk s mistrem myšlenky, aby se v takřka hravém rozhovoru zasněžili do jejich úkonů v celé jejich hloubce.*“<sup>35</sup> 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 nejnepatrnější, nejprostší výrok, aby v prudkém větru Sókratovy dialektiky, to znamená v prudkém víření vnitřního*

---

<sup>27</sup> Camhy, s. 111-120.

<sup>28</sup> Ivanova, s. 1994.

<sup>29</sup> Pelán, s. 1996.

<sup>30</sup> Bauman, 2005.

<sup>31</sup> Cvach, 2005.

<sup>32</sup> Srov. Klimeková, 2004, 2006.

<sup>33</sup> Gaarder, 1996.

<sup>34</sup> Patočka, 1996 a, s. 119-125.

<sup>35</sup> Patočka, 1996 a, s. 120.

*pohybu myšlenky, věděl kde stojí a co jeho slova znamenají“*<sup>36</sup> 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 nevyplývají logicky z diskuse mezi žáky, je tu učitel, aby je usměrňoval a vedl k cíli. Sokratovský rozhovor má i dnes svoji aktuálnost.

### **Etapy „otřesového procesu“**

Kniha Sofiin svět ukazuje, jak je možné s dětmi pracovat při seznamování s filozofickými principy lidského života a světa, který nás obklopuje, jak pronikat do podstaty jevů. Tím, jak se v této knize prolíná každodenní svět hlavní hrdinky s postupným objevováním tajemství filozofie a jejího vztahu ke světu, vytváří se skutečný prostor překonávání každodenního bytí prostřednictvím filozofického poznávání. Filozofie výchovy se tu realizuje prostřednictvím vyvrácení zaběhaných zvyků, prolomením každodenní jistoty. Vychovatel by měl vědět, jak a v jakých etapách k tomuto vývoji v duši dítěte dochází. Také Jan Patočka vylíčil tento proces analogií s vývojem filozofického myšlení v Řecku. Platón jej popsal ve svých dialozích, zejména v dialogu Prótagoras. Mladý muž přichází k Sókratovi, aby ho uvedl do učení k sofistovi Prótagorovi. Když se ho však Sókrates během chůze k sofistovi ptá, co se vlastně chce dozvědět, proč chce získat sofistické vzdělání, jistota mladíka opouští, a protože nemohl odpovědět na Sókratovy otázky, zastydí se. *„Tento stud je prvním indexem, ukazatelem toho, že v tomto člověku je něco jiného, něco, před čím to nepravé se musí jaksí poroučet, odejít, náš mladík koneckonců bude nucen jít ne za Prótagorou, nýbrž za Sókratem“*<sup>37</sup>

Z hlediska metodického vedení žáka k utváření filozofického postoje k světu je i pro multikulturního učitele poučné uvést etapy tohoto, jak jej nazývá Patočka, otřesového procesu:

1. **Stud** - jako první vstup, index uvědomění toho, že *„člověk vlastně nevěděl co chce, šel slepě za nějakým smyslem, který se mu bezprostředně, nezávazně, přirozeně prezentoval“*.
2. **Údiv** – první etapa hlubšího procesu, *„zvláštní cit, v kterém člověk odkrývá , co mu z jeho podstaty dosud bylo skryto“*.

---

<sup>36</sup> Patočka, 1996 a, s. 120.

<sup>37</sup> Patočka, 1996, s. 368.

3. **Zájem o ideu** - dobytí klíče, „*kterým si můžeme otvírat všechno, co jest, a v této možnosti vykládat všechno, co jest, otvírat každé jsoucno, ptát se na jeho smysl*“.

Důležité je, jak říká Jan Patočka, že „*není jen ve filosofii porušení lidské každodennosti. Nejenom zde se může odehrávat otřes oné naivní, přirozené existence, nýbrž i v mnoha jiných věcech, např. v zájmu o krásu. Jsou ovšem i jiné okruhy, v nichž existence může být dotčena...*“<sup>38</sup>

Na první pohled se naskýtá analogie s myšlenkou, kterou je často charakterizován smysl učitelského povolání ve vztahu k žákovi. Krásně tato idea zazněla z úst starého učitele Lamače, který předával pomyslnou štafetu učiteli Karfíkovi v českém seriálu **Markéty Zinnerové** s názvem „**My všichni školou povinní**“: „**Žák, to není nádoba, která má být naplněna, ale pochodeň, kterou je třeba zapálit!**“ To platí pro každého žáka. U žáků romských je to výzva k tomu, aby se stali součástí etnoemancipačního procesu, vedoucího k uplatnění a skutečnému zrovnoprávnění romské národnostní menšiny ve společnosti.

**Multikulturní aspekty filozofie výchovy uplatňované při výchově romských žáků**

Výše popsaný proces je pro žáky z kulturně odlišného prostředí velmi citlivou záležitostí. Je třeba říci, že děti z majoritního prostředí mají možnost vhlédnout do podstaty věcí souvisejících s jejich národem dříve než děti z prostředí minoritního. Také informace ve vyučovacím procesu jsou výhodnější pro děti majority. Jedním z významných zdrojů pro nácvik filozofického myšlení v moderní době se stal dějepis. Zejména pak dějiny ducha (od antiky to byla nejvíce matematika, biologie). Pro romské žáky dlouho jako by dějepis neexistoval. Romské dějiny v majoritních učebnicích dějepisu absentovaly. V devadesátých letech minulého století byly vytvořeny pro potřeby výuky romské dějepis z pera slovenského etnografa **Arne B. Manna**, romské historičky a muzeoložky Jany Horváthové a slovenského pedagoga **Jána Cangára** (ve spolupráci s **V. Zemanem**). V roce 1994 vyšly v České republice poprvé Dějiny Romů od **Bartoloměje Daniela**, v USA se zabývá historií Romů **Ian Hancock**. V celé Evropě i ve světě vychází celá řada publikací historického charakteru, o dějinách Romů píše i u nás nejznámější vědecký časopis o Romech s názvem **Romano Džaniben**. V souvislosti s romským holocaustem je třeba uvést i jméno brněnského historika

---

<sup>38</sup> Patočka, 1996, s. 368-369.

**Ctibora Nečase.** Také polská produkce o historii Romů je významná. Mezi historickými pracemi o Romech tam vynikají práce **Jerzy Ficowského, Andrzeje Mirgy a Adama Bartosze.**

Produkce pedagogická je v současné době již nepřeborná. Čeká nás úkol najít metody, jak se v této produkci vyznat, jak ji nasměrovat k tomu, aby z ní měli prospěch ti, kteří romské žáky učí ve třídách. K tomu je ovšem potřeba učitele vyprovokovat. K tomu je třeba vzbudit osobní touhu dostávat se k podstatě věci. Sám na sobě překonávat a procházet oním otřesovým procesem, který byl popsán výše. Proniknout tedy k jádru teorie a filozofie výchovy.

Tedy: materiálu je již poměrně dost. Zbývá však už snad jediné. Připravit na využití tohoto pedagogického, historického a kulturního materiálu učitele romských žáků tak, aby výše popsáný proces směřoval od studu nad nepoznáním přes údiv z osvětlení podstatou věcí a přešel až k zájmu o ideu, určenou především odhalením smyslu žákova života v cestě za svou autonomií a v cestě ke službě společenskému celku, v němž zájem o emancipaci Romů hraje podstatnou roli.

## **Aplikace**

Důležitým poznatkem filozofie výchovy, jak výše uvádí Jan Patočka, je, že tzv. otřesový proces, jehož výsledkem je odklon od každodenního zvykového vnímání života k myšlenkové činnosti mířící k podstatám a nalezení smyslu našeho jednání pro nás i pro společnost, je, že se může odehrát i v jiných oblastech, např. v poznání krásy. Ale i v poznání významu demokracie, lidskosti, tolerance... V poznání optimálních ekologických aspektů světa apod. Proto mají všichni učitelé různých předmětů v ruce důležitý výchovný nástroj a metodu, s jejíž pomocí se dá realizovat filozoficko výchovný rozměr pedagogiky. Také v tomto procesu spočívá jejich přirozená autorita ve vyučování.<sup>39</sup> Filozofie výchovy a její praktická aplikace: filozofické vědění a dovednost by se měla realizovat nejenom v předmětu občanská výchova, kam samozřejmě logicky nejvíce patří, ale svým způsobem i v dalších předmětech výchovných i odborných, kde by měla tvořit podstatné aspekty kurikula. Filozofie výchovy má i svůj multikulturní rozměr. Např. ve výuce romských žáků by měli učitelé vycházet z kultury a hodnotových systémů romských komunit. V občanské výchově by např. mohl učitel aplikovat jako východisko pro filozofii výchovy romská přísloví-tzv. moudrá slova starých

---

<sup>39</sup> Srov. o tom Vališová, 1998.

Romů, která obsahují řadu filozofických a etických přístupů k lidskému životu a světu.<sup>40</sup> Pro rozvoj filozofie multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka je důležitá publikace **J. P. Liégeoise** (1997), v níž je obsažena kromě jiných pohledů na romskou komunitu také filozofie školy vyučující romské žáky.

Pod vedením multikulturně připraveného učitele (s poznatky o romské kultuře a hodnotách a dovednostech aplikovat tyto poznatky jako filozofickovýchovný proces) je reálné vést žáky k proniknutí do podstaty společenských procesů, v nichž je možno se poté zúčastnit nejenom jako pasivní, ale především aktivní tvůrce smyslu existence a vývoje romského národa v podmínkách nové Evropy. Tato tendence je obecně prospěšná, tedy má svoji hodnotu i ve vztahu k celé majoritní společnosti. I v tom spočívá smysl výchovy, kterou realizuje učitel se svými žáky. A platí to už od primárního vzdělávání.

### **Životní cíle individuální a společenské**

Také pro výchovu v multikulturní společnosti je významné ve vědomí žáků formovat úměrnost v realizování cílů individuálních a společenských. Mnozí z učitelů i dalších pracovníků, kteří pracují s Romy, jsou mnohdy překvapeni, že většina romských aktivistů na úřadech či ve školách nemyslí automaticky na prospěch celé romské komunity, na spravedlivé přidělování prostředků rovnoměrně mezi všechny Romy v osadě apod. Romský aktivista myslí především a nejprve na sebe a svoji vlastní rodinu. Někdy se to tak zdá. Ale u těchto vybraných lidí se již objevuje také přemýšlení jiné: myšlení širší, postupné prosazování cílů a zájmů společenských, zájem o svou komunitu jako o celek. Tak by měli být vychováváni i romští žáci. Samozřejmě že je to obtížné. Neboť výchova v romské rodině spočívá především v tom, že největší hodnotou je rodina, prioritní je **její** zájem. Rodina má vždycky držet dohromady a prosazovat své cíle jí prospěšné. Důležité ve výchově je proto zesouladit zájem individuální se zájmem obecným. K tomu je ovšem potřeba filozofická výchova. Ta uznává, že *„člověk, který filosofuje, dovede skládat účty ze sebe samého. Zajímá se o sebe sama, zajímá se o cíle, které si klade, dovede na Sókratovu otázku „proč to a proč to?“ dávat odpovědi. V tom je jedna z nejdůležitějších funkcí filosofie. Člověk, který se snaží filosofovat, dovede nejen individuální cíle, nýbrž i cíle, pro které žije společnost a o něž její složky zápasí mezi sebou, určitým způsobem definovat, jistým způsobem seřadit, dovede zachytit smysl společenského dění.“*<sup>41</sup> Výchova k prosazování zájmů individuálních a společných je velké

---

<sup>40</sup> Srov. God'aver lava phure Romendar, 1991.

<sup>41</sup> Patočka, 1996, s. 369.

téma pedagogiky. Je to i úkol učitelů. Metod je velké množství v různých předmětech. U romských žáků by se mělo vycházet z romské kultury samotné. Volba mezi cíli a zájmy individuálními a společenskými se objevuje i u romských literátů: např. v pohádkách a povídkách **Eleny Lackové**, v básních romského básníka **Vlado Oláha**. Také mohou pomoci díla světové literatury. Za ně jmenujme alespoň Legendu o lásce **Nazima Hikmeta**, v níž hrdina dá přednost odpovědnosti za širší kolektiv a jde prokopat do hor kanál na vodu ve prospěch žíznících, i když tím ztratí na dlouhé roky svoji životní lásku. Svůj individuální zájem tedy obětoval ve prospěch širšího celku. Filozofický podtext učitelova působení výukovými prostředky na žáka spočívá v tom, že stále a vědomě sleduje cestu, kterou jsem popsal jako otřesový proces: od studu přes údiv až k objevení zájmu o samotnou ideu (viz výše). I v edukaci romského žáka se odehrává proces zápasu mezi cíli individuálními a rodinnými, a obecnějšími, těmi, které směřují později v občanském životě do zápasu o celou romskou komunitu, o národnost a národ. A znovu, tento princip platí obecně, a je důležité jej naplňovat již od nejtělejšího věku dítěte.

### **Srovnání odborných a filozofických přístupů jako cesta k odhalení smyslu filozofie pro pedagogiku a výchovu**

Na základě srovnání vědění odborného a filozofického Patočka učitelům brilantně vysvětluje, že úkolem vědních disciplín na rozdíl od filozofie je odhalit samotnou podstatu procesu, na který zaměřujeme svůj zájem. Tak např. elementární geometrie, která se zabývá prostorovými útvary, se snaží „*vyčerpát všechny poznatky o útvarech prostorových v rovině a prostoru. To je účel odborné vědy. Naproti tomu se filozofie nebude zabývat jednotlivými poznatky, nýbrž půjde tam, kde odborná věda takřka začíná. Bude se zabývat těmi základy, na kterých celá stavba stojí a které stavba předpokládá jako samozřejmé. Nebude se snažit, aby vyčerpala prostorové útvary, nýbrž bude se zabývat podstatou toho, co je prostor*“.<sup>42</sup> Prostorem se zde samozřejmě zabývat nebudeme, avšak pro pochopení toho, co je obsahem filozofického hledání v souvislosti s výchovou, je tento příklad potřebný. Jde nám totiž o to, co je z hlediska filozofického podstatou výchovy. Podobně jako při vysvětlování rozdílů mezi výkladem jednotlivých útvarů elementární geometrie a objasněním podstaty toho, co je to prostor, také filozofické objasnění pojmu výchova nemůže jít cestou vyjmenování jednotlivých jejích projevů, ale přímým odhalením základů, na nichž celá stavba výchovy

---

<sup>42</sup> Patočka, 1996, s. 370.

stojí a které stavba předpokládá jako samozřejmé. Jde nám tedy o to, „v čem spočívá užitek filosofie pro výchovu a pro pedagogiku? ...filosofie je schopností patrně omezenou, ale přece schopností ovládnout celkově sebe i svět, a to ryze duševně. To znamená v subjektivním pohledu: filosofie je schopnost uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl. Pedagogika jako nauka o výchově má však vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života....vychováváme-li k něčemu, vychováváme k takové formě života, která pro nás má cenu, důležitost, kterou chceme udržet výchovou nejen pro sebe, ale pro celé společenství, tudíž pedagogika spočívá na ideji smyslu života, kterou se zabývá filosofie. Filosofie je kompetentní o všech takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí“. <sup>43</sup> Patočka tedy odhaluje, na čem spočívá podstata pedagogiky: spočívá na ideji smyslu života. Toto objasnění však nemůže být koncem objasňování. Pedagogika má své předpoklady, na kterých stojí. Jsou to:

- Samy nejobecnější rysy zjevu výchovy.
- Základní struktura výchovy jakožto zjevu patřícího úzce k smyslu života, k souboru cílů, jež si sám ukládá a jimiž je prolnut.

Patočka říká, že „máme-li skutečně podat jakýsi obraz filosofie výchovy, musíme se právě zabývat touto vnitřní pedagogickou strukturou, která je předpokladem výchovy“ <sup>44</sup>

V rozboru této struktury pomáhá především systémová pedagogika. V České republice tento systém rozebral vynikajícím způsobem **Bohumír Blížkovský**. (Blížkovský, 1997). Na základě této **Systémové pedagogiky** a na bázi rozboru vzdělávacích procesů ve třídách s převahou romských žáků v České a Slovenské republice přinesl rozbor výchovy a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém autor tohoto textu (Balvín, 2004). Z hlediska slovenského vnesla do rozboru struktury edukace romských žáků jako systému svůj vklad řada autorů. Z nich nejvíc se tomuto tématu, blížícímu se k rozboru systémovému a filozofickému, věnují: **Miron Zelina** (Zelina, 2004), **Milan Portik** (2003), **Ladislav Horňák** (Horňák, 2005), **Rastislav Rosinský** (Rosinský, 2006), **Vladimír Klein** (Klein, 2006). K filozofickému rozboru výchovy pomáhá i analýza otázek identity romských komunit, čímž se intenzivně zabývá **Lýdia Lehoczka** (Lehoczka, 2006), z hlediska sociálního a pedagogického působení v obci **Lenka Vavreková** (Vavreková, 2007 a, 2007 b, 2007 c) a z hlediska etického **Anna Klimeková** (Klimeková, 2004, 2006). Pro hlubší pochopení

---

<sup>43</sup> Patočka, 1996, s. 372.

<sup>44</sup> Patočka, 1996 a, s. 372.

světonázorových přístupů Romů ke světu prostřednictvím jejich kultury, folkloru jsou výborným východiskem i monografie a studie specialistky na etnografii Romů **Vlasty Fabianové** (2003). Z hlediska duchovního rozměru jsou významnými práce zabývající se náboženskými záležitostmi ve vztahu k romským komunitám. Nejvíce se tímto tématem zabývá **Miroslav Lyko**. (např. Lyko, 2007).

## **Smysl, filozofie a pedagogika**

To, co je při analýze filozofických aspektů edukace důležité v současné filozofii výchovy, je systematické zformulování témat a problémů, kterými se tato disciplína zabývá. Tento systém přehledně zformuloval **Jan Průcha**<sup>45</sup> ve své publikaci **Přehled pedagogiky**:

### **Smysl edukace**

Ústředním tématem je **smysl a účelovost edukace**: má sloužit jen rozvoji jednotlivce nebo se má brát zřetel i na rozvoj společnosti?

### **Úloha školní edukace**

S tím souvisí snaha objasnit, **jakou úlohu má mít školní edukace**: má škola být rozhodujícím činitelem, nebo činitelem doplňujícím jiné edukační determinanty?

### **Řízení a kontrola edukace**

Otázka **řízení a kontroly edukace** znamená, kdo je oprávněn řídit, hodnotit a kontrolovat edukaci? Stát, veřejnost, rodiče? Jak má vypadat optimální proporcionalita těchto činitelů?

### **Obsah edukace**

Má být edukace podřízena spíše principu „všestranného a harmonického rozvoje“ lidí nebo má dominovat profesní příprava na život v podmínkách volného trhu?

### **Hodnoty v edukaci**

Jaké **univerzální lidské hodnoty** má školní edukace začleňovat do výuky? Jaké proporce mají být mezi hodnotami národními, evropskými a globálními?

---

<sup>45</sup> Průcha, 2000, s. 46.

## Přístup k edukaci

Jak přistupovat k rozdílnostem přístupu k edukaci? Má být realizováno právo na vzdělání pro všechny, nebo má být edukace regulována? Co je vlastně spravedlnost ve vzdělávání?

Význam Průchova členění problematiky filozofie výchovy spočívá především v strukturování otázek, které mají význam i pro řešení praktických témat edukace. Podle Průchy je zřejmé, že „tato témata filozofie výchovy jsou **neobyčejně závažná**, neboť se týkají nejpodstatnějších problémů edukace vůbec, jednak to, že tato témata mají těsný vztah k problematice, kterou se zabývá obecná pedagogika a konkrétnější pedagogické disciplíny-didaktika, andragogika, sociologie výchovy aj. Lze konstatovat, že filozofie výchovy spíše tyto 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.“<sup>46</sup>

## Smysl, filozofie a pedagogika ve filozofii Jana Patočky i v aplikaci na „romské myšlení“

Jak již bylo na základě Patočkova rozboru napsáno, „úkolem filozofie...je podat celkový výklad, klíč k smyslu světa a života. Pedagogika jakožto nauka o výchově nutně předpokládá určitý celkový smysl života, musí tudíž brát ohled, musí být jistým způsobem založena na té nauce, která se zabývá problémy, jež se smyslem života a světa souvisejí“.<sup>47</sup> Zde však vzniká otázka, která má význam i pro učitele. Učitel je přeci odborník hlavně v určitých oborech, které vyučuje. Nestačilo by tedy jen to, že může formovat „smysl pro smysl života a světa“ u svých žáků prostřednictvím předmětů, které sám učí? Proč se ještě zabývat nějakou „nadvědou“ jako je filozofie, která se zabývá smyslem života v nejobecnějších souvislostech? Také na tento spor můžeme u filozofa Jana Patočky najít argumentaci: „Cožpak takzvané duchovědy nepodávají nám právě výklad smyslu lidského života? Duchovědy-tím rozumíme vědy jako historie, literární dějiny, dějiny umění, jazykozpyt atd.... Zajisté člověk nejen ve filozofii, ale i v jiných oborech činnosti dává svému životu smysl. Ale zdalipak duchovědy jako historie a literární historie mohou přispět k řešení tohoto úkolu, který si právě klade výchova? To je otázka, kterou si musíme zodpovědět. Jednotlivé duchovědy jako literární historie či všeobecné dějiny nám dávají jenom znalosti, které můžeme konstatovat. Dávají nám znalosti o tom, jaký byl, jaký je celkový duchovní obsah určité doby, obvykle v minulosti, ale nedávají nám, abychom tak řekli, závazné vědění, podle kterého se můžeme řídit, na které se můžeme

---

<sup>46</sup> Průcha, 2000, s. 46-47.

<sup>47</sup> Patočka, 2006, s. 373.

*spolehnout z vlastního rozhodnutí. Nejsou s to nám pomoci v těch posledních rozhodnutích, která jsou v životě nutná, poněvadž život se nemůže dirigovat naprosto svou minulostí. Filosofie naproti tomu právě tím, že chce být celkovým výkladem života, který má platnost pro toho, kdo se ptá, pro toho, kdo právě se filosofickým zkoumáním zabývá, námitce uchází“.*<sup>48</sup>

Řešení této otázky je pro učitele romských žáků nesmírně aktuální zejména proto, že zmiňované duchovní obory jsou v pohybu a jsou také výraznými prostředky, které mohou děti výrazně ovlivňovat v jejich myšlení i jednání, v jejich cestě k naplňování identity. V této souvislosti jsem přesvědčen, že nestačí si osvojit pouze informace o literárních romských i neromských osobnostech, které tvořily romskou literaturu nebo literaturu s obsahem romského života. Nestačí jen získávat vědomosti o romské historii i o historii vztahů mezi romským národem a národy jinými. Filozofie zde má význam v rozvíjení diskursu o smyslu života člověka na této zemi, i ve vztahu k jiným lidem a jiným národům. Ukažme si to na otázce životního stylu a životní moudrosti, které rozvíjelo nejznámější dílo o Romech ***Cikáni jdou do nebe***.

#### **Osvojení si smyslu života: pohled romství zevnitř**

***„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...“*

Maxim Gorkij: Makar Čudra, Tatran Bratislava 1973, 1. vydanie, úryvok. (Uvedeno in: Horváthová, J. Devleskere čhave očami starých pohľadníc. 2006, s. 28 a 31-slovenský a romský text)

---

<sup>48</sup> Patočka, 1996, s. 373-374.

V snad nejznámějším a nejpůsobivějším díle o Romech od Maxima Gorkého, které se stalo základem filmu a řady divadelních zpracování (např. Na Nové scéně v Bratislavě, Divadle na Zábradlí v Praze, ve Slovákém divadle v Uherském Hradišti a původně v romském divadle romathan v Košicích) 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:

- Vím 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**.
- 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.

Při bližším zkoumání tohoto postoje k naplňování smyslu života bychom mohli přijít k analogiím na existencialismus, k životnímu relativismu, hédonismu apod. Vidíme, že samotné shlédnutí uměleckého díla, divadla či filmu nebo přečtení novely **Maxima Gorkého** s názvem **Makar Čudra** jako předlohy díla, nepovede automaticky k rozvahám filozofickým. Teprve diskurs filozofický, v němž velkou roli bude hrát etika, může přivádět žáky ve škole, a to nejenom žáků romských, např. formou modelových situací, etických situačních her, hraním rolí, k úvahám, které ve svých důsledcích budou mít zásadní vliv na niterné, osobnostní rozhodnutí a volbu, jak žít.

Tato volba však není bezrozporná, závisí na kultuře, historii toho kterého etnika. Podle mého soudu jsou výše zmiňované pohledy romského protagonisty spíš 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 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 etických kategorií, jak byl prezentován v Makaru Čudrovi. Domnívám se, že priorita **ŽÍT** byla odvozována z následujících faktů:

- nezbytností 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 historickými společenskými souvislostmi evropské historie, způsobu myšlení a kultury,
- okolní svět viděl v Romech většinou vnější stránky: jak vypadali, jak se živil, ale hlouběji se jimi (jejich duchovním životem) lidé běžně nezabývali,
- v důsledku izolace ve vztahu k většinou nepřátelskému okolí se utužovaly mravní normy napomáhající obraně proti většinové společnosti a dvojnositelnosti romské morálky,
- v důsledku specifického způsobu obživy se vytvářela vůči majoritní společnosti i atmosféra nevraživosti, nenávisti, pomsty.

Myslím si, že mnohé z výše zmiňovaných přísupů je v současnosti postupně překonáváno změnami ve společenské situaci. Avšak k tomu je potřebná i změna niterná. Ta by se měla odvinout od filozofie Romům nejvlastnější, a tou je tzv. **ROMIPEN** jako souhrn nejhluběji zakotvené etnické, historické a kulturní příslušnosti k romskému národu. Odtud je nutno směřovat úsilí společnosti a především školy k filozofickému uchopování takového přístupu k životu a jeho smyslu, který by směřoval, při zachování své vlastní kultury, k hodnotám univerzalistickým. Zde mohou být užitečné ve škole ony duchovědné, humanitní předměty, které však poskytnou i romským žákům, ale také neromským, základní vědomosti o romském národu a jeho kultuře. Jejich skutečná užitečnost je však neodmyslitelná bez použití filozofie výchovy jako disciplíny, která pomáhá žákům jako budoucím občanům v jejich rozhodnutích nalézat skutečný smysl života sjednocující svoje romské hodnoty s hodnotami moderního lidství. A příklady, jak toho dosáhnout, již objevovali naši významní pedagogové, jako byl např. **Miroslav Dědič**. Jeho kniha Květušínská poema a příběh, zfilmovaný v podobě díla Kdo se bojí, utíká, ukazují velké možnosti pro výchovu obecně.

### **Životní rozvrh jako důležitá metoda naplňování smyslu života**

Důležitou součástí nalézání smyslu života je „rozvrhovitost“. Rozvrh je znám jak učitelům, tak žákům či studentům jako pomůcka, nezbytná orientace kam jít, co mají kterou hodinu ve výuce, kdy začínají a kdy končí vyučování... Význam rozvrhu vyplývá z časovosti dne, týdne,

roku. A tato časovost je objektivním faktem a přírodním zákonem i v životě lidském. Význam „rozvrhovosti“ roste s tím, jak se z objektu rodičovského či učitelského působení stává dítě, žák, student samostatnou osobností. A tato osobnost si začíná komponovat sama svoji vlastní časovost. Souvisí to i s nalézáním smyslu života, který nemá vlastnost jednorázovosti, nepřichází najednou, ale člověk jej musí naplňovat postupně. Jako nezbytný prostředek slouží při tom rozvržení dne i celého života. *„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. ...*

*Tento rozvrh životní má svoji linii. Přesto, že jeho hlavním pásmem je každodennost, přesto, že každý den opakuje se nějak podobně, přesto je to určitá linie...Vůči takovému každodennímu rozvrhu vynikají určité body, určité chvíle, které znamenají něco zvláštního v poměru k tomuto celku. ...Život má nejen tuto rovinu, nýbrž celou řadu rovin.“*<sup>49</sup>

Učitelé romských žáků mají zkušenosti, že jejich přístup k rozvrhu školy, a následně k rozvrhu života je mnohdy jiný, než by si sami představovali a než jak by to chtěl ovlivňovat majoritní systém společenský. Čím je to asi způsobeno? To také dokáže vysvětlovat filozofie. Souvisí to s pluralismem kulturních systémů. Nomádsko-řemeslný způsob života Romů, který jim byl po dlouhá staletí a spíš tisíciletí vlastní nemohl nemít vliv i na rozvrhovost jejich žití a bytí, byť žijí v moderní evropské současnosti. To každodenní obdělávání půdy a podřizování se přírodním cyklům potřebným pro zemědělskou produkci v Evropě také zanechalo stopy na jejich tradičních obyvatelích. A také právě v oné rozvrhovosti, která je oproti Romům odlišná. Z této situace vznikají velmi zajímavé možnosti vést diskurs se žáky, studenty o rozdílnosti životních rovin i rozdílnosti časovosti v závislosti na existenci různých kultur, náboženství a pod.<sup>50</sup> Všimněte si např., že i časová rozdílnost mezi žitím různých kulturních systémů na Zeměkouli se odrazila i v různých časově rozdílných kalendářích. Kdy např. slaví vánoce příslušníci pravoslavného náboženství? V kterém století žijí Muslimové? Kdy se začali stávat Romové Evropany? Tedy kdy vlastně se začal jejich evropský čas bytí? Jak se prolínají individuální i kolektivní roviny bytí různých kulturních systémů v Evropě v době její dnešní multikulturalizace? Také filozofie na tyto otázky reagovala. Filozof Jan Patočka upozorňuje

---

<sup>49</sup> Patočka, 1996, s. 375-376.

<sup>50</sup> Přední multikulturní výzkumník v Polsku Zbyszko Melosik ukazuje tyto rozdíly v knize Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej (Melosik, 2007). Vedle americké a španělské zkušenosti s multikulturalismem a jeho řešením uvádí i kontroverzní zkušenosti australské. Jsou to dramatická řešení vztahu bílé Austrálie k původním Aborigejcům, která vedla současnou australskou vládu až k veřejné omluvě vůči nim za svoji politiku asimilace. (Melosik, s. 293-373).

na toto „prolínání“ i ve své Filozofii výchovy“: „...*toto střídání životních pásem není snad naprosto bez souvislosti. Víte, že když člověk přechází z jedné roviny na druhou, stává se, že sobě samotnému, svému životu v té druhé úrovni takřka nerozumí. Tam najednou existují docela jiné cíle, docela jiné rozvrhy, jako by tu byl skoro docela jiný člověk s jiným životem. Víte také, že lidé navzájem si nerozumějí, poněvadž často žijí na docela jiných úrovních, zdánlivě v témž světě, a přece tak různě a daleko od sebe*“.<sup>51</sup> Nezdá se nám až příliš často, že se trápíme tím, jak ti Romové jsou jiní, odlišní, nepřizpůsobiví našim hodnotám? Přitom úvaha filozofická, která jde do hloubky a podstaty, vysvětluje tuto situaci pluralisticky. Prostě tomu tak je, v důsledku plurality vývoje různých etnik na Zeměkouli a jejich prolínáním na určitých teritoriích v současném globalizujícím se světě...<sup>52</sup>

### **Je pluralita absolutní či také existuje jednotný smysl?**

Po konstatování pluralismu kultur však přijde zákonitá otázka: „*Zdalipak přes všechnu tuto rozmanitost rozvrhů téhož lidského života existuje něco takového jako jednotný jeho ráz? Něco, co sjednocuje všechny tyto životní roviny, co dává jim všem nějakou jednotu vnitřní? Když si tuto otázku klademe, pak mluvíme o jednotném smyslu, o jednotném významu, který se snad v životě vyskytuje, který snad je v životě možný. To je otázka filosofie*“.<sup>53</sup>

Filozofie, i když je vědou o nejobecnějších zákonitostech, přesto je jako ostatní vědy odrazem zákonitostí života. Ten sám vlastně všechno lidské bytí „setřásá“ do určitých struktur, souvisejících i s vyššími zákonitostmi přírody a kosmu. Život sám řeší výše položenou otázku, zdali existuje něco, co sjednocuje všechny životní roviny, tedy co dává nějakou vnitřní jednotu a smysl, „*takovým způsobem, že jednoduše klade jedno vedle druhého a vyhrazuje různým rovinám a různým rozvrhům v celkovém čase života různou dobu. 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*

---

<sup>51</sup> Patočka, 1996, s. 376.

<sup>52</sup> Na rozdílech mezi Romy a neromy je postavena i kniha známého polského romologa Adama Bartosze s výmluvným názvem *Neboj se Cikána*. Tento specialista je ředitelem etnografického muzea v polském Tarnowě, jehož významnou součástí je i Muzeum romské kultury. A. Bartosz napsal výbornou knihu, která dokumentuje, jak rozdíly kulturní nemusí být zdrojem strachu jedněch z druhých. O rozdílech mezi Romy a neromy v Česku a možnostech dorozumění pojednává i kniha přední romistky Mileny Hübschmannové s názvem *Můžeme se domluvit*.

<sup>53</sup> Patočka, 1996, s. 376.

*jednota, pevné, ježto zdůvodněné podrážení a nadřazení, aby tu jedno sloužilo druhému a aby člověk měl o svém životě skutečně jasno...*“<sup>54</sup>

## **Filozofie jako interpretace života a světa**

Kdybychom si mysleli, že každý člověk se ptá po jednotě smyslu, po celkovém smyslu života, zřejmě bychom se velmi mýlili. Také v romské kultuře tomu tak není. Výklady života a jeho smyslu jsou dvojkelejně. Jeden platí pro romskou komunitu, druhý pro vnější společnost mimo komunitu. Romské přísloví to vystihuje jednoznačně: *Rom s Romem, gadžo s gadžem*. Avšak i v romském myšlení existuje tendence po nalézání jednotného smyslu života, po sjednocování a prolínání různých životních rovin. Taková přísloví jako *Každý pták at' si zpívá svoji píseň* nebo *Pod košilí je každý nahý* ukazují možnosti nalézání jednoty i současné tolerance a plurality kultur. Patočka ukazuje, že po jednotě se neptá *prostý život naivní*. Ten se spokojuje s epizodičností a rozmanitostí zážitků. „*Člověku je tu jedno, zda se má ve své moci nebo ne. Filosofie naproti tomu kritizuje celkovou lidskou cíletvornost. Všechny možnosti lidského života chce prohlédnout. Ale jak to může udělat? Tím způsobem, že život určitým způsobem vykládá. Filosofie je výklad, je interpretace.*“<sup>55</sup>

Interpretace znamená výklad. Původně se vztahuje k filologii a používá se ho pro výklad nějakého textu. A filozofie toto slovo používá analogicky. Avšak zde není interpretován, vykládán text, ale praxe celého života. „*Ale výklad lidského života musí vyložit všechno to, k čemu má přístup lidský život, tj. prožívání celého světa, a tak filosof, když vykládá život, musí také určitým způsobem vykládat svět, neboť život není možný jinak než jako život ve světě a není možno odtrhnout od sebe život a svět. Tak výklad života je vždycky výkladem světa a tak víte, že filosofie si vždycky počínala.*“<sup>56</sup>

Jako elementární příklad této interpretace užívá Jan Patočka doktrínu starých řeckých atomistů. Podle této nauky o složení světa z atomů, ze které se skládají hmotná tělesa, ale také tzv. duše, „*i lidský život z tohoto hlediska dostane proti pohledu našeho obyčejného prožívání docela jiný smysl. Stane se totiž tak nadmíru malicherným, tak nadmíru vedlejším v celkovém rozvrhu světa, že to na prožívání celé skutečnosti i na jeho pojetí zanechává zvláštní odraz.*“<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Patočka, 1996, s. 376.

<sup>55</sup> Patočka, 1996, s. 377.

<sup>56</sup> Patočka, 1996, s. 377.

<sup>57</sup> Patočka, 1996, s. 377.

Analogicky také uvědomění si světových souvislostí kultur nás může přivést ke skromnějšímu chápání našeho místa a naší kultury ve světě. Jsme do světa začleněni jako jeho součásti, nikoliv jako jediná, kteří mají absolutní právo na pravdu a místo na slunci.

### **Filozofie a její tři disciplíny a jejich význam pro pedagogiku**

Z předchozího výkladu je zřejmé, že filozofie neřeší pouze jeden úkol, ale úkol trojjediný. Tomu také odpovídají i tři filozofické disciplíny. Jsou v podstatě třemi stránkami jediného procesu, jsou v podstatě momenty trojjedinečnosti. *„Filosofie je jednak stanovení smyslu života, jednak výklad celku světa, zachyceného v jeho principu, v jeho zásadě, a jednak výklad vlastního života a reflexe na vlastní živo., takže dostaneme tři hlavní filozofické disciplíny: tu, která uvažuje o celkovém smyslu života, kterou je etika, tu, která uvažuje o zásadě, která má dát pochopit celek světa, je metafyzika, a třetí, jež zachycuje vlastní život, v němž je svět přístupný, a uvažuje o jeho možnostech zchytit tu skutečnost, tj. kritika.“*

Takto rozčleněná filozofie se všemi svými obory napomáhá i řešení úkolů pedagogických. Pedagogika začíná tam, kde proces ovlivňování člověka se stává uvědomělým a také směřuje k jeho institucionalizaci. Člověk je také formován neuvědoměle, od samotného narození, přirozeným pohybem společnosti. Ale věda o výchově může vzniknout a také vzniká tam, kdy se proces přirozeného, neuvědomělého formování člověka stává problémem, kde se stává otázkou, jak vědomě zařídit formování člověka, za jakým účelem, jak to udělat nejlépe. A *„právě toto vyplnění, prokreslení ideje člověka, těch cílů, které si člověk může, má klást, nemůže postrádat skutečně uvědomělý systém výchovy.“*<sup>58</sup>

Význam filozofie a filozofů, kteří se zabývají filozofií výchovy, je ve spojení se společností a jejími aktuálními úkoly. *„Filozofické uvažování o výchově samotné nesmí se dít tak, aby nerespektovalo společenský ráz, společenské začlenění výchovy...vždyť filosof není abstraktním duchem, který stojí mimo dějiny, nýbrž vyrostl v jisté dějinné souvislosti, v určitém státě, a otázky, které si klade, jsou do valné míry podmíněny i jeho situací historickou. Hodnoty, které filosof prožívá, jsou hodnoty této historické situace, tohoto národa, tohoto státu. A úsilí filosofovo, vedené v této souvislosti, je jenom částí úsilí, úsilí určité společnosti o lepší bytí (říkám čistě formálně), o jistou reformu a zformování vlastního života.“*<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Patočka, 1996, s. 378.

<sup>59</sup> Patočka, 1996, s. 380.

## Od Sókrata a Komenského k vlastní multikulturní a pluralitní filozofii

V těchto souvislostech má význam i současná filozofie výchovy. S její pomocí je možno přistupovat k realizaci teorie humanistické výchovy, výchovy multikulturní ve vztahu k žákům různých národností, analyzovat i historický přínos filozofů a pedagogů, kteří tuto demokratickou a humanistickou pedagogiku prosazovali v minulosti. V tomto směru „stojíme na ramenou obrů“. A mezi nimi byli jedni z největších Sokrates a také český pedagog a filozof Komenský (viz výše). K tomuto výkladu je třeba v současné době přidat i filozofii multikulturní a pluralitní, která vychází z hlubin rozdílných kultur, včetně kultury romské. Tato filozofie musí být nesmírně obohacující pro společnost. Neměla by to však filozofie gádžů o filozofii Romů. Je to filozofie samotných Romů, která je interpretována samotnými Romy. V tomto směru jsou inspirativní práce Iana Hancocka z USA, Christo Kyučukova z Bulharska, Andrzeje Mirgy z Polska, Lýdie Lehoczské ze Slovenska, Ivana Veselého a Vlado Oláha z České republiky a dalších. Jde nejenom o filozofický výklad samotný, ale filozofie romského myšlení se nachází i v uměleckých výpovědích Romů: např. básně Ivana Mirgy ze Slovenska, Jan Mirgy z Polska, Vlado Oláha z České republiky a dalších tvůrců mají filozofickovýchovný podtext. Jde o to tento smysl odhalit a interpretovat. A také využít pro edukaci romských žáků.

Přitom je stále potřebné sledovat i hlavní proud filozofie výchovy. U nás je lodivodem v tomto proudu stále filozofie výchovy J. A. Komenského. Filozofický princip Komenského výchovy spočívá v pochopení toho, že chápe cíl vzdělávání v širším společenském kontextu společnosti, který nacházíme v jeho sedmidílném díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*.<sup>60</sup> Aktuálnost Komenského filozofie výchovy zdůrazňuje také A. Pavličková: **odkaz Komenského nacházíme také ve změně filozofie výchovy a vzdělávání** (od tradiční k tvořivě humanistické). S tím také operuje program Milénium, který rozpracovali V. Rosa, I. Turek a M. Zelina. „*Koncepce vychází z ambice, aby načrtla lidskou společnost na základě*

---

<sup>60</sup> Komenský, 1992. Vynikajícím způsobem doprovodil Komenského dílo *Obecná porada o nápravě věcí lidských* český fotograf Jiří Všečetka. (Všečetka, 1987).

Z hlediska filozofie výchovy se zabývali Komenského dílem tito čeští filozofové:

Jiřina Popelová (Popelová, 1985)

Radim Palouš (Palouš, 1992)

Jan Patočka (Patočka, 1981)

Jaroslava Pešková (Pešková, 1992)

Milan Sobotka (Sobotka, 1990).

Význam mají také statě J. Pšenáka (Pšenák, 1992 a Pšenák, 2000).

Nesmazatelný význam mají práce české specialistky Dagmar Čapkové. (Čapková, 1977, Čapková, 1987, Čapková, 1992, Čapková, 2000).

Důležité jsou sborníky prací, které vznikly kolem 400. výročí Komenského narození:

*De rerum*, 2000 a *Pocita University Karlovy*, 1990.

*tvořivě-humanistické výchovy pro nové tisíciletí. Podle samotného Komenského cíl školy je vyjádřený už v samotném pojmu škola:*

**S** (sapienter-moudrost)

**C** (cogitare-přemýšlet)

**H** (honeste-čestně)

**O** (operari-pracovat)

**L** (logui-hovořit)

**A** (argute-svižně).

*Tedy škola má vychovávat k tomu, aby byl člověk moudrý v myšlení, aby dokázal rozumně rozum využívat, aby byl rozvážný ve svých činech a komunikativní a pohotový v řeči. Také z toho vycházejíc, hlavním cílem reformy školství i u nás, je přeměnit tradičně encyklopedicko-memorativní a direktivně-neživotné školství na tvořivě-humanistickou výchovu a vzdělávání a poznatkově-hodnotné školství, kde je důraz na aktivitu a svobodu osobnosti, její sílu vytvořit svůj progresivní, tvořivý způsob bytí pro život v novém tisíciletí“.<sup>61</sup>*

.

### **Vztah učitele a žáka jako jedno z hlavních témat filozofie výchovy**

Vztah učitele a žáka je jedním z ústředních témat filozofie výchovy. To platilo i pro zkoumání témat předního filozofa výchovy **Emmanuela Lévinase**. K stému výročí jeho narození vydali odborníci z Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze zajímavý sborník.<sup>62</sup> V něm se zamýšlejí nad smyslem výchovy a důležitostí etiky vztahů mezi učitelem a žákem. Filozofie výchovy vychází ze základního tématu Lévinasovy filozofie: **vztah k druhému, vztah k jinému**. Ve vztahu k jinakosti národnostní najdeme u Lévinase řadu inspirací. V oblasti vztahů etických „*etické jednání vyrůstá z nároku na uznání svébytnosti a nezávislosti jiného způsobu bydlení ve světě, tj. jiného já, které se identifikuje, poznává se v jiném jako stejném*“.<sup>63</sup> Velkou inspirací mohou být další články mladých filozofů, kteří Lévinasovu filozofii výchovy rozebírají z hlediska výchovy, vztahu k jinakosti, etice a právu.<sup>64</sup> I na filozofické interpretaci těchto filozofů výchovy je patrné, že pedagogické disciplíny mohou být prospěšné i pro zkoumání vztahů mezi učitelem a žákem v prostředí romských tříd. Posuďte sami: „*Druhého jakožto jiného přijímám ve svém domově jako toho, kdo není jen*

<sup>61</sup> Pavličková, 2005, s. 170-171. Zvýraznil JB.

<sup>62</sup> Emmanuel Lévinas, 2006.

<sup>63</sup> Krámský, 2006, s. 110.

<sup>64</sup> Srov. Bláha, Krámský, Kružík, Palouš, Čapek, Kouba, Vrabec a další (2006).

*hostem, jenž přichází a odchází, ale kdo jediný dává mému domovu jakožto místu přijímání jiného smysl.*“<sup>65</sup>

## **Závěr**

Svým rozbořením výchozích otázek filozofie výchovy, které jsem (na základě Patočkovy stati *Filozofie výchovy* datované svým vznikem do druhé poloviny třicátých let, i náčrtem dalších možností zkoumání filozofie výchovy na základě tvorby dalších českých a slovenských odborníků) aplikoval na analýzu filozofických základů multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka, jsem chtěl naznačit velké možnosti odborníků, pedagogů, učitelů, vychovatelů, romských pedagogických asistentů, romistů, romských aktivistů, aby svoji práci opírali nejenom o bezprostřední zkušenosti s příslušníky romských komunit, ale aby se také zamysleli nad hloubkou filozofického základu své profesionální činnosti.<sup>66</sup> Bez tohoto základu mohu svoji práci používat možná velmi kvalitně, používat kvalitních metod výuky, avšak pokud abstinuje vědomí jejího smyslu v nejobecnějším měřítku, k čemuž nám napomáhá filozofie, pak může absentovat také vědomí smyslu mého života soukromého, individuálního i společenského.

**Aby učitel jako profesionál naplnil doslova smysl svého poslání a filozofii své výchovy, měl by k tomu vést i své žáky. Smysl filozofie výchovy je i v tom, aby pomohla studentům, kteří budou profesionálně pracovat s dětmi všech věkových kategorií. Tedy i v pedagogice neprimární a primární. Potřebné je „poznat, porozumět jejich jednání a následně prostřednictvím efektivní komunikace hledat a efektivně řešit konkrétní problémy...”**<sup>67</sup>

To je závažný obsah i předmětu Teorie výchovy a vzdělávání.

V situaci, kdy učitel vychovává nejenom děti a mládež svého vlastního národa, ale i národů jiných, v našem případě národa romského, je jeho poslání o mnoho těžší. Avšak na druhé straně o mnoho záslušnější a společensky prospěšnější. Prospěšnost a tedy i smysl práce pedagoga je oboustranná, a ve svém důsledku globální.

## **Filozofové výchovy a její některé osobnosti**

---

<sup>65</sup> Krámský, 2006, s. 109.

<sup>66</sup> O profesionální etice srov. Klimeková, 2004.

<sup>67</sup> Lehoczka, 2006, s. 19.

Filozofie výchovy jako základna teorie výchovy ve vztahu k pedagogice hraje významnou roli. Jde o to, že filozofie výchovy se snaží odhalit podstatu práce s člověkem-vychovávaným nebo klientem-ovlivňovaným a také vychovávaným. V tomto směru je v kontextu se sociální prací a s étosem sociálních pracovníků, kteří se snaží o dosažení nebo o znovunalezení smyslu jejich lidského života. Tato podobnost a cesta vyvádění člověka na správnou cestu má společný jmenovatel edukace i sociální práce. Proto v následujícím textu předkládáme portréty některých významných filozofů výchovy ve víře, že jejich cesta se stane (nebo se již v mnoha případech stala) inspirativní pro učitele i pracovníky v oblasti pomáhajících profesí.

## RADIM PALOUSH

### Osobnost Radima Palouše

Na osobnost Radima Palouše mohou poukázat jeho slova o jeho knize, když se vyznává i ze vztahu k svému učiteli a příteli Janu Patočkovi:

*„Před deseti lety, 13. března 1977, zemřel Jan Patočka. V roce 1987 se měl 1. června dožít osmdesátky. K uctění památky tohoto našeho velkého filosofického učitele a svého staršího přítele - jak jsem rád, že to mohu z hloubi srdce říci - píši tuto studii. Bez jeho duchovní velikosti bych se k tomuto tématu nikdy ani nedostal, ani nevypracoval: Patočkovy hluboké výklady z dějin filosofie, obzvláště řecké, jeho objevné interpretace filosofie výchovy J. A. Komenského, jeho fenomenologické filosofování - to vše a mnoho dalšího je nesplatitelným dluhem tomuto skutečnému mysliteli.“*<sup>68</sup>

### Filozofie výchovy Radima Palouše

O filozofii výchovy napsal Radim Palouš publikaci nazvanou **K filozofii výchovy**. Vydal ji v samizdatu v roce 1987 ještě před sametovou revolucí. Naštěstí se v roce 1990, kdy se chystalo její oficiální vydání v Státním pedagogickém nakladatelství, rozhodl na textu nic neměnit. I když, jak říká: *„nepočítal jsem vůbec s jejím eventuálním využitím jako textu*

---

<sup>68</sup> Palouš, 1991, s. 5.

například na univerzitě“.<sup>69</sup> A myslím, že udělal velmi dobře, když se odhodlal na textu „*nic neměnit*“.<sup>70</sup> Neboť text je velmi dobře zpracován nejenom filozoficky, ale také metodicky, tak, že i studenti mohou porozumět složitým filozofickým aspektům výchovy. Radim Palouš skromně vymezuje úlohu této publikace, která je nejenom ukázkou vynikajícího využití starověkého dědictví filozofie pro současnost, ale i výzvou k následování v rozvoji filozofie výchovy do budoucna. Autor k tomu píše: „*Tato knížka zajistě nepokryje všechna důležitá hlediska té oblasti teorie výchovy, kterou jsem nazval fundamentální agogikou. Je míněna jako start, popud, námět, pobídka k další cestě naznačeným směrem. Východiska, které jednotlivé kapitoly naznačují, nelze považovat ani za jediná možná, ani za bezesporně nejvýznamnější. Ať už však je tento spis jakkoli skromný, přece chce být upřímnou vzpomínkou a oslavou statečného závěru života Jana Patočky a jeho nedožitých osmdesátin*“.<sup>71</sup>

Radim Palouš je myslím velmi skromný. Protože jeho knížka *K filosofii výchovy* spolu s textem Jana Patočky *Filosofie výchovy* tvoří **fundamentální základ pro další rozvíjení filozofie výchovy v nových edukačních a společenských podmínkách po roce 1989**. Je třeba k oběma textům přistupovat jako k textům studijním a povinností učitelů pedagogiky, filozofie, etiky i sociální práce na univerzitách je s obsahem i smyslem těchto prací studenty seznamovat. V této stati jen nastíním, jaký je obsah Paloušových výkladů. A bude na samotné práci učitelů se studenty smysl těchto výkladů pochopit a aplikovat na konkrétní pedagogické i sociální situace v praxi. Jako východisko k této podle mého soudu obtížné, ale zároveň i objevné práci uvedu obsah knihy Radima Palouše a ke každé kapitole uvedu jednu větu, vystihující základ autorových úvah.

## 1. Uvedení do fundamentální agogiky<sup>72</sup>

V kapitole první se Palouš zabývá vztahem filozofie jako lásky k moudrosti a jejím vztahem k výchově, jejíž podstatu vyjadřuje následujícím vymezením: „***E-ducatio ve své pravé určenosti má vy-vádět na cestu počinání skutečně lidského, totiž jednání věrného bytostnému určení člověka jako pouhého účastníka světového dění, nikoli Pána, nikoli suverénního bezohledného kořistníka, nýbrž pokorného správce všeho toho, co mu bylo do péče svěřeno. Protože lidský svět se vymkl z pantů, považují toto zaměření za obzvláště***

---

<sup>69</sup> Palouš, 1991, s. 6.

<sup>70</sup> Palouš, 1991, s. 6.

<sup>71</sup> Palouš, 1991, s. 6.

<sup>72</sup> Palouš, 1991, s. 7-17

aktuální a všeobecně žádoucí“. <sup>73</sup>

## 2. K ontologickým východiskům <sup>74</sup>

V druhé kapitole Palouš rozebírá ontologické charakteristiky, v nichž se výchova děje, jako je život, ontologický čas, čas a věčnost, identita bytujících, zaujatost světem, přičemž tato ontologická východiska výchovy ukazuje na symbolice **Platonovy jeskyně**: na základě těchto úvah vymezuje i roli vychovatele: „Život v bytostné starostlivosti je úkolem, tím, co bytost (jako účastník na „jest-pobývání“) má činit, co jest její povolání“. <sup>75</sup>

## 3. K epistemologickým východiskům <sup>76</sup>

**Vztah vychovávaného a vychovatele, realizovaný prostřednictvím řeči**, je obsahem třetí kapitoly, přičemž za základ tohoto vztahu si Radim Palouš vzal mistrný rozbor dialogů Sokrata s žáky: „Nejpřednějším prostředkem této a vůbec lidské komunikace se všeobecně jeví řeč. **Dialog mezi vychovatelem a vychovávaným je nakonec tím hlavním řečištěm, v němž proudí poznávání. Jaké podmínky a meze má toto proudění, v němž jde o LOGOS, podstatu, smysl, rozumný náhled, ale i životní skutečnost těch, kdo se dialogu účastní? Zkoumání této stránky výchovného úsilí je tématem následující kapitoly**“. <sup>77</sup>

## 4. K metodologickým východiskům <sup>78</sup>

V této kapitole se Palouš zabývá **metodou ovlivňování vychovávaného a rozebírá jako nejúčinnější znovu na základě starověké filozofie rétoriku**: „Jakou cestou (metodou) se ubírá výchova? Nemáme teď na mysli způsoby výchovného působení, jakou je např. metoda „akroamatická“ či metoda „dialogická“, nýbrž to, co ještě metodologicky předchází tomuto metodickému rozvažování a rozhodování: jde o movens výchovy, o otázku, **co je hybatelem výchovného pohybu. Je to snad vychovávaný sám, když se nám tak naléhavě vyjevilo, že výchovná událost a celé výchovné dění se týká subjektivity vychovávaného? I když jsme o vychovávaném hovořili tak, že je vytrhován, obracen, vytahován a navracen, i když jsme užívali pasíva, přece však víme, že to vše je možné jen za účasti vychovávaného... Nicméně při vychovávání působí cosi, co ovlivňuje, inspiruje,**

---

<sup>73</sup> Palouš, 1991, s. 16. Podtrhl JB.

<sup>74</sup> Palouš, 1991, s. 18-37

<sup>75</sup> Palouš, 1991, s. 36.

<sup>76</sup> Palouš, 1991, s. 38-59.

<sup>77</sup> Palouš, 1991, s. 38. Podtrhl JB.

<sup>78</sup> Palouš, 1991, s. 60-78.

*nabádá, podněcuje. Učitelovo působení.*“ <sup>79</sup>

## 5. Dějinné proměny SCHOLÉ <sup>80</sup>

Na protikladných pojmech ASCHOLIA-zaneprázdněnost a SCHOLÉ - svobodné, uvolněné směřování k bytí člověka ve své podstatě rozebírá Radim Palouš vývoj chápání výchovy, ukazuje na její výchozí chápání symbolizované Platonovým jeskynním mýtem a Sokratovými třemi stupni rozvoje vychovávaného v tzv. otřesovém procesu a ukazuje potřebu návratu k takové výchově v současnosti: *„I škole se tak otevírá možnost navrátit se ke svému určení jakožto volnému prostoru pro naslouchání bytostné výzvě. Taková škola a výchova v ní se vztahují na celý lidský život, zvláště pak k těm, jimž sama životní situace poodstoupivších z životního shonu skýtá obzvláštní příležitost nahlédnout své bytostné určení, svou povolání. A protože nahlédnutí vlastní povolání je nahlédnutím bytostným, otevírá se vychovávanému i náhled na bytostné určení bytostí jako takových, což umožní přijmout za svou starost nejen péči o naplňování vlastního určení, ale i plnění správcovské odpovědnosti za dobré bytí vůbec. Za dobrý svět“.* <sup>81</sup>

## 6. K politickým východiskům <sup>82</sup>

Radim Palouš rozebírá i vztah mezi politikou jakožto „výkonu starostlivosti o obec, POLIS“ <sup>83</sup> a výchovou, přičemž výchova má zejména připravovat na umění porady jakožto základu moudrého rozhodování; k tomu je zapotřebí školy obecné, která má vychovávat k následujícím hodnotám:

- vzdělávat v umění porady, v dovednosti formulovat svá stanoviska a schopnosti, hledat věcná řešení a přijímat je,
- pěstovat hlubokou odpovědnost k takové poradě, tak hlubokou, že osobní úspěšnost ustoupí do pozadí ve prospěch úspěšnosti porady,
- pěstovat úctu ke společenství,
- vzdělávat k tomu, aby dobří občané vytvářeli dobrý stát,

---

<sup>79</sup> Palouš, 1991, s. 60. Podtrhl JB.

<sup>80</sup> Palouš, 1991, s. 79-92.

<sup>81</sup> Palouš, 1991, s. 92.

<sup>82</sup> Palouš, 1991, s. 93-107.

<sup>83</sup> Palouš, 1991, s. 93.

- pomáhat hledat rozumnou rovnováhu mezi společenskou zodpovědností, k níž je člověk co občan vzděláván, a mezi prostorem pro ono privátní, ono zázemí, které nesmí být opomíjeno, či dokonce likvidováno. Je přece nezadatelným právem rodičů mít vliv na školní výchovu svých dětí,
- školit starší lidi, kteří jsou už sami s to posuzovat své vlastní občanské vzdělávání,
- pěstovat a povzbuzovat jedinečné odpovědnosti občana za celkovost.<sup>84</sup>

*„Totalitarismus má u takto vzdělaného občana malé šance. Nestane se stádním, málo ho zláká davová psychóza, nezradí svou jedinečnost. Nebude stranický, nýbrž jeho otevřenost mu zabraňuje uzavřít se byt' i menšině oponentů. Takové setrvání na cestě lidského dohovoru zakládá občanství, které má naděj uchovávat všechny životní události parlamentní společnosti od voleb do parlamentní rozpravy a rozhodování v příslušném prostoru svobodného společenství.“*<sup>85</sup>

## **7. Historická příležitost**<sup>86</sup>

Otázkou je, čím se stalo, že výchova shledává svou zapomenutou bytnost právě nyní:

- v posledních dvou letech si výchova v podobě školního vzdělávání vydobyla velmi přední místo v lidských životních rozvrzích,
- svět se stal jediným, v naší době končí věk, který umožňoval izolované kultury,
- škody a zlo na jednom místě poškozují celek,
- **každý je účastníkem nesoucím zodpovědnost.**<sup>87</sup>

*„Světověk, doba nastávající, skýtá takto šance výchově. Odvrátit od onoho stínového zabezpečování, abychom se k němu přivrátili jako prohlédnuvší, je přece původním bytostným posláním výchovy jako takové. Lze proto mít za to, že světověk skýtá prostor výchově, resp. její renesanci, jejímu vynoření z ruin obstarávatelského shonu.“*<sup>88</sup>

<sup>84</sup> Palouš, 1991, s. 106-107.

<sup>85</sup> Palouš, 1991, s. 107.

<sup>86</sup> Palouš, 1991, s. 108-112.

<sup>87</sup> Palouš, 1991, s. 108-110.

<sup>88</sup> Palouš, 1991, s. 110. Podtrhl JB. Srov. myšlénky o Platonově jeskyni.

## 8. Psychologický epilog<sup>89</sup>

Závěr své knihy formuluje Radim Palouš jako psychologický epilog:

- dává do souvislosti duši a identitu,
- fundamentální agogiku chápe jako obecnou teorii výchovy, v níž jde o vychovávání: vychovatel působí na vychovávaného; vychovávaný se má postarat o svoji duši,
- v souladu s Aristotelem: **duše je bytostným určením té které životní bytosti:** Kdyby totiž oko bylo živou bytostí, jeho duší by byl zrak, neboť ten je bytostným určením oka“ - Peri Psychés, 412 b-20,
- název „psychologický epilog“ chce potom vyjádřit **závěr a smysl této knihy o výchově: jde o péči o duši.**

**Kniha odpovídá na otázku, jaký smysl má celek zvaný lidský život:**

1. V celém pojednání, v každé kapitole jsme vycházeli z náhledu, že **člověk není suverénem; je „pouze“ člověkem**, tj. nemá se v rukou tak, že by byl sám sobě smyslem.
2. Podobně jako je smyslem oka zrak - vždyť oko je k vidění, tak smyslem člověka je být tím, k čemu je jakožto člověk povolán.
3. Filosofie a výchova v této souvislosti dostává význam bytostného působení - totiž povolání k povolání.
4. V ontologickém zamyšlení se nám v tomto směru vyjevila všeobecná spřízněnost bytostí.
5. Úvaha o metodologických východiscích nám dala nahlédnout, že **pravá přesvědčivost učitele není v jeho obratnosti, nýbrž v jeho pravdivé obrácenosti k tématu**, v jeho vydanosti věci, o níž je řeč.
6. Dějinné peripetie výchovné instituce SCHOLÉ nás přivedly k zjištění, že **novověká**

---

<sup>89</sup> Palouš, 1991, s. 113-115.

škola čím dál tím více opomíjela svůj původ dílny povolnosti, avšak že nejnovější duchovní pohyby-i ve sféře přísné vědy-vybízejí k restituci původního poslání, prohloubeného o zkušenost historické deviace.

7. Je to obecná škola, před níž leží úkol vychovávat občany k respektu k „res publika“, k občanské povolnosti stávat se skrze poradu příslušníky politického společenství.
8. Člověk je povoláván k tomu, aby byl, čím má být. **Starost o smysl lidského pobytu není nic jiného než starost o duši.**
9. Duše je tedy bytostným určením člověka. Člověk není identický se svou duší stále a samozřejmě. Duše je niternou záležitostí, je ukrytou skutečností pobytu. **Je zapotřebí vyvinout úsilí a pronikat z povrchního pobývání do hlubin vlastní duše. Teprve starost o duši zakládá identitu JÁ.**
10. Člověk nikdy není povolán všeobecně a nekonkrétně, nýbrž jako určitý nenahraditelný jedinec.
11. Nelze se starat o „lidské poslání vůbec“, není-li tu bytostná starostlivost o svůj vlastní jedinečný úkol. Tzv. „lidskost“ bez této vazby konkrétního člověka ke své duši je neživotné abstraktum.
12. Výchova je záležitostí niternou: týká se duše. To však neznamena, že by šlo o věc soukromou. Jedině nitrem vede cesta k obecnství, a to jak společenskému, tak světovému. **Nitrem vede cesta k ryzí veřejnosti**, jen niterně je možné vpravdě spolubýt.<sup>90</sup>
13. *„Nitro je božskou doménou, kde se dějí zázraky: pojednou se otevírají nečekané výhledy, jak se to vlastně s věcmi má a co je či není uloženým úkolem. O příležitost takového nahlížení a vyhlížení lidské cesty, té své pravé cesty, jest každému pečovat. Vychovatel se pokouší tuto péči iniciovat. Stojí tak tvář v tvář hlubokému Tajemství slyšení a vyslyšení výzvy, tajemství uposlechnutí povolání, tajemství vstupu do společenství živých bytostí, naplňujících každá svůj smysl, a*

---

<sup>90</sup> Palouš, 1991, s. 113-115.

## Aplikace

Ve vztahu k situaci romského dítěte i k situaci celospolečenského vztahu k romskému etniku, pro nějž je charakteristický téměř u 70 % majority odmítavý nebo rezervovaný postoj k romským spoluobčanům, se realizuje **odpovědnost učitele** za dobrý vývoj osobnosti dítěte rozporuplným způsobem. **Každý člověk prožívá a řeší svoji situaci pod určitým tlakem celé škály činitelů subjektivního i objektivního charakteru. Platí to i pro život učitele, v němž profesionální zaměření vyžaduje od jeho osobnosti prakticky celoživotní proces hledání a ověřování správné orientace a správné volby ve vztahu k dítěti. A zde se nelze obejít bez studia filozofie, která člověku poskytuje teoretický základ, obecný pro všechny případy lidské existence.** Pokud má filozofie sloužit i jako východisko správné morální volby, není možno ji chápat pouze jako odborné vědění, ale pochopit i její druhou, neméně důležitou funkci, vymezenou filozofem R. Paloušem jako **moudré srozumění se všemi bytostmi světa, lidmi i ostatními jsoucný a veškerenstvem.** „*To hlavní je láskyplné pobývání pospolu-se všemi bytostmi. Moudrost teprve plyne ze vstřícného otevírání, ze srozumění se všemi bytostmi světa, lidmi i ostatními jsoucný, s veškerenstvem.*“<sup>92</sup>

Z tohoto filozofického přístupu vyplývá, že děti mají být "vyváděny" od poznání pouhých jevů na cestu počínání skutečně lidského a učitel je tím povoláným, který v dialogu vyvádí (e-ducation) na cestu k lidskému dobru. **Ve výchově romského žáka by to mělo být vyvádění na cestu národnostního a posléze národního uvědomění. Výsledkem by měl být pocit hrdosti na svůj národ a jeho podíl na vytváření kulturních hodnot národních, evropských i všelidských.**

Radim Palouš vyjádřil potřebu filozofie výchovy, která je inspirující jak pro učitele, tak pro sociální pracovníky, následujícími sentencemi:

*„Světověk, doba nastávající, skýtá takto šance výchově. Odvrátit se od onoho stínového zabezpečování, abychom se k němu přivrátili jako prohlédnuvší, je přece původním bytostným*

---

<sup>91</sup> Palouš, 1991, s. 115. Podtrhl JB.

<sup>92</sup> Palouš, 1991, s. 9. Podtrhl JB.

*posláním výchovy jako takové. Lze proto mít za to, že světově skýtá prostor výchově, resp. její renesanci, jejímu vynoření z ruin obstarávatelského shonu.*

*Výchova má ve světověku nejen velké poslání, ale i velké šance. Uvolnil se totiž prostor pro její vstup na scénu dnešního světa: kultury přestaly fungovat jako uzavřené enklávy, osudově předurčující rytmus života; hranice mezi společenstvími a lidmi se ztratily a ztrácejí svou strnulou podobu, takže to, co platilo za životně nepochybné, se zrelativizovalo: tradiční modely, tradiční víry, tradiční kulturní tvary, tradiční poznatky se staly pouze lokálními záležitostmi, tj. staly se partikularitami. Pád všech těchto limitujících a uzavírajících kulturních skořápek skýtá výchově nebyvalý prostor.“<sup>93</sup>*

## **Literatura**

**Palouš, R.** *K filosofii výchovy. (Východiska fundamentální agogiky).* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

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

**Palouš, R.** *Komenského Boží svět.* Praha: SPN, 1992.

## **JAROSLAVA PEŠKOVÁ**

### **Osobnost Jaroslavy Peškové**

V této části výkladu si dovolím sám se vyjádřit k osobnosti profesorky Jaroslavy Peškové. Byla to má má celoživotní učitelka. Nejenom na Karlově univerzitě, kde mě učila filozofii, ale i svým přístupem ke mě jako studentovi. Jako ke kolegovi. V mém studijním postupu mi mnohokrát účinně pomohla. Každý máme zřejmě svůj učitelský vzor, podle kterého poměřujeme svůj další život odborný, pedagogický. Profesorka patřila k těm učitelům, kteří mně hluboko ovlivnili. A myslím, že tak působila na mnohé studenty. Byl to její styl. Její publikace *Já, člověk*, patří ke klenotům filozofie výchovy v nové společenské situaci po roce 1989. Myslím, že jsou v oblasti české filozofie výchovy nejvýznamnější tři osobnosti. A,

---

<sup>93</sup> Palouš, 1991, s. 110-111.

použijeme-li vtipného příběhu s Janem Patočkou, který měl s přítelkyní Holubovou,<sup>94</sup> všechny začínají na **P**: Jsou to **Jan Patočka, Radim Palouš a Jaroslava Pešková**.

### **Složitost vlivů, působících na osobnost učitele při rozvoji nové výchovy romského žáka**

I učitel je vřazen do role člověka, který sice jako bytost univerzální může dokázat překonat krizi industriální společnosti, avšak jako člověk začátku 21. století nemá dosud jasno. **Filozofie je v pojetí Jaroslavy Peškové chápána jako cesta ke skrytým předpokladům a filozofická kultivace může pomoci i učiteli nalézt optimální filozofickou a mravní dimenzi smyslu jeho práce.** I když podmínky, za nichž se dnes filozofie uskutečňuje, nedávají okamžité a jednoznačné odpovědi.

Jaké jsou to podmínky, o tom píše velmi dobře další filozofka, zaměřující se na filozofii výchovy, Jaroslava Pešková.<sup>95</sup>

Jsou to především:

**1. Nezbytnost rozhodovat se a jednat, aniž mohu znát podstatné předpoklady (sociální procesy nelze modelovat a libovolně s nimi experimentovat).**

**2. Nezbytnost nést odpovědnost za taková rozhodnutí.** I když je složitý problém odpovědnosti (např. kdo dnes nese odpovědnost za zločiny minulosti?), člověk nemůže nenést odpovědnost za dílo, do něhož vložil čas a energii a tím se na něm "podepsal" a dílo se podepsalo na svém tvůrci.

**3. V naší době je jen málo věcí, které se odkrývají samy tak, že stačí jen otevřít oči a**

---

<sup>94</sup> Když Patočkova blízká přítelkyně Miloslava Holubová chtěla chodit na přednášky Jana Patočky, ostatní ji zrazovali, aby to nedělala, že prý mluví mexicky, tedy: jeho výklad je nesrozumitelný. Avšak když se více sblížili, Patočka si začal na ní ověřovat srozumitelnost svého výkladu. Když však Patočka s největší námahou srovnával několik filozofů, jeho přítelkyně po chvíli přemýšlení s odzbrojující tváří řekla: Víš, co je na tom nejzajímavější? Že ti tři filosofové, o kterých mluvíš, začínají všichni na stejné písmeno“. Samozřejmě to Patočkovi vzalo okamžité vítr z plachet, a už raději dál nevysvětloval. I takové humorné situace se filosofům stávají. I přes tuto příhodu se Jan Patočka své přítelkyni Miloslavě Holubové, s kterou se seznámil v roce 1953 v Mariánských Lázních, svěřoval v dopisech se svými filozofickými rozvahami, se svými pochybami, se svým zápasem o nalezení nejlepší formy i obsahu svých filozofických uvažování“. (*Holubová, Necestou cestou, 1998, s. 335*).

<sup>95</sup> Pešková, 1992, s. 56.

nazírat. **Je třeba odkrýt "pravdu" věci, kterou zkoumám, její vnitřní určení, vědět o ní a jak je jí možno využít.** A metodou, kterou to mohu udělat, je abstrakce. Je třeba rozvinout metodu zvládání nových a nových skutečností, které přinese budoucnost. Ve filozofickém smyslu to znamená osvojení metody cesty k předpokladům.

A těmito novými skutečnostmi, o kterých píše filozofka Jaroslava Pešková, jsou ve vztahu k romským žákům a k romské kultuře rozvoj multikulturních kompetencí učitele. Je to potřebné zejména ve vztahu k rozvoji identity romských žáků.

### **Schopnost používat nové, jiné a odlišné metody**

Při realizaci **nové výchovy**, při řešení otázky, které nové metody vyučování bude učitel volit, zdali se rozhodne pro přechod od autoritativního přístupu k žákům k demokratickému způsobu komunikace a dialogu s vnitřním přesvědčením, či na základě vnějších pokynů, je důležité i filozofické tážení na vztah člověka a změny.

Ke změnám dochází nezávisle na naší vůli a chtění, mění se situace okolí, avšak změny probíhají i v naší fyzické a psychické konstituci. **Učitel nemůže považovat dosaženou úroveň své práce za trvalý kapitál.** V době urychlování technických, ekonomických a společenských procesů se před něj staví jako nutnost schopnost vyrovnávat se vždy znovu a znovu s novými situacemi. A zde vzniká základní existenciální otázka člověka - jak je to s námi ve světě, který je nám dán v naší zkušenosti. Člověk, aby pochopil vlastní místo ve světě, svoje bytí, nemusí mít nashromážděnou řadu zkušeností. *"Zkušeným není ten, kdo mnoho zakusil, ale ten, kdo je vždy znovu otevřen pro novou zkušenost, kdo je schopen učit se ze zkušeností. Zkušenosti se tedy nenaplnují v nějakém vědění, ale v otevřenosti pro nové"*.<sup>96</sup>

Tento filozofický postulát se naplňuje jako potřeba přípravy současného člověka i ve sféře vzdělávání romských žáků, kteří jsou jiní, odlišní a vyžadují také jiný, odlišný přístup učitele. Podle prognóz inovací v obsahu vzdělávání se jako základní tendence prosazuje permanentní obsahová inovace, která reaguje na výsledky intenzivního rozvoje vědy a techniky. To ovšem vyžaduje nejen změny v systému osvojování si poznatků a dovedností, ale i zásadní obrat v orientaci na nový, jiný, odlišný typ osobnosti učitele, pro níž bude charakteristickým znakem mravní autonomie, svoboda volby, tvořivost ve volbě metod, obsahu vyučování i lidských hodnot, originalita a samostatnost. Jde v podstatě o koncepci

---

<sup>96</sup> Pešková, 1992, s. 57.

otevřené a univerzální osobnosti, kterou prosazoval již J.A. Komenský. O učitele, schopného nejen působit vědomostmi, ale i **srdcem**. Jde o osobnost, kterou Komenský označil pojmem "všeučitel" , který má učit všemu, *"co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost , čili všechno pravdivě znát, všechno dobré volit a všechno nezbytné konat"*.

## Literatura

**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.

## MIROSLAV DĚDIČ

### *Osobnost Miroslava Dědiče*

PhDr. Miroslav Dědič se narodil 30. srpna 1925 ve Čtyřech Dvorech, které jsou dnes součástí města Českých Budějovic. V poválečném období působil na školách zejména v pohraničí, kde vychovával děti různého národnostního složení. **Vynikl a proslavil se zejména působením v prvním romském internátě v Květušíně na Šumavě.** Své poznatky si zapisoval do deníků, z nichž byly později vydány knihy memoárového charakteru s poznatky z oblasti filozofie výchovy, etiky výchovy a multikulturalismu.

### **Miroslav Dědič a jeho Květušínská poema**

Protože doktora Miroslava Dědiče znám dlouho a seznámil jsem se s jeho prací i jeho filozofií výchovy blíže, budu o něm psát ze svého osobního stanoviska.

Když jsem v roce 1993 začal působit na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně jako vedoucí Ústavu pro studium romské kultury, začal jsem hledat nejkvalitnější zdroje informací. A to nemohlo být tehdy nikde jinde, než u doktorky **Mileny Hűbschmannové**.

A když jsem usiloval o organizování výměny zkušeností mezi učiteli romských dětí v tzv. **Hnutí spolupracujících škol R (zkráceně HNUTÍ R)**, jehož jsem od roku 1993 až do

současnosti předsedou, hledal jsem též u nejzkušenějších. Hledal jsem i v literatuře. A v roce 1994 se mi dostala do rukou kniha s názvem *Škola bez kázně*, která mi dala tolik vědomostí a hlavně pedagogické inspirace pro zkoumání otázek edukace romských dětí, že jsem zatoužil po jediném: osobně poznat pisatele.

Přemýšlel jsem, jak zajedu do onoho Květušina na Šumavě v Jižních Čechách, kde se zrodila v roce 1950 první internátní romská škola jako skutečný domov romských dětí. Domov, jehož atmosféru přívětivosti a životní perspektivy pro romské děti spoluvytvářel **jeden z našich největších poválečných sociálních pedagogů Miroslav Dědič. Je to pedagog, jehož můžeme nazvat i filozofem výchovy. Neboť pro potřebu výuky a výchovy romských dětí si vytvořil svoji osobitou filozofickou interpretaci situace romského dítěte, jeho vazbu na romské rodiče a celou romskou komunitu a našel i osobité vysvětlení podstaty pedagogické práce jako pomoc romským dětem v nepříznivé životní situaci. Podstatou jeho práce byla pomoc dětem najít smysl života, uplatnění v životě. Hodně mu v tom pomohla i česko-bratrská myšlenková tradice, jež korespondovala i s filozofií výchovy Jana Amose Komenského.**

Jak jsem již psal, chtěl jsem vycestovat do Květušina. Ale zajíždět jsem tam nemusel. Jednoho dne jsem dostal stručnou přihlášku do HNUTÍ R. Jméno přihlášeného znělo: PhDr. MIROSLAV DĚDIČ. Právě jsme (v roce 1995) připravovali 4. setkání HNUTÍ R v Praze ve spolupráci s Pedagogickým muzeem J. A. Komenského a Základní školou Havlíčkovo náměstí 300 v Praze 3 na Žižkově, která měla s edukací romských dětí již významné zkušenosti. Myslím, že to bylo symbolické. Téma znělo: *Přemysl Pittra a multikulturní výchova romských žáků*. Bylo to u příležitosti stého narození sociálního pedagoga Přemysla Pittra (1895-1976).<sup>97</sup> Protože jsem si jako organizátor uvědomil nápadné souvislosti v přístupu k edukaci u obou pedagogů, a také velmi **podobný charakter filozofie výchovy, spočívající především v pomoci dětem v obtížných situacích a zejména dětem různých národností**, pozval jsem Miroslava Dědiče na toto setkání. Jakoby pod patronací velkého propagátora rovnosti přístupu ke vzdělání **Jana Amose Komenského**<sup>98</sup> se na 4. setkání Hnutí

---

<sup>97</sup> Filozofie výchovy a sociální pedagogika z pera Přemysla Pittra a jeho životní profesionální zkušenosti by měly mít místo i v naší publikaci. Ale náročnost zpracování nám to zatímna tomto místě nedovoluje. Chceme jen upozornit na jeho obrovský význam i pro multikulturní výchovu a rozvoj filozofie výchovy k evropanství a ve vztahu k dětem národnostních menšin. Archiv Přemysla Pittra je umístěn v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze na Malé Straně.

<sup>98</sup> Bylo to tehdy v roce 1995 ve Valdštejnském paláci na Malé straně, kde tehdy sídlilo Pedagogické muzeum J. A. Komenského. Dnes tam sídlí Senát České republiky. Jako kdyby se v tomto místě a v onom čase shromáždilo myšlenkové dědictví Komenského, Přemysla Pittra, T. G. Masaryka, Jednoty bratrské s filozofií současného multikulturalismu, který je zaměřen i na podporu romského žáka, na hledání nových metod a také nové filozofie tvořivě pedagogického humanismu.

spolupracujících škol R setkali symbolicky dva sociálně a multikulturně citící pedagogové, pro které se stala symbolem profesionálního života nejenom edukace dětí z různorodých kultur a etnik, ale také jejich sbližování i přes bariéry války a nenávisti. Byl to Přemysl Pitter (in memoriam, narodil se v roce 1985 a zemřel v roce 1976) a Miroslav Dědič.

Druhou velkou událostí se stalo 12. setkání Hnutí R v samotném Květušíně na Šumavě u Českého Krumlova, kde sám PhDr. Miroslav Dědič prezentoval svoji bývalou školu i práci s romskými dětmi. Ve sborníku z tohoto setkání píše:

*„Dne 2. července 1950 byla slavnostně otevřena první škola pro cikánské děti na území Československé republiky v poválečném období. S ideou vybudovat a otevřít školu pro cikánské děti přišel, i prakticky ji realizoval s pomocí pracovní skupiny vojáků, tehdejší správce Vojenského újezdu JUDr. **Josef Pohl**. Nejen kulturní, ale i laické veřejnosti je znám jako tvůrce literárního zpracování příběhů ze Šumavy, ztvárněných v televizních inscenacích, např. *Za trnkovým keřem, Na pytlácké stezce a dalších.**

*Do vesnice Květušina se nastěhovali Romové ze Slovenska. A protože Pohl viděl jejich velmi špatnou materiální i duchovní situaci, došel k závěru, že jedinou cestou, která může na tomto stavu něco změnit, je výchova a vzdělávání dětí, podchycení, ovlivňování a myšlenkové přetváření mladé generace vzděláváním. Došel tedy k závěru, že jediným účinným prostředkem je otevřít školu...“.*<sup>99</sup>

A do této školy nastoupil jako učitel a zároveň i ředitel mladý, ale už pěti lety výuky českých, slovenských, německých i volyňských dětí prověřený Miroslav Dědič. Když mu inspektor po přemístění na vlastní žádost do na okres Český Krumlov nabídl nově otevíranou školu pro cikánské děti, cítil se zaskočen. Nerozmýšlel se ale dlouho. Romantická představa neznámého ho přitahovala. Krom toho **měl od dětství vštípen kategorický imperativ pomáhat nuzným, potřebným, a to samozřejmě pokud možno činem.** A tak v Květušíně začala Dědičova „Květušínská poema“. Protože si ze své práce s romskými žáčky a žáky dělal nový pedagog pečlivé poznámky, jeho deník později posloužil k vytvoření knihy, kterou nazval nejprve romantickým názvem *Šumavská bukolika* a později *Škola bez kázně*.<sup>100</sup> V roce 2006 pak kombinací obou publikací vyšla díky podpoře Hlavního města Prahy a občanského sdružení ROMPRAHA pod vedením významného romského aktivisty a

---

<sup>99</sup> Dědič, 1999, s. 27-34.

<sup>100</sup> Dědič, 1985.

dlouholetého pracovníka úřadu vlády České republiky pana **Ladislava Goral** kniha *Květušinská poema*.<sup>101</sup>

Obsahem knihy je literárně pedagogický popis výuky a výchovy romských dětí (v knize používá označení cikánských), který přináší řadu podnětů metodických, etických, etnických a mezilidských. **Jako celek je kniha vyjádřením teorie výchovy, filozofie a etiky výchovy, jejíž podstatou je pomoc k nalézání smyslu života u romských dětí. V tom spočívá její filozofie výchovy. Publikace je literárním, umělecko pedagogickým pohledem na osobnost romských žáků, vytváření vztahů mezi učiteli, vychovateli a jejich žáky, jejich rodinami. Ukazuje celkový přerod jejich vědomí, vztahu ke vzdělávání a životním perspektivám.**<sup>102</sup> Řada z žáků tehdejší školy se uplatnila v učebních oborech, ve školství i v práci pro emancipaci Romů. Jen malý příklad, jak opravdu čin pedagoga může být efektivní a působit dlouhodobě do budoucnosti. Také je svědectvím o překonání učitele svým žákem. Absolvent internátní školy **Mikuláš Smoleň** se stal po roce 1989 šéfredaktorem romského týdeníku *Romano kurko*, který ovlivňoval vědomí romské národnostní menšiny přes deset let v její nové společenské situaci. Jeden z chovanců – **František Bandy** se stal učitelem. Další, **Dezider Lacko**, vystudoval čtyřletou chemickou školu a stal se v armádě chemikem specialistou...

Vzhledem k nově zvýšené pozornosti a potřebě aktualizovat znovu ve školách humanistický přístup k romským žákům, a oživit hledání optimálních metod výuky je vysoce záslužné, že se jedno z předních pražských romských sdružení rozhodlo tuto knihu vydat. Je potřebné, aby byla k dispozici učitelům ve školách, dětem a studentům, především dětem romským. Publikace je provázena dobovými fotografiemi romských žáků, kteří ve škole v Květušíně byli, takže je zde prvek ztotožnění se dětí se svými někdejšími vrstevníky, což mohou učitelé využívat ve výuce literatury, občanské výchovy a koneckonců i v dějepise. Významné je též, že fotografie i řada popisů se týká návštěv hlavního města Prahy, a také původních osad na Slovensku, odkud romské rodiny přišly a kam se vracely na návštěvu ke svým kořenům. Je známo, že literárně zpracované memoáry o pedagogických zkušenostech učitelů při výuce dětí jsou hodně působivé. Je v nich i autenticky vyjádřený **étos a filozofická zamyšlení nad smyslem a významem pedagogické práce. Zde to byla práce ve prospěch nikoliv dětí**

---

<sup>101</sup> Dědič, 2006. Sromně konstatuji, že jsem jako tehdejší pracovník Magistrátu hl. M. Prahy pomohl této publikaci na svět. A název jsem si také vymyslel a doporučil autorovi, který as ním souhlasil. Neboť obsah knihy i filozofie výchovy v ní obsažené velmi silně připomínal jinou „pedagogickou báseň“ – Pedagogickou poemu Antona Semjonoviče Makarenka.

<sup>102</sup> I na tomto procesu lze krásně dokumentovat proces, který Sokrates a poté Patočka nazval procesem otřesu: od studu nad dosavadní každodenností přes údiv, že je možné i něco jiného až k zájmu o ideu-proměnu svého života jako dlouhodobý cíl.

**českých, ale dětí jiné národnostní menšiny - romské.** Deníky jsou zdrojem cenných informací i pro současníky, kteří se zabývají dnešními pedagogickými problémy. Publikace je o to cennější, že autor dosud žije a aktivně působí při osvětové a vzdělávací činnosti související s edukací romských žáků na našich školách. Autor byl také aktivním účastníkem konferencí Hnutí R, pražských mezinárodních vědeckých konferencí o edukaci a metodách výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám i konferencí ve Spišské Nové Vsi a v Nitře s názvem **InteRRa**. Tento fakt vytváří i možnosti k rozšiřování knihy a této tematiky do škol formou besed s autorem i dalšími odborníky, kteří se zabývají pedagogikou, romistikou, romologií i etnografií Romů. Jelikož se vydání ujalo romské sdružení, vytváří se možnost, aby se na základě knihy odvíjely besedy se známými romskými osobnostmi o potřebě vzdělávání jako prostředku uplatnění ve společnosti.

Knihy Miroslava Dědiče zasluhuje, aby se četla. A nejen těmi učiteli, kteří mají ve třídě romské žáky. Květušínská poema je oslavou krásy a zároveň i velké náročnosti učitelského povolání obecně. Je vážným svědectvím toho, že **vnitřní, emocionální prožívání učitelovy práce a jeho boj o žáka je podstatou výchovy. Je to zápas o smysl žákova života.** Výchovu jako zápas mezi učitelem a žákem rozebírá i významný český filozof Jan Patočka ve své přednášce *Filosofie výchovy*. Výchova je úspěšná tehdy, kdy žák překoná svého učitele, když se postaví na své vlastní nohy, stane se subjektem svého vlastního života. A dosažení tohoto cíle, o nějž Miroslav Dědič ve svém Květušíně s romskými dětmi „zápasil“, se stalo skutečností. Dědičovi žáci vyšli základní školy, mnozí se dostali na střední školy, někteří se stali sami učiteli, jako např. **František Bandy**.

Interpretovat filozoficko výchovné, teoretické aspekty pedagogické práce Miroslava Dědiče bude znamenat i do budoucna projít podrobně jeho memoárovou literaturu<sup>103</sup> i jeho dílo odborné, pedagogické, kde popisuje práci s romskými žáky z hlediska odborného.<sup>104</sup> Stejně tak je možno z jeho osobního, profesionálního přístupu abstrahovat obrovský etický přínos, profesionální étos. „*Podstatou práce sociálního pedagoga je to, že se vědomě zaměří na situaci dětí, které považuje v dané situaci za neubožejší a nejpotřebnější. A k tomu volí nejvhodnější metody, které nejenom řeší výchovnou situaci v daném okamžiku, v dané etapě, avšak přesahují do budoucna, stávají se zdrojem poučení pro pedagogy budoucí.*

*Miroslav Dědič, podobně jako Přemysl Pitter, vycházel při hledání své vychovatelské cesty jako mladý učitel v 50. letech také z humanismu českého bratrství a z pedagogických ideálů J. A. Komenského. Projekt výchovy a vzdělávání romských dětí a mládeže v Květušíně*

<sup>103</sup> Všechny deníky Miroslava Dědiče jsou v originálech uloženy v Muzeu romské kultury v Brně.

<sup>104</sup> Viz Dědič, 1982.

*a později v Dobré Vodě byl před něj postaven jako životní výzva. Hodnota osobnosti je především v tom, že na svůj úkol dovede reagovat vytvořením celoživotního profesionálního programu. A to také Miroslav Dědič učinil. Dílo Miroslava Dědiče a jeho výsledky jsou natolik významné, že zasluhuje rozbor v několika rovinách:*

*1. V rovině filozofie výchovy jako základny teorie výchovy a vzdělávání-zejména v čem spočívají nejobecnější hodnoty jeho multikulturní výchovy, jak navazují na humanistické tradice výchovy minulosti a jaké hodnoty zanechávají pro současnou i budoucí multikulturní a interkulturní výchovu.*

*2. V rovině etiky výchovy-zejména v čem spočívá účinnost profesionálního étosu učitele Dědiče a jeho spolupracovníků ve vztahu k romským dětem a jejich rodičům.*

*3. V rovině pedagogiky-především v nalezení metod a dovedností, které respektují specifickou situaci a kulturu romského žáka a přitom jej kultivují jako plnohodnotného člověka a občana.* „<sup>105</sup>

Inspirovající je jeho profesionální život i z hlediska rozhodování a volby nejsložitějších učitelských úkolů. Jeho deníky svědčí o cílevědomé retrospekci, zpětné vazbě, kterou vytvářel záměrně. Tato autoregulace je inspirací i pro současné učitele. Proto uvádíme k interpretaci ještě podrobnější životopis Miroslava Dědiče.

## **Z životopisu Miroslava Dědiče**

PhDr. Miroslav Dědič se narodil 30. srpna 1925 ve Čtyřech Dvorech, které jsou dnes součástí města Českých Budějovic. V roce 1936 udělal přijímací zkoušky a byl přijat na gymnázium v České ulici v Českých Budějovicích. Přišel dramatický rok 1938 a on musel ze Sudet odejít, podobně jako většina dalších Čechů, kteří odtud byli vyhnáni Němci.

Po maturitě nastoupil jako učitel a působil v různých místech. Na jednotřídní škole v obci Skoky v tehdejší okrese Žlutice učil děti Slováků převážně z Jánošíkova kraje a děti volyňských Čechů. Vzpomínky na práci ve školství v tomto období zpracoval v knize **Kantor z Mářina Dvora**,<sup>106</sup> která vyšla v roce 2003 ve Slovenském literárním klubu v ČR v Praze s podporou Magistrátu hlavního města Prahy a ve spolupráci se Slovensko-českým klubem.

---

<sup>105</sup> Balvín, 1999, s. 58.

<sup>106</sup> Dědič, 2003, s. 2003.

Po vojenské službě od října 1947 do konce září 1949 byl přidělen na základní školu v Novém Zvolání na okrese Jáchymov. Své vzpomínky na toto období popsal v knize **Než roztály ledy**,<sup>107</sup> která vyšla v roce 2002 v česko-německé verzi v Kulturním sdružení občanů německé národnosti ČR s podporou Magistrátu hlavního města Prahy a Ministerstva kultury ČR.

V říjnu 1950 byl na základě své žádosti přeložen zpět do vytoužených jižních Čech. K překvapení inspektora si ze tří nabídnutých škol vybral nově otevřenou školu pro romské děti v Květušíně na území Vojenského výcvikového prostoru Boletice. Vzpomínky na toto období uložil v publikaci **Šumavská bukolika**,<sup>108</sup> kterou vydal Krajský pedagogický ústav v Ústí nad Labem v roce 1975, dále v publikaci **Škola bez kázně**,<sup>109</sup> která vyšla v Jihočeském nakladatelství v roce 1985. Tato kniha byla zfilmována pod symbolickým názvem: **Kdo se bojí, utíká**. Pro učitele zpracoval Miroslav Dědič odbornou publikaci **Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže**,<sup>110</sup> která vyšla ve Státním pedagogickém nakladatelství v Praze v roce 1982. V roce 1964 nastoupil jako pracovník pro oblast mimotřídní a mimoškolní výchovy a posléze jako vedoucí kabinetu pedagogiky a psychologie pro Jihočeský kraj. Po zřízení kabinetu pro výchovu a vzdělávání cikánských dětí byl pověřen jeho vedením. Tento kabinet měl působnost pro oblast celé České republiky. Pod záštitou Ministerstva školství a Ústředního ústavu pro vzdělávání pedagogických pracovníků po řadu let ve spolupráci s Dr. Milenou Hübschmannovou organizoval kurzy cikánštiny pro učitele. Dr. Hübschmannová učila jazyk, Miroslav Dědič metodiku práce s romskými dětmi.

Doplnil si vzdělání šestiletým studiem na filosofické fakultě Karlovy univerzity v Praze v oboru Pedagogika a psychologie pro učitelství na školách II. cyklu. Státní závěrečnou zkoušku vykonal 30. října 1972 a doktorát filosofie získal na základě rigorózní zkoušky 24. dubna 1984. Do důchodu odešel v srpnu 1986. Ani v důchodu však nepřestal se svými aktivitami. Jak sám říká, upoutala ho činnost Hnutí R a ve spolupráci s ním se účastnil i organizoval řadu akcí. Mimořádnou akcí bylo v roce 1998 pořádání 12. setkání učitelů romských dětí v rámci Hnutí R v samotném místě první internátní romské školy v ČR Květušíně na Šumavě, z něhož vyšel sborník **Romové a jejich učitelé**.<sup>111</sup>

Jihočeskou univerzitou byl požádán, aby připravoval její studenty v oblasti problematiky etnických skupin se zaměřením na romskou problematiku. V přednáškové

---

<sup>107</sup> Dědič, 2002.

<sup>108</sup> Dědič, 1975.

<sup>109</sup> Dědič, 1985.

<sup>110</sup> Dědič, 1982.

<sup>111</sup> Balvín a kol., 1999.

činnosti působí na Zdravotně sociální fakultě a na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Za svou záslušnou činnost obdržel uznání od Hlavního města Prahy a Hnutí R a Maticí romskou byl několikrát navrhován na Státní vyznamenání ČR. To mu bohužel uděleno ještě nebylo. Avšak nejenom vyznamenáním se potvrzuje hodnota osobnosti. A hodnota osobnosti Miroslava Dědiče je skutečně velká: pro současné i budoucí.

Publikace **Květušínská poema**<sup>112</sup> je završením literárně pedagogických publikací, napsaných Miroslavem Dědičem, které s jeho životopisným **Ohlédnutím** tvoří ucelenou řadu zaměřenou na prosazování multikulturní výchovy žáků různých národností a cenný zdroj informací pro odborníky, studenty i širší veřejnost. Životopis z pera Miroslava Dědiče máme zachován v publikaci Ohlédnutí.<sup>113</sup>

Miroslav Dědič je velkou inspirací. Nedávno jsem zkoušel jednu externí studentku a ta byla z práce Miroslava Dědiče tak nadšená, že jsem nemohl odolat, a vytočil jsem svého přítele telefonem. Možná, že si ani nedovedete představit šokovanou tvář studentky, že mluví s takovou osobností. Podle mého soudu tento příběh svědčí o jediném: **i my jsme historickými osobnostmi, které se učí od jiných osobností: v čase a prostoru. Společným jmenovatelem je filozofie úcty k životu a étos pomoci jiným. Neboť jsme všichni JÁ a TY, jak to ve své filozofii ukazoval francouzský myslitel židovského původu Martin Buber. Učíme se od sebe navzájem. A humanismus je pro nás, kteří pracujeme v učitelství či v pomáhajících profesích základem naší profesionality.** Protože se učíme i ze slov a hlavně činů našich předchůdců. I z těch, které k nám promlouvají v díle Miroslava Dědiče:

*„Celou svou praxí ve výchově a vzdělávání romských žáků jsem dospěl k přesvědčení, že životní osudy mých žáků mohou být v mnohém příkladem a jsou působivým důkazem, že upřímně a dělně uskutečňované výchovné působení na současnou mladou romskou generaci může mít a bude mít ještě kvalitnější výsledky, než kterých jsem se svými spolupracovníky dosáhl já. Vždyť současná situace je kvalitativně pozitivně odlišná ve srovnání s poválečnými lety, ve kterých jsme začínali. Dnes je už možno počítat s uvědomělou a dělnou spoluprací na tvorbě životního stylu mladé generace se vzdělanou a početně se rozrůstající vrstvou současných vzdělaných Romů“.*<sup>114</sup>

## Literatura

---

<sup>112</sup> Dědič, 2006.

<sup>113</sup> Dědič, 2005.

<sup>114</sup> Vyjádření Miroslava Dědiče v rozhovoru 12. 6. 2007, Praha.

**Balvín, J.** Romský žák a osobnost učitele. In: *Romano džaniben, Časopis romistických studií*. 3/1995, s. 3-8.

**Balvín, J.** Zamyšlení nad rolí učitele romských žáků na prahu nového tisíciletí. 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. 49-53.

**Balvín, J.** Učitel Miroslav Dědič. 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. 57-58.

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

**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. 27-34.

**Dědič, M.** *Šumavská bukolika*. Ústí nad Labem: Krajský pedagogický ústav, 1972.

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

**Dědič, M.** *Škola bez kázně*. České Budějovice: Jihočeské nakladatelství, 1985.

**Dědič, M.** Z historie první romské školy v České republice v Květušíně na Šumavě. In **Dědič, M.** *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, M.** 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, M.** 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, M.** *Než roztály ledy*. Praha: Kulturní svaz občanů německé národnosti, 2002.

**Dědič, M.** *Kantor z Mářina Dvora*. Praha: Slovenský literární klub v ČR, 2003.

**Dědič, M.** *Ohlédnutí*. Praha: Slovenský literární klub v ČR, 2005.

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

**Levá, A.** Učitelská 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.

**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.

**Tomášová, Z.** (Redaktorka Českého rozhlasu). Škola na hranici. (Pořad vysílaný v Českém rozhlase 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.

## JAN AMOS KOMENSKÝ

### Osobnost Jan Amose Komenského

Jan Amos Komenský. Často se vyčerpá vědomost o něm několika slovy. Byl to velký pedagog, učitel národů. Ale v tom není vše. Pokud nenajdete sílu této osobnosti a jeho filozofii, odpovědnost za druhé, v jeho celém učení. Ukažme si ji alespoň na následujících slovech:

*„Štěstí lidstva, blažený život ve věčném míru, tento život, jak všem přináleží, všem přístupný, to byl konečný cíl všeho snažení a k tomu ukazují cestu, cestu přirozenou a všem schůdnou. Celý život jsem obětoval, všechnu sílu, lásku... Vím, byl jsem jen nástrojem tohoto sdělení, ale nemohl bych v klidu zemřít, kdybych věděl, že moje slova zůstala němá a nedošla sluchu lidí...*

***O mne však nejde. Jde o lidi. O všechny národy světa. O všechny syny života. Jim jsem se zavázal a jim jste zavázáni všichni, kdo převezmete toto dílo z mých rukou. Je to nesmírná odpovědnost. Já znám její tíhu...***<sup>115</sup>

### Komenský a jeho dílna lidskosti

Podobně jako v mnohých filozoficko-pedagogických problémech, stejně tak se i při řešení otázek multikulturní výchovy se zaměřením na romského žáka odborníci mohou s důvěrou obracet na filozoficko-pedagogické ideje **Jana Amose Komenského**. Pro pochopení systémového přístupu k výchově a vzdělávání, jehož filozofickým základem je humanismus, je možné se obrátit na myšlenku J. A. Komenského o **škole jako dílně lidskosti**. Myšlenky Komenského znějí i pro současnou multikulturní pedagogiku jako velmi moderní. I když Komenský samozřejmě o Romech nikdy nepsal, v obecné podobě vyjadřují potřeby **rovnoprávního vřazení kvalitního a celistvého vzdělávání Romů do výchovně vzdělávací**

---

<sup>115</sup> Kratochvíl, M. V. Život a dílo Jana Amose. Praha, 1984, s. 232.

**soustavy.** V *Obecné poradě o nápravě věcí lidských* hovoří Komenský o tom, aby Evropané společně pracovali pro nápravu všech lidských záležitostí, k čemuž patří i utváření lepšího lidství v rodinách, ve školách a v životě vůbec. K tomu by mělo sloužit pojetí školy jako dílny lidskosti, v níž by byl všestranně **zdokonalován každý jedinec i všichni lidé bez jakékoliv diskriminace ve spojení se zdokonalováním celku společnosti**, která by se tímto procesem přetvářela v „*tvořivé dělné spolupracující společenství mírové*“.<sup>116</sup>

Pro optimalizaci výchovně vzdělávací soustavy, která by zahrnovala i optimalizaci vztahu k romským žákům a k romské komunitě a také pro filozofii výchovy je inspirující také Komenského teorie, jak zušlechťovat všechny lidi ve vzájemné interakci a komunikaci sdíleného prostoru a času ve škole jako dílně lidskosti, v níž je člověk chápán jako průsečík světového dění a má vazbu na světové dění, na celý kosmos. **Pojetí školy jako dílny lidskosti evokuje nejenom potřebu humanizovat školu i ve vztahu k dětem odlišné národnosti a kultury, ale i potřebu chápat školu jako součást složitého systému, jako dílnu, ve které, aby dobře fungovala, musí být určité harmonické vztahy, optimální vazby mezi subjektem výchovy, učiteli, a objektem výchovy, jejich žáky.** Škola jako dílna pedagogické tvořivosti však není osamělá, je vázána na přírodní a společenský systém, její výsledky jsou determinovány řadou činitelů. K tomu, abychom i v multikulturní výchově se zaměřením na romského žáka mohli dosahovat optimálních výsledků, je nezbytné tyto činitele jako prvky systému i fungování celého systému dobře poznat a účinně využít. Komenského chápání žáka jako nejdůležitějšího článku celého systému s vazbou na svět i kosmos je důležitým znakem filozoficko výchovného přístupu k edukaci.

## **Od Sokrata a Komenského k vlastní multikulturní a pluralitní filozofii**

V těchto souvislostech má význam i současná filozofie výchovy. S její pomocí je možno přistupovat k realizaci teorie humanistické výchovy, výchovy multikulturní ve vztahu k žákům různých národností, analyzovat i historický přínos filozofů a pedagogů, kteří tuto demokratickou a humanistickou pedagogiku prosazovali v minulosti. V tomto směru „stojíme na ramenou obrů“. A mezi nimi byli jedni z největších Sokrates a také český pedagog a filozof Komenský. K tomuto výkladu je třeba v současné době přidat i filozofii

---

<sup>116</sup> Čapková, 1991, 554. Myšlenka práce pro rozvoj mírového společenství ožívala po první světové válce, kdy řada mládeže, která prošla těžkými válečnými zkušenostmi, se organizovala v mírových sborech po celé Evropě. Mezi nimi byl i český významný sociální pedagog Přemysl Pitter, který ve svém díle myšlenky J. A. Komenského jako jednoho z významných filozofických zdrojů nové filozofie výchovy používal a prosazoval.

multikulturní a pluralitní, která vychází z hlubin rozdílných kultur, včetně kultury romské. Tato filozofie musí být nesmírně obohacující pro společnost. Neměla by to však být filozofie gádžů o filozofii Romů. Je to filozofie samotných Romů, která je interpretována samotnými Romy. Přitom je stále potřebné sledovat i hlavní proud filozofie výchovy. U nás je lodivodem v tomto proudu stále filozofie výchovy J. A. Komenského. Filozofický princip Komenského výchovy spočívá v pochopení toho, že chápe cíl vzdělávání v širším společenském kontextu společnosti, který nacházíme v jeho sedmidílném díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*.<sup>117</sup> Aktuálnost Komenského filozofie výchovy zdůrazňuje také A. Pavličková: **odkaz Komenského nacházíme také ve změně filozofie výchovy a vzdělávání** (od tradiční k tvořivě humanistické). S tím také operuje program Milénium, který rozpracovali V. Rosa, I. Turek a M. Zelina. „*Koncepce vychází z ambice, aby načrtla lidskou společnost na základě tvořivě-humanistické výchovy pro nové tisíciletí. Podle samotného Komenského cíl školy je vyjádřený už v samotném pojmu škola:*

**S** (*sapienter-moudrost*)

**C** (*cogitare-přemýšlet*)

**H** (*honeste-čestně*)

**O** (*operari-pracovat*)

**L** (*logui-hovořit*)

**A** (*argute-svižně*).

*Tedy škola má vychovávat k tomu, aby byl člověk moudrý v myšlení, aby dokázal rozumně rozum využívat, aby byl rozvážný ve svých činech a komunikativní a pohotový v řeči. Také z toho vycházejíc, hlavním cílem reformy školství i u nás, je přeměnit tradičně encyklopedicko-memorativní a direktivně-neživotné školství na tvořivě-humanistickou výchovu a vzdělávání a poznatkově-hodnotné školství, kde je důraz na aktivitu a svobodu osobnosti, její sílu vytvořit svůj progresivní, tvořivý způsob bytí pro život v novém*

---

<sup>117</sup> Komenský, 1992. Vynikajícím způsobem doprovodil Komenského dílo *Obecná porada o nápravě věcí lidských* český fotograf Jiří Všeetečka. (Všeetečka, 1987).

Z hlediska filozofie výchovy se zabývali Komenského dílem tyto čeští filozofové:

Jiřina Popelová (Popelová, 1985)

Radim Palouš (Palouš, 1992)

Jan Patočka (Patočka, 1981)

Jaroslava Pešková (Pešková, 1992)

Milan Sobotka (Sobotka, 1990).

Význam mají také J. Pšenáka (Pšenák, 1992 a Pšenák, 2000).

Nesmazatelný význam mají práce české specialistky Dagmar Čapkové. (Čapková, 1977, Čapková, 1987, Čapková, 1992, Čapková, 2000).

Důležité jsou sborníky prací, které vznikly kolem 400. výročí Komenského narození:

*De rerum*, 2000 a *Pocita University Karlovy*, 1990.

*tisíciletí“.* <sup>118</sup> Jan Amos Komenský nazval svoji filozofii pansofia-všemoudrost, univerzální moudrost. Ta měla sjednocovat poznání vyplývající z výsledků jednotlivých věd a také integrovat všechnu lidskou činnost, teoretickou i praktickou individuální i sociální, materiální i duchovní. Komenský vycházel z pansofického pojetí vztahu člověka k celku světa, tzn. K přírodě, k lidem a k Bohu. <sup>119</sup>

Důležitou součástí jeho filozofie výchovy byla etika. „K teoretickým východiskům Komenského etického zkoumání patřilo filozofické pojetí harmonie, dokonalosti a soustavnosti. V tom viděl i dobro člověka...

Komenský si po dobu celého života kladl otázku, jak má člověk žít. Člověk se má ptát Co je dobré? Proč je to dobré? Jak je to dobré? Na co je to dobré? Ideál etického jednání zkoumal ve spojení s náboženskou mravoukou. <sup>120</sup>

Komenského výzva k nám má multikulturní a globální charakter, který je stále aktuální i pro současnost:

*„Na vás se obracím, kteří sdílíte se mnou lidskou přirozenost a nehody, které ji sužují. Prosím, abychom se společně zamyslili nad stavem světa, který až dosud všude a ve všem upadá v stále větší zlo, a zděsili se a zhrozili tolika strašných pohrom, které se stále navracejí, ba nepřetržitě trvají, nebo abychom se spíše poradili, jak poskytnout zde pomoc, je-li to vůbec možné.*

*Všichni totiž, kteří se stáváme členy lidské společnosti, jsme povinni zachovávat zákony společnosti. Každý ať se snaží, aby se vedlo dobře celé společnosti, nikdo, aby jen jemu samotnému. Je znakem pošetilosti chtít raději jednotlivý úd než celé tělo.*

*Nikdo tedy ať se nezdá sám sobě tak bezcenný a bezvýznamný, aby se domníval, že není hoden toho, aby se účastnil vlastních těchto porad o obecné záchraně, nikdo také ať není tak beznadějně pyšný, aby pokládal za nedůstojné sebe ať už vyslechnout rady jiných, či přidávat své.“* <sup>121</sup>

## Literatura

Čapková, D. Škola a utváření lidství v pojetí J. A. Komenského. In *Pedagogika*, 1991/5-6.

<sup>118</sup> Pavličková, 2005, s. 170-171. Zvýraznil JB.

<sup>119</sup> Žbirková, 2008, s. 180-181.

<sup>120</sup> Žbirková, 2008, s. 185.

<sup>121</sup> Všečetka, 1987, s. 26.

**Čapková, D.** *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Praha: Academia, 1997.

**Čapková, D.** *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. Praha: Academia, 1987.

**Čapková, D.** Některé antropologické aspekty Komenského pojetí vědy. In *Filosofický časopis*, r. 40, 1/1992, 1992, s. 17-26.

**Čapková, D. 2000.** Obecná porada J. A. Komenského a principy univerzální nápravy všech, všeho, veskrze. In *De rerum humanarum emendationeconsultatio catholica a Odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie*. Bratislava: UK, 2000, s. 158-164.

*De rerum humanarum emendationeconsultatio catholica a Odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie*. 2000. Bratislava: UK.

**Komenský, J. A.** Obecná porada o náprav 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.

**Palouš, R.** *Komenského Boží svět*. Praha: SPN, 1992.

**Patočka, J.** Komenského všeobecná porada. In *Obecná porada o nápravě věcí lidských. III*. Praha: Svoboda, s. 533-564.

**Pavličková, A.** Komenského tradícia v pedagogickej činnosti Ľ. Riznera a 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.

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

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

**Popelová, J.** *Filozofia Jana Amosa Komenského*. Bratislava: Pravda, 1985.

**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.

**Sobotka, M.** J. A. Komenský a filozofie jeho doby. In *Pocła Univerzity Karlovy J. A. Komenskému* (ed. Pešková, J., Cach, J., Svatoš, M.), Praha: Karolinum, 1990, s. 117-126.

**Všetečka, J.** *Všenáprava obrazem, kniha fotografií na motivy díla J. A. Komenského, Obecná porada o nápravě věcí lidských.* Praha: Nadas, 1987.

**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.

## EMMANUEL LÉVINAS

### Osobnost filozofa Emmanuela Lévinase

Osobnost židovského filozofa **Emmanuela Lévinase**, jehož většina rodiny zahynula v koncentračních táborech, charakterizuje vztah k druhému: „*Druhého jakožto jiného přijímám ve svém domově jako toho, kdo není jen hostem, jenž přichází a odchází, ale kdo jediný dává mému domovu jakožto místu přijímání jiného smysl.*“<sup>122</sup>

### Vztah učitele a žáka jako jedno z hlavních témat filozofie výchovy

Vztah učitele a žáka je jedním z ústředních témat filozofie výchovy. To platilo i pro zkoumání témat předního filozofa výchovy Emmanuela Lévinase. K stému výročí jeho narození vydali odborníci z Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze zajímavý sborník.<sup>123</sup> V něm se zamýšlejí nad smyslem výchovy a důležitostí etiky vztahů mezi učitelem a žákem. Filozofie výchovy vychází ze základního tématu Lévinasovy filozofie: **vztah k druhému, vztah k jinému**. Ve vztahu k jinakosti národnostní najdeme u Lévinase řadu inspirací. V oblasti vztahů etických „*etické jednání vyrůstá z nároku na uznání svébytnosti a nezávislosti jiného způsobu bydlení ve světě, tj. jiného já, které se identifikuje, poznává se v jiném jako stejném.*“<sup>124</sup> Velkou inspirací mohou být další články mladých filozofů, kteří Lévinasovu

---

<sup>122</sup> Z myšlenek Lévinase. In Krámský, 2006, s. 109.

<sup>123</sup> Emmanuel Lévinas, 2006.

<sup>124</sup> Krámský, 2006, s. 110.

filozofii výchovy rozebírají z hlediska výchovy, vztahu k jinakosti, etice a právu.<sup>125</sup> I na filozofické interpretaci těchto filozofů výchovy je patrné, že pedagogické disciplíny mohou být prospěšné i pro zkoumání vztahů mezi učitelem a žákem v prostředí romských tříd. Posuďte sami a zamyslete se: **Druhého jakožto jiného přijímám** ve svém domově jako toho, kdo **není jen hostem**, ale kdo jediný **dává mému domovu jakožto místu přijímání jiného smysl**. (Viz výše).

## Závěr

Svým rozborem výchozích otázek filozofie výchovy, mezi které patří i filozofickovýchovná tvorba E. Lévinase, jsem chtěl naznačit velké možnosti odborníků, pedagogů, učitelů, vychovatelů, romských pedagogických asistentů, romistů, romských aktivistů, aby svoji práci opírali nejenom o bezprostřední zkušenosti s příslušníky romských komunit, ale aby se také zamysleli nad hloubkou filozofického základu své profesionální činnosti.<sup>126</sup> Bez tohoto základu mohu svoji práci používat možná velmi kvalitně, používat kvalitních metod výuky, avšak pokud absentuje vědomí jejího smyslu v nejobecnějším měřítku, k čemuž nám napomáhá filozofie, pak může absentovat také vědomí smyslu mého života soukromého, individuálního i společenského. A ten, který nemá jasno ve smyslu života svého, těžko bude moci pomáhat v nalézání smyslu života svých žáků. **Aby učitel i sociální pracovník jako profesionál naplnili doslova smysl svého poslání a filozofii své výchovy, měli by k tomu vést i své žáky. Smysl filozofie výchovy je i v tom, aby pomohla studentům, kteří budou profesionálně pracovat s romskými komunitami.**

V situaci, kdy učitel vychovává nejenom děti a mládež svého vlastního národa, ale i národů jiných, v našem případě národa romského, je jeho poslání o mnoho těžší. Avšak na druhé straně o mnoho záslužnější a společensky prospěšnější.

## Literatura

**Bláha, P.** Utopičnost učitele (variacie na lévinasovské motivy). In *Emmanuel Lévinas-Filozofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 120-126.

---

<sup>125</sup> Srov. Bláha, Krámský, Kružík, Palouš, Čapek, Kouba, Vrabec a další (2006).

<sup>126</sup> O profesionální etice srov. Klimeková, 2004.

**Čapek, J.** Různost je věcí „náhody“. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 207-217.

*Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006.

**Kouba, P.** Lévinas a Deleuze: dva odlišné přístupy k exterioritě. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. 2006. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 239-257.

**Krámský, E. E.** Lévinas-možné východisko k profesní učitelské etice? In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. 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 výročí narození Emmanuela Lévinase*. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 93-101.

**Palouš, R. 2006.** Lévinasova asymetrická intersubjektivita ve výchově. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. 2006. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, 2006, s. 81-86.

**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.

## **Literatura k první kapitole**

1. **Balvín, Jaroslav. 2004.** *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix ISBN 80-86031-48-9, Hnutí R ISBN 80-86798-01-1.
2. **Balvín, Jaroslav. 2006.** Obohacení výuky historie pro romské žáky formou etických situačních her. In Vaculík, Jaroslav, Němec, Jiří (ed.) 2006. *Problematika sociálních skupin ve výuce společenskovedních předmětů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta Katedra historie a sociální pedagogiky, s. 46-51. ISBN 80-86633-74-8.
3. **Balvín, Jaroslav. 2007 a.** Význam multidimenziálního 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. S. 43-140. ISBN 978-80-8094-119-2.

4. **Balvín, Jaroslav. 2007 b.** Filozofie výchovy v edukaci romského žáka. In *Veda vzdelanie prax. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 14.-15. november*. Nitra: Univerzita Konštantína v Nitre, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre. Editori Eva Szorádová, Josef Polák. 1. diel, 1. sekcia Pedagogicko-psychologické aspekty znalostnej spoločnosti, s. 25-32. ISBN 978-80-8094-202-1.
5. **Balvín, Jaroslav. 2007 c.** *Metody výuky romských žáků*. Vydání první. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-73-6.
6. **Barker, Ch. 2006.** *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.
7. **Bartosz, Adam. 2004.** Nie bój się Cygana Na dara Romestar. Sejny: Pogranicze. ISBN 83-86872-58-6.
8. **Bauman, P. 2005.** Cíle základního vzdělávání a možnosti jejich naplnění prostřednictvím výuky filozofie na prvním a druhém stupni ZŠ. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice 15. – 16.09.2005: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Editor: Renáta Jandová, s. 46 - 52. ISBN 80-740-789-1.
9. **Bláha, P. 2006.** Utopičnost učitele (variace na lévinasovské motivy). In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, s. 120-126. S. 288. ISBN 80-239-8833-2.
10. **Blížkovský, Bohumír. 1997.** *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amonium servis.
11. **Camhy, Daniela G. 1995.** Philosophy and the lost Dimension of Education. In *Education for Human Rights and Citizenship in Central and Eastern Europe*. Praha: 1995, s. 111-120.
12. **Cvach, R. 2005.** Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filozofie pro děti“ ve ŠVP. In: *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice 15. – 16.09.2005: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Editor: Renáta Jandová, s. 53 – 57. ISBN 80-740-789-1.
13. **Čapek, Jakub. 2006.** Různost je věcí „náhody“. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, s. 207-217. S. 288. ISBN 80-239-8833-2.

14. **Čapková, Dagmar. 1977.** *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A Komenského.* Praha: Academia.
15. **Čapková, Dagmar. 1987.** *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského.* Praha: Academia.
16. **Čapková, Dagmar. 1992.** Některé antropologické aspekty Komenského pojetí vědy. In *Filosofický časopis*, r. 40, 1/1992, s. 17-26.
17. **Čapková, Dagmar. 2000.** Obecná porada J. A. Komenského a principy univerzální nápravy všech, všeho, veskrze. In *De rerum humanarum emendationeconsultatio catholica a Odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie.* Bratislava: UK, s. 158-164.
18. *De rerum humanarum emendationeconsultatio catholica a Odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie.* 2000. Bratislava: UK.
19. **Dubský, Ivan. 1997.** *Filosof Jan Patočka.* Praha: OIKOYMENH.
20. *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase.* Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, S. 288. ISBN 80-239-8833-2.
21. **Fabianová Vlasta. 2003.** *Folklórna tvorba Rómov.* Nitra: UKF.
22. **Fabianová, Vlasta. 2005.** Etnografický obraz rómskeho etnika a rómskej ženy. In: *Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti. II. Štúdie.* Trnava.
23. **Fabianová, Vlasta. 2005.** 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.
24. **Fobelová, Daniela. 2004.** Tri rozmery kultúry. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-75-0.
25. **Gaarder, Jostein 1996.** *Sofiin svet. Román o dejinách filozofie.* Bratislava: Sofa.
26. **Gálik, Slavomír. 2001.** Mystika jako univerzálna reč náboženstva. In *Fundamentálna úloha lásky v dialógu medzi civilizáciami.* A.Ph.T. 6, FH TU. Trnava, 2001, s. 47-53.
27. **Gálik, Slavomír. 2007.** Filozofia výchovy v kontexte multikulturné 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, s. 111-116. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.

28. **Gáliková Tolnaiová, Sabína. 2007.** Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-04-4.
29. **God'a ver lava phure Romendar-Moudrá slova starých Romů. 1991.** Přísloví sebrali: Milena Hübschmannová, Hana Šebková, Anna Žigová, Zbyněk Andrš. Praha: Apeiron.
30. **Gutek, G. L. 2003.** Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, przeł. A. Kacmajor, A. Sulak, GWP, Gdańsk.
31. **Holubová, Miloslava 1998.** *Necestou cestou*. Praha: Torst.
32. **Hornák, L. 2005.** *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-356-5.
33. **Ivanova, Eveline. 1994.** Kinderphilosophie in Bulgarien. In: *Info-Kinderphilosophie* 1994, 5/2 Jahrgang.
34. **Klein, Vladimír, Matulayová, Tatiana. 2005.** 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, s. 387-397. ISBN 80-903727-0-8.
35. **Klimeková, Anna. 2004.** *Profesná etika a mravná výchova (Praxeológia). Historicko-filozofický prístup-československé dejiny*. Prešov: LANA, 2004. ISBN 80-969053.
36. **Klimeková, Anna. 2006.** *Súčasná etické teórie (Genealogie modelov)*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2006. ISBN 80-86798-02-X.
37. **Klimeková, Anna. 2007 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, s. 651-656. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
38. **Klimeková, Anna. 2007 b.** 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, s. 657-660. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.

39. **Komenský, J. A. 1992.** *Vševýchova (Pampaedia)*. Bratislava: Obzor.
40. **Kouba, Petr. 2006.** Lévinas a Deleuze: dva odlišné přístupy k exterioritě. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. 2006. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, s. 239-257. S. 288. ISBN 80-239-8833-2.
41. **Kratochvíl, Zdeněk. 1995.** *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann a synové.
42. **Krámský, E. 2006.** E. Lévinas-možné východisko k profesní učitelské etice? In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. 2006. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, s. 102- 110. S. 288. ISBN 80-239-8833-2.
43. **Kružík, J. 2006.** Paideia nebo(li) bičování: dva póly Lévinasovy filosofie výchovy. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, s. 93-101. S. 288. ISBN 80-239-8833-2.
44. **Kružíková, Jana. 2007.** 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, s. 292-295. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
45. **Kudláčová, Blanka. 2006.** Fenomén výchovy Historicko-filozoficko-antropologický aspekt. Trnava: Typi Univesitatis Tyrnaviensis Vydavateľstvo Trnavskej univerzity (ISBN 80-8082-060-0), VEDA vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied (ISBN 80-224-0904-9).
46. **Kwadrans, Łukasz. 2007 a.** 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, s. 514-518. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
47. **Kwadrans, Łukasz. 2007 b.** 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, s. 526-529. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.

48. **Kwadrans, Łukasz. 2007 c.** 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, s. 530-538. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
49. **Kwadrans, Łukasz. 2007 d.** Romany Education in the Central Europe. Comaprative Study on the Example of Czech Republic, Poland and Slovakie. 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, s. 539-544. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
50. **Kwadrans, Łukasz. 2007 e.** 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, s. 519-525. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
51. **Liégeois-Jean Pierre. 1997.** *Rómovie Cigáni Kočovníci. Dejiny a súčasnosť v európskom kontexte*. Bratislava: Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy, Academia Istropolitana.
52. **Lehoczká, Lýdia. 2006.** *Kulturná identita Rómov (teoreticko-empirická analýza vybraných okruhov)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. ISBN 80-8050-945-X.
53. **Lokšová, Irena. 2007.** 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, s. 105-110. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
54. **Lyko, Miroslav. 2007.** ..... 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, s. 132-138. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.

55. **Melosik, Zbyszko. 2007.** Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej. Kraków: Impuls. ISBN 978-83-7308-706-4.
56. **Mráz, J. 2007 a.** 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, s. 668-674. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
57. **Mráz, J. 2007 b.** 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, s. 661-667. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
58. **Palouš, Radim. 1992.** Komenského Boží svět. Praha: SPN.
59. **Palouš, R. 2006.** Lévinasova asymetrická intersubjektivita ve výchově. In *Emmanuel Lévinas-Filosofie a výchova. K stému výročí narození Emmanuela Lévinase*. 2006. Editoři Josef Kružík a Karel Novotný. Praha: UK FHS, s. 81-86. S. 288. ISBN 80-239-8833-2.
60. **Patočka, Jan. 1981.** *Jan Amos Komenský* (Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung). Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität. Bochum.
61. **Patočka, Jan. 1996 a.** 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. ISBN 80-86005-24-0.
62. **Patočka, Jan. 1996.** Filosofie výchovy. In: Patočka Jan: *Péče o duši*. Sebrané spisy I., Praha: OIKOYMENH, 1996 b, s. 363-440. ISBN 80-86005-24-0.
63. **Pavličková, A. 2005.** Komenského tradícia v pedagogickej činnosti Ľ. Riznera aj. R. Kvačalu. In Perhác a kolektiv. 2005. *Multidimensionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky, s. 161-174. ISBN 80-8050-893-3.
64. **Pelán, Jiří. 1996.** 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. ISBN 80-210-1264-1.

65. **Perhác a kolektív. 2005.** *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky, s. 161-174. ISBN 80-8050-893-3.
66. **Pešková, Jaroslava. 1992.** Aktuální filosofické argumentace v Komenského „Konsultaci“. In *Filosofický časopis*, r. 40, 1/1992, s. 3-10.
67. **Průcha, Jan. 2000.** *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.
68. *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému. 1990.* (ed. Pešková, J., Cach, J., Svatoš, M.), Praha: Karolinum.
69. **Popelová, Jiřina. 1985.** *Filozofia Jana Amosa Komenského*. Bratislava: Pravda.
70. **Portik, M. 2003.** *Determinanty edukácie rómskych žiakov asistent učiteľa*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 80-8068-155-4.
71. **Pšenák, J. 1992.** Predslov. In *Komenský, J. A. 1992. Vševýchova (Pampaedia)*. Bratislava: Obzor.
72. **Pšenák, J. 2000.** Panpedagogická paradigma J. A. Komenského. In *De rerum humanarum emendationeconsultatio catholica a Odkaz Jana Amosa Komenského pre tretie tisícročie*. Bratislava: UK, s. 158-164.
73. **Rosin, Małgorzata. 2007.** 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, s. 132-138. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
74. **Sobotka, Milan. 1990.** J. A. Komenský a filozofie jeho doby. In *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému* (ed. Pešková, J., Cach, J., Svatoš, M.), Praha: Karolinum, s. 117-126.
75. **Śliwerski, B. 2003.** *Pedagogika antyautorytarna /w:/ Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 378-393.
76. **Tavel, Peter. 2007.** 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, s. 127-131. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
77. **Tolnaiová Gálliková, Sabina. 2007.** 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, s. 49-53. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
78. **Vavreková, Lenka. 2007 a** . 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, s. 394-398. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
79. **Vavreková, Lenka. 2007 b**. 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, s. 436-443. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
80. **Vavreková, Lenka, Lapšanská, Jarmila. 2007 c**. Empirické poznatky a zkušenosti 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, s. 444-450. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
81. **Vališová, Alena a kolektiv. 1998**. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-624-4.
82. **Vrabec, Martin. 2006**. 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, s. 263-271. S. 288. ISBN 80-239-8833-2.
83. **Všetečka, Jiří. 1987**. *Všenáprava obrazem, kniha fotografií na motivy díla J. A. Komenského, Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Nadas, 1987.
84. **Wiegerová, Adriana a kolektiv**. Slf-efficacy (Osobne vnímaná zdatnosť) v edukáčných súvislostiach. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo SPN, 2012.
85. **Wojtyła, Karol. 1983**. *Elementarz etyczny*. Lublin: Towarzystwo naukowe Katolickiego uniwersytetu lubelskiego, 1983.
86. **Wróbel, A.** Wychowanie a manipulacja. 2006. Kraków: IMPULS. Oficyna Wydawnicza „Impuls”. ISBN 978-83-7308-600-5.

87. **Zelina, Miron. 2004.** *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00456-1.
88. **Zelina, Miron, (Ed.). 2006.** *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. ISBN80-89192-49-1.
89. **Zielińska-Kostyło, H. 2003.** *Pedagogika emancypacyjna /w:ú Pedagogika*. Podręcznik akademicki, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.
90. **Žbirková, Viera. 2007.** 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, s. 143-148. ISBN 80-903-727-2-4. CD-Rom.
91. **Žilínek, M. 1997.** *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS.

## 2.kapitola

### **Rozhodovací procesy a jejich význam v edukaci: důležité téma teorie výchovy.**

#### **Rozhodovací procesy jsou permanentní součástí učitelské profese.**

Jejich optimální zvládnutí ve vztahu k žákům i ve vztahu k širší rodičovské komunitě je součástí jeho profesionality a také jeho filozofické a etické moudrosti. Učitel má větší odpovědnost za rozhodování v procesu výuky a zároveň větší možnosti autonomie učitelské osobnosti, která možnosti rozhodování a volby v edukačním procesu posiluje. To je zásadní změna v profesionalizaci učitelské profese v 20. století. Odpovědnost učitele je nedílná. Není více odpovědný či méně odpovědný podle toho, které žáky učí (z hlediska věku, způsobilosti, mentálních rozdílů, z hlediska etnických rozdílů). Jeho odpovědnost je hodnotou absolutní a nezpochybnitelnou. I když je často obtížné tuto hodnotu realizovat. Český filozof Erazim Kohák hovoří o lidském subjektivním pokušení, které se objevuje na konci každého věku:

*„vzdát se úsilí, které zklamalo, a stáhnout se do osobního života...a přenechat odpovědnost nějakému bohu či případné dějinné nutnosti“.*<sup>127</sup>

Je to posun od minimálních kompetencí učitelů, tj. zaměření na odevzdávání poznatků, k orientaci na model široké profesionality. *„Světová pedagogika se odklání od **chápaní učitelství jako technologického procesu, který je možno přesně naplánovat a po krocích realizovat, ale chápe ho jako složitý, proměnlivý a tvořivý proces osobního setkávání učitele a žáka prostřednictvím obsahu vzdělávání. Učitele chápe jako experta na toto setkávání, na ulehčování procesů učení se, experta na řešení školských edukačních (vzdělávacích a výchovných) situací**“.*<sup>128</sup> A právě v roli experta na řešení situací se skrývá hluboká potřeba rozhodování. A to nikoli ledajakého rozhodování. Jelikož každá vzdělávací a výchovná situace je neopakovatelná a přímo v relativně krátkém okamžiku i z hlediska dlouhodobé životní perspektivy žáka, musí to být rozhodování založené na správné interpretaci situačních činitelů, na dobré přípravě teoretické i osobnostní. Znalost situačních determinant, které vyplývají z existence etnických faktorů osobnosti romského žáka, jeho rodičů i širší komunity je pro učitele romských žáků a jeho autoritu často rozhodující. Potřeba optimálního rozhodování a správné volby, založená na osvojení filozofických a etických východisek, vyplývá i z toho, že učitelství je praktická profese a je ve své podstatě permanentní komunikací mezi teorií a praxí. Důležité je, že **v tomto procesu se neuplatňují pouze vědomosti, ale složitá struktura vědomostí, schopností, postojů a hodnot.** Dnes se dokonce začíná objevovat namísto termínu kompetence pojem profesní hodnoty anebo zodpovědnosti.<sup>129</sup> V tomto procesu je třeba, aby osobnost učitele nebyla zaměřena úzce jen na výuku, na používání metod, ale aby vystupovala jako osobnost se širokým a hlubokým zázemím hodnot, znalostí široké souvislosti vztahů, společenských i přírodních. Tak si dovede zdůvodnit svou profesionální práci při výuce romských žáků nikoliv jako úzce chápanou nutnost, ale jako možnost zcela naplnit, ovšem a samozřejmě se znalostí širokého kontextu souvislosti vztahů etnických i národních, smysl svého vlastního života. Tento proces je významný i z důvodů permanentní obsahové inovace ve vzdělávání současného člověka. *„To ovšem vyžaduje nejen změny v systému osvojování si poznatků a*

---

<sup>127</sup> Kohák, 1993, s. 11. J. Balvín ve své publikaci *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* na adresu učitelů k tomuto tématu píše: „Možná, že si učitelé zvykli na pokyny shora. Nebo věří, že když je podle jiných učitelů cesta multikulturní výchovy správná, ať se prosadí sama, svojí logikou. Avšak filozofie dějin a filozofie morálního myšlení na základě řady dějinných zkušeností ukázaly, že člověk nemůže spoléhat na logiku dějin, na „hlubinnou nutnost“. Jedině člověk je bytostí jednající a hybatelem dějin. Jedině člověk se může rozhodovat a vybírat, volit z řady možností, které mu předchozí dějiny nabídly“.(Balvín, 2008, s. 80).

<sup>128</sup> Kosová, 2006, s. 14.

<sup>129</sup> Viz Lukášová-Kantorková, 2003, Vašutová, 2004.

*dovedností, ale i zásadní obrat v orientaci na nový typ osobnosti učitele, pro niž bude charakteristickým znakem mravní autonomie, svoboda volby, tvořivost ve volbě metod, obsahu vyučování i lidských hodnot, originalita a samostatnost.* „<sup>130</sup>

Na základě takto pojímaných souvislostí je učitel připraven k vlastní práci. Jedním z nejdůležitějších obsahů jeho profese je řešení výchovných a vzdělávacích situací a rozhodování.

### Metodické využití

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Metodické využití</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1. Pokuste se na základě výše uvedených souvislostí sami interpretovat a prezentovat <b>význam filozofie výchovy</b> pro učitele i pro další profese-zejména sociální pracovníky, kteří pracují s romskými klienty a v romských komunitách. Pokuste se o tom zavést diskusi.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2. Pokuste se vyjádřit <b>složitost rozhodování a volby učitele</b> , který řeší pedagogické situace a zároveň při rozhodování je determinován řadou vnějších i vnitřních vlivů. Co je rozhodující při řešení situací? <b>Determinanty</b> , které člověka ovlivňující jako objektivně existující faktory, které člověk zcela ovlivnit nemůže, nebo lidský čin jako faktor subjektivní? Aplikujte tyto otázky nejenom na otázky výchovné práce ve škole, ale i na problematiku sociální práce a rozved'te o tomto tématu diskusi. |
| 3. Vyberte si z textu výroky filozofů a pedagogů ( <b>Beata Kosová</b> -pedagožka, <b>Miron Zelina</b> -pedagog, filozof výchovy a psycholog, <b>Erazim Kohák</b> -filozof,) a interpretujte jejich myšlenky. Vyjádřete v textu profesorky B. Kosové podstatu nového chápání učitelské profese: zejména objasněte co chápáte pod pojmy složitost, proměnlivost a tvořivost procesu a setkávání učitele se žákem.                                                                                                                  |

### Průběh rozhodovacích procesů při řešení vzdělávacích a výchovných situací

**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

<sup>130</sup> Balvín, 2008, s. 88. „Jde v podstatě o koncepci otevřené a univerzální osobnosti, kterou prosazoval již J. Á. Komenský. O učitele schopného působit nejen vědomostmi, ale i srdcem. Jde o osobnost, kterou Komenský označil pojmem „všeučitel“, který má učit všemu, „co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost, čili všechno pravdivě znát, všechno dobré volit a všechno nezbytné konat“. (Balvín, 2008, s. 88).

multikulturní. 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 naštěstí byly, situace pro jednotlivce často velmi nepříjemné, mnohdy 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.

Učitel by se měl ve svém rozhodování při práci s romským žákem opírat i o moudrost starých Romů, která je koncentrovaná v příslovích. Pro člověka, tedy i pro romské dítě, je nejlepší cesta ta, která vede ke štěstí: „*Bachtalo manuš, so angle leste o drom phundrado-Šťastný člověk, který má před sebou otevřenou cestu*“. <sup>131</sup> A v tomto **otvírání cesty** by měl učitel výrazně pomáhat. **Vždyť slovo cesta a její otvírání je jen jiným symbolem pro nalézání smyslu života. A pomáhat žákovi v nalezení smyslu života, to je vlastně ve smyslu filozofickém podstatou výchovatelské práce.** Ale až tak jednoduchá tato cesta není. Její komplikovanost z hlediska filozofického nám objasňuje český filozof Jan Patočka.

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*“. <sup>132</sup> Životní prostředí je vlastně pojem, který zahrnuje systém determinant, které působí také na učitelovu osobnost, jak jsme o tom psali výše. 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*“. <sup>133</sup> 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, 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,**

---

<sup>131</sup> Lacková, 1997, s. 145.

<sup>132</sup> Patočka, 1996, s. 376. Zvýraznil JB.

<sup>133</sup> Patočka, 1996, s. 376. Zvýraznil JB.

**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 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*“.<sup>134</sup> Jsme svědky a dokonce i účastníky etnických nedorozumění. Filozofie objasňuje podstatu těchto interetnických vztahů. Filozofie výchovy z faktu mimoúrovňovosti a mnohvrstevnatosti kultur vyvozuje pro edukační systém úkol najít v této rozmanitosti životních rozvrhů podstatu výchovy. A tou je pomoc v nalézání smyslu života, který jednotlivec hledá v rámci složitosti mezilidských i interetnických vztahů.

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 jednotu, pevné, ježto zdůvodněné podřazení a nadřazení, aby tu jedno sloužilo 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.“*<sup>135</sup>

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. 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 těch, kteří se podle nacistické ideologie nevešly do rozvrhovosti „čisté rasy“.

<sup>134</sup> Patočka, 1996, s. 376. Zvýraznil JB.

<sup>135</sup> Patočka, 1996, s. 376-377.

Teprve současná evropská společnost se snaží svými opatřeními v oblasti multikulturalismu<sup>136</sup> přibližovat k zajištění vyvážených podmínek pro humánní existenci různorodých společenstev, ve kterých je prostor k realizaci optimálních rozhodovacích procesů. I takových, které vedou k tomu, „aby člověk měl o svém životě skutečně jasno, aby např. zánícení, 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“. <sup>137</sup> Aby tím bylo ovlivňováno i rozhodování příslušníků romské národnostní menšiny a jejich volba skutečných životních hodnot, vycházejících z jejich ROMIPEN - romství a zároveň z hodnot všelidských.

Výše uváděný filozofický pohled na rozhodování a volbu v určitých situacích by měl napomáhat učitel i při rozhodování v pedagogických situacích při práci se žákem. Jak ukážeme později, nezbyvá na tuto volbu příliš mnoho času. Když už je učitel v akci, není možno filozoficky rozvažovat, hlavně ne dlouho. Přesto je filozofie volby výše popsána potřebná jako myšlenkový základ učitelova jednání v praxi.

### **Jednotlivé fáze rozhodovacího procesu v praxi**

Proto, abychom si uvědomili, jak probíhá rozhodování v praktických situacích, uvedeme jednotlivé fáze tohoto procesu:

- 1) **Vytvoření** určité edukační situace jako konkrétní souhry subjekt-objektové komunikace mezi (zatím většinou slovenským nebo českým) učitelem a romským žákem za účasti výše jmenovaných vnějších a vnitřních vlivů.
- 2) **Zaregistrování** situace. Učitel situaci zaregistruje jako určitý pedagogický problém, který je třeba řešit, který sám o sobě vyjadřuje potřebu řešení, rozuzlení.
- 3) **Prvotní** reakce učitele na vytvořenou situaci. Tato reakce je velmi důležitá. I když učitel může po své prvotní reakci korigovat své další jednání, přeci jenom je třeba vycházet z toho, že každý pedagogický čin je nezvratný a často právě prvotní reakce

---

<sup>136</sup> 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. (Srov o tom více Balvín, 2009).

<sup>137</sup> Patočka, 1996, s. 377.

učitele zanechává v žákovi dojem na celý život. A záleží na připravenosti učitele, na jeho pojetí filozofie výchovy, zdali to bude dojem negativní či pozitivní.

- 4) **Průběh** rozhodovacího procesu probíhající na základě teoretických východisek-  
naučená teorie pedagogická, psychologická, etická, filozofická, osvojené didaktické  
schopnosti a dovednosti, znalosti o specifikách romského žáka, jeho konkrétní školní i  
rodinné situace atd.
- 5) **Akce**, to znamená rozhodnutí a volba pro určitou konkrétní variantu řešení. I tato akce  
sama má určitý obsah a podílí se na ní znovu kompetence a profesní vybavenost  
učitele. Jsou zde prvky nejenom kognitivní, ale i emotivní, etické, filozofické a  
samozřejmě a hlavně pedagogické.
- 6) **Reflexe**: vyhodnocení správnosti řešení. Můžeme ji nazvat i zpětnou vazbou. Znovu  
záleží v mnohém na osobnosti učitele, jak se z výsledků svých rozhodnutí poučí a jak  
pro sebe obohatí svůj osobní rejstřík hypotéz pro další rozhodování, volbu a výběr při  
řešení situací následných.
- 7) **Návrat** k teorii na jiné úrovni. Učitel si ověří buďto ihned (pozná na reakci svého žáka  
nebo celého kolektivu) nebo v delším časovém horizontu (např. na reakci rodičů druhý  
den) správnost rozhodovacího procesu.

V procesu řešení situace, v průběhu rozhodovacího procesu a konečné volby probíhají  
myšlenkové, psychické procesy, které od učitele vyžadují trojí profesní znalosti:

- **Posuzování příčin** vzniku konkrétních edukačních situací, které vyžadují  
rozhodování a volbu. To je ovlivňované zejména úrovní učitelových teoretických  
znalostí. **Teoretické znalosti** pro učitele romských žáků v sobě nezbytně musí  
zahrnovat i znalosti z romologie (romská historie, kultura, sociální problematika  
apod.), multikulturní pedagogiky, sociální a speciální pedagogiky. Také je to však i  
znalost z oblasti profesionální etiky a filozofie-nikoli jenom obecné, ale přímo  
filozofie romského myšlení.
- **Vhled (intuitivní)**, projevující se jako **znalosti v činnosti**. Tyto znalosti můžeme  
charakterizovat jako zkušenostní poznání, získané v praxi. U učitelství je typické, že  
to nejsou znalosti o činnosti, ale ponoření myšlení v činnosti samotné, které se někdy  
ani nedá popsat. Tento specificky učitelský způsob myšlení v činnosti vyúsťuje do  
schopnosti realizovat edukační (výchovný a vzdělávací) proces, jehož součástí je  
permanentní rozhodovací proces se svými etapami, jak jsme je popsali výše.

- **Reflexe**, která se projevuje jako schopnost hodnotit a zlepšovat edukační proces. Vystupuje jako závěr rozhodovacího procesu a volby řešení edukační situace, ale zároveň také začátek, nový stupeň teoretického východiska, se kterým učitel přistupuje do dalšího „maratonu“ řešení edukačních situací. Reflexe umožňuje vytváření tzv. **kontextových znalostí**. To jsou znalosti souvislosti teorie a praxe jako základ pro hodnocení a zlepšování edukačního procesu.

## **Pohled psychologický, aneb překročení Rubikonu**

Pro názornější vysvětlení procesů rozhodování v učitelské praxi použijeme ještě psychologii. Symbolem těchto procesů se stala říčka Rubikon a rozhodování Gaia Julia Caesara, které vedlo k rozhodnutí, vyjádřeného po jeho rozhodnutí říčku jako hranici římské republiky okřídleným výrokem „*Kostky jsou vrženy*“. Také učitel po svém rozhodnutí je v této pozici, již nemůže zvrátit svou volbu zpět, pedagogický čin je nezvratný.

Kdybychom procházeli celými lidskými dějinami, našli bychom mnoho případů rozhodování lidí mezi různými alternativami způsobů řešení situací. Psychologové si z toho rozsáhlého počtu vybrali jednu, která je natolik známá a svým způsobem vystihuje zvažování pro a proti, že se v psychologii stala symbolem rozhodovacího procesu. Je také významná proto, že spojuje procesy malých a velkých dějin, rozhodování jednotlivce jako individua a také jednotlivce jako zástupce vyššího společenského celku. Toto dějinně známé rozhodování je Caesarova volba přejít říčku Rubikon, která byla hranicí jeho provincie a tímto aktem se dostal na území římského senátu, který vyzýval Caesara k tom, aby se mu podmanil. Začala tak vleklá občanská válka a Caesar volil se všemi riziky, které na sebe jako vojevůdce a státník vzal. Římský spisovatel Suetonius v Caesarově životopise popisuje toto rozhodování jako začátek občanské války následujícím způsobem: „*Svoje kohorty dohonil (Caesar) u řeky Rubikon, která tvořila hranici jeho provincie. Na chvíli se zastavil...Obrátil se k okolostojícím a řekl: Nyní se můžeme ještě vrátit. Když však překročíme tento můstek, o všem dalším se už bude muset rozhodnout jenom zbraněmi. Zatímco však ještě váhal, dostalo se mu takového znamení: najednou se objevil blízko něho člověk, neobyčajně statný a krásný, který tam seděl a hrál na píšťalu. Pastýři a kromě nich i velmi mnoho vojáků, kteří v blízkosti hlídkovali, shlukli se okolo něj a mezi nimi i trubači, aby naslouchali jeho hře. Neznámý jednomu z nich*

*vytrhl polnici, skočil k řece a obrovskou silou zatroubil na pochod... Tehdy Caesar řekl: Pojdme, kam nás volají znamení bohů a křivda našich nepřátel! Kostky jsou vrženy!*<sup>138</sup>

Psychologický rozbor této situace provedlo několik psychologů.<sup>139</sup> „Na důležité fenomenální rozdíly mezi „stanovením cíle“ a „snahou o dosažení cíle“ poukázal již J. W. Atkinson (1957), který ve studiu motivace zdůraznil dva základní problémy: výběr cesty akce („path of action“) a dále jen objem snahy o akci („amplitude of the action tendency“). Tyto rozdíly jsou integrovány v pojetí, které je označováno jako „rubikonový model fázi jednání“ (podle řeky Rubikon, před níž se Caesar rozhodoval, smí-li ji překročit, či nikoli, a své rozhodnutí pak vyjádřil známou větou: „Kostky jsou vrženy“). Model vytvořili H. Heckhausen a P. M. Gollwitzer (1986) Po složitém intrapsychickém zpracování celé řady aspektů motivované akce (pravděpodobnost dosažení cíle, jeho hodnota atd.) dochází na konci reakční fáze k rozhodnutí se k akci, jestliže pro to byly shledány dostatečné podmínky, k onomu „fiat“, „staniž se“ („budiž“).“<sup>140</sup>

Informace o objevu rubikonového modelu fázi jednání může být pro učitele zajímavá a také potřebná. Popisuje intrapsychické zpracování, fáze lidského jednání, tak jak probíhá objektivně. Avšak učitel by se s tímto modelem měl seznámit, aby jednal vědomě, v rámci těchto fází, i když v praxi je pak jeho rozhodování velmi rychlé. Profesionál si nemůže dovolit jednání bez znalosti věci, neboť jeho profesionální výkon, jeho aktivní jednání by měly být organizovány, vnitřně jeho osobností ovládány.

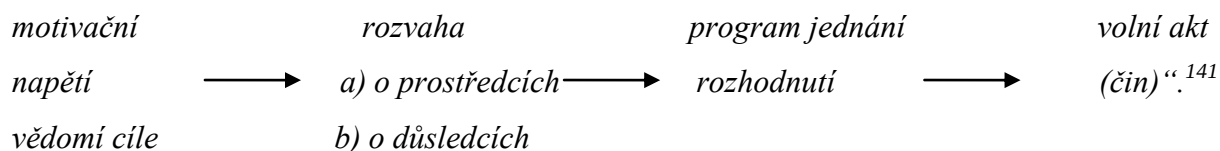
*„V psychologii se pro tuto organizaci aktivního jednání užívá pojmu **volní regulace jednání** a znamená to jednání řízené vůlí, záměrem či vědomým chtěním, přáním. Vyjadřuje zážitek „já chci“ a konkretizaci toho v určitém programu činnosti. V organizaci tohoto programu se uplatňuje rozvaha o užití prostředků a možných důsledcích a kromě jiného také úvaha o časových aspektech jednání, o možnostech nebo nutnosti jeho odložení na vhodnější termín...Motivace nemusí směřovat k okamžitému činu, ale také k jeho realizaci v nejvhodnějších časových a dalších podmínkách. Volní regulace jednání je specificky lidský a vývojově nejvyšší fenomén motivace a lze ji vyjádřit následujícím schématem:*

---

<sup>138</sup> Kronika ľudstva, s. 165.

<sup>139</sup> Srov. o tom více Nakonečný, 1998, s. 482-483.

<sup>140</sup> Nakonečný, 1982, s. 482.



Jak dále rozvádí psycholog Milan Nekonečný, ze schématu je patrné, že tu jde u zkušeného jedince ( a tím by učitel jako profesionál měl určitě být) v podstatě:

- o realizaci určitého plánu dosažení cíle, která je záměrná,
- jedinec buď použije již osvědčeného instrumentálního vzorce jednání,
- nebo jej podle dané aktuální situace modifikuje. **Motivační napětí a vědomí cíle** je první a výchozí situace (JB).

Důležité je, že vlastnímu programu předchází **rozvaha o prostředcích a důsledcích**. Rozvaha má dvě stránky:

- kognitivní (praktická vhodnost toho kterého prostředku),
- emotivně-hodnotící (reflexe morální stránky prostředků).

Obě stránky musí být sladěny následujícím způsobem:

- aby použitý prostředek byl vhodný prakticky (účinný),
- aby použitý prostředek byl vhodný morálně (snesitelný pro morální citění, svědomí subjektu).

Následuje obraz programu **jednání a rozhodnutí**:

- Člověk v myšlenkové zkratce si promítne, jak bude postupovat, jaký si stanoví harmonogram jednání. (JB).
- A poté přijde moment rozhodnutí se k činu, ono „překročení Rubikonu“. Zatím však jen myšlenkové.

Následuje vlastní **volní akt (čin)**. Čin, to je ono pohnutí Caesara a jeho vojska přes mostek, který odděloval hranice senátu a Caesarovy provincie. (JB)

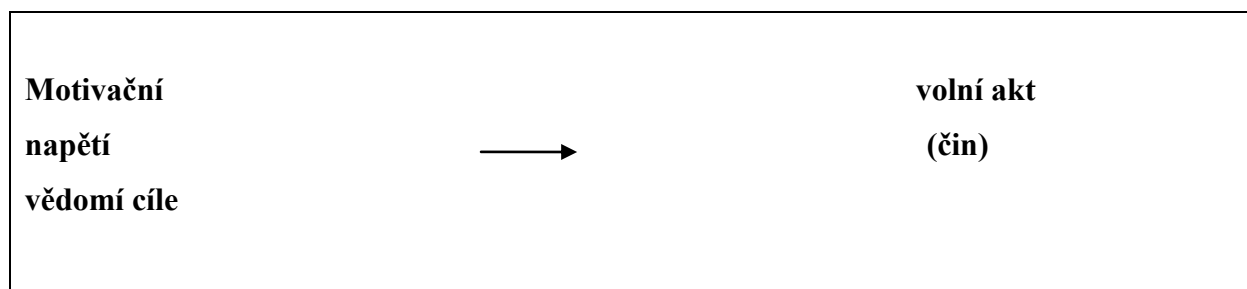
Volní akt (čin) je:

<sup>141</sup> Nakonečný, 1998, s. 480. Zvýraznil JB.

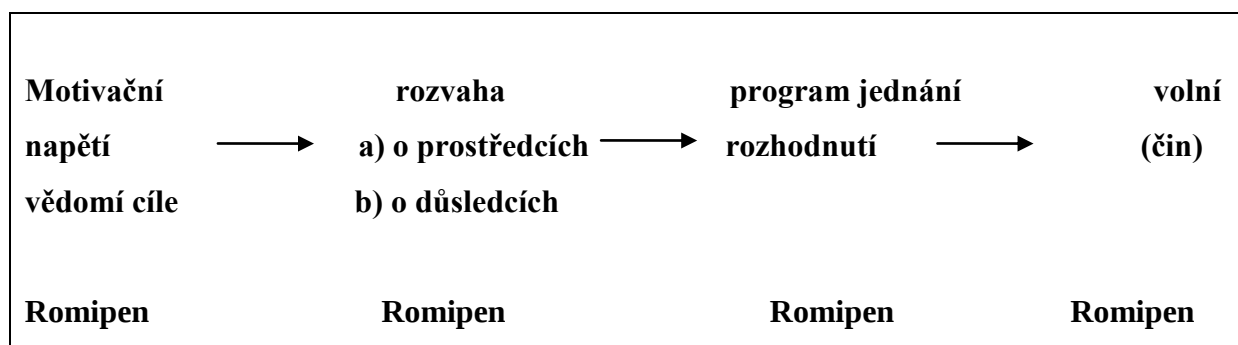
- vědomé uskutečnění rozhodnutí,
- vědomé uskutečnění záměru.

V psychologii je „**rubikonový model fází jednání**“ významný právě tím, že odlišuje impulzivní, zkratkovité jednání, které je okamžitou realizací motivačního impulsu, od volního aktu, který je založen na volní regulaci jednání založeného na kognitivních procesech.

Impulzivní, můžeme říci že bezprostředně mechanické jednání, nemá právě ony dva důležité mezičlánky, které má jednání volní. Můžeme si to představit takto:



Víme, že lidé se rozhodují v mnohých situacích způsobem, v nichž dva důležité mezičlánky chybí. Je to často v situacích, kdy nad sebou ztratili sociální kontrolu. Učitel, ale i sociální pracovník, kteří působí v romských komunitách, by měli nejenom ovládat svůj model „rubikonového jednání“, ale měli by jej chápat a ovlivňovat i mezi Romy samotnými, vštěpovat jej dětem, i klientům. Pro Romy v chudobě a v situaci marginalizace platí často totéž. Pro některé jedince je sociální a etnická situace tak svízelná a východisko z ní tak uzavřené, že rozhodování absentuje, člověk je pasivní a chybí dokonce i ten poslední článek rozhodovacího procesu: volní akt (čin). Prostě lidé žijí v pasivitě a apatii. Avšak sociální, ale i národnostní (romipen), psychologická, ale i pedagogická, filozoficko-etická pomoc spočívá ve výchově k optimální volní regulaci jednání. A pro romský národ se takové vědomé používání tohoto procesu jak u jednotlivců, tak u širších romských komunit stává popsaná rubikonový model rozhodování a volby vynikajícím a legitimním prostředkem uchování a rozvoje své vlastní identity. Základním předpokladem úspěšnosti tohoto procesu, který již probíhá i řízeným, záměrným způsobem ze strany Romů (např. školení mladých Romů v politice, příprava na jejich kulturní a politickou práci ve prospěch své komunity), je romipen jako duchovní, kognitivní, emotivní i filozoficko-etická základna existence autonomního romského národa.



Jednotlivci se za normální situace stále rozhodují při řešení svých každodenních i dlouhodobějších životních situacích. „Člověk je stále v určité situaci, stále před úkolem nějakým způsobem zauzlený děj rozřešit, je v permanentní situaci volby... Situaci je nucen řešit prakticky, a tím vzniká situace nová: uspokojení či rozčarování z překonání uzlového bodu v životě a zároveň nový souhrn činitelů a vztahů, který se před člověka staví jako další úkol k rozhodování, řešení a volbě.“<sup>142</sup> A je o čem se rozhodovat. Např. o tom, zdali Romové sami budou pro sebe používat stále označení Cikáni nebo Romové. (Ačkoliv slovo Romové označuje nové pojetí života.) A není to jen uvnitř komunity. Mediálně známé je např. rozhodnutí skupiny s dřívějším názvem Diabolske husle pro pojmenování Cikánski diabli.... Je to výrazem toho, že rozhodování není pro žádného příslušníka romské komunity naoktrojováno, nařízeno, ale že je živým, autonomním a také niterným procesem, prostřednictvím kterého Romové řeší svoje konkrétní životní, profesionální i občanské situace...

Etnické faktory rozhodování a volby u Romů jsou určitě zajímavým tématem. Tématem, který je přirozenou součástí snah psychologů, pedagogů i romologů pochopit psychologii v prostředí národnostních menšin. (Tajfel, Říčan, Zelina, Bakalář a další). A nejen ji pochopit, ale ji i záměrně používat ve své profesi.

My se nyní pokusíme vymezit určité oblasti, ve kterých je možno dále zkoumat zákonitosti rozhodování a volby u příslušníků romské národnostní menšiny. A také nastínit, s jakými otázkami se učitelé i sociální pracovníci při svém rozhodování a řešení pedagogických situací mohou setkávat. Jsou to především situace, do kterých se Romové rodí, v nichž žijí a v nichž se stýkají a komunikují mezi sebou uprostřed svých komunit a také s vnějším, jimi nazývaným gádžovským světem.

<sup>142</sup> Balvín, 1997, s. 101.

Hlavní problémy rozhodování a volby podle mého soudu nastávají v těchto vztazích:

- Vztah mezi Romy a gádži,
- subetnické vztahy uvnitř romských komunit (Rumungri a Olašští Romové),
- vztahy mezi Romy a spolupracovníky Romů, proromskými organizacemi,
- rozpory vznikající mezi tradicemi Romů a moderními civilizačními vlivy,
- rozpory vznikající v rámci gender, ve vztazích mezi romskými ženami a muži,
- rozpory, které vznikají při samotném rozhodování a volbě známých romských osobností,
- rozhodování Romů o míře asimilace či identifikace s romstvím,
- rozhodování Romů o to, jak volit obecné jméno: jsem Rom, nebo Cikán.

Jak vidíme, je řada věcí, které je možno s tématem etnických faktorů rozhodování u Romů pozorovat a zkoumat. Důležité a podstatné je, aby společnost vytvářela podmínky pro rozhodování, které by splňovalo kritéria důstojnosti a rovnoprávnosti majority i minority a aby způsob rozhodování a volby nabýval stále více charakteru mravně moudré volby u každého jednotlivce i národa, který by podporoval harmonii a nikoliv disharmonii společenského celku. Role učitele je v tomto procesu potřebná a nezastupitelná. Ve způsobu řešení pedagogických situací se učitel projevuje jako expert.

### **A v čem je vlastně učitel nejlepším expertem?**

Je známo, že u odborníků, kteří pracují ve vědních oborech, jsou vytvářeny určité poznatky, které v praxi-např. výrobní používají anebo je dále rozvíjejí, produkují poznatky nové. Avšak jak je to u učitele? Ten tyto vytvořené poznatky spíše vstřebává, není přímo jejich producentem. Avšak přeci jenom. Učitel je expertem na určitou činnost, a také na její vytváření. A jak píše Beata Kosová, *„jeho profesní sebevědomí by se výrazně zvýšilo, kdybychom mu místo přeceňování vědecko-oborového poznání důrazně ukázali, že učitel vlastně vytváří ono zkušenostní poznání v činnostech, které kromě něho nikdo jiný nezná a které prostřednictvím reflexe může převést do teoretické podoby.“*<sup>143</sup> V tomto smyslu vlastně přispívá i do teorie rozhodovacích procesů, které obecně studuje psychologie prostřednictvím obecnější teorie motivace. Hodnota této „zkušenostní, činnostní teorie“ je

---

<sup>143</sup> Kosová, 2006, s. 15. Zvýraznil JB.

určována i specifikou výukového prostředí, ve kterém učitel působí. Učitel romských žáků proto vytváří také takové zkušenostní poznání, které kromě něho nikdo jiný nezná. Tedy je v tomto případě nezastupitelný. Je specialistou, expertem na řešení pedagogických situací, jejichž charakter je determinován i specifickou kulturou Romů, jejich kulturními vzorci.

Důvodem, proč tomu tak je, se obecně zabývá podrobněji S. Štech. Píše o tom, že **učitel vytváří vlastní teorii jedinečného případu**, pro každý případ novou. Zkušený učitel-praktik v problémových situacích jakoby „plánovitě improvizuje“:<sup>144</sup>

- **Nepostupuje rutinně ani automaticky**, má schopnost přesouvání a rozšiřování kognitivního rámce (rutinu používá v typických situacích).
- Má vyvinutý **mysl pro rozlišení typičnosti a atypičnosti situace**.
- **Jeho jednání v situaci je nezprostředkované**, myšlenkově neanalyzované-má zvláštní úroveň percepce (ihned vidí, poznává naostro), která jakoby přímo organizovala jeho jednání, dávala mu strukturu a pořádek. Na myšlení není čas. Učitel musí hned, tak říkajíc ze situace, jednat.
- Učitel nepostupuje ani dedukcí, ani indukci, ale **ABDUKCI**. To znamená **výběrem jedné z několika hotových hypotéz**.

*„Zkušený praktik, přestože vypadá jako nepřemýšlející jedinec, vlastní intuitivní, zamlčené poznání, které však zanikne odchodem z profese. Toto poznání v činnosti není možné druhého teoreticky naučit. Reflexí jedinečných případů je však možno lépe pochopit vlastní jednání a odevzdat je druhým alespoň jako modelové, jako jednu z hypotéz“*<sup>145</sup>.

Pokud aplikujeme tento obecný rámec rozhodovacího procesu na prostředí třídy a školy s převahou romských žáků, můžeme zdůraznit některá specifika:

- **Rutina a automaticnost** při rozhodování a volbě řešení edukačních situací v prostředí romských komunit se prostě nevyplácí. Pohyb a vznikání stále nových, svým způsobem originálních a nových situací se děje permanentně. A tuto zákonitost je možno poznat také studiem filozofie, filozofie výchovy. „*Vše plyne. Nelze dvakrát vstoupit do stejné řeky.*“ To jsou výroky starořeckého filozofa, které dokumentují pohyb a vývoj světa. A také dítěte, rodiče, každého z nás. Stejně tak tyto změny i nevratnost času, nevratnost a jedinečnost řešení pedagogických situací, které prožívá

---

<sup>144</sup> Štech, 1998.

<sup>145</sup> Kosová, 2006, s. 15-16.

učitel zároveň se svým žákem, probíhají v romských komunitách. **Učitel tedy pracuje v určitém časoprostoru, který je ovlivněn i kulturou žáků, které vyučuje.**<sup>146</sup> A zdá se, že tento proces probíhá u romských komunit mnohdy mnohem rychleji než jinde. Protože čas a prostor je u různých kultur chápán rozdílně.<sup>147</sup> Proto, i když se zdá, že některé případy se opakují, je potřeba uplatnit zejména učitelskou tvořivost (kreativitu viz výše). To učiteli může pomoci rozeznat např. důvody změny v chování a prospěchu žáka, když se např. jeho rodina ocitne v sociálních problémech, nebo když v ní nastane nějaká nečekaná událost.<sup>148</sup>

- S tím souvisí potřeba **rozlišení typických a atypických situací**. Tyto situace mohou souviset s rozdílností kulturních vzorců v rámci různých komunit. Z hlediska diferencí např. mezi tzv. rumungry a olašskými Romy mohou vznikat pro učitele atypické situace, jejichž řešení je ztíženo velkou uzavřeností olašských komunit a tím i složitostí s nimi jednat i o výsledcích dítěte ve škole.
- Učitelovo **rychlé jednání**, tzv. jednání ze situace, je důležité zvláště v prostředí romských komunit. **Dobrý učitel je pro romské žáky i pro romskou komunitu jakýmsi arbitrem, vyslancem toho, jak by se měla větší část majority chovat k Romům, jaké by měly být mezi nimi vytvářeny vztahy.** V tomto postavení může skutečně působit jako filozof, jako arbiter, jako spojovatel mezi filozofií myšlení majoritní společnosti a filozofií romského myšlení.<sup>149</sup> Proto jakékoliv váhání při rozhodování a volbě se učiteli nevyplácí. Rychlá reakce, ale mravně správná a spravedlivá, respektující pojetí spravedlnosti v komunitě, svědčí totiž i o upřímnosti a

<sup>146</sup> Srov. Balvín, 2002.

<sup>147</sup> Srov. o tom Melosik, 2007. Tento polský odborník na multikulturní výchovu poukazuje na **rozdílnost chápání časoprostoru** mezi původními australskými domorodci a majoritní společností, která do Austrálie nastupovala. Tento nesoulad způsobil značné škody na přístupu k výchově k dětem domorodců, za které se nedávno australská vláda omlouvala...

<sup>148</sup> Z hlediska filozofie výchovy je významná i úvaha české filozofky výchovy **Jaroslavy Peškové** v kapitole „Člověk a změna“-v publikaci *Já člověk* (Pešková, Schücková, 1991, s. 55-58). „...život je skutečně neustálá změna. **Změny na nás po celý život působí nezávisle na naší vůli a chtění...** V době, kdy se stále zrychlují inovační cykly...nelze s neměnností jednou dosaženou zralostí vůbec počítat. Pro člověka to znamená především **vyrovnat se s nutností vyrovnávat se vždy znovu s novými situacemi**. K tomu je prostředkem průběžná vědomá sebekultivace a sebekontrola v nových okolnostech. Netýká se to jen špičkových pracovníků v rychle se rozvíjejících profesích, jako je elektronika, medicína, robotizace atd. V situaci řešitelů neobvyklých situací jsou i rodiče a děti, učitelé a žáci, nadřizení a podřizení, staří a mladí” (Pešková, Schücková, 1991, s. 55-56).

<sup>149</sup> V této souvislosti jsem dostal velmi zajímavé, a myslím si že výstižné vysvětlení pojmu filozofie romského myšlení od Mgr. Mirky Mahajové, která pracuje na Úřadu vlády Slovenské republiky, a která je také absolventkou Ústavu romologických študií v Nitře. Tato odbornice zejména na otázky diskriminace interpretuje pojem „filozofie romského myšlení“ jako jiný a výstižný název pro **ROMIPEN-romství**. Podle ní je to zejména pro majoritní chápání srozumitelnější, než objasňovat složitý soubor, hodnotový systém, který je nazýván Romipen.

korektním vztahu, který stojí v jádru osobnosti učitele. A Romové mají velký smysl pro rozpoznání těchto citlivých a niterných projevů.

- Způsobem výběru z několika variant při řešení edukačních situací je **ABDUKCE**. Znamená to výběr z několika hotových hypotéz. Zkušený učitel romských žáků může mít na základě svých zkušeností hotových řadu hypotéz, které by mohl aplikovat na konkrétní příklady. Ale ty rozhodně nejsou ve všem stejné. Proto je nutný výběr pouze jedné z nich. Samozřejmě i s rizikem neúspěchu, neboť to zde vždycky existuje.

Pro větší názornost si můžeme provést jakési shrnutí předchozích poznatků formou tabulky.

***Obecná charakteristika rozhodování učitele v pedagogických situacích***

***Aplikace rozhodovacího procesu na jednání učitele romského žáka***

|                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Učitel nepostupuje rutinně ani automaticky.</b></p>                     | <p><b>Rutina a automaticnost</b> při rozhodování a volbě řešení edukačních situací v prostředí romských komunit se prostě nevyplácí. Pohyb a vznikání stále nových, svým způsobem originálních a často nepředvídatelných situací se děje permanentně. Proto, i když se zdá, že některé případy se opakují, je potřeba uplatnit zejména učitelskou tvořivost (kreativitu).</p> |
| <p><b>Učitel má smysl pro rozlišení typičnosti a atypičnosti situace.</b></p> | <p>V kulturně a subkulturně diferencované romské minoritě (např. rozdíl mezi olašskými Romy a tzv. Rumungry) je potřebné <b>rozlišení typických a atypických situací</b>. Tyto situace mohou souviset s rozdílností kulturních vzorců v rámci různých komunit.</p>                                                                                                            |
| <p><b>Učitelovo jednání v situaci je nezprostředkované.</b></p>               | <p>Učitelovo <b>rychlé jednání</b>, tzv. jednání ze situace, je důležité zvláště v prostředí romských komunit. Dobrý učitel je pro romské žáky i pro romskou komunitu jakýmsi arbitrem, vyslancem toho, jak by se měla větší část majority chovat k Romům, jaké by měly být mezi nimi vytvářeny</p>                                                                           |

|                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                        | vztahy. Rychlá reakce, ale mravně správná a spravedlivá, respektující pojetí spravedlnosti v komunitě, svědčí totiž i o upřímnosti a korektním vztahu, který stojí v jádru osobnosti učitele.                                                                                            |
| <b>Učitel postupuje ABDUKCÍ.</b> To znamená výběrem jedné z několika hotových hypotéz. | Zkušený učitel romských žáků může mít na základě svých zkušeností hotových řadu hypotéz, které by mohl aplikovat na konkrétní příklady. Ale ty rozhodně nejsou ve všem stejné. Proto je nutný výběr pouze jedné z nich. Samozřejmě i s rizikem neúspěchu, neboť to zde vždycky existuje. |

### ***Oblasti, ve kterých by měl učitel vystupovat jako nezastupitelný expert***

Beata Kosová ve své podkapitole o expertnosti v učitelské profesi shrnuje své pojednání vytvořené i na základě diskursu řady odborníků následující m způsobem:

***„učitel jako expertní profesionál by měl být expertem:***

- *na sebe (autonomním subjektem),*
- *na pedagogické vztahy (na pomoc individuálnímu rozvoji žáka a řešení výchovných situací),*
- *na ulehčování učení se (na široce chápanou psychodidaktickou transformaci obsahu vzdělávání) a*
- *na permanentní reflexi praktické činnosti a sebereflexi.“* <sup>150</sup>

Toto rozčlenění oblastí expertní činnosti učitele nám umožňuje specifikovat také vědní obory, které se nejvíce podílejí na přípravě učitele jako experta, a které mají svůj význam i pro realizaci procesů rozhodování v edukační činnosti. V nich má filozofie své nezastupitelné místo. A filozofie výchovy zejména. Samozřejmě že všechny tyto obory působí v souvislostech a vztazích, takže vytvářejí komplex, který je základem pro zformování učitelské osobnosti jako odborníka na určitou profesionální činnost v rámci společenské dělby práce. Jaké jsou to tedy obory, které by měly sehrát dominantní roli v přípravě budoucích učitelů?

<sup>150</sup> Kosová, 2006, s. 16.

|                                                                                |                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Aby byli „experti sami na sebe“.                                               | <b>Filozofie, filozofie výchovy.</b>                                  |
| Aby byli „experty na pedagogické vztahy a rozhodování v edukačních situacích“. | <b>Psychologie. V ní je důležitá pro rozhodování teorie motivace.</b> |
| Aby byli „experty na ulehčování učení se“.                                     | <b>Pedagogika, didaktika.</b>                                         |
| Aby byli „experty na permanentní reflexi a sebereflexi“.                       | <b>Filozofie, etika, psychologie.</b>                                 |

Podle mého soudu **filozofie** by měla sehrávat v přípravě učitelů, kteří se mohou s velkou pravděpodobností dostat do škol s převahou romských žáků, ještě větší roli. Představme si jenom proces v myšlení, v psychice, učitelů, kteří se dostanou do situace, ve které začínají zvažovat, proč vlastně neučí žáky pocházející ze slovenského národa, proč učí žáky, kteří jsou příslušníky jiného etnika, než jsou oni sami.

S tím souvisí i **etika**, profesionální etika učitele, které by se měla ve školách věnovat ještě větší pozornost. Neboť profesionální étos souvisí s procesem rozhodování založeném na širším, nejobecnějším kontextu uvažování o světě. Proč jsem se rozhodl pro učitelskou profesi? A proč jsem se rozhodl (kromě toho, že jsem tím často určen objektivními důvody-prostorově, příležitostí zaměstnání atd.) pro výuku romských žáků, kteří často žijí v sociálně znevýhodněném prostředí, které radikálně a často negativně ovlivňuje úspěšnost mé učitelské práce? Z tohoto hlediska učitel neustále zvažuje svoji odpovědnost a poměřuje vztah mezi základními etickými kategoriemi dobro a zlo ve své profesi.

Nedílnou součástí jsou i rozhodovací procesy, volba. V tom napomáhá především **psychologie**. Znalost principů rozhodování, motivace, je další důležitou součástí profesionálně expertní činnosti učitele i v prostředí výuky romských žáků.

A samozřejmě ústřední disciplinou učitelské profese je **pedagogika**. Ta je jak součástí přípravy na expertní činnost učitele, tak spojnicí mezi vědními obory, které učitel vyučuje, tak mezi metodikou jejich výuky, což zajišťuje **didaktika** jednotlivých oborů. Specifickou oblastí v těchto souvislostech je zavádění výuky romistiky, romského jazyka jako pomocných učebních oborů v některých školách s převahou romských žáků.<sup>151</sup> Tato situace staví před učitele nové požadavky na jejich tvůrčí metodickou aktivitu.

---

<sup>151</sup> Expertem evropského formátu na romský jazyk je romský vědec z Bulharska docent Hristo Kyuchukov.

V každém případě by měl být učitel osobností širokého rozhledu a poznání. Jak píše Bronislava Kasáčová, „kognitivne predpoklady sú v učiteľskej profesii neoddeliteľné od jeho personálnych a sociálnych predpokladov. Vo všeobecnosti sú založené na mentálnych schopnostiach jedinca, za ktoré sa považuje inteligencia ako všeobecná schopnosť chápať a riešiť problémy...Podmienkou **sebarozvoja** je rozvinutá schopnosť metakognitívneho uvažovania, tj uvažovania o vlastnom poznávaní a schopnosť svoj vlastný rozvoj plánovať, realizovať a hodnotiť“. Prítomnosť týchto schopností sa považuje u učiteľa za významnejší predpoklad, než vysoké hodnoty jeho intelektuálnych predispozícií“. <sup>152</sup>. A k této výstižné charakteristice potřeby metakognitivního uvažování u učitele, včetně učitele romských žáků, je podle mého soudu dodat jenom jediné: nejobecnějším základem pro toto uvažování a jeho realizaci v praxi je filozofie se svojí pedagogickou podobou-aplikací: **filozofie výchovy jako základna teorie výchovy a vzdělávání**.

## 4.kapitola

### K teoretickým základům vzdělávání: myšlenky jako základy pro úvahy studentů o významu teorie výchovy a vzdělávání v jejich praxi

*Mnohému jsem se naučil u svých učitelů, ještě více u svých druhů, ale nejvíce u svých žáků.*

Talmud

*...učitel – dospělý, který reprezentuje fungování obsahů – nástrojů v lidské kultuře.*

Pupala, 2001, s. 202

### K teoretickým východiskům

*„Ze školy by měl vycházet mladý člověk jako harmonická osobnost, nikoli jako specialista“.*

Albert Einstein

*Výuka musí počítat s určitou hierarchií učení (myšlení) studenta či dospělého, jejíž základnu tvoří informace (přetvářené ve výuce na vědomosti). Další vrstvy tvoří porozumění vědomostem, jejich aplikace v praxi (tvorba dovedností). Vrcholem*

---

<sup>152</sup> Kasáčová, 2006, s. 23.

*pyramidy učení je tvůrčí „nadstavba“, kdy žáci (dospělí účastníci) k výsledkům výuky přidávají něco specificky svého.*

Mužik, Jaroslav. Androdidaktika, 2004, s. 41

## O „pyramidě“ vzdělávání

Vzdělání je ceněno jako statek vysoké hodnoty, jako výtah mezi elity.

Beneš, 2001, s. ...

Jestliže chápeme tento proces jako pyramidu učení, ukážeme její postupné stupně:

**Vrchol**  
**pyramidy:**  
**TVŮRČÍ NADSTAVBA,**  
**žáci přidávají**  
**k výsledkům výuky něco svého, získaného**  
**z předchozích vědomostí a informací, tedy základny a struktury**  
**kamenných kvádrů vědomostí, které tvořivě konfrontují**  
**se svým JÁ a vytvářejí originální, svůj vlastní výstup**

**Kameny pyramidy: VĚDOMOSTI, porozumění vědomostem**  
**a jejich aplikace v praxi (tvorba dovednosti), základna tvůrčí nadstavby.**

**Základna pyramidy: EDUKAČNÍ INFORMACE (přetvářené ve výuce na vědomosti).**

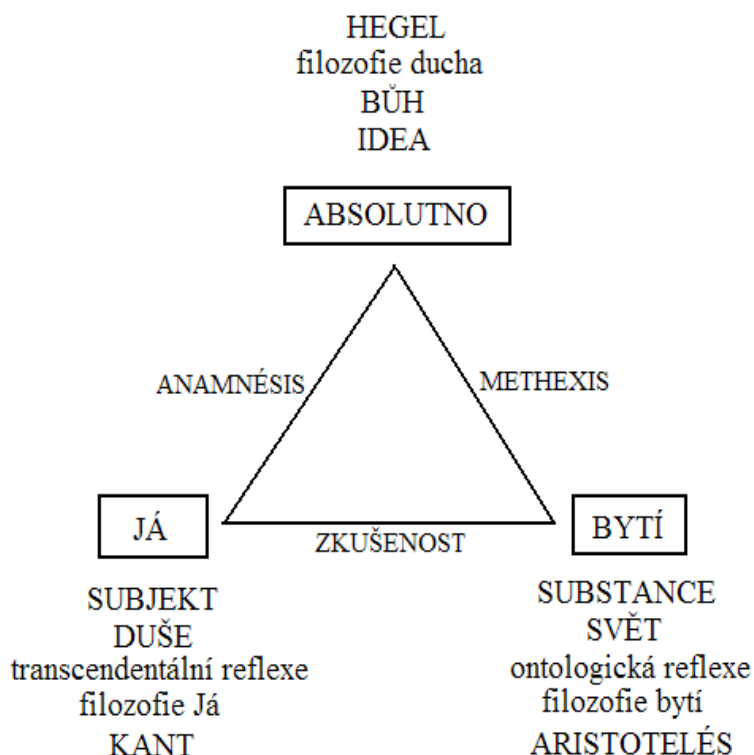
Z nejobecnějšího hlediska, filozofického, můžeme tento proces ukázat na souvislostech, které ukázal Platón v tzv. Platónském trojúhelníku...

## Platónský trojúhelník jako filozofická interpretace světa a jeho poznávání

*Poznání je „lidské dílo“, které nevyprodukoval a neprodukuje jednotlivý člověk (jako individuum), ale generuje jej societa., která kognitivně strukturuje svět podle svých potřeb a zájmů... Poznání jako „popis světa“ se v tomto kontextu dá chápat tak, že je*

*to jakási „zpráva o světě“ tvořená a vyjadřovaná společným jazykem, „spoluhovořením“, tedy diskursem.*

Pupala, 2001, s. 215



## Edukační informace jako základna pyramidy vzdělání

*Stát musí hájit vzdělání před diktátem trhu jako hlavní zdroj - odpusťte tu strašnou formuli - redundantních lidských kapacit (těch, které se snad jednou hodí). V tomto smyslu a v této své funkci je vzdělání veřejným statkem a musí být zajištěno státem jako protiváha tržní poptávky po pouhé kvalifikaci. To nesmí znamenat, připomeňme si to důrazně, jen zajištění ekonomické, ale i ochranu těch hodnotových a morálních rysů učitelského povolání, které některé z nás motivují k jeho zvolení-samostatnost, otevřená komunikace, svoboda projevu, volný čas k sebevzdělávání, tvořivost, smysl pro krásu neužitečného.*

Václav Bělohradský, 2003, s. 4

Základnou celé pyramidy, po které a kterou se student „šplhá“, symbolicky řečeno, k vědomostem a schopnosti vytvořit tvůrčí nadstavbu, jsou informace. V našem případě se jedná o informace předávané ve vyučovacím procesu, které se nazývají **edukační informace**.

**V zájmu dosahování vzdělávacích cílů je informovanost studentů nezbytná, je potřebným základem dalšího postupu.** *„Informační potřeba se projevuje jako informační požadavek. Vzniká uvědoměním si podobnosti řešení úloh a tedy pravděpodobnosti nalezení modelu řešení s menší námahou a náročností než hledání řešení vlastního“.* (Palán, 2002, s. 82).

Mít informace je tedy v našem světě velmi potřebné. Avšak zde vzniká požadavek, který se musí včlenit do metodického procesu. Je to otázka, že při své cestě za řešením otázek současnosti, postavených a vyplývajících ostatně i z minulosti, **vzdělání nemůže ulpět pouze na předání určitých informací**, kterými by se vzdělávaný objekt stal specialistou v určitém dílčím oboru, tedy kvalifikovaným pracovníkem, který by v důsledku ekonomických parametrů nákladů na vzdělání (odbourání nepotřebných, zejména humanitních předmětů) se vzdělával jako kvalifikovaný pracovník s úzkým zaměřením na svůj obor. Vzdělání sice využívá informační základnu, ale přesahuje ji. V tomto ohledu je možno tento problém úzkých informací a širokého vědomostního rozhledu ukázat na filozofii. Ta je nadstavbou nad informacemi, a také vědou, která by měla výrazně v uplatňování osobnostně rozvíjejících metod ve vzdělávání pomáhat k tvorbě ucelených světových názorů posluchačů, které by ve své praxi měli dále rozvíjet a uplatňovat. Právě ve vztahu k dílčím informacím *„filozofie je sice podobně jako kterákoli jiná oblast lidské činnosti zakotvena v kontextu své doby, ale současně se snaží pronikat za hranice stávajícího způsobu myšlení. Nejedná se o vědu, která by se zajímala o sběr a třídění nových informací, a není ani uměním představujícím reakci na svět, jak jej vnímáme“.* (Stokes, 2007, s. 5).

Zacházení pouze s úzce chápanými informacemi a jejich využíváním pro rozvoj lidské společnosti můžeme ukázat i na nových objevech, které při utilitárním použití by pro lidstvo znamenaly velké nebezpečí. V této souvislosti ukazuje filozof Stokes, jak je důležitá filozofie: *„Navzdory obtížím, které filozofii neodmyslitelně provázejí, však není radno přehlížet význam tohoto oboru. Jak ukazují současné objevy v genetice a biotechnologii, nelze dospět k pochopení, jak správně naložit s novými vědeckými poznatky, aniž bychom se zamysleli nad tím, v jaké společnosti chceme žít a jaké povinnosti máme vůči sobě navzájem, vůči potomkům i k životnímu prostředí.“* (Stokes, 2007, s. 6).

**Role učitele v tomto procesu? Viz např. Skalková, 2007, s. 115, k tomu celá kapitola 6.**

**Vyučování jako celistvý proces (s. 111-atd.)**

**Názory Václava Bělohradského**

*Na sjezdu mezinárodního hnutí Social Forum 2002 ve Florencii varovali zástupci studentů z celého světa před hrozbou, kterou pro naši civilizaci představuje jeden z důsledků ekonomické globalizace, totiž postupující pronikání tržní logiky do oblasti vzdělávání. "Největším rizikem je, že celý evropský systém vzdělávání a výchovy se stane jen prodejním statkem. Kdyby se to skutečně stalo - a evropské vlády k tomu směřují - vzdělání ve svém celku by se stalo za několik málo let pouhým zbožím." Je to vážné varování...* (Bělohradský, 2003, s. 1)

*František L. Rieger v roce 1866 ve své slavné řeči k českému sněmu, v níž navrhuje zavedení jazykové rovnoprávnosti na pražské univerzitě, říká - "univerzita má účel státní - vzdělávat a vychovávat muže, kteří se chtějí věnovat službě veřejné, a pak účel vědecký - věda je důstojnost mravní a sociální jak národů, tak jednotlivců, je jejich postup k humanitě." Palacký pak dodává, že Češi vyhledávají království boží - "a tím je nám říše vzdělanosti". I když obrozenecká rétorika nám zní dnes směšně, otázka vztahu mezi vzděláním a státem je stále klíčová a odlišuje zásadně evropskou demokracii od demokracie americké. ... Vzdělání nesmí být omezeno jen na přípravu k povolání. Naším cílem je, aby se žáci naučili samostatně a svobodně myslet, získávat a analyzovat informace, využívat vzdělání ku prospěchu svému i druhých...* (Bělohradský, 2003, s. 1).

*Proč nemá být vzdělání jen "prodejním statkem", jehož cenu určuje zákon poptávky a nabídky? A jaké vzdělání nemá být pouhým zbožím, když velká část vzdělání už přece dávno zbožím je? Máme nějaký rozumný důvod bránit vzdělání před trhem, nebo je postoj, který přiznává státu klíčovou roli v produkci a distribuci vzdělání, jen výrazem našich socialistických předsudků? Rozlišme mezi kvalifikací a vzděláním. Člověk je kvalifikován, když je po něm poptávka na trhu práce, když je pro něj použití v jednom ze specializovaných sektorů, do nichž je společnost rozrůzněna. Vzdělání naopak je ... správně popsáno jako "schopnost samostatně a svobodně myslet", což znamená zaprvé umět zpracovávat informace pomocí kategorií jako skutečné-zdánlivé, celek-část, vědomí-podvědomí, povrch-hloubka, vyšší-nížší, obecné-zvláštní, příčina-důsledek a zadruhé umět rozlišit mezi zvláštním kontextem informací - třeba zájmy těch, kdo je šíří - a jejich obecným smyslem. Kvalifikace je soukromý statek, se kterým se obchoduje na trhu. Vzdělání naopak se v demokracii definuje jako statek veřejný, k němuž musejí mít všichni občané přístup...*

Důsledkem privatizace vzdělání je rychlá redukce vzdělání na kvalifikaci, na pouhou přípravu k povolání, a to je dlouhodobě ekonomicky nevýhodný trend v globalizovaných průmyslových společnostech-kde se prosadí, dojde v podmínkách globalizace k obecnému zhoršení kvality života.

### Názory filozofa Jana Patočky

*Člověk, který smýšlí utilitářsky, nedovede jedné věci: nedovede se postavit na druhé stanovisko, nedovede být objektivním, nedovede jaksí sám ze sebe vyjít, a tuto schopnost, vlastní svobodnému člověku, dává vzdělání, které není zaměřeno pouze na každodenní praxi.*

Jan Patočka, 1996, s. 437

*„Úzký obzor, který vidí jen cíle nejbližší (jak osobní, tak společenské), bývá vlastní hodně „praktickým“ realistům; znamená to však, že otázku užitečnosti vskutku vyřešili? Takovými bezprostředními a bezohlednými praktiky bývali skoro všichni typičtí kapitalisté; nevehnal však kapitalismus svou jednostrannou „praktičností“, svým nedostatkem ohledu na celek společnosti moderní společnost do těžkých krizí?... Čím méně smyslu pro rozmanitost lidských zájmů a možností, tím těžší musí být důsledky jednostranné „praktičnosti“ a „užitečnosti“ pro společnost“.* (Patočka, 1996, s. 437)

Podrobně rozebírá tyto otázky, týkající se jednostrannosti dnešní výuky Paul Konrad Liesmann v Knize Teorie nevzdělanosti. (Liesmann, 2005)

### Vědomosti jako kameny pyramidy tvořící systém stavby

*Studijní návyky se nedají vypěstovat ve „vzduchoprázdnu“, ale právě jen na studiu faktů. Nejde tedy o to, vyloučit fakty, ale studovat je způsobem tvůrčím, srovnávat je, analyzovat a sdružovat, třídit, hledat analogie, zobecňovat, dedukovat. Neboť bez opory o fakty není myšlení a bez myšlení ztrácejí všechny fakty svůj poznávací význam.*

Miroslav Cipro, 1999, s. 36

### Vzdělání jako vrchol pyramidy

*Každý člověk potřebuje všobecné i odborné vzdělání a každá společnost potřebuje lidi vzdělané všobecně i odborně...Co potřebujeme, je harmonie vzdělání všeobecného a odborného... Vztah mezi oběma pojmy je dialektický... všeobecné vzdělání je minimální*

*znalost maxima věcí, kdežto odborné vzdělání je maximální znalost minima věcí. Milovníci bonmotů říkají, že všeobecné vzdělání je znalost ničeho o všem, a odborné vzdělání je znalost všeho o ničem. Karikuje se tím fakt, že všeobecné vzdělání je méně hluboké, ale zato všestranné, kdežto odborné vzdělání je koncentrováno na malý výsek lidského vědění a konání, ale zato jde do podrobností, takže činí z člověka vyhledávaného profesionála.*

Cipro, 1999, s. 34. Podtrhl JB

## Teorie vzdělávání a didaktický proces

*Hodnocení a klasifikace dospělých účastníků je ožehavým problémem didaktiky. Je velmi obtížné vědomosti, dovednosti a návyky účastníků zjistit objektivně a výsledek pak kvantifikovat známkou. Hodnocení a klasifikace je často ovlivňována subjektivními přístupy (náročnost a nálada lektora, schopnosti a dispozice účastníků, zkušenosti, štěstí při výběru otázky apod.). Stále více se však ve vzdělávací praxi prosazuje snaha objektivizovat výsledky výuky dospělých. Jsou to zejména závěrečné aplikované práce a jejich posuzování, didaktické testy, sebehodnocení účastníků podle různých výkonových norem, prezentace účastníků před odborníky či kolegy apod.*

Mužík, 2004, s. 54-55. Podtrhl JB

## Didaktický trojúhelník jako výstižný pojem pro vymezení základních prvků didaktického procesu.

*Didaktický trojúhelník není nic jiného než tok informací (poznatků, učiva) od učitele k žákovi (výklad, přednáška), od učiva k učiteli (volba vzdělávacího obsahu), od látky k žákovi (osvojování z učebnice, z tabulek, z pokusů apod.), od žáků k učiteli (dotazy, odpovědi...).*

Kelnery, 1963, s. 116. In Mužík, 2004, s. 44. Podtrhl JB

## Zdroj teoretického osvojování světa

*Především je třeba poukázat na to, kam odkazuje (L. S. Vygotskij) v souvislosti s hledáním původu a příčin vývoje myšlení, vědomí, poznání či dalších vyšších psychických funkcí člověka. Odkazuje na přijetí stanoviska, že zdroj vývoje těchto funkcí a procesů je nemožné hledat v individualitě člověka a v procese jakéhosi spontánního, samovolného vývoje, ale mimo člověka, v lidském společenství, v kultuře, do které je člověk situovaný a s níž nezbytně intereaguje. Právě interakce člověka s prvky lidské kultury jsou zdrojem jeho psychického vývoje, což je jen jinak vyjádřená teze o sociálním původu vyšších psychických funkcí. Osvojit si nástroj (a znak) na*

*individuální úrovni znamená osvojit si celý komplex lidské historické zkušenosti, ke které se tento nástroj (znak) vztahuje, resp. kterou zastupuje, reprezentuje... Vztah člověka ke světu je zprostředkovaný...*

Pupala, 2001, s. 198

### 3.kapitola

#### Aplikace teorie výchovy na život a dílo českého sociálního pedagoga Přemysla Pittra

##### PŘEMYSL PITTER: PRVNÍ EVROPAN V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE

*Dějinný člověk vždy dědí svou situaci a s ní své úkoly. Jak nás podmiňuje fakt, že jsme Čechy, Evropany, lidmi technické civilizace atd. Všechno, čím můžeme být, se děje před tímto dědictvím. A každá pravá lidská možnost je v tom toto dědictví si přivlastnit, způsobit, aby bylo vskutku naše, pochopit je znovu svým způsobem doopravdy. Proto je každá tvorba ve skutečnosti obnovou. Gluck a Mozart „obnovují“ operu, Descartes „obnovil“ filozofii. Vždy je taková obnova zároveň převzetím dědictví (úkolů) a kritikou přítomnosti, toho totiž, co v přítomnosti se roztahuje jako banální, zdánlivá samozřejmost a dusivá lhostejnost, pro kterou vlastní životní možnosti zmizely. Každá lidská tvorba nechává vytrysknout prameny z pouštního písku. Ale každá nová lidská možnost je vždy jen reprízou, prohloubením, obnovou předcházejících možností.*

Patočka, Věčnost a dějinnost, 1996, s. 205-206

*Humanita jakožto láska k člověčenstvu v nejširším rozsahu snadno se stává abstraktní, láskou ve fantazii, ne ve skutečnosti. Láska musí být soustředěna. Milovat všechny nelze stejně. Vybíráme si a musíme si vybírat předměty své lásky. Musíme mít určitý cíl.*

Masaryk, T.G., 1968, s. 57

**Přemysl Pitter** (1895-1976) se stal mnohorozměrnou českou osobností v době plné převratů, vzniku nového československého státu i v době nástupu dvou největších totalit v historii: nacistické a později i komunistické. Jak napsal náš filozof **Jan Patočka**, „*dějinný člověk vždy dědí svou situaci a s ní své úkoly*“. Přemysl Pitter se ke svým osobním, ale také historickým úkolům, odpovědnosti za člověka v tísní, v nepřízni osudu, postavil vždy s plným nasazením. Svůj vztah, svoji humanitu neadresoval lidem abstraktně. Ale ve smyslu Masarykových „*ideálů humanitních*“ svoji lásku soustředil, vybral si cíl svého působení. A tím byly především děti v nepříznivé sociální situaci, které vychovával v perspektivě humanismu. A to nejenom ve vztahu k historickým českoobratrským tradicím českého národa, ale zejména po válečné katastrofě Druhé světové války ve smyslu perspektivy evropského humanismu. Cílem

se mu stalo, aby „*nad vřavou nenávisť*“ vybudoval v duších dětí, ale i dospělých, most ke skutečné evropské sounáležitosti lidí a národů. V tom je smysl jeho práce sociálně pedagogické a také sociálně andragogické.

### **Život a dílo Přemysla Pittra jako základna pro poznání jeho reformátorské, výchovatelské, sociálně pedagogické osobnosti**

Ke kvalitativní analýze podstaty práce každé osobnosti je potřebné určité východisko. A tím je poznání života a profesionálního díla, které stojí za člověkem, jehož profil zkoumáme. Není to však a ani nemůže být chladná a zcela „nadobjektivní“ analýza. Rozbor by měl vycházet z takového poznání zkoumané osobnosti, které by mělo i charakter osobní. A to se může stát i tehdy, když se výzkumník s danou osobností bezprostředně nesetkal. V tomto případě sehrává roli duchovní bohatství, které vytvořila daná osobnost, v našem případě osobnost **Přemysla Pittra**, a které koresponduje s potřebami současné doby.

### **O prolnutí češství a němectví**

*„Napoleon se pohrdavě vyslovil ke snahám **Pestalozziho** o zmírnění bídy venkovských švýcarských dětí pomocí elementárního vzdělání a dobrého slova. Mnozí z našich kolegů ještě nedávno krčili rameny nad vstupem **P. Pittra** do problematiky vědy, včetně teorie a praxe sociální pedagogiky.*

*Dovolíme si naopak předvídat, že Pitter v příštích letech vstoupí mezi významné postavy sociální pedagogiky, jakými ve XX. století jsou jmenovitě sovětský pedagog **Anton S. Makarenko** a polský lékař a pedagog **Janusz Korczak**. V tzv. třetím světě jde o **Paulo Freira**, brazilského ochránce „zbídačených a dosud mlčících dětí a mládeže“, významnou postavu v orgánech UNESCO apod.*

*Do transformace našeho vzdělávacího systému i systému sociální politiky vstupujeme také s tímto odkazem jako inspirací a „lidskou boží pomocí“.*

**Cach, J., 1996, s. 27-28. Podtrhl JB.**

Při rozhovorech o osobnosti **Přemysla Pittra** jsem se setkal i s názorem, že je židovské národnosti. Zřejmě proto, že ve vědomí historie se traduje, že pomáhat si mají zejména příslušníci stejné národnosti či národa. Příkladem v sociální pedagogice může být polský psycholog, lékař a pedagog **Janusz Korczak**. Jako příslušník židovského národa věnoval své schopnosti do služeb židovských dětí, které potřebovaly péči v domově pro děti bez rodičů. A

prestože měl možnost uprchnout z varšavského židovského gheta, kam byl domov nacisty přestěhován, zůstal s dětmi až do konce, do okamžiku jejich i své smrti v plynové komoře.

Přemysl Pitter je typ sociálního pedagoga, jemuž, jako příslušníku českého národa daly historická situace a události možnost a spíše vnitřní povinnost pomáhat nejenom dětem a dospělým národa svého, ale i národů jiných. Byli to příslušníci národa nejvíce postiženého v době nacistické moci, Židé, kterým Přemysl Pitter a jeho spolupracovníci pomáhali i za cenu velkého nebezpečí v době okupace a pak také po válce při zachraňování nemocných židovských dětí z koncentračních táborů. Ale byli to také příslušníci poraženého německého národa, kteří se ocitli v nepříznivé situaci vysídlování z Československa po Druhé světové válce. Pomoc získávali od Čecha, příslušníka národa, který čerpal své duchovní bohatství z dlouhé historie soupeření německého a českého ducha během tisícileté historie. **Přemysl Pitter** je nazýván prvním Evropanem zejména proto, že se snažil ve své praktické i teoretické činnosti nejenom eliminovat toto odvěké soupeření, ale spojovat Čechy a Němce v konkrétních akcích sociálně pedagogické pomoci.

Nejlépe na tuto skutečnost upozornila ve svých prvních větách textu pod názvem „*Přemysl Pitter a jeho dílo*“ družka a Pittrova spolupracovnice **Olga Fierzová**, Švýcarka ovlivněná duchem sociálního pedagoga **Heinricha Pestalozziho**: „*Přemysl Pitter – již tato kombinace slovanského jména* <sup>153</sup> *s německým příjmením je symbolická pro vlast jeho nositele. Čechy byly po staletí oblastí, kde se stýkali a prolínali Češi a Němci a jejich kultury v srdci Evropy. Na jedné straně to vyvolávalo mnoho nepokojů i bojů, ale na druhé straně to bylo požehnání a pramen duchovní aktivity. Obojí se projevilo v životě Přemysla Pittra.*“ <sup>154</sup>

## Narativní metoda a její význam pro zjištění profilu osobnosti

„Když jsem poprvé v roce 1994 slyšel přednášku o životě a díle **Přemysla Pittra** z úst waldorfského pedagoga **Tomáše Zuzáka**, velice jsem se divil, že život a dílo Přemysla Pittra byly v minulosti tak dobře utajeny, že o nich vědělo jen několik málo zasvěcených. Zároveň s tím jsem si však musel položit i jinou otázku – mnohem důležitější. Tedy: Jak je možné, že mne **Přemysl Pitter** dokázal po tolika letech utajování a doslova

---

<sup>153</sup> „Nebylo by vhodné nazývat toto jméno křesťním, protože je to jméno pohanské, převzaté z české mytologie, a později jméno českých králů, Přemyslovců. Při křtu v římskokatolickém kostele na Smíchově by je kněz nepřijal, protože se tak nejmenoval žádný svatý. P. Pitter musel být pokřtěn jiným jménem, které však jeho rodiče nikdy neužívali.“ ( FIERZOVÁ, O., Přemysl Pitter a jeho dílo... In *Nad vřavou nenávisti. Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové*. K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. Kalich, 1996, s.117.

<sup>154</sup> FIERZOVÁ, O. Přemysl Pitter a jeho dílo... In *Nad vřavou nenávisti. Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové*. K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. Kalich, 1996, s.117.

*zadupávání jeho díla do země tak živě oslovit? Jak je možné, že jeho názory byly aktuální tehdy i nyní?*

*Jako odpověď na tyto otázky se mi dostal do rukou životopis Přemysla Pittra „Nad vřavou nenávisti“, který on sám sepsal. Je to velice poučná kniha. Ukazuje nám totiž Přemysla Pittra ne pouze jako historickou postavu, která žila a která napsala ty a ty knihy a vykonala to a to. Ukazuje nám především **Přemysla Pittra** jako bytost, která přijala velké poslání, které pak celý svůj život vykonávala.“*

**Brom, Z., 1996, s. 23-24. Podtrhl JB.**

Při analýze života a díla každé osobnosti napomáhají především jejich narativní výpovědi o jejich vlastním životě, tvorbě, rozporných či konfliktních situacích vyplývajících z historických situací a jejich řešení. Stejně je tomu u sociálního pedagoga **Přemysla Pittra**. Ačkoliv máme k dispozici rozbor jeho díla a přínosu pro sociální pedagogiku v řadě příspěvcích ve sbornících, které vycházely v době Pittrova stého výročí narození <sup>155</sup>, pro kvalitativní výzkum profilu osobnosti Přemysla Pittra může základ poskytnout jeho vlastní vyprávění o průběhu jeho života nazvané *Nad vřavou nenávisti* s podtitulem *Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové*. <sup>156</sup> Vlastní vyprávění Přemysla Pittra je obsaženo v první části publikace na stranách 9-114. V úvodu Pitter píše: „*Na naléhání přátel vypsali jsem svoje životní zážitky a zkušenosti a hodlám je otiskovat na pokračování. Obsahují otázky stále časové a věřím, že mnohého čtenáře přimějí k jejich promýšlení a k tomu, aby z nich vyvodil důsledky i pro vlastní život.*“ <sup>157</sup> V tomto bodě můžeme využít Pittrovo dílo i pro formování profilů současných sociálních pedagogů. Jejich příprava na univerzitách totiž by neměla spočívat pouze v získávání návodů, metod, jak realizovat svoji sociálně pedagogickou praxi, <sup>158</sup> ale i v tom, jak navazovat na historicky úspěšné projekty našich sociálně

---

<sup>155</sup> PŘEMYSL PITTER *Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27. 3. 1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994.

PŘEMYSL PITTER *život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996.

*Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků (Cesty k překonávání bariér ve vzdělávání)*. 4. setkání Hnutí R v Praze 1.-2. prosince 1995. Sestavil: Jaroslav Balvín. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996.

<sup>156</sup> *NAD VŘAVOU NENÁVISTI. Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové*. K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. Praha: Kalich, 1996.

<sup>157</sup> *NAD VŘAVOU NENÁVISTI. Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové*. K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. Praha: Kalich, 1996, s. 9.

<sup>158</sup> O profesionálních kompetencích sociálního pedagoga srov. např.: HATÁR, Ctibor. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa Nitra, 2010.

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: STIMUL, 2005.

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

pedagogických předchůdců. A v tomto směru patří seznámení s příběhem Přemysla Pittra k mimořádně inspirativním. Může přispět k objasnění významu sociálních pedagogů, kteří přispěli k historickému vývoji sociální pedagogiky.<sup>159</sup>

### Andragogický rozměr Pittrovy práce

Přemysl Pitter není inspirativní pouze pro sociální pedagogiku, pro edukaci dětí a mládeže. Jeho práce má i andragogický rozměr. Spočívá nejenom ve spolupráci s rodiči dětí při práci ve výchovném zařízení Milíčův dům v Praze 3 na Žižkově<sup>160</sup>, ale i později ve společné práci s **Olgy Fierzovou** v utečeneckém táboře **Valka** v německém Norimberku.<sup>161</sup> Tato práce začala po útěku Přemysla Pittra z Československa v roce 1951, kde mu za jeho pedagogickou a náboženskou činnost v **Milíčově domě** hrozil od nového komunistického režimu trest v podobě práce v Jáchymovských dolech, a trvala deset let. A v této situaci se ukázala praktická strana Pittrovy péče jak o židovské, tak německé děti po válce. Ohlas této jeho činnosti mu pomohl, aby se v Německu naopak dostal k pomoci příslušníkům svého českého národa. Taková bývá historie a její souvislost s konáním jednotlivého člověka ve prospěch druhých, nezávisle na příslušnosti k tomu či onomu národu. Podstatou této činnosti u Přemysla Pittra byla pomoc. Nejen sociální, ale především sociálně pedagogická. Družka a spolupracovnice Přemysla Pittra píše o tomto prolínání vzájemné pomoci, probíhající „nad vřavou nenávisti“, následujícím způsobem: „*Hlavním Pittrovým „klientem“ byla „Kindersuchdienst“ německého Červeného kříže v Mnichově. Její představitelé později prohlásili, že Pittrovi měli téměř jedinou externí pomoc. Jejich vřelé doporučení mu v roce 1952, kdy se Čechům v Německu všeobecně nedůvěřovalo, pomohlo získat souhlas bavorských úřadů. K vykonávání sociální práce mezi českými a slovenskými utečenci v táboře Valka. Stejně jako mu jeho práce pro oběti nacistické perzekuce poskytla u československých úřadů*

---

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. et al. *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateje Béla, 2009.

<sup>159</sup> O dějinách sociální pedagogiky srov. např.: HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. et al. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateje Béla, 2007.

<sup>160</sup> „*Rodiče byli zváni jednou za měsíc na schůzku, která probíhala při čaji a koláčích. Pitter a jeho kolegové jim vyprávěli, co děti v útulku dělají, a tak přirozeným způsobem učili, jak je vychovávat. Přitom se zabývali řadou vznesených otázek a návrhů. Program obohacovaly hudební produkce. A tak tu mohli lidé bez vzdělání slyšet Beethovenovy sonáty, Chopinovy valčíky nebo Smetanovy polky...*“ (NAD VŘAVOU NENÁVISTI. Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové. K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. Praha: Kalich, 1996, s. 140.

<sup>161</sup> O této práci píše Přemysl Pitter v knize *Nad vřavou nenávisti* v 12. kapitole, str. 84-93. Také s tím souvisela i práce s vězni v bavorském vězení. (Viz NAD VŘAVOU NENÁVISTI. Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové. K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. Praha: Kalich, 1996, s. 94-97.

*potřebný kredit pro péči o německé děti, po jeho útěku mu jeho rozsáhlá pomoc německým dětem poskytla zase kredit u německých úřadů, takže mohl pomáhat uprchlíkům z vlastního národa. Požehnání skutečného díla lásky je bez konce.“<sup>162</sup>*

## **Výzkumná historická analýza sociálně pedagogického profilu osobnosti Přemysla Pittra z hlediska humanismu interetnických vztahů**

*„V rámci historických věd se historická paměť nejčastěji zpracovává v souvislosti s tzv. druhým životem, tedy s tím, jak je určitá významná historická osobnost, událost či fenomén vnímán v historickém povědomí mladších společností. Historická paměť pak představuje pro historiky specifický druh historického pramene, který dotváří komplexní obraz zkoumané společnosti. Zároveň se studuje coby jev: 1) podléhající svému vlastnímu vývoji; 2) změnám jak v čase, tak i v prostoru, protože u různých kultur může být charakter a intenzita historické paměti rozličná.“*

**Čapka, 2011, s. 94.**

### **Přemysl Pitter jako významná osobnost v historické paměti Čech a Evropy**

V historii vystupuje řada osobností, které vedou svůj zápas s velkou historií různým způsobem. Budťo násilnými, revolučními prostředky (např. Che Guevara), nebo nenásilnými formami, tichou dlouhodobou revolucí spojenou s nenásilím (Mahátma Gándhí). Za tichou a nenásilnou cestu nápravy člověka prostředky výchovy můžeme považovat i metodu českého sociálního pedagoga, pacifisty, kazatele a reformátora Přemysla Pittra (1895-1976). Na této osobnosti je možno ukázat návaznost na velké historické události 20. století a jeho reakce na ně. Ty se projevíly činem, snahou po pochopení potřeb, které v dané historické situaci člověk může a dokonce má mravní povinnost udělat. Prostředkem se stala pro Přemysla Pittra láska k dětem, které se ocitly v důsledku války v obtížných životních situacích. Hlavním nástrojem pomoci se stala sociální pedagogika, navazující na historické českobratrské tradice: zejména na Jana Milíče z Kroměříže.

Na těchto stránkách nelze zachytit všechno. Proto budeme jmenovat některá důležitá jména, která je možno vysledovat při zkoumání historie Pittrova příběhu. Jsou to: Olga Fierzová; Milada Horáková (souzená a odsouzená politička); Milada Horáková (jmenovkyň známé

---

<sup>162</sup> Fierzová, O. Přemysl Pitter a jeho dílo. Norimberk 1961-1962. In *Nad vřavou nenávisti. Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové*. K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. Praha: Kalich, 1996, s. 115-211.

političky, vychovatelka); Pavel Kohn; Ferdinand Krch; T. G. Masaryk; Miroslav Matouš; Jan Milíč z Kroměříže; Přemysl Pitter; Blanka Sedláčková.

Co se týče pojmů, které je možno vysledovat při studiu a analýze historického významu Pittrova působení : Akce“ Zámky“; koncentrační tábor Terezín; internační tábory pro Němce a kolaboranty; Milíčův dům; tábor Valka; měsíčník Sbratření; Raisova škola; židovská mládež; německá mládež; osobnost; historie; historické vědomí; věčnost; dějinnost; transcendence; podstata člověka; spolek MILIDU.

Vymezení pojmu „*historická paměť*“, které pochází z pera současného docenta **Františka Čapky** z Katedry historie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, a které jsme jako motto předeslali naší stati, se potvrzuje i při zkoumání osobnosti **Přemysla Pittra**. V mém rozhovoru s dosud žijícím spolupracovníkem Přemysla Pittra **Miroslavem Matoušem** bylo touto osobností řečeno: „*Pitter je osobností, o které by se mělo čím dále více vědět. Neboť jeho význam nebyl jenom v jeho činnosti za jeho života, ale nabývá většího a většího významu v současnosti. On žije dnes jakoby „druhý život“. Je vnímán mladší společností, již jinou než tou, ve které v letech 1895-1976 žil a pracoval. A tomuto novému historickému vnímání musíme být nápomocni. Dílo Přemysla Pittra si to zaslouží. Nemělo by zaniknout vědomí o něm. Nejen kvůli jeho osobě, ale především kvůli nám, Čechům a Evropanům i jiným národům a národnostem, v současnosti i budoucnosti*“. <sup>163</sup>

Každý individuální lidský příběh má hlubokou souvislost s tzv. chodem dějin. Člověk je včleněn do dějin jako součást (podle **Hegelovy** filozofie dějin je člověk „vtisknut“ do dějin jako důsledek rozvoje absolutní ideje, je jejím odrazem), ale zároveň jako subjekt může dějiny přesahovat, dotvářet a ovlivňovat (podle zakladatele existencialismu **Kierkegarda**, který kritizoval Hegelovu koncepci vztahu individua a dějin, je člověk, lidské já, schopen sám sebe řídit jako aktivní subjekt dějin. Existenciální filozofie to vyjadřuje vztahem, že existence je před bytím.

Básnickým obratem vyjadřuje reálnou skutečnost včleňování člověka do chodu dějin básník, spisovatel a duchovní pokračovatel Přemysla Pittra **Miroslav Matouš**:

*Vím, že nevěžím v síti světla  
jako uvízlý hmyz,  
ale že mé dny jsou vetkány  
do osnovy dějin.* <sup>164</sup>

<sup>163</sup> MATOUŠ, M. Slova z rozhovoru, vedeném autorem stati. Dne 1.1. 2013.

<sup>164</sup> MATOUŠ, M. Putování rosou i prachem. Praha: Ermat, 2011, s. 5.

## Člověk jako bytost dějinná

Člověk je bytost dějinná, musí se stále vztahovat k novým a novým historickým situacím. Je bytostí činnou, která do těchto velkých událostí může vkládat svůj vlastní čin. A to i tehdy, kdy se dějinná situace stala ve vztahu k jednotlivým individuíům neúnosná, nepřátelská. Skutečná osobnost se snaží vyjádřit, realizovat, transcendovat i v nepříznivé historické situaci. Ne nadarmo pojmenoval přední spisovatel faktu **Pavel Kosatík** svoji knihu o Přemyslu Pittrovi názvem „*Sám proti zlu*“.<sup>165</sup> S pomocí historické, filozofické a pedagogické teorie, a také znalosti historických souvislostí a jeho vlastního života můžeme vyjádřit myšlenku, že skutečná osobnost se vytváří, vyvíjí a přesahuje své místo v životě a v dějinách svou vlastní kreativitou a vůlí zasahovat do dějin pozitivním způsobem a ve prospěch vývoje společnosti k humanismu. Příkladem takového činu je i život a dílo sledované osobnosti. Přemysl Pitter (1895-1997) byl sociální pedagog,<sup>166</sup> pacifista,<sup>167</sup> reformátor a křesťanský humanista.<sup>168</sup> Přemysl Pitter je tedy osobnost mnohorozměrná.<sup>169</sup> Jeho nejvýraznějším přínosem nejenom pro pedagogiku, ale také pro evropskou historii tolerance se stala poválečná pomoc

---

<sup>165</sup> KOSATÍK, P.: *Sám proti zlu*. Praha: PASEKA, 2009.

<sup>166</sup> O kontaktech a návaznosti na jiné pedagogické systémy srov. VOMÁČKA, J. Ferdinand Krch a Přemysl Pitter-příklad síly přátelství. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 102-104.

<sup>167</sup> Pacifismus Přemysla Pittra nejlépe akcentoval jeho dlouholetý přítel a spolupracovník Miroslav Matouš: MATOUŠ, M. Přemysl Pitter a pacifismus. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 77-82.

<sup>168</sup> Matouš, M.: Křesťanský vychovatel Přemysl Pitter. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 92-97.

<sup>169</sup> O filozofických zdrojích pedagogiky Přemysla Pittra srov.: DRÁBKOVÁ, E.: Filozofické předpoklady pedagogické činnosti Přemysla Pittra. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 83-87.

židovským a současně i německým dětem.<sup>170</sup> Přemysl Pitter bývá pro tento čin, který vyvěral z dlouhodobého zájmu o výchovu dobra v člověku, nazýván prvním Evropanem.<sup>171</sup> Obdržel ještě za svého života nejvyšší ocenění jak v Izraeli, tak i v Německu. A v době stého výročí narození obdržel ocenění od Václava Havla jako jedna z významných osobností české historie.<sup>172</sup>

Jeho působení ve smyslu péče o člověka má nejenom pedagogický, ale také andragogický rozměr.<sup>173</sup> Byla to komunikace s rodiči vychovávaných žáků již v době působení v **Milíčově domě na Žižkově**, který byl založen v roce 1933.<sup>174</sup> A poté je významné působení jeho a

---

<sup>170</sup> O této pomoci je řada publikací, které akcentují snahu Přemysla Pittra o neodplácení násilí násilím: PASÁK, T.: Přemysl Pitter – zachránce německých a židovských dětí v roce 1945. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 30-37.

ŠTĚPÁN, J.: Česko-německé vztahy na pozadí díla Přemysla Pittra. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 61-66.

<sup>171</sup> ŠTĚPÁN, J.: Přemysl Pitter – Evropan. In *Přemysl Pitter život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 83-87.

Též MORKES, F. P. Pitter a evropanství Přemysla Pittra. In *Přemysl Pitter život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 69-71.

<sup>172</sup> Fotografie jeho ocenění viz: *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 117-122.

<sup>173</sup> Působení na dospělé prostřednictvím dětí a naopak popisuje jedno ze zachráněných židovských dětí Pavel Kohn, který v Německu působil v rádiu Svobodná Evropa: KOHN, P.: Přemysl Pitter očima dítěte a dospělého. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 96-98.

KOHN, P.: Můj život nepatří mně a Život ve stínu. In *Přemysl Pitter život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 170-172.

KOHN, P. *Můj život nepatří mně. Čtení o Přemyslu Pittrovi*. Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové, Kalich, 1995.

<sup>174</sup> O historii Milíčova domu viz: KREJČÍ, M.: Příspěvek k dějinám Milíčova domu na Žižkově. In *Přemysl Pitter život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla*

jeho družky **Olgy Fierzové** v utečeneckém táboře pro české a slovenské uprchlíky po roce 1968 **Valka u Norimberka**.<sup>175</sup> Práce s dospělými se realizovala i angažováním Přemysla Pittra při rozhovorech s vězni v německých věznicích a pomoci při řešení jejich případů.<sup>176</sup>

### **Začlenění Přemysla Pittra do historických událostí dvacátého století. O možnostech výzkumu „vztahu osobnosti a velkých dějin“**

Při výkladu předmětu **Filozofie a etika pro studenty andragogiky** a také v předmětu **Teorie výchovy pro sociální pedagogy** na **Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně** jsem si nemohl odpustit využití příběhu Přemysla Pittra jak v přednášce,<sup>177</sup> tak prostřednictvím publikací, které jsem poskytl

---

*Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze.* Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 28-31.

O teoretických souvislostech komunikace s dospělými rodiči je možno využít i práce:

TURZÁK, T. Škola jako kooperační partner rodičů žiaka so speciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In Perhács, J., Fenyvesiová, L. (eds.). *Špecifické aspekty výchovy a vzdelávania vo svetle edukačnej teórie a praxe*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2009, s. 153-173.

<sup>175</sup> O tomto desetiletém působení v táboře v roli kazatele a sociálního pracovníka vypovídá Přemysl Pitter v 12. kapitole memoárové publikace se symbolickým názvem Nad vřavou nenávisti:

*NAD VŘAVOU NENÁVISTI. Vzpomínky a svědectví Přemysla Pittra a Olgy Fierzové.* K vydání připravili Milena Šimsová a Jan Štěpán. Praha: Kalich, 1996, s. 84-93.

<sup>176</sup> Viz tamtéž, 13. kapitola, s. 94-97.

<sup>177</sup> Sám se tímto tématem zabývám od roku 1995, kdy jsem se aktivně zúčastnil historické konference a výstavy o Přemyslu Pittrovi, tehdy ještě v prostorách, kde nyní sídlí Senát České republiky. Ve svém vystoupení jsem podtrhl význam teorie výchovy a filozofie a etiky (sám ji nazývám filozofií lásky) i pro současnou inkluzivní výchovu a vzdělávání, konkrétně romských dětí. Ne nadarmo dostala na začátku devadesátých let jedna z významných ostravských škol, v níž se rozvíjely nové metody edukace romských žáků, jméno **Základní škola Přemysla Pittra**. A protože duchovní hodnoty realizované **Přemyslem Pittrem** ve výchově byly podle mého soudu převratné pro budoucí spolupráci a toleranci národů a národností v Evropě, staly se i základním východiskem organizace učitelů romských dětí, nazvané **Hnutí spolupracujících škol R (zkráceně Hnutí R)** při hledání tvořivě-humanistické a inkluzivní výchovy ve vztahu k romským dětem. O tom byl můj referát na konferenci:

BALVÍN, J.: Hnutí spolupracujících škol R – rozvíjení etického dědictví P. Pittra ve vztahu k romským dětem. In *Přemysl Pitter život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 50-53.

V tomto prostoru připravilo **Hnutí R**, jehož jsem od roku 1993 až do současnosti předsedou, následně **4. setkání**, které se zabývalo právě **možnostmi využití duchovních zdrojů Přemysla Pittra pro výuku a výchovu romských žáků**:

*Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků (Cesty k překonávání bariér ve vzdělávání).* 4. setkání Hnutí R v Praze 1.-2. prosince 1995. Sestavil: Jaroslav Balvín. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996.

studentům k podrobnějšímu nahlédnutí a inspiraci,<sup>178</sup> tak i prostřednictvím filmu **Tomáše Škrdlanta** znovu se symbolickým názvem: „*Milujte své nepřátele*“.<sup>179</sup> Tím, jak studenti kombinovaného studia sociální práce a andragogiky vysoce pozitivně reagovali na shlédnutí dokumentu, se znovu potvrdil fakt, že při dobrém výběru filmu a jeho využití s dobrou metodickou přípravou a adekvátností probíraného tématu se stává film důležitým prostředkem nejenom výuky, ale především výchovy.<sup>180</sup>

Významným zdrojem informací o osobnosti Přemysla Pittra jsou vzpomínky jeho spolupracovníků, jako jsou **Blanka Sedláčková** a **Miroslav Matouš**.<sup>181</sup> Avšak seznamování

---

<sup>178</sup> Bohatý zdroj skýtají sborníky o Pittrovi ze dvou konferencí v letech 1993 a 1995, které podávají přehled o mnohorožnosti Pittrovy osobnosti a jeho díla:

*PŘEMYSL PITTER Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27. 3. 1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze.* Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994.

*PŘEMYSL PITTER život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze.* Praha: Pedagogické muzeum. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996.

<sup>179</sup> ŠKDRANT, T. *Milujte své nepřátele*. Film natočený v roce 2005. Emotivní snímek Tomáše Škrdlanta o Přemyslu Pittrovi, který po druhé světové válce zachránil mnoho českých, židovských i německých dětí. **Respekt.ihned.cz/video/c1-36364020-milujte-sve-nepretele. 8.5.2008.**

<sup>180</sup> BALVÍN, J.: Film jako výrazná pedagogická a andragogická metoda ve výuce/Film as an Important Pedagogical and Andragogical Educational Method. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, roč. 25, 2011, č. 2, s. 99-104.

<sup>181</sup> MATOUŠ, M. *Zvláštní člověk Přemysl Pitter. Hledání cesty světla*. Praha: Bonaventura, 2001.

MATOUŠ, M. *Putování rosou i prachem*. Praha: ERMAT, 2011.

MATOUŠ, M. *Rozhovor se spolupracovníkem Přemysla Pittra* Miroslavem Matoušem, vedený autorem Jaroslavem Balvínem dne...2013.

SEDLÁČKOVÁ, B. Pedagogická činnost Přemysla Pittra. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze.* Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 45-49.

SEDLÁČKOVÁ, B. Deset let se strýčkem Přemyslem. In *Přemysl Pitter život – dílo - doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze.* Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 180-182.

SEDLÁČKOVÁ, B. Slovo dítěte P. Pittra a později jeho spolupracovnice. (Příspěvek nemá název, začíná oslovením „Vážení přátelé“-pozn. JB). In *Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků (Cesty k překonávání bariér ve vzdělávání)*. 4. setkání Hnutí R V Praze 1.-2. prosince 1995. Sestavil Jaroslav Balvín. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, s. 38-43.

s významnou osobností historie je dlouhodobou záležitostí. Zvláště tehdy, není-li tato osobnost studentům či jiným lidem dosud známá. Jeden student mi po shlédnutí filmu dokonce řekl přímo: „*To je zajímavé, dosud jsem o této osobnosti naší historie nic, ale vůbec nic nevěděl. Ale film mne tak zaujal, že jsem se až zastyděl. Protože informace o tak silné osobnosti spjaté s češtvím s českým národem i jinými národy bychom měli znát a využívat v naší praxi...*“<sup>182</sup>

Je zřejmé, že síla osobnosti Přemysla Pittra na studenty zapůsobila. V tomto směru mohou pro orientaci při seznamování s životem a dílem této osobnosti sloužit jména a pojmy, které jsme již výše zmiňovali. Pro výzkum osobnosti **Přemysla Pittra** a názorů studentů, specialistů v oblasti andragogiky jsme připravili po shlédnutí filmu a přehlédnutí literatury o něm otázky, v nichž měli odpovídat na to, jakou představu v nich tato osobnost vyvolala, jak podle jejich soudu reagoval na historické události 20. století, jaká činnost se stala pro něj dominantní, jaké filozofické a duchovní hodnoty vyznával ve vztahu k výchově, českým duchovním tradicím, ke vztahu češtví a němectví. Informace o výsledcích výzkumu budou součástí další kapitoly.

### **Výzkumná kvalitativní analýza sociálně pedagogického profilu osobnosti Přemysla Pittra z hlediska využití jeho práce v současné Evropě**

*„Můžeme dokonce tvrdit, že právě myšlenka **Pittrova evropanství** patří dnes z jeho myšlenek k nejživějším a nejaktuálnějším...*

***Životní příběh Přemysla Pittra** nám s mimořádnou naléhavostí ukazuje, že **nikdo si ve světě plném rozkolísanosti, brutality a nenávisti nemůže dovolit být pouze pozorovatelem, či jen kritizovat okolní děje odněkud v ústraní. Z dobra, které ve svém životě vykonal, těžila naše země a s ní i my všichni (ale nejen naše země a nejen my) úměrně tomu, jak jsme sami o toto dobro usilovali, pěstovali je a podněcovali. Přemysl Pitter nepochybně mnoho znamenal pokud žil. Mimořádně důležité však bude, jak naložíme s tím, co nám odkázal, s tím, co započal. V tomto smyslu jsme všichni dědici jeho myšlenek humanismu i evropanství a bude jen na nás, jak s těmito hodnotami naložíme. Skutečnost, že se mu dostalo významných poct v několika zemích – ať už to bylo Německo, Švýcarsko, Izrael, bývalé Československo a nyní i Česká republika – je pak dostatečným dokladem toho, že jeho myšlenkový odkaz je vnímán stejně ve více zemích, že se stal nedílnou součástí jejich historické a společenské kultury.**“*

**Morkes, 1996, s. 71. Podtrhl JB.**

---

<sup>182</sup> Rozhovor autora se studentem andragogiky kombinovaného studia v prvním ročníku studia ve Zlíně dne 5. 1. 2013.

Z reakcí studentů i z jejich prvotních odpovědí vyplynulo, že Přemysl Pitter je významnou českou osobností. Zejména sociálním pedagogem, ale i člověkem, který tvořivým a odvážným způsobem zasahoval do chodu dějin Evropy svoji tichou silou lásky a vzájemností mezi lidmi. A nejen proto, že rozhodujícím způsobem zasáhl do poválečné záchrany 800 dětí židovských i německých, a že téměř jako jediný ve své době se postavil proti nenávisti, která mnohé Čechy přivedla k nelidským krutostem proti Němcům jako aktu bezprostřední pomsty. Ale i proto, že svým celoživotním přístupem k tvorbě dobra v člověku se spolupodílel na vytváření humánní evropské společnosti. (V tomto smyslu měla význam jeho kniha *Duchovní revoluce v srdci Evropy*.) Tím apeloval i na dědictví českých tradic, které jsou zdrojem tolerance a humanismu pro budoucnost národů. V tomto směru si zaslouží, aby se stal **Přemysl Pitter** svým druhým životem v historické paměti významnou osobností, z jejíž síly mohou čerpat i generace další. Tak, jak jsme o tom psali v předchozí podkapitole na základě vymezení pojmu historické paměti **Františkem Čapkou**.<sup>183</sup>

## ANALÝZA PRACÍ STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**Počet dotazovaných : 15**

**Zaměření dotazovaných:** studenti kombinovaného studia sociální pedagogiky, 2. ročník bakalářského studia

**Místo výzkumu:** Ústav pedagogických věd FHS UTB ZLÍN

**Cíl kvalitativního výzkumu**

Cílem bylo zjistit, jaký postoj získali studenti k osobnosti **Přemysla Pittra** a hodnotám jeho pedagogiky a hodnotám, které jsou pro život, pro výchovu a vzdělávání důležité.

Za tím účelem byli studenti informováni formou přednášky, publikací souvisejícími s životem a dílem Přemysla Pittra a filmem **Tomáše Škrdlanta** s názvem *Milujte své nepřátele*.

**Forma výzkumu**

---

<sup>183</sup> ČAPKA, F. Mediální aspekty při využívání historické paměti ve výuce dějepisu. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity řada společenských věd*, roč. 25, 2011, č. 2, s. 92-95.

Též: ČAPKA, F. *Dějepis. Novověk, moderní dějiny pro 9. třídu ZŠ a kvartu víceletých gymnázií*. Brno: Nová škola, 2010.

Srov. též: BENEŠ, Z. Mezi dějinami, dějepisectvím a pamětí. In Šubrt, J. (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín, 2010.

HROCH, M. Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem. In Šubrt, J. (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín, 2010.

ŠUBRT, J., PFEIFEROVÁ, Š. Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí. In Šubrt, J. (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín, 2010.

Formou kvalitativního výzkumu byly po přednášce následné otázky, které studenti zodpověděli po vstřebání informací, jak ve škole, tak v soukromí domova.

Jednalo se o kombinaci kolektivní práce ve skupině, přičemž odpovědi na otázky byly originálem každého studenta zvlášť. Z toho vyplývá, že výsledná zjištění mohou být využita jako důležitý základ toho, zdali je Přemysl Pitter svou hlavní činností sociálním pedagogem a jak souvisí jeho celoživotní činnost s dalšími oblastmi jeho působení.

Vzorek zkoumaných názorů se zakládá na odpovědích 15 studentů. Může být chápán jako předvýzkum, nebo také výzkum pilotní. V další fázi bude osloveno s tímto výzkumem ještě kolem stovky studentů sociální pedagogiky, což zpřesní celkové výsledky.

**Práce studentů byla koncipovaná tak, aby jedna ze studentek byla redaktorkou a sama vytvořila úvod i závěr k odpovědím studentů.**

**Zde je tento úvod studentky a vedoucí redaktorky společné práce studentů Jany Donoval:**

**„Úvod :**

*Přemysl Pitter (21.6.1895 - 15.2.1976) se narodil 21. 6. 1895 v Praze jako sedmé dítě sedmatřicetiletého Karla a o dva roky starší Žofie. Všichni jeho sourozenci zemřeli. Již když se narodil, hlásila porodní bába po těžkém porodu jeho mamince, že je to chlapeček, ale tak ubohý, že sotva vydrží. Jeho maminka prý řekla „Má-li umřít, tak mi ho raději ani neukazujte.“ Zde poprvé snad v jeho životě stál vedle něj Bůh, který mu pomáhal v mnoha těžkých situacích, kterými si měl teprve projít. Každá z těchto životních překážek či osudových chvil ho posouvala dál v jeho poslání, jeho smyslu života. A tím bylo bezesporu přinášet lásku, radost a pomoc do života jiných, hlavně dětí. Byl výborným vypravěčem, organizátorem, bavičem a později samozřejmě i kazatelem. Dokázal zaujmout svým vyprávěním děti i dospělé. O Přemyslu Pittrovi můžeme říci, že byl kazatel, humanista, radikální pacifista, spisovatel, publicista, pedagog, sociální pracovník, ale především člověk, který žil, aby mohl druhým pomáhat dávat lásku a vychovávat je k pravdě. Nestačilo mu jen o věcech hovořit, usiloval vždy o jejich uskutečnění.*

**Klíč k Pittrově osobnosti a k tomu, co ho vedlo, nalézáme ve slovech PRAVDA, LÁSKA, DÍTĚ, ČIN.“ (Pavel Kohn).“ (Donoval a kol. 2012, s. 2-3).**

**Otázky:**

1.otázka :

- **Pitter je známý jako mnohorozměrná osobnost, která jeho činnost je dominantní a proč?**

2.otázka :

- **Jaké rysy má teorie výchovy P.Pittera podle mého soudu?**

3. otázka :

- Do kterého systému teorie výchovy na základě knihy Zeliny byste zařadili teorii výchovy P.Pittera?

4.otázka :

- Které byly pedagogické specifické rysy díla P.Pittera?

5.otázka :

- Podejte úvahu o vztahu osobnosti P.Pittera a jeho vztahu k historickým událostem, které proběhly v jeho životě. Jaké měly tyto události vliv na život a dílo této osobnosti.

#### Materiály pro informace respondentů o osobnosti Přemysla Pittra

- Přednáška.
- Publikace Přemysla Pittra a o Přemyslu Pittrovi.
- Tomáš Škrdlant – Film Milujte své nepřátele

| Jméno resp.        | Otázka 1:Dominantní činnost Pittrova                                                                 | Ot. 2:Rysy Pittrovy výchovy                                                                                                             | Ot. 3:Vřazení mezi teorie výchovy                                                                                                                                                                 | Ot. 4:Pedagogické specifické rysy díla                                                                                                                                                | Ot. 5:Vztah k historickým událostem                                                                                                                                                  |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Omelková Radka     | Sociální pedagogika.                                                                                 | Účinná láska.                                                                                                                           | Hum.personologické teorie.                                                                                                                                                                        | Odhodlanost, vytrvalost.                                                                                                                                                              | Prozření v 1. světové válce.                                                                                                                                                         |
| Hoferková Jana     | Pacifista, vychovatel, věřící, soc. práce, pomoc bližním.                                            | Láska k dětem, touha jim pomáhat.                                                                                                       | Humanisticko-personologické teorie výchovy.                                                                                                                                                       | Neutuchající entuziasmus, stál za svou pravdou.                                                                                                                                       | Vliv událostí na řešení situací bez rozdílu víry či náboženství.                                                                                                                     |
| Spurná Valentýna   | Velký člověk, konal dobro a pomáhal potřebným.                                                       | Měl prostě rád děti.                                                                                                                    | Humanisticko-personologické teorie výchovy.                                                                                                                                                       | Bojovník, dobrý, hodný<br>Bez rozdílů mezi lidmi a národnostmi.                                                                                                                       | 1. sv. válka vliv na smysl života pomáhat potřebným.                                                                                                                                 |
| Pospíšilová Andrea | <b>Bytostný humanik, pedagog (sociální pedagog).</b><br>Odkaz Přemysla Pittra stále vysoce aktuální. | <b>Lidskost, vztah, láska k dětem,</b> ochránce dětí bez rozdílu ras, náboženství, Evropan, pacifista. Jednal s dětmi jako s dospělými. | <b>Humanisticko-personalistické teorie.</b> Bude-li výchova dítěte dobrá, bude dobrý i dospělý člověk a v důsledku toho celá společnost. Děti samy byly Pittrovými nejlepšími učiteli pedagogiky. | <b>Odhodlanost bojovat za spravedlnost</b> a až do pozdního věku pracoval neúnavně podle svých zásad. Zásadním životním postojem – <b>idea nenásilí.</b> Byl přesvědčen, že zlo nelze | <b>Celý život Přemysla Pittra byl ovlivněn historickými událostmi.</b> Mezi ty nejvlivnější patří <b>první světová válka.</b> Vystupoval proti antisemitismu. Nedělal žádné rozdíly. |

|                    |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                               | vymýtit násilím.                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Turková Michaela   | <b>Humanista,</b> člověk, který neměl rád válku. <b>Snaží se po celý svůj život bojovat proti „zlu“.</b>                                                                   | <b>Láska,</b> výchova k <b>pravdě,</b> úctě lidskosti, víře. <b>Výchova s láskou,</b> klidem, pokorou, vytrvalostí, činem, pomocí.                          | <b>Humanisticko-personalistické teorie.</b> Znakem těchto teorií je <b>důraz na osobnost dítěte, jeho prožívání.</b>                          | Nebál se stát si za svou <b>pravdou.</b> Byl <b>pro ni odhodlán bojovat, nevzdávat se.</b>                                                                                | Celý život <b>Přemysla Pittra</b> byl ovlivněn, tak jako každého z nás, mnoha lidskými i historickými událostmi, které ovlivnily jeho život.                                                                                                                                                          |
| Mrlíková Martina   | Osobnost Přemysla Pittra vnímám hlavně jako <b>velkého pacifistu a jako sociálního pracovníka.</b>                                                                         | <b>Přemysl Pitter se láskyplně a odhodlaně staral o všechny děti - jak o české, tak o německé.</b>                                                          | <b>Humanisticko-personalistické teorie.</b> Teorie zahrnuje lidskou, humanistickou stránku výchovy, vzdělání, celistvost osobnosti a výchovy. | <b>Nezměrný altruismus,</b> který dle mého Přemysla Pittra charakterizuje: <b>dobročinnost, nesobeckost, nezištnost, vlídnost, laskavost, porozumění, empatie, láska.</b> | Celý život <b>Přemysla Pittra</b> byl ovlivněn událostmi, které jej přivedly na cestu poznání a pomoci dětem a potřebným lidem. <b>Nejdůležitější mezník 1. světová válka</b>                                                                                                                         |
| Nováková Simona    | <b>Kazatel, pacifista, pedagog, publicista a reformátor.</b> Pokud se mám rozhodnout, kterou jeho činnost vyzdvihnout, pak si vyberu roli <b>sociálního pedagoga.</b>      | Byl to výjimečná osobnost, ze kterého zářila <b>dobrota, klid a láska k dětem i životu.</b> Měl důvěru u dětí, tvrdil, že <b>všechny děti jsou nevinné.</b> | <b>Humanisticko-personalistické teorie</b><br>Důležitá je láska k dětem!!!<br><br>Výchova dítěte byla dle něj základem všeho...               | Děti popisují Přemysla Pittra jako vtipného, <b>objal pokaždé každé dítě a pohladil jej.</b><br><br>Důležitý byl dle něho dobrý příklad pro děti.                         | Přemysl Pitter se narodil r. 1895.. Byl v 1. světové válce jako dobrovolník. Zde znovu našel víru v Boha a stal se pacifistou. Proti válce dále bojoval. V roce 1933 otevřel Miličův dům v Praze na Žižkově, který nahrazoval domov i školu pro trpící opuštěné děti. Vystupoval proti antisemitismu. |
| Talaverová Jarmila | <b>Přemysl Pitter byl pedagog, humanista, kazatel.</b> Všechny tyto činnosti se jeho životem prolínaly hlavně v období okupace a války, i když byl zapřisáhlým pacifistou. | <b>Křesťanská láska</b> víra ve <b>vnitřní autoritu vlastního svědomí, pravda, solidarita a láska k bližnímu. myšlenka usmíření</b>                         | <b>Humanisticko-personalistické teorie</b>                                                                                                    | <b>Boj za spravedlnost, zásadovost, pokora, boj bez násilí, výchova k pravdě, lásce a dobru na základě křesťanských zásad.</b>                                            | Byl <b>křesťan, demokrat, humanista, obránce lidských práv, pedagog, pacifista, spisovatel, redaktor, ale především sociální pracovník s obrovským morálním</b>                                                                                                                                       |

|                  |                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                         |                                      |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  |                                                                                                                                                                                  | národů a absolutní zákaz války lze vystihnout citátem:<br>„Moje češství mne zavazuje Ale což vedle mne ten Němec nemá totéž právo...?”  |                                      |                                                                                                                                                         | potenciálem.                                                                                                                                                                                                              |
| Venterová Lenka  | Jeho osud zrcadlí tragická období 20. století a dějiny soužití Čechů, židů a Němců ve středoevropském prostoru.                                                                  | Přemysl Pitter měl mnoho pokory, lásky, touhu vychovávat k pravdě a pomoci druhým.                                                      | Humanisticko-personalistická teorie. | Byl vytrvalý, vychovával k pravdě a dobru. Za pravdou si tvrdě šel, aniž by se ohlížel na důsledky, které mu mohou hrozit.                              | Měl velký význam pro pedagogiku. Veškerých pedagogických úspěchů dosáhl láskou k bližnímu, tolerancí a dobrým příkladem, vychovával duchovními silami k praktickému křesťanství.                                          |
| Štěpánková Lenka | Sociální pedagog, humanista                                                                                                                                                      | Láska, trpělivost, naslouchání, jednal s dětmi jako s dospělými, na nic si nehrál, byl upřímný, nedělal rozdíly                         | Humanisticko-personalistické teorie  | Bojoval bez násilí, věřil, že násilí plodí zase násilí, bojoval za spravedlnost po celý svůj život                                                      | I přesto, co všechno se mu v životě přihodilo, šel stále dopředu se svou pravdou, láskou, odhodláním, trpělivostí a bez rozdílu. To vše ho provázelo v životě i v jeho dílech – co ho potkalo a s jakým přesvědčením žil. |
| Skřivánek Zdeněk | Přemysla Pittera vnímám především jako charismatickou osobnost, pacifistu, idealistu, kazatele, vychovatele a sociálního pracovníka, jenž celý svůj život pomáhal chudým dětem a | Ústředním rysem výchovy je trpělivost, láska k dětem, touha jim pomáhat a snažil se jim nahradit rodinu, kterou děti ve válce ztratily. | Humanisticko-personalistické teorie  | Vždy stál za svou pravdou bez ohledu na důsledky. Nedělal rozdíly mezi dětmi různých národností a s láskou sobě vlastní se staral o všechny bez rozdílu | Určitě vliv na jeho život měl pokus o sebevraždu v 19 letech a první světová válka, v které bojoval jako řadový voják. Zdůrazňoval důležitost odpuštění a milovat své nepřátele. Pochopil, že skutečná pomoc              |

|                                                                        |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                        | jejich rodinám.                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                            | náboženské víry.                                                                                                                                                                                                                                                                               | je v tom, aby si člověk chtěl a mohl si pomoci sám.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Donoval Jana                                                           | <b>Pacifista.</b> Svě životní naplnění našel ve výchově a vzdělávání dětí, čímž se role pedagoga a sociálního pedagoga stala jeho životním posláním a dominantní činností.<br><b>Humanista.</b> | Hlavními rysy teorie výchovy byla v tom, aby si jeho vychovanci byly schopni a chtěli pomoci sami. Kladl velký důraz, na víru v sebe, v lásku, v dobro a v to aby se lidé lidé přijali bez rozdílu rasy, náboženství a názorů.      | <b>Humanisticko - personalistické teorie.</b><br><br>Jeho víra v dobro a lásku se díky jeho výchově a laskavosti, dostávala do každé dětské dušičky, které podal pomocnou ruku a šířila se dál.                                                                            | Se svými vychovanci si byl rovnocenným partnerem. Choval se k nim jako k dospělým. Při každém střetnutí si podal s každým ruku, podáním ruky se zase loučil. Na děti nikdy nekřičel a vždy jim vše vysvětloval velmi trpělivě bez křiku a násilí. Jeho výchova se nesla v duchu dobra a lásky. | Dá se říct, že Pitterovi smrt dýchala na krk celý jeho život, ale po jeho boku stál jeho strážný anděl. Spousta lidí mu nedokázala odpustit, že se stará o německé děti, poválečná doba byla krutá, stejně jako ve druhé válce unikl smrti, když pomáhal židům a oni ho zázrakem pustili z výslechu gestapa, kde se přiznal, že pomáhá dětem, židovským, tak stejně mu hrozilo po válce, že ho lidé odsoudí a zničí za to že pomáhá němcům tedy německým dětem. Nikdy nepřestal šířit svou ideu dobra a lásky bez rozdílu rasy. |
| Vízdalová a kol. (Alena Vízdalová, Petra Šperlingová, Iva Schottlová.) | <b>Je vyhraněným pacifistou.</b>                                                                                                                                                                | - výchova je vždy konkrétní povahy a byla a je determinována (určena a vymezena)<br>- výchova je historicky podmíněný model, odpovídající podmínkám české společnosti<br>- výchovu chápeme jako jeden z významných činitelů rozvoje | Teorie výchovy - Miron Zelina x Přemysl Pitter<br><b>M. Zelina podporuje tvořivě humanistickou výchovu, kde se vyvažují všechny tři oblasti rozvoje osobnosti- kognitivní, senzomotorická, nonkognitivní. Do stejného systému přiřazujeme i teorii výchovy P. Pittera.</b> | -křesťanské úvahy<br>- odkazy na díla J. A. Komenského, T. G. Masaryka<br>- „Zpravodaj z Miličova domu“<br>- zdůrazňoval národní tradice<br>Již z krátkého následujícího úryvku je patrné, že není pochyb o smyslu směřujícím k obraně lidských práv,                                          | Vztah osobnosti P. Pittera k historickým událostem, vliv na život a dílo lze vyjádřit slovy- LÁSKA, VÁLKA, SÍLA LÁSKY a BUDOUCNOST .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|  |  |                                                                                                                                                                                         |  |                                              |  |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------|--|
|  |  | společnosti<br>vedle činitelů<br>ekonomických<br>, morálních a<br>kulturních<br>- je nezbytně<br>nutné<br>uvědomovat si<br>dělení<br>výchovy dle<br>míry na<br>záměrnou a<br>nezáměrnou |  | humánní a<br>antifašistické<br>jedinečnosti. |  |
|  |  |                                                                                                                                                                                         |  |                                              |  |

### Závěrečná interpretace

Výzkum, který jsme zatím soustředili na základě seminárních prací studentů sociální pedagogiky do tabulky, měl kvalitativní charakter. Na základě pěti otázek a na základě poskytnutých informací v přednášce, v literatuře a dokumentech a na základě shlédnutého filmu studenti odpověděli samostatně, originálně a podle svého vlastního svědomí. To byl dobrý základ k tomu, abychom mohli vyvodit závěry o základních rysech odborného i lidského profilu Pittrovy osobnosti. Dříve, než odpovědi studentů zobecníme a vyvodíme z nich závěry pro další možnosti studia odkazu Přemysla Pittra, uvedeme závěr, ke kterému došli sami studenti a který zkoncipovala vedoucí redaktorka studentského týmu **Jana Donoval:**

*„ZÁVĚREM bych řekla že jsme se všichni shodli v tom že Pitter v životě hledal světlo které našel v sobě a zasvětil ho dětem. Kousek toho světla, dobra, lásky a míru zasel do každého srdíčka těch malých nevinných dětí. Dokázal se povznést nad všechno zlo, krutost, nenávist a změny režimů a vůdců a bojoval za spravedlnost a lásku. Dokázal dát dětem nejenom vzdělání, ale hlavně láskyplný domov. Byl otcem pro všechny tyto děti a naučil je milovat bez rozdílu. Jeho život je příkladem pro druhé. To co se jeho děti naučili, dali do svých životů a to dobro a lásku předávali dál. Pitter se stal světlem a nadějí pro stovky dětí, ale také pro ty, kteří se jeho životem inspirovali dál.*

*Děkuji Vám strýčku Přemysle za světlo které jste zasel do mého srdce.“* (DONOVAL, 2012, s. 28).

### INTERPRETACE 1. OTÁZKY

V první otázce jsme chtěli zjistit, kterou dominantní oblast činnosti Přemysla Pittra studenti označí. Předpokládali jsme, že to bude role sociálního pedagoga. Jasně označilo Pittra za sociálního pedagoga pět studentů. Dva studenti označili Přemysla Pittra za sociálního pracovníka. Dva studenti jej označili za vyhraněného pacifistu. Ostatní odpovědi znamenaly chápání Pittrovy osobnosti jako komplexní souhrn jeho činnosti a zájmu. Za všechny odpovědi v tomto smyslu můžeme uvést slova **Zdeňka Skřivánka**: „*Přemysla Pittra vnímám především jako **charismatickou osobnost, pacifistu, idealistu, kazatele, vychovatele a sociálního pracovníka, jenž celý svůj život pomáhal chudým dětem a jejich rodinám.***“ (SKŘIVÁNEK, 2012. In DONOVAL a kol, 2012, s 22).

Z odpovědí na uvedenou otázku je možno konstatovat, že studenti chápou Přemysla Pittra jako sociálně pedagogickou osobnost. Avšak nikoliv v úzkém slova smyslu. Spíše jako osobnost mnohorozměrnou, pacifistu, křesťanského humanistu, sociálního pracovníka, kde ústředním bodem byla pomoc chudým dětem a rodinám. Je možno z toho vysledovat jak vztah k dětem a mládeži, tak i dospělým. Tedy jak pedagogický, tak andragogický rozměr. Mnohorozměrnost jeho osobnosti vytváří řadu možností pro další zkoumání jednotlivých složek jeho díla. Tím můžeme dospět k poznání osobnosti Přemysla Pittra jak do hloubky, tak do šířky: k poznání celku jeho díla prostřednictvím podrobného zkoumání jednotlivého.

## INTERPRETACE 2. OTÁZKY

Smyslem druhé otázky bylo zjistit, jak studenti z předloženého materiálu rozpoznali specifické rysy Pittrovy výchovné teorie. U jedenácti studentů se objevilo v odpovědích slovo láska. A to láska především k dětem, ale i v širším smyslu, láska jako životní princip dopadající na všechny lidské bytosti, tedy i dospělé. Znovu tedy můžeme odpovědi chápat jak ve smyslu pedagogickém, tak i andragogickém. K tomuto vztahu je často připojován pojem křesťanská láska a láska k lidem bez rozdílu ras a náboženství. Nejlépe to zřejmě ve své odpovědi vyjádřila **Lenka Talaverová**: „*Mezi jeho základní rysy výchovy patřila **křesťanská láska.** Křesťanskou výchovu ve svém pedagogickém působení zaměřil hlavně na děti z nejchudších vrstev a později také na děti pronásledované okupací a válkou, kdy se snažil v nich probouzet základy porozumění a lásky. Dalšími rysy jeho výchovy jsou **víra ve vnitřní autoritu vlastního svědomí, pravda, solidarita a láska k bližnímu.***

*Jeho myšlenku usmíření národů a absolutní zákaz války lze vystihnout citátem „ Jsem Čech, vychováván českým jazykem, přijímám českou kulturu. **Moje češství mne zavazuje k službě a ukládá mi odpovědnost.** Ale což vedle mne ten Němec nemá totéž právo, tytéž závazky? Proč*

*mezi námi musí být umělá přehrada? Proč se nemáme mít navzájem rádi jako bratři, vzájemně si pomáhat, jeden druhého ctít a poznávat?“* (TALAVEROVÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012. s. 17).

### INTERPRETACE 3. OTÁZKY

Smyslem třetí otázky bylo zjistit, do kterého systému by studenti zařadili Pittrovu výchovnou teorii. Odpovědi byly jednoznačné ve všech případech. **Pittrova teorie patří podle studentů sociální pedagogiky do humanisticko-personologických teorií.** V tomto případě studenti využili poznatků z předmětu Teorie výchovy, kde se podrobně seznámili s knihou **Mirona Zeliny Teorie výchovy alebo hľadanie dobra**. V této souvislosti je možno pozorovat, jak je důležitá pro studenty znalost teorie k tomu, aby se mohli dobře orientovat při interpretaci pro ně nových jevů, které mohou zkoumat a posuzovat. Stejně se to osvědčilo i v případě posuzování díla Přemysla Pittra. Pro dokreslení tohoto poznatku uvedeme několik vyjádření studentů:

- *„Humanisticko-personalistické teorie. Bude-li výchova dítěte dobrá, bude dobrý i dospělý člověk a v důsledku toho celá společnost. Děti samy byly Pittrovými nejlepšími učiteli pedagogiky.“* (POSPÍŠILOVÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 9).
- *„Humanisticko-personalistické teorie. Znakem těchto teorií je důraz na osobnost dítěte, jeho prožívání.“* (TURKOVÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 11 ).
  - *„Humanisticko personalistické teorie. Teorie zahrnuje lidskou, humanistickou stránku výchovy, vzdělání, celistvost osobnosti a výchovy.“* (MRLÍKOVÁ, 2012. In DONOVAL, 2012, s. 14)
  - *„Humanisticko-personalistické teorie Důležitá je láska k dětem!!! Výchova dítěte byla dle něj základem všeho...“* (NOVÁKOVÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 15).
  - *„Humanisticko - personalistické teorie. Jeho víra v dobro a lásku se díky jeho výchově a laskavosti, dostávala do každé dětské dušičky, které podal pomocnou ruku a šířila se dál.“* (DONOVAL, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 25).
  - *„Teorie výchovy - Miron Zelina kontra Přemysl Pitter. M. Zelina podporuje tvořivě humanistickou výchovu, kde se vyvažují všechny tři oblasti rozvoje osobnosti-“*

*kognitivní, senzomotorická, nonkognitivní. Do stejného systému přiřazujeme i teorii výchovy P. Pittera.*“ (VÍZDALOVÁ A KOL., 2012, s. 2).

Uvedená zjištění, která jednoznačně zařazují Pittrovu teorii výchovy do humanisticko-personologických teorií, vytvářejí vynikající půdu pro další hlubší zkoumání, pro zjišťování originality Pittrova přínosu, spočívajícího jak na domácích pramenech humanismu, tak na myšlenkách skutečného evropského humanismu a křesťanství. Zejména proto, že součástí humanisticko-personologických teorií jsou i křesťanské výchovné systémy.

#### **INTERPRETACE 4. OTÁZKY**

Smyslem čtvrté otázky bylo podnítit studenty k analytickému zamyšlení nad specifikami Pittrova přínosu pro sociální pedagogiku. V této části odpovědi studenti sociální pedagogiky prokázali velký smysl při vymezování specifiky pedagogických teorií. Pozitivně hodnotili nejenom vlastnosti Pittrova jako profesionála, třebaže oficiálně neměl pedagogické vzdělání. Na vysokou úroveň postavili zejména Pittrovu vytrvalost, lásku k dětem, odpovědnost. A kladně hodnotili zejména jeho rovný vztah k příslušníkům různých národů a národností. To vyjadřuje i vřazení básně, která vyšla v časopise Sbratření před 2. světovou válkou:

*Zastavte, křesťané, šilící davy  
a vnešte světlo v jich bloudící hlavy,  
vždyť všichni jsme stejní, všichni jsme lidé,  
ať bílí jsme, černí, žlutí či Židé,  
vždyť všichni jsme bratři a všichni jsme vinni  
za všechny, za vše, co bližní náš činí.  
A proto k vám volám do chaosu davu:  
Nenechte zahynout na život právu,  
nenechte zahynout lásku a lidi,  
neb co kdo rozsévá, to také sklídí!*

#### **INTERPRETACE 5. OTÁZKY**

Většina studentů v této otázce o souvislosti života Přemysla Pittra s historickými událostmi 20. století oceňovala jeho reakce na sled událostí, které je možno charakterizovat jako zlo v dějinách. Přemysl Pitter dokazoval, že proti zlu je třeba postavit dobro, byť by hrozilo člověku i to nejvyšší nebezpečí. V této souvislosti můžeme uvést dvě odpovědi studentů:

- „*Dá se říct, že Pitterovi smrt dýchala na krk celý jeho život, ale po jeho boku stál jeho strážný anděl. Spousta lidí mu nedokázala odpustit, že se stará o německé děti, poválečná doba byla krutá, stejně jako ve druhé válce unikl smrti, když pomáhal židům a oni ho zázrakem pustili z výsledku gestapa, kde se přiznal, že pomáhá dětem, židovským, tak stejně mu hrozilo po válce, že ho lidé odsoudí a zničí za to že pomáhá Němcům tedy německým dětem. Nikdy nepřestal šířit svou ideu dobra a lásky bez rozdílu rasy.*“ (DONOVAL, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 27).
- „*Vztah osobnosti P. Pittera k historickým událostem, vliv na život a dílo lze vyjádřit slovy-LÁSKA, VÁLKA, SÍLA LÁSKY a BUDOUCNOST.*“ (VÍZDALOVÁ A KOL., 2012, s. 4).

Právě ve slově budoucnost je možno najít odkaz Přemysla Pittra pro budoucnost nejenom českého, německého, židovského národa i národů jiných, ale budoucnost Evropy a konec konců i světa jako celku lidské civilizace.

Jsem přesvědčen, a výsledek kvalitativního výzkumu mezi studenty sociální pedagogiky na **Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně** to ukázalo dostatečně zřetelně, že osobnost Pittrova a jeho dílo je chápáno mezi mladou profesionální generací pedagogů velmi pozitivně. V tomto smyslu je třeba dále pokračovat v rozvíjení historické paměti, která obsahuje taková dědictví, k jakým bezesporu patří i osobnost sociálního pedagoga a zároveň i andragoga Přemysla Pittra. K tomu je možno využít i takových aktivit, jako je výstava o Přemyslu Pittrovi nebo divadelních představení, která tuto osobnost přibližují nejenom ve vědeckém rozměru, ale i v rozměru etickém, estetickém a obecně lidském (viz dokumenty). Mohou být inspirací i pro pedagogy, andragogy, historiky a další odborníky, kteří po seznámení s touto osobností mohou konkrétním a pro žáky, studenty, mládež i dospělé přijatelným způsobem šířit ideály nejenom české provenience, ale v pravém slova smyslu i hodnoty evropské. A to, že Pittrovo dílo bylo prověřeno snahou po toleranci mezi Čechy a Němci a Židy v době nanejvýš kritické, v době války a poválečné situaci, dává tomuto dílu rozměr, který současná Evropa potřebuje pro přítomnost i budoucnost.

Můžeme tato slova vyjádřit znovu a na závěr některými postřehy studentů:

- *„I přesto, co všechno se mu v životě přihodilo, šel stále dopředu se svou pravdou, láskou, odhodláním, trpělivostí a bez rozdílu. To vše ho provázelo v životě i v jeho dílech – co ho potkalo a s jakým přesvědčením žil.“* (ŠTĚPÁNKOVÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 21).
- *„Měl velký význam pro pedagogiku. Veškerých pedagogických úspěchů dosáhl láskou k bližnímu, tolerancí a dobrým příkladem, vychovával duchovními silami k praktickému křesťanství.“* (VENTEROVÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. ).
- *„Bojovník, dobrý, hodný **Bez rozdílů mezi lidmi a národnostmi.**“* (SPURNÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 8).
- *Největší historickou událostí zřejmě byla 1. světová válka, kam se sice přihlásil jako dobrovolník, ale zjistil, že nedokáže plně vykonávat vojenské povinnosti. **Díky 1. světové válce duchovně prozřel a obrátil se k víře v Boha a stal se pacifistou.** Bohu příslibil, že pokud přežije, zasvětil svůj život péči o děti a potřebné lidi. Válka musela mít největší vliv na jeho život a dílo, kdyby jí neprošel, možná by k obratu v jeho víře ani nedošlo.* (OMELKOVÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 4).
- ***Fenomén Přemysl Pitter.** Pokud se zamyslíme nad osobností Přemysla Pittera v kontextu historických událostí, je zřejmé, že **byl během svého života svědkem důležitých událostí první poloviny dvacátého století.** Jako přímý účastník první světové války si **uvědomil zřůdnost válečného konfliktu,** což ho vrátilo ke dříve opuštěné víře a utvrdilo v pacifismu. Začal se věnovat chudým dětem na Žižkově, studoval na Husově bohoslovecké fakultě a brzy inicioval zřízení Miličova domu, jako formu mimoškolní činnosti pro děti. Toto místo se stalo útočištěm celé řady opuštěných dětí. **Od počátku třicátých let pomáhal dětem jak z rodin německých protifašistických emigrantů, tak dětem židovským. Stejnou péči věnoval po skončení války v ozdravovnách dětem odsouvaných Němců, které zde byly vychovávány společně s dětmi polskými, slovenskými, židovskými i dětmi z Podkarpatské Rusi.** S láskou sobě vlastní se staral o všechny bez rozdílu náboženské víry či národnosti. To vše svědčí o tom, že zůstal věrný svému přesvědčení a touze podávat ruku všem potřebným. **Dovolím si jej tedy nazvat neobyčejným, mimořádným člověkem, fenoménem v oblasti výchovy.*** (HOFERKOVÁ, 2012. In DONOVAL a kol., 2012, s. 6).

## LITERATURA KE TŘETÍ KAPITOLE

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: STIMUL, 2005.

BALVÍN, J. Film jako výrazná pedagogická a andragogická metoda ve výuce/Film as an Important Pedagogical and Andragogical Educational Method. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, roč. 25, 2011, č. 2, s. 99-104.

BALVÍN, J. Hnutí spolupracujících škol R – rozvíjení etického dědictví P. Pittra ve vztahu k romským dětem. In *PŘEMYSL PITTER život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 50-54.

BALVÍN, J. 2000. K možnostem využití díla velkých sociálních pedagogů pro pedagogickou přípravu romských pedagogických asistentů. In Hřebíček, L. (ed.). *Sborník příspěvků z I. mezinárodní konference uskutečněné ve spolupráci s Pedagogickou fakultou na téma Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitná disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 23. červen 2000, s. 351-356.

BALVÍN, J. Cesta k občanské multikulturní společnosti prostředky vzdělání. 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. 8-20.

BENEŠ, Z. Mezi dějinami, dějepiscem a pamětí. In Šubrt, J. (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín, 2010.

BIČÁK, M. Webové stránky věnované tvorbě mládeže v terezinském ghettu a jejich využití při výuce. *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, roč. 25, 2011, č. 2, s. 105-108.

BROM, Z. Duchovní základy pedagogiky Přemysla Pittra. In *PŘEMYSL PITTER život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 23-28

CACH, J. Přemysl Pitter a sociální pedagogika. In *PŘEMYSL PITTER život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s.26-28.

ČAPKA, F. Mediální aspekty při využívání historické paměti ve výuce dějepisu. In: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity řada společenských věd*, roč. 25, 2011, č. 2, s. 92-95.

ČAPKA, F. *Dějepis. Novověk, moderní dějiny pro 9. třídu ZŠ a kvartu víceletých gymnázií*. Brno: Nová škola, 2010.

HATÁR, Ctibor. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa Nitra, 2010.

HROCH, M. Historické vědomí a potíže s jeho výzkumem. In Šubrt, J. (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum*. Kolín, 2010.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. et al. *Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateje Béla, 2009.

KOHN, P. *Můj život nepatří mně*. Praha: Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové, Kalich, 1995.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Potál, 2008.

MASARYK, T. G. *Ideály humanitní*. Praha: Melantrich, 1968.

MORKES, F. P. Pitter a evropanství Přemysla Pittra. In *Přemysl Pitter život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 69-71.

PASÁK, T. Přemysl Pitter – zachránce němckých a židovských dětí v roce 1945. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 30-37.

PATOČKA, J. Věčnost a dějinnost. Rádlův poměr k pojetím člověka v minulosti a současnosti. In PATOČKA, J. *Péče o duši Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. První díl. Stati z let 1929-1952 Nevydané texty z padesátých let. Sebrané spisy Jana Patočky Svazek 1. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 139-242.

*PŘEMYSL PITTER Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27. 3. 1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994.

*PŘEMYSL PITTER život – dílo –doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996.

*Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků (Cesty k překonávání bariér ve vzdělávání).* 4. setkání Hnutí R v Praze 1.-2. prosince 1995. Sestavil: Jaroslav Balvín. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996.

ŠTĚPÁN, J. Česko-německé vztahy na pozadí díla Přemysla Pittra. In Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 61-66.

ŠUBRT, J., PFEIFEROVÁ, Š. Nástin teoreticko-sociologického přístupu k otázce historického vědomí. In Šubrt, J. (ed.). *Historické vědomí jako předmět badatelského zájmu: teorie a výzkum.* Kolín, 2010.

TOKÁROVÁ, MATULAYOVÁ, T. (eds.). *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika – aktuálne otázky teórie a praxe.* Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008.

TURZÁK, T. Škola jako kooperačný partner rodičov žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In Perhács, J., Fenyvesiová, L. (eds.). *Špecifické aspekty výchovy a vzdelávania vo svetle edukačnej teórie a praxe.* Nitra: Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2009, s. 153-173.

VOMÁČKA, J. Několik vzpomínek na strýce Přemysla. In *Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze.* Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 102-104.

ZELINA, M. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra.* Bratislava, 2010.

## DOKUMENTY

### Seminární práce studentů

DONOVAL, J. A KOL. (JANA DONOVAL, JANA HOFERKOVÁ, SIMONA NOVÁKOVÁ, MRLÍKOVÁ, MARTINA MRLÍKOVÁ, ZDENĚK SKŘIVÁNEK, VALENTÝNA SPURNÁ, JARMILA TALAVEROVÁ, LENKA VENTEROVÁ, RADKA OMELKOVÁ, ANDREA POSPÍŠILOVÁ, MICHAELA TURKOVÁ, LENKA

ŠTĚPÁNKOVÁ, J.). *Seminární práce – Teorie výchovy*. Zlín: Ústav pedagogických věd FHS UTB, 2012.

VÍZDALOVÁ, ALENA, ŠPERLINGOVÁ, PETRA, SCHOTTLOVÁ, IVA. *Seminární práce z teorie výchovy*. Zlín: Ústav pedagogických věd FHS UTB, 2012.

### **Výpovědi o Přemyslu Pittrovi**

KOHN, P. Přemysl Pitter očima dítěte a dospělého. In Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 96-98.

KOHN, P. Můj život nepatří mně a Život ve stínu. In Přemysl Pitter život – dílo – doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 170-172.

MATOUŠ, M. Přemysl Pitter a pacifismus. In Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 77-82.

MATOUŠ, M. *Rozhovor se spolupracovníkem Přemysla Pittra* Miroslavem Matoušem, vedený autorem Jaroslavem Balvínem dne 1. 1. 2013.

ROZHOVOR AUTORA se studentem andragogiky kombinovaného studia v prvním ročníku studia ve Zlíně dne 5. 1. 2013.

SEDLÁČKOVÁ, B. Pedagogická činnost Přemysla Pittra. In Přemysl Pitter Život a dílo. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodního semináře konaného dne 27.3.1993 v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1994, s. 45-49.

SEDLÁČKOVÁ, B. Deset let se strýčkem Přemyslem. In Přemysl Pitter život – dílo - doba. Sborník referátů a diskusních příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ke 100. výročí narození Přemysla Pittra ve dnech 22.-23. června 1995 na Univerzitě Karlově v Praze. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského Praha, Spolek MILIDU Curych, Nadace Přemysla Pittra a Olgy Fierzové Praha, 1996, s. 180-182.

SEDLÁČKOVÁ, B. Slovo dítěte P. Pittra a později jeho spolupracovnice. (Příspěvek nemá název, začíná oslovením „Vážení přátelé“-pozn. JB). In *Přemysl Pitter a multikulturní výchova romských žáků (Cesty k překonávání bariér ve vzdělávání)*. 4. setkání Hnutí R V Praze 1.-2. prosince 1995. Sestavil Jaroslav Balvín. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, s. 38-43.

ŠKDRANT, TOMÁŠ. *Milujte své nepřátele*. Film natočený v roce 2005. Emotivní snímek Tomáše Škdranta o Přemyslu Pittrovi, který po druhé světové válce zachránil mnoho českých, židovských i německých dětí. [Respekt.ihned.cz/video/c1-36364020-milujte-sve-nepretele](http://Respekt.ihned.cz/video/c1-36364020-milujte-sve-nepretele). 8.5.2008.

### **VÝSTAVA: Evropský humanista Přemysl Pitter.**

Martin ve zdi 1.-31. 12. 2012. Prodlouženo do konce ledna 2013.

Kostel sv. Martina ve zdi, Martinská 8, Praha 1

Výstava dokumentující život a dílo velkého českého humanisty, pedagoga, vychovatele, křesťana, pacifisty, demokrata a vegetariána doprovázená bohatým kulturním programem.

- **Vernisáž výstavy v románské kostelní kryptě:**  
neděle 2. Prosince 14.00.
- **Divadelní představení souboru Ulita Já a dům můj sloužití budeme Hospodinu:**  
Neděle 2. prosince od 15.00 a neděle 16. prosince od 20.30 (po skončení bohoslužeb).
- **Dokumentární filmy Tomáše Škdranta:**  
Nemusíte to nazývat náboženstvím: neděle 2. prosince od 20.30 (28 minut, Milujte své nepřátele: neděle 9. prosince od 14. 00 (76 minut).
- Četba textů Přemysla Pittra a rozhovor nad nimi:  
Středa 12. prosince od 19.30, čtvrtek 20. prosince od 19.30.

**Kontakt na organizátora výstavy v Koste sv. Martina ve zdi:**

Farář Mikuláš Vymětal: [mikulas.vymetal@seznam.cz](mailto:mikulas.vymetal@seznam.cz) či tel. č. 731 473 457.

Správcová kostela: Marta Vršková: [marta.vrskova@gmail.com](mailto:marta.vrskova@gmail.com) či tel. č. 734 7767 335.

### **Knihy na výstavě v Koste sv. Martina ve zdi, Martinská ulice 8, Praha 1.**

BLAHOSLAV 2013. Kalendář Církve československé husitské, Praha 2012

FIERZOVÁ, OLGA. Dětské osudy.

KOHN, PAVEL. Zámky naděje. Děti Přemysla Pittra vzpomínají.

KOHN, PAVEL. Můj život nepatří mně.

KOSATÍK, PAVEL. Sám proti zlu.

PITTER, P. Pacifismus a obrana.

PITTER, P. Pod šedým kabátcem.

PITTER, P. Nové cesty mírové politiky

PITTER, P. Na předělu věků.

PITTER, P. Oheň na zemi.

PITTER, P. Geistige revolution im Herzen Europas.

PITTER, P. Domovu i exilu.

PITTER, P. Schuld und Sühne.

PITTER, P. Duchovní revoluce v srdci Evropy. Pohled do dějin českého národa.

**DIVADLO/ČTENÍ: Přemysl Pitter: Já a můj dům (sloužiti budeme Hospodinu)**

Osm žen a harfa o muži, který vozil nákladákem děti z Terezína na zámek. „Takže Vánoce 1945 slavily židovské a německé děti společně.“

**Neděle**

2.12.2012/15.00

16.12.2012/20.30

Kostel sv. Martina ve zdi

Martinská 8, Praha 1

Já dům je obrazový průchod životem a myšlenkami jednoho z klíčových mužů 20. století, o němž se ví příliš málo. Přemysl Pitter, sociální pracovník, zachránce válečných dětí, pedagog, publicista, kazatel, pacifista, vegetarián nejen pochopil, ale i předběhl svou dobu.

Tady a teď je třeba o něm mluvit.

Divadelní aqteliér ULITA

[mala@ulita.cz](mailto:mala@ulita.cz)

Dům dětí a mládeže Praha 3-Ulita

Praha 3, Na Balkáně 2866/17a, 130 00, tel.: 271 774 725, 271 771 025-6

[www.ulita](http://www.ulita.cz), [mala@ulita.cz](mailto:mala@ulita.cz)

# Otázky k teorii výchovy

Zpracoval Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

## Základní literatura:

**ZELINA, MIRON.** *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Druhé vydanie, 2010

**PATOČKA, JAN.** Filozofie výchovy. In Patočka, J. *Péče o duši I.* Sebrané spisy Jana Patočky Svazek 1. Praha: OIKOYMENH, 1996, s. 363-440.

**PLATÓN.** *Ústava.* Praha: OIKOMENH, 1996, Kapitola sedmá, s. 213-244.

## OTÁZKY K I. ČÁSTI KNIHY

### Co je teorie a jak ji tvořit (s. 10-106)

### ZELINA, MIRON. TEÓRIE VÝCHOVY ALEBO HLADANIE DOBRA

#### 1. Filozofie a teorie výchovy

- Srovnej pojmy **filozofie výchovy** a **teorie výchovy**. Jaký je mezi nimi podle vašeho soudu rozdíl a jaké souvislosti. (Srov. Zelina, s. 32-33).
- V čem spočívá **novost** současného teoretického přístupu k výchově **oproti minulosti**? (Viz Zelina, Úvod, s. 5-8).
- Osvětlete pojem **psychopedagogika**. (Zelina, s. 8-9).

#### 2. Co je to výchova a její vymezení, definice?

- Vymezte **pojem výchova** a uveďte její **definici**. (Zelina, s. 10).
- V čem spočívá **profesionalita a odbornost výchovy (A)**? (Zelina, 2010, s. A 11-12).
- Vysvětlete význam výroků o výchově u některých renomovaných autorit, např. Carl Rogers: **Jsmo vzdělání, ale zlí** a další. (Zelina, s. 5).

#### 3. Rozvíjení osobnosti ve výchově a prostřednictvím výchovy.

- Jaký je rozdíl mezi pojetím rozvoje osobnosti u pedagoga a u psychologa? (Zelina, 2010, s. 12-13)
- Jaká je odpověď teorie tvořivě –humanistické výchovy na vztah mezi rozvojem osobnosti či společnosti? (Zelina, 2010, s. 13).
- Jaké se rozlišují změny v rozvoji osobnosti a jaký je úkol pedagogiky a teorie výchovy ve vztahu k těmto změnám? (Zelina, 2010, s. 13-14).

#### 4. Výchova jako rozvíjení psychických kvalit osobnosti

- **Psychické procesy, funkce a vlastnosti ve vztahu k výchově.** (Zelina, 2010, s. 14-15).
- Objasni pojem **osobnost jako psychologicky vymezený či definovaný pojem člověk**. (Zelina, 2010, s. 15-16).

- Zamyslete se nad otázkou, jak může učitel či jiný profesionál buďto povznést nebo deklasovat osobnost. (Srov. Zelina, 2010, s. 16).

## 5. Definice osobnosti

- **Objasněte pojem osobnost jako bio-psycho.sociální systém** regulujících vztahy člověk-svět (Zelina, 2010, s. 16-19).
- **Objasni proces regulace osobnosti.** (Zelina, 2010, s. 19-22).
- **Objasni Kováčovo pojetí regulace osobnosti.** (Zelina, 2010, s. 22-24).

## 6. Vymezení pojmů blízkých pojmu výchova

- **Jak je vymežována pedagogika** a jaké jsou její součásti? (Zelina, 2010, s. 25-27).
- **Objasněte pojmy edukace a edukologie.** (Zelina, 2010, s. 27-31).
- **Proveďte diskusi** nad otázkami M. Zeliny k pojmům blízkým pojmu výchova (Zelina, 2010, s. 31).

## 7. O filozofii výchovy jako součásti teorií výchov

- Které **filozofické školy** se uplatňují v pedagogice podle K. Ryana a M. Coopera a které doplnil M. P. Sadker a D. M. Sadker o behaviorismus? Charakterizuj tyto filozofické školy: perennialismus, progresivismus, esencialismus, existencialismus, behaviorismus (Zelina, 2010, s. 33-37).
- **Srovnajte jednotlivé filozofie výchov:** esencialismus, progresivismus, perennialismus, existencialismus, behaviorismus. (Zelina, 2010, s. 37-39).
- Jmenujte alespoň **tři osobnosti teorie výchov**, zařaďte je k jednotlivým teoriím výchova a stručně charakterizujte jejich profil a význam pro pedagogiku.

## 8. Srovnání psychoanalýzy a neopsychoanalýzy s humanistickou psychologií a pedagogikou C. Rogerse a J. Freiberga

- Ukažte **pedagogický rozměr učitelova přístupu k dítěti**, který vyplývá z podstaty psychoanalýzy a neopsychoanalýzy a adlerovské psychologie (Zelina, 2010, s. 39-40).
- Ukaž a charakterizuj **dva základní postoje k výchově** (Zelina, 2010, s. 40-41).
- **Objasněte, co je to metateorie výchovy** a využijte k tomu vymezení o teorii Filkorna, Krlingera a Kuhna. (Zelina, 2010, s. 41-42).

## 9. Těžkosti tvorby teorie výchovy a otázky modelování teorií výchov

- Jaké jsou **základní těžkosti při tvorbě teorie výchovy**? (Zelina, 2010, s. 43-44).
- Uveďte **několik možností pro modelování teorií výchov**. (Zelina, 2010, s. 44).
- Rozeberte podrobněji **plusy a minusy jednotlivých čtyř přístupů k modelování teorií výchov** a vyjádřete k nim **svá stanoviska**, v čem je jejich přínos/nepřínos pro praxi. (Zelina, 2010, s. 44-49).

## 10. Kritéria hodnocení teorií výchov a základní přístupy k tvorbě teorií výchov

- Jaká jsou **základní kritéria hodnocení teorií výchov**? (Zelina, 2010, s. 50).

- Popište **základní přístupy k tvorbě teorií výchov**? (Zelina, 2010, s. 50-51).
- **Shrňte základní filozofická východiska a problematiku tvorby teorie výchov**, které uvádí Miron Zelina ve třetí kapitole své knihy. (Zelina, s. 32-52).

### 11. Otázky vztahu vzdělávání a výchovy (Vzdělání jako součást výchovy)

- Jaký je **vztah vzdělávání a výchovy** v tradiční škole a jaká je potřeba změnit tento vztah? (Zelina, 2010, s. 53-55).
- Jaké jsou **potřeby změny ve vztahu k uplatňování výchovy** v procesu současné škol? **Kterí pedagogové a psychologové** se snaží o prosazení intenzivnější výchovy do škol a do života společnosti? (Zelina, 2010, s. 55-57).
- **Odpovězte na otázky**, které o vztahu mezi vzděláváním a výchovou Miron Zelina nastolil na straně 57-58.

### 12. Výchova, genetika a regulace osobnosti

- Objasněte **problém determinace osobnosti a osobností**, její chování a formování jako jeden ze základních problémů teorie výchov. O vztahu genetiky a prostředí. Co soudíte o domněnce Mirona Zeliny, aby se pedagogika psychologizovala a psychologie pedagogizovala? (Zelina, 2010, s. 58-60).
- Objasněte stručně **biofyzilogické aspekty regulace osobnosti a osobností ve vztahu k výchově**. Vyjádřete se k různým typologiím osobností podle Hippokrata, a Galena, Kretschmera, Sheldona a Eysencka a vyjádřete, **v čem je význam znalostí o biofyzilogických aspektech osobností pro učitelskou praxi**. (Viz Zelina, 2010, s. 60-63).
- **Zamyslete se nad otázkami Mirona Zeliny** k 5. kapitole a odpovězte ve skupině na některé z nich. (Zelina, 2010, s. 63-64).

### 13. Úlohy a cíle výchovy

- Objasni **úlohu výchovy jako rozvíjení osobnosti a činnost** jako prostředek tohoto rozvoje (Zelina, 2010, s. 64-65).
- Co znamená **intencionalita výchovy**? Popiš pojmy s tímto pojmem související. (Zelina, 2010, s. 65-66).
- **Co je předmětem teorie výchovy a jaké možnosti teorie výchovy je možno rozlišit**? Popište konkretizaci cílů a úloh výchovy podle Guilforda ve třech oblastech: senzomotorické, kognitivní a nonkognitivní. (Zelina, 2010, s. 66-69).

### 14. Trendy ve výchově

- Popiš **nové trendy ve výchově**, které nabývají v současnost nadnárodní charakter a získávají globální rozměr školy budoucnosti.
- Popiš **chápaní člověka v postmoderní společnosti** podle D. Kováče. (Zelina, 2010, s. 71-73).
- Popiš **návrhy expertů** (Římský klub a další) na pedagogická řešení hlavních globálních problémů světa a zaujmi k těmto návrhům svoje stanovisko. (Zelina, 2010, s. 73-74).

### 15. Výkonnost a prožívání

- Zamyslete se nad **pojmem štěstí a zkuste stanovit metodu, jak vést děti k jeho realizaci**. Ve smyslu jeho vymezení na straně 74: štěstí je ...soulad osobnosti s jeho hodnotnými cíli... (Zelina, 2010, s. 74).
- Jaké jsou **zdroje plodící pocit bezvýznamovosti života** a jak proti tomuto pocitu „bojovat“? (Zelina, 2010, s. 75-76).
- Jaké jsou **čtyři typy lidí ve vztahu k výkonnosti a štěstí**? Zamyslete se nad citátem W.L.Bragga a interpretujte tento citát ve vztahu k úkolům pedagogiky a výchovy. (Zelina, 2010, s. 76-77).

## 16. Cíle školních reforem v USA a na Slovensku

- **Popište volnou formou reformy v USA** a řekněte, čím moho být insirativní i pro české školství. (Zelina, 2010, s. 77-81).
- **Popište volnou formou reformy ve slovenském školství** a řekněte, čím mohou být inspirativní i pro české školství. (Zelina, 2010, s., 81-87).
- Program Milénium na Slovensku. (Zelina, 2010, s. 87-94). Zkuste najít informace o tzv. **Bílé knize v ČR** a vyberte z ní základní postuláty pro realizaci výchovy ve školách.

## 17. Přehled dělení teorií výchovy

- **Co to je teorie výchovy a z jakých potřeb vyrůstá?** (Zelina, 2010, s., 95-96). Co je filozofie a jaké spolu s teorií výchov mají základní významy? (Zelina, 2010, s., 96).
- Uveďte v přehledu **různé teorie výchovy z domácího i zahraničního prostředí**. (Zelina, 2010, s., 96-101).
- **Jmenujte osobnosti pedagogiky v různých zemích, které se zasloužily o rozvoj teorií výchov** a pokuste se z nich vybrat a charakterizovat osobnosti, které již znáte ze svého studia. Pokuste se výběrově odpovědět na Zelinovy otázky na straně 102. (Zelina, 2010, s., 102).

## 18. Návrh rozdělení teorií výchovy

- Uveďte přehledně Zelinův návrh na rozdělení teorií výchovy. (Zelina, 2010, s.102-103).
- Jaké jsou podle Mirona Zliny **důvody, výhody a nevýhody navrhovaného rozdělení teorií výchovy**? (Zelina, 2010, s. 104-106).
- **Odpovězte na otázky M. Zeliny** k tomuto rozdělení a diskutujte o nich formou dialogu. (Zelina, 2010, s. 106).

## OTÁZKY KE II. ČÁSTI KNIHY

### Reflexivně-předvědecké teorie výchovy ((s. 107-108)

**ZELINA, MIRON. TEÓRIE VÝCHOVY ALEBO HĽADANIE DOBRA.**

## 19. Reflexivně-předvědecké teorie výchovy

- **Charakterizujte teorii výchovy Platóna a Sokrata**, jak jsme o nich mluvili v přednášce (Platónův trojúhelník, Platónova jeskyně, Sokratův postup výchovy od studu přes údiv k zájmu o ideu). (Balvín, 2012, přednáška o filozofii výchovy).
- **Charakterizujte filozofii-teorii výchovy Komenského, Locka, Rousseaua, Pestalozziho, Fröbela a Herbarta.** (Zelina, 2010, s. 107-106).
- **Podiskutujte formou dialogu o Zelinově závěru kapitoly a otázkách**, které nastolil jako úvahu o významu historických osobností pro rozvoj teorií výchovy v současnosti. (Zelina, 2010, s. 108).

## **OTÁZKY KE III. ČÁSTI KNIHY**

### **Pragmaticko-behaviorální teorie výchovy (s. 109-122)**

**ZELINA, MIRON. TEÓRIE VÝCHOVY ALEBO HĽADANIE DOBRA.**

#### **20. Pragmaticko-behaviorální teorie výchovy**

- **Objasni podstatu pragmatických teorií** a přístup psychologie a pedagogiky k nim (Zelina, 2010, s. 109).
- **Objasněte teorii Williama Jamesa a Johna Deweyho.** (Zelina, 2010, s. 110-112).
- **Objasněte teorii Ivana Petroviče Pavlova a Burrhuse Frederica Skinnera.** (Zelina, 2010, s. 112-115).

#### **21. Neobehaviorismus ve školní praxi**

- **Vysvětlete a popište několik teorií uplatňovaných ve školní praxi E.L. Thorndikem** a dalšími teoretiky. (Zelina, 2010, s. 115-117).
- **Objasněte systém makrostrukturálního vyučování s uzavřeným cyklem.** (Zelina, 2010, s. 117-122).
- **Formou diskuse reagujte na otázky Mirina Zeliny** na straně 122. (Zelina, 2010, s. 122).

## **OTÁZKY KE IV. ČÁSTI KNIHY:**

### **Kognitivisticko-scientistické teorie výchovy (s. 123-151)**

**ZELINA, MIRON. TEÓRIE VÝCHOVY ALEBO HĽADANIE DOBRA.**

#### **22. Kognitivisticko-scientistické teorie výchovy**

- **Objasni, co je to kognitivismus a scientismus** a jaký má význam v pedagogice a kdo jsou hlavní představitelé těchto pedagogických teorií. (Zelina, 2010, s. 123).
- **Co mají společné ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij a francouzský psycholog Jean Piaget?** Pohovořte o teoriích obou osobností a jejich významu pro současnou pedagogiku. (Zelina, 2010, s. 124-128).
- **Objasni teorii Davida Ausubela a Jerome S. Brunera.** (Zelina, 2010, s. 128-132).

#### **23. Modely učení Johna Carolla a dalších pedagogů**

- **Objasni model učení Johna Carolla.** (Zelina, 2010, s. 132-).

- **Objasni modely učení** Roberta Slavina, Blocka a Andersona, Hunterové, Kellera a Thomase a Robinsona. (Zelina, 2010, s. 133-134).
- **Objasni Bloomovu koncepci „mastery learning“** a její uplatnění ve školní praxi. Objasni pojem scientismus a jeho uplatnění ve školní praxi. (Zelina, 2010, s. 134-139).

#### 24. Přehled kognitivních taxonomií anebo „tichá revoluce ve školství

- **Objasni pojem kognitivní taxonomie** jako uspořádání poznávacích procesů podle návaznosti a složitosti (Zelina, 2010, s. 139-141).
- **Proveď výběrový přehled používání kognitivních taxonomií** a ukaž možnosti, jak je použít ve vaší školní praxi. (Zelina, 2010, s. 141-150).
- **Odpovězte formou diskuse na otázky Mirona Zeliny** na straně 151. (Zelina, 2010, s. 151).

### OTÁZKY K V. ČÁSTI KNIHY:

#### **Humanisticko-personologické teorie výchovy (s. 152-201)**

**ZELINA, MIRON. TEÓRIE VÝCHOVY ALEBO HĽADANIE DOBRA.**

#### 25. Personologické a psychoanalytické teorie ve výchově

- **Objasni podstatu humanisticko-personologických teorií výchovy.** (Zelina, 2010, s. 152).
- **Které jsou personologické teorie výchovy** a jaký mají význam podle vašeho soudu pro výchovu v současnosti? (Zelina, 2010, s. 152-156).
- **Které jsou psychoanalytické teorie ve výchově** a jaký mohou mít význam pro výchovu? (Zelina, 2010, s. 156-158).

#### 25. Existenciální a humanistické teorie v pedagogice

- **Objasni a charakterizuj hlavní existenciální teorie v pedagogice.** (Zelina, 2010, s. 159-161).
- **Objasni a charakterizuj hlavní humanistické teorie v pedagogice.** (Zelina, 2010, s. 161-162).
- **Objasni podstatu a význam teorie Carla R. Rogerse.** (Zelina, 2010, s. 162-168).

#### 26. Konfluentní pedagogika

- **Vysvětli postatu konfluentní pedagogiky.** (Zelina, 2010, s. 168).
- **Objasni teorii G. I Browna** a možnost její aplikace ve výchově. (Zelina, 2010, s. 168-170).
- **Objasni model CAI F. E. Williamse a Thomase Gordona** a uveď možnost jejich aplikace do výchovy nás. (Zelina, 2010, s. 171-172).

#### 27. Celostní pedagogika a Hnutí otevřené školy

- **Jaké jsou hlavní principy celostní pedagogiky** a kdo je jejím představitelem (Zelina, 2010, s. 173-141).

- Co to je **Hnutí otevřené školy** a z kterých pedagogů vyrůstá? (Zelina, 2010, s. 174-179).
  - Popiš **principy hermeneutické pedagogiky**. (Zelina, 2010, s. 179-181).
- 27. Kooperativní vyučování, globální výchova a teorie emocionální inteligence.**
- Popište **metodu kooperativního vyučování** a ukažte výchovné aspekty této **metody**. (Zelina, 2010, s. 182).
  - Popište **principy globální výchovy** a ukažte, v čem je tato výchova potřebná **v současnosti**. (Zelina, 2010, s. 183-184).
  - Popište **teorii emocionální inteligence** a ukažte její význam. (Zelina, 2010, s. 184-189).
- 28. Logoterapie ve výchově, teorie tvořivě-humanistické výchovy, multikulturní výchova a inkluze Romů**
- Popište **metodu logoterapie** ve výchově a ukažte výchovné aspekty této **metody**. (Zelina, 2010, s. 189-193).
  - Popište **metodu tvořivě-humanistické výchovy** a ukažte **progresivní aspekty této metody**. (Zelina, 2010, s.193-195 ).
  - **Objasněte otázku multikulturní výchovy a inkluze Romů. Formou diskuse rozeberte otázku Mirona Zeliny na straně 200-201.** (Zelina, 2010, s. 195-2001).

## **OTÁZKY K VI. ČÁSTI KNIHY:**

### **Informačně-multimediální teorie výchovy (s. 202-221)**

**ZELINA, MIRON. TEÓRIE VÝCHOVY ALEBO HLADANIE DOBRA.**

- 29. Pojem informačně - mediální teorie výchovy, její dělení, programované vyučování a systémový přístup**
- **Objasni pojem a potřebu informačně - mediální teorie výchovy.** (Zelina, 2010, s. 202-203).
  - **Uveď dělení informačně-multimediálních teorií výchovy.** (Zelina, 2010, s. 203-204).
  - **Objasni programované učení a systémový přístup.** (Zelina, 2010, s. 205-206).
- 30. Multimediální teorie a virtuální pedagogika**
- Co to jsou **multimediální teorie?** (Zelina, 2010, s. 206-208).
  - Popiš otázky **virtuální pedagogiky**. (Zelina, 2010, s. 208-209).
  - Formou diskuse **odpovězte na Zelinovy otázky a souhrn na straně 209-211).**
- 31. Závěr otázek**
- **Srovnejte jednotlivé teorie výchovy. Zamyslete se nad Zelinovým epilogem a proveďte sami své analogické zamyšlení.** (Zelina, 2010, s. 211-221).

- **Vyberte z knihy Platóna tři otázky a formou diskuse se nad nimi zamyslete s ohledem na váš obor studia.** (Platón, Ústava).
- **Vyberte si z Patočkovy Filozofie výchovy tři problémy a zamyslete se nad nimi ve vztahu k oboru vašeho studia.** (Patočka, Filozofie výchovy).

## **Závěr**

Předmět **Teorie výchovy a vzdělávání** je postaven na interpretaci filozofie výchovy jako základny teorie výchovy. Ve své aplikační rovině se zaměřuje na konkrétní objekt edukace, a to jsou romští žáci. Přitom však neopomíjí sledování obecně teoretické linie, která je uplatnitelná i pro studenty oborů preprimárního a primárního vzdělávání. Neopomíjí ani teoretický rozbor výchovného působení u významných pedagogů, jakým byli **Miroslav Dědič** a **Přemysl Pitter**, kteří se zabývali velkou částí své činnosti edukací dětí předškolního a mladšího školního věku.

*Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.  
Ústav pedagogických věd  
Fakulta humanitních studií  
Univerzita Tomáše Bati  
balvin@fhs.utb.cz*