

# Hana Žárská: PRÁCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

## *Komentář vedoucího práce*

Práce Hany Žárské vyniká logickou strukturou, jasným vymezením metodologického postupu a výběru jednotek analýzy. Analýza sama přesvědčivě ukazuje, že „práce sama o sobě“ je v příručkách o výchově pro rodiče je něčím co je postupně z moderního dětství vytlačeno na okraj, je však trvale přítomná jako určitý referenční rámec budoucnosti (budoucí zařazení do společnosti a převzetí role dospělého) k němuž je třeba přizpůsobit výchovu dětí.

Hana Žárská předvádí dobrou obsahovou analýzu vybraných textů příruček pro české/československé rodiče v posledním půl století. Ukazuje, že požadavky na děti při výchově k práci se v tomto období příliš nezměnily. Přesto však jsou patrné posuny v některých důrazech. Především je zde patrný trend znejistění samozřejmé autority rodičů při výchovném působení na děti. Rovněž je patrný posun k akcentování samostatné dětské aktivity a k psychologizaci tématu, která spojuje pracovní aktivity s určitými psychickými potřebami dětí, méně požadavky společnosti.

Práce, respektive hra, či hra na práci je především prostředkem výchovy a disciplinace dětských jedinců, nástrojem tvarování charakterových a volných vlastností dětí, určitý způsob organizace a náplně času v dětství. Ekonomický charakter dětské práce zdá se zcela mizí (ještě v padesátých letech však jsou texty, které zdůrazňují význam výpomocné dětské síly k zajištění chodu domácností zaměstnaných matek). Pouze jednou autorka zmiňuje požadavek na odměnu za vykonanou práci.

Zdá se mi, že to o čem se v příručkách nemluví, patří k tomu nejzajímavějšímu a může být zdrojem pro další sociologické úvahy. Především zmíněný fakt, že u tématu práce mizí její původní ekonomický význam. Snad by nový podrobnější pohled mohl odhalit další zmínky o ekonomické dimenzi dětské práce (debata o kapesném za práci např.). Práce dětí po dlouhá staletí a v mnoha současných kulturách a společenských vrstvách byla či je dosud především ekonomickou nutností, někdy i druhem podnikání. Modernizace dětství však práci postupně z dětství excludovala. Úvaha o tomto problému by mohla dodat precizní analytické práci Hany Žárské i širší historicko-sociologický kontext.

Práci Hany Žárské oceňuji jako velmi zajímavý vstup do tématu „práce a dětství“ a hodnotím ji jako výbornou (A).

**Další poznámky v textu:**

## PRÁCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU



**Na první pohled by se mohlo zdát, že práce je fenoménem světa dospělých. Avšak předpoklady pro pracovní činnost dospělých se vytváří již v dětském věku a zejména v době předškolní. V tomto období se konstituují základy osobnosti dítěte, včetně jeho charakteristických vlastností a návyků, potřebných pro úspěšnou činnost ve škole a zaměstnání...**

V této práci se zaměřím na vymezení požadavků kladených (nejen na dětskou) práci. Současně se pokusím popsat mechanismy přenášení a osvojování těchto požadavků dětmi předškol-

ního věku. Budu se snažit zohlednit jejich proměnu v jednotlivých dekádách druhé poloviny dvacátého a počátku jedenadvacátého století.

Ke své analýze jsem si vybrala knihy, určené rodičům předškolních dětí, s radami, jak vychovávat jejich dítě:

## **VÝBĚR KNIH**

Po zadání výrazu „předškolní“ bylo ve vyhledávací databáze Moravské zemské knihovny (MZK) nalezeno 1218 titulů. Pro další výběr z těchto titulů jsem si stanovila tyto kritéria:

- Kniha má český nebo slovenský název (a je psána česky nebo slovensky).
- Kniha byla vydána po roce 1950 (včetně).
- Kniha je určena rodičům dětí předškolního věku (a není určena primárně učitelkám MŠ, psychologům, studentům apod.).
- Kniha je zaměřena na výchovu všeobecně (a nikoliv na rozvoj některých schopností dítěte, na přehled her apod.) nebo je zaměřena na práci.

Počet titulů se tak z 1218 omezil na 24. S ohledem na dostupnost knih v potřebné době jsem si vybrala k analýze jednu knihu z každé dekády (pokud možno z její poloviny) – celkem tedy 6 knih.

## **SEZNAM KNIH K ANALYZOVÁNÍ**

Henek, Tomáš & Kurfürst, Josef. 1958. *Jak vychovávat v rodině děti předškolního věku k práci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Kuric, Jozef. 1965. *Rodičom o deťoch. Psychológia a výchova detí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Klímová-Fügnerová, Mirka. 1974. *Citová výchova v rodině*. Praha: Práce.

Prchal, Josef. 1988. *Vychováváme děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Bruceová, Tina. 1996. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál.

Špaňhelová, Ilona. 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta.

## **ZPŮSOB ANALYZOVÁNÍ KNIH**

Kniha Henka & Kurfürsta (1958) je věnována celá problematice práce, proto jsem ji analyzovala celou. V ostatních knihách jsem si vybrala kapitoly věnované práci a kapitoly, které nebyly přímo věnované práci, ale o kterých jsem předpokládala, že by mohly obsahovat „něco“ o práci.

Zaměřila jsem se na hledání přímo popsaného významu práce. Současně jsem se pokoušela zachytit i význam skrytý. Dále jsem hledala věty, ve kterých bylo obsaženo slovo „práce“, „pracovat“ apod. V těchto větách jsem si vyhledala související podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Z těchto vypsanych slov jsem se pokusila složit další významy pojmu práce.

V popisu této analýzy jsem zvolila induktivní přístup:

Nejprve se zaměřím na charakteristiku práce a výchovy k práci v předškolním věku v jednotlivých obdobích. V závěru mého pojednání se pak pokusím naznačit společné rysy všech těchto období a jejich specifika. Zároveň se pokusím o jejich teoretické zakotvení.

## VLASTNÍ ANALÝZA

### Padesátá léta

V padesátých letech byla chápána **výchova** obecně a výchova k práci jako **uváženě a cílevědomě vytvořený systém**, ve kterém rodiče volí **správné prostředky a metody**, aby se postarali o příznivé prostředí pro růst dětí, o dobré podmínky pro jejich práci, aby navázali vhodně na výchovu v mateřské škole, a tím uvedli působení rodiny i školy ve vzájemný soulad. **Výchova dětí je vážná povinnost, kterou rodičům svěřila společnost.**

**Rodiče v této uvážené a cílevědomé výchově:** Vedou děti promyšleně a záměrně k životu v kolektivu a pro kolektiv. Vzdělávají se v oboru výchovy. Výchovu dětí chápou jako vážnou povinnost, kterou jim svěřila společnost. Jsou ve výchovné práci důslední. Pro výchovná opatření se rozhodují po zralé úvaze. Výchovné zásahy musejí dbát věku dítěte, jeho stupně vývoje. Mají své děti rádi a jejich výchově se věnují, jak jen mohou. Oba manželé mají shodné pokrokové názory a snaží se žít podle nich. Snaží se být dětem ve všem vzorem. Vzbuzují zájem dětí o nezištnou práci ve prospěch veřejnosti. Vytváří u dětí správný poměr k práci. Chce-li vychovatel svou práci úspěšně rozvíjet, musí své děti dobře znát, musí rozumět jejich tělesnému a duševnímu vývoji. Důležitá je trpělivost, důslednost a stálá kontrola. Významný je také osobní příklad rodičů a všech dospělých, s nimiž se dítě stýká.

**Mezi příčiny nedostatků ve výchově patří:** Rodiče nebývají na své výchovné úkoly vždy dost připraveni. Ve výchovných otázkách bývají proto bezradní, nemají jasno, k čemu mají dítě vychovávat, a znají-li cíl, nevědí, jakými cestami se k němu ubírat. Jsou rodiče, kteří všechnu odpovědnost za výchovu dětí přenášejí na jesle nebo na mateřskou školu. Vychovatelé v rodině nepostupují jednotně. Rodiče někdy mívají k dětem nesprávný vztah. Bývají k dětem příliš shovívaví a hýčkají je.

Henek & Kurfürst (1958) sami rozdělují **metody a prostředky při výchově dětí k práci** do těchto kategorií:

- **Pracovní ovzduší v rodině.**
- **Vysvětlování a přesvědčování.**
- **Cvičení.**
- **Využití umění.**
- **Kontrola.**
- **Hovory o práci.**
- **Hodnocení dětské práce.**
- **Režim.**

**Při učení dětí práci se v předškolním věku využívá zejména dětské hry.** Hra je chápána jako predehra práce. Během ní se dítě naučí spoustu užitečných věcí, které později využije také ve škole a v pracovní činnosti. „*Ve hře jako v práci uspokojuje dítě přirozenou touhu po*

*činnosti, učí se myslet, upevňuje vůli, učí se vytrvalosti, cvičí si svalstvo a získává řadu drobných dovedností, které se plně uplatňují později i v jednoduchých dětských pracích ... Práci se vytvářejí hmotné a kulturní hodnoty, hra takové cíle nesleduje, ale při dobrém vedení může vytvářet nezbytné předpoklady pro práci.*“ (Henek & Kurfürst, 1958: 31)

**Dítě se má hrou a prací naučit:** Myšlení, vůli, vytrvalosti, samostatnosti, sebeuplatnění, soustředěnosti, vynalézání, tvořivosti, zaměstnávání se, nezávislosti, iniciativnosti v provedení, základní pracovní dovednosti, návyku sebeobsluhy, zručnosti a obratnosti, pořádnosti, úklidu po každé činnosti, šetrnosti, správnému poměru k vlastnímu i společenskému majetku, návyku začátku a konce činnosti, dokončení činnosti, zdolávání obtíží při dosahování cíle, poslušnosti, organizovanosti, nesobectví, vzájemné pomoci, družnosti, sociálním vztahům, nepřepínání vlastních sil, poznání různých činností (pracovních oborů), nejrůznějším schopnostem, dovednostem a znalostem, cílevědomosti, trpělivosti, soustavnosti, pravidelnosti, nenucenosti pracovní aktivity, svědomitosti, ukázněnosti, užitečnosti, vážnosti práce, odpovědnosti za vykonanou práci, opatrnému zacházení s předměty, zdvořilosti, ochotě, pracovitosti, pečlivosti, poslouchání pokynů, oblibě práci, nezanedbávání povinnosti, posilování vůle, posilování touhy vykonat práci dobře, povzbuzení k další práci, překonávat překážky, přemáhat přirozené dětské sobectví, splnit napřed povinnosti, vlastní iniciativě, vychovat úctu k pracujícím a jejich práci, zastávat své povinnosti bez nucení, z vnitřního nutkání a ve společném úsilí, utlumovat nevhodné projevy chování a poznat, že na dětské práci záleží.

Dalo by se říci, že celá kniha Henka a Kurfürsta je **protkána třemi slovy: režim, kontrola a hodnocení dětské práce.**

**Přesná organizace času a činnosti (režim)** je velmi důležitá pro vypěstování a upevnění návyku pravidelnosti, organizace práce, vykonávání práce podle pokynů apod. „*Celý život dítěte má být uspořádán tak, aby se vhodně střídala hra a práce dítěte, jídlo, pobyt na zdravém vzduchu, spánek. Pravidelnost, která je hlavním znakem režimu, působí příznivě na vytváření ukázněnosti, vytrvalosti a vůle dětí. A to jsou nezbytné předpoklady pro příští dobré pracovníky. Dítě si už v raném věku zvykne na pořádek a pravidelnost, to je pak provází po celý život.*“ (Henek & Kurfürst, 1958: 120)

**Dětská práce** (a celkově veškerá aktivita dítěte) má být rodiči pravidelně **kontrolována**. Rodiče si mají všimnout „*především výsledků, jak se dětem podařilo splnit úkol a zda výsledek odpovídá zamýšlenému cíli práce*“ (Henek & Kurfürst, 1958: 116). V textu jsou použita v tomto kontextu slovesa: „*kontrolovat*“, „*dohlížet*“, „*pozorovat*“, „*všimnout si chování*“. Účelem kontroly je jednak zajistit dodržování pracovních povinností dítěte, ale zejména **nalezení příčin nedostatků i úspěchů** dětské práce a jejich následné odstranění v budoucnu.

Jako výsledek kontroly dětské práce jsou rodičům často podsouvány hodnotící závěry dětské práce. V textu jsou také použity přívlastky, spojené s výrazem práce, které v sobě taktéž obsahují **hodnotící soudy**. Jedná se např. o slova: „*pěkně provedená*“, „*pocitivá*“ apod. Pro dítě je důležitá **spokojenost rodiče (dospělého)** s vykonanou prací. Rodič je zde ústřední postavou rozhodující o kvalitě provedené práce. Práce by však neměla být hodnocena jen podle výsledků, ale **hodnocení dětské práce** by mělo především sloužit jako **metoda** výchovného působení na vyvíjející se osobnost. „*Děti vidí, že je jejich práce sledována a hodnocena.*“ (Henek & Kurfürst, 1958)

S těmito třemi pojmy úzce souvisí **autorita rodiče**. V analyzované knize však této problematice není věnován velký prostor. Autorita rodiče se prostě **implicitně předpokládá**. Rodič

k dítěti přistupuje především jako k **pasivnímu subjektu**, přestože někdy dítěti připisuje některé „**aktivní**“ **charakteristiky** jako např. že děti se o práci samy hlásí, vykonávají ji rády, projevují o práci zájem, stejně jako o výsledky práce, chuť do práce, zvýšený zájem o práci rodičů, zvýšená samostatnost při plnění povinností, ochotu pomáhat rodičům v domácnosti, touhu po sebeuplatnění, touhu napodobovat. Za radostné dětství je pokládáno **dětství s prací**. Rodič má **s dítětem jednat jako s dospělým** členem kolektivu a má mu poskytovat dostatek příležitostí k přiměřenému pracovnímu zaměstnání. Přesto dítěti v některých oblastech zohledňuje jeho **odlišnost od dospělých** – např. rodič má dbát o nepřepínání dětských sil prací, práce by měly respektovat věk dítěte, jeho stupeň vývoje. Ovšem je třeba konstatovat, že rozsah a intenzita požadavků na rodiče, týkající se výchovy dětí, jsou maximalistické – např. „*Rodič musí dobře znát své děti.*“ (Henek & Kurfürst, 1958)

Kniha se také více věnuje problematice domácích prací, společenského charakteru práce, veřejně prospěšných prací, příkladu rodičů, hovorů o práci, správného poměru k práci, hygienických a zdravotních požadavků na dětskou práci a dalších.

### **Šedesátá léta**

Šedesátá léta předpokládají souvislost hry a práce u předškolních dětí, jak tomu nasvědčuje i název podkapitoly „**Hra a práce**“ v knize Jozefa Kurice (1965). Vyzdvihovány jsou především úlohové a konstruktivní hry. V úlohových hrách si dítě osvojí různé **pracovní role**, zatímco konstruktivní hry vyžadují určité plánování a realizování **plánu**. Hry odráží život dospělých, takže slouží jako bezprostřední příprava dítěte na práci. **Rozvíjí** současně duševní a tělesné schopnosti dítěte. Výběr hraček je podřízen stejnému účelu. „*Nezákladnějším smyslem a významem hry je duševní vývoj a růst organismu dítěte, zvyšování jeho praceschopnosti a odolnosti vůči vnějším nepříznivým vlivům.*“ (Kuric, 1965: 161) Čtenář této knihy tak velmi snadno nabude dojmu, že **hra** není pouhým trávením volného času dětmi, ale že je to **účelná činnost** – nic není děláno jen tak, ale je sledován nějaký účel (ať už osvojení schopností, rolí, návyku něco dělat apod.). Před vstupem do školy už dítě rozlišuje hru a práci (činnost, která má, na rozdíl od hry, cíl a smysl). Hra tak postupně přechází do pracovní činnosti.

S takovým pojetím hry potom není divu, že školní činnost bývá označována jako „**vážná školní práce**“. Před nástupem do školy se má u dítěte rozvinout „*schopnost převzít na sebe školní povinnosti a podřídit se vážnějším společenským požadavkům, připravit se na zvládnutí budoucích školních požadavků*“. Vyžaduje se tedy od něj **konformita, odpovědnost, kázeň a podřízenost a pracovitost**.

Mezi další **požadavky na dětskou práci** patří: Dítě musí mít radost (potěšení) z práce. Musí být přesvědčeno, že lidská práce je tvořivá, má význam a smysl, lze jí pomáhat druhým. Od dítěte se vyžaduje, aby se naučilo aktivně práci vykonávat, aby se zapojovalo do domácích prací. Zároveň má pochopit společenský charakter práce a své poslání ve společnosti. Dítě má získat žádoucí společenské postoje. Dále si má osvojit mnoho pracovních zručností a návyků, dodržování pořádku, smysl pro povinnost a odpovědnost. Má být zbaveno nesociálního citění, vrtošivosti a vzdorovitosti. Musí vědět, co smí a co nesmí – k tomu slouží ustálený logický systém pravidel chování dítěte, příkazů a zákazů.

Aby se dítě naučilo dělat věci (práci) správně, je „*třeba ho **kontrolovat a opravovat chyby tak dlouho, dokud se to nenaučí dělat správně***“ (Kuric, 1965: 163). Práce, stejně jako hra, vyža-

dují dozor rodiče. Ti také mají vést děti k uvědomělejšímu jednání a **uvědomělé disciplinovanosti**. K tomu má také sloužit jejich dobrý příklad.

**Dítě** je v tomto období pojímáno jako **pasivní objekt**, který se má naučit spoustu věcí. Zároveň není bráno v úvahu, že by dítě samo mohlo projevit nějakou aktivitu v rozhodování o tom, co a kdy se má naučit. Dítě má v této době také velmi **specifické postavení**. Zdůrazňuje se jejich **kvalitativní odlišnost od dospělých** – dítě nedokáže všechno to, co dospělý, je **nešikovné a nevědomé**. Také jeho práce musí být přiměřená věku, „*nesmí přetěžovat a vyčerpávat jeho organismus a způsobovat nepříjemné zážitky*“ (Kuric, 1965: 163). Avšak je třeba je obeznamenovat s prací a starostmi dospělých, s **perspektivou dospělosti**, protože to dokáže ve svém věku již pochopit a také se dokáže podle toho chovat. Rodiče se nemají dítěti a jeho světu příliš věnovat, neboť „*dítě má jít ve svém vývoji dále, a nesmí zaostávat, neboť tím mohou navodit vývojovou poruchu, zaostávání ve vývoji, což potom bývá trpkou pilulkou pro rodiče a neštěstím pro dítě.*“ (Kuric, 1965: 168) Toto pojetí dítěte ve mně vyvolává dojem, že rodiče si v této dekádě nevytvářeli nějaký zvláštní citový vztah ke svým dětem<sup>1</sup>. Jejich děti pro ně měly spíše **postavení projektu**, jak z dítěte vychovat pracujícího dospělého.

### **Sedmdesátá léta**

Práci není v knize Mirky Klímové-Fügnerové (1974) vymezena samostatná kapitola, ale je o ní pojednáno v rámci kapitol jiných. Podobně jako předchozí období, sleduje **vztah hry a práce**, avšak v tomto vztahu více stírá hranice mezi hrou a prací – píše, že dítě tím, jak napodobuje příklady ve svém okolí (zejména rodičů a starších sourozenců) se vlastně učí práci. „*Práce je pro ně hrou, hra je jeho prací.*“ (1974: 57) „*Hra je jeho práce*“ (1974: 59). Hrou si dítě osvojí spoustu vhodných pracovních návyků. Hra s vrstevníky (na rozdíl od hry s rodiči) podporuje samostatnost, invenci a iniciativu. Úkolové hry pomáhají soustředění na činnost, na úkol. Jsou založeny na vzájemné spolupráci (kooperaci) a dítě se má při nich naučit respektování požadavků druhého, podřizování se, dělení se s druhými, sociální profesní roli. Má se naučit, že nemůže dělat všechno a být neustále v popředí. Dítě nemá být při hře rušeno, neboť se při ní učí soustředit, představivosti, tvoření, začátkům organizovanosti. Má se naučit dokončit hru (činnost). Je vhodné podporovat tvoření dítěte, být pyšný a hrdý na jeho práci a mít pro jeho práci pochopení. Hra v období předškolního věku „*není již tak instinktivní, nýbrž je vědomá, osobitá, prozrazuje záliby a účast dítěte na životě kolem sebe. Je pramenem bohatých citových zážitků.*“ (Klímová-Fügnerová, 1974: 59 – 60) Hra je tak pojímána jako **specificky dětská činnost** tohoto období.

Dítě si má v předškolních letech osvojit silné vědomí odpovědnosti, svědomitosti a spolehlivosti. Má si vytvořit vztah k lidem a k převzatému úkolu. Má se **podrobit režimu rodičů**, jejich stereotypům a adaptovat si celý řetězec návyků, **aniž by** proti nim **protestovalo**. Potřebuje pociťovat lásku a bezpečí a pevnou, ale laskavou vůli rodičů. Aby se dítě přizpůsobilo a aby poslouchalo, je nutné, aby **rodič** pro ně byl **autoritou**. K tomu je třeba rozhodné, ale laskavé chování rodiče, protože dítě musí zpočátku poslouchat i bez toho, aby poznalo smysl příkazů a zákazů. Tyto **příkazy a zákazy** musí být jasné, jednoduché a krátké. Mají se vztahovat k lidem a ke zvířatům, později i k věcem. Postupně by se děti měly naučit chápat tyto zákazy jako účelná opatření. Starší dítě již je přístupné rozumovému odůvodňování, čehož by měl rodič využít. Rodiče by měli důsledně trvat na tom, co nařídili. Dítěti by měli přidělit

---

<sup>1</sup> Reakcí na to bude pravděpodobně důraz na citovou výchovu dítěte let sedmdesátých.



pravidelné drobné povinnosti, jejichž plnění by měli sledovat a případnou dobrou práci odměňovat. Měli by tedy na jejich plnění dohlížet. (Klímová-Fügnerová, 1974)

Klímová-Fügnerová upozorňuje na **vztah charakteru dítěte a práci**. Podle svého charakteru se člověk staví k práci. K práci a seberealizaci je také nutné správné a oprávněné **sebevědomí**. „*Vzniká respekt k sobě samému a víra ve své síly. To je základ k úspěšnému vztahu k práci a ke společnosti. Dítě ví, že umí nebo že se naučí, že dokončí práci, tj. hru, že bude mít úspěch, že bude stále zlepšovat svůj výkon.*“ (Klímová-Fügnerová, 1974: 178) Rozhodující složkou charakteru je **vůle**. „*Rozhoduje, zda je člověk cílevědomý nebo bez cíle, je-li rozhodný nebo nerozhodný, tápající nebo snadno ovlivnitelný, zdali se bojí překážek nebo se na ně vrhá s pevnou vůlí a odvahou. Vůle vede k iniciativě, k vytrvalosti, k sebekontrolě, přemáhání, samostatnosti, sebedůvěře, ke kázní, k vynalézavosti, dobré organizaci – a ještě k mnoha dalším kladným vlastnostem.*“ (Klímová-Fügnerová, 1974: 178) **Dobry pracovník** může být podle této teorie pouze **člověk s dobrým charakterem**. Stačí se soustředit na to, jak vychovat dítě dobrého charakteru, a vedlejším důsledkem bude výchova k práci. **Dítěti** je tu přisouzena **aktivnější pozice**, než tomu bylo dříve.

## Osmdesátá léta

**Rodičovskou autoritou** a výchovou k práci se zabývá i literatura let osmdesátých. Práce je základním prvkem výchovy. Autoritu může získat každý rodič, bude-li si počínat správně. Autorita je zde definována jako „*vážnost, jíž se těší někteří rodiče, učitelé a starší lidé, kteří mají pak silný vliv na dítě a jimž se dítě dobrovolně podřizuje, vědomí jejich převahy založené na vědomostech, životních zkušenostech, mravní síle, pevnosti charakteru a důslednosti v jednání. Autorita každého člověka vychází tedy především z jeho vlastní osoby, tj. z jeho morálních a charakterových vlastností, z jeho vědomostí, zkušeností a znalostí.*“ (Prchal, 1988: 84) Pokud mají rodiče autoritu, jejich děti zpravidla nezkoumají účelnost nebo neúčelnost požadavků rodičů a rozhodují se skoro mechanicky. Základem správné rodičovské autority je **vlastní práce a život rodičů**, jejich chování, občanské uvědomění.

Prchal (1988) píše o dvou druzích autority: **Autorita vybudovaná na pomoci, na pozorném a láskyplném vedení**, se vhodně doplňuje s **autoritou vybudovanou na vědění**. „*Dítě neustále cítí přítomnost svých rodičů, jejich starostlivou péči a jejich jasnou převahu, přitom si však plně uvědomuje, že musí svědomitě konat všechny své povinnosti, že za ně rodiče nemohou přebírat odpovědnost.*“ (Prchal, 1988: 89) Autorita má zajistit **poslušnost a kázeň dítěte**. Autorita však není neměnná.

Současně by každá rodina měla mít svůj **pevný řád**, který je pro všechny její členy závazný a důsledně dodržovaný. Podstatou výchovné práce spočívá v dobrém organizování života dítěte. „*Smyslem výchovy není jen poslušnost, nýbrž uvědomělá ukázněnost. Chceme, aby děti dovedly správně jednat a aby také tak jednaly, i když jim to nikdo nenařizuje ani nenakazuje. Ke kázní vede pravidelné, přesné, rozumné a účelné uspořádání života dítěte.*“ (Prchal, 1988: 39)

Od mladých lidí se očekává, že budou rádi pracovat, s láskou, práce by se měla stát jejich životní potřebou. **Výchova člověka k socialistickému poměru k práci** si klade tyto **požadavky**: Pracovník má umět při práci sladit společenské zájmy se zájmy osobními, práce ho má citově zaujmout, má být pilný, svědomitý, vytrvalý, iniciativní, rozhodný, ukázněný v práci, pečlivý, šetrný ke svému i společenskému vlastnictví, morálně a politicky vyspělý, dovedný a zručný. K tomuto všemu se vytváří základy již ve výchově dětí předškolního věku.

Dítě se v tomto věku také **připravuje na vážnou školní práci**. Děti by při nástupu do školy měly mít schopnost účastnit se hromadného vyučování a podřídit se přitom učitelčině vedení. Takové děti bývají ve škole způsobilé úspěšně pracovat.

**Potřeby dítěte** nejsou neměnné. „*U staršího dítěte je nutno vytvářet stále nové a nové potřeby.*“ (Prchal, 1988: 37) Potřeby jsou tedy neustále **konstruovány**. Jednou z nejvýznamnějších potřeb každého zdravého dítěte tohoto období je podle této knihy potřeba vhodného zaměstnání. Rodiče by měli podporovat samostatnost dítěte v jednání a neměli by spoutávat jeho iniciativu.

## Devadesátá léta

V tomto období chybí v členění kapitol zmínka o práci<sup>2</sup> – což by mohlo být způsobeno změnou režimu a (alespoň viditelně) zřejmým odklonem od předchozí ideologie. Lze se však domnívat, že některé prvky této ideologie nejsou v literatuře tohoto období jen explicitně vysloveny. Bruceová (1996) (Nejedná se o překlad zahraniční knihy? Z kterého roku je originál?) píše o obecných principech tradiční předškolní výchovy a jejich „moderním“<sup>3</sup> kontextu. Mezi tyto principy patří:

1. *Dětství je považováno za plnohodnotnou součást života, a ne pouze za "přípravu na dospělost". Proto i výchova je chápána jako přínosná pro daný okamžik, a ne jen jako příprava a výcvik na pozdější období.*
2. *Důležité je dítě jako celek. Zdůrazňuje se zdraví jak tělesné, tak duševní, stejně jako potřeba vnímat, přemýšlet, mít duchovní zážitky.*
3. *Učení nelze rozškátulkovat, protože všechno poznání, vědění je vzájemně propojeno.*
4. **Velký význam má vnitřní motivace, která ústí v činnost, k níž dítě dává podnět samo a samo ji i řídí.**
5. **Důraz na sebekázeň (disciplínu).**
6. *Vývoj dítěte lze rozdělit na specifická stádia.*
7. *S výchovou a vzděláváním dítěte je třeba začít u činnosti, kterou dítě ovládá, ne u činnosti, kterou nezná.*
8. *Dítě má svůj vlastní vnitřní život, který projevuje jen za příznivých okolností a podmínek.*
9. *Pro dítě jsou velmi důležití lidé (jak dospělí, tak děti), se kterými je v kontaktu.*
10. *Výchova dítěte je chápána jako vzájemné ovlivňování dítěte a vnějšího prostředí, které zahrnuje ostatní osoby v jeho okolí a vědění samo o sobě.*

Jak tento výčet napovídá, důraz na **sebekázeň (disciplínu)** je opět jedním z opěrných pilířů výchovy předškolního dítěte. Pro pracovní výchovu má značný význam také „**vnitřní motivace dítěte**“, která dítěti přisuzuje postavení **aktivního původce** nějaké činnosti. Avšak současně autorka zmiňuje, že **děti potřebují někoho, kdo jim pomůže této činnosti se zúčastnit – přisuzuje mu tedy zároveň pasivní roli.** To tam nikde nevidím. Myslím, že to není podložená interpretace

Ústředním termínem knihy Bruceové (1996) je pojem **schopnost decentrace**. Tento výraz je jen jiné označení pro schopnost **empatie**, tj. „*uvědomění si citů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim*“ (Průcha, 1995: 61). To, že se dítě dokáže podívat na věci z pohledu druhých, že dokáže **převzít jinou roli**, výrazně posiluje **sebekázeň**

<sup>2</sup> Pro další analýzu by bylo vhodnější vybrat jinou knihu než Bruceovou (1996). Je sice určena rodičům, ale svým obsahem a stylem připomíná spíše knihu adresovanou psychologům.

<sup>3</sup> Je diskutabilní, zda lze mluvit o „moderním“ kontextu. Autorka toto označení sice používá, ale odvolává se přitom zejména na Vygotského...

**dítěte.** Dítě dokáže překročit hranice svého „já“ a stát se jiným člověkem – osvojení role opět staví dítě do pasivní pozice. Toto vyvození se mi zdá hodně diskutabilní. Spíše než o pasivní pozici bezvýhradné poslušnosti bych mluvil o vnějškově řízené přizpůsobovací aktivitě (tak trochu v duchu vnějškově řízeného člověka D. Riesmana) Osvojením role se zároveň učí pravidlům a práci ve skupině (podřízení se zájmům kolektivu a poslušnosti), které jsou důležité pro budoucí pracovní činnost – jak Bruceová píše „*svoboda dítěte by měla být limitována zájmem kolektivu*“ (1996: 29). Vnitřní motivace spolu s potřebou tuto motivaci podporovat má za následek rozvoj sebekázně.

Také v tomto období lze nalézt **spojení mezi hrou a prací.** „*Fröbel od sebe odděluje hru a práci. Hru považuje za aktivitu, ke které děti dávají podnět samy, a práci za činnost, kterou konají, když plní úkol zadaný dospělým. Pokud se od dítěte vyžaduje spíše práce než hra, dítě prostě jen uskutečňuje úkoly, které mu určil někdo jiný, a tak nemůže objevovat vlastní tvořivost a přirozené sklony.*“ (Bruceová, 1996: 26) Při **práci** je dětem opět připsána **pasivní role** – mají pouze vykonat to, co od nich chtějí dospělí. Při práci se děti musí podřít pravidlům, mezi kterými dokáží samy rozlišovat (morální pravidla považují za neměnná, na rozdíl od ostatních pravidel). Zatímco při **hře** je dětem připsána vlastní **aktivita**. Ovšem podle Vygotského je dítě schopné se dobrovolně podřít pravidlům hry, aby z ní mělo radost. Ve srovnání s dřívějšími obdobími zde je **práce** vnímána více jako **povinnost**, podřízení se dospělým, zatímco **hra** je vnímána jako něco **radostného**.

### Začátek dvacátého prvního století

Ani v tomto období není práci nebo výchově k práci věnována samostatná kapitola, avšak v textu lze najít mnohem více poznámek o práci než v letech devadesátých. Pozornost je soustředěna především na vykonávání domácích prací dítětem. **Každé dítě má mít v domácnosti svůj úkol, za který je odpovědné.** Zajímavý je obsah této odpovědnosti: Není bezpodmínečně nutné, aby dítě tento úkol samo splnilo, ale je důležité, aby dokázalo zajistit, že tento úkol bude splněn (např. domluvou s rodičem). Odpovědnost je zde vymezena jako „*pohotovost jednat podle požadavků a norem; má charakter povinnosti*“ (Špaňhelová, 2004: 68). Dítě nechápe domácí práce prvotně jako práci, ale jako zábavu, což je dobrý start pro učení se úkolům. Vytrvání v plnění úkolů má pomoci rodičovská pochvala a povzbuzení. Dítě má být chváleno za konkrétní věc.

Špaňhelová (2004) pokládá za nezbytné položit otázku, **proč je důležité pověřit dítě vykonáváním nějakého úkolu** v tomto období. Nezdůrazňuje však, že by to bylo snad kvůli vytvoření a upevnění pracovních návyků a bezprostřední přípravou na školu, jako tomu bylo dříve (např. v letech padesátých a šedesátých). Ale píše, že „*dítě bude mít dobrý pocit z toho, že zvládne něco, co mu udělá radost a za co ho rodič jistě pochválí.*“ „*Dítě se rádo učí, zvláště, najdeme-li mu činnost, kterou bude dělat s potěšením. Tuto činnost považuje spíše za hru, která je spojena s povinností.*“ „*Dítě se cítí určitým způsobem "důležité", protože dělá něco, co mu bylo svěřeno, co dostalo na starost.*“ (34 – 35) Čtenář tak nabude dojmu, že svěřit dítěti nějaký úkol je důležité pro **dobro dítěte**, že by dítě bez tohoto úkolu bylo něčím ochuzeno. S rozšířením se obecně přijímaného požadavku na respektování individuality a osobnosti dítěte a jeho práv, se mi toto vysvětlení jeví jako **legitimizace** toho, že rodič si dovolil po svém dítěti něco chtít. Tento požadavek s sebou podle mě nese také implicitní imperativ, že rodič, který od svého dítěte něco chce, je špatný rodič – vždyť rodič zde má být pro své dítě. Zároveň může toto vysvětlení sloužit i jako ilustrace další z **konstruovaných potřeb dítěte** – viz. Martin Woodhead (1997).

Přestože má rodič podle Špaňhelové (2004) **respektovat individualitu svého dítěte** (dítěte je chápáno jako jedinečný aktivní subjekt), lze v textu najít tvrzení, ve kterých mají rodiče přistupovat k dítěti jako k **pasivnímu objektu**. **Dospělý** je zde implicitně popisován jako ten, kdo dítě **kontroluje** a kdo na něj **dohlíží**, rozhoduje o tom, co má dělat, a žádoucím směrem dítě usměrňuje. Má mu být „pomocníkem“ při vymýšlení her a zábavy, „korektorem“ dětských her, měl by vědět o aktivitách dítěte ve volném čase atd. Autorka také doporučuje, aby byla doma jen jedna společná televize (a to v obývacím pokoji), aby měl rodič kontrolu nad tím, co dítě sleduje.

## **ZÁVĚR**

**Požadavky na dětskou práci** a na výchovu dětí k práci se za posledních šedesát let příliš nezměnily. V době porevoluční však nejsou v knihách hlasitě artikulovány, ale v pozadí je stále cítit jejich přítomnost. Základním mechanismem pro reprodukci těchto společenských požadavků je **vztah hry a práce**. **Hra** je chápána jako specificky dětská činnost, která však není neúčelná. Z analyzovaných knih jsem nabyla dojmu, že každý prvek dětské hry má nějaký **účel**. Každou hrou se má dítě něčemu naučit. Ve hře je vytvořen prostor, ve kterém se má dítě nenásilnou a nenucenou formou **naučit základním pracovním návykům a předpokladům**, které jsou od něj očekávány ve škole a v budoucím zaměstnání.

Dítě si má osvojit pracovitost, odpovědnost, samostatnost, podřízenost, poslušnost, kázeň, svědomitost, má se stát konformním, naučit se pravidelné činnosti a dalším požadavkům, které jsou kladeny na dobré zaměstnance. Všemi analyzovanými knihami (a celou mou prací) prostupuje **Foucaultův model Panoptikonu**. (Foucault, 2000; James & Jenks, 2002) Nejlépe je tento model zachycen v knize Henka & Kurfürsta (1958), ale až do osmdesátých let (včetně) je dobře čitelný i v knihách ostatních. V době porevoluční si však pozorný čtenář může v knihách všimnout některých prvků tohoto modelu, přestože není vyzdvížen do popředí. Základem pro výchovu dětí (a nejen k práci) je **organizace času, prostoru a činnosti (režim)**. Dítě se má naučit, že každá činnost (práce) má svůj cíl a cesty, jakými se tohoto cíle dobrat. Plánování činnosti a realizace tohoto plánu by měly být pro dítě samozřejmostí. Dítě si má zvyknout, že každá aktivita má svůj začátek, průběh a konec, a že se pravidelně střídá. Tím se má naučit poslušnosti a připravenosti k práci, nezávisle na jeho „chtění“ pracovat. (Foucault, 2000; James & Jenks, 2002)

Veškerá činnost dítěte (ať už práce nebo hra) podléhá **kontrole a hodnocení** ze strany rodičů (nebo dospělých obecně). Děti si mají zvyknout, že jsou kontrolovány a hodnoceny. Rodiče si v tomto procesu všímají, co dělá dítě dobře a to vědomě posilují, zatímco to špatné se snaží opravit a změnit. K tomu využívají své **autority**. Není důležité, aby dítě vykonávalo příkazy a respektovalo zákazy rodičů, protože jim rozumí a považují je za užitečné, ale mají se naučit **samozřejmě poslouchat a přijímat příkazy a zákazy**, aniž by se proti nim bouřily. V očekávání neustálé kontroly a pozorování si dítě v průběhu dětství osvojí návyk kontrolovat se a hodnotit samo (aniž by byl přítomný rodič). A také se naučí přizpůsobit tomu své chování a jednání. Stanou se **uvědoměle ukázněni (disciplinovaní)**. Tím se zároveň vytvoří ideální **prostor pro zastupitelnost autorit** – ať už autorit školních institucí nebo později zaměstnavatelů. (Foucault, 2000; James & Jenks, 2002)

Avšak **princip rodičovské autority** (a autority obecně) již **nefunguje tak samozřejmě** jako tomu bylo dříve (což je patrné i v analyzovaných knihách). Zatímco v padesátých a šedesá-

tých letech se pokládalo za samozřejmé, že rodič autoritu prostě „má“, od sedmdesátých let se věnuje prostor už i tomu, jak si má rodič zajistit a hlavně udržet autoritu u svého dítěte. Autorita je zde už chápána jako něco proměnlivého a nestálého, co je třeba neustále utvrzovat a posilovat. Rodič si musí zasloužit uznání a respekt svých dětí (stejně jako kdokoliv jiný). (Lipovetsky, 1999)

Současně s rostoucím výsadním postavením dítěte v rodině, zvyšujícím se důrazem na individualitu dítěte a imperativem „být dobrý rodič, který respektuje potřeby svého dítěte“, se otevírá otázka, které povinnosti a požadavky může rodič od svých dětí chtít, aniž by byl považován za „špatného“ rodiče. V knihách pro rodiče se tato nejasnost odráží v **rostoucím počtu legitimizačních požadavků**, kladených rodiči na děti. *Vždyť dítě přece potřebuje být zapojeno do práce nebo nějaké činnosti, jinak by tím byl narušen jeho zdravý duševní i tělesný vývoj. Dítě přirozeně touží po nějaké aktivitě, má potěšení z práce, rádo pomáhá svým rodičům, má dobrý pocit z toho, že něco zvládne.* Je třeba této přirozenosti dítěte využít. Je ovšem diskutabilní, zda se opravdu jedná o přirozenost dítěte nebo jen o **vykonstruované potřeby dítěte**, které mají sloužit jako legitimizace zapojování dětí do pracovní činnosti. Ostatně mnoho dalších „potřeb“ dítěte je identifikováno a definováno dospělými. (Woodhead, 1997)

V analyzovaných knihách zpravidla mají rodiče **přistupovat k dětem jako k pasivním objektům**, které mají být naučeny nejrůznějším žádoucím schopnostem a dovednostem. Co je pro děti žádoucí, o tom rozhodují rodiče (nebo dospělí obecně). Dětem není dán (po revoluci je sice dán, ale jen nepatrný) k tomu, aby děti samy mohly ovlivnit to, co chtějí. Nelze však upřít, že v těchto knihách jsou dětem **přisuzovány i některé „aktivní“ charakteristiky** jako samostatnost, odpovědnost apod. Avšak u těchto dětí se skrytě předpokládá, že si již osvojily normy toho, co je považováno za „správný“ způsob chování a jednání, a uplatňují tyto charakteristiky právě **v mezích těchto obecně přijímaných norem**. S dítětem má být v mnoha směrech jednáno jako s dospělým (vždyť pracovní aktivita a její požadavky patří do světa dospělých), zároveň se však v některých situacích očekává **určitá forma nedostačivosti dítěte**, které je někdy nešikovné a neznalé, a dětské činnosti by měly být vykonávány s ohledem na věk a schopnosti dítěte. **Dítě tak zaujímá jakési „polodospělé“ postavení** – v některých situacích je s ním jednáno jako s dospělým, zatímco v jiných se k němu přistupuje jako k dítěti. Ovšem tyto situace opět definují dospělí. (Hood-Williams, 1990; Jenks, 1996)

Ještě jeden fakt se mi jeví zajímavý. Rodiče v analyzovaných knihách si k dětem nevytváří nějakou zvláštní citovou vazbu, která by činila vztah (konkrétní) rodič – dítě něčím výjimečným, spíše se tu projevuje jistá **standardizace dětí**. Na všechny děti jsou kladeny stejné požadavky. **Rodiče se k dětem chovají jako k projektu**, do kterého investují svůj čas, úsilí a peníze, aby z dítěte vychovali „dobrého“ dospělého a pracovníka. Přesto však nelze popřít zvyšující se důraz na individualitu od let sedmdesátých, kdy se poprvé začíná psát o citové výchově (spojené s dětskou potřebou lásky a péče).

## NÁVRHY NA DALŠÍ ANALÝZU

Analyzování časopisu „Předškolní výchova“ (od roku 1946) nebo „Předškolní výchova“ (1946 – 1990 a od roku 1995 dále), který je dostupný v databázi MZK.

## LITERATURA

Foucault, Michel. 2000. *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.

Hood-Williams, J. 1990. *Patriarchy for Children: On the Stability of Power Relations in Children's Lives*. In: Chisholm, L. – Büchner, P. – Krüger, H. H. – Brown, P. 1990. 155 – 171.

James, A. – Jenks, Ch. and Prout, A. (1998) 2002. „*Childhood in Social Space*“ s. 37 – 58.

Jenks, Ch. 1996. 32 – 51.

Lipovetsky, G. 1999. *Soumrak povinnosti*. s.179 – 192.

Průcha, J. a kol. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. s. 61.

Woodhead, M. 1997. *Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs*. In: James, A. – Prout, A. (eds.) 1997. s. 63 – 84.