

Osobnost sociálního pedagoga Janusze Korczaka v pedagogice a v literatuře

Bc. Ivana Plšková

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivana Plšková**

Osobní číslo: **H150132**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Osobnost sociálního pedagoga Janusze Korczaka v pedagogice a v literatuře**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální pedagogiky, života a díla Janusze Korczaka.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy textů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BYSTRZYCKÁ, Anna. Korczak člověk: filosofie výchovy Janusze Korczaka, lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanisty, filosofa, zastávce dětských práv. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. ISBN 978-80-7290-588-1.

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

JANOVSKÝ, Julius. Janusz Korczak - lékař, pedagog a spisovatel. Praha: SPN, 1986.

LIFTON, Betty Jean. The King of Children: a Biography of Janusz Korczak. New York: Schocken, 1988. ISBN 0-8052-0930-1.

NEWERLY, Igor. Odkaz starého doktora. Praha: Naše vojsko, 1970.

SZLAZAKOWA, Alicja. Janusz Korczak. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně*2.3.2018*.....

.....*Karel Poláček*.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce se zabývá významnou polskou osobností, kterou je lékař, sociální pedagog, propagátor a zastánce práv dětí Janusz Korczak. Teoretická část se zabývá životem, dílem a pedagogickým odkazem a přibližuje jeho výchovné myšlenky s prvky filozofie výchovy a výchovy obecně. Pozornost je zde věnována také současné významné pedagožce Naděždě Pelcové. Vybrané texty obou autorů jsou v praktické části práce podrobeny obsahové analýze a srovnání, s cílem najít společné znaky výchovy, prvků výchovy a prvků filozofie výchovy. Zajímá nás, jaký typ výchovy zastával ve své době Janusz Korczak, jaký styl výchovy doporučuje v dnešní době Naděžda Pelcová, a zda je sociálně-pedagogický odkaz Janusze Korczaka je využitelný pro současnou výchovnou praxi.

Klíčová slova: výchova, filozofie, sociální pedagogika, práva dětí, humanismus, morálka

ABSTRACT

This thesis deals with a significant Polish personality that is a doctor, social pedagogue, promoter and advocate of children's rights Janusz Korczak. The theoretical part deals with Korczak's life, work and pedagogical legacy in detail his educational ideas with elements of philosophy education and education in general. The thesis also pays attention to a present significant pedagogue Naděžda Pelcová. In the practical part of this thesis, selected texts of both authors are subjected to content analysis and comparison in order to find common features of education, elements of education and elements of the philosophy education. We are interested in what kind of education Janusz Korczak supported at the time, what educational style Naděžda Pelcová recommends today, and whether the socio-pedagogical legacy of Janusz Korczak is applicable to current educational practice.

Keywords: education, philosophy, social pedagogy, children's rights, humanism, morality

Děkuji tímto doc. PhDr. Lence Haburajové Ilavské PhD. za vždy laskavý a vstřícný přístup, za odborné vedení, cenné rady a připomínky a pomoc, kterou mi poskytovala po celou dobu psaní mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM	13
1.1 STAV ZKOUMÁNÍ TÉMATU V LITERATUŘE.....	17
1.1.1 Pedagogika	18
1.1.2 Literatura	19
1.1.3 Film	19
1.2 VZTAH K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	21
1.3 ZÁKLADNÍ POJMY	21
2 OSOBNOST JANUSZE KORCZAKA	30
2.1 ŽIVOT.....	30
2.2 DÍLO.....	34
2.3 J. KORCZAK A JEHO VÝZNAM PRO SOUČASNOST – KDO Z NĚJ ČERPAL A CITOVAL	36
3 JANUSZ KORCZAK JAKO PEDAGOG A FILOZOF	38
3.1 JANUSZ KORCZAK JAKO PEDAGOG	38
3.2 JANUSZ KORCZAK JAKO FILOZOF VÝCHOVY	41
4 NADĚŽDA PELCOVÁ	42
4.1 OSOBNOST NADĚŽDY PELCOVÉ - FILOZOF A PEDAGOG.....	42
4.2 PUBLIKAČNÍ ČINNOST NADĚŽDY PELCOVÉ.....	45
II PRAKTICKÁ ČÁST	46
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	47
5.1 CÍLE VÝZKUMU A FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	47
5.2 METODY VÝZKUMU, SBĚR DAT.....	48
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A REALIZACE VÝZKUMU	49
6 OBSAHOVÁ ANALÝZA A KOMPARACE TEXTŮ	51
6.1 ANALÝZA VYBRANÝCH PEDAGOGICKÝCH TEXTŮ JANUSZE KORCZAKA	52
6.2 ANALÝZA VYBRANÝCH TEXTŮ NADĚŽDY PELCOVÉ.....	58
6.3 CELKOVÁ ANALÝZA	64
6.4 INTERPRETACE DAT	67
7 PEDAGOGICKO-VÝCHOVNÉ NÁZORY J. KORCZAKA	73
7.1 JANUSZ KORCZAK A VYUŽITÍ JEHO NÁZORŮ PRO SOUČASNOU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU	74
8 DISKUZE	76
ZÁVĚR	78

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	84
SEZNAM OBRÁZKŮ	85
SEZNAM TABULEK.....	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

Přístup a styl výchovy dětí se postupem času mění, v závislosti i na fungování a politice státu a společnosti. V poslední době pozorujeme, že společnost a současná rodina se mění poměrně rychle, stejně tak se rychle mění i způsob výchovy. Dítě je vychovááno v rodině na základě modelu výchovy, předávané z generace na generaci. Zde dochází k primární socializaci dítěte. Na socializaci dítěte působí i jeho okolní prostředí, jako například škola a vrstevníci.

A právě kolektivní výchovou a výchovou obecně se zabýval významný polský sociální pedagog, lékař, psycholog, humanista a spisovatel Dr. Janusz Korczak, který je v současné době v České republice poměrně málo znám, laická veřejnost jej téměř nezná. V zahraničí je mnohem více věnována pozornost dílu a myšlenkám Janusze Korczaka, mnohé školy nesou jeho jméno, byla založena různá sdružení, která se hlásí k odkazu Janusze Korczaka. Diplomová práce, jejíž téma bylo zvoleno i z osobního zájmu, se snaží, mj. přiblížit názory a výchovné poznatky této významné pedagogické osobnosti, které mohou být využitelné i v dnešní době.

Dr. Janusz Korczak se jako filozof výchovy a pedagog zabýval vztahy s dětmi, říkal, že dítě si zaslouží úctu jako každá jiná bytost, považoval je za sobě rovné, i v případech, kdy pocházely například ze sociálně znevýhodněného prostředí (sám byl totiž ředitel sirotčince). Byl humanista a děti, které vychovával, byly jeho partneři – vzájemně si byli vzorem a vzájemně se obohacovali. Dítě si podle Korczaka zaslouží důstojnost a to je hodnota, o kterou je nutno již od dětství pečovat. I děti jsou lidé, zaslouží si úctu.

Cílem diplomové práce je analyzovat život a dílo Janusze Korczaka v kontextu jeho významu v oblasti sociální pedagogiky a filozofie výchovy. Jaký význam či přínos pro dnešní dobu mají jeho výchovné metody, názory, myšlenky a postupy, uváděné v pedagogických publikacích a literatuře? Tato práce by měla přiblížit nejen jeho pedagogické metody, ale i jeho životní postoj a zásady, lidský přístup, který je možno chápat jako příklad i pro současného sociálního pedagoga. Cílem práce je také pokusit se nalézt spojnice od Korczakových výchovných metod a jeho filozofie výchovy, vycházející z jeho příkladné a morální osobnosti, k současným postupům a metodám užívaným v pedagogice. Pokusit se textovou analýzou a rozбором některých jeho myšlenek, porovnat s myšlenkami osobnosti, působící v současné době v oblasti pedagogiky, doc. PhDr. Naděždou Pelcovou, CSc., přednášející na Katedře občanské výchovy a filozofie Univerzity Karlovy v Praze.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do čtyř základních kapitol. V první kapitole se budeme zabývat teoretickými východisky a základními pojmy, použitými v této práci. Dále budeme zkoumat stav popisovaného tématu v pedagogice a literatuře, a vztahem k sociální pedagogice. K tomu jsme využili rešerše, studium a následnou analýzu dostupných materiálů. V další části kapitoly jsou vymezeny základní pojmy použité v diplomové práci. Druhá kapitola je věnována životu a dílu Janusze Korczaka, jeho myšlenkám, postojům, výchovným zásadám. Třetí kapitola se pokusí nahlédnout na Janusze Korczaka jako člověka, pedagoga a filozofa výchovy. Čtvrtá kapitola je věnována doc. PhDr. Naděždě Pelcové, jejíž texty budeme v této práci také analyzovat.

Praktická část je rozdělena do dvou kapitol, ve kterých se zabýváme prostřednictvím kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy dat a komparace vybraných materiálů. Vybrané texty jsme podrobili zkoumání a hledali jsme v nich vzájemné vazby mezi myšlenkami, principy výchovy a principy filozofie výchovy obou srovnávaných autorů. V první kapitole je popsána metodologie výzkumu, v členění: cíl výzkumu, formulace výzkumných otázek, metody výzkumu a sběru dat, popisu výzkumného souboru včetně popisu realizace výzkumu.

Pro naše zkoumání jsme zvolili kvalitativní přístup k danému tématu metodou obsahové analýzy a komparace. Využili jsme výzkumného postupu Rámcové analýzy dle Jana Hendla, uvedeného v knize Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace.

Postup práce při vlastní analýze dat je popsán v kapitole šesté. V poslední kapitole praktické části můžeme na základě získaných dat a jejich interpretace najít odpovědi na výzkumné otázky. Naší snahou bylo podchytit významné výchovné metody a přístupy Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové, využitelné především pro současnou potřebu výchovy a sociální pedagogiky. Bude nás zajímat, zda ve vybraných textech lze nalézt využití nejen pro sociální pedagogii.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

V této kapitole se budeme věnovat základním pojmům tématu práce a pokusíme se nastínit teoretická východiska, prameny a názorové vzory vztahující se k problematice výchovy, prvků výchovy a filozofie výchovy.

Dr. Janusz Korczak, jako lékař a pedagog ve svých názorech vycházel z myšlenek J. H. Pestalozziho. Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) byl významný švýcarský filozof, pedagog, sociální a edukační reformátor, filantrop, politik a spisovatel. Mezi jeho nejznámější díla patří pedagogické romány *Jak Gertruda učí své děti* a *Linhart a Gertruda*, které obsahují jeho teoretické myšlenky a zkušenosti ke vzdělávání a vyučování. Korczak odjel také do Švýcarska, aby tam studoval jeho dílo, často jej citoval také ve svých pracích.

Za Pestalozziho hlavní východiska můžeme považovat přirozenou výchovu, která postupně a podle věku uspokojuje přirozené a základní lidské potřeby, nejdříve v rodině, pak vzděláním, pak uplatněním v dalším životě a práci; jinak řečeno: každý má být vzdělán takovým způsobem, aby byl schopen se ve své sociální úrovni uživit.

Korczak obdivoval a uznával pedagoga Antona Semjonoviče Makarenka, jehož knihy četl v původním ruském vydání. A. S. Makarenko (1888 – 1939), byl ukrajinský a sovětský spisovatel, pedagog, autor výchovného systému kolektivní výchovy. Makarenko zdůrazňoval ve své práci výchovnou sílu kolektivu, tedy můžeme říci, záměrným způsobem organizovanou skupinu, jež je spojena společným úkolem či cílem určité činnosti.

Inspirací Korczakovi byl také myslitel R. Thákur, jehož hru *Poštovní úřad* si zahrály děti v sirotčinci před transportem do koncentračního tábora. Korczak ji vybral dle svých slov proto, aby se děti mohly připravit na důstojné umírání. Rabíndranáth Thákur (1861 – 1941), byl bengálský básník, prozaik, dramatik, esejista, filosof, píšící bengálsky a anglicky, nositel Nobelovy ceny za literaturu v roce 1913.

Dalším autorem, který inspiroval Janusze Korczaka, byl jeho vrstevník, významný švýcarský psycholog J. Piaget, s nímž se dokonce osobně setkal při Piagetově návštěvě Domova sirotků ve Varšavě. Jean Piaget (1896 – 1980) se zabýval vývojovou psychologií, byl vědcem, filozofem, je autorem teorie čtyř vývojových stádií kognitivního vývoje (senzomotorické, předoperační, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací).

Zkoumal vývoj dětského myšlení, vývoj morálního usuzování jedince, ve svých publikacích nazíral na děti jako na malé filozofy.

Z dalších autorů, kteří ovlivnili Janusze Korczaka, můžeme jmenovat J. A. Komenského či Johna Locka. Jan Amos Komenský (1592 – 1670) je považován za učitele národů, který významnou měrou ovlivnil evropské školství. Byl především pedagogem a filozofem, zabývající se mj. teorií výchovy, didaktikou a psaním učebnic. Je autorem návrhu propracovaného školského systému (školní rok, týden, prázdniny, ideální počet žáků ve třídě, vhodné učebnice přiměřeně věku dítěte atd.), z jehož díla a myšlenek čerpáme dodnes.

Angličan John Locke (1632 – 1704) byl nejznámější filozof a liberální politik a teoretik 17. století. Je považován za zakladatele moderní teorie britského empirismu. Věnoval se také pedagogice, ekonomii, metafyzice a teorii poznání. Základními složkami výchovy je podle něj tělesná, mravní a rozumová výchova.

Mezi základní teoretické pojmy, kterými se bude zabývat tato práce, patří:

Filozofie výchovy - „Pojem vstupuje ve dvou vzájemně propojených významech - filozofie procesu výchovy a filozofie pedagogiky jako vědecké teorie. V rozvětvené, historicky proměnlivé, bohatosti názorů a směrů lze vymezit tři základní ohniska zájmu této disciplíny: 1. komplexní nazírání na svět výchovy, které s sebou přináší koncepci člověka a jeho vychovatelnosti, rozvoje a životního smyslu; 2. metodologické otázky zkoumání výchovných jevů, možnosti a meze lidského poznání a jeho předávání, sjednocení znalostí; 3. etické otázky výchovy, stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, které určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů a povahy výchovy“ (Průcha, 1998, s. 72).

Etika – „(angl. ethic) grec. ethos a éthos = zvyk, mrav, obyčej, charakter, mravná povaha, zamýšľanie, chovanie, mravnosť V najširšom slova zmysle zahŕňa náuku, vedu o morálke, resp. vedu o mravnosti. Často sa tiež nazýva morálnou filozofiou alebo praktickou filozofiou. Jej staršie pomenovanie je mravoveda alebo mravnosť. Etika sa vyvíja viac ako dvetisíc rokov a je jednou z najstarších humanistických disciplín v rámci duchovných vied. V základnej východiskovej teoretickej pozícii je etika ukotvená vo filozofickej vede. V predmetnom zábere skúmania a rozkladu morálnych obsahov sa prehľbujú vzťahové väzby s ďalšími vednými disciplínami - sociológiou, psychológiou, pedagogikou

a dalšími. (...) Etika skúma morálne javy v najširšom slova zmysle cez humanitu - ľudskosť a ľudskú dôstojnosť“ (Bakošová, 2013, s. 101).

Rozhodovací proces – svědomí, sokratovský čin a Korczakův čin

Rozhodování a volba nesou v sobě všechny znaky, které v sobě obsahuje jednání člověka v určitých situacích jeho života. Jsou to aspekty nejenom fyziologické, biologické, ale také aspekty sociální: psychologické, filozofické a etické, pedagogické, etnické, kulturní a multikulturní. 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.

„Jednotlivé fáze rozhodovacího procesu v praxi: rozjímání o rozhodování

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 např. mezi učitelem a žákem, za účasti výše jmenovaných vnějších a vnitřních vlivů.
- 2) Zaregistrování situace. Situaci zaregistrujeme jako určitý pedagogický problém, který je třeba řešit, který sám o sobě vyjadřuje potřebu řešení, rozuzlení.
- 3) Prvotní reakce 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 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 - naučena teorie pedagogická, psychologická, etická, filozofická, osvojené didaktické schopnosti a dovednosti, znalosti o specifikách žáka, jeho konkrétní školní i rodinné situace atd. Ve vztahu k dospělému se vyplácí znalost jeho profesionální situace, ale její zjišťování je také delikátní záležitostí a vyžaduje od učitele velkou dávku citu. Také zde platí, že rychlost není vždycky dobrou metodou, ale rozhodnout se rychle, co při zjišťování zázemí dospělého je důležité, zase ubírá na přirozené autoritě učitele.
- 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 či osobní vybavenost

učitele. Jsou zde prvky nejenom kognitivní, ale i emotivní, etické, filozofické a samozřejmě hlavně pedagogické a ve vztahu k dospělým andragogické.

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 reakci svého žáka nebo celého kolektivu) nebo v delším časovém horizontu správnost svého rozhodovacího procesu a své volby. To slouží ke korekci jeho jednání v dalších fázích práce se žáky i se sebou samým“ (Balvín, 2011, s. 46).

Sokratův čin

Sokrates (469 – 399 př. n. l.) byl jeden z nejvýznamnějších evropských filozofů, žil v řeckých Athénách, používal dialektickou metodu, považován za zakladatele západního kritického myšlení. Byl odsouzen k smrti, ale raději zvolil smrt vlastní rukou.

Sokrates pravděpodobně nevěděl více než ostatní Athéňané. Ale byl mezi nimi jeden rozdíl: ostatní si mysleli, že jsou moudří, něco vědí, protože jejich pýcha a ješitnost jim nedovoluje si přiznat skutečný stav vlastního poznání. Sokrates si byl vědom toho, že ví velmi málo a veřejně se nebál přiznat svou nevědomost. O tom svědčí i jeho památná věta: „Vím, že nic nevím“. A právě tato věta, myšlenka je pokládána za výchozí bod ve filosofickém zkoumání. Nejprve je třeba si přiznat, že něco nevíme, nechápeme či něčemu nerozumíme. Prostřednictvím postupného zkoumání a odhalování pravdy, můžeme říci, že naše vědění a moudrost roste. Sokrates používal velmi účinný způsob dialogu, v němž všichni zdánlivě předkládali srovnatelné názory a postřehy, ale on je nenápadně vedl postupným zkoumáním a zjišťováním co nejbliže k pravdě. Jeho žáci nakonec sami došli ve svých úvahách k pravdivému výsledku.

Skromnost, znát své správné místo, znát sebe sama, své schopnosti i nedostatky, ušlechtilost, dát to nejlepší ze svých schopností, myšlenek a citů, statečnost, být pevný ve svých kritériích bez ohledu na jakékoli vnější nebezpečí. Zkoumání příčin a souvislostí jevů v člověku a přírodě, moudrost, následovat dobro to jsou hodnoty, které pomohly Sokratovi překonat smrt. (Aksamítová, 2018).

Sokratův poslední čin se tedy jeví jako následné rozhodnutí svého celoživotního morálního přesvědčení a spojení cnostného života, cnostného myšlení s konáním. Potvrzuje zodpovědnost za svou celoživotní filozofii, za své činy a za svůj hodnotový žebříček.

Korczakův čin

V roce 2017 uplynulo 75 let od tragické smrti Dr. Janusze Korczaka. Tento významný lékař, pedagog a spisovatel byl židovského původu a věnoval se, mimo jiné, židovským sirotkům za druhé světové války ve Varšavě. Zde se stal ředitelem Dětského domova, který byl zřízen právě pro tyto děti, které ztratily ve válce své rodiče a rodiny. Jak je obecně známo, v době 2. světové války představoval židovský původ pro určitou část obyvatelstva velký problém. Rizikem pro něj i jeho malé svěřence byla také lokace Dětského domova, neboť sirotčinec se nacházel ve Varšavském ghettu, kam jej němečtí nacisté nařídili nakonec umístit. Z Varšavského ghetta byli Židé hromadně transportováni do koncentračních táborů v Polsku, kde byli masově vyhlazováni. Pro Dr. Korczaka nebezpečí možnosti transportu do tábora představovalo dennodenní hrozbu. Bylo mu třikrát nabídnuto zachránit si svůj život útekem za hranice. Nejprve odmítl nabídku přátel odstěhovat se do Palestiny, po druhé mu byl nabízen únik z varšavského ghetta s falešnými doklady. Odmítl domov opustit se slovy, že nemůže opustit své děti, zvláště hrozí-li jim nebezpečí.

Potřetí měl šanci na život, když vedl svých 192 dětí do transportu (některé prameny uvádějí 196), který je odvážel do vyhlazovacího tábora v Treblince. Jeho přítel a spolupracovník Igor Newerly vzpomíná, že esesák, který akci kontroloval, Korczaka poznal. A protože v dětství rád četl jeho knihu „Bankrot malého Jacka“, řekl mu, že může odejít a transportu se vyhnout. Korczak opět odmítl. Naposledy. Brzy po transportu do Treblinky zemřel i se svými dětmi v plynové komoře (Newerly, 1970).

1.1 Stav zkoumání tématu v literatuře

V následující kapitole se budeme zabývat vydanými publikacemi autora Janusze Korczaka a také publikacemi, které se zabývají životem a dílem Janusze Korczaka. V podkapitolách se zmíníme o pedagogických spisech, literárních publikacích a jiných děl. Janusz Korczak byl literárně činný v letech 1896 – 1942, některé jeho publikace byly už za jeho života vydány v zahraničí. Celkem se jedná asi o 1000 záznamů knih, časopiseckých a novinových článků

či rozhlasových relací s výchovnou tematikou. Zastoupeny jsou zde i romány, fejetony, eseje, 4 divadelní hry. V Polsku publikoval například v periodících *Pedagogický přehled*, *Divadelní kurýr*, *Rodinné večery*, *Sociální přehled*, *Lékařská kritika*, *Nové noviny*, *Nová cesta*, *Pediatrický přehled*, *Svobodná tribuna*, *Učitelův hlas*, *Výchovné momenty*, *Pedagogická ročenka* a další. Bohužel, v Česku bylo vydáno jen málo jeho děl a to je možná také důvod, proč je laické veřejnosti téměř neznámý.

1.1.1 Pedagogika

Jen málo pedagogických knih Janusze Korczaka vyšlo v České republice. V roce 2012 vyšla v českém překladu Martina Veselky kniha s názvem *Jak milovat dítě: Internát a Domov sirotků: vybrané kapitoly z díla polského lékaře a vychovatele Janusze Korczaka*. Ve stejném roce vychází rozsáhlá publikace Anny Bystrzycké *Korczak člověk. Filozofie výchovy Janusze Korczaka, lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanisty, filozofa, zastánce dětských práv*. Autorka, obdivovatelka J. Korczaka, v knize podrobně rozebírá a analyzuje Korczakův život a dílo. Kniha obsahuje překlad úryvků jeho děl z polštiny, je doplněna podrobným seznamem jeho vydaných publikací. Zajímavostí je, že Anna Bystrzycká obhájila svou dizertační práci na Univerzitě Karlově v Praze na Pedagogické fakultě, Katedře občanské výchovy a filozofie s názvem *Filozofie výchovy Janusze Korczaka v roce 2008*. Školitelkou jí byla v této diplomové práci zmiňovaná PhDr. Naděžda Pelcová, CSc., jejíž texty jsou zde citovány.

Slovenské pedagogické nakladatelstvo vydává v roce 1984 Korczakovu biografii polské autorky Alicje Slazakowe s názvem *Janusz Korczak*, v překladu Soňi Šokové. V této knize jsou taktéž použity výňatky z jeho díla. V témže roce vyšla v Česku také publikace *Sám s Bohem: modlitby těch, kteří se nemodlí*. V překladu Hany Futerové v roce 1986 vychází kniha Dr. Julia Janovského s názvem *Janusz Korczak: lékař, pedagog a spisovatel*, která taktéž obsahuje úryvky jeho nejvýznamnějších prací.

V zahraničí jsou Korczakovy knihy vydávány v mnohem větší míře, zejména v Polsku. Například v polštině vyšla jeho kniha věnující se psychologii a výchově dětí v roce 2012 s názvem *Pravidla života: pedagogika pro mládež a dospělé* nebo v roce 2002 kniha s názvem *Pravidla života: publicistika pro děti*, v roce 1999 vyšlo v polském jazyce komentované vydání jeho publikace *Dopisy a myšlenky palestinské*, která se zabývá tématem židovským, emigrací a imigrací a je inspirováno jeho cestou do Palestiny. Korczakovy spisy jsou překládány i do slovenštiny, němčiny, ruštiny, angličtiny. Kniha *Děti bible*.

Mojžíš. (1939) se v polském originále nezachovala, zato však existuje verze v hebrejském překladu, která vyšla v Tel Avivu v Palestině.

1.1.2 Literatura

Z oblasti beletrie vyšla v České republice v roce 2017 kniha autorky Irene Cohen-Janca s názvem *Poslední cesta. Doktor Korczak a jeho děti*. Kniha je určena pro děti a mládež a vypráví příběh doktora Korczaka a jeho dětí ze sirotčince ve Varšavském ghettu až po jejich poslední cestu do vyhlazovacího tábora. Beletrizované vzpomínky Igora Newerlyho, blízkého spolupracovníka Janusze Korczaka vyšly v češtině v roce 1970 s názvem *Odkaz starého doktora*, v překladu Heleny Teigové.

V roce 1987 vychází v češtině román pro děti *Král Matýsek první*. V roce 1984 vychází v českém jazyce Korczakovy úvahy o smyslu života, o Bohu a člověku a modlitby s názvem *Sám s bohem: modlitby těch, kteří se nemodlí*.

Král Matýsek První vyšel několikrát i Polsku, naposledy například v roce 1966, 1987 a 2005, stejně tak pokračování tohoto románu pro děti *Král Matýsek na pustém ostrově*, které bylo v Polsku vydáno v roce 1977 a také 2015. V Polsku jsou knihy Janusze Korczaka vydávány velmi často. Připomeneme ještě například zde vydané dílo pro děti *Kajtus czarodziej (Kajtus čaroděj)*, *Pamiętnik (Deník)*, *Když budu znovu malý*, a *Dobrodružství malého Džeka*.

V Bratislavě vyšel v roce 1950 román pro děti s názvem *Svojhlavý chlapec: Život Ludovíta Pasteura* v překladu Mikuláše Stana, popisující příběh Luise Pasteura a jeho objev vakcíny proti vzteklině a sněti slezinné. V Palestině byl vydán v anglickém jazyce v roce 1998 také mimo jiné katalog k výstavě s názvem *No Child's play: children in the holocaust: creativity and play* z oblasti výtvarného umění.

1.1.3 Film

Na závěr nemůžeme nezpomenout oblast divadla a filmu, ve které je život a dílo Janusze Korczaka také zastoupeno. V Česku žádný film k tomuto tématu natočen nebyl, ačkoliv na žádost slovenského režiséra Jána Kádára (spolurežisér oscarového filmu *Obchod na korze*, 1966), začal psát scénář k filmu významný český židovský spisovatel Arnošt Lustig. Lustig ve svých knihách psal zejména o tématu holocaustu a židovské otázce, protože sám

prošel tábory Osvětim a Buchenwald a následně uprchl z transportu smrti z Buchenwaldu do Dachau. Po zbytek války se před nacisty ukrýval v Praze. Nakonec z natáčení filmu z komerčních příčin sešlo (Bystrzycká, 2012).

Příběh a čin Janusze Korczaka oslovil polského režiséra Andrzeje Wajdu, držitele filmové ceny Oscar. V roce 2000 obdržel tuto cenu za celoživotní dílo. Film Andrzeje Wajdy s názvem *Korczak*, byl natočen v roce 1990 a vznikl v koprodukcí Polsko, Německo a Velká Británie. Zachycuje život židovských dětí ve Varšavském ghetu, které žijí v neutěšených podmínkách a současně jsou doktorem Korczakem psychicky připravovány na neodvratnou, blížící se smrt. Závěrečná scéna popisuje poslední okamžiky dětí a dr. Korczaka před smrtí.

V roce 1975 bylo natočeno drama v koprodukcí Izraele a tehdejšího Západního Německa a filmového režiséra Alexandra Forda s názvem *Sie sind frei, Doktor Korczak (Jste svobodný, doktore Korczaku)*. Příběh filmu je také inspirován posledními okamžiky života dr. Korczaka.

V roce 1958 byl zfilmován román pro děti *Król Macius I. (Král Matýsek první)*. Rodinný příběh natočily režisérky Wanda Jakubowska a Anna Sokolowska.. Scénář k filmu napsal Igor Newerly, autor zde zmiňované knihy *Odkaz starého doktora*, která vyšla v českém překladu (Newerly, 1970). Také v Německu vznikl rodinný animovaný televizní seriál pro děti. V roce 2002 v koprodukcí Německa, Francie a Polska byl vysílán pod názvem *Macius (Matýsek)*.

Záznamy dále uvádějí vznik francouzského biografického televizního filmu *L'adieu aux enfants (Rozloučení s dětmi)* na motivy knihy autora Alaina Buhlera. Kanadské válečné drama bylo natočeno na základě skutečného příběhu polského pamětníka Martina Graye, který přežil válečné hrůzy holocaustu v roce 1983 pod názvem *Au nom de tous les miens (Jméno všech mých lidí)*. V roce 1990 byl natočen polský film s názvem *Korczak*. Americký televizní film *Vzpouza* z roku 2001 popisuje povstání ve Varšavském ghetu. Dále můžeme jmenovat vzpomenout britské a německé muzikály na motivy Korczakova života (uvedeny v roce 1997 a 2011).

Divadelní hra německého autora Ervina Sylvanuse *Korczak und die Kinder (Doktor Korczak)* vyšla tiskem v Česku roce 1964. V poválečné době vyvolala hra nevšední ohlas, pojednává o životě a filozofii Janusze Korczaka. Další hry byly uvedeny například v roce 2003 to byla hra s názvem *Korczak's Children (Korczakovy děti)*, autora Jeffreyho

Hatchera, v roce 2001 *Dr Korczak's Example (Korczakův příklad)* od Davida Greiga, dále od Eleny Khalitové v roce 2008 a Sandry Josephové v roce 2009 hra s názvem *The Children's Republic (Dětská republika)*.

1.2 Vztah k sociální pedagogice

Dr. Janusz Korczak žádal již na začátku dvacátého století pro dítě právo na úctu. Žádal o to jako vychovatel, lékař, humanista a odborný pedagogický poradce u soudu pro nezletilé. Zasloužil se o deklaraci dětských práv, utiskovaných dětí.

Jeho věrnost dětem ve chvíli poslední zkoušky je považována za jeho hlavní zásluhu. Obětování se, zasvěcení života nějaké věci, nezištná práce pro děti, pomoc slabým a utiskovaným, to nejsou dnes běžné životní postoje. V nejbeznadějnějších dobách minulosti, v područí, všeobecné apatie lidé považovali angažovanost ve službě společnosti za důležité životní poslání a věřili, že pozitivní konání má smysl, byť by šlo o sebeskromnější podmínky. V morálním kodexu byly nejdůležitějšími zásadami úcta k lidské důstojnosti a solidarita s těmi, jimž bylo ublíženo a v neposlední řadě i pomoc těmto ublíženým. Pomoc třeba jen radou, vyslechnutím i morální podporou.

1.3 Základní pojmy

V následující kapitole přiblížíme některé základní pojmy, které se budou v této práci vyskytovat a se kterými budeme pracovat.

Sociální pedagogika – studijní obor a vědecká disciplína. Sociální pedagogika je podobně jako pedagogika disciplínou, která začala vznikat z původních filozofických konceptů v době nástupu moderní společnosti. Začala vznikat spontánně, protože věda musela reagovat na velké sociální proměny, které s příchodem moderní společnosti nastaly. Sociální pedagogika – ještě nerozpoznána jako samostatný obor – vznikala bez svého označení na průsečíku jiných disciplín – sociologie, psychologie, pedagogiky, antropologie, biologie, ekonomie. Mnozí z významných pedagogů byli pedagogy sociálními. Vedle J. Korczaka či P. Pittera, u kterých o jejich sociálně pedagogické orientaci nikdo nepochybuje, je zde seznam jmen, které jsou běžně řazeny do dějin školní pedagogiky či do pedagogiky obecné, jejichž činnost však byla motivována především sociálně pedagogickými

východisky: např. J. H. Pestalozzi, F. Fröbel, M. Montessori, R. Steiner, P. Natorp, J. Dewey, P. Freire atd. S tím, jak se sociální realita stále více komplexních společností stávala méně a méně přehledná, vyvstala potřeba vyčlenit zmíněný průsečík jako samostatný obor. Nejprve jako samostatný studijní obor se specifickou profilací studovaných předmětů a se specifickým souborem prostředí, v nichž studenti procházejí praxí.

Později přibyla potřeba větší teoretické návaznosti, která by zajistila plynulejší rozvoj studijního oboru. Tato změna nakonec vedla k utvoření samostatné subdisciplíny pedagogiky. S následnou sebereflexí se sociální pedagogika dostává do zvláštní situace, protože je stále více zjevná její jedinečná pozice. Jestliže totiž má velká část pedagogických subdisciplín (školní pedagogika, pedeutologie, teorie výchovy, speciální pedagogika, andragogika, gerontagogika, muzejní pedagogika) něco společného, pak je to právě sociální dimenze edukace. Odvozovat však z této pozice nějakou novou hierarchii by znamenalo vracet se ke starému pojetí vědy, které hledalo v návaznosti na pevně dané regiony základní mateřskou disciplínu, z níž všechny ostatní subdisciplíny “pocházejí”.

V pojetí vědy jako řešení problémů, se takové hledání ukazuje jako nesmyslné a zavádějící. Stejným důrazem na řešení problému se sociální pedagogika vymezuje vůči svým hraničním vědám – sociologii, sociální psychologii, antropologii, etnologii, ekonomii, filozofii. V novém pojetí vědy je v centru jejich snah společný problém. Aby jej mohly jednotlivé vědy úspěšně řešit, musí spolu spolupracovat a zároveň čerpat informace a poznatky od sebe navzájem. Sociální pedagogika je tedy společně s ostatními vědami utvářena polem sociálních vztahů, jejich proměnou a jejich deficitem, problematickými situacemi, které se na tomto poli vyskytují a které si žádají řešení prostřednictvím prevence, intervence či mediace. Toto pole sociálních vztahů je proměnlivé. Nepracuje se zde s představou pevného a předem daného regionu, kde by měla být sociální pedagogika mateřskou disciplínou. Proto také tu více tu méně spolupracuje s výše uvedenými hraničními disciplínami a do společného portfolia řešení problémů přináší dimenzi pedagogického působení, které vede k optimalizaci sociálních vztahů mezi jedincem a společenstvím/společností, mezi společenstvími navzájem a uvnitř společnosti jako celku (Němec a Šíp, 2013, s. 12).

Pro charakteristiku sociální pedagogiky jako multidisciplinárního, společensko-vědního oboru lze využít několik definic vybraných autorů, například:

- O. Baláž: „Sociální pedagogika je pedagogická disciplína, která na základě exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a společnosti (sociálního prostředí), podílí se na vymezování cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializačních procesů a přispívá k utváření a rozvoji osobnosti ve výchovně-vzdělávacím procese v rodině, ve škole a ve volném čase, dále v zájmové a pracovní činnosti“ (Baláž, 1991, s. 610).
- P. Ondrejkovič: „Sociální pedagogiku je možno chápat jako vědu o výchově, která se uplatňuje v sociální práci a ve které tvoří podstatnou část jejích aktivit. V tomto smyslu je i teorií sociální práce. Opírá se o poznání procesu socializace (především dětí a mládeže), zkoumá a realizuje možnosti intervence do tohoto procesu, zejména pokud jde o ohrožené a sociálně znevýhodněné skupiny dětí, mládeže i dospělých. Současně je i realizací politiky výchovy a vzdělávání, kterou uskutečňuje ve speciálních výchovně-vzdělávacích zařízeních (Ondrejkovič, 2000, s. 189).
- Z. Bakošová: „Sociální pedagogiku lze vymezit jako sociální pomoc a do jejího předmětu lze zahrnout také problematiku sociálně-patologických jevů, romskou problematiku, problematiku sociálně i mravně narušených dětí a mládeže a i jiné problémy. Důraz by měl být kladen zejména na preventivní rozměr sociální pedagogiky (Bakošová, 1994, s. 9).
- B. Kraus: „Sociální pedagogika se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti (Kraus, 2001, s. 12).
- J. Průcha: „Sociální pedagogika je pedagogická disciplína, zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové

a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova, delikvence a agrese mládeže, drogová závislost, resocializace, reedukace a další. Sociální pedagogika má tedy neobyčejně významnou úlohu v současné společnosti v důsledku narůstající sociální patologie a kriminality mládeže“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 217-218).

Sociální pedagogika se v minulosti ve svém vývoji ubírala několika základními směry. V rámci samotného oboru sociální pedagogiky proto existuje celá řada pohledů a přístupů, z nichž lze jako určující pro další vývoj vybrat následující:

- Sociální pedagogika jako poskytování praktické sociálně-výchovné pomoci, zaměřené na řešení sociálních problémů ve společnosti (A. Diesterweg, J. H. Pestalozzi, R. Owen).
- Sociální pedagogika jako věda zkoumající společenské cíle výchovy a zdůrazňující sociální determinaci výchovy a vývoje člověka (P. Natorp, P. Barth).
- Sociální pedagogika jako věda zkoumající vztah výchovy a sociálního prostředí (P. Bergemann, H. Radliňská, R. Wroczyński, H. Nohl, M. Přadka).
- Sociální pedagogika jako odpověď na problémy moderní společnosti (P. Ondrejko-vič, J. Schilling).
- Sociální pedagogika jako věda o sociálních aspektech výchovy (O. Baláž, B. Kraus, J. Hroncová).

Pojem profese – přesně vymezená pracovní role, které často předchází dlouhodobá teoretická příprava a praxe, která je základem určité profesionální aktivity. Profesní povolání vyžadují všeobecně vyšší kvalifikaci a další profesní vzdělávání. U pojmu odborná profese je kladen důraz na celkovou osobní profilaci jedince, jeho schopnosti, předpoklady, dovednosti a znalosti v konkrétním oboru.

Profesní etika učitelská - Učitelství nemá svůj oficiální psaný etický kodex. Primárním cílem profesního kodexu by mělo být zavázání se k dané profesi učitele ke konání dle mravních norem, které se považují za součást zodpovědně vykonávané práce v oboru.

(Janotová, Schelle, Schelleová, 2005) uvádí, že morálka je nejstarším regulátorem lidského chování. „Žádné jiné živé bytosti neregulují svoje chování k sobě, k jiným lidem a okolí na základě vědomých hodnotově-normativních vztahů, které jsou běžně označovány pojmem morálka. Se změnou společnosti dochází i ke změně morálky, a naopak, změny v morálce mohou vyvolat změny ve společnosti. Znamená to, že obě jsou vzájemně podmíněny. Kořeny morálky současné moderní a postmoderní západní civilizace se nacházejí v židovsko-křesťanských náboženských hodnotách a antické moudrosti, ze kterých si mnohé díky svému obecně platnému humánnímu charakteru zachovaly svoji nadčasovost. Jako příklad lze uvést úctu k starším, pravdomluvnost, neobohacování se na úkor jiných, respektování stavu, vyznání apod.“ (Janotová, Schelle, Schelleová, 2005).

„Znevýhodňování člověka na základě toho, že patří k určitému národu, rase, nebo že je to žena či muž, nebo že má sníženou pracovní schopnost, je nemorální. Diskriminace je úzce spjata s netolerancí. Je důležité si uvědomit, že odlišnosti druhých lidí nebudeme pojímat jako něco zlého, nenormálního, méněcenného. Překonání diskriminace znamená respektování odlišnosti jiných lidí a snahu nalézt určité společné styčné body, na kterých se můžeme shodnout“ (Fiala, 2009).

Pojem morálnost, či morální znamená podle Anzenbachera „čistou shodu jednání se svědomím nezávisle na jeho obsahu, který je motivem. Mravní - etický znamená obsahový aspekt a nikoliv aspekt svědomí. Základem etiky je tedy nejen rozeznávání mezi dobrem a zlem, ale i konání dobrého tehdy, kdy by bylo snadnější podlehnout zlému. Mravní zákon jde často proti přirozené cestě menšího odporu a proti gravitaci lidského chování. Morální a správné jednání bývá často velmi náročné a namáhavé, a ne vždy příjemné, ale pozdější pocit klidu a vnitřní spokojenosti je nenahraditelný. Etika nás provází životem a zároveň určuje normy, které odpovídají naší společnosti“ (Anzenbacher 2004, s. 168).

Sociální pedagog – náplní práce, obsahem jeho profese je blízká profesi učitele, psychologa, psychoterapeuta, ale v žádném případě ji nenahrazuje. Hlavní funkci sociálního pedagoga lze charakterizovat dvěma oblastmi: činnost integrační a činnost rozvojová. Z hlediska věkových kategorií jde o práci zaměřenou zejména na děti a mládež. U sociálního pedagoga předpokládáme vědomosti širšího společensko-vědního základu příbuzných obor, jako je např. obecná pedagogika, psychologie, sociologie, filozofie, biologie člověka, somatologie, zdraví a nemoc a z oblasti sociální politiky, práce, a práva by to měly být speciální poznatky z oborů sociální pedagogika, pedagogika volného času, metody sociálně výchovné práce, teorie komunikace, organizace a řízení výchovy ve volném čase a jiné.

Z. Bakošová uvádí, že „Sociální pedagog je člověk připravený působit v obtížných sociálních podmínkách a situacích, přináší pomoc a světlo na cestě rozšiřovat lidskou svobodu. Sociální pedagog je absolvent studia oboru sociální pedagogika, a také oboru pedagogika se specializací (zaměřením) na sociální pedagogiku. Je to odborník, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci dětem, mládeži i dospělým při odpovídajícím průběhu socializace a hledání možnosti zlepšení kvality jejich života prostřednictvím výchovy, vzdělání a poradenství. Sociální pedagog je kvalifikovaný pro předcházení, zvládání a eliminaci běžných i závažných životních problémů“ (Bakošová, 2005, s. 13).

Etnicita - pojem je užíván hlavně v sociologii, pochází z termínu etnikum. Bývá popisován jako vlastnost etnika, která jej od ostatních etnik odlišuje. Také můžeme říci, že etnicita je soubor naučených kulturních praktik, kterými se skupiny navzájem odlišují, např. v oblasti dějin, náboženství, jazyka, tradic. V sociologii se také používá spojení „kategorie etnicita a rasa“, i když rasa je spojena spíše s biologickými souvislostmi.

„Výraz „etnikum“ pochází z antické řečtiny, v níž slovo ethnos znamenalo „kmen, národ“, ve smyslu příbuzenské jednotky (jako společenství založené na rodovém základu). Etnikum lze definovat jako historicky vzniklou skupinu lidí, kteří mají společný historický původ, rasový typ, jazyk, materiální a duchovní kulturu, mentalitu a tradice a obývají společné území“ (Kajanová et al., 2009, s 8).

Výzkumy a studie v oblasti etnicity se týkají dílčích sociálních jevů a problémů jako je rasismus, kulturní stereotypy, diskriminace etnických menšin. Často výzkumy leží na pomezí sociální psychologie.

Etnická skupina - Starší definice vysvětlení pojmu etnická skupina pomocí vymezení stabilního sociokulturního společenství se společným sídelním prostorem a svébytným jazykem, které respektuje vlastní kulturní normy. Později se začala k upřesnění vymezení etnika používat tzv. objektivní kritéria (jazyk, fyzické rysy, náboženství, obyčeje a představa o společném původu). Etnická příslušnost je identifikace totožnosti či odlišnosti skupiny osob a existují dvě možnosti, jak lze identifikovat etnikum: zevnitř etnika a zvenku. V závislosti na komunikaci s vnějším okolím, si jedinci mohou uvědomit jednotlivé etnické odlišnosti. Často bývá etnická skupina mylně spojována s menšinou, velmi úzkou hranici má etnická skupina s pojmem lid.

Význam etnicity je ve společnosti buď zvyšován, nebo snižován. V prvním případě se jedná o rozdělování výhod, moci nebo postavení v závislosti na pozitivní příslušnosti k etnické skupině, v případě druhé hovoříme o etnickém stigmatu, které je uvaleno na členy této skupiny, protože toto členství není žádané a je naopak společností zavržované (Wikipedia, © 2018).

Socializace - Socializace osobnosti (resp. enkulturace) je proces učení, v němž si člověk osvojuje (internalizuje) určitý kulturní systém poznatků, norem, hodnot, jež mu umožňuje začlenit se do určité společnosti a aktivně se účastnit jejího života. Morálními aspekty socializace se zabývá etika. Prostřednictvím vlivu společnosti se člověk stává společenským tvorem. Socializace probíhá nejen v dětství, ale i v dospělosti (William Isaac Thomas) (Kohoutek, 2010).

Enkulturační – „Vědomá nebo nevědomá integrace jedince do kultury, která jej obklopuje v sociálním útvaru, do něž jedinec náleží. Je též jednou z dimenzí výchovy, vzdělávání a učení v jejich kulturoformní, kulturotvorné části. V této souvislosti můžeme o kultuře hovořit jako o negenetickém způsobu dědičnosti. Představuje přenos objektivovaných kulturních výtvorů na jedince, internalizaci kultury, vpravování jedince do kulturního systému, včetně procesu, kterým toto "vpravování" probíhá (viz též socializace či personalizace). Přirozeným předpokladem je nehotovost člověka, vycházejícího z rukou přírody. Proto např. A. Gehlen definuje člověka jako bytost nehotovou, nedostatkovou“ (Palán, 2002).

Etika a morálka – „Etika je učením o morálce: o specifické schopnosti člověka nechat se vést pouze vlastním svědomím jako jediným motivem volby, tj. „volit povinnost“. To ovšem předpokládá (1) schopnost posuzovat. Nikoliv vše objektivně existující (např. přírodní katastrofy nebo chování zvířat), ale především záměrně chtěné (vlastní volbu, jednání jiných lidí, sociálních skupin a dalších společenských subjektů jako jsou instituce a organizace, jejich zájmy, záměry a aktivity včetně výsledků a důsledků jejich rozhodnutí, sociální, náboženské a rasové poměry apod. z hlediska dobra a zla. Ale také (2) možnost svobodně volit a tedy řídit se tímto posouzením. Že „chvály a hany se dostává pouze dobrovolnému jednání, zatímco nedobrovolné jednání nachází odpuštění a někdy i soucit“ (Platón, 1961, s. 87).

Jeho žák Aristoteles v této souvislosti připomíná „činy vykonané ze strachu před ještě větším zlem - například, kdyby nám tyran, který má v moci naše rodiče a děti, přikázal vykonat něco hanebného pod podmínkou, že jim daruje život, když to vykonáme, jinak však, když to nevykonáme, že musí zemřít.“ I v takových situacích však existují pochybnosti, zda je takové jednání dobrovolné či ne. Na první pohled se zdá dobrovolné, protože i ve chvíli kdy je vykonáváno, existuje možnost svobodné volby a cíl jednání určuje okolnost. „Takové jednání je tedy dobrovolné, vezmeme-li ho však o sobě, je nedobrovolné, neboť sám o sobě se nikdo nerozhodne pro takové jednání...“ (Aristotelés, 1979, s. 60).

Mravní poslání vychovatele - „Věc výchovy je v každém případě věcí životní orientace a to znamená, že je především věcí etickou. Již samo rozhodnutí převzít vychovatelskou odpovědnost a vést člověka tam, kde se původně nenacházel, znamená přece stanovit rozdíl mezi lepším a horším. „Rozený“ vychovatel není... jen osobností s náležitými pedagogickými ‚vlohami‘, které by mohl stanovit poradce při volbě povolání... Jen tam, kde žhne duchovní vášeň, rozvíjí se mohutnost vzdělávat jiné. Pedagogická genialita... je víc než sklon, víc než nadání; je vnitřním puzením ke vzdělávání lidí a tento tlak může za jistých okolností tak zcela vyplnit duši, že se stane životem jejich života.“ Vychovatelem je ten, kdo nahlíží smysl svého života v souvislosti s rozvíjením životního smyslu a osobnosti druhých lidí. Vychovatel (míněno skutečný vychovatel, nikoli jeho parodie účinkující v mechanicky pojaté aktivitě drezúry či „vychovatel“ coby nezaujatý zdroj saturace dětských potřeb) je tím, kdo si klade otázku cílů svého působení v konfrontaci s přítomností Jiného. Jiný, resp. jiné způsobuje neklid, nejistotu a hledání a neustále pobízí vychovatele k vnímavosti a pokoře“ (Strouhal, 2013, s. 171).

(Kyriacou, 2008) uvádí, že důležitou dovedností učitelské profese má být vytváření sociálně příznivého klimatu, která závisí na kvalitě navázání vztahu učitele s žáky ve třídě. Nejefektivnější učení a získání nových poznatků dochází v příjemném klimatu, vzájemném respektu obou stran. Vytvoření vzájemné úcty vytvoří vhodné podmínky a je předpokladem pro to, aby žáci jasně vnímali, že je učitel kompetentní, že vede vyučování s maximálním zájmem o každého žáka. Dialog s žáky během vyučování by měl prokazovat, že učitel vnímá individuální potřeby každého jednotlivce.

Svědění – „je možno charakterizovat jako schopnost subjektu hodnotit mravní povahu a dopad vlastních rozhodnutí a činů. Mravní svědomí je vnitřní silou orientující člověka k mravnímu jednání“ (Radvan, 2011, s. 236).

2 OSOBNOST JANUSZE KORCZAKA

V této kapitole se budeme věnovat životním etapám Janusze Korczaka, které jej inspirovaly k rozhodnutí věnovat se dětem. Jeho rozhodnutí stát se dětským lékařem jej ovlivnilo na celý život, protože byl přesvědčen, že chce-li dobře poznat děti a jejich vnitřní svět, musí jim nejprve rozumět jako lékař. Později byl jeho zájem prohlouben znalostmi a zkušenostmi přednášejícího pedagoga, aby tyto nakonec mohl předávat svým žákům a rodičům dětí jako úspěšný spisovatel.

2.1 Život

Není přesně známo, kdy se významný polský pedagog, lékař a spisovatel Dr. Janusz Korczak narodil. Prameny uvádí, že se narodil v roce 1878 nebo 1879 jako Henryk Goldszmit ve Varšavě, 22. července. Jeho otec Josef Goldszmit byl advokátem. Matka se jmenovala Cecylie, roz. Gebnická. Korczak vystudoval gymnázium s ruským vyučovacím jazykem. Svůj pseudonym Janusz Korczak použil poprvé v literární soutěži nesoucí jméno I. J. Paderewského (polský klavírista, hudební skladatel, premiér Polské republiky).

Během jeho studií mu otec zemřel, a tím se životní podmínky rodiny zásadně změnily, rodina pocítila nouzi nejen materiální, ale i duchovní. Henryk se proto rozhodl, že bude dávat kondice, aby se udržel na studiu. Hodně četl, v knihách hledal útěchu v těžkých životních podmínkách, a v této době začal psát básně a krátké povídky. V kondicích při práci s dětmi zjistil, že jej tato činnost naplňuje, že ho zajímá vnitřní svět dítěte a dospívajícího člověka, a zde můžeme zaznamenat počátky jeho úvah nad problémy a životem dětí a mladistvých a jejich výchovy. Rozhodl se proto studovat ve Varšavě lékařskou fakultu na Carské univerzitě, aby se stal dětským lékařem. Jako medik se v době mezi studiem věnoval dětem, pořádal pro ně besedy a ve veřejných knihovnách jim půjčoval knihy. Chybějící zázemí rodinného života upevnilo jeho rozhodnutí věnovat se opuštěným dětem.

V posledním roce studií na univerzitě prakticoval Korczak v dětské nemocnici Bersonových a Baumanových ve Varšavě, a tam se také brzy stal známým mezi nejchudšími vrstvami, jako lékař ubohých, protože chudé děti zdarma léčil a kupoval jim ze svých prostředků léky. Vykonával veřejně prospěšnou činnost v Bezplatných čítárnách Varšavské dobročinné společnosti, o čemž se zmiňuje ve své knize Sláva. Píše o významné úloze bezplatných čítáren ve výchově a vzdělávání chudých dětí, které musely přerušit školní docházku kvůli materiální bídě. Dětem se čtení v čítárně líbilo, dozvídaly se nové poznatky

o okolním světě, což jim svým způsobem kompenzovalo neutěšené podmínky jejich smutného života. Pracoval také v nemocnicích v Londýně, Paříži a Berlíně.

Janusz Korczak začal být činný i literárně, v letech 1904 – 1905 spolupracoval s časopisem *Glos*, do kterého pravidelně přispíval. V roce 1905 obdržel doktorský diplom.

V letech 1907 – 1908 se zúčastňoval jako vedoucí letních táborů pro chudé, které pořádal a vedl. Zajímali ho sirotci, děti bez rodičů – nebyli chudí jen hmotně, ale i duchovně, stejně tak jako on sám ve svém mladém věku, a proto se snažil pochopit a vcítit do myšlení a duchovního i běžného života takových dětí.

Janusz Korczak zakládá v roce 1909 výbor společnosti Pomoc sirotkům a pomáhá budovat sirotčinec pro židovské děti. Společnost dostává darem od Maximiliana Cohna usedlost v přírodě v Glocławsku u Varšavy, kam potom Janusz Korczak vozil své svěřence na letní tábory. Usedlost byla pojmenována Rózyczka (Růženka) na počest dárcovy zemřelé dcery Rózy.

V roce 1909 byl vězněn za publikování proticarsky zaměřených článků. V letech 1908 a 1909 publikoval i v českém pražském deníku *Hlas národa* – a to tři satirické povídky. Nenáviděl útlak a bezpráví. Upozorňoval, že oběťmi sociální nespravedlnosti jsou především děti. Dne 7. 10. 1912 je Korczak jmenován ředitelem Domova sirotků v Krochmalné ulici ve Varšavě. Zde rozvíjí svou činnost jako dětský lékař, ředitel i spisovatel. Jeho práci nepřerušila ani první světová, rusko-japonská válka. Narukoval jako lékař divizní nemocnice, působil v sanitním vlaku z Charbinu do Chabarovska. Tato otřesná zkušenost jej politicky aktivizovala, své demokratické a proticarské smýšlení projevoval v sympatiích s dělnickým hnutím, pokračoval v publikování angažovaných politických článků i v časopise *Velký proletariát*. V tomto válečném období, na frontě, napsal jednu ze svých nejzajímavějších knih *Jak milovat dítě*. V roce 1912 pomáhá manželce a dětem svého přítele Felixe E. Džeržinského, jenž byl deportován na Sibiř a rodina tak zůstala bez prostředků (Janovský, 1986).

„Utopická víra, že je možné být zároveň Židem i Polákem, provázela Korczaka celý život. Dobře věděl, jak těžká je taková dvojitá identita, ale nikdy ji nepopíral. V životopisech, které dosud vyšly, byla zdůrazňována úplná polonizace rodiny Goldszmitů, jako by to snad mělo dokázat výši jejich civilizovanosti. A oni sami nepovažovali svoje židovství za něco, zač by se měli stydět. Nechtěli se ho zříkat. Nepokoušeli se ho zatajit. Nechtěli se nechat pokřtít a zastírat tak stopy svého původu.

Podobně smýšleli také jeho prarodiče, nakladatelé Janina a Jakub Mortkowiczovi, kteří žili ve stejném prostředí jako Korczak. V mládí náleželi ke stejným kroužkům varšavských „nepokorných“, kteří učili, že „nikdo není osvobozen od odpovědnosti za to, co se děje kolem něj“. To učení je zformovalo na celý jejich život. V roce 1910 vydal Korczak u Mortkowicze Moški, Joski i Srule a hned poté Józki, Jaški i Franki – povídky o židovských a polských chlapcích na letních táborech. Až do konce publikoval v tomto nakladatelství všechno, co napsal: kouzelné knížky pro mládež, rozumné pedagogické texty, které otvíraly dospělým oči, a učily je vnímat dětskou psychiku. Jak autor, tak jeho vydavatel sloužili, jak nejvěrněji mohli polské literatuře a společnosti. Jak však v zemi sílil antisemitismus, bylo jim stále častěji právo na „polskost“ upíráno“ (Daňhelová, 2012).

Po skončení války, v roce 1919 otevřel Korczak v Pruszkowě nový sirotčinec, který nazval *Náš domov* a byl to sirotčinec pro nejchudší děti z dělnického prostředí. Padesát chovanců, mezi nimi i pár sirotků po politických vězňích. Korczak se zde stal vedoucím vychovatelem. V *Domově sirotků*, kde také bydlel, jej zastupovala Stefania Wilczinská. V sirotčinci *Náš domov* Korczaka zastupovala Marie Falská.

Od roku 1925 spolupracuje s časopisem *Szkola specjalna*, který se věnoval problematice výchovy a vzdělávání mládeže vyžadující zvláštní péči. V roce 1925 vystoupil Korczak na prvním polském sjezdu učitelů speciálních škol s referátem *Výchova vychovatelů dětmi*. Jeho přednáška zaznamenala velký ohlas, čímž se stává populárním a do roku 1930 přednáší jako učitel Státního učitelského institutu o výchově dětí bez rodiny. Současně pořádá se svými posluchači a žáky exkurze do jeho dvou sirotčinců. Se svými studenty při návštěvách pozoroval chování a reakce dětí a vedli si společně poznámky, které posloužily později k společným studijním rozhovorům a diskuzím ve výuce. Tyto rozhovory vedl Korczak se svými studenty jednou týdně. Jako učitel vychovatelů působí do roku 1935. Jeho bývalí studenti vzpomínali na hodiny se skromným, laskavým člověkem, který v nich upevnil základy pro pozdější pedagogickou praxi a naučil je myslet v pedagogických kategoriích (Szczepanowska, 1984).

Meziválečné období bylo vrcholem jeho literární činnosti, kdy roku 1923 vychází jeho knihy *Král Matěj První* a *Král Matěj* na pustém ostrově a obě knihy byly velmi úspěšné. Dopracoval také své další pedagogické zásady výchovy dětí bez rodinného zázemí. V dalších letech vychází *Bankrot malého Jacka* (1924), *Nestoudně krátké* – kniha humoresek pro dospělé (1926). Téhož roku začíná vydávat časopis pro děti a mládež,

do kterého mladí lidé sami přispívali, jmenoval se Tribuna mladých, který vycházel jako příloha deníku Nasz Przegląd, později jako Maly Przegląd. V roce 1926 dokončil také dílo Když budu znovu malý, v roce 1929 Právo dítěte na úctu a v dalším roce Pravidla života. Na sklonku dvacátých let napsal Janusz Korczak ještě divadelní hru Senát šílenců, jejíž premiéra se konala 1931 ve varšavském avantgardním divadle Atheneum.

V polském rozhlase měly velký úspěch jeho besedy pro děti o dětech, vystupoval zde pod pseudonymem Starý doktor a v souvislosti s politickou situací v zemi často ve svých relacích povzbuzoval posluchače k vlastenectví, což mu bylo ale v roce 1936, díky silicím antisemitismu, znemožněno.

Nedlouho po té opustil kvůli konfliktu s Marií Falskou sirotčinec Náš domov a v hluboké osobní krizi zvažoval emigraci do Palestiny. Ale láska k práci s dětmi v sirotčinci a milované město mu nedovolili opustit vlast. V roce 1937 obdržel nejvyšší polské literární ocenění Zlatý vavřík Polské akademie za literaturu. A za zásluhy o výchovu opuštěných dětí byl také vyznamenán řádem Polonia restituta (Janovský, 1986).

Roku 1938 publikuje Korczak své další dílo Tvrdošíjný chlapec, příběh mladých let Louise Pasteura, dále novely Lidé jsou dobří a v roce 1939 dobrodružný román o dětech Tři Herškovy výpravy. Vydává také publikaci Žertovná pedagogika (sebrané rozhlasové relace z let 1935 – 1936).

Po napadení Polska nacisty oblékl jako více než šedesátiletý vojenskou uniformu a postavil se nacistům. Po vojenské porážce Polska se snažil udržet chod sirotčince nejen morálně, ale zejména materiálně. Osobně denně sháněl jídlo a ošacení pro své sirotky. Snažil se, aby na chodu sirotčince nebylo poznat, že je těžká doba, že se nic mimořádného nestalo – děti se učily, pracovaly, volily své samosprávy, pořádaly divadelní představení.

Pro aktivní ochranu židovských dětí byl uvržen do vězení Pawiak, odkud byl svými bývalými chovanci vykoupěn. V roce 1940 pořádá poslední prázdninový tábor pro své svěřence. V říjnu téhož roku bylo nacisty ve Varšavě zřízeno ghetto, do něhož násilím přesídlili všechno židovské obyvatelstvo. Zde žilo na malém prostoru bez možnosti úniku okolo 460 000 lidí v nepředstavitelně nelidských podmínkách. V bytech žilo ve stísněných podmínkách několik rodin dohromady, trápil je hlad, špína, zima, nemoci jako například tyfus a další nakažlivé choroby. Lidé umírali po stovkách denně, často i přímo na ulici a zůstávali tam ležet bez života i několik dnů.

Do ghetta se musel přestěhovat i Domov sirotků z Krochmalné, přestože Korczak všemožně na různých místech intervenoval proti stěhování. Roku 1941 se stěhuje opět Domov sirotků do tzv. malého ghetta s daleko horšími podmínkami, a proto se zvyšuje nemocnost dětí, čímž Korczakovi přibývá práce zdravotnické i vychovatelské. Ocítá se na pokraji duševních i fyzických sil, přestože se snaží, aby děti měly pevný a stejný režim. V témže roce s dětmi navštívil hrob zakladatele Domova sirotků doktora Eliasberga a předal dětem vlajku domova se čtyřlístkem na zeleném poli – zelená je barva všeho co roste, tedy barva naděje – předal tedy dětem vlajku naděje, o kterou měly pečovat. Děti na vlajku složily slib „Žít a pracovat v souhlase s pravdou a spravedlností!“ (Janovský, 1986).

Janusz Korczak v roce 1942 začíná psát své paměti. „Byly konfrontací nelidského života v ghettu s životem svobody, staly se obžalobou společenského řádu, který dopustil hrůzy fašismu a války“ (Janovský, 1986, s. 17).

Nacisté připravovali likvidaci ghetta a 15. července dostal Janusz Korczak nabídku prostřednictvím Marie Falské na útěk z ghetta do bezpečného úkrytu, včetně falešných dokladů. Pomoc odmítl, protože v nejtěžších chvílích nedokázal opustit své děti, které mu důvěřovaly. Dne 17. července se v Domově sirotků konalo poslední divadelní představení pro děti. Děti si zahrály inscenaci Rabíndránátha Thákura Pošta.

V den narozenin Janusze Korczaka, 22. července 1942 nacisté začali likvidovat ghetto a jeho obyvatele odvážet do vyhlazovacích táborů. Poslední část rukopisu pamětí je ze dne 4. srpna a následující den byly děti i zaměstnanci domova, v čele se Starým doktorem a zelenou vlajkou vedeni na Gdaňské nádraží ve Varšavě a odtud, v dobytčích vychlorovaných vagoncích, odvezeni do vyhlazovacího tábora Treblinka. Zde nebyly ubikace, přímo z vagonu byli všichni Židé hnáni do plynových komor. V nich zahynulo pravděpodobně mezi 6. a 8. srpnem 1942 přes 200 dětí z Domu sirotků se svými vychovateli. Byl mezi nimi i Janusz Korczak (Janovský, 1986).

2.2 Dílo

Bibliografické záznamy o díle Janusze Korczaka jsou poměrně rozsáhlé. Psal nejen výchovné romány, příběhy, povídky nejen pro děti, ale vydával také pedagogickou literaturu pro své studenty, budoucí vychovatele a učitele. Publikoval mnoho časopiseckých a novinových článků s výchovnou tematikou, připravoval rozhlasové relace pro děti i dospělé na aktuální témata. Jeho fejetony byly velmi známé, napsal i několik divadelních her.

Celkem tento výčet čítá kolem jednoho tisíce. Jeho práce vyšly už za jeho života i v zahraničí. V Čechách vyšly jeho tři fejetony v Hlasu národa, dále v roce 1987 román Král Matýsek první a v roce 2012 kniha Jak milovat dítě. Ve slovenštině byly vydány knihy Svěhlavý chlapec. Život Luise Pasteura.

Zde uvádíme výběr z díla Janusze Korczaka:

1901 – Děti ulice.

1905 – Páté přes deváté. Satyra o společnosti.

1906 – Dítě salónu.

1910 – Moškové, Joskové a Srulové.

1911 – Pepíci, Honzíci a Frantíci.

1913 – Sláva. Příběh.

1914 – Bejby. Zpověď motýla. Osudný týden.

1919 – Výchovné momenty.

1919 – Jak milovat dítě, část 1. Dítě v rodině.

1920 – Jak milovat dítě, část 2. Internát. Letní tábory.

1920 – Jak milovat dítě, část 3. Domov sirotků.

1921 – O školních novinách. Jaro a dítě. Sám s bohem – modlitby těch, kteří se nemodlí.

1922 – Král Matěj První.

1923 – Král Matěj na pustém ostrově.

1924 – Bankrot malého Jacka.

1925 – Když budu znovu malý.

1926 – Nestoudně krátké.

1927 – Osudný týden. Franek. Moje obhajoba.

1928 – Právo dítěte na úctu.

1929 – Pravidla životapro mládež a dospělé.

1932 – Článek Dítě.

1935 – Čaroděj Kartuš. Román.

1938 – Tvrdošíjný chlapec (Život Luise Pasteura). Lidé jsou dobří.

1938 – Reflexe.

1939 - Žertovná pedagogika. Mé prázdniny. Rozhlasové řečičky starého doktora. Tři Herškovy výpravy. Děti bible. Mojžíš.

1942 – Paměti (vyšlo tiskem 1958).

Divadelní hry:

1898 – Kudy? Všední příběh.

1931 – Senát šílenců. Ponurá humoreska.

1933 – Děti ze dvorka.

1941 – Nadejde hodina.

2.3 J. Korczak a jeho význam pro současnost – kdo z něj čerpal a citoval

Dr. Janusz Korczak se stal již za svého života legendou, uznávaným odborníkem ve výchově dětí a mládeže. Svými pedagogickými a filozofickými texty, názory, nejen svým životem, ale také svým posledním životním rozhodnutím se stal legendou i po smrti. Svým příkladným, obětavým životem, svými výchovnými názory a doporučeními ovlivnil řadu pedagogů, vychovatelů, filozofů, ale i laiků z řad rodičů. Jeho výchovný odkaz působí i na dnešní děti, které si čtou jeho knihy určené právě dětem a mládeži. I v dětských knihách, prostřednictvím jejich dětských hrdinů a příběhů může mít toto výchovné působení velký vliv na utváření charakteru osobnosti.

Janusz Korczak ovlivnil několik generací a můžeme říci, že jeho myšlenky ovlivňují dodnes. Byl také oceněn za zásluhy druhým nejvyšším státním polským vyznamenáním, Řádem obrození Polska (Polonia Restituta). Po celém světě, zejména v Polsku nese mnoho škol jeho jméno, mnoho škol se inspiruje jeho pedagogickým systémem ve své výuce (v Česku například Přírodní škola v Praze). V Tel Avivu, Berlíně či Hannoveru nesou jméno Janusze Korczaka ulice. Je po něm dokonce pojmenována planetka Korczak s číslem 2163.

Pamětní kámen doktora a dětí najdeme v památníku koncentračního tábora Treblinka (foto č. 1 v příloze P IV). V památníku obětí a hrdinů holokaustu Jad Vašem v Jeruzalémě stojí pomník s názvem Janusz Korczak a jeho děti (foto č. 2 v příloze P IV).

Rok 1978 byl Organizací OSN pro vzdělání, vědu a kulturu (ang. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, tedy UNESCO) vyhlášen za rok Januzse Korczaka. Při této příležitosti se konala v zahraničí řada mezinárodních konferencí na počest této významné polské legendy, pedagoga a humanisty, symbolu všech učitelů.

3 JANUSZ KORCZAK JAKO PEDAGOG A FILOZOF

3.1 Janusz Korczak jako pedagog

Korczak říká, že dítě není vojákem a voličem. Ve svém pedagogickém díle *Jak milovat dítě* napsal: „Dítě není vojákem, nebrání vlast, i když trpí spolu s ní. Není třeba dbát na jeho mínění, protože není voličem – nevyhrožuje, nežádá, nic neříká. Je slabé, malé, ubohé, závislé – občanem se teprve stane. Tolerované, ale vždy jen drsně a krutě podceňované. Usmrkanec, jenom dítě, budoucí člověk, nikoliv dnešní. Opravdovým se teprve stane“ (Janovský 1986, s. 171).

„Korczak připomínal, že dítě má svou lidskou důstojnost. Když ponižují dítě, ponižují nejen toto dítě, které mám právě před sebou, ale ponižují člověka jako člověka. Když urážím dítě, urážím člověka v jeho důstojnosti, která mi má být téměř svatá a nedotknutelná. Často citovaná Korczakova věta je stará už devadesát let: „Pozor: moderní život utváří silný surovec – homo rapax; on diktuje metody činnosti. Jeho ústupy slabým jsou lži, úcta ke stáří, rovnoprávnost ženy a laskavost k dítěti jsou falšší (Janovský, 1986, s. 191)“ (Bystrzycká, 2008, s. 1-5).

Ve svých zásadách a metodách práce v domech sirotků, které Korczak vedl, vypracoval vlastní systém, tzv. internátní výchovy, které byl nucen přizpůsobit tehdejšími podmínkami. Podle něj kolektivní výchova formuje sociální citění jako přípravu na budoucí život. Neměl rád uzavřený a nepružný výchovný systém, byl skeptický ke všem „výchovným návodům“. V zásadách doporučoval jen stanovit si celkový směr působení, jakési neobecné zásady, které musí každý vychovatel přizpůsobit konkrétním podmínkám a potřebám dětí v jednotlivých situacích. Protože podle Korczaka je výchova přirozený, tvořivý proces, je to neustálé hledání vlastních forem a metod, které se mohou přizpůsobovat dle situace.

Zakládal si na těchto principech:

- vnitřní život ústavu spočíval na samosprávě dětí
- probouzela se společenská aktivita chovanců a využívala se výchova prací
- chovance vedli k tomu, aby vědomě přijímali normy spoluzití a to, že mezilidské vztahy a život ve skupině se zakládají na rovnoprávnosti
- chovance učili sebeovládání, sebekritičnosti a ovládání vůle a vážít si myšlenku okolí

- nevyužívalo se donucování se současným vyloučením situací, v kterých by se vyvíjela dětská svévůle, systém trestů a odměn
- dbalo se na rozvoj fyzického zdraví a morálního zdraví dětí
- vytvořil se systém podnětů a specifické formy výchovné techniky ústavu, plastické formy, přizpůsobené určitým cílům a výchovným záměrům a také potřebám dětí
- vnitřní život ústavu byl založen na úplné otevřenosti a důvěře k dětem.

Janusz Korczak učil děti rasové a náboženské toleranci, poctivosti a spravedlnosti, lásce k pravdě, vzájemné solidaritě a přejnosti, vědomému zdokonalování vlastní osobnosti, hledání lepších, dokonalejších forem života ve skupině. Rozvíjel rodinné cítění a lásku k rodné zemi.

Významným činitelem v jeho domovech byla výchova prací. Uznával každou práci jako rovnocennou – fyzickou i duševní, zdůrazňoval jako kritérium hodnot člověka jeho vztah k práci a užitečnost této práce pro společnost. Na příkladech ze života velkého vědce Luise Pasteura učil Korczak děti svědomité práci a poukazyval na její význam pro společnost. Do služeb chovanců patřily například tyto činnosti:

- udržování pořádku a čistoty dětí v celém domě
- pomoc při uklízení a vydávání jídla
- pomoc v čítárně a knihovně, při doučování slabších dětí, při informování o zadaných úlohách
- péče o nemocné
- vydávání a hlídání náradí apod.

Vykonaná práce se důsledně analyzovala, podléhala hodnocení a sebehodnocení dětí. Děti zase chápaly potřebu pomoci starších dětí mladším a slabším, uváděli do života v domově problémy rodinné výchovy.

Školou spravedlnosti byl přátelský soud. Jeho hlavní úlohou bylo:

- aby si děti uvědomily morální hodnocení svého skutku a stupeň přestupku
- vést k nápravě, pracovat na sobě
- chránit před svévolným “vyměřováním“ spravedlnosti
- chránit slabší děti proti silnějším (Szczepanowska, 1984).

V publikacích *Jak milovat dítě* a *Právo dítěte* na úctu věnoval Korczak hodně textu úloze vychovatele. Jeho poznámky, psychologické zásady, příklady, upozornění, vysvětlování výchovných chyb, byly určeny přímo vychovatelům a pedagogům – zvláště pak mladým, nezkušeným a také zde radil rodičům. Kladl důraz na výchovnou, pravidelnou diagnostiku chování a reakcí dětí. Doporučoval proto neustále děti pozorovat, aby vychovatel odhalil zákonitosti chování dítěte, které by mu usnadnily zpětné výchovné působení.

„Korczak byl rozeným humanistou a svým humanismem pronikal do každého citlivého a vnímavého srdce. Ti, které vychovával a se kterými spolupracoval, ve vzpomínkách na Korczaka mluví o jeho „dobrých očích“, „dobrých dlaních“, „dobrém úsměvu“ a „slovach jako modlitba“. Byl velmi vtipný, veselý a přátelský.

Když psal o vychovateli, který má být vzorem, nebyla to pouhá slova. Nebyl ideologickým humanistou. Humanismus nebyl věcí jeho hlavy, názoru, nějakého uměle vytvořeného pedagogického programu. Pojem humanismus téměř nepoužíval. Mluvil o lidské důstojnosti a o úctě vůči člověku, bez toho, aby tyto pojmy nějak opakoval. Často mluvil o tom, jak velký význam má pro život samota a smutek. Ne, abychom je vyhledávali, ale když jsou, máme je proměnit v nejvyšší hodnotu. Svých sto dětí v sirotčinci vedl k poznání, že cokoliv člověk udělá – něco se děje. Když jsem dobrý – dobra přibývá. A to nejen v mém srdci, nejen v rodině, nejen v dětském domově, ale v celém vesmíru. Když jsem udělal něco zlého – narušuji určitý řád. Něco se děje, něco není v pořádku, je narušená určitá rovnováha světa. Běžně říkáme, že někdo má něco na svědomí. Korczak šel ještě hlouběji. Když uděláme něco zlého, ubližujeme nejen svému svědomí, nejen konkrétnímu člověku, ale začíná se dít něco nebezpečného. Proto v jeho sirotčinci na Krochmalné děti věděly, že když někdo udělá něco špatného a nepřijde se na to, kdo to udělal, a nikdo tu špatnost nedá do pořádku, pak se na jejich vlajku našije černý proužek, aby každý věděl, co se stalo. Stal se „čin, který je hanbou pro celý ústav.

Důstojnost člověka je hodnotou, o kterou je třeba od dětství pečovat. Sociolog Zygmunt Bauman vidí v dětství jediné místo a jedinou možnost, kde důstojnost může zakořenit a dozrát: „Důstojnost dítěte je dětstvím lidské důstojnosti. Nikde jinde lidská důstojnost nezakoření a nevyroste“ (Bauman, 2003, s. 25). Dětství není nějakým odizolovaným samostatným úsekem života člověka. Tak jako jaro není odizolované od léta. Když na jaře neza sejeme a nic nevyklíčí, pak bychom těžko něco v létě hledali. Když jsou v továrně vyráběny součástky pro auta, musí hned od začátku být zhotoveny spolehlivě, už zde je ten důležitý čas pro auto. Korczak stále připomínal všem vychovatelům, pedagogům, rodičům

a hlavně dětem, že už jsou lidmi. „Jedním z nejzhoršnějších omylů je názor, že pedagogika je věda o dítěti, nikoliv o člověku.“ (Janovský, 1986, s. 48)“. (Bystrzycká, 2008, s. 1-5).

3.2 Janusz Korczak jako filozof výchovy

„Východiska své výchovné práce zakládal na poznání dětské psychiky, na lásce a na úctě k chovancům. Probuzenou touhu dítěte po vzdělávání, sebevýchově a úsilí o lepší život považoval za faktor vzájemného působení dítěte a vychovatele. Nežádal pro sebe téměř nic, žil v jednoduchosti a odříkání. Ale – s vášní polemika – bojoval svou bezohlednou upřímností, zápalem a odvahou proti lidské křivdě. Osobitě proti křivdě a utrpení dítěte. S literárním talentem – psaným slovem i živou řečí – pronikal do lidského svědomí, kritizoval bezduchost a pokrytectví. Trpělivě vysvětloval, nabádal zamyslet se. Uvažoval a své pochybnosti neskrýval, postuloval*. Smělými sny dosahoval hranice ušlechtilé utopie. Otrásal uštěpačnou ironií, satirou, groteskou. Získával si žertem a humorem. Budil úctu. Nejčistějším lyrismem zasahoval nejkřehčeji, nejcitlivější struny lidské duše, dojímal.

„**Postulát je jedním ze základních pojmů logiky, přírodních věd (zejména fyziky) i filozofie a označuje výchozí předpoklad, který je v dané teorii přijímán jako pravdivý. Jeho pravdivost přitom není v rámci dané teorie logicky dokazována ani dokazatelná*“ (Szczepanowska, 1984, s. 13).

Zavedení dětských kamarádkých soudů s kodexem a paragrafy v letních táborech a v Domově sirotků bylo ve své době pedagogickou novinkou a zdá se, i výchovným přínosem. Kodex dětského kamarádkého soudu platil jak pro děti, tak i pro dospělé personál. Děti si zvolily svého soudce a bylo jim umožněno se vyjadřovat podle kodexu, který mohly dle potřeb změnit či upravit. Soud nebyl spravedlností, ale musí o spravedlnost usilovat, soud není pravdou, ale po pravdě touží. Soudci se mohou mýlit, mohou trestat činy, ale je hanbou, pokud soudce vědomě vyhlásí lživý rozsudek. (Janovský 1986, s. 115).

„Korczakovou základní výchovnou metodou nebylo slovní poučování, ale prožívání konkrétních situací dítětem. Korczak měl úctu vůči každé dětské slze, každému začervenání se studem, ke každému vznášení se a dozrávání k nejkrásnějším hodnotám člověčenství“ (Bystrzycká, 2008, s. 1-5). „Děti jsou knížaty citů, básníky a mysliteli“ (Janovský, 1986, s. 191).

4 NADĚŽDA PELCOVÁ

Doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc. se narodila v roce 1954 v Ostravě, vystudovala filozofii a historii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Rigorózní zkoušku (PhDr.) z oboru dějin filozofie složila v roce 1978, aspiranturu (CSc.) v oboru systematické filozofie ukončila v roce 1986. Habilitovala se v oboru filozofie výchovy v roce 2011 prací Filozofická a pedagogická antropologie. Do roku 1990 působila jako odborná asistentka na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a od roku 1990 přednáší na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy na Katedře filozofie a společenských věd, později Katedře filozofie a filozofie výchovy. V současné době působí na téže fakultě jako vedoucí Katedry občanské výchovy a filozofie Univerzity Karlovy. Specializuje se na problematiku filozofické antropologie a filozofie výchovy, kterou také přednáší na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice.

Docentka Pelcová obdržela medaili J. A. Komenského jako výraz ocenění za rozvíjení Komenského tradic ve vědě a vzdělávání. Slavnostní akt se uskutečnil 28. 11. 2012 ve Valdštejnském paláci při příležitosti 120. výročí založení Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského.

4.1 Osobnost Naděždy Pelcové - filozof a pedagog

Jak jsme již zmínili Doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc. přednáší na vysokých školách svým studentům mj. filosofii výchovy, filozofickou antropologii a občanskou výchovu, často publikuje v odborných časopisech, vydává knihy, účastní se se svými přednáškami vědeckých symposií a je proto uznávanou odbornicí v této oblasti. Ve svých statích, knihách a přednáškách se také věnuje tématům jako je dialog ve výchově, etice pedagogického povolání, vzdělávání budoucích učitelů, filozofické a pedagogické antropologii, spravedlnosti ve výchově či výchově k humanismu. Její práce obsahují myšlenky a citace výchovných názorů Janusze Korczaka, kterým se zabývá tato práce. Hlásí se také k názorům a odkazu filozofů, jako je například Platón, Aristoteles, J. A. Komenský, často cituje francouzského filozofa Emmanuela Levinase, rakouského filozofa Martina Bubera. Spolupracovala při vzniku publikace Korczak člověk, jejíž autorkou je Anna Bystryczká.

Ve své knize Vzorce lidství například Pelcová (2010) uvádí, že základy filozofické antropologie položil už Immanuel Kant¹, když na přednáškách o logice života z roku 1800 položil základní otázky filozofie: Co mohu poznat? Podle čeho mám jednat? V co mohu doufat? Tyto otázky po poznání, mravnosti a víře podřídil poté jedné otázce: Co je člověk? Sama Pelcová v knize píše, že „schopnost člověka „naslouchat“ a „poslouchat“ je dána přirozeně, ale lze ji také kultivovat cíleně výchovou, a není v tomto kontextu, jak je zřejmé, záležitostí smyslového vnímání...“ (Pelcová, 2010, s. 43).

Stejně tak Platónova ústava uvádí, že ideální výchova začíná kolem pěti let věku a to tzv. předmětem „musikou“, který by měl kultivovat v člověku výchovou schopnost naslouchat harmonii kosmu, řádu světa a z této harmonie čerpat životní radost a pocit sounáležitosti s ostatními. Taková výchova může vytvářet prostor pro známý psychologický efekt společné tvorby, jakým je např. společné zpívání písní, v nichž jedinec pocítuje sílu sboru či společenství, kterého je součástí. Jeho vlastní pocit síly či sounáležitosti se tím jakoby násobí. Pelcová cituje českého filozofa Radima Palouše² a vysvětluje jeho výraz péče o duši: „Péče o duši“ je základní formou výchovné činnosti, jejím cílem je probudit duši člověka.“. Pelcová dodává: „Duše, v níž proběhl boj mezi rozumem, vášní a žádostmi, jednou provždy určuje svého nositele. A to, kým jsme, identifikuje i Platónův plán celoživotního vzdělávání, které působí jako selekce. Odděluje zrna od plev, nositele rozumné duše preferuje před těmi vášnivými a žádostivými. Cesta k dobru, pravdě, kráse, spravedlnosti je napříště už jen cestou rozumu“ (Pelcová, 2010, s. 47).

Lidské zkušenosti nejsou přenosné, člověk se učí především samotným životem, nabytými zkušenostmi a pokořováním svých hranic. Rodiče nemohou ochránit své děti před jejich vlastními chybami a omyly, jejich varování jsou zbytečná, protože každý tvor má touhu poznávat (Pelcová 2010).

V publikaci Evropské myšlenkové tradice se zabývá otázkou etiky a mravních hodnot, o nichž říká, že: „Etika, dříve nazývaná mravouka, mravověda, je vědní disciplína, která se zabývá studiem mravního jednání, mravního cítění, rozhodování a mravních hodnot. Někdy bývá definována jako věda o morálce. Pro etiku je charakteristické, že svůj předmět,

¹ Immanuel Kant (1724 – 1804), německý filozof, profesor. Jeho význ. dílo je Kritika čistého rozumu.

² Prof. PhDr. Radim Palouš, Dr. h. c. mult., (1924 – 2015), filozof, pedagogo, koleniolog, rektor Univerzity Karlovy.

tedy ethos, mravnost pojímá nejen jako souhrn a popis zvyků a obyčejů v lidském společenství, tedy to co je, ale konfrontuje dané s tím, co by být mělo. (...) Proto v sobě etika, reflexe mravnosti, skrývá vždy potřebu odpovědi na otázku, jíž je vystaven každý člověk: Podle čeho mám jednat? Čím se mám ve svém životě řídit? Kde naleznu princip mravnosti?“ (Pelcová, 1998 s. 28)

Pelcová zde také zmiňuje „zlaté pravidlo mravnosti“. První psanou zmínku můžeme najít v nejstarších písemnostech lidstva a to ve Starém zákoně a i v hinduistických a konfuciánských spisech: „Vše, co chceš, aby druzí činili tobě, musíš činit i ty jim“. Mravní odpovědnost, čili žít mravně je osobní věcí každého z nás; záleží, jak tuto nám danou dispozici rozvineme, či v opačném případě promarníme (Pelcová, 1998).

V její další knize *Výchova k humanismu* se zamýšlí o filozofii hodnot a hodnotovém profilu jedince v souvislosti s konkrétní existenciální situací společnosti a sociálními problémy v průběhu všech epoch. Řešením může být rozbor stávající krize hodnot a nalezení řešení praktických otázek (Pelcová, 1999).

V další publikaci *Éthos ve výchově* Pelcová uvádí svůj příspěvek slavnou citací E. Kanta: „Člověk je člověkem jen výchovou.“ Dobrá výchova přispívá ke zrození dobrého člověka, a špatná výchova špatného. Z historie ale víme, že i nejlepší učitelé měli špatné žáky, případně se z jejich žáků stali nedobří lidé. Výchova samozřejmě není všemocná, nelze podle ní „vyrábět a formovat“ stejné produkty. Vhodná výchova s podnětným prostředím však může formovat či změnit psychicky hendikepovaného jedince a může mu pomoci žít lepší život (Pelcová, 2009).

V této knize mne ještě zaujala pasáž, kdy doc. Pelcová zmiňuje příhodu z jedné přednášky prof. Jaroslavy Peškové³, když diskutovala se svými studenty a ptala se jich, kdy vlastně s výchovou člověka začínáme? Svou otázkou uvedla studenty do rozpaků a z diskuze vyplynulo, že výchova je vlastně celoživotní proces. Proces výchovy, který začíná narozením, vlastně nikdy nekončí, neboť člověk se učí celý svůj život. Výchova je péče o narozeného, ale také výchova sebe samého. Vždyť rodiče se také stále učí novým zkušenostem, novými podněty ve výchově potomka, tímto nově vzniklým vztahem s novou bytostí v našem životě. Rodič se tak stává také vychovatelem. O etické dimenzi výchovné činnosti

³ Prof. PhDr. Jaroslava Pešková (1926 – 2006), pedagog, komenioložka, zabývala se dějinami české filozofie, profesorka Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

autorka (Pelcová, 2009) říká, že výchova je činnost praktická, protože učitel seznamuje žáky s tím, co by stejně v průběhu života nabyli a činí tak záměrně, systematicky, cíleně, usměrňuje a urychluje poznání. Je proto nutné pěstovat profesní etiku (etiku odpovědnosti vůči druhému), pěstovat smysl pro profesní činnost. Je nutno hledat, ale nikoliv předem vymezit, tu nestanovenou míru obecnosti a individuální závaznosti každého jedince.

„Eticky uvažující člověk uvažuje o etice přesvědčení nebo ideálu či odpovědnosti. Uvažuje nikoliv o legalitě svého jednání, ale o jeho legitimitě. Nelze podřadit jednání pod jeden zákon, ale musí rozhodnout, který zákon uplatnit, s tím vědomím, že samo znění zákona z nás nesnímá odpovědnost za naše rozhodnutí. Etická dimenze jednání naznačuje, že je vždy ještě možno jednat jinak“ (Pelcová, 2009, s. 15).

4.2 Publikační činnost Naděždy Pelcové

Publikační činnost doc. Pelcové je velmi bohatá, od několika knih, po množství časopiseckých článků či konferenčních příspěvků a přednášek. První publikace, na níž se autorsky podílela doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc., vyšla v roce 1985 s názvem. Před 165 lety se narodil Bedřich Engels. Například v katalogu Národní knihovny ČR je evidováno 38 publikačních citací doc. Pelcové.

Namátkou zde uvádíme některé práce doc. Pelcové např.:

2014 - Fenomén výchovy a etika učitelského povolání, 2014 - Čas ve výchově, umění a sportu (Filosofická reflexe), 2012 - Dialog ve výchově, umění a sportu (Filosofická reflexe), 2012 - Smysl, cíl a účel ve výchově, umění a sportu (Filosofická reflexe lidského jednání), 2011 - Česká vzdělanost v Evropě I., 2011 - Symbol ve výchově, umění a sportu. (Filosofická reflexe), 2011 - Hejduk, T. (ed.), Grygar, F., Hermann, T., Palouš, R., Pelcová, N., Prázný, A. Úvod do filosofie, 2010 - Vzorce lidství. Filosofické základy pedagogické antropologie.

Časopisecké práce uvedené autorky jsou také rozsáhlé, publikovala v českých i zahraničních časopisech, např. v časopisech *Pedagogika*, *Filozofický časopis*, *Philosophy of Education*, *Vierteljahrschrift für Pädagogik*, *Forum pedagogiczne*, *Kultura i Wychowanie* a dalších.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Na základě stanoveného cíle výzkumu této diplomové práce byla zjišťována výzkumná metoda, která by byla vhodná pro výzkum stanoveného cíle. Jako vhodná metoda byla takto stanovena obsahová analýza textů polského sociálního pedagoga Dr. Janusze Korczaka, který pedagogicky působil ve Varšavě v letech 1905 - 1942 a novodobé autorky, současné profesorky doc. PhDr. Naděždy Pelcové, CSc., působící na Filozofické katedře Univerzity Karlovy v Praze a navazuje na koncepci, výchovné a filozofické myšlenky Dr. Janusze Korczaka.

„Obsahová analýza patří do pozitivistického modelu empirického výzkumu. Jako všechny výzkumné nástroje, v této tradici předpokládá existenci logicky vytvořené teorie ve tvaru obecných tvrzení a odvozených hypotéz. Technika obsahové analýzy umožňuje měření těchto proměnných v psaném textu. Psaný text je v obsahové analýze považován za totéž, co přináší výzkumné šetření, neboť text jsou vlastně data, jež umožňují měření proměnných, které jsou pro daný výzkum zásadní. Cílem obsahové analýzy je extrakce proměnných z textu v měřitelné podobě“ (Kronick, In Sociologický časopis, XXXIII, 1/1997).

5.1 Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek

Formulování výzkumného problému znamená, že je jasně pojmenováno to, čím se výzkum bude zabývat. Výzkumný problém na rozdíl od výzkumné otázky má podobu oznamovací věty nebo slovního spojení, je obecnější a blíží se k tomu, co je někdy označováno jako téma výzkumu. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 64 - 65)

Cílem výzkumu je nalézt, zjistit, popsat a analyzovat myšlenky Korczakových vybraných prací a porovnat je s pracemi Naděždy Pelcové, které se týkají problematiky výchovy. Budeme analyzovat jednotlivé prvky sociální pedagogiky, filozofie výchovy a didaktiky ve výběrovém souboru obou autorů na základě kvalitativní obsahové analýzy částí textů. Dílčí cíle: analýza, definování výchovy, prvků a srovnání výchovných metod a problematiky výchovy, jejího cíle a funkcí při utváření člověka.

Na základě stanoveného hlavního cíle výzkumu byly dále stanoveny následující dílčí cíle výzkumu:

1. Analýza, definování výchovy, definování prvků výchovy.

2. Analýza prvků filozofie výchovy (prostředky, činitelé a předmět).
3. Specifikování společných znaků a prvků Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové.
4. Specifikace diferencí, rozdílných znaků těchto dvou autorů.

Na základě kvalitativní obsahové analýzy textů jsme provedli porovnání výskytu prvků jednotlivých kategorií ve vybraných dílech obou autorů. K provedení metody obsahové analýzy jsme využili popis uvedený v publikaci Jana Hendla Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace (2005).

Po stanovení cíle výzkumu této diplomové práce byly formulovány výzkumné otázky, na něž by měl provedený výzkum odpovědět.

Byly stanoveny níže uvedené výzkumné otázky:

- č. 1 - Jaký typ výchovy zastával Janusz Korczak ve své době?
- č. 2 - Jaký typ výchovy zastává Naděžda Pelcová v současnosti?
- č. 3 - Jaký přínos má výchova podle zásad Janusze Korczaka pro dnešek?

5.2 Metody výzkumu, sběr dat

Zvolili jsme kvalitativní výzkum pomocí metody formální obsahové analýzy textů, komparaci ve formě výkladu významu a smyslu vybraných děl a interpretace. Naše práce s textem je kontinuálně interpretativní a naším cílem je text správně vyložit. Pro rozbor částí textů díla Janusze Korczaka a děl Naděždy Pelcové jsme zvolili metodu interpretativní rámcové analýzy dokumentů dle publikace Jana Hendla Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace, vydanou v roce 2005. „Toto schéma analýzy kvalitativních dat (anglicky pojmenované framework analysis) vyvinuli v osmdesátých letech angličtí výzkumníci Ritchie a Spencer (1994). Autoři především usilovali o to, aby jejich přístup usnadnil systematické prozkoumávání kvalitativních dat. Vycházejí z toho, že prvním krokem práce s materiálem je jeho organizace, kdy jde o pečlivé roztřídění a redukci dat. Druhým krokem je vlastní interpretace, která vede k popisné nebo explanatorní zprávě o zkoumané oblasti. Autoři se opírají o techniku sestavování tabulek“ (Hendl, 2005, s. 217).

Postup je založen na tabulkové metodě, která umožní redukci dat, specifikuje témata a podtémata, do kterých se umísťují jednotlivé pojmy z analýzy jednotlivých výběrových souborů. Data se označí, vytvoří se tematické tabulky a schémata pro uspořádání dat a následně proběhne sumarizace a syntéza dat.

Nazírali jsme na díla Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové, podrobovali obsahové analýze, hledali a zjišťovali jsme odpovědi na výzkumné otázky. Ve výsledku jsme definovali stejné a rozdílné hodnoty a pojmy.

5.3 Výzkumný soubor a realizace výzkumu

Výběrový výzkumný soubor tvoří texty obou autorů, které se vztahují ke zkoumanému tématu. Zvolili jsme k obsahové analýze výběr vzorků záměrný, reprezentativní. Tvoří jej tyto texty:

1. **Janusz Korczak** – analýza úryvku textu z knihy *Jak milovat dítě, kapitola Internát* (In Janovský, 1986, s. 47 – 81),
2. **Janusz Korczak** – analýza úryvku textu z knihy *Právo dítěte na úctu* (In Janovský, 1986, s. 169 - 186),
3. **Janusz Korczak** – analýza článku s názvem *Děti* (In Bystrzycká, 2012, s. 181-182),
4. **Naděžda Pelcová** – analýza textu přednášky s názvem *Výchova k odvaze a odvaha vychovávat* (In Sborník ze semináře Odvaha na každý den, 2010, s. 12 – 16),
5. **Naděžda Pelcová** – analýza textu článku *Hodnotová výchova a výchova k hodnocení* (In Pedagogika, 2013, s. 285 – 300).
6. **Naděžda Pelcová** – analýza textu článku *Jak si rozumíme?* (In Pedagogika, 2010, s. 4 – 11).

Realizace výzkumu:

Základní fází pedagogického výzkumu je stanovení problému, kdy práce při stanovení problému obvykle začíná tzv. předběžnou teoretickou analýzou. Jde o to, získat co největší množství informací o oblasti, která se má zkoumat. (Chráška, 2006, s. 9)

Základní fáze výzkumu představovala získání informací z literatury, která se vztahuje k tématu diplomové práce. K realizaci výzkumu bylo vybráno šest textů, převážně úryvků, obou jmenovaných autorů. Jejich výčet je uveden v předchozí kapitole.

Práce při stanovení problému začíná předběžnou teoretickou analýzou. Jde o to, získat co největší množství informací v oblasti, která se má zkoumat (Chráska, 2007). Prvotní snahou bylo prostřednictvím pojmů vyskytujících se ve výzkumných souborech, tedy publikací a časopiseckých článků, popsat a určit společné znaky výchovy, prvků výchovy a prvků filozofie výchovy a nalezení případných spojitostí. Hledali jsme také rozdílné znaky či prvky přístupu těchto dvou uvedených autorů.

Sběr dat probíhal v první fázi formou sestavení rešerší v knihovnických databázích, následoval výběr výzkumných souborů, jejich studium a četba knih a časopiseckých článků.

Poté bylo přistoupeno k výběru témat, podtémat, kategorií a tematických rámců z jednotlivých zkoumaných vzorků. Hlavní témata, podtémata nebo kategorie byly v každém textu odlišně barevně vyznačeny a označeny kódem pro umístění v tabulce. Při označování textu jsme pročítali jednotlivé pasáže, fráze a věty, rozhodovali jsme se, o čem vypovídají a k jakému pojmu se vztahují. Výskyt zkoumaných jevů, v tomto případě analyzovaných pojmů jako výchova, prvky výchovy, prvky filozofické apod. byl zaznamenán do přípravné tabulky v tematickém zobrazení.

Dále jsme si připravili další tabulku pro zobrazení podle případů, tzn., že jsme zde vyznačili každému vzorku jeden řádek a také jeden sloupec a klíčové prvky jsme zařadili do této tabulky. Po analyzování kategorií, témat a pojmů byla zjištěná data shrnuta a následně interpretována.

6 OBSAHOVÁ ANALÝZA A KOMPARACE TEXTŮ

Pro naše zkoumání jsme zvolili kvalitativní přístup k danému tématu metodou rámcové analýzy a komparace dle publikace Jana Hendla Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace (2005, s. 217).

Obsahová analýza je standardní metoda pedagogického výzkumu, která je zaměřena na interpretaci a hodnocení obsahu textů, identifikuje podstatné informace a vlastně vytváří zjednodušenou verzi původního textu, ale nezjišťuje výsledky prostřednictvím statistických dat. Jednoznačná definice obsahové analýzy ale není snadná a nemá ani obecně pevně daný postup. Snaží se porozumět tomu, že každá skupina, každý člověk je jedinečný a může mít odlišný názor na problém či skutečnost. Za cíl si klade proniknout do hloubky problému či názoru a snaží se objevit nové souvislosti. Důležité jsou pocity, názory a myšlenky.

Při kvalitativním výzkumu jde také o specifický vztah mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou. „Drží se zásady, že každý jednotlivý výzkum bude mít předem stanovené kroky analýzy. Těmi jsou:

- téma tvorby kategorií,
- výběr materiálu podle kritéria selekce,
- analýza vzniku situace,
- formální charakteristiky materiálu,
- určení směru analýzy podle kladených otázek,
- teoretické zdůvodnění položených otázek“ (Gulová a Šíp, 2013, s. 141).

Můžeme říci, že postupy obsahují techniky konceptualizace údajů a tento proces nazýváme „kódováním“. Jednotlivým pojmům v textu přidělujeme kódy, hodnoty za účelem zápisu v tabulce. Můžeme si stanovit dílčí otázky, např.: Co je tématem výchovy? Jaké výchovné postupy jsou zmiňovány? Kde a v jakém prostoru probíhá výchovná metoda? Jaká je intenzita jevů? Jaké jsou výchovné postupy k dosažení cíle?

6.1 Analýza vybraných pedagogických textů Janusze Korczaka

1. **Janusz Korczak** – analýza úryvku textu z knihy *Jak milovat dítě, kapitola Internát* (In Janovský, 1986, s. 47 – 82),
2. **Janusz Korczak** – analýza úryvku textu z knihy *Právo dítěte na úctu* (In Janovský, 1986, s. 169 - 186),
3. **Janusz Korczak** – analýza článku s názvem *Děti* (In Bystrzycká, 2012, s. 181-182).

Tab. 1. Tématické zobrazení interpretace textů Janusze Korczaka

		A	B	C
		Text 1. - Janusz Korczak: Jak milovat dítě	Text 2. - Janusz Korczak: Právo dítěte na úctu	Text 3. - Janusz Korczak: Děti
1.	Kategorie/téma 1 - definování výchovy	důraz na vlastnosti vychovatele, má hledat ve výchově vlastní cestu a individuální přístup k vychovávaným	děti nejsou našim vlastnictvím, jsou individuality, je třeba jim naslouchat, být laskavý, mírný	formovat, vzdělávat, edukovat srdce, um, aby vznikla harmonie formy
2.	Kategorie/téma 2 - prvky výchovy	systematická, harmonická organizace procesu výchovy, upřímnost, svoboda, dialog, vyslechnutí	děti nejsou takové, jaké je chceme mít, jsou rozdílné osobnosti, vyžadují individuální přístup	probudit zájem dítěte o život, prožitky a životní vzory, postoje, které si dítě osvojuje pro svůj další život
3.	Kategorie/téma 3 - prvky filozofie výchovy	odpovědnost za vlastní rozhodnutí (i dítě hřeší, ale najde z chyb poučení pro svůj vlastní další život)	trpělivost, laskavé pochopení k přestupkům a omylům, vedení k úctě, důvěře a pokoře ke starším a zkušenějším	rozvinout pozitivní rysy povahy, ztlumit negativní, vytvořit nabytý charakter dítěte

Text 1. Janusz Korczak – analýza úryvku textu z knihy *Jak milovat dítě, kapitola Internát* (In Janovský, 1986, s. 47 – 82)

Kategorie: Definice výchovy

„Jedním z nejzlobnějších omylů je názor, že pedagogika je věda o dítěti, nikoliv o člověku. Nejsou to děti – jsou to – lidé, ale s jinou stupnicí pojmů, jinou zásobou zkušeností, jinými pohnutkami, jinou hrou citů. Pamatuj si, že my je neznáme. ... Buď sám sebou a pozorně si všímej dětí tehdy, když mohou být samy sebou. Pozoruj a nežádej...“.

Celková interpretace textu:

Z textové analýzy je patrné, že autor doporučuje vychovateli, aby měl na paměti, že osobnost, duše dítěte je stejná, jako kohokoliv jiného, že dítě je ve výchově vlastně partner v dialogu jako každý jiný dospělý. Děti mají pouze jiné vnímání a prožitky světa, svá trápení a starosti, jako každý jiný a chce-li je vychovatel lépe poznat, měl by nejdříve děti nezaujatě pozorovat a až poté si stanovit výchovné prostředky či stanovit směr výuky. Také by se neměl vždy držet přísných a pevně stanovených pedagogických pravidel a měl by se podle situace při dialogu s dítětem stát naslouchající a vnímající protistranou, rovnocenným partnerem.

Kategorie: Definice prvků výchovy

„Bez organizace, svobodně se mohou úspěšně rozvíjet jen některé výjimečné dětské charaktery, desítky jich přijdou nazmar.“

Celková interpretace textu:

Zde autor nastiňuje zásadu organizace výchovného procesu a tou by mělo být ustanovení řádu či pravidel jeho fungování. V tomto případě vychází ze svých praktických zkušeností, kdy sám zavedl ve svém Domově sirotků Dětský soud, který platil jak pro děti, tak pro zaměstnance i vychovatele. Stanovy Dětského soudu v domově umožňovaly dětem povolání před soud i dospělé a „soudit“ jejich činy a tím Korczak zavedl do praktického života domova jednu ze svých pedagogických myšlenek, že děti mají stejná práva jako dospělí a zasluhují rovnoprávný, spravedlivý dialog. A také získal zpětné ověření v praxi, zda se tato výchovná idea rovnoprávného přístupu k dětem pedagogicky osvědčila.

Kategorie: Definice filozofie výchovy

„Ať dítě hřeší. Nesnažme se o to, abychom každý jeho čin předešli, při každém zaváhání okamžitě ukázali cestu, při každém odchýlení přiběhli s pomocí. Pamatujme si, že v okamžiku velkých bojů nemusíme být k dispozici. Ať hřeší. Protože nebloudí-li v dětství a nenaučí-li se potýkat se s dohledem a ochranou, vyroste z nedostatku příležitostí v pasivně morálního jedince, nikoliv aktivního člověka na základě silných pohnutek. (...) Pamatuj si: Dítě má právo zalhat, vymámit, vynutit si, ukrást. Ono nemá právo lhát, mámit, vynuocovat si, krást. Jestliže jako dítě nemělo ani jedinou příležitost vydloubat z vánočky rozinky a potají je sníst, pak není a nebude poctivé, až dospěje.“

Celková interpretace textu:

Zde se autor snaží vychovateli připomenout, že vlastním poznáním, vlastním prožitkem, byť negativním a morálně nesprávným, v tomto případě hříchem, neslučujícím se s pravidly obecné morálky, se lze naučit přijmout odpovědnost za své rozhodnutí. Vědomí, poznání, že jsem porušil zásadu, nutí dítě přemítat a sebehodnotit. Dospělý má být dítěti připraven pomoci, poradit, případně má dítě vhodně nasměrovat, ale nejdůležitější pro dítě je vlastní poznání na základě vlastní zkušenosti. Dítě má právo být samo sebou a má mít i právo být v této situaci milováno a přijímáno.

Text 2. Janusz Korczak - analýza úryvku textu z knihy *Právo dítěte na úctu* (In Janovský, 1986, s. 169 - 186),

Kategorie: Definice výchovy

„Od samého počátku vyrůstáme s pocitem, že větší je důležitější než malé. (...) Úctu a obdiv vzbuzuje to, co je velké, zabírá více místa. Malý – běžný, nezajímavý. Malí lidé, malé potřeby, radosti i smutky. (...) Dítě je malé, lehké, je ho méně. Musíme se k němu sklonit, snížit. (...) Rozkazujeme a žádáme poslušnost. Jsme morálně i právně odpovědni, protože víme a předvídáme, jsem jedinými soudci činů, pohybů, myšlenek i záměrů dítěte. Vydáváme pokyny, bdíme nad jejich splněním. Pozor – naše děti jsou našim vlastnictvím, závislé na naší vůli a pochopení.“

Celková interpretace textu:

Lze se domnívat, že v této části analýzy popisuje autor textu nevhodný způsob pedagogického přístupu k dětem, jaký byl uplatňován v té době. Upozorňuje opět, že dítě je partne-

rem v dialogu mezi vychovatelem a vychovávaným, nikoliv podřízeným, mladším, slabším či nevědomým a nelze jej podceňovat jen proto, že je dítě. Děti nelze formovat podle našich představ, ani podle výchovných vzorů. Výchovné působení pedagoga by mělo být tvořivé, přizpůsobené podle diagnostiky chování a reakcí dítěte. Děti poznáváním světa získávají zkušenosti, čímž formují svou osobnost a potřeby v tomto období dětství. Každé dítě proto potřebuje individuální přístup a vychovatel by měl neustále klást otázky a podněcovat dítě poznávat svět.

Kategorie: Definice prvků výchovy

„Jestliže vychovatel hledá jen zvlášť cenné charakterové rysy a hodnoty, jestliže touží formovat dětskou duši podle jednoho vzoru, jedním směrem – dopustí se omylu: někteří se budou falešně vydávat za jeho dogmata, jiní se upřímně poddají jeho sugesci – avšak dočasně. Až se však projeví pravá tvář dítěte, nejen on, ale i dítě pocítí porážku. Čím větší úsilí bylo vynaloženo na zamaskování nebo obvinění, tím bouřlivější bude reakce; dítě zorientované v našich tendencích nemá už co ztratit. Jak důležité z toho plyne ponaučení!“

Celková interpretace textu:

Z textové analýzy lze stanovit, že autor textu nabádá pedagoga, mimo jiné, analyzovat a sebehodnotit svůj přístup k výuce a k dětem. Radí mu, aby byl zodpovědný, nepodceňoval je, neobviňoval, netrestal a nezakazoval, aby jednal čestně a eticky. Měl by být laskavý, respektovat jejich důstojnost, být s nimi v příjemné atmosféře, protože i dítě si dokáže vytvořit vztah s učitelem či kolektivem a dítě také dokáže prožívat zklamání z pokrytectví a brzy vycítí, kdo zklamal jeho důvěru. Nabádá k respektování individuality druhého člověka, k etickému respektu, k úctě. Jen v dialogu lze zachovat vlastní důstojnost a jen v dialogu nezraníme druhého člověka.

Kategorie: Definice filozofie výchovy

„Vlastní vady a trestuhodné činy ukrýváme. Děti mají zakázáno nás kritizovat, všimnout si našich špatných návyků, zlovyků a slabůstek. Předstíráme dokonalost. Pod hrozbou nejtěžší urážky bráníme tajemství vládnoucího klanu, kasty zasvěcených – vyvolených k vyšším cílům. Pouze dítě smí být beze studu obnaženo a postaveno na pranýř. (...) Léta práce potvrzovala stále jasněji, že děti si zaslouhují úctu, důvěru a dobrotu, že je milé žít s nimi v příjemné atmosféře klidu, veselého smíchu, prvního s chutí vynaloženého úsilí,

prvního údivu, čistých, světlých, milovaných radostí, že práce jde od ruky, přináší ovoce ja je krásná.“

Celková interpretace textu:

V textové analýze jsou nastíněny autorovy myšlenky, které kladou důraz na vedení vzájemné úcty a důvěry pedagoga a dětí. Pedagog by měl, dle našeho názoru, v harmonii a přátelské atmosféře probouzet u dětí zájem o vlastní prožitky, o poznání nových zkušeností a tím rozvíjet jejich cit pro správnou míru sebehodnocení v kontextu kolektivu. Měl by dětem výchovně pomoci rozvíjet smyslové poznání, vědomosti a radost z tvořivé činnosti, měl by rozvíjet cit pro správnou míru. To by měl být směr žádoucího vývoje vychovávaného a yvchovávajícího.

Text 3. Janusz Korczak - analýza článku s názvem *Děti* (In Bystrzycká, 2012, s. 181-182).

Kategorie: Definice výchovy

„Úlohou výchovy je: 1. Formovat srdce (pol. Kszalicic serce. Polské kształcic a wykształcony znamená formovat a také vzdělávat, edukovat: AB). 2. Formovat um (pol.: kształcic umysl: AB). 3. Toto vše propojit tak, aby vznikla harmonie formy.“

Celková interpretace textu:

Z textové analýzy lze konstatovat, že autor zde jasně vymezil svou definici výchovy. K pochopení dítěte jako celku je třeba porozumět současně jeho tělu, vnitřní psychice, duši, jeho potřebám. A dítě jako harmonický celek podmiňuje později součást harmonického celku dospělého člověka. Výchova by měla směřovat k požadované změně osobnosti jako celku, kdy ve výsledku očekáváme osvojení mravních zásad či morálních hodnot.

Kategorie: Definice prvků výchovy

„1. Rozvinout u dítěte pozitivní rysy povahy, se kterými přišlo na svět. 2. Ztlumit negativní. 3. Vytvořit nabytý charakter dítěte.“

Celková interpretace textu:

Lze předpokládat, že autor má na mysli zejména výchovu v nejranějším věku, tedy výchovu rodičovskou, která je pro dítě zároveň tou nejdůležitější, tou primární. Rodičovskou výchovu nelze nahradit, dítě ji potřebuje právě pro harmonický rozvoj své osobnosti, potřebuje péči, ochranu, potřebuje zažít pocit bezpečí a lásky, potřebuje zkoumat svět za dohledu rodičů prostřednictvím prožitků a zkušeností. Výsledkem takové výchovy by měl být jedinec orientovaný k správným etickým hodnotám, charakterovým vlastnostem uplatnitelným ve společnosti.

Kategorie: Definice filozofie výchovy

„ 1. Vychovat z dítěte užitečného a šlechetného člověka. 2. Šťastného.“

Celková interpretace textu:

Z textové analýzy lze usuzovat, že autor má na mysli prostřednictvím výchovného konceptu dosáhnout harmonické přeměny osobnosti jedince. Probudit v něm zájem o osobní prožitky z nových zkušeností, které umožní další rozvoj smyslového poznání, morálních postojů. Respekt k individualitě druhého člověka, úcta, mohou být vzory pro budoucí odpovědnost za vlastní rozhodnutí a činy. Za předpokladu osobní svobody každého jedince a ztotožnění se s etickými normami pro svůj život.

6.2 Analýza vybraných textů Naděždy Pelcové

4. **Naděžda Pelcová** – analýza textu přednášky s názvem *Výchova k odvaze a odvaha vychovávat* (In Sborník ze semináře *Odvaha na každý den*, 2010, s. 12 – 16),
5. **Naděžda Pelcová** – analýza textu článku *Hodnotová výchova a výchova k hodnocení* (In *Pedagogika*, 2013, s. 285 – 300).
6. **Naděžda Pelcová** – analýza textu článku *Jak si rozumíme?* (In *Pedagogika*, 2010, s. 4 – 11).

Tab. 2. Tématické zobrazení interpretace textů Naděždy Pelcové

		D	E	F
		Text 4. - Naděžda Pelcová: Výchova k odvaze a odvaha vychovávat	Text 5. - Naděžda Pelcová: Hodnotová výchova a výchova k hodnocení	Text 6. - Naděžda Pelcová: Jak si rozumíme
1	Kategorie/ téma 1 - definování výchovy	pomoci člověku, aby byl sám sebou, kultivovat v člověku dobré vlastnosti, intelekt, nechat je v něm růst s pocitem síly a potěšení z radosti z vlastních možností	kultivování vlastností jedince, rozvoj sebevnímání a sebevědomí žáka jako předpoklad pro schopnost nestranně posuzovat vlastní jednání	porozumění jinakosti dítěte, jeho myšlení, prožívání, hodnot
2	Kategorie/téma 2 - prvky výchovy	iniciativa, odhodlanost, vytrvalost, trpělivost, plánovitost, vnitřní konzistence	obecný rozhovor, dialog, spolupráze, výchova starších radou a citem mladším	praktická morální filozofie, neplatí zde univerzální metoda, ale dialogický princip
3	Kategorie/téma 3 - prvky filozofie výchovy	vůle, stanovení cílů, vytvořit důvěru ve vlastní schopnosti, cit pro správnou míru a morální rozhodování, být sám sebou	sebepojetí, sebeúcta, rozpoznání sebe sama, porozumět sobě ve vztahu k druhému, rozvíjení intelektu, vůle, odhodlání k činu a schopnost volit, rozhodovat se	setkání, respekt, úcta k druhému, porozumění - děti jsou lidé, jen s jinou stupnicí pojmů, jinou zásobou zkušeností, pohnutkami, city

Text 4. Naděžda Pelcová - analýza textu přednášky s názvem *Výchova k odvaze a odvaha vychovávat* (In Sborník ze semináře *Odvaha na každý den*, 2010, s. 12 – 16).

Kategorie: Definice výchovy

„Hovořím-li o výchově, tak mám na mysli činnost, jejímž smyslem je pomoci člověku, aby byl sám sebou. Nebo ještě jinak, výchova je tou činností, jejímž smyslem je, aby ten, kdo je vychováván, už výchovu nepotřeboval; aby z toho odkázaného na pomoc stal samostatný člověk, aby se ze závislého stal svobodný, aby se z nemluvněte stal partner v dialogu, aby se z našich dětí stali přátelé a později možná i pomocníci a pečovatelé“.

Celková interpretace textu:

Z textové analýzy je patrné, že autorka má na mysli činnost výchovnou, která je spojena s pocitem radosti, štěstí a to nezávisle na tom, čeho dosáhneme. Chceme-li ve výchově něčemu naučit nebo něco změnit, je třeba odpovědnosti, elánu a optimismu, přestože ve výchovném procesu nelze nikdy zaručit správný výsledek. Výchovný proces je založen na dialogu dvou bytostí, které se v tomto procesu vlastně vychovávají navzájem. Kladou si otázky, hledají společně odpovědi a předávají vlastní zkušenosti ve vzájemném respektu.

Kategorie: Definice prvků výchovy

„Řada pedagogů byla a je přesvědčena, že k cíli výchovy ona životní statečnost patří, a někteří hovoří o vnitřní dynamice sil, jež musí být výchovou, péčí v člověku rozvíjeny. První je momentální nebo dočasná energie, kam patří bdělost, svěžest, iniciativa, rychlá a pohotová odhodlanost. Druhá je setrvalá energie, projevující se v neúnavnosti, vytrvalosti, trpělivé a věrné pracovitosti. Třetí je uzavřená energie, jejími projevy jsou jednotnost, plánovitost, vnitřní konzistence. (...) Smyslem výchovy je tyto vlastnosti v člověku kultivovat, nechat je v něm růst. A to se podaří jedině tím, že se mladým umožní prožít pocit síly a potěšení a radosti z vlastních možností, ze zaměření a z koncentrace.“

Celková interpretace textu:

Lze se domnívat, že autorka považuje pedagoga za odvážnou a statečnou osobu s jistými vnitřními dynamickými silami, entusiasmem, který může předávat zkušenosti a rozvíjet péči o duši, o integritu jedince prostřednictvím výchovného procesu a umožní vychovávanému vlastními prožitky získávat s radostí a pocitem síly nové životní zkušenosti. Významným prožitkem radostného pocitu síly či úspěchu by měla být pevná vůle a snaha

zvládnout určené úkoly. Následná radost z úspěchu může podporovat vytvoření důvěry ve vlastní schopnosti.

Kategorie: Definice filozofie výchovy

„Tedy výchova má rozvíjet nejen intelekt, ale také vůli, statečnost, touhu po uplatnění, odhodlání k činu schopnosti volit, rozhodovat se (to všechno je thymos), má přispět k pochopení, že člověk v jednání nenasazuje jen své parciální funkce, ale podílí se na něm celou svou osobou. Jde vlastně o odvahu být sám sebou.“

Celková interpretace textu:

Z textové analýzy je patrná myšlenka autorky, že pedagog by měl prostřednictvím výchovy orientovat vychovávaného k správnému morálnímu rozhodování, které lze modelovat vůlí a citem pro správnou míru komplexně. Tedy celou svou osobností, osobními prožitky a nabytými zkušenostmi. Pak se může zodpovědně rozhodovat a stanovovat si životní postoje a rozhodnutí.

Text 5. – Naděžda Pelcová - analýza textu článku *Hodnotová výchova a výchova k hodnocení* (In Pedagogika, 2013, s. 285 – 300).

Kategorie: Definice výchovy

„Vzdělání od výchovy nelze oddělit, i ve vyučování vychováváme a při výchově vzděláváme. Výchova bez vyučování by byla prázdným mentorováním a pouhé vyučování bez výchovy by bylo jednostranným rozvíjením vědomostních, znalostních a paměťových, tedy ryze intelektuálních schopností. Takže člověk by se mohl celý život učit, a přesto zůstat nevychovaný – a svým způsobem i nevzdělaný. Vždyť vzdělanost není sumací mnoha poznatků – není to *polymathia*, mnohovědění, nýbrž především schopnost rozlišit to podstatné od partikulárního; proto je pravá vzdělanost ve filozofii výchovy tradičně spojována se *sofia*, s moudrostí. Podle mého názoru je tedy výchova k hodnocení založena na dvojím, rozvoji sebe-vnímání a sebe-vědomí žáka v kontextu světa, jak jsme popsali výše, a dále na rozvoji sebe-úcty jako předpokladu pro schopnost nestranně posuzovat vlastní jednání.“

Celková interpretace textu:

Na základě získané analýzy z tohoto textu lze říci, že výchovné podmínky ovlivňují volbu výchovných cílů a prostředků a vnitřní a vnější podmínky výchovy se vzájemně ovlivňují a podmiňují. Vzdělanost je spojována s moudrostí a rozvíjením intelektu, nikoliv s obsáhlým množstvím jednotlivých poznatků. Moudrost umožňuje rozlišovat to podstatné v rozhodování, ve schopnosti správně volit a následné odhodlání k činu.

Kategorie: Definice prvků výchovy

„Výchova v hodnotovém smyslu je odpovědí na výzvu, odpovídání a odpovědnost jdou ruku v ruce. Výchova je v tomto smyslu obecný rozhovor (jak nevzpomenout Komenského Poradu o nápravě věcí lidských) mezi stáří a mládím o životě. Je nastolením všech podstatných zřetelů a rozměrů lidského pobytu v dialogu. Výchova v tomto podstatném smyslu může být jen spolutázáním, dialogem (Dialegesthai), v němž mohou staří mladé vychovávat radou a činem. (...) Ve výchově jde o vytvoření porozumění (Verständnis) a sebeporozumění (Selbsverständnis), které se projevuje právě nastolením, položením otázky. Porozumění je vyjádřeno v otázce, na niž je předchozí výklad odpovědí. Jen ten kdo se ptá, ví o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat. Výchova tak není technika nejrychlejšího osvojování si vědění a hodnot. Ve výchově se především ptáme sebe a druhých, jde nám o podstatu vlastního bytí“.

Celková interpretace textu:

Z textové analýzy můžeme předpokládat, že autorka zastává názor, že výchova by měla zprostředkovávat či předávat informace, fakta, zkušenosti. Osobním prožitkům, poznatkům můžeme také porozumět prostřednictvím dialogu, tedy otázkám a odpovědím. Dialog, diskuze, mezi starší a mladší generací může pomoci hledat podněty k formování etického jednání, to znamená respektování mezilidských vztahů. Pedagog by měl přijmout svou odpovědnost za způsob výchovy, který by měl probíhat formou přirozeného, snadného, optimistického, ale důkladného vzdělávacího procesu. A jeho by měla být všeobecně vzdělaná, moudrá a mravná bytost.

Kategorie: Definice filozofie výchovy

„Smysl hodnotové výchovy tedy není v tom předávat dětem hotové systémy hodnot – evropských, celospolečenských, všelidských, kulturních, uměleckých, ale vypěstovat v nich potřebu a také schopnost se po hodnotách pít, poznávat je, rozumět jim, odlišovat je, kladné hodnoty ctít, upínat se k nim, pociťovat úctu. Smyslem hodnotové výchovy je především vytvářet v dětech potřebu obracet se k tomu, co je „hodnotné“, a hledat to, naučit děti něco „ctít“.

Celková interpretace textu:

Lze se domnívat, že analýza tohoto úryvku nám předkládá myšlenku filozofie výchovy o moudré, vzdělané, morální bytosti se sociálním aspektem. Nesmíme však zapomínat na prostředky a životní vzdělávací proces, kterým vychovávaný musí projít skrze své prožitky, zkušenosti, potřebu porozumět etickým postojům, hledat v nich svou pravdu, vážit si těchto hodnot. Každý z nás by měl mít potřebu sdílet společné zážitky, myšlenky a hledat v sobě pocit sebeuvědomění.

Text 6. Naděžda Pelcová – analýzy textu článku *Jak si rozumíme?* (In *Pedagogika*, 2010, s. 4 – 11).

Kategorie: Definice výchovy

„Základem veškerého výchovného jednání je úcta k člověku. Dítě je celý člověk, nikoliv člověk potencionální, ale samostatná, svébytná, svobodná lidská bytost, zpočátku dočasně závislá na péči dospělého. Vychovávat je závazek dospělých vůči dětem, i když jsou sami nedokonalí a chybují. Právě schopnost převzít tento závazek nás činí dospělými. Děti vychováváme pro reálný svět, vychovatelé velí odpovědnost korigovat abstraktní výchovné ideály.“

Celková interpretace textu:

V této analýze je nastíněna myšlenka, že pokud vstoupíme do vzdělávacího procesu jako dospělí vychovatelé, automaticky přebíráme odpovědnost za vychovávané dítě. Přestože sami nejsme dokonalí, tápeme, chybujeme, rozhodli jsme se být sami sebou a vstoupit do výchovného dialogu s úctou a respektem. Zralá osobnost v roli učitele ví, že sám je vlastně vychovávaným a proto je schopen přijmout odpovědnost za svůj čin, za své

rozhodnutí. Rozhodnutí vstoupit do výchovného procesu a hledat společně s dětmi svobodnou lidskou bytost a společně pečovat o její duši.

Kategorie: Definice prvků výchovy

„Otázky dětí jsou různě motivované, někdy pochybnostmi, snahou obrátit na sebe pozornost, přerušit začatou práci, zvědavostí, vypočítavostí, nejistotou, skutečným zájmem. Dialog však neznamena, že se vede řeč, nejde o říkání, diskuzi, výměnu názorů. Smyslem dialogu je porozumění „váze“ otázky, porozumění, že teď ke mně promlouvá něco vážného, smyslem dialogu je setkání, fundamentální vztahovost.“

Celková interpretace textu:

Na základě textové analýzy se lze domnívat, že autorčin názor předpokládá schopnost učitele porozumět otázkám. Dialogický přístup by měl být etický, učitel by měl mít na paměti povinnost k druhému, což znamená uznání a přijetí svébytnosti druhého jedince. Měl by umět přijmout odpovědnost za tento vznikající, mezosobní vztah a ukázat respekt k tomuto dialogu, tedy přistupovat s patřičnou vážností k výchovnému procesu i k dítěti.

Kategorie: Definice filozofie výchovy

„Jsme slovy Lévinase (2009) rukojmím, neboť lidmi jsme jako ti vychovávaní i vychovatelé, jen v tomto vztahu jsme lidmi, díky němu do našich životů vstupuje svoboda, mravnost, pohostinnost, mateřství, otcovství. Díky němuž máme šanci dospět. Což neznamena dosáhnout dospělosti v právním nebo biologickém smyslu slova, znamená to, být odpovědný za sebe a za druhého a zároveň mu ponechat svobodu volby za vlastní život.“

Celková interpretace textu:

Na závěr shrnutí lze říci, že autorka v textu vyvozuje závěry o jedinečnosti a neopakovatelnosti výchovných rozhodnutí. Měla by to být setkání, utvářející jakousi etickou spojnici mezosobních vztahů, s uznáním a přijetím toho druhého. Jistota existence být někým a přijetí druhé bytosti s úctou a respektem, jako rovnocennou a svébytnou nám pomáhá dozrát v morální osobnost. „Pravda jako úcta k tomu, co je.“ E. Lévinas.

6.3 Celková analýza

V tabulce č. 3 (Tématické zobrazení interpretace textů Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové) jsme analyzovali a srovnávali vybrané texty a následně zobrazili všechna témata obou autorů dle kategorií, určených v kapitole 5.1 Cíle výzkumu této diplomové práce. Jedná se o definování výchovy, definování prvků výchovy a definování filozofie výchovy Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové.

Tab. 3. Tématické zobrazení interpretace textů Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové

		A	B	C	D	E	F
		Text 1. - Janusz Korczak: Jak milovat dítě	Text 2. - Janusz Korczak: Právo dítěte na úctu	Text 3. - Janusz Korczak: Děti	Text 4. - Naděžda Pelcová: Výchova k odvaze a odvahy vychovávat	Text 5. - Naděžda Pelcová: Hodnotová výchova a výchova k hodnocení	Text 6. - Naděžda Pelcová: Jak si rozumíme
1.	Kategorie/ téma 1 - definování výchovy	důraz na vlastnosti vychovatele, má hledat ve výchově vlastní cestu a individuální přístup k vychovávaným	děti nejsou našim vlastnictvím, jsou individuality, je třeba jim naslouchat, být laskavý, mírný	formovat, vzdělávat, edukovat srdce, um, aby vnikla harmonie formy	pomoci člověku, aby byl sám sebou, kultivovat v člověku dobré vlastnosti, intelekt, nechat je v něm růst s pocitem síly a potěšení z vlastní možnosti	kultivování vlastností jedince, rozvoj sebevnímání a sebevědomí žáka jako předpoklad pro schopnost nestranně posuzovat vlastní jednání	porozumění jinakosti dítěte, jeho myšlení, prožívání, hodnot
2.	Kategorie/ téma 2 - prvky výchovy	systematická, harmonická organizace procesu výchovy, upřímnost, svoboda, dialog, vyslechnutí	děti nejsou takové, jaké je chceme mít, jsou rozdílné osobnosti, vyžadují individuální přístup	probudit zájem dítěte o život, prožitky a životní vzory, postoje, které si dítě osvojuje pro svůj další život	iniciativa, odhodlanost, vytrvalost, trpělivost, plánovitost, vnitřní konzistence	obecný rozhovor, dialog, spolutázání, výchova starších radou a citem mladším	praktická morální filozofie, neplatí zde univerzální metoda, ale dialogický princip
3.	Kategorie/ téma 3 - prvky filozofie výchovy	odpovědnost za vlastní rozhodnutí (i dítě hřeší, ale najde z chyb poučení pro svůj vlastní další život)	trpělivost, laskavé pochopení k přestupkům a omylům, vedení k účtě, důvěře a pokoře ke starším a zkušenějším	rozvinout pozitivní rysy povahy, ztlumit negativní, vytvořit nabytý charakter dítěte	vůle, stanovení cílů, vytvořit důvěru ve vlastní schopnosti, cit pro správnou míru a morální rozhodování, být sám sebou	sebepojetí, sebeúcta, rozpoznaní sebe sama, porozumět sobě ve vztahu k druhému, rozvíjení intelektu, vůle, odhodlání k činu a schopnost volit, rozhodovat se	setkání, respekt, úcta k druhému, porozumění - děti jsou lidé, jen s jinou stupnicí pojmů, jinou zásobou zkušeností, pohnutkami, city

Celková interpretace tabulky č. 3

Lze konstatovat, že v této tabulce oba autoři vykazují obsahově shodu ve vymezení a definování výchovy, prvků výchovy. Oba autoři vyzdvihují jinakost každého dítěte, proto předkládají myšlenku kultivovat jedince výchovným procesem, který by měl být vždy upraven podle potřeb výchovného záměru a podle situace, tedy vždy s individuálním přístupem. V kategorii prvky filozofie výchovy se dle našeho názoru nepatrně liší a to z důvodu, že Janusz Korczak zde v textech promítá své osobní pedagogické zkušenosti z každodenního života výchovy v dětském domově, který je specifikován jako kolektivní typ výchovy s pevným, celodenním organizačním řádem. To znamená, že zde zažíval s dětmi mnohem více praktických příkladů, příběhů a situací, které vyžadovaly rychlejší pedagogickou analýzu a rychlé výchovné rozřešení.

Posledním krokem při práci s touto textovou analýzou bylo vytvoření tabulky č. 4 (Zobrazení interpretace textů Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové), ve které jsme seskupili a zobrazili analyzované texty podle jednotlivých případů, tedy podle jednotlivých zkoumaných textových pasáží z vybraných publikací a článků obou autorů podrobených této analýze.

Pokusili jsme se v tabulce specifikovat a analyzovat typové zobecňující znaky jednotlivých zkoumaných prvků obou autorů. Sloupec E v tabulce č. 4, se pak snaží vymezit společné výchovné prvky (významy) těchto autorů a ve sloupci F jsme uvedli difference, tedy rozdíly a odlišné znaky výchovy a výchovného pojetí autorů podrobených textové analýze.

Tab. 4. Zobrazení interpretace textů Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové podle případů

	A	B	C	D	E	F
		Kategorie/téma 1 - definování výchovy	Kategorie/téma 2 - prvky výchovy	Kategorie/téma 3 - prvky filozofie výchovy	Kategorie/téma 4 - společné znaky	Kategorie/téma 5 - rozdíly
1.	Případ 1 - Janusz Korczak: Jak milovat dítě	být sám sebou, hledat vlastní cestu k rozvoji osobnosti	svoboda jedince, dialog, vyslechnutí	odpovědnost za vlastní rozhodnutí	vnesení vnitřní harmonie do duše dítěte v nejisté době ustanovenými pravidly, úcta a respekt k druhému, vychovat užitečného a šlechetného člověka	autentičnost praktického života, nestandardní životní podmínky - chudoba, válka, počátek 20. století, spíše zaměřen na děti
2.	Případ 2 - Janusz Korczak: Právo dítěte na úctu	děti jsou individuality, je třeba jim naslouchat, mít respekt	děti vyžadují individuální přístup	vedení k vzájemné úctě, důvěře		
3.	Případ 3 - Janusz Korczak: Děti	formovat, edukovat srdce, um, aby vznikla harmonie formy	rozvinout pozitivní rysy povahy, ztlumit negativní charakter	probudit zájem o prožitky, životní vzory, postoje		
4.	Případ 4 - Naděžda Pelcová: Jak si rozumíme	porozumění jinakosti každého jedince	praktická morální filozofie, platí zde dialogický přístup, ne univzální metoda	respekt, úcta a porozumění druhému, děti mají jen jinou stupnici hodnocení než dospělí	odpovědnost vychovatele přivést vychovávaného k jeho vlastnímu tvaru, k morální osobnosti, úsilí hledat harmonii mezi vzděláním a výchovou, péče o lidskost, důstojnost, svobodu rozhodování	počátek 21. století, uspokojení potřeb jedince na vyšší úrovni tzv. bohaté společnosti, spíše zaměřena na teorii a dospělejší jedince
5.	Případ 5 - Naděžda Pelcová: Výchova k odvaze a odvahy vychovávat	pomoci jedinci k rozvoji osobnosti	iniciativa, odhodlanost, vytrvalost, trpělivost, plánovitost, vnitřní konzistence vychovatele	vytvoření důvěry ve vlastní schopnosti, cit pro správnou míru a morální rozhodování		
6.	Případ 6 - Naděžda Pelcová: Hodnotová výchova a výchova k hodnocení	kultivování vlastností jedince, rozvoj sebevědomání, schopnost nestranně posuzovat vlastní jednání	dialog, spolupráce, vzájemný respekt všech generací	sebepečení ve vztahu k druhému, rozvoj schopnosti se morálně rozhodovat k činům		

6.4 Interpretace dat

Jak jsme již v úvodu této práce uvedli, naším cílem je zjistit, jaké jsou společné znaky a názory na vzdělávání a výchovu Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové. Hlavním tématem i názvem této diplomové práce je Osobnost sociálního pedagoga Janusze Korczaka v pedagogice a v literatuře.

Naší snahou bylo podchytit významné výchovné metody a přístupy Janusze Korczaka, využitelné především pro výuku v současné době. Zajímalo nás, zda ve vybraných textech podrobených obsahové analýze lze nalézt využití nejen pro sociální pedagogy. Také jsme se zamýšleli nad jednotlivými prvky, které můžeme definovat jako prvky výchovy a prvky filozofie výchovy. Hledali jsme odpovědi na výzkumné otázky: Jaký typ výchovy zastával Janusz Korczak ve své době? Jaký typ výchovy zastává Naděžda Pelcová v současnosti? Jaký přínos má výchova podle zásad Janusze Korczaka pro dnešek?

Výchova a prvky výchovy

Složka vzájemné úcty, práce, respekt všeobecného dobra, má ve výchovném systému Janusze Korczaka důležitou úlohu. Dle našeho zjištění je přesvědčen, že děti jsou schopny sebevýchovy, že dokážou na sobě pracovat za předpokladu, že jsou vhodně vedeny pedagogem. Všechny poznatky, postřehy, pozorování ze své praxe si pečlivě zapisuje, vede si různé statistiky a následně je analyzuje, aby je pak mohl zpětně využít ke zlepšení svého výchovného působení.

Jeho dětské domovy, které obývaly děti z dělnických rodin varšavského předměstí, sirotci po pronásledovaných a vězněných rodičích, se staly ukázkovými pracovišti komplexní výchovy. Tento, ve své době novátorský systém organizace, neměl z počátku ideální podmínky fungování. Především skromné finanční prostředky limitovaly provoz. Domov byl také závislý na příspěvcích a darech od bohatých sponzorů, které získával díky své velké morální autoritě. Přesto Korczak dokázal zavést do praxe systém, který přizpůsobil tehdejšími podmínkami. Propagoval myšlenku kolektivní výchovy, jejíž hodnoty formují sociální cítění a přípravu na budoucí život. To znamená otevřená, pružná a velkorysá výchova, přizpůsobená vychovatelem na celkový směr výchovného procesu.

Vnitřní život domovů pro sirotky byl založen na řádu a jasně stanovených pravidlech, na principech samosprávy dětí, prostřednictvím kterých se chovanci učili sebeovládání,

řešení problémů a norem spolužití. Systém kladl také důraz na všeobecný rozvoj jedince po stránce fyzického i morálního zdraví. Panovala zde otevřenost a důvěra k dětem, děti byly vedeny k rasové a náboženské toleranci, spravedlnosti, vzájemné solidaritě a vědomému zdokonalování vlastní osobnosti. Dětem byly v domově přidělovány drobné služby, jako například pomoc při uklízení, vydávání jídla, pomoc při doučování slabších dětí, péče o nemocné. Tato práce se hodnotila a děti měly možnost pochopit potřebu pomoci druhému, vytvářet si své vnitřní sociální návyky. Cílem bylo uvědomění si práv a podmínek spolužití. Korczak nezapomínal na důležitou složku výchovy, a tou byla výchova prací. V myšlenkách zdůrazňoval, že každá práce, ať duševní či fyzická má svou rovnocennou hodnotu. Korczak tímto potvrzuje obecný názor, že kritériem hodnot člověka je také jeho vztah k práci.

Zavedl zde také tzv. dětský soud, jehož základní myšlenkou nebyl trest, ale možnost nápravy, zpytování svědomí, uvědomění si vlastních chyb a následné poučení, které vede jedince k upevnění vnitřních morálních hodnot a pochopení důsledku vlastních činů. Stanovení těchto výchovných způsobů umožnilo vzájemný dialog mezi dětmi a dospělými a přispívalo ke kontrole práva a pořádku v komunitě. Děti, které nebyly spokojeny s rozsudkem soudu, se mohly odvolat a bylo jim umožněno postavit před soud nejen sebe, ale dokonce dospělé osoby, vychovatele nebo zaměstnance domova.

Naděžda Pelcová nahlíží na výchovu, jako na lidskou činnost. Ve svých textech vymezuje předpoklady výchovy, že člověk se ve výchovném procesu nachází ve dvojí roli: jednak jako vychovávající, ale i jako vychovávaný. I vychovatel je vychováván. Další důležitou složkou pedagogického působení je vymezení vlastního vztahu ke světu, vztahu ke společnosti, k druhým, ale i k sobě samému. Vysvětluje to například životní etapou, které říkáme puberta, kdy probíhá vnitřní boj sám se sebou, proces konfrontace vlastní osoby s okolním světem a hledání svého vlastního postavení ve společnosti. Jedinec hledá, sebenalézá své vlastní místo ve společnosti a kontexty mezi druhými, hledá a vymezuje si vztahy k druhým. Nalezením svého životního místa posunuje jedince k pravdě, tedy k tomu, co v životě dává smysl.

Pelcová se ztotožňuje také například s M. Buberem, kdy deklaruje, že výchovný proces spojuje zúčastněné v tomto vztahu a umožňuje vzájemnou výchovu obou stran. S každým dítětem začíná nový, dočasný vztah, kdy usilujeme, aby vychovávaný nabyl svobodu

a nezávislost, zodpovědnost a výchovu v dospělosti vlastně nepotřeboval. Pak je sám schopný výchovy, stává se partnerem v dialogu, spolupracovníkem, partnerem dítěte či přítelem. V jejím pojetí výchovy vidíme snahu podřadit mravnost obecným normám, jakými jsou například kodexy chování, pracovní či školní řády. Jde v nich o dodržování etických zásad, vycházejících z principu respektu druhého. Požadují-li od druhých já respekt a uznání, musím především respektovat druhé.

Prvky filozofie výchovy

Při obsahové analýze úryvků z textů Janusze Korczaka můžeme ve všech citovaných případech nalézt jednu ústřední linii myšlenky, a tou je ochrana dítěte a jeho práv. Říká, že dítě má právo být tím, čím je, tedy bezbranným tvorem, který potřebuje naši ochranu a důvěru, má své potřeby. Potřeby, aby bylo milováno a přijímáno s respektem a úctou, kterou zasluhuje jakákoliv jiná, i dospělá bytost. Potřeby, aby bylo pečováno o jeho duši. Na dítě nemůžeme nahlížet jako na polovičního, nedokonalého, slabého jedince. Dítě je podle Korczaka plným, rovnocenným člověkem, individualitou, pouze prožívá jinak svůj život, má jinou stupnici pojmů, hodnot, jinak prožívá své city a my dospělí je vlastně neznáme. Jeho duše je stejná jako kohokoliv jiného a chce-li ji vychovatel lépe poznat, měl by využít vhodnou pedagogickou diagnostikou a pozorováním, tázáním nebo dialogem může stanovit směr svého výchovného působení. Tím by měl být individuální přístup a tvořivý, harmonický výchovný proces, který bude rozvíjet a formovat pozitivní rysy dětské povahy. Výchovný proces by měl mít řád, pravidla a měl by dětem zprostředkovat zkušenosti, prožitky, rozvíjet smyslové poznání i tvořivé činnosti, jejichž prostřednictvím dítě může rozvíjet cit pro správnou míru a správné rozhodování.

Jde mu především o uznání práv dítěte, aby bylo tím, čím je, jak sám často zmiňuje ve svých zápiscích. Z analyzovaného textu můžeme soudit, že Korczak na dítě a jeho problémy nazírá komplexně, nejen z lékařského hlediska, ale také z hlediska pedagogiky, psychologie a sociologie. Tyto poznatky pak zevšeobecňuje do zásad výchovy, které doporučuje svým studentům či mladým vychovatelům. Výchovně se také obrací k rodičům, podle něj prvotní výchova v rodině je pro rozvoj dítěte jedna z nejdůležitějších.

Podobně jako J. A. Komenský deklaruje Naděžda Pelcová své stanovisko definice výchovy. Uvádí, že úlohou učitele, má být především předávání etických myšlenek a idejí

o lidskosti, rozvíjení a podpora „pocitu vznešenosti“, tedy pocitu vlastního sebeuvědomění, že každý z nás je hoden respektu a úcty také hodnocení druhého, jako každá jiná bytost ve společnosti. Rozvoj sebedůvěry je důležitý pro schopnost nestranně posuzovat vlastní jednání a schopnost uznání, respektování druhých. Od sebehodnocení sebe samého se pak odvíjí také hodnocení druhých.

N. Pelcová se v jedné ze svých statí věnuje pojetí hodnot ve filozofii a humanitních vědách. Jako přednášející na univerzitě posuzuje filozofická východiska výchovy v širších souvislostech se zaměřením na sebepojetí, sebeúctu a schopnost pít se po hodnotách a poznání. Zabývá se teorií a významem termínu hodnota a uvádí, že obsahový význam tohoto termínu vždy souvisel s tím, jak člověk porozuměl okolnímu světu kolem sebe a také naopak, tedy svému místu v tomto světě. Vysvětluje, že hodnoty jsou jakýmsi systémem opor či bodů v našem životě, které nám umožňují orientaci ve společnosti, v našem dalším životě a v neposlední řadě i v nás samých. Soudí, že prvním pokusem stanovení odpovědi na otázku co je hodnota lze nalézt v Sokratově filozofii a zejména v Platónově filozofii ohně v jeskyni.

Hodnotový postoj je prezentován touto autorkou jako základní výraz životního pocitu, který je ovšem generačně odlišný a mění se nabytými životními prožitky a zkušenostmi. Pro mladou generaci má největší hodnotu láska, přátelství a vztahy, pro střední generaci je důležité sebeprosazení, uznání, úspěch či kariéra. Starší generace uznává zcela jiné hodnoty, jako například pravda, odpuštění, zdraví a život jako takový. Hodnotová výchova, dle mínění N. Pelcové, je předpokladem pro životní rozhodování, které provádíme na základě posuzování toho, co se již odehrálo, a také zhodnocováním přítomného. Mluví zde také o ochotě vnímat, aktivně se podílet a zajímat se o život kolem sebe.

V dalším textu, který jsme podrobili analýze, N. Pelcová soudí, že radost z konání nějaké činnosti umožňuje zažít pocit štěstí, vlastního uspokojení. Z toho, že můžeme něčemu napomoci či něco změnit, například vnitřní uspokojení vychovatele „odpovědět“ na výzvu či na prosbu přicházející od vychovávaných. Autorka dle našeho názoru soudí, že odpovědnost vychovávajícího tkví v tom, že musí přivést vychovávaného k vlastnímu tvaru. Také připomíná, že v evropské tradici (od Platóna po Patočku) je výchova nazývána „péčí o duši“, péčí o celek, integritu jedince. A péče o duši je spíše/v jiném pohledu vnitřní sebevýchovou.

Na základě získaných dat a jejich interpretací lze najít odpověď na výzkumné otázky:

Jaký typ výchovy zastával Janusz Korczak ve své době?

Lze konstatovat, že Korczak zastával demokratický typ výchovy, který je definován hlavní zásadou, kterou je stanovení jasných pravidel, kdy je však dítěti dovoleno v jejich rámci chybovat a následně diskutovat. V tom tkví nesporná výhoda, že děti mají velkou šanci dospět ve svobodné, myslící jedince s požadovanými morálními zásadami. Na druhé straně ovšem mají dospělí dětem dávat vlastní příklad, a to předpokládá, že by se dospělí měli také příkladně a morálně chovat.

Jaký typ výchovy zastává Naděžda Pelcová v současnosti?

Naděžda Pelcová říká, že výchovné rozhodování je vždy těžké, neboť každá výchovná situace je jiná, individuální a přizpůsobuje se konkrétní situaci či konkrétnímu výchovnému cíli. Ale jednoduché výchovné principy nelze vždy využít, neboť způsobují nespravedlnost. Ve výchově jde především, dle autorky, o vážnost, respekt k druhému, o partnerství v dialogu, tedy dialogický a demokratický typ výchovy, kde vztah je vždy etický, s osobní povinností v setkávání se s druhým člověkem.

Jaký přínos má výchova podle zásad Janusze Korczaka pro dnešek?

Protože se oba autoři, Janusz Korczak a Naděžda Pelcová, ve zkoumaných otázkách, tedy v definici výchovy a výchovných prvků a také v definici prvků filozofie v mnohém shodují a vzájemně na sebe „navazují“, můžeme konstatovat, že textovou analýzou jejich vybraných textů preferují oba stejné principy výchovného procesu vzdělávání. Stejný náhled mají oba autoři na proces utváření etických hodnot a morálních postojů.

Z toho můžeme usuzovat, že i v dnešní moderní době je také potřeba „pečovat o duši“ člověka, ať už dětí, mládeže i dospělých. Stále je potřeba ve výchově, ale i v běžném životě, hledat a kultivovat etické a morální postoje jedince, aby byl schopen vlastního správného rozhodování a přijímání odpovědnosti za své činy. Domníváme se, že důkazem toho, že myšlenky Janusze Korczaka mají přínos i pro dnešní generaci je skutečnost, že doc. Pelcová tyto ideje a odkaz Janusze Korczaka využívá a předává ve své pedagogické praxi a přednáší je v současné době na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Úmluva o právech dítěte, která byla přijata Valným shromážděním OSN v roce 1989, stanovila občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva dětí. Dítě má dle úmluvy,

mimo jiné, na právo na život, jméno, myšlení a náboženské vyznání, ochranu soukromí, ochranu před násilím, ponižováním a vykořisťováním, na životní úroveň potřebnou pro jeho rozvoj aj. Ale stále tato práva dětí nejsou všude ve světě dodržována, děti nejsou dostatečně chráněny. Proto je nezbytné, dle našeho názoru, šířit a předávat ideje výchovy Janusze Korczaka prostřednictvím výchovných pracovníků, pedagogů a učitelů dalším generacím, aby byly schopny chránit děti a chránit také jejich práva.

Po vyhodnocení analyzovaných textů můžeme vyvozovat závěry, že se oba autoři shodují v základních myšlenkách humanistického pojetí filozofie výchovy, kterými jsou například lidskost, mravní ideály, sociální pomoc druhým, morální hodnoty, etika jednání, laskavost, úcta k druhému a dialog. Hledáme-li rozdíly, můžeme jen konstatovat, že Janusz Korczak žil a pracoval ve velmi napjaté, nestandardní a těžké době, v druhé polovině 19. a v první polovině 20. století. Mohli bychom říci, že doslova bojoval o holý život svůj i svých svěřenců pod nadvládou Ruska a poté pod terorem německých nacistů. Tato skutečnost ovlivňovala nejen jeho život, ale zejména jeho práci v dětských domovech, kdy na vlastní oči musel zažít „hrůzu doby“, kterou páchali ke konci Korczakova života nacisté.

V tom bychom viděli patrně jediný rozdíl v nazírání na úlohu výchovy a vzdělávání a na orientaci k určitým hodnotám mezi Janusiem Korczakem a Naděždou Pelcovou. V době Janusze Korczaka šlo mnohdy o holý, skromný život, doprovázený materiální nouzí, o jehož osudu rozhodovali jiní. Celé jedno století odděluje tyto dva autory, jejichž dílo jsme podrobili obsahové analýze. Usuzujeme, že stav ve společnosti, stav politické orientace státu v různých časových dobách ovlivňují směr filozofie výchovy, ovlivňují nazírání na výchovu a výchovný proces jako celek. Domníváme se, že názory, myšlenky, nazírání na svět a morální hodnoty obou autorů jsou ovlivněny jinou dobou, společenským řádem, ve kterých žili, či žijí. Soudíme, že v současné době, v době Naděždy Pelcové a tedy na počátku 21. století, můžeme konstatovat, že životní potřeby jedince jsou uspokojovány na vyšší úrovni, společnost je bohatá, netrpí žádnou materiální nouzí, jako lidé v době Janusze Korczaka.

7 PEDAGOGICKO-VÝCHOVNÉ NÁZORY J. KORCZAKA

Výsledkem analýzy bylo zjištění, o jaký typ výchovy se ve své pedagogické činnosti Janusz Korczak opíral, jaké poznatky uplatňoval v praxi ve svých domovech pro děti. V Polsku je pokládán za významného sociálního pedagoga, jehož výchovné myšlenky jsou využívány a aplikovány do současné filozofie výchovy, ale i do současné výchovné praxe.

Jak jsme již uvedli v praktické části této práce, Janusz Korczak se opíral o teorie významných evropských filozofů, pedagogů i psychologů, jako například Sókrata, Platóna, Johanna Heinricha Pestalozziho, Jana Amose Komenského, Antona Sergejeviče Makarenka, Johna Locka, Jeana Piageta a také východního autora Rabíndranátha Thákura.

Korczakovo dílo o výchově nám definuje výchovu jako soubor demokratického principu výchovy založené na dialogu, úctě, porozumění, respektu k druhému a jasnému stanovení organizačních pravidel a řádu. Řešil to například v díle *Jak milovat dítě tak, že doporučoval, aby vychovatel nahlížel na dítě s respektem, jako na každého jiného jedince, protože dítě disponuje jen jinou stupnicí hodnot, prožívání, city a jinými zkušenostmi než dospělí. V díle Právo dítěte na úctu radí vychovatelům a také rodičům, aby k dítěti přistupovali s úctou, důvěrou a laskavostí a dítě nepodceňovali, protože si to nezaslouží. Děti si zaslouží mít svá práva, svá práva na dětství.*

Naděžda Pelcová nahlíží na výchovu a etiku jako možnost učit odvaze nebo odvahu vychovávat. Ve své stati píše: „Produktivní výchovná činnost je vyjádřením základní zkušenosti, že už v našem založení je dána původně (aristotelcky bychom řekli v možnosti) radost z činnosti (Pelcová, 2011)“. Radost z konání, na níž je založena možnost výchovy i v tak problematické poloze, jako je možnost učit odvaze nebo odvaha vychovávat. Dle našeho názoru se přibližuje názorům Janusze Korczaka, který ve svých dílech zdůrazňuje přijetí odpovědnosti vychovatele za rozvoj osobnosti dětí. Což znamená najít odvahu, učinit rozhodnutí být zodpovědný za výchovu.

Domníváme se, že oba autoři se názorově schází v několika bodech: vnesení vnitřní harmonie do duše dítěte ustanovenými pravidly, úcta a respekt k druhému, snaha o výchovu užitečného a šlechetného člověka, odpovědnost vychovatele přivést vychovávaného k jeho vlastnímu tvaru a k morální osobnosti, úsilí hledat harmonii mezi vzděláním a výchovou, péče o lidskost, o důstojnost jedince, o svobodu rozhodování v osobním životě i ve společnosti.

Na pedagogicko-výchovné názory Janusze Korczaka navazovalo ve svých pracích mnoho významných sociálních pedagogů, filozofů výchovy, teoretiků i praktiků. V Polsku má sociálně výchovná činnost dlouhou a bohatou tradici. Na jeho filozofické myšlenky a koncepty navazovali a citovali z něj například tyto autoři: Jaroslava Pešková (1992), Arnošt Lustig (2007), Ryszard Wroczyński (1968), Miroslav Cipro (2002), Joanna Olczak-Ronikier (2011), Jaroslav Balvín (2011), Zygmunt Bauman (2003), Vladimír Jůva (2004), dále autoři Julius Janovský, Igor Newerly, Alicia Szlązaková a Anna Bystrzycká, které v této práci také uvádíme. Jeho myšlenky u nás využívá a hlásí se k jeho odkazu například Gymnázium Přírodní škola v Praze. V roce 2008 vzniklo v České republice neziskové Sdružení zájemců o život a dílo Janusze Korczaka v ČR, jehož zakladatelkou je také zde již zmiňovaná Anna Bystrzycká. V Kanadě například působí vzdělávací Společnost Janusze Korczaka. Dále můžeme uvést praktické následování pedagogicko-výchovného odkazu Janusze Korczaka příkladem ze zahraničí, kdy se uskutečnila se 3. mezinárodního kongresu o dětských právech a 8. Mezinárodní Korczakova konference v září roku 2017 ve Varšavě. V letošním roce se připravuje konání Mezinárodní konference v americkém Seattlu, která má mimo jiné za cíl „Zavést odkaz Janusze Korczaka širšímu vzdělávacímu společenství a inspirovat všechny účastníky jeho průkopnickými humanistickými myšlenkami.“ Konferenci pořádá univerzita Seattle Pacific University & Janusz Korczak Association of the USA.

7.1 Janusz Korczak a využití jeho názorů pro současnou sociální pedagogiku

Lze předpokládat, že výzkumný problém pojetí výchovy ve vybraných dílech Janusze Korczaka je v mnohém aplikovatelný do dnešní praxe v oboru sociální pedagogika. Korczak ve svém díle poskytuje náměty i pro mimoškolní činnost. I toto sociální prostředí působí na jedince, stejně tak výuka ve třídě či manuální práci. Jedinec je vždy členem nějaké sociální skupiny, která ho ovlivňuje či vychovává. Vzájemné vztahy praxe a teorie.

Základními prostředky výchovy byly pro Janusze Korczaka kolektiv a práce v něm. V jeho domovech se příkladně vzájemně propojovala dennodenní praxe a výchovná teorie, díky propracovanému výchovnému systému, který zde stanovil. Jeho pedagogické koncepce i praktické činnosti jsou již natolik prověřené, že se již v praxi používají a neztrácí na aktuálnosti.

Význam výchovných myšlenek a koncepcí sledujeme v Korczakově každodenním a dlouhodobém pozorování dětí, s prací s dětmi v kolektivu a následně také zpětné vazby, ke kterým si vedl pečlivé poznámky. Neustále své myšlenky a nápady rozvíjel, měl na mysli blaho svých dětí. Byl si vědom výchovné odpovědnosti, kterou k dětem má, jeho cílem bylo vychovávat a utvářet dokonalejšího jedince, vést je k samostatnosti, k aktivitě a vlastní seberealizaci. Neboť výchova hraje významnou roli v přeměně a nápravě společnosti jen zdolávání překážek a nesnází v životě pomáhá v rozvoji a motivaci morálky a správným životním postojů. Na základě analýzy textů se domníváme, že lze Korczakovy koncepce výchovného systému uplatnit i v dnešní době. Můžeme jako příklad citovat významného polského sociálního pedagoga Ryszarda Wroczyńskiego a českého profesora pedagogiky Miroslava Cipra. „Korczakovo teoretické dielo predstavuje trvalý prínos poľskej pedagogiky a empirické vzory ním usmernenovaných zariadení sú pre výchovnú prax prameňom ponaučenia.“ (Wroczyński, 1968, s. 197). „Korczakova smrť v nacistickém koncentračním táboře ukončila jeho plodný život. Nezničila však jeho odkaz, neboť ten patří ke stále živým hodnotám každé pedagogiky, pro niž humanistický vztah k dítěti se neomezuje jen na sentimentální dobročinnost, ale je základem celého výchovného systému.“ (Cipro, 2001, s. 219)

Podobné otázky a problémy, které popisuje ve svém díle Janusz Korczak, řeší současná filozofie výchovy i sociální pedagogika a proto si myslíme, že myšlenky Janusze Korczaka jsou uplatňovány i dnes, neboť také klade důraz na kolektivní výchovu a vztahy ve společenství, na vzájemnou etickou komunikaci, založenou na respektu k druhému. Stanovil základy výchovného procesu, kterými je dnes umožněno předávat a učit děti (současným termínem vyjádřeno) - osobní a sociální kompetence a odpovědnost za své jednání. Zde také musíme uvést osobní morální kvality Janusze Korczaka, které by nám měly být vzorem. Nezištně obětoval svůj život dětem a jejich výchově, pomáhal dětem snášet útrapy své doby, hájil jejich práva, tedy práva na úctu a lásku dospělých. Pracoval na vytváření společenských a etických norem, které sám v praxi uplatňoval a byl svým příkladným vzorem pro své děti v domovech.

8 DISKUZE

Na základě závěrečného shrnutí si lze opět položit otázku, zda lze naučit člověka ctnosti. Otázku si kladli již středověcí myslitelé, filozofové i pedagogové napříč staletími. Například můžeme jmenovat Aristotela, Platóna, Tomáše Akvinského, Jana Amose Komenského, Emmanuela Levinase, Martina Bubera, Jana Patočku a další. Většina autorů se shoduje, že je to možné, dokonce žádoucí. Ale třeba Jean-Jacques Rousseau preferoval výchovu k přirozenosti, protože se lidé rodí dobří a měli bychom očekávat, že se z nich stanou přirozenou cestou lidé dobří. Převládá ovšem názor, že je povinností ctnosti předávat, vyučovat, motivovat a pomáhat modelovat osobnost mladé generace. Pak se dobré jednání stane návykem a člověk se může stát dobrým, společnosti prospěšným jedincem.

S rozvojem společnosti se setkáváme také s prosociálními hodnotami, což můžeme charakterizovat jako třeba pomoc druhým, rozhodování se, osobní svoboda, demokracie, odměna, sebehodnocení, sebeuznání. Je to vlastně praktické použití filozofie a filozofických prvků při řešení každodenních problémů člověka. K tomu je zapotřebí stanovení výchovného systému založeného na rozvoji rozumových schopností, etiky a morálních hodnot, což znamená schopnost se morálně rozhodovat a jednat na základě rozumové argumentace s ohledem na argumentace druhých lidí.

Zde můžeme citovat britského spisovatele a pedagoga Mela Thompsona, který definuje, že „filosofická etika je ovšem obor, který se zabývá především „tím, co je správné a co nesprávné, co je dobré a co je zlé. Zkoumá morální rozhodnutí lidí a způsoby, kterými se je snaží odůvodnit.“ (Thompson, M., 1999, s. 11).

Prostřednictvím výzkumného šetření jsme zjistili, že odkaz myšlenek a díla významného polského pedagoga 20. století, vychovatele, lékaře a spisovatele dr. Janusze Korczaka, dle našeho názoru, lze využít pro současnou sociálně-pedagogickou praxi. Domníváme se, že v laické veřejnosti je tato mnohorozměrná osobnost stále téměř neznámá. V povědomí odborné veřejnosti v oblasti vzdělávání a sociálně-pedagogických oborech je jméno Janusze Korczaka známo, ale myslíme si, že nedostatečně. Proto bychom chtěli touto prací přispět k propagaci jeho výchovných myšlenek a forem vzdělávání nejen mezi studenty oboru sociální pedagogiky, ale také mezi laickou veřejností.

Korczakova díla si zaslouží větší pozornost, nejsou dle našeho názoru dostatečně zpopularizována, zejména mezi rodiči. Děti se často ve výuce nezapojují do kolektivu, bývají pasivní, jakoby znuděné, bez motivace a zájmu, což může vést k sociálně patologickým

jevům ať už ve škole nebo ve volném čase. Rodiče by měli takové děti motivovat, podnítit jejich zájem o okolní svět, podnítit zájem o vztahy v kolektivu. Měli by děti vést k větší samostatnosti, seberozvoji, nikoliv úzkostlivě chránit před nástrahami světa. Formou vzdělávacích přednášek by pedagogický přínos Korczaka mohl být vhodně předáván právě rodičům. V praxi by k tomu mohl být například využit čas rodičů, čekajících na své děti, které absolvují odpolední zájmové kroužky v zařízeních určených k volnočasovému vzdělávání dětí. Byli bychom rádi, kdyby také více školských zařízení zařadilo do svých výchovných plánů Korzakovy myšlenky a nápady, které by mohly být využity v kolektivní činnosti dětí ať při výuce, tak i v mimoškolní činnosti.

ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce bylo představení významné polské osobnosti sociální pedagogiky, lékaře, filozofa výchovy, humanisty, sociálního pedagoga a spisovatele Dr. Janusze Korczaka. Cílem bylo analyzovat jeho život, dílo a filozofické a pedagogické myšlenky s otázkou, zda mohou mít přínos pro současnou sociální pedagogiku. Obsahovou analýzou textů Janusze Korczaka jsme se snažili odpovědět na dílčí otázky: Jaký typ výchovy zastával Janusz Korczak ve své době? a také Jaký přínos má výchova podle zásad Janusze Korczaka pro dnešek? Abychom mohli odpovědět na uvedené otázky, bylo nutno přistoupit na komparaci filozofických výchovných názorů některého ze současných autorů. Proto jsme do našeho zkoumání zahrnuli textové práce doc. PhDr. Naděždy Pelcové, CSc., pedagožky, která v současné době zastává funkci vedoucí Katedry občanské výchovy a filosofie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, a která se specializuje na problematiku filozofické antropologie a filosofie výchovy. V tomto případě jsme hledali odpověď na otázku: Jaký typ výchovy zastává Naděžda Pelcová v současnosti?

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část přibližuje teoretická východiska tématu a základní pojmy. Podrobněji se věnuje osobnosti Janusze Korczaka, jeho životu, dílu a jeho osobnosti jako filozofa výchovy a pedagoga. V poslední kapitole nahlíží práce na osobnost a filozoficko-pedagogické myšlenky Naděždy Pelcové. V praktické části je popsán samotný výzkum, kde byly vybrané texty podrobeny analýze. Pokusili jsme se objasnit, vymezit a vyhodnotit u obou autorů prvky výchovy a prvky filozofie.

Smyslem této práce bylo přiblížit život této mnohorozměrné osobnosti sociální pedagogiky, a hledat odpovědi na otázky, zda jeho filozofické a pedagogické myšlenky mohou být využity pro dnešní výchovnou praxi. Zda jsou prospěšné a využitelné i pro dnešní generaci pojmy jako etika, morální postoj, úcta k dětem, respekt k druhému člověku prostřednictvím vzájemného dialogu, odpovědnost za výchovu.

Z výzkumu vyplynulo, že výchovné vedení k zlepšení charakterových vlastností jedince, morálních zásad a pevnosti vůle je i v dnešní době potřebné. Oba autoři se shodují ve vedení demokratického přístupu k výchově, což znamená být připraven v tomto výchovném procesu pomoci dětem, druhému, neboť filozofování a dialog s dětmi je vlastně uplatňování filozofie výchovy přímo v každodenní praxi. Proto žít v souladu s mravními hodnotami, vést k tomuto cíli s respektem děti i mladou generaci, má smysl a význam v každé době.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filozofie*. Praha: Portál 2004. 2. Přepřac. vyd. 384 s. ISBN 80-7178-804-X

ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. 1. vyd. Bratislava: Pravda, 1979. 262 s. Filozofické odkazy.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Stimul, 2005. 219 s. ISBN 80-89236-00-6.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika (vybrané problémy)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě, 1994. 80 s. ISBN 80-223-0817.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In: *Pedagogická revue*, roč. 57. 2005, č. 1, s. 13. ISSN 1335-1982.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, ed. *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013, 512 s. ISBN 978-80-8105-514-0.

BALÁŽ, Ondrej. *Sociálna pedagogika - problémy a perspektívy*. *Pedagogická revue*. 1991, 43(8), 606-617. ISSN 1335-1982.

BALVÍN, Jaroslav. *Andragogika jako teorie výchovy a vzdělávání dospělých*. Praha: Hnutí R, 2011, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-86798-16-5.

BAUMAN, Zygmunt.. *Svoboda*. Praha: Argo, 2003, 124 s. ISBN 80-7203-432-4.

BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996, 213 s. ISBN 8071131695.

BYSTRZYCKÁ, Anna. *Korczak člověk: Filosofie výchovy Janusze Korczaka, lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanisty, filosofa, zastánce dětských práv*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta., 2012, 290 s. ISBN 978-80-7290-588-1.

COHEN-JANCA, Irene. *Poslední cesta: Doktor Korczak a jeho děti*. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2017. 57 s. ISBN 978-80-87595-65-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

- GULOVÁ, Lenka, ed. a ŠÍP, Radim, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 245 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANOTOVÁ, Helena, Karel SCHELLE a Ilona SCHELLEOVÁ. *Profesní etika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2005, 96 s. ISBN 80-86861-42-2.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 224 s. Pedagogika. ISBN 9788024724294.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Všenáprava (Panorthosie): všeobecné porady o nápravě věcí lidských*. Praha: Orbis, 1950.
- KORCZAK, Janusz a Julius JANOVSÝ. *Janusz Korczak - lékař, pedagog a spisovatel*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 199 s. Z dějin pedagogiky.
- KORCZAK, Janusz. *Jak milovat dítě: internát a Domov sirotků: vybrané kapitoly z díla polského lékaře a vychovatele Janusze Korczaka*. Praha: MAKE*detail, 2012. ISBN 978-80-905124-4-3
- KRAUS, Blahoslav, Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. s. 12. ISBN 80-7315-004-2
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Etika a nekonečno*. Praha: Oikúmené, 2009. ISBN 978-80-7298-394-0.
- LIFTON, Betty Jean. *The King of Children: a Biography of Janusz Korczak*. New York: Schocken, 1988. ISBN 0-8052-0930-1.

- MASARYK, Tomáš Garrigue. *O škole a vzdělání*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. 135 s. Z dějin pedagogiky, Sv. 34. ISBN 800425554X.
- MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 1, dotisk. Praha: Slon, 2001. 267 s. ISBN 8085850532.
- NEWERLY, Igor. *Odkaz starého doktora*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1970. 293, [1] s. Živé knihy. Edice SPB, Sv. 87.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PELCOVÁ, Naděžda a Anna HOGENOVÁ. *Éthos ve výchově, umění a sportu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, 253 s. ISBN 978-80-7290-387-0.
- PELCOVÁ, Naděžda a kol. *Výchova k humanismu: studijní texty rozšiřujícího studia učitelů ON a ZSV*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1999. 81 s. ISBN 80-86039-77-3.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Evropské myšlenkové tradice k hodnotám evropské civilizace*. Praha: Univerzita Karlova, 199., 128 s. ISBN 80-86039-46-3.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PLATÓN. *Zákony*. Praha: ČSAV, 1961. 373 s. Filosofická knihovna. Práce ČSAV. Sekce ekonomie, práva a filosofie.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 203 s. Pedagogika. ISBN 9788024734705.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 217-218. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 071782521.
- RADVAN, Eduard. *Úvod do filosofie a etiky*, Brno: Skripta IMS Brno, 2011, s. 136.
- SOMR, Miroslav. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Učebnice pro vysoké školy.

STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 192 s. Pedagogika. ISBN 9788024742120.

SYLVANUS, Erwin. *Doktor Korczak*. Divadelní hra pro mládež. Praha: Orbis, 1964, 38 s.

SZLAZAKOWA, Alicja. *Janusz Korczak*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984. 89 s. Pedagogické a psychologické diela.

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004, 167 s. Filozofie. ISBN 8071788066.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Ondřej, ed. *Filosofie jednání*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2006. 243 s. Sborníky, slovníky, učební texty; sv. 29. ISBN 80-7298-146-3.

Časopisecké články:

ONDREJKOVIČ, P.: Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. In: *Pedagogika*, 2000, roč. 50, s. 189. ISSN 2336-2189. [online]. [cit. 2018-03-16].

PELCOVÁ Naděžda, Jak si rozumíme? (Filosofická východiska pojetí výchovy u Janusze Korczaka). In: *Pedagogika*, roč. LX, 2010, s. 4 - 11, Naděžda Pelcová

NĚMEC Jiří a Radim ŠÍP, Manifest Sociální pedagogiky. In: *Sociální pedagogika/ Social Education*, roč. 1, č. 1, 2013, s. 5 – 17.

Internetové zdroje:

AKSAMÍTOVÁ, J. *Proč se Sokrates nebál smrti.* <https://www.filozofieprozivot.cz/proc-se-sokrates-nebal-smrti> [online]. [cit. 2018-03-03].

BYSTRZYCKÁ, Anna. *Janusz Korczak a právo dítěte na úctu.* *PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY.* 2008, vol. 5 iss 2, s. 1-5. [online] [cit. 2018-03-04]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/korczak.pdf> [online]. [cit. 2018-03-16].

DAŇHELOVÁ, Lenka. *Janusz Korczak: Pokus o biografii /ukázka/.* 2012. http://www.literarni.cz/rubriky/ukazky/proza/janusz-korczak-pokus-o-biografii-ukazka_9063.html[online]. [cit. 2016-09-20].

https://cs.wikipedia.org/wiki/Etnicita#cite_ref-0_1-1 [online]. [cit. 2018-03-03]. (CC BY-SA 3.0)

http://korczak.fr/m3monde/tchequie/sjk_creation_tchequie_150109.pdf [online]. [cit. 2018-03-16].

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1008/osobnost-a-jeji-socializace>, 2010. [online]. [cit. 2018-03-08].

<https://www.pronaladu.cz/10-pravidel-pro-rodice-od-janusze-korczaka/> [online]. [cit. 2018-03-16].

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Balvin.pdf> [online]. [cit. 2018-03-03].

PELCOVÁ, N. *Výchova k odvaze a odvaha vychovávat.* In: *Sborník ze semináře Odvaha na každý den.* 16. 12. 2010. [online]. [cit. 2016-07-05].

http://www.rafae.cz/pictures/mohlo_by/CMV10_sbornicek.pdf [online]. [cit. 2018-03-10].

MUCHOVÁ, Ludmila, *Etická výchova – výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci?* [online]. [cit. 2018-03-25]. Dostupné na: <http://www.caritasetveritas.cz/index.php?action=getfile&pkey=84>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AB Anna Bystrzycká

aj. A jiné

č. číslo

JK Janusz Korczak

s. strana

vyd. vydání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Pamětní kámen v Treblince

Obr. č. 2: Pomník v Jeruzalémě

Obr. č. 3: Janusz Korczak a Stefania Wilczyńska

Obr. č. 4: Památník, Židovský hřbitov ve Varšavě

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 - Tématické zobrazení interpretace textů Janusze Korczaka	46
Tab. 2 - Tématické zobrazení interpretace textů Naděždy Pelcové	52
Tab. 3 - Tématické zobrazení interpretace textů Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové...	58
Tab. 4 - Zobrazení interpretace textů Janusze Korczaka a Naděždy Pelcové podle přípa- dů.....	60

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Rešerše publikací

PŘÍLOHA P II: Texty Janusze Korczaka podrobené obsahové analýze

PŘÍLOHA P III: Texty Naděždy Pelcové podrobené obsahové analýze

PŘÍLOHA P IV: Obrázky

PŘÍLOHA P V: Rešerše filmových děl

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE PUBLIKACÍ

1. NEWERLY, Igor. *Odkaz starého doktora*. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1970. 293, [1] s. Živé knihy. Edice SPB, Sv. 87.

Základem románu s výchovným až filosofickým zaměřením jsou beletrizované vzpomínky na život, dílo a smrt Janusze Korczaka, polského spisovatele a vynikajícího pedagoga, který za druhé světové války dobrovolně zvolil smrt vplynu se svěřenými židovskými dětmi, přestože měl možnost se zachránit. Román však není jen pouhou rekonstrukcí Korczakova života, nýbrž autor se zde na pozadí živého díla slavného mrtvého zamýšlí nad polskou inteligencí 20.století a zejména pak v polemice se současností uvažuje o nutnosti výchovné nápravy rozdvojené morálky dnešního člověka.

2. KORCZAK, Janusz. *Janusz Korczak - lékař, pedagog a spisovatel: [monografie s ukázkami z díla]*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 199 s.

Publikace je výběrem z textů Jak milovat dítě (Internát, Letní tábory, Domov sirotků), Když budu znovu malý, Právo dítěte na úctu, Král Matěj První a poznat tak široký záběr Korczakovy tvorby od textů teoretických, pedagogických, až k próze pro děti (pohádka) i dospělé (psychologický román).

3. BYSTRZYCKÁ, Anna, *Korczak člověk: filosofie výchovy Janusze Korczaka, lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanisty, filosofa, zastánce dětských práv*. Anna Bystrzycká. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 290 s. : il., portréty ; 21 cm [Část. přeloženo z polštiny] ISBN:978-80-7290-588-1 (brož.)

Monografie je postavena na základech autorčina studia, zejména pak v doktorském studijním programu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pod vedením školitelky doc. PhDr. Naděždy Pelcové, CSc. úspěšně v roce 2008 obhájila dizertační práci na téma Filosofie Janusze Korczaka. Monografie je dílem svým obsahem jedinečným. Struktura svědčí o autorčině poznání osobnosti Janusze Korczaka, kterého představuje jako lékaře, spisovatele, vychovatele, psychologa, sociologa, humanistu, filozofa a zastánce práv dítěte. Východiskem Korczakovy filozofie výchovy je člověk, dítě a jeho proměna v lidskou bytost. Publikace je členěna do šesti celků: 1. Janusz Korczak jako legenda. Legenda a omyly

kolem Korczaka 2. Důstojnost člověka a právo dítěte na úctu – dva pilíře Korczakovy filosofie výchovy 3. Krása, samota, stigma, život a bible a jejich význam ve filosofii výchovy 4. Práva dítěte 5. Psané slovo jako filosofie výchovy 6. Vychovatel (Sociální pedagogika, 2013, roč. 1, č. 1, s. 120–122, autor článku Antonín Bůžek).

4. KORCZAK Janusz, *Jak milovat dítě*, Nakladatel: MAKEdetail, ISBN: 978-80-905124-4-3, EAN: 9788090512443, Překlad: Veselka, Martin, Popis: 1 × kniha, brožovaná, 186 stran, 14,5 × 22 cm, česky, 2012 (1. vydání)

Nový český překlad pedagogických spisů vychází v Česku 70 let po smrti polského lékaře a vychovatele Janusze Korczaka. Části Internát a Domov sirotků poprvé vyšly již v roce 1920, Přeložil Martin Veselka se zachováním osobité směsi jazyků Korczaka analyzujícího, filosofujícího i poetizujícího. Zápisky vzešly z prostředí polského internátu a židovského sirotčince. Týkají se prostřední dětského kolektivu, vztahů mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a vychovatelem, a mohou být dnes přínosné nejen pro vychovatele z povolání, ředitele a zaměstnance dětských domovů, ale i pro učitele dětí každého věku, vedoucí dětských oddílů, letních táborů i zájmových kroužků, a také pro všechny rodiče. Texty doplňují dobové fotografie, předmluvou knihu opatřil zakladatel gymnázia Přírodní škola František Tichý, doslovem Hana Havlůjová z Pedagogické fakulty UK. Vvydáno s podporou Polského institutu v Praze a Institutu knihy v Krakově.

5. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 192 s. Pedagogika. ISBN 9788024742120.

Knihla obsahuje rozbor pojmů, jako je např. diskurs, formativní proces, zájem, autorita, vzdělání, kultura, teorie, praxe aj. Kniha zkoumá, zda současné pedagogice, která klade důraz na akci spojenou se zážitkem, nechybí zájem o hlubší reflexi právě těchto základních pojmů. Hledá odpovědi na otázky komplexního pojetí výchovné teorie.

PŘÍLOHA P II: TEXTY JANUSZE KORCZAKA PODROBENÉ TEXTOVÉ ANALÝZE

2. Tato knížka by měla být pokud možno útlá, protože jsem jí určil v první řadě mladšímu kolegovi, který se náhle ocil ve věru nejtěžších výchovných úkolů, nejspletitějších životních podmínek, a ohlušen, rozesmutněn volá o pomoc.

Chudák nemá čas na studium. V noci ho dvakrát vzbudil — dítě bolel zub, začalo plakat — musel je chlácholit a léčit. Sotva usnul, vzbudilo ho jiné dítě, mělo strašný sen: mrtví, zbojníci — chtěli je zabít, hodil je do řeky; znovu tedy uklidňoval, uspával.

Ospalý člověk nemůže večer čist tlustá výchovná díla, protože se mu klíží oči, protože nevyspí-li se, bude podrážděný, netrpělivý — neschopný přemýšlet v čin spásiteliské zásady učeného díla. Budu stručný, abych nerušil jeho noční spánek.

8. Buď sám sebou — hledej vlastní cestu. Poznej sebe, než zatoužíš poznat děti. Než začneš dětem vymezovat jejich práva a povinnosti, uvědom si, jaké máš sám schopnosti. Sám jsi dítětem, které musíš nejprve ty poznat, vychovat a vzdělat. Jedním z nejlhoubnějších omylů je názor, že pedagogika je věda o dítěti, nikoliv o člověku.

Impulsivní dítě v rozčlenění uhodilo, dospělý v rozčlenění zabil. Na dobrušředněm dítěti vyškemrali hračky, na dospělém nepoctivý podpis. Lehkomyslné dítě si za peníze na sešit koupilo bonbóny, dospělý prohrál v kantách celý majetek. Nejsou to děti — jsou to — lidé, ale s jinou stupnicí pojmů, jinou zásobou zkušeností, jinými polnutkami, jinou hrou citů. Pamatuj si, že my je neznáme.

Nedospělí!

Zeptej se starce, on tě považuje ve tvé čtyřicítce ještě za nedospělého. Ba, celé společenské třídy jsou nedospělé, protože jsou slabé. Celé národy vyžadují cizí péči — jsou také nedospělé, protože nemají děla.

Buď sám sebou a pozorně si všiměj dětí tehdy, když mohou být samy sebou. Pozoruj a nežádej; protože živé, zlobivé dítě nepřinutíš, aby bylo soustředěné a tiché; nechtětivě a zachmuřené se nestane upřímné a otevřené; ctižádostivé a vzdorovitě nebude mírné a poddané.

A ty sám?

Jestliže nemáš imponující postavu a mohutnou hruď, marně se budeš snažit mocným hlasem tlačit halas kolektivu. Máš

a filozofa Janna Jacquesa Rousseaua (1712–1778), tvůrce koncepce přirozené, svedobné a individuální výchovy.

48

dobrotivý úsměv a trpělivý pohled samy uklidni? Hledají vlastní cestu.

Nežádej po sobě, abys už byl vážným, dospělým vychovatelem s psychologickým učetnictvím v srdci a pedagogickým kodexem v hlavě. Máš zázračného, čarodějného spojence — mládí, ale vyzýváš skuhrajícího mrzáka — zkušenost.

9. Nikoliv co by mělo být, ale co být může. Chceš být dětmi milován, ale musíš je sméstnat do těsných, dusivých forem současného života, současného pokrytectví, současné přesly — k svědomité, povinné, přikázané práci. Děti nechtějí, brání se, vyčítají ti to.

Chceš, aby byly upřímné a dobitě vychované, ačkoli svět je prohaný a být upřímný je ocdvážné. Víš, co si myslel chlapec, kterého ses včera ptal, proč je smutný? Pomyslel si: „Vlez mi na záda.“ Už byl neupřímný; neřekl, co si myslí, jen se s nechtutí odtáhl, a to tě dokonce urazilo.

Stěžovat si je nepřipustné, pomlouvat je ošklivé — ale jak pronikneš tajemstvím jejich problémů, bolesti, hříchů?

Netrestat a neodmítovat. Ale musí existovat i řád, i heslo, které mají poslouchat. Zvonek musí shromáždit všechny na oběd; ale co když se opozdí, nepřijdou, nechtějí?

Máš být vzornem. Ale jak se vystříháš svých vad, zlovyků, směšností? Pokusíš se je ukryt? Určitě se ti to povede; čím pečlivěji je budeš skrývat, tím pečlivěji budou děti předstírat, že je nevidí, nevědí. A jen se ti budou nejtěším šepotem vysmívat.

Je to těžké — dokonce velmi těžké — souhlasím. Ale těžkosti má každý, a řešit je může různě. Odpověď bude jen zdánlivě přesná. Protože život není souborem aritmetických úkolů, které mají vždy jednu odpověď a nejvýše dva způsoby řešení.

10. Zabezpečit dětem svobodu harmonického rozvoje veškerého duševního bohatství, dobyt maximum skrytých sil, vychovávat v úctě k dobru, kráse a svobodě... Naivko — zkus to! Spo-lečnost ti dala malého divocha, abys ho otesal, uhladil, učinil lehce stravitelným — a čeká. Čeká stát, církev, budoucí chlebodárci. Žádají, čekají, číhají. Stát žádá vlastenectví, církev víru, chlebodárci poctivost a všichni průměrnost a pokoru. Přitíhí silné zlomi, zakřiknuté utrápí, lícoměrné někdy podplatí, chudému vždy cestu zatarasí — kdo? — nikdo — život.

49

sl

di

pi

—

2:

rv

—

pi

nc

—

je

va

je

—

te

—

tě

—

vo

mi

—

gů

ch

—

sř

v i

ho

te

pr

utě

—

26.

tiš

duš

ču

co

—

Tvé

ods

duj

—

31. Nedělejte rámus!

Děti vydávají jen část energie, již mají v hrdle, v plicích, v duši, jen část křiku, jenž mají ve svaltech. Poslušně ho tlumí do samých hranic.

Ticho — to je heslo školní třídy.

Nehlučte během oběda.

Nehlučte v ložnici.

Děti hluchí až dojemně potichu, běhají až k slzám opatrně,

jen aby neodstříhly stůl, vyvíjejí se sobě navzájem, ustupují si z cesty, jen aby nevznikla hádka, jen aby se něco nestalo, protože by znovu uslyšely nenáviděné: „Hlavně bez hluku.“

Nesmí se křičet ani na dvorku, protože to ruší sousedy.

A jejich jedinou vinou je, že každý metr půdy ve městě stojí draze peníze.

— Nejste v lese — cynická poznámka, kruté týrání dítěte, které nemůže být tam, kde by mělo být.

Dovol jim rozběhnout se po louce a křik hned zmizí,

zůstane jenom přejemné štěbetání lidských ptáčků.

Když ne všechno, tak převážná většina dětí má ráda pohyb

a vřavu, na svobodném pohybu a křiku závisí jejich fyzické a morální zdraví. A ty o tom víš a musíš je napomínat.

— Sedte klidně a potichu.

32. Vždy a znovu se dopouštíš stejné chyby, když bojuješ proti oprávněnému protestu dítěte.

— Já nechci!

Nechci jít spát, protože hodiny stě odbily čas, ale večer voní a usmívá se kouškem nebo poseletého hvězdamí. Nechci jít do školy, protože v noci napadl první sníh a na světě je tak veselo. Nechci vstávat, protože je zima a smutno.

Raději nebudu jíst oběd, protože chci dokončit partii palanta.4)

Neodprosím učitelku, protože mě potrestala nespravedlivě.

Nechci dělat úkoly, protože si čtu Robinsona. Nevezmu si krátké kalhoty, protože by se mi smáli.

Musíš.

Bývají i rozkazy, jež vydáš rozhněván a bez přesvědčení,

proto, že je nardilil tobě — ale nesplnit je není dovoleno.

A tak poslouchají už nejen mne, jenž pečlivě váží každý příkaz, než ho oznámí, ale i tu dlouhou řadu bezelmenných,

jejichž zákony jsou kruté a nespravedlivé.

4) palant — dětská hra, v níž dvě mužstva odbíjejí dlouhou pálkou malé litý gumový míček, nebo ho chytají za letu

— Už se, važ si, věři!

— Nechci! — to je křik dětské duše, ale musíš ho tlumit, protože současný člověk nežije v lese, ale ve společnosti.

Musíš — jinak vznikne chaos.

Čím delikátnější překonáš odpor, tím lépe, čím rychleji a důsledněji, tím menší bolest si vyžádá zajištění nezbytné

poslušnosti kolektivu — dosáhneš minima nezbytného pořádku. Ale béda ti, jestliže jsi mírný a nedokážeš to udělat.

Bez organizace, svobodně se mohou úspěšně rozvíjet jen některé výjimečné dětské charaktery, desítky jich přijdou nazmar.

33. Existují chyby, které budeš dělat vždycky, protože jsi člověk, nikoliv stroj.

Smutný, unavený, rozbolavělý, roztrpčený si všimneš u dětí vlastnosti, jež z nich v dospělosti udělají zlé a záporné

jedince: falešnosti, chladné vypočítavosti, odporné nafoukanosti, ubohé uskočnosti, dravé hamiznosti — nebudeš jednat příliš impulzivně?

Nesouhlasí mi účet. Každou chvíli vejde nějaké dítě, i když vstup do kanceláře je dětem v zásadě zakázán. Jako poslední

vhází chlapeček, který mi nese dárek — kytičku polního kvítí. Kytičku vyhazují otevřeným oknem, jeho za ucho vyvádím za dveře.

Proč množit příklady nemoudrých a krutých skutků?

Ale dítě ti odpustí. Urazí se, rozhněvá — zamyslí se —

u velmi často vnu důvěřivě přepíše sobě. Několik citlivějších se ti bude vyhýbat, když jsi rozložený nebo něčím zaměstnaný. Odpustí ti, když poznají tvou laskavost.

To není nějaká nadpřirozená intuice dítěte, když ví, kdo je miluje, ale ostražitost závislé bytosti, která tě musí do základů poznat, protože v tvých rukou spočívá její blaho. Podobně

úředník-otrok tak dlouho pozoruje svého šéfa a přemýšlí o něm, až pozná všechny jeho zvyky, záliby, náladu, zachvění

rtů, polyb ruky, záblesk v očích. A ví, kdy ho má poprosit o zvýšení platu nebo o dovolenou, a někdy čeká trpělivě dlouhé týdny na vhodnou chvíli. Dejte jim nezavislost a ten pozorovací smysl zmizí.

Dítě odpustí netaktnost, nespravedlnost, ale nepřítel k vychovateli, který je pedant nebo suchopárný despot. A s nechtíví odvrhne každou falešnost nebo se jí vysměje.

Dobře, on se nebojí a vy udělejte, co chcete.
— Děkuji, že jsi mi o tom řekl. Příležitostně si s nimi promluví a požádám je, aby to vícrát nedělali.
Děkuji mu — on si všiml toho, co vidět bylo mou povinností. Jestliže chce poukázat na ošklivost pomsty, odkládám mravní naučení na později. Pro dnešek je toho dost — zklamal se, očekával jiný efekt, stěněla chybila cíl.

58. Problém může být vážný a záměr čistý:
Byl v bytě, kde jsou zarděnký. — Mrhata se scházejí v šatně, kouří cigarety, mohou podpálit dům. — X navádí Y, aby něco ukradl. — Z vynáší pro školníka jídlo a dostává za to jablka. — Včera na ulici nějaký pán navrhoval jedné holčičce, že jí vezme do cukrárny a svezze autem.

Dítě ví, co říká. Když zaregistrovalo nebezpečí nebo trestuhodný čin, zaváhalo, nevědělo, co dělat. Přichází se poradit, jak má jednat, protože ti věří. Ostatní se budou zlobit, budou se mu vyhýbat, bohužel, nedá se nic dělat. Dítě splnilo svou povinnost — varuje.

Musím je chápat jako poradce při řešení těžkého problému. Prokázalo mi velkou službu. A teď společně přemýšlíme, co dělat dál.

Pamatuj si, že pokaždé, když k tobě přichází dítě s cizím tajemstvím, vždy obviňuje:
„Nesplnil jsi svou povinnost, nevíš, nevíš proto, protože se sice těšíš důvěrou dětí, ale jen relativní a ne všech.“

59. Od okamžiku, kdy víš, nepospíchej.
Němehle nepoctivého donašeče triumfovat. „Já jsem na to upozornil, já jsem splnil důležité poslání.“ Tvou povinností je ochránit hodné dítě před pomstou, tím, že odložíš projednání případu na pozdější dobu, máš možnost si ho sám při zesílené bdělosti ověřit.

A dále: jestliže vyhlásíš poplach okamžitě, jakmile zaregistruješ nějaký přestupek, dáváš dětem jistotu, že kdykoli mičíš, nevíš.
„A odkud to víte, kdy jste se to dozvěděli, proč jste to někteří hned?“ — to jsou nejčastější otázky, jakmile připomenete dětem spáchaný hřích.

A ještě: nepospíchej a čekej s projednáním případu na vhodnou chvíli, až je ti dítě přátelsky nakloněno, až problém ztratí časem na významu, přestal být aktuální. Ach, to bylo dávno, před měsícem. Dítě ti upřímně vyjasní, co je vedlo

k špatnému skutku, jak ho vykonalo, co cítilo předtím, při něm a potom.

A dále: nerozčíliš se, máš čas uvažovat, promyslet si věc, připravit se. Na rozumném řešení případu někdy závisí celý tvůj další poměr k dítěti nebo skupině dětí...

Chlapec chce využít tvou dobrou náladu a prosí tě o klíče od zásuvky.
Velice rád. Budeš si moci lépe schovat svoje neslušné obřázky, aby je nenašly malé děti.

Je zahalený, omráčený, překvapený.
Tedy to bude on, kdo si bude chtít s tebou promluvit. Nepospíchej! Až se vzpomene, obrázek ti s radostí dá (ztratil kouzlo novoty), řekne, od koho jej dostal, kdo si ho prohlížel. Čím klidněji mluvíš, tím více banalizuješ případ, čím rozumněji, tím více se dítěti přiblížuješ.

60. Zásada.
Ať dítě hřeší.

Nesnažme se o to, abychom každý jeho čin předešli, při každém zaváhání okamžitě ukázali cestu, při každém odchýlení přiběhli s pomocí. Pamatujme si, že v okamžiku velkých bojů nemusíme být k dispozici.

Ať hřeší.
Protože nebloudí-li v dětství a nenaučí-li se potýkat se s dohledem a ochranou, vyroste z nedostatku příležitosti v pasivně morálního jedince, nikoliv aktivního člověka na základě silných pohnutek.

Heřkeje:
„Přich si ošklivím.“
Těpše:
„Medvím se, že jsi zhrěšil.“

Pamatuj si:
Dítě má právo zalhat, vymámit, vynutit si, ukrást. Ono nemá právo lhát, mámit, vynucovat si, krást.
Jestliže jako dítě nemělo ani jednu příležitost vydlobat a vanečky ružinky a potají je sníst, pak není a nebude poctivé, až dospěje.

Poburuje mě to.
Pohrdám tebou.
Lžeb.

Nikdy jsem to od tebe nečekal... Dokonce ani tobě není možné věřit!

zaprášená okna. Byla hodně zaprášená. Když jsem se vrátil domů, dlouho jsem stál u okna a spokojeně vyhlížel přes průzračné sklo.

Když jsem byl dospělý, potkal jsem jednoho strýce, kterého jsem už dávno neviděl, skoro jsem na něho zapomněl. Krátší sedívý, opírá se o hůl. Ptá se, co je nového. Opovírá: — Stárnu, strýčku.

A on:

— Co, už? Co mám říkat já? Jsi ještě holobrádek.

Zaradoval jsem se, že žije, že mě oslovil jménem.

Najednou se mého čela dotkla teplá ruka. Skubl jsem sebou. Otevírám oči. Setkávám se s máminými neklidným pohledem.

— Spiš?

— Ne.

— Bolí tě hlava?

— Ne.

— Není ti zima? Nemám tě přikrýt?

Matčina ruka se dotýká tváře, hrudi.

Sedám si.

— Mami, neboj se. Vůbec mě nebolí hlava.

— Ale říkal jsi to.

— Tak se mi to asi zdálo. Chtělo se mi spát.

Objímám ji kolem krku, dívám se jí do očí. A rychle seho-
vávám hlavu pod deku. Ještě slyším:

— Spi, synku.

Jsem znovu dítětem a máma mi říká „svítku“. Znovu mi
tykájí. Znovu jsou okenní skla průzračná, znovu koberec ziv-
kal dávno ztracené barvy.

A znovu mám mladé ruce, mladé nohy, mladé kosti, mladou
krev, mladý dech, mladé slzy a radost.

Radost — slzy — a mladou dětskou modlitbu.

Usnul jsem. Jako po dlouhém pochodu.

Právo dítěte na úctu

Podceňování a nedůvěra

Od samého počátku vyrůstáme s pocitem, že větší je důle-
žitější než malé.

Jsem velký — raduje se dítě postavené na stůl. — Jsem
větší než ty — konstatuje s pocitem pýchy, když se poměřuje
se svým vrstevníkem.

Je nepřijemné stoupat si na špičky a nemoci dosáhnout, je
obtěžné drobnými kroky stačit dospělým; z malé ruky vy-
klouzne sklenička. Neobratně, s námahou dítě leze na židli,
do tramvaje, do schodů; nemůže vzít za kliku, vyhlédnout
z okna, něco sundat nebo pověsit, protože je to vysoko. V dá-
vu mu začlání, nevšimnou si ho, vrazí do něho. Být malým
je nepohodlné a nepřijemné.

Úctu a obdiv vzbuzuje to, co je velké, co zabírá více místa.
Malý — běžný, nezájímavý. Malí lidé, malé potřeby, radosti
i smutky.

Imponuji — velké město, vysoké hory, vzrostlý strom. Ří-
káme:

— Velký čin, velký člověk.

Dítě je malé, lehké, je ho méně. Musíme se k němu skloubit,
snížit.

A co je horší, dítě je slabé.

Můžeme je vzdvíhnout, vyhodit vzhůru, proti jeho vůli
posadit, můžeme je násilím zadržet v běhu, zmařit jeho úsilí.

Kdykoliv neposlouchá, mám v rezervě sílu. Říkám: „Nechod
tam, nech to být, uhní, vrať to.“ Ono ví, že musí; kolikrát to
neúspěšně zkouší, než pochopí, vzdá se, rezignuje. Kdo a kdy
v jakých výjimečných situacích se odváží odtržit, zadržet,
uhodit dospělého? Zato kolikrát denně častujeme dítě nevini-
ným plácnutím, bolestivým uchopením za ruku nebo stiskem
při mazlení!

ně se vkrást v jeho důvěru. Bratříčkovat se s ním tehdy, má-li sám dobrou náladu a nechce úmorně organizovat kolektivní život. Někdy velkopanskou shovívavost propíletají náhlé výbuchy špatné nálady. Zesměšňuje se v očích dětí.

Někdy má citlivostivec dojem, že člověka je možné změnit domlouvou a hřejivým napomenutím, že stačí dojmout a vymámit slib nápravy. Dráždí a nudí.

Někdy se vyskytnou zdánlivě laskaví a neupřímnými frázemi se obhánějící spojenci, o to však zákeřnější nepřítelé. Budí odpor.

Odpovědi na špatné zacházení bude přezírání, odpovědi na laskavost bude znechucení a vzpoura, na nedůvěru spiknutí.

★ ★ ★

Léta práce potvrzovala stále jasněji, že děti si zaslouhují úctu, důvěru a dobrotu, že je milé žít s nimi v příjemné atmosféře klidu, veselého smíchu, prvního s chutí vynaloženého úsilí, prvního údivu, čistých, světlých, milovaných radostí, že práce jde od ruky, přináší ovoce a je krásná.

Jenom jedno vzbuzovalo pochybnosti a nepokoj.

Proč někdy zklame to nejjistější? Proč v kolektivě dochází, sice zřídka, ale přece, k náhlé explozi neposlušnosti? Možná, že dospělí nejsou lepší, ale vyrovnanější, jistější, spolehlivější.

Tvrdohlavě jsem hledal a pomalu nacházel odpovědi. I. Jestliže vychovatel hledá jen zvlášť cenné charakterové rysy a hodnoty, jestliže touží formovat dětskou duši podle jednoho vzoru, jedním směrem — dopustí se omylu: někteří se budou falešně vydávat za jeho dogmata, jiní se upřímně poddají jeho sugesci — avšak dočasně. Až se však projeví pravá tvář dítěte, nejen on, ale i dítě pocítí porážku. Čím větší úsilí bylo vynaloženo na zamaskování nebo ovlivnění, tím bouřlivější bude reakce; dítě zorientované v našich tendencích nemá už co ztratit. Jak důležitější z toho plyne poučení!

2. Jinou měru hodnocení má vychovatel, jinou kolektiv. I on, i oni vidí bohatství ducha. On čeká, že se bude rozvíjet, oni čekají, jaký z něho může být už dnes užitek, zda se vychovatel bude dělit o to, co má, zda neuzná své privilegium jen za vlastní — domyšlivce, zárlivce, egoista a lakomec. Někde pohádka, nezabírají, nenakreslí, nepomůžou, neposlouží — „dělá milost“, „musí se ho prosit“. Osamocení, velkým gestem si chce vykoupit sympatie vlastní společnosti, která

178

s radostí přijímá jeho navracení. Nezkazil se náhle, ale naopak, pochopil a polepšil.

3. Celek zklamal, kolektiv ublížil. Našel jsem vysvětlení v knižce o drezutě zvířat a s tímto pramenem se neskrývám. Lev totiž není nebezpečný, když je rozložen, ale když si hraje, chce se kockovat; a dav je silný jako lev....

Nejen v psychologii je nutné hledat řešení, ale častěji v lékařských knihách, sociologii, etnografii, historii, poezii, kriminologii, modlitební knižce a učebnici o drezutě. Ars longa.*)

4. A nejzářnější, i když ne poslední vysvětlení. Dítě se může opít vzdušným kyslíkem stejně, jako dospělý vodkou. Vzrušení, selhání kontroly, hazardování, zatmění; a reakce je studená, palení záhy, pocit nevolnosti a viny. Moje pozorování je klidně přesné. I nejúhodnější může mít slabou hlavu.

Neřestat — tato jasná opilstost dětí vzbuzuje dojetí a úctu, neoddaluje a odlišuje, ale přibližuje a spojuje.

Vlastní vady a trestuhodné činy ukryváme. Děti mají zakázáno nás kritizovat, mají zakázáno všimnout si našich špatných názvuků, zlozvyků a slabostí. Předstíráme dokonalost. Pod hrozbou nejtěžší urážky bráníme tajemství vládnoucího klanu, smí být beze studu obnaženo a postaveno na pranýř.

Hrajeme s dětiní falešnými kartami — slabásky dětského věku přebíjíme trumfy předností dospělých. Jsme falešní hráči — mícháme karty tak, abychom proti nejhorším nejčinnostem dětí postavili to, co je v nás dobré a cenné.

A kde jsou naši lajdáci a lehkomyšlníci, nestřídmí mlouni, hlupáci, lenoši, darebáci, vystředníci, nesvědomití, podvodníci, opilci, zloději, kde jsou naše přestupky a zločiny známé i utajené; kolik nesnášenlivosti, podvodů, závistí, pomluv a vydírání, slov, která zraňují, činů, které zahanbují; kolik tichých rodinných tragédií, při kterých trpí děti, první oběti.

My se odvažujeme vinit a obviňovat?

Vždyť dospělá společnost je pečlivě ptesátá a přefiltrovaná. Kolik se toho vsáкло v hrubech, vězeních a blázincích, odplynulo do kanálu zmatku a chaosu.

Natizujeme vážít si starších a zkušenějších, nepřemýšlet; mají mezi sebou bližší, zkušenější radu starších výrostků s jejich neodbytným naváděním a nátlakem.

*) *ars longa, vita brevis* (lat.) — umění je věčné, život je krátký.

PŘÍLOHA P III: TEXTY NADĚŽDY PELCOVÉ PODROBENĚ TEXTOVÉ ANALÝZE

Jsou hodnoty výrazem naší potřeby, co nás motivuje k určitému způsobu hodnocení atd. Řada humanitních věd (zvláště sociologie a psychologie) zkoumá žebříčky hodnot a jejich proměny v závislosti na věku, pohlaví, povolání, vzdělání a dalších faktorech. Tato zkoumání jsou potom základem pro výchovnou orientaci v řešení takových otázek, jako například: jaký je vliv sociálního prostředí na utváření hodnot nebo například, jak se hodnoty promítají do sociálního jednání člověka, jaké jsou souvislosti struktury hodnot a osobnostního zaměření člověka, jaký je diapazon hodnot dnešních dětí a dospělých, jaké hodnoty preferujeme a v jakém věku, co tuto hierarchii hodnot ovlivňuje? Žádné z těchto zkoumání si však neklade otázku po povaze hodnoty samé: je to náš subjektivní vztah k věcem, nebo objektivní vlastnost věcí?

A přitom jsou hodnoty odevždy považovány za doménu společenských věd a má to své tradiční důvody. Zatímco vědy exaktní přír stávají na přísných, „tvrдых“ faktech (na empirických nebo empiricky dokazatelných datech, na tvrzeních, jež jsou ověřitelná nebo naopak vyvrátitelná), vědy společenské – humanitní (Geisteswissenschaften) jsou od svého počátku svázány s „měkkými“ hodnotami, s nejednoznačným hodnocením, neboť skutečnost, již se zabývají, společnost, kultura a dějiny, se nevyznačují přísnou přírodní kauzalitou, jsou naopak prostorem lidské svobody, vůle, rozhodování, pochýbnosti, motivace a činu.

Mým cílem proto bude ukázat, samozřejmě podle možnosti časopisecké stránky, základní nárys filosofických konceptů hodnot, jež spočívají v základě pedagogického úsilí; tedy vzhledy, které konkrétní podoby hodnotové výchovy s ohledem na vztah mezi individuálním uchopením hodnot, hodnocením a nadindividuálním pojetím hodnot.

Axiologie

Teorie hodnot – axiologie – má už ve svém etymologickém původu zakotveno jisté pojetí hodnoty. Starořecký pojem *axios* znamená hodný, platný, příslušný, oprávněný, cenný, vzácný, zasloužilý, důstojný (Prach, 1942). Hodnota je tedy cosi pozoruhodného významem (hodnost, zásluha) – hodnota je to, oč stojí za to usilovat, je to tedy cosi hodného pozornosti a úcty (zde ve významu hodno, schopno, oprávněno života i oběti). Nejobecněji bychom tedy mohli říci, že hodnota vzhledy souvisela s tím, „že“ a také „jak“ člověk rozumí světu kolem sebe a světu lidí v tomto světě. V této souvislosti bychom mohli říci, že hodnoty jsou tím, jak opěrnými sloupy našeho života, systémem opor, které nám umožňují pobývat na světě jakožto lidem a orientovat se v něm, jsou prizmatem, jež nám dovoluje se ve světě i v nás samých vyznat.

Jeden z významných autorů zabývajících se hodnotami, Max Scheler, proto říká, že hodnoty, respektive jejich systém, jejich uspořádání a hierarchiza-

ce tvoří základní étos každé lidské bytosti, ten pak nazývá *ordo amoris*, řád lásky (a nenávisť) (Scheler, 1971). Náznačuje přímou souvislost mezi ustojením lidské bytosti a hierarchií hodnot. Láška nás činí vnímavými a otevřenými, nenávisť nás uzavírá, zapouzdřuje a odstraňuje k izolaci, narcismu a individualismu. Lidmi jsme právě tím, že jsme s to hodnotit, nejen ve smyslu preferovat jedno před druhým, ale především, že jsme s to nahlédnout i smysl svého hodnocení. Protože rozumíme důvodům, které nás vedou k tomu, že jsme s to například preferovat dlouhodobý cíl před krátkodobým požitekem, že jsme schopni oběti nebo odříkání s větinou lepší budoucnosti, nebo naopak, že volíme hédonický požitek a rezignujeme na ztrátek.

Positivní vymezení hodnoty u Schelera nenalezneme. Tvrdí, že hodnoty existují nezávisle na nás jakožto „subjektivně bytující“, mají svůj řád, své vlastní zákony. Mý jako lidé se k nim dostáváme především v prožitku, a to prostřednictvím jejich reálných věcných nositelů, tzv. statků. Proto jsme stále v pokušení považovat tyto statky, nositele hodnot, za hodnoty vůbec. Uvedená záměna vede k tomu, že se často mluví s pravými hodnotami, nebo alespoň s pravým významem hodnot (jde o tzv. hodnotový fetišismus – Dorotková, 1998), a ony se nakonec pro nás redukují pouze na to, co se dá hromadit, vykákat, spočítat, dokázat, co za určitých podmínek platí. Tuto disproporci mezi absolutností hodnot a relativitou

bození individua v renesanci se proměnilo v kolektivitu moderní masy, osvobození od sakrálního, obecně svazujícího výkladu života osvícenstvím vedlo k profanaci lidského pobytu doprovázené často pocitem duchovní prázdnoty.

Hodnota jako výzva

Výklad hodnot jako ideálu však znamenal nepopiratelný posun, neboť ukázal, že k podstatě (Fink, 1992, s. 190) lidského pobytu patří rozumějící vztah k sobě samému (*Selbstverständnis des Daseins*). Člověk volí vžay a jen sebe sama, slovy Nietzscheho volí „hrdiny ve své duši“. Tento existenciální rozměr ideálu vystupuje v průběhu novodobé metafyziky stále silněji. Hodnota je viděna optikou lidského pobytu jako nějaký, v něm samém podstatný moment. Hodnota už není zakoušena jako řád bytí, jako jsoucnost ideje, ale také ne jako příkaz a zákaz boží, a vůbec už ne jako předpis nebo povinnost; nýbrž přimárně jako v lidském pobytu *zakatvená a zabýdlená výzva. Hodnoty tak jsou fenomenálně transcendentní*. Člověku se hodnoty dávají jen v prožitku, ve zkušenosti. A když zakoušíme hodnoty, pak podle Finka (tamtéž, s. 179) zakoušíme zároveň naši tvalou závislost na nich. Hodnoty tedy nejsou, protože my hodnotíme, odmítáme a oceňujeme – naopak, my jako lidé se můžeme chovat jen hodnotově, každé naše jednání, čin i myšlenka se nutně, ať vědomě nebo nevědomě, pohybují v modu hodnot. V tomto kontextu pojetí hodnot potom pro Finka

neznamená hodnotový rozměr výchovy proces osvojení si hodnot v poznavání, výchova není teprve prezentace a vnější uskutečnění hodnot.

„Výchova je bytí lidského života provládnuté ideály“ (tamtéž, s. 190). Jako lidé jsme vždy vábeni ideálem, to ideál nás vychovává, výchova nezačíná až tehdy, když se o nás stará vychovatel. Výchova začíná tehdy, když odpovíme na výzvu ideálu, když přijmeme požadavek, když nám jde o nás samotné, o náš pobyt. To není výraz sobectví, ale v antice kořenicí Aristotelovo „nejde o to žít, ale dobře žít“ a Finkem znovuobjevené pro označení nejvládnutější a nejpřodnější podoby pobytu člověka. Jen když mně jde o mě samého, mohu být také dobrým otcem, dobrým občanem, dobrým učitelem.

Hovoříme-li o ideálu výchovy, přibližujeme se k hodnotovým a morálním rysům učitelského povolání, které motivují k jeho zvolení – samostatnost, otevřená komunikace, svoboda projevu, volný čas pro sebevzdělávání, tvořivost, smysl pro „neužitečné“ (pravdu, krásu a dobro); a dále těm hodnotovým a morálním rysům, které jsou nezbytné pro samotný výkon učitelského povolání – humánní zaměření, zájem o druhého, schopnost převzít odpovědnost, přirozená autorita, odborné vědomosti, profesní znalosti, kompetence, životní zkušenosti.

Neodolatelná moc hodnoty rozvrhuje život, umožňuje vystoupení z moci starých ideálů, nalézání nových, odmítnutí a volbu.

5B

Výchova v hodnotovém smyslu je odpovědí na výzvu, odpovídání a od-povědnost jdou ruku v ruce. Výchova je v tomto smyslu obecný rozhovor (jak nevzpomenout Komenského Poradu o nápravě věcí lidských) mezi stářím a mládím o životě. Je nastolením všech podstatných zřetelů a rozměrů lidského pobytu v dialogu. Výchova v tomto podstatném smyslu může být jen spolutázaním, dialogem (*Dialektik*), v němž mohou staří mladé vychovávat radou a činem. Jen upadlé formy výchovy se mohou omezit na zprostředkování hodnotového vědění jako hodnotového, na transfer, transmissi známých znalostí či kodexů hodnot.

Smyslem výchovy, podle Finka, není prezentovat kánony a přehled hodnotových odpovědí na životní zkoušky. Ve výchově jde o vytvoření porozumění (*Verständnis*) a sebeporozumění (*Selbstverständnis*), které se projevuje právě nasolením, položením otázek. Porozumění je vyjádřeno v otázce, na niž je kdo se ptá, ví, o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat. Výchova tak není technika nejrychlejšího osvojení si věděním a hodnot. Ve výchově se především ptáme sebe a druhých, jde nám o podstatu vlastního bytí.

Systematický exkurz

Jiným způsobem porozumění hodnotám je porozumění kontextům, v němž nám vystupují, jde o určení toho, co bychom mohli nazvat referen-

tem, stálým určením, konstantou, vůči níž věci vystávají jakožto hodnotné.

Prvním z těchto kontextů je například vztah (souvislost a rozdílnost) mezi hodnotou a normou. Pokud je *hodnota* oním (morálním) nárokem, jemuž musíme dostat, pak ji lze označit jako *maximu*, jež se naplňuje ve svobodné volbě, vyžaduje porozumění, rozhodnutí, interiorizaci a čin. Často se hovoří o trojdimenzionálním pojetí hodnoty, např. P.Pruner (2002, s. 49) mluví o kognitivním, emocionálním a konacím aspektu hodnoty.

Naopak normy jako soubory pravidel chování jsou něco jako *minima* (předpisy, kodexy, právní omezení), jimiž zvnějšku společnost upravuje naše chování. Společně mají to, že nějak ovlivňují, upravují naše chování, zároveň však už buď obsahují systém sankcí za jejich nedodržování, nebo spoléhají na další vnější mechanismy působení. Hodnoty nás motivují zevnitř (vždyť jsou interiorizované), normy jsou vnějším vodítkem.

„Hodnoty se mi jeví jen v té míře, v níž jsem loajální, tedy, v níž se jim aktivně zasvěcuji.“ říká Ricoeur (2001, s. 86). Nebo jinak: „Svědkem hodnot jsem jen tehdy, jsem-li zároveň jejich rytířem“ (tamtéž, s. 87). Znamená to, že normy akceptují, respektují, kdežto hodnoty musím vyznávat, „zasvěcovat“ se jim, vzít je za své, neboť ony se o mně doslova „ucházejí“. Ricoeur je dokonce přesvědčen, že rozvrh klíčových hodnot životní orientace člověka není záležitostí nějaké vnější motivace,

ovlivňování, nýbrž je výsledkem vzma-
chu vědomí, s důrazem nikoli na na-
zivavé vědomí, nýbrž na jeho vzmach,
růst, na touhu po pozvedání. Takže je
to tak, že nejsem motivován k určitým
hodnotám, jak se běžně tvrdí, nýbrž že
se „s hodnotami setkávám, když se sna-
žím motivovat rozvrh“ (tamtéž, s. 87). To
znamená, že vlastní životní motivace je
tím, co mne přivádí k hodnotám.

Hodnotový postoj je postoj bytost-
ně lidský, je *základním výrazem život-
ního počtu*, toho již zmíněného rozvr-
hu, tomu odpovídají typické proměny
žebříčků hodnot a jejich odlišnost daná
generačním prožitkem, rozvrhem. Pro-
to jsou pro mladé základní hodnotou
láska, přátelství a hodnoty lidských
vztahů, pro střední generaci je důležitě
sebeprorazení, často kariéra, úspěch,
peníze, uznání a pro starší generaci
potom zdraví, život, ale i pravda a od-
puštění. Hodnoty jsou tedy spjaty s ur-
čitými osobními „dějiny“, životním
rozvrhem, na němž se podílím, který
vynalézám a spoluvytvářím, který „žiji“.

Další významný poukaz na věčný
charakter hodnot se výslovně objevu-
je v myšlenkové tradici novokantov-
ské (bádenské školy), hodnota je zde
označena jako „souhrn vlastností ob-
jektu“. Vlastnost se projevuje vždy jen
ve vztahu k možnému použití; hodnota
vyjadřuje to, jak jsou věci pro nás, zda
a jak mohou sloužit. Otázkou je, co tato
charakteristika znamená? Vztít ji doslova
by znamenalo, „že podstatné lidský po-
stoj ke světu je postoj k souboru instru-
mentů pro lidskou akci a že sama spole-

– jako porozumění vlastní pozici i kon-
textu, v němž volím. Hodnota vyztváří
ve vědomí, v reflexi lidského rozhod-
ování, jednání a dějin. Tedy i zde, obje-
vující se na půdě vědomí, hodnoty ná-
rokují celou mou bytost.

Odtud pramení i další kontext, po-
jetí *hodnoty jako sociální a dějinné sku-
tečnosti*. Zde jsou hodnoty a hodnocení
výrazem schopnosti člověka vědomě
se vztahovat k předpokladům vlastních
možností a aktivit v rámci společenství
rozhodovat se s vědomím odpověď-
nosti za vlastní život a jeho „rozvrh“
ve vztahu k druhým. Dějinnost hodnot
neznamená, jak by se mohlo na první
pohled zdát, závislost hodnot a hodno-
cení na měnících se historických okol-
nostech, nýbrž označuje „provádění“
života lidí určité doby vždy určitými
hodnotami nebo hodnotou, jak o tom
jako o „a priori dějin a civilizace“ hovoří
Ricoeur: „čtnost si uchovává svou feu-
dální „auru“, tolerance svůj přízvuk 18.
století, pohostinnost svůj homérský
ozvuk.“ (Ricoeur, 2001, s. 88) a v po-
dobném duchu bychom mohli říci „přá-
ce svůj pathos ve 20. století, imaginace
a tvořivost ve století jednadvacátém“.

Hodnoty (má se na mysli ty kladné, ty
„naše“, nebo nějaké všelidské) nezmi-
ňely, jak hlásají falešní proroci (byly-li
nějaké), ani nepřevážily ty konzumní
nad těmi duchovními, nové generace
nejsou horší než ty předchozí. Hodno-
ty nejsou danosti, vždy jsou tím, co je
vzácné, to, o co musíme usilovat, co
musíme hledat. Povaha jejich existen-
ce nevyčerpá výčet možných alterna-

tiv (výsledek subjektivního hodnocení
lidská výpověď o věcech, souhrn vlast-
nosti objektu nebo objektivní jsoucna,
případně jejich kvalita; to, co „platí“,
a další) a povaha „skutečnosti“ hodnot
zůstává skrytá, snad na ně platí trochu
Augustinova sentence (týkající se času):
„Když se mě na něj(n) nikdo neptá, vím,
co to je, a dokonce s nimi (ním) zachá-
zím, jako by to byla věc: sčraňuji je, še-
třím, říkám to má nebo nemá hodnotu
(mám nebo nemám čas). A teprve při
reflexi takového hodnocení „hodnot“
jsem s to odlišit, zda nám jde o hodnotu
duchovní, mravní, estetickou nebo trž-
ní, užitnou, uměleckou či sběratelskou.
A k tomu už se samozřejmě dá vzdělá-
vat i vychovávat.“

Hodnotová výchova

Smysl hodnotové výchovy tedy
není v tom předávat dětem hotové sys-
témy hodnot – evropských, celospole-
čenských, všelidských, kulturních, umě-
leckých, ale vypěstovat v nich potřebu
a také schopnost se po hodnotách pi-
dit, poznávat je, rozumět jim, odlišovat
je, kladné hodnoty ctít, upínat se k nim,
pocítovat úctu.

Smyslem hodnotové výchovy je
především vytvářet v dětech potřebu
obracet se k tomu, co je „hodnotné“,
a hledat to, naučit děti něco „ctít“. Zají-
mavé je, jak dnešní běžná řeč, vyrůsta-
jící ze základního prožitku komerčních
hodnot, má i pro respekt a přijetí obrát:
„to беру“, jako by zde bylo opravdu co
„brát“.

čenská skutečnost není předpokladem
lidského hodnocení, ale výsledkem
kramářského šacování přírodní a spo-
lečenské reality privilegovanou lidskou
osobností“ (Pešková, 1991, s. 157).

Poukaz k věčnému charakteru hod-
not se však nevztahuje pouze na ok-
sek hodnot ve zcela specifickém smyslu
(viz výše), nýbrž hodnot a „hodnocení“
jako konstituujícího momentu lidského
vztahování se ke světu. Potom je hod-
nocení předpokladem každého před-
mětého jednání, předpokladem kaž-
dé objektivizace, každé ideace.

V této intenci hodnoty jako výrazu
veskrze lidského vztahu k celku světa
odlišovala Jaroslava Pešková *hodnoty*
v *silném a slabém smyslu slova*. „Hod-
noty v silném smyslu nevznikají a by-
tostně nepůsobí v pouhém „běžném
provozu“, v zařizování našich záležitos-
tí, ale teprve v reflexi na životní proces
a v distanci k němu.“ (tamtéž, s. 157).
Jsou výrazem vztahu člověka ke spo-
lečenskému bytí, neodrážejí tedy jen
bezprostřední potřeby z hlediska hic et
nunc, ale z hlediska autenticity sebe-
rozvíjejícího se lidského společenství.
Teprve tam, kde do běžného provozu
zasáhne „hierarchizující reflexe“ hod-
nocení, hovoří autorka o hodnotách
v silném smyslu. Tedy nejvýrazněji
vystupuje na scénu ono hodnocení
jako „vnitřní svár člověka se sebou sa-
mým“: Co upřednostňuji v hodnocení
– zájmy osobní, generační, profesní,
chvilkové, dlouhodobé, současnosti,
budoucnost? V této souvislosti Peš-
ková hovoří o tzv. „pravdivé hodnoty“

rozvíjeny. Například Hermann Nohl rozlišoval tři tzv. energie: momentální nebo dočasnou energii, kam patří bdělost, svěžest, iniciativa, rychlá a pohotová odhodlanost. Druhou označoval jako setrvalá energie, projevující se v neúnavnosti, vytrvalosti, trpělivé a věrné pracovitosti. Třetí je uzavřená energie, jejími projevy jsou jednoduše, plánovitost, vnitřní konzistence (Nohl, 1988, s. 206).

GD Smyslem výchovy je tyto vlastnosti v člověku kultivovat, nechat je v něm růst. A to se podaří jedině tím, že se mladým umožní prožít pocit síly a potěšení a radosti z vlastních možností, ze zaměřených a z koncentrace. Elementární úkol pedagogiky je zacílení takového radostného zvětšování síly.

S důrazem na prioritní význam radostného prožitku síly se pojí další pedagogická kritéria: závislost pocitu síly na možnosti zvládnout stanovené úkoly, nutnost zakusit zdat, pocit, že se něco podařilo. Vůle musí ve výchově zakoušet odpor, aby napjala své síly, úkol je jasný: správně stanovit cíl, vytvořit důvěru ve vlastní sílu a schopnosti a především nechat zakusit radost z energie, elánu a napětí, stejně jako vytvořit vědomí hranic síly, rozvíňout cit pro správnou míru a morální rozhodování a hodnocení.

GD Tedy výchova a vzdělávání má rozvíjet nejen intelekt, ale také vůli, statečnost, touhu po uplatnění, odhodlání k činu a schopnost volit, rozhodovat se. Má přispět k pochopení, že člověk v jednání nenásazuje jen své parciál-

ní funkce, ale podílí se na něm celou svou osobou. Vždyt intencionalita vnímání, na kterou upozornil především Husserl ve svých fenomenologických analýzách, neznamená od-tažnost, odstup (ab-strakci), nýbrž komunitu: jsme v tom, co vidíme, co si představujeme, po čem toužíme, co chceme, sami jako by přítomni, jsme při-tom.

Podle mého názoru je tedy výchova k hodnocení založena na dvojím, rozvoji sebe-vnímání a sebe-vědomí žáka v kontextu světa, jak jsme popsali výše, a dále na rozvoji sebe-úcty jako předpokladu pro schopnost nestranně posuzovat vlastní jednání.

Pomocí a inspiací v této věci nám může být Ricoeurova přednáška z roku 1992 nazvaná „Já hodné uznání a úcty“, kde je proces budování sebe-uznání, sebe-úcty naznačen ve čtyřech následných krocích.

Prvním krokem je možnost rozpoznat sebe sama, svou osobní identitu, identifikovat sebe jako lidský subjekt plný možnosti, jenž je „schopen dodržovat slovo, cítit svůj slib“ (Ricoeur, 1993, s. 3). Zdrojem sebe-úcty je tak možnost být sám sebou a ze všech mnohých možností volit, na základě vlastního hodnocení, právě tu jednu možnost, tu svou. Za ni potom nést i odpovědnost.

Druhý krok možného zrodu sebe-úcty je nazván *stabilitní setrvalost v čase*, což neznamená, že by člověk zůstal nezměněn. Naopak, zvláště mladý člověk nebo dítě čelí výzvě, jež mu nastavují jeho důvěřivost a jeho city,

kteří se ustavičně proměňují. Avšak navzdory těmto proměnám cosi zůstává, například slib, úzus dodržet dané slovo, splnit přijatý úkol, vůle dovést věc do konce, věrnost apod.

Třetí krok je Ricoeurem označen jako *schopnost přejít od otázky „co jsem“ k otázce „kdo jsem“*. To je starý augustinovský námět: schopnost odlišit to, jak mně vidí druzí (co pro ně jsem), a tím, kým skutečně jsem. Já nemohu jen plnit očekávání cizích, nemohu stavět svou identitu na představách druhých, ani těch nejbližších, mám-li být sám sebou. Základem hodnocení je tedy sebehodnocení. Schopnost zhodnotit své činy, formulovat důvody, proč dávám přednost jednému před jiným. Jak píše Ricoeur: „...vnést určitou hierarchii hodnot do volby mezi možnými jednáními“ (tamtéž, s. 11). Tedy míra uznání sebe je závislá na tom, jak jsme schopni přimout autorití svých děl, dopady našich činů, naše vlastní představy o nás samých.

GD Čtvrtý požadavek – *rozumět sobě ve vztahu k jinému* – se realizuje v poloze dialogické. Vstupem do dialogu se vytváří bipolární vztah já a ty. Poznání toho, že ten druhý sebe též označuje jako „já“, je základem uznání druhého jako něčoho, kdo je „jako já“, kdo je mi roven co do svých práv a povinností. „Nemohu vyjádřit úctu k sobě samému, aniž bych druhému nepříkřil stejnou možnost cítit sebe sama jako schopný subjekt“ (tamtéž, s. 12). Hodnocení druhého se v tomto případě odvíjí od sebehodnocení.

A nyní to nejtežší: Kam zařadit do dnešního školního vzdělávání „sebe-úctu“ žáka? Kam posunout tuto možnost setkat se sám se sebou?

Odedávna byl celek, kterým lidský život nepochoybně je, jednotou „vita activa“ s „vita contemplativa“, jednotou aktivity s reflexí, práce s odpočinkem. Vždyt život, a pro ten žáky připravujeme, se nevyčerpává jen účelnou a užitečnou činností zhodnotitelnou na trhu práce. Jako ideální se nabízejí všechny ty takzvané „výchovy“, v nichž může dojít nejen k rozvoji talentu, schopnosti a dovednosti, ale také k setkání sama se sebou, se svými možnostmi i limity – výtvarná výchova, i když málokterí z žáků budou malíři, „hudební výchova“, i když jen málo z žáků bude interprety nebo velkými skladateli, „tělesná výchova“, i když jen málokterí budou špičkovými sportovci, „občanská výchova“ ad., v nich se otevírá prostor pro sebeúctu i pro sebehodnocení. V antice toto dobře věděli, proto hlásali pro výchovu princip kalokagathia. Ani my se dnes nemůžeme zříci úsilí hledat celek: zde harmonii mezi výchovou a vzděláváním, mezi kultivací intelektových, smyslových, emocionálních, tělesných sil člověka, mezi úsilím o sebeprosazení a vědomím sounáležitosti s druhými. V této souvislosti vyvstává jako cíl výchovy Komenského vize: „...učit všechy, aby žili pamětíví této své důstojnosti a pohybovali se v této všemí prostředky se snažili dosáti této vznešenosti“ (Komenský, 1958, s. 63). Smyslem výchovy a vzdě-

institucionalizované pomoci to patří a dokonce určitou standardizaci vnímáme jako potřebnou. Zároveň v tom ale nelze nevidět výzvu.

Trendem naší západní společnosti je expertizace a delegace problémů na instituce a služby včetně těch bezpéčnostních nebo charitativních a samaritánských. Vysledkem je, že lidé očekávají za všech okolností určitý servis a obhajují tím svou nečinnost. Nemusím dělat nic, od toho tu práce máme tu či onu službu, ještě bych to udělal špatně. Úsměvný příklad představuje rada, kterou jedna žena získala na fátě: *Proč byste nosřtvovala tu starou puni a choďila jí na nákupy. Vždyť tím suplijuete pečovatelskou službu.*

Potřebujeme se znovu zaposlouchat do poselsví podobnosti o milosrdném Samaritanu, které k nám v dnešní situaci znovu mluví prostě jako k lidem - jednotlivcům i lidským společenstvím. Které organizace se může k jeho odkazu skutečně přiblížit? Copak v něm není též právě o všemocném přepracování kolonak (například sociálních služeb nebo výkazů úhrad za zdravotnické úkony). O připravenosti překračovat i hranice náboženské identity (Samaritan byl pro Židy heretik). O hotovosti reagovat na vzniklou potřebu okamžitě, i když ji nemám v popisu práce. O ochotě udělat víc, než musím, angažovat se jako člověk (blízn), nabídnout svůj čas a peníze. A také přitom podstupovat určité riziko a nebezpečí. O tom mluví příběh občana Michala Velíška i všech nominovaných na cenu s jeho jménem.

To je cesta milosrdného Samaritana, ve kterém ostatně křesřanskí vykladači vidějí postavu samotného Ježíše Krista, toho pravého diakona, služebníka, který se pro druhé vydává, i když ho to stojí život. Jit jeho cestou znamená sloužit mu v lidech všelijak ohrožených a strádajících. Podobnosti o posledním soudu v 25. kapitole Matoušova evangelia ho líčí jako toho, kdo *hladověl, žíznul, byl na cestách, nahý, nemocný a vězněný*. Na překvapenou otázku, kdo ho kdy takto počkal, odpovídá: *Cokoliv jste učinili jednomu z těchto mých neprávých bratrů, mně jste učinili*. Takto pojatá cesta lásky k bližnímu je cestou odvahy, cestou statečných mužů a žen, cestou osobní angažovanosti a odpovědnosti, kterou nelze na nikoho přenešřt. A přesto má smysl, i když se přitom vzdácky sebe nebo druhé zachránit nepovede.

A k tomu si dovolím přičinřt poslední poznámku. Klasickým biblickým příkladem **duchovně orientované první pomoci** je příběh apoštola Petra z 9. kapitoly Skutků apoštolských. Ten byl zavolán, když v křesřanské obci v Joppe onemocněla a zemřela Ježíškova učeňnice Tabita. Petr se *hněd* vydal na cestu. Zůstal v místnosti s mrtvou sáms, pomodlil se a řekl jí: „*Tabito, vstaň!*“. A vrátil jí ostatním život.

Ten příběh můžeme číst jako zázrak, něco obskurního, co do naší zkušenosti nepatří. Anebo ho můžeme číst z perspektivy poslání, které Petr v tomto případě naplňuje jen zvláštním, mimořádným způsobem. Totiž svědčřt o vzkřísřeném Kristu. Dovedřt víru, že život je silnějšř než smřt. Že smřt proto není v životě to nejhoršř, co se nám může stát. Proto se jí nemáme bát a zavřřt před ní oči. I ve chvíli, kdy pro druhého nemůžeme nic udělat, můžeme naučřt, zůstat, a třeba beze slov, modlitbou nebo symboly dosvědčřvat sílu a smysluplnost života. To je obsahem první duchovní pomoci, která je od ře zraněním nebo psychické neoddělitelná.

Děkujřt za pozornost.

Nadřřzda Pelcová

Výchova k odvaze a odvaha vychovávat

Anotace: Slat se zabývá analýzou řečně z přvodních zkušenosti řlověka, radosti z konání, na niř, je zalořena možnost výchovy i v tak problematické poloře, jako je možnost učřt odvaze nebo odvaha vychovávat.

K pojetř mřho dnešního vystoupenř mře inspirovala dvojř otázka, zda všbec lze řlověka výchovu naučřt statečným a zda k výchově v tom přvodním podstatněm smyslu, tedy ve smyslu „přče o dušř“, není řeř potřeba jakási řivost statečnosti? Hovorřm-li o výchově, tak mřna na myšř řimost, jejřmž smyslem je pomoci řlověku, aby byl sáms sebou. Nebo řeřř jinak, výchova je tou řimostí, řejřmž smyslem je, aby řem, kdo je vychováván, už výchovu nepotřeboval; aby se z toho odkázal na pomoc sáms samotný řlověk, aby se ze závislosti stal svobodný, aby se z nemluvněte stal partner v dialogu, aby se z našřích řetř stál přřtřel a pozdějš možná i pomocník a pečovatel.

Produktivní výchovná řimost je vyřádřením zřkladní zkušenosti, že už v našem zaloření je dána přvodně (aristotelesky bychom řekli v možnostř) radost z řimosti. V řimosti sáms je zalořen pocit řešřtř a pocit povznesení, a to nezavřřle na tom, řeho dosáhneme. Právě toto platř zvláštř pro výchovu, neboť v ni nemáme nikdy zaručen řen správný vřsledek. Velmi dobrě to znajř rodiče, kteřř mají vícero řetř, a i když řim věnujř, podle svého názoru stejnou pozornost, pēči, lásku i řas, vřsledek jsou neseřřně a nezaručeně. Přesto je nutno začřt sáms řivo.

Povaha řimosti, respektive radost z řimosti, sonvřř podle řady pedagogů s řim, co označřje statečně ř slovo **thymos**, odvaha, ale také řivot sáms, dech, dušř, vřle, srdce, nitro, vřšř, zovla, myšřlenka i *chutř* (má se na mysř řhut k řivotu). Thymos byl pojem označřjící „silný řivost pociť“, tohu po řivotě i řivot sáms.

Odvaha ve výchově; odvaha vychovátele je spojena přvř s řimto řivostním pocitem, že totiž už v řivotě řečtem nepomocř, učřmř něco změní, řidáckými střmi předpřřpřtřit, že k samotnému řivotu tuto sílu, elán, potřebujeme. K výchově nutně řemo optimismus patří. (Někde jsem řyřela, že přř Luther řekl: „Kekněte mi, že zitra bude konec svřta a řa přřdu a zasádn jablōň.“) O to zřdřřjř je dnes, že mnoho mladých nemá řhut řit řetř a ani je vychovávat. Proč tomu tak je?

Odvaha vychovávat je nepochybě spojena s odpovědností vychovatele za vychovávaného i za vřšřt řidčovnosti. H. Arendtová vyřřřřř řečo velmř poučřšitřho, **krýř zadržanřia**, že ve výchově a vzdělání jde o odpovědnost dvojř: odpovědnost vychovatele za řivot a vřvoj řitře a odpovědnost za pokřevování svřta. Tato odpovědnost nespřřvává řelino... Odpovědnost za vřvoj řitře se v řistřm smyslu obrací proti svřtu: řitř vřžaduje zvláštř ochranu a pēči, aby se mu nepřřhodilo nic zřeho a niřvřho. A řřřřř také svřt si řřdřř ochranu, aby nebyl puřřtořen a niřen nepřřen novřdoř, který se na něj s křzřou novou generaci přřvalř. Jinak řečeno, vychovatel odpovřdřř za to dvojř, nebo dokonce trojř: za svřt, vřb, obor (proto je výchova v nejvládnějšřm smyslu přřvedřřm vřzatem řlověka ke svřtu), a zároveň za existenci a vřvoj

zařazení a disciplinovaní, jelikož světu myšlenkovému komání podřizuje všechny ostatní
životní záležitosti, a spravedlivá, jelikož čini to, co jí přibáží.¹¹⁵

Kada pedagogi byla a je přesvědčena, že k cili výchovy ona životní statečnost patří, a některé
hovoi o vnitřní dynamice sil, jež musí být výchovou, pečl v člověku rozvíjeny.

První je momentální nebo dočasná energie, kam patří bdělost, svěžest, iniciativy, rybná a
pohotová odhodlanost. Druhú je setrvalá energie, projevující se v neúnavnosti, vytrvalosti,
trpělivé a věrné pracovitosti. Třetí je uzavřená energie, jejím projevem jsou jednotnost,
plánovitost, vnitřní konzistence.

Smyslem výchovy je tyto vlastnosti v člověku kultivovat, nechat je v něm růst. A to se podarí
jedně tím, že se mladým umožní prožíti pocit síly a potěšení a radosti z vlastních možností, ze
zaměřenosti a z koncentrace. Elementární úkol pedagogiky je zacílení takového radostného
zvětšování sil. Na tom pracovali Pláton, Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Komenský i řada
moderních. Pro ně je odvaha, vnitřně založená energie, která stojí mezi pudovostí a čistou
duchovními možnostmi pozvednutí člověka. Proto je thymos potřebný nejen vojákům a
válečníkům, potřebuje ho každý člověk, který chce vítězně svést boj s životem. Thymos
obsahuje odhodlání, určitý druh životní satkze a také schopnost a ochotu nechat se zkoušet,
vědomě podrobovat své síly zkouškám.

S důrazem na prioritní význam radostného prožitku síly se poji další pedagogická kritéria:
záslislost pocitu síly na možnosti zvládnout stanovené úkoly, nutnost zakusit zdár, pocit, že se
něco podařilo. Vše musí ve výchově zakoušet odpor, aby napjala své síly, úkol je jasný:
správně stanoví cíl, vyvořit důvěru ve vlastní sílu a schopnost a především nechat zakusit
radost z energie, elánu a napětí, stejně jako vyvořit vědomí hranic síly, rozvinout cit pro
správnou míru a morální rozhodování.

Tedy výchova má rozvíjet nejen intelekt, ale také vůli, statečnost, tonhu po uplanění,
odhodlání k činu a schopnost volit, rozhodovat se (to všechno je thymos), má přispět
k pochopení, že člověk v jednání nenásazuje jen své parciální funkce, ale podřídí se na něm
celou svou osobou. Jde vlastně o odvahu být sám sebou.

Literatura:

- ARENDTOVÁ H. *Křize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: MF 1993.
- LEVINAS E. *Totalita a nekonečno. Esej o exteriorté*. Praha: OIKOYMENH 1997.
- PATŮČKA J. *Evropa a doba poevropská*. In *Sebrané spisy, Sv. 2. Péče o duši II*. Praha:
OIKOYMENH 1999.
- PLATON *Prátoras*. In *Platónovy spisy, Svazek III*. Praha: OIKOYMENH 2003.
- PRACH V. *Slovník řecko-český*. Praha: Springer a spol. 1942.

Terezie Hurychová

O odvaze na místech a ve službě

Od momentu, kdy jsem na televizní obrazovce viděla hrázy z genocidy ve Rwandě a zároveň
lékaře a zdravotní sestry, kteří se sanali o uprchlíky v uprchlických úbolech, přála jsem si
být taky takhle odvážná. Pracovat a pomáhat na místech, kde je to třeba.

Už jen odvahu bylo tuto tonhu vyslovit. Měla jsem pocit, že u „kolek na vdávání“ se to v té
době nec nosilo a hlavně jsem slyšela – proč odjíždět tak daleko, do tak nebezpečných
míst, když tady je taky potřeba pomáhat. To budu, až se vrátím...! Všechno má svůj čas!

Osobní život tedy musel jít trochu stranou a já jsem se rozhodla se vydat za svojí tonhou.
Byla to dlouhá, letitá předevšim jazyková příprava. Odešla jsem z vysoké školy a odjela
studovat angličtinu. O organizaci *Lékaři bez hranic* jsem se dozvěděla během mého
jazykového pobytu ve Francii, kdy dostali Nobelovu cenu míru. A bylo rozhodnuto!

Vrátila jsem se zpátky do nemocnice, chodila na kursy tropické medicíny a říkala si, že se to
snad opravdu uskuteční! Občas jsem tomu přestávala věřit a pamatují si na moment, kdy jsem
v jednom knihkupectví nahodou otevřela knihu Richarda Bacha na straně, kde píše: „Vložil –
li vám Bůh do srdce tonhu, dá vám i odvahu k jejím uskutečnění!“ A zároveň mě bývalý
třídni učitel, se kterým jsem se po letech setkala a který mi řekl: „Viš, cos mi, Terezo, tenkrát
říkala? Že když člověk něčemu opravdu věří a z celého srdce si to přeje, že se to uskuteční,
tak tonu věří.“ To jsem potřebovala slyšet a začít tonu opravdu a znovu věřit!

Bylo mi 29 let, když jsem konečně po dlouhých přípravných odjížděla na svoji první misi. Do
Burundi, do země hned pod Rwandou. Po odzede před odjezdem, zda si myslím, že zvládnu
pracovat v zemi, kde je válka, kde je častá střelba, jsem odpovíděla, že si myslím, že to
zvládnu a že jsem na to připravená. Moje první noc v Africe byla první noc střelby. Seděla
jsem na posteli pod moskýtou, byla se a čekala, až to skončí a až si pro mě někdo přijde.
Prakticky a realně jsem začala zažívat realitu války a říkala si, tak tohle není stranda, že tohle
chce opravdu odvahu @! . Noc plně střelby byly časté a několikrát jsme byli evakuováni po
těžkých útocích přímo na naši ulici. Chvilu během těžké střelby jsme museli trávit v úkrytu
na chodbě. Pokaždé když jsem viděla vystrašené a bleké tváře svých kolegů, věděla jsem, že
musím být silná i kvůli nim a vždycky se mi to nějak dařilo. Myslela jsem na lidi, kteří se
nemají kam setovat, a kteří v tomhle žijí dnes a demt, zatímco my za pár měsíců odjedeme
domů, do „bezpečných zot“: Věřila, že to dobře dopadne.

Moje další mise byla v Afghánistánu. Opět, žádná „stranda“. Zažili jsme několik útoků, pár
nocí v úkrytu a nakonec naše celá mise musela být ukončena, a všichni jsme byli evakuováni
po třech, která se stala mým 5 blízkým kolegům, kteří přišli o život. Bylo to poprvé
v historii *Lékaři bez hranic*, kdy někdo z týmu zahynul. Bylo to hodně smutné a náročné,
přesto jsem rozhodla pokračovat. Odvaze člověk nečelil ale jen během útoků, ale i
v nemocnici, během péče o pacienty, o děti, které nemají šanci na přežití, protože například
v létu zemi skoro není šance dlouhodobě odborné péče, kterou rodiče očekávají.

Následovaly další mise – v Čadu, v uprchlickém úboře, kam přicházeli uprchlíci, kteří přežili
hrázy zabíjení v Darfuru. V Nigeru, kde jsme ve výžvyých centrech léčili těžce podvyžvávené
dětí během hladomoru v Nigeru. Po Taunami v Acetu v Indonésii, kde jsme byli denně

PŘÍLOHA P IV: OBRÁZKY



Obr. č. 1: Pamětní kámen v Treblince



Obr. č. 2: Pomník v Jeruzalémě



Obr. č. 3: J. Korczak a S. Wilczyńska



Obr. č. 4: Židovský hřbitov ve Varšavě

PŘÍLOHA P V: REŠERŠE FILMOVÝCH DĚL

- 1) Sie sind frei, Doktor Korczak, Drama. Západní Německo / Izrael, 1975, 99 min. Režie: Aleksander Ford, Scénář: Ben Barzman, Kamera: Jerzy Lipman, Hrají: Leo Genn, Orna Porat, Volker Brandt, Benjamin Völz, Producenti: Artur Brauner, Střih: Carl Otto Bartning. Film režiséra A. Forda se zabývá posledním úsekem života polsko-židovského lékaře, spisovatele, pedagoga a humanisty Janusze Korczaka. Dr. Korczak, který byl už před válkou zakladatelem a vedoucím sirotčince pro židovské děti, měl v době nacistické okupace několikrát možnost své svěřence opustit a zachránit si život. Pokaždé to však rezolutně odmítl a sdílel se "svými" dětmi nejenom těžké chvíle pobytu v uzavřeném varšavském ghettu, ale dobrovolně o ně pečoval až do posledních okamžiků jejich i svého života. Z vlastní vůle odjel počátkem srpna 1942 s transportem dětí do vyhlazovacího tábora Treblinka, kde všichni zahynuli v plynových komorách.
- 2) Korczak. Polsko / Německo / Velká Británie, 1990, 115 min. Režie: Andrzej Wajda, Scénář: Agnieszka Holland, Kamera: Robby Müller, Hudba: Wojciech Kilar, Hrají: Wojciech Pszoniak, Ewa Dałkowska, Teresa Budzisz-Krzyżanowska, Marzena Trybała, Producenti: Janusz Morgenstern, Střih: Ewa Smal, Kostýmy: Wiesława Starska. Životní příběh lékaře a pedagoga Janusze Korczaka, který zasvětil svůj život dětem z dětského domova a v těžkých poměrech zůstal věrný svému poslání a staral se o židovské sirotky za druhé světové války ve Varšavském ghettu. Pokouší se oprostít od každodenní hrůzy, která doba přináší a připravuje děti na blížící se smrt. Přestože se sám mohl zachránit, zůstal se svými dětmi až do konce jejich života. V srpnu 1942 byl odvezen spolu se svými dětmi a personálem domova do koncentračního tábora v Treblince.
- 3) Król Maciuś I. Rodinný. Polsko, 1958, 89 min. Režie: Wanda Jakubowska, Anna Sokolowska. Předloha: Janusz Korczak (kniha). Scénář: Igor Newerly. Hrají: Zbigniew Skowroński, Krystyna Feldman, Ryszard Filipiński, Leon Niemczyk, Maria Kaniewska, Ryszard Barycz, Ignacy Gogolewski, Bogusz Bilewski, Mieczysław Stoor, Zbigniew Józefowicz, Adam Mularczyk, Tadeusz Białoszczyński. Dobrodružný příběh pro děti s výchovnými prvky o chlapci jménem Matýsek, který se po osíření stal králem a byl nucen se potýkat s problémy světa dospělých, válkou aj.

- 4) Král Matěj (TV seriál). Německo Macius. Animovaný / Rodinný. Německo / Francie / Polsko / Maďarsko, 2002, 26x25 min. Režie: Sandor Jesse, Lutz Stütznert. Předloha: Janusz Korczak (kniha). Hrají: Maximilian Artajo, Otto Sander, Dieter Hallervorden, Eva Kryll, Hans Teuscher, Peer Augustinski, Benjamin Seidel. Matějovi je devět let a jeho tatínek král zemřel. Matěj se stane dědicem trůnu. Zpočátku dělá, co mu řeknou rádci, a dospělí ho mají jen za rozmazlené dítě. On ale všem dokáže svoji odvalu a rozhodnost. Když v zemi vypukne válka, Matěj I. a jeho kamarád se převléknou za obyčejné vojáky a vydají se bojovat. Ve válce se malý král naučí pokoře, úctě k životu i vytrvalosti a sebeovládání. Král Matěj I. se čím dál víc dostává ze špatných vlivů a zavádí mnoho změn k lepšímu, třeba i dětský parlamentL'adieu aux enfants (1982). 1h 35min | Biography | TV Movie 16 February 1982, Add a Plot. Director: Claude Couderc, Writers: Alain Buhler (book), Claude Couderc (adaptation), Stars: Herve Aiem, Stéphane Andréi, Pierre Baton. Biografická fikce, TV film, který věrně evokuje život a dílo Korczáka prostřednictvím rekonstrukce dětských domovů ve Varšavě a organizaci dětského sněmu. Film popisuje jeho hlavní vzdělávací zařízení v konkrétních situacích v každodenním životě instituce. Synopse a dialogy jsou často převzaty z knihy Jak milovat dítě. Film končí obdobím, kterým začíná film A. Wajdy tedy s posledním bojem Korczaka, aby zachránil děti v pekle ghetta.
- 5) Au nom de tous les miens (1983), 2h 25min | Biography, Drama, War | 12 October 1983 (Canada). Režisér: Robert Enrico, Autoři: Robert Enrico (scénář), Max Gallo (kniha), Hrají: Michael York, Brigitte Fossey, Jacques Penot.. Opravdový příběh Martina Graye, polského přeživšího holocaust, popisuje německou invazi, jeho zajetí, jeho život v sovětské armádě a budování nového života v Severní Americe.
- 6) The Courageous Heart of Irena Sendler (2009). 1h 35min | Biography, Drama, War | TV Movie 19 April 2009. Režisér: John Kent Harrison. Scénář: John Kent Harrison, Lawrence John Spagnola. Hrají: Anna Paquinová, Marcia Gay Harden, Goran Visnjic. Odvážné srdce Ireny Sendlerové. Příběh Ireny Sendlerové, sociální pracovnice, který se odehrál ve stejné době, kdy v ghettu žil Janusz Korczak. Irena Sendlerová byla zatčena nacisty za záchranu životů téměř 2500 židovských dětí za to, že je tajně přestěhovala z varšavského ghetta za druhé světové války. Dohromady zachránila více životů než světově proslulí zachránci - Oskar Schindler (okolo jednoho tisíce) a Nicolas Winton (669 dětí).