

DĚJINY VÝCHOVY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

(určeno studentům oboru
Učitelství pro mateřské školy)

PhDr. Jiří Šlégl, Ph.D.

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM

PEDAGOGICKÁ FAKULTA



DĚJINY VÝCHOVY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
(určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)

PhDr. Jiří Šlégl, Ph.D.

2012



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

Dějiny výchovy dětí předškolního věku

(určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

© Jiří Šlégl

Recenzovali: doc. PhDr. Tomáš Kasper,
Ph.D. PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

ISBN 978-80-7414-592-6

Skripta vznikla v rámci projektu Zkvalitňování podmínek pro vzdělávání učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n. L. v kombinované formě studia č. CZ.1.07/2.2.00/18.0020

Obsah

Předmluva	1
1) Počátky a rozvoj dějin výchovy nejmenších dětí.....	3
2) Výchova nejmenších dětí v antice	9
3) Středověké pojetí dětské výchovy	22
4) Výchova nejmenších dětí v renesanci a reformaci.....	33
5) J. A. Komenský.....	47
6) Předškolní výchova v 17. a 18. století	61
7) Předškolní výchova nejmenších dětí v 19. století	77
8) Alternativní školy a jejich přístup k výchově nejmenších dětí (reformní pojetí v českém prostředí)	100
9) Předškolní výchova v socialistickém Československu po roce 1945	121
Literatura	128

Předmluva

Jednou z nejdůležitějších pedagogických disciplín jsou dějiny pedagogiky. V našich skriptech se budeme zabývat specifickou součástí dějin pedagogiky – dějinami pedagogiky dětí předškolního věku. Také bychom mohli říci, že hlavním tématem jsou historické a společenské souvislosti, které se do výchovy nejmenších dětí promítaly prostřednictvím rodinné výchovy nebo později prostřednictvím institucionálního uchopení výchovy a vzdělání.

Od obecných dějin pedagogiky se dějiny výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku liší svým specifickým zaměřením. Lze často velmi obtížně rozeznat, co z dějin pedagogické teorie a praxe náleží ještě do předškolní výchovy a vzdělání, a co již náleží do sféry obecných dějin pedagogiky. V tomto smyslu označujeme předškolním věkem období od narození dítěte po jeho vstup do školy. V některých případech se hovoří také o prenatálním období, jako o době, kde již dochází k formování osobnosti dítěte prostřednictvím vhodně zvolených výchovných praktik.

Jinak řečeno, půjde nám o základní historický přehled způsobů, ale také možností výchovy a vzdělávání dětí od jejich narození do šesti let s přihlédnutím k prenatálnímu období.

Takto pojatá skripta umožní studentům nejen pochopení základů historického vývoje výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku, ale také na tomto základě hlubší pochopení současných problémů školní edukace a aktuálních otázek pedagogiky samé.

U studentů tohoto studijního materiálu se předpokládá základní znalost obecných českých i světových dějin, které ideově i obsahově ovlivňovaly vzdělávání a výchovu nejmenších dětí. Bez jejich znalosti pak často nelze porozumět samotným nárokům, inovacím ani uspořádání výchovného a vzdělávacího procesu v jeho historickém vývoji.

Pro lepší orientaci v textu má každá kapitola následující strukturu:

- **tematicky zvolený text k dané problematice** (na základě studia a interpretace textu bude možné lépe porozumět vlastnímu studijnímu materiálu),
- **osnova kapitoly** (obsahuje hlavní názvy dílčích částí kapitol),

- **zařazení tématu do obecného historického kontextu** (uvedení obecných historických souvislostí, které následně umožní hlubší pochopení tématu),

- **samotný studijní text**

- **shrnutí kapitoly** (nutné pro určení celkového kontextu tématu a k zopakování nejdůležitějších myšlenek),

- **samostatná práce studentů** (tyto otázky a úkoly student samostatně vypracuje a odevzdá vyučujícímu)

V textu jsou také použity následující symboly, které znamenají:



- napište do rámečku svůj názor



- pečlivě prostudujte text



- historické souvislosti (upozornění na nejdůležitější dobové souvislosti a okolnosti)



- zadané úkoly (pozorně prostudujte zadání, popište, vypracujte, předložte ke kontrole)



- to úplně nejdůležitější (to musí znát i ten, co propadá)

Poděkování patří paní PhDr. Ivě Wedlichové, Ph.D., která mi umožnila zúčastnit se projektu, jehož součástí bylo také sepsání skript s tematikou dějin výchovy a vzdělání dětí předškolního věku. Vážím si toho o to více, protože vím, že podobné téma v současnosti nepatří k progresivním a populárním tématům pedagogiky. Dále chci poděkovat recenzentům, jejichž oprávněné připomínky zpřesnily a doplnily studijní text. Velké poděkování patří také paní Blance Jaegerové za bezbřehou trpělivost a laskavost nad mými častými a někdy se i opakujícími otázkami nad administrativou a praktickými okolnostmi vzniku tohoto studijního textu.

Jiří Šlégl

autor

1) Počátky a rozvoj dějin výchovy nejmenších dětí

Tematicky zvolený text k dané problematice



Děti černochoů v Africe

Hra je předběžným cvičením pro opravdový život; dítě se učí hrou tomu, co jako dospělý bude vykonávat doopravdy. Největší skupinu hry tvoří hry napodobivé, v nichž se chlapci připravují na otcovské zaměstnání (střelba z luku, vrhání oštěpem, lasem, bolou a bumerangem, vrhání kamenů apod.), dívky se chystají na zaměstnání matčino (vaření, pečení, hry na domácnost, hýčkání panenek).

(K. Weule, Leitfaden der Völkerkunde. Lipsko a Vídeň, 1912, s. 131. Podle R. Alta, s. 56)

Děti jihoamerických indiánů

V širokém pružném obinadle, upleteném z bavlny, které má matka přes pravé rameno, odpočívá kojeneček větší část prvních dvou let života. V této pohodlné poloze dostává dítě i potravu, provází matku každého rána i večera k blízkému potoku, kde si matka položí pružné a dobře vyvinuté dětské tělíčko na levou ruku a oplachuje je studenou vodou. V přenosném obinadle je bere s sebou na pole. Při své práci posune pásku nazad a dítě jí vidí na zádech. I tanečních slavností se dítě pasivně účastní. Obvykle klidně dřímá na hrudi tančící matky, ačkoliv kolem je hluk, ukolébáno rovnoměrnými pohyby a rytmickým zpěvem.

(Th. Koch-Grünberg, Vom Roroima zum Orinoco. Sv.III. Stuttgart, 1923, s. 147. Citováno podle R. Alt, Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva. Praha, SNP 1959, s. 45)

Indiánské dítě se učí při hře. Přináší-li matka se svou dceruškou na ruce vodu, nese děvčátko malinkatý džbánek stejný jako matka. Nabírá-li matka do džbánu vodu, plní svůj džbánek i dcerka. Holčička roste a má stále větší džbán. Brzy doprovází svou matku pěšky a nese vlastní podobný džbán na hlavě. Přede-li matka, přede také její dítě na hračce, která má podobu věténka. Malý chlapec si hraje ve vsi se sítí. Chytá listí, chytá hliněné střepy. Učitelé bývají často dědové. Když je hoch větší, dostane od dědečka větší síť a doprovází ho při rybolovu. Z počátku mnoho nechytí. On roste a i síť se zvětšuje... Tak se děti učí všemu, co potřebují vědět. Indiánské dítě se učí vážným životním úkonům hrou...

(E. Nordenskjöld, Indianerleben in Gran Chaco. Podle M. Kreckera, Aus der Geschichte der Kleinkindererziehung. Berlin, Volk und Wissen 1959, s. 11-13)

Děti v Grónsku

Děti vyrůstají bez přísné kázně a nejsou rodiči ani bity ani kárány tvrdými slovy. Je však také třeba říci, že přísná kázně není jednak u grónských dětí příliš zapotřebí, protože se chovají tiše jako ovečky a dopouštějí se jen málo rozpustilostí, jednak by také byla marná, protože domorodec z Grónska by se raději dal zabít než přinutit k nějaké věci, o jejíž přijatelnosti by nebyl přesvědčen ať prosbou nebo rozumným vysvětlením. Čím více přicházejí děti k rozumu a dostanou něco na práci, tím jsou klidnější a poddajnější. Nepozorujeme u nich nějaké šizení, zlobu nebo jiné hrubé nectnosti. Poslouchají rodiče rády, protože chtějí; chtějí však také, aby s nimi zacházeli laskavě, přátelsky; a když je jim něco proti mysli, řeknou přímo: Nechci to udělat. Rodiče je při tom nechají, až si to lépe rozmyslí.

(D. Cranz, Historie von Grönland. Frankfurt und Leipzig 1870, s. 196-197. Podle Margot Krecker, s. 13.) – texty převzaty z (Čapková, 1980)

Pokuste se na základě výše uvedených textů odhadnout, jaká byla výchova nejmenších dětí na počátku lidských dějin.



Osnova kapitoly:

- 1.1 Historické souvislosti pravěkého období.
- 1.2 Charakteristika dějin výchovy nejmenších dětí v období pravěku.
- 1.3 Mytické pojetí dětství.
- 1.4 Shrnutí.
- 1.5 Kontrolní otázky.

1.1 Historické souvislosti pravěkého období

Pravěké období se dělí na dobu a) **kamennou** (4 miliony až 4 tisíciletí př. n. l.), která se dále dělí na paleolit, mezolit, neolit a eneolit. Dále na dobu b) **bronzovou** (4 tisíciletí př. n. l. až 1500 př. n. l.) a na dobu c) **železnou** (1500 př. n. l. až přelom letopočtu).

Již v době mladého paleolitu – doba **kamenná** (před 40 000) se objevují kamenné a kostěné nástroje, základem hospodářství je lov a sběr jedlých rostlin, člověk začíná projevovat i svou duchovní a uměleckou stránku malbami v jeskyních (Lascaux a Altamira). Objevuje se první keramika, ke které patří také sošky venuší s magickou a kultickou funkcí. Doba kamenná přináší v mezolitu také oteplení (8000 př. n. l.) a s ním spojenou proměnu krajiny. V **neolitické revoluci** začíná člověk cíleně měnit původní přírodní krajinu v kulturní krajinu a z lovců se postupně stávají zemědělci, u kterých základ společnosti tvoří rodiny, z nichž se skládají rody.

V době **bronzové** se zdokonalují pracovní nástroje (sekery, srpy), rozšířené jsou žárové pohřby a na evropském území již lze určit rozmístění pravěkých národů, které hovoří indoevropskými jazyky.

Doba **železná** přináší zvýšení významu koně jak v zemědělství, tak i ve vojenství, zdokonalení vozů, ale také nové odvětví – hutnictví železa. V hrobech náčelníků se nalézají bohaté milodary (šperky, zbraně). Ve střední Evropě se objevuje **Keltský kmen Bojů** (450 př. n. l. – přelom letopočtu), který používá kruhové rotační mlýnky a hrnčířský kruh. Základem keltské společnosti je rodina a rod, zvláštní postavení mají druidové (kněží), kteří vykonávají náboženské obřady. Lidé věří ve více bohů (polyteismus), ale také v posvátná zvířata, stromy nebo místa.

1.2 Charakteristika dějin výchovy nejmenších dětí v období pravěku

V pravěkém období vývoje výchovy a vzdělávání nejmenších dětí jsme odkázáni spíše jen na logické domněnky a dohady vyšlé z archeologických nálezů předmětů hmotné kultury. Nezachovali se nám žádné přímé duchovní odkazy v podobě písemných pramenů nebo jiných historických záznamů. Můžeme tak vycházet pouze jen z poznatků o běžném životě lidí, o tom jak hospodařili, do jakých společenských celků se sdružovali, co jedli a jakým způsobem lovíli a přežívali.

Lidé se živili sbíráním plodů, stavěli jednoduché příbytky, později organizovaně lovíli. Veškerý jejich život byl spojen se zaopatřováním potravy nutné k přežití. Děti byly již od nejtělejšího věku přítomny většině činností a prací dospělých, kterou napodobovaly. První výchova a vzdělávání bylo tedy ryze **praktické**, spojené s přímou **nápodobou**. Nešlo tedy o vědomosti, ale spíše o praktické dovednosti. Dospělí vyráběli dětem hračky, které byly obdobou jejich skutečných pracovních nástrojů. Cíl výchovy tak vyplýval z vlastního života společnosti, který byl nejčastěji praktický. Důležitou úlohu měla pravděpodobně hra, která nanečisto napodobovala životní aktivity dospělých jedinců.

Od chvíle, kdy došlo k dělbě práce, došlo také k odlišnému vnímání dětí ženského a mužského pohlaví. Chlapci se vydávali, zpočátku jako pozorovatelé, s dospělými muži na lov zvěře a ryb, sledovali, jak zkušení lovci opatřují potravu, zacházejí se zbraněmi nebo stavějí obydlí či jednoduché čluny. Dívky se zase zúčastňovaly aktivit, které měly na starosti ženy. Byly přítomny při vykonávání domácích prací, kde ženy zhotovovaly oděvy, připravovaly potravu, tkaly látky, staraly se o domácí zvířata, ale také pečovaly o zraněné muže.

Vedle pracovní výchovy se u dětí rozvíjela také **výchova mravní**. Staří a zkušení členové rodu vyprávěli dětem o hrdinských činech jejich předků, o moci a rozmarech bohů, ale také o běžném životě příslušníků kmene. U dětí se tak rozvíjel smysl pro přátelství, spravedlnost, povinnost, statečnost nebo velkorysost. Důležité také bylo seznamovat i ty nejmenší příslušníky rodu s náboženskými praktikami, symboly a zvyky.

Z výchovy pracovní a mravní vychází **výchova rozumová**, často postavená na **vojenských** okolnostech doby. Stále častější srážky mezi kmeny si vynucovaly, aby se mladí lidé učili střílet z luky, takticky plánovat ústup nebo útok, ale také vyrábět a opravovat zbraně nutné k vlastní obraně.

Cílem výchovy tak bylo připravit děti na skutečný život dospělých jedinců. Tato příprava nejčastěji končila tzv. **iniciační zkouškou**, kde měly, zatím ještě děti, prokázat, že již patří mezi rovnocenné členy společnosti. Nejčastěji šlo o různé praktické úkoly, jako bylo ulovení většího zvířete, samostatné přežití v přírodě pro předem stanovený počet dní, účast na boji, ve kterém měl uchazeč prokázat hrdinství, umění používat zbraně k ochraně rodu i sebe, vyrobení nějakého předmětu důležitého pro přežití, nebo absolvování obřizky.

Výchova mravní, rozumová, tělesná a pracovní tak byla v úzké součinnosti a plnila především sociální funkci. Již nejmenší děti byly vedeny ke smyslu pro statečnost, velkorysost, pohostinství, povinnost či přátelství. V tomto smyslu byl rozhodující **výchovný příklad** rodičů i členů rodu.

Velmi důležitou součástí života byly také náboženské obřady spojené s uctíváním nejrůznějších bohů a polobohů (posvátná zvířata, stromy, vodní prameny nebo svatá místa), kterých se nejmenší děti také účastnily. Životní zkušenosti se předávaly často vyprávěním nejrůznějších příhod o významných lovcích a jejich hrdinských skutcích nebo prostřednictvím mytologických příběhů, které na příkladech bohů ukazovaly moudrost předků.

1.3 Mytické pojetí dětství

Zcela nový pohled na dítě přinesli ve svých úvahách o **mytologii** Karl Kerényi a Carl Gustav Jung, kteří ve své knize „Věda o mytologii“ ukázali vývoj archetypu dítěte a dětství u nejstarších společenství. Jung v tomto smyslu píše:

„Vědomí obklopené duševními silami, které jej podpírají, hrozí mu nebo jej klamou, to je věkovitá zkušenost lidstva. Tato zkušenost se promítla do archetypu dítěte vyjadřujícího lidskou celost. Dítě je všechno opuštěné, pohozené a současně božsky mocné – bezvýznamný pochybný začátek a triumfální konec. Věčné dítě v člověku je nepopsatelná zkušenost, nesrovnalost, handicap i božský prerogativ – je to cosi nezvažitelného, co určuje konečnou cestu nebo bezcennost osobnosti.“ (Kerényi, C., Jung, C., G., 1997, s. 118)

Pokud se podíváme na význam dítěte v mytologii, zjistíme, že jde o bytost počátku i konce, jeho post-vědomým základem je anticipace analogická životu po smrti. Mytologie promlouvá v obrazu božského dítěte. Děťští bohové nebo vlastní dětství bohů často sehrává zásadní úlohu v předání archetypálního poselství celého mýtu. Typická je prvopočáteční opuštěnost dítěte často vystaveného mimořádným nebezpečím. Dětský bůh Vogulů, než se stal „Mužem, který se dívá na svět“, tj. když byl ještě chlapečkem, sestoupil na zem bez své matky. Když se narodil Zeus, pohodila ho jeho matka, aby ho tím zachránila. Dionýsos byl zase jako dítě vyplaven na pobřeží v truhle se svou mrtvou matkou. Pohnuté dětství tak často v mytologii předznamenalo výtečnou budoucnost jeho nositele.

Dětský motiv v mytologii tak měl obrovský význam především v tom, že nepředstavuje jenom něco, co existovalo ve vzdálené minulosti, ale také to, co existuje nyní. Není proto překvapující, že mnoha mytologickými spasiteli jsou děťští bohové, kteří jsou na jedné straně bezmocní, odevzdáni do moci strašných nepřátel a na straně druhé vládnou silami daleko přesahujícími síly běžného člověka.

Dítě a dětství tak bylo vnímáno jako období, které je z pohledu dospělých etapou, ve které je třeba se nápodobou učit, postupně posilovat tělo, ale také rozvíjet morální předpoklady nutné pro fungující společnost usilující o vlastní přežití. Dítě je tak vnímáno jako nehotový a slabý dospělý, který však má svůj „božský“ potenciál daný vlastní budoucností. O to šlo nejen v mytologiích nejstarších národů, ale také v jejich praktickém přístupu k dítěti a dětství.

1. 4. Shrnutí

Pravěké pojetí výchovy a vzdělání nejmenších dětí lze dost obtížně uchopit vzhledem k nedostatku písemných i hmotných pramenů. Přesto lze některé souvislosti odvodit podle způsobu života tzv. primitivních národů¹. U některých se způsob života od pravěkého období příliš nezměnil, proto lze sledovat nejen běžný život těchto lidí, ale také náboženské, mytologické, ale také výchovné tradice. Pravěká výchova byla postavena na nápodobě, výchovných příkladech a na účasti dětí na nejrůznějších kmenových obřadech. Tím, že děti sledovaly od malička své rodiče při běžných každodenních činnostech, se učily v duchu zachování rodu, vlastního přežití a především v souladu s přírodou. Výchova tak byla přirozená a vycházela z praktických životních potřeb lidí.

1. 5 Kontrolní otázky

- 1) V jakém smyslu lze hovořit o výchově dětí v pravěku?
- 2) Jaký význam měly iniciační zkoušky?
- 3) V čem jsou důležité mýty a jejich interpretace pro člověka?
- 4) Charakterizujte výchovu tělesnou, mravní, pracovní a rozumovou v pravěku.
- 5) Jaký význam měl výchovný příklad pro nejmenší děti v pravěké společnosti?

¹ S výrazem **primitivní národ** se obsahově neztotožňujeme. Tento pojem používáme pouze pro jeho všeobecné rozšíření. Označení „primitivní národ“ je dnes chápáno nesprávně v závislosti na přirovnávání dnešní civilizace a její úrovně s kulturami minulými. Každé společenství, i to nejstarší, má svůj velmi hodnotný kulturní i náboženský odkaz, který je třeba poznávat a respektovat.

2) Výchova nejmenších dětí v antice

Tematicky zvolený text k dané problematice



Platón (Ústava)

190. Narozené děti jsou pokaždé přejímány od úřadů k tomu stanovených, ať již složených z mužů nebo žen nebo obojích – vždyť bezpochyby i úřady jsou společné ženám i mužům... Ty pak vezmou děti dobrých rodičů a zanesou je do oddělené pro chov novorozeňat k jakýmsi pěstounkám, ubytovaných zvláště v některé části města; ale děti horších rodičů a narodí-li se co neudůživého z oněch prvních, ty odstraní, jak sluší na místě tajném a nezjevném. Tito se budou starat o jejich výživu, a to tak, že jednak budou přiváděti do tohoto oddělené matky, kdykoliv budou mít hodně mléka, užívajících při tom všech prostředků, aby žádná nepoznala své dítě, jednak budou opatřovat i jiné ženy mající mléko, kdykoli by matky samy nestačily; a při těchto samých budou dbáti o to, aby kojily náležitý čas, kdežto opatrování v noci a ostatní práce odevzdají chůvám a pěstounkám.

93. A zajisté víš, že začátek jest při každém díle věc nejdůležitější, obzvláště pak při čemkoli mladém a útlém? Neboť právě tehdy se nejlépe utváří a přijímá ráz, jakým bys čemu chtěl vtisknouti.

94. Hled'me, jak bychom děti přesvědčili, že se nikdy nevyskytlo žádné nepřátelství občana proti občanu a že takové počínání je hříšné: takové věci musí jim vypravovati hned v mládí starci i stařeny a také básníky třeba donucovati, aby pro dospívající mládež v tom smyslu vytvářeli své báje. Ale jak Hera byla spoutána od syna a jak svržen byl Hefaistos od otce, protože chtěl pomáhat matce, když byla bita, a bitvy bohů, jak je vylíčil Homeros, těch nelze připouštěti do naší obce, ať již jsou myšleny alegoricky nebo bez alegorií. Neboť malý hoch není s to, aby rozeznal, co je alegorie a co ne, nýbrž cokoli přijme v tak útlém věku do svého vědomí, to se obyčejně stává nesmazatelným a nezměnitelným; proto tedy jistě vši silou jest dbáti o to, aby ta první vypravování, která slyší, obsahovala myšlenky mravní a co nejkrásnější.

147. Jak jsme tvrdili na začátku, musí být již i hry, kterých se našim dětem dostává, zákonné, protože kdyby byly proti zákonu a také děti se takovými stávaly, není možno, aby z nich vyrůstali mužové podle zákonů a řádů. Jak by ne? Když tedy děti, majíce hned na začátku krásné hry, působením umění muzického přijmou do sebe zákonnost, tu zase naopak než jak tomu jest u oněch, provází je tato zákonnost při všem a vede ke zdaru, napravujíc, bylo-li snad od dřívějších v obci něco pokaženo.

Platón (Zákony)

51. Pravím tedy, že u dětí je prvním dětským pocitem libost a nelibost a to že je oblast, v které se nejprve duši dostává dobrosti a špatnosti, kdežto rozum a pravdivá mínění – štěstí, komu se dostane k stáru; dokonalý pak je člověk, když má v držení statky i všechny dobra v nich obsažená. A dobrost, které se nejprve dostává dětem, nazýváme výchovou; jestliže pak libost a přátelství i nelibost a nenávisť správně vzniká v duších těch, kteří to ještě nedovedou chápat rozumem, avšak později, kdy nabudou rozumu, jestliže ty city uznají ve shodě s rozumem, že jsou správně vypěstovány příslušnými zvyky, tu je tato shoda ve své úplnosti dobrost; avšak odřízneš-li v mysli a budeš nazývat výchovou správně vypěstování té její části, které se týká libostí a nelibostí, takže člověk hned od počátku až do konce nenávidí, co je třeba nenávidět, a miluje, co je třeba milovat, užíval bys podle mého mínění toho názvu správně.

Aristoteles (Politika)

VII, 17. Péče o výchovu dětí

Když se děti narodí, jest třeba míti za to, že jest veliký rozdíl v jakosti jejich výživy, která má vliv na tělesný vývoj. Z pozorování ostatních živočichů a těch národů, u nichž cílem péče jest vypěstovati válečnou zdatnost, jest zjevno, že tělu nejlépe slouží hojná výživa mlékem, víno se však vylučuje, protože zavinuje nemoci. Doporučuje se také pohyb, pokud jej snese tento útlý věk. Aby se měkké údy nekřivilily, používají někteří

národové ještě dosud jistých umělých přístrojů, které tělo maličkých činí pravidelným. Prospěšno jest také zvykati je hned od malička chladu; neboť to velmi podporuje zdraví a vojenskou zdatnost. Proto jest u mnohých neřeckých kmenů zvykem novorozeňata ponořovati do studené říční vody, anebo je ovinovat jen tenkými obaly, jako například u Keltů. Neboť všemu, čemu lze navyknouti, jest nejlépe navykati hned od počátku, navykati však ponenáhlu; přirozená teplota dětského těla jest vhodná k otužování chladem.

Jest tedy prospěšno tak a podobně pečovati o děti v raném věku. V dalším věku až do pěti let, kdy není dobře vésti děti k nějakému učení ani k těžkým pracím, aby nepřekážely vzrůstu, má se jim dopřáti tolik pohybu, kolik jest nutno, aby se tělo vystříhalo lenivosti, a ten jest třeba zjednávatí jak jiným zaměstnáním, tak zvláště hrou. Ale ani hry nemají být nedůstojné dětí svobodných, ani namáhavé, ani rozpustilé. Také o pověsti a báje, jaké utlá mládež smí poslouchati, ať pečují představení, kteří se nazývají dozorcí nad výchovou (paidonomoi). Neboť všechno to má býti přípravou pro budoucí zaměstnání; proto hry mají býti namnoze napodobením toho, čím se děti později jako muži budou zabývati. Zákaz těch, kteří v Zákonech zapovídají křik a pláč dětí, není správný; vždyť to podporuje vzrůst; stává se to totiž pro tělo jakýmsi druhem tělocviku. Neboť jako při těžkém tělesném výkonu zatažení dechu dodá síly, tak je tomu i u dětí, když napínají hlas.

Dozorcí, kteří mají vůbec bdíti nad jejich chováním, mají dohlížeti na to, aby byly co nejméně mezi otroky. Děti v tomto věku totiž, a to až do sedmého roku, musí býti pěstovány doma. Jest pochopitelné, že děti již v tomto věku postřehnou sprosté řeči a posunky. Zákonodárce tedy vůbec, spíše než co jiného, má vyhostiti z města oplzlé řeči – neboť od lehkomyšlných řečí o všelijakých neslušnostech nebývá daleko ke skutkům – zvláště však mládež má býti chráněna před tím, aby nic takového nemluvila ani neslyšela. Kdyby pak někdo zjevně něco mluvil nebo činil proti zákazu, ať jest potrestán, je-li svobodný, ale není ještě účasten společného stolování (odnětím čestných práv) i tělesnými tresty, je-li však již věku pokročilejšího, ať jest potrestán odnětím čestných práv, aby žil jako nesvobodný člověk, ježto se choval jako otrok.

Na základě ukázek se pokuste porovnat Platónův a Aristotelův přístup k výchově dětí.



Osnova kapitoly:

2.1 Historické souvislosti dějin antického Řecka a Říma.

2.2 Židovské pojetí výchovy nejmenších dětí.

2.3 Řecko.

2.4 Řím.

2.5 Shrnutí.

2.6 Kontrolní otázky.

2.1 Historické souvislosti dějin antického Řecka a Říma

Pojem **antika** (z latinského antiquus, tj. starobylý) označuje období dějin starověkého Řecka a Říma přibližně od 14. století př. n. l. do roku 476 n. l. (rozpad Západořímské říše).

Řecké dějiny začínají *Minojskou Krétou* a *Mykénskou kulturou* ve druhém tisíciletí př. n. l. Tyto kultury přinesly evropské civilizaci vyspělou architekturu, řecké báje a pověsti nebo Homérovy eposy – Iliadu a Odysseu (850-750 př. n. l.). V následném *archaickém období* (800-500 př. n. l.) dochází k tzv. **velké řecké kolonizaci** do oblastí Černého moře, jižní Itálie a Malé Asie z důvodů nedostatku půdy, surovin a přelidnění. Nejvýznamnějšími městskými státy (polis) se stávají Sparta a Athény. V *klasickém období* (5. - 4. st. př. n. l.) se kromě kulturního a vědeckého rozkvětu, pravděpodobně největšího v dějinách lidstva (Aischylos, Sofokles, Euripides, Herodotos, Myrón, Polykleitos, Sokratés, Platón, Aristoteles aj.), svádějí boje a války o nadvládu ve Středomoří. Příkladem jsou **řecko-perské války** (500-449 př. n. l.), **peloponéská válka** (431-404 př. n. l.) mezi Spartou a Athénami nebo boje o nadvládu v Řecku mezi Spartou, Athénami a Thébami. Neméně slavné je i poslední období antických řeckých dějin, tzv. *helénismus* (338-146 př. n. l.), kde **Alexandr Makedonský** (336-323 př. n. l.) prokázal svou vojevůdcovskou genialitu tím, že obsadil celé Středomoří a se svými vojáky došel až k hranicím Indie. Po celý průběh svých tažení se snažil helenizovat (pořečťovat) obsazená území.

Dějiny antického **Říma** začínají vyspělou *etruskou civilizací* (9. st. př. n. l.), která přechází v *dobu královskou* (753-510 př. n. l.) počatou tradičním založením Říma (**776 př. n. l.**) bájným Romulem na sedmi pahorcích ve střední Itálii. *Římská republika* (510-27 př. n. l.) byla charakterizována boji mezi patricii a plebeji o zrovnoprávnění, třemi **punskými** (Kartágo x Řím) **válkami** (264-241, 218-201, 149-146 př. n. l.), ve kterých se proslavil kartaginský vojevůdce Hanibal. V posledním období republiky došlo ke gladiátorským povstáním (73-71 př. n. l. – Spartakovo povstání), ale také ke slavné vládě Caesarově, která byla v roce 44 př. n. l. násilně ukončena. V posledním období, *římském císařství* (27 př. n. l. – 476 n. l.) se ocitá vyspělá civilizace v hluboké krizi způsobené společenskými rozdíly, ale také nájezdy barbarských kmenů. Celkový ráz doby určuje v prvním století našeho letopočtu vznikající křesťanství. V posledním období dějin antického Říma (dominát) má císař neomezenou moc. Ta však postupně slábla, takže v roce **395 n. l.** dochází k **rozpadu římské říše** na západořímskou a východořímskou (Byzanc). Definitivní konec slavné antické minulosti přinesli do dnešní Itálie Germáni, jejichž náčelník Odoaker sesadil posledního římského císaře Romula Augusta (**476 n. l.**).

2.2 Židovské pojetí výchovy nejmenších dětí

V hebrejské tradici byla výchova převážně záležitostí **rodiny**, ve které měl rozhodující postavení otec. Ten však nebyl jejím despotickým vládcem, ale spíše mravní autoritou hodnou respektu. Žena-matka byla velmi ctěna a její hlavní úlohou bylo kromě starosti o domácnost i výchova nejmenších dětí. Výchova dítěte však nebyla záležitostí pouze ženy, podílel se na ní také muž. V tomto smyslu byly děti brány jako dar boží, který je třeba střežit pro celé kmenové společenství. Výchovné zásady tak vycházely z monoteistického náboženství, které bylo pro hebrejskou výchovnou tradici specifické.

Formální výchova vzniká přibližně v 5. st. př. n. l. a je vystavěna na zásadách pěti knih Mojžíšových (Pentateuchu). Vlastní školy byly budovány **při synagogách**.

Při výchově nejmenších dětí se především dbalo na jejich zdravý a harmonický tělesný i duševní vývoj již od narození. Hebrejská výchovná tradice však nezapomínala ani na **prenatální období**, které bylo pro zdárný vývoj dítěte rovněž důležité. O významu pohlaví u dětí se zmiňuje Dagmar Čapková, která v tomto smyslu píše:

„Za novorozeně dávali rodiče, jako za boží dar, zápalnou oběť pro boží požehnání. Synové byli žádoucnější, protože udržovali rod (žena přejímala jméno mužovo). Prvorozený syn měl přednost před ostatními dětmi. Novorozeně bylo vykoupáno ve slané vodě a zavínuto do plenek.“ (Čapková, 1980, s. 16)

Jméno poté dítě dostávalo zpočátku od matky a v pozdějších dobách od otce. U synů to bylo osmý den po narození při slavnostní **obřízce**. Podobně jako v předešlém období se o výchovu chlapců staral především otec a o výchovu dívek matka. Hlavním cílem výchovy bylo vést děti k **poslušnosti božímu zákonu** a lásce k Jehovovi. Velký důraz byl dáván také na výchovu k národu izraelskému a k uvědomění si jeho tradic a historických kořenů.

Již nejmenší děti se účastnily nejen náboženských domácích obřadů, ale také všech náboženských slavností. Ty byly vzorem pro správný duchovní vývoj dětí a sloužily také jako příklad hodný napodoby pro pozdější období života věřícího člověka. Národní sebevědomí a hrdost budily poutě do Jeruzaléma, kterých se nejmenší děti také účastnily s odkazem na vyvolenost židovského národa.

Nejdůležitějším výchovným prostředkem byl rodičovský příklad, který kladl důraz na úctu ke starším, mravnost, sebeovládání, věrnost, tichost, na milosrdenství a skutečnou ctnost. Ve vztahu děti-rodice byla za samozřejmost považována úcta a poslušnost nejen veřejně, ale také v rodině. Dalšími ctnostmi, které měli rodiče u dětí rozvíjet, byly pokora, pravdomluvnost, trpělivost, mlčenlivost, spravedlnost nebo vzájemná svornost. Nad všechny hmotné statky byla ceněna **moudrost** (kultivovaná učenost podložená životními zkušenostmi).

Hebrejská výchovná tradice se nevyhýbala používání tělesných trestů, což dokazuje Píseň písní Šalamounových. V tomto smyslu byla věnována velká pozornost kázni dětí, která byla nutná ke správnému zvládnutí náročných výchovných i společenských povinností.

Význam hebrejské tradice výchovy nejmenších dětí, můžeme spatřovat především v jejím vlivu nejen na řecké a římské myšlení o výchově, ale především na vznikající křesťanství či islám. Také středověké výchovné úsilí z této tradice vycházelo.

2.3 Řecko

V antickém Řecku dominují dva odlišné přístupy k výchově dětí. Jde o model městského státu Sparta, vycházející především z vojenských potřeb a o humanističtější athénské pojetí požadující tělesně i duševně vyváženého člověka (**kalokagathia**). Hned zpočátku je nutné zdůraznit, že všechna výchovná zařízení byla určena jen pro děti svobodných občanů, ze kterých byli zcela vyloučeni otroci. Cílem výchovy bylo vychovat silné a zdravé občany schopné účasti na řízení státu. Zvláštní význam měl pojem **schólé**, který neznamenal jako je tomu dnes povinnou školní docházku, ale šlo o pojem vyjadřující volné chvíle člověka (prázdeň), které vyplní tím nejsmysluplnějším způsobem – tedy sebevzděláváním a kultivací celé osobnosti. Výchova měla v rámci polis (městský stát) funkci především politickou, byla vysoce ceněna a často zdůvodňována úctou k bohům.

Výchova do sedmi let života dítěte byla postavena na vlídných vztazích mezi dětmi a rodiči, kteří **příkladem** poučovali své děti. Bylo to prostřednictvím pohádek, bájí a pověstí v nichž se o požadovaných ctnostech i neřestech dospělých hovořilo. Děti byly vedeny k úctě ke stáří. Často také byly až úzkostlivě chráněny před stykem s nežádoucími osobami (otroky).

Výchova ve **Spartě** byla postavena na **vojenském základě**. Pokud se narodil chlapec, byl záhy prohlédnut státními úředníky, kteří měli posoudit jeho sílu a zdraví. Pokud nesplňoval přísné nároky vyžadované úředníky, byl pohozen na pospas dravé zvěři. Pokud prohlídka dopadla dobře, byl chlapec ponechán do sedmi let u matky, která ho měla připravit na vojenský způsob života, jenž ho čekal. Výchova tak byla **státně řízena**. Na rozdíl od Athén měly ženy ve Spartě mnohem vyšší společenské postavení. Také jejich vzdělanostní úroveň byla na mnohem vyšší úrovni. To se také odráželo ve výchově dětí, která byla ženám státem svěřena.

Od narození do sedmi let se tedy ve Spartě o výchovu dětí staraly ženy. Ty u chlapců dbaly především o jejich zdárný tělesný rozvoj (nutný k vojenské službě) a na příkladech hrdinských činů slavných spartských bojovníků ukazovaly, co je podstatou hrdinství, slávy a sebeobětování. Dívky byly vedeny spíše k domácím pracím, péči o domácnost, ale také ke starostlivosti o muže (bojovníky).

V **Athénách** byla postavena výchova na praktických potřebách svých občanů. Postupně se rozvíjel hospodářský život, především obchod a s ním spojená mořeplavba, které nutně vyžadovaly základy čtení, psaní a počtů. Kromě toho se osvědčila také astronomie, měřičství a zeměpisné znalosti. Nejmenším dětem tak bylo dáno rozumové, mravní i estetické vzdělání. Hlavním cílem výchovy byla tzv. **kalokagathia** (kalos kai agathos – krásný fyzicky i duševně) vyžadující harmonickou intelektuální i tělesnou výchovu. Tato výchova se však vztahovala pouze na děti athénské aristokracie. Vědy a umění, kterými se zabývali pouze svobodní občané, byly označovány jako tzv. „**svobodná umění**“ (sedmero svobodných umění).

Na rozdíl od Sparty byla výchova v Athénách soukromou záležitostí každé rodiny. Do sedmi let zůstávali dívky i chlapci v péči rodiny, resp. chůvy, která měla za úkol o děti pečovat nejen po fyzické stránce, ale např. prostřednictvím her rozvíjet i jejich morální, rozumové a pracovní schopnosti. Výchově dívek nebyla věnována taková péče jako výchově chlapců. Ženy jsou vyloučeny z většiny společenských událostí, jako byla např. účast na olympijských hrách nebo jim byl zapovězen přístup do gymnasií (kam měli chlapci od

šestnácti let možnost docházet a rozvíjet své fyzické i duševní předpoklady). Učily se pouze domácím pracím, zpěvu, hudbě a tanci. Nebyl brán zřetel na pracovní výchovu, protože ta byla určena především otrokům a jejich dětem.

Jeden z prvních, který si uvědomil význam prenatalní i primární výchovy dětí, byl řecký lékař **Hippokrates** (460-377 př. n. l.), který zdůrazňoval zkušenost, lidskou přirozenost a význam praxe. Usiloval o harmonický vývoj člověka vycházející z rovnováhy základních šťáv (voda, krev, sliz, žluč), ze kterých se celý organismus skládá. Již od raného dětství je třeba, aby lékař podporoval přirozený vývoj dítěte, např. dohledem nad vhodným stravováním či důrazem na přirozený pohyb.

Velký důraz na výchovu a kultivaci člověka kladl Sokratův žák **Platón** (427-348 př. n. l.), který ve svých spisech **Ústava, Zákony**, ale také v dialozích Protagoras a Gorgias popisuje svou představu o vlivu výchovy jako prostředku pro zachování a upevnění státu. V Ústavě přejímá spartský prvek státní výchovy dětí obojího pohlaví, kterou svěřuje rodině. Tam mají být odděleně vychovávány dívky a chlapci již od nejtělejšího věku.

Platón rozděloval obyvatelstvo do tří společenských skupin, kterým náleželo i rozdílné pojetí výchovy:

- a) **třída filosofů** – jejich úkolem je vládnout (převládá *složka rozumová*)
- b) **třída bojovníků** – ti se mají starat o bezpečí státu (dominuje *složka volní*)
- c) **třída zemědělců a řemeslníků** – jejich povinností je živit bojovníky a filosofy (převládá *složka smyslová*)

Na výchovu těchto společenských skupin dohlížel stát, který měl dbát také na to, aby byla dostatečně rozvíjena ta správná složka (rozumová, volní, smyslová) jež tvořila lidskou povahu. Přestože **bylo** obecným cílem výchovy dobro a krása, kladl Platón největší důraz na **rozumovou složku**, kterou upřednostňoval před ostatními.

Výchova dětí *od narození do tří let* se soustřeďuje především na **tělesný rozvoj**. Děti se zpočátku učí kultivovat své smysly zvykem. Základem poznání je rozvoj rozumu, který je podle Platóna od narození v jakémsi zapomnění. Úkolem výchovy je pak rozvzpomenout si na to, co je již v duši člověka ze světa idejí obsaženo. Jinak řečeno, veškeré vědění již člověk apriorně zná, jen je nutné si na něj prostřednictvím výchovy znovu vzpomenout. Nejprve by

tak dítě mělo zdokonalovat své smysly, poté je třeba postupně porozumět příčinám všeho dění a nakonec jde o komplexní porozumění principům, pravdě a zákonům. Pro nemluvnata doporučuje co nejvíce pohybu, který by je neměl zdravotně ohrozit. Každé zdravé dítě by nemělo být ponecháno bez systematického dozoru a výchovy.

Také u nejmenších dětí bylo cílem zharmonizovat tělo a duši, které měly být co nejkrásnější a nejlepší. V období *od 3 do 7 let* jsou tak děti vychovávány při chrámech, kde jsou jim předčítány pohádky, báje a pověsti. K tomu se navíc učí základům tance, zpěvu a hudby. Nezapomíná se ani na fyzickou stránku, která se zoceluje pravidelným otužováním. Hlavní výchovnou metodou je **hra** jako spontánní projev dětské aktivity, při které si děti nacvičují nejrůznější životní situace. Učí se tak jednat, kultivovaně vystupovat, respektovat jedinečnost ostatních dětí a rozhodovat se v zájmu a ku prospěchu nejen svého, ale i ostatních lidí. Rozhodující pro správnou výchovu je metoda dobrých návyků. V tomto smyslu Platón varuje před přísnými fyzickými tresty dětí v afektu. Ty mohou vést k obtížně ovladatelné zpučnosti a k odmítání přirozené výchovy. Zároveň odmítá přílišné rozmazlování a ustupování dětským zájmům.

Jako jeden z prvních si Platón uvědomuje význam **prenatálního období** nejen pro zdraví ženy, ale především pro zdárný vývoj dítěte. V tomto smyslu doporučuje těhotným umírněný pohyb na zdravém vzduchu, rozumné procházky a dobré myšlenky, aby svůj stav prožily v maximální pohodě a klidu.

O Platónovi lze říci, že **jako první navrhl úplný systém výchovy člověka**. Stanovil obsah, cíle i metody vzdělávání na základě syntézy spartského přístupu s athénským pojetím. O tom svědčí Platónovo rozdělení výchovy člověka na několik období:

- a) **0 – 7 let** (popsáno výše)
- b) **7 – 9 let** - děti docházejí do **státní školy (elementární)** - gymnastika múzika
- c) **10 – 14 let** – výuka čtení a spaní
- d) **14 – 18 (16) let** – hudba, zpěv, matematika, astronomie
- e) **18 (16) – 20 let** – přecházejí do **palestry** (vojenský výcvik – *efébie*, tělesná cvičení, později aritmetika, geometrie, astronomie – vojenské potřeby) – ti, kteří neprojeví nadání, se stávají vojáky, ti nadání pokračují dále

f) **20 – 30 let** – nadaní studují dále (aritmetiku, geometrii, hudbu, astronomii)

g) **30 – 35 let** – pouze ti nejnadanější pokračují ve studiu (dialektika) – z nich se poté stávají filosofové

h) **35 – 50 let** – filosofové vládou (vedoucí politická místa v obci)

Výchova byla celoživotním procesem, ve kterém doporučuje stejné vzdělání dívek i chlapců. V roce **387 př. n. l.** zakládá proslulou školu – **Akadémií** (roku **529 n. l.** zrušenou císařem Justinianem), ve které pěstuje vyučování a) *exoterické* (určené pro širší veřejnost) a b) *esoterické* (určené jen vybraným vzdělancům). V Akadémii se zájemci vzdělávali v etice, státovědě, filosofii či matematice.

Přesto, že nám jde především o výchovu a vzdělání nejmenších dětí, bylo nutné pro pochopení celkových souvislostí uvést úplný Platónův výchovný systém. To nám umožní zařadit preprimární pojetí výchovy dítěte do obecných vývojových vztahů a tím mu lépe porozumět.

Neméně významným teoretikem předškolní výchovy a vzdělání člověka byl Platónův žák **Aristotelés** (384-322 př. n. l.) vychovatel Alexandra Makedonského. Také on zakládá kolem roku **335 př. n. l.** v chrámovém háji zasvěceném Apollónu Lykeiovi (Světlodárnému vlkobijci) vlastní filosofickou školu zvanou **Lykeion** (lat. lyceum) nebo také peripatos, kde se diskutovalo o logice, etice, politice, psychologii a estetice. Své pedagogické názory vyložil ve spise **Politika**.

Základem poznání je Aristotelovi **smyslové** vnímání, postavené na **empirii** (zkušenosti) a na důkladném **pozorování**, jehož prostřednictvím člověk hledá a poznává pravdu. Výchova má probíhat v souladu a v harmonii s přírodou (přirozená výchova) a má vést k vyváženému rozvoji všech stránek osobnosti dítěte (rovnováha tělesné, mravní i rozumové výchovy). Podobně jako Platón rozděluje vzdělání podle společenské příslušnosti jedinců na **vzdělání myslí** určené pro vyšší třídu a na **péči o tělo** nutnou k vykonávání fyzické práce pro nižší společenskou skupinu. V polemice o tom, zdali se má výchova jedince zabývat rozvojem mravů nebo spíše péčí o rozum odpovídá v Politice, že člověk je ve své podstatě rozumová bytost, které však nestačí jen dobře uvažovat, ale musí především konat dobré skutky (Etika Nikomachova).

V prvním období od narození do sedmi let ponechává Aristotelés výchovu **rodině**, která má vytvořit takové výchovné prostředí, které dítě chrání před vším, co neodpovídá důstojnosti svobodného člověka (např. omezit styk dětí s otroky). Je tedy nutné rozvíjet správné ctnosti a návyky nikoliv manuální prací, ale vlastní myšlenkovou (rozumovou) aktivitou. Cílem výchovy je mu dosažení ctnosti, která slouží všem plnoprávným občanům obce. Základem polis je rodina, která má povinnost u nejmenších dětí rozvíjet přirozenost, rozum a pěstovat správné návyky. Velmi důležité pro rozumovou a volní složku osobnosti člověka jsou **první dojmy**, které dítě získává již v útlém období svého života.

Aristotelés hovoří také o **prenatálním období**, ve kterém radí budoucím matkám, aby se dostatečně (opatrně) pohybovaly, vhodně se stravovaly a dbaly o osobní klid a duševní vyrovnanost. Nezapomíná ani na rady týkající se péče o novorozené děti. Jejich matkám doporučuje rozvoj tělíčka dítěte prostřednictvím jednoduchým her a práci s hlasovými projevy novorozence. Pro nejmenší děti je nutné, aby v jejich okolí nebylo nic, co je špatným příkladem vede k chybným vzorům chování a jednání. V mravní výchově je důležitá vlastní aktivita dítěte. V tomto smyslu odmítá Sokratův názor o tom, že stačí znát pouze to, co je to ctnost, abychom jednali mravně. Je tedy nutné **spojuvat znalost s činy**. Hlavním zdrojem mravní výchovy dětí jsou tak **návyky, nadání a rozum**.

Význam Aristotela pro předškolní výchovu je tedy v tom, že požadoval vyvážené uplatnění výchovných složek, využití poznatků z psychologie (O duši) na pedagogiku, ale také aplikaci přírodních principů na výchovu. Navíc zdůraznil význam aktivity člověka a správných návyků pro úspěšné fungování státu.

Zajímavým způsobem se k výchově nejmenších dětí stavěl historik a filosof **Plutarchos z Chaironeie** (46-120 n. l.), který kromě *Životopisů slavných Řeků a Římanů* sepsal pojednání *O výchově dětí*. V tomto spise upozorňuje na vhodné předpoklady tělesného vývoje u nejmenších dětí (kojení), ale také na harmonický vývoj rozumu i morálky spojený s rozvojem řeči. Nechává se inspirovat Platónem a za hlavní ctnost považuje pravdomluvnost, sebeovládání, mlčenlivost či umírněnost.

2.4 Řím

Podobně jako Řecká společnost, byla sociálně stratifikována také společnost v antickém Římě. Ta byla rozdělena na příslušníky šlechty (patriciové), na svobodné občany bez politických práv (plebejce) a na zcela bezprávné otroky (heiloti). Pouze zámožným vrstvám se dostalo kvalitní výchovy a vzdělání.

Nejvýznamnějším výchovným prostředím byla pro římské obyvatele **rodina**, která zprostředkovávala základy praktických dovedností a elementárních znalostí. Na rozdíl od řeckého modelu byly dívky vychovávány obdobně jako chlapci ve školách. Hlavním úkolem rodiny také bylo připravit nejmenší děti na zemědělské činnosti a na vojenské záležitosti související s progresivní expanzí Říma. Velký vliv měl v rodině otec, který často sám, téměř neomezeně, rozhodoval o všech důležitých věcech týkajících se chodu a zabezpečení rodiny.

Základy elementárního vzdělání (čtení, psaní, matematiky, ale také zpěvu náboženských písní) tak nejmenší děti dostávaly od matky, která byla v římské společnosti ve velké vážnosti. Dívky i chlapci tak získávali stejné vzdělání.

Koncem 6. století př. n. l. (590 př. n. l.) se objevují první školy. Byly soukromé a říkalo se jim **ludi** (hry). Římská kultura postupně začíná přejímat základy řecké vzdělanosti. Do zámožných rodin jsou jako pedagogové kupováni řečtí otroci, chůvy či písaři, aby vzdělávali nejen nejmenší děti, ale také dospělé jedince. Používání řečtiny a řeckých zvyků se postupně stává samozřejmou součástí života vyšších společenských vrstev. Podle řeckého vzoru vznikají také školy v Římě.

Pro uvedení předškolní výchovy do širších souvislostí uvedeme příklad vzdělávacího systému v Římě. Základem byly tzv.:

- a) **elementární školy** (ludi) – na které navazovaly
- b) **školy gramatiků** – v nich vyučovali řečtí učitelé latinské a řecké gramaticy, výslovnosti, matematice, filosofii či umění disputovat (vést rozhovor)
- c) **školy rétorů** – jejich hlavním cílem byla výchova schopných řečníků připravených pro politickou dráhu, ale vyučovalo se zde také základům práva, filosofie i gymnastiky

Až do počátku císařství (27 př. n. l. – 476 n. l.) byly tyto školy soukromé. Po roce 27 př. n. l. se stávají **státními institucemi**. Úkolem školy bylo v tomto období připravit schopné a oddané úředníky. Učitelé jsou placeni ze státní pokladny, mají nejrůznější privilegia a často jsou zproštěni císařstvím vyžadovaných povinností.

Nejvýznamnějším myslitelem v římském období je bezesporu **Marcus Fabius Quintilianus** (38-98 n. l.) právník a především proslulý řečník, který se prakticky věnoval výuce rétoriky. Byl prvním učitelem, který byl placený ze státní pokladny na rétorické škole v Římě. Své pedagogické názory zveřejnil ve své slavné knize *Dvanáct knih o výchově řečníka* (česky Základy rétoriky), kde mimo jiné zdůrazňoval význam výchovy nejmenších dětí. Cílem jeho pedagogických snah bylo vychovat schopného **řečníka** (státníka a právníka), jehož předpoklady je nutné položit již v útlém dětství.

Děti rozděluje podle jejich schopností a nadání. Projevuje smysl pro to: *„Aby byly děti zaměstnány různými činnostmi, ale aby vedle toho měly i dost odpočinku, aby nabraly nové síly k učení. Oceňuje význam příkladu, který dávají vychovatelé, vystupuje proti tělesným trestům, přikládá velký význam návykům z útlého dětství a zdůvodňuje nezbytnost včasné výchovy tvrzením, že žádný věk není tak slabý, aby se děti nemohly učit rozeznávat, co je správné a co špatné.“* (Čapková, 1980, s. 26-27)

Dokazoval přednost školní výchovy před výchovou domácí, požadoval individuální péči o žáka, ale také usiloval o to, aby byl učitel vzdělaný, trpělivý a působil jako vzor pro své žáky. Velký ohlas měly Quintilianovy názory především v období renesance v 15. a 16. století.

Postavení dítěte v antice však nebylo z dnešního pohledu příliš idylické. Často se i s nejmenšími dětmi zacházelo velmi drasticky. Zpochybňováno bylo také to, zdali jsou vlastně děti skutečnými lidskými bytostmi. Na tuto okolnost poukazuje Zdeněk Helus ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí*, kde s odkazem na práci Plessenové a von Zahna píše:

„Významný římský myslitel Seneca (4 př. n. l. – 65 n. l.) hovoří o právu, neřknu-li povinnosti, „odstranění bezcenného života“. To se týká jmenovitě dítěte – jehož život nemá nepodmíněnou hodnotu sám o sobě jako takový, ale je zvažován pod zorným úhlem jeho užitečnosti pro rodinu, společenství, stát.“ (Helus, 2009, s. 18)

Dále zde uvádí ořesný racionální argument podporující toto kruté zacházení. Plessen a von Zahn vybírají ze Senecových úvah následující zamyšlení. *„Nemocným psům rozbíjíme hlavy; agresivní a zdivočelé býky vedeme na porážku; churavějící ovce jdou pod nůž, aby*

nenakazily stádo; nekvalitní potomstvo zahubíme – topíme děti, které jsou při porodu slabé a nenormální. Neděje se tak ze zlosti, ale z rozumu. Rozum nás vede k oddělení škodlivého od zdravého.“ (Helus, 2009, s. 18)

V tomto smyslu nejde o nenávisť nebo o patologické násilné sklony, ale o racionální úvahy římských státníků. Ti si kladou otázku „Proč bychom měli živit a vychovávat neduživé dítě, které v dospělosti bude nadále odkázané na péči státu a nepřinese tudíž ostatním žádný prospěch?“ Někteří římské otcové se také tímto způsobem zbavovali svých dětí kvůli tomu, že prostě neměli na jejich výživu a výchovu dostatečné prostředky.

Jedním z prvních, kdo vystoupil proti těmto krutým praktikám, byl křesťanský císař **Konstatin** (272-337 n. l.) jehož opatření však nebyla dosti razantní. Nekompromisně pak zasáhl do tohoto neblahého vývoje jeho pozdější nástupce císař **Theodosius** (347-395 n. l.), který rezolutně přikazuje „*Pokud rodiče oznámí, že nemohou z důvodů chudoby o své děti pečovat, pak musí být neprodleně zaopatřeny oděvem a potravou. Že novorozenec musí být živěn, nesnese žádné vytáčky.*“ (Helus, 2009, s. 19)

2.5 Shrnutí

Na rozdíl od ostatních starověkých kultur nepovažují Řekové za hlavní cíl výchovy přežití dané společnosti, ale rozvoj individuálního a harmonického rozvoje (kalokagathia) jedince. To se děje pod kontrolou státu, s výrazným sociálním aspektem, praktickými zřetely a s ohledem na nelítostnou politickou realitu. Výchova není záležitostí kněží (hebrejská tradice), ale je většinou státně řízená nebo organizovaná soukromými aktivitami. Především v římském výchovném pojetí se objevují názory o rovné výchově dívek a chlapců. Jak řecký, tak i římský výchovný systém zdůrazňují zásadní význam předškolního vzdělání pro budoucí vývoj člověka, postavený na přirozeném tělesném i mravním vývoji jedince.

Důraz se klade na vnitřní i vnější kázeň, která je nutná pro většinu státu či císaři oddaných úředníků. Samostatný úsudek je nežádoucí, protože brání otrockému vykonávání byrokratických povinností. Výchova nejmenších dětí se odehrává především v rodině, která má jedince připravit na budoucí povolání, vojenskou službu nebo slibnou politickou kariéru. Kultivace člověka tak má silný sociální akcent. Člověk není veden výchovou k pouhému

utilitárnímu individualismu, ale především ku prospěchu všech ostatních jedinců tvořících společenství, jehož je součástí.

2.6 Kontrolní otázky

- 1) Porovnejte přístup k výchově nejmenších dětí u Platóna a Aristotela.
- 2) Jaký význam měla rétorika v římském výchovném systému?
- 3) Obecně charakterizujte přístup antické výchovy a vzdělání k dětství.
- 4) Jak rozumíte tomu, že měla výchova a vzdělání v antice sociální aspekt?
- 5) Čím se lišily řecké vzdělávací cíle od cílů výchovy v ostatních starověkých státech?
- 6) Byl přístup k nejmenším dětem v antice krutý?

3) Středověké pojetí dětské výchovy

(křesťanství, Jeronym, Augustin, první středověké školy, mnišské, univerzity)

Tematicky zvolený text k dané problematice



Aurelius Augustinus (Confessiones – Vyznání)

VII. I dětství tone ve hříších

Tak nevinnou jest u dětí jen slabost údů, ne však jejich mysl. Já jsem viděl na své vlastní oči závistivé dítě; ještě neumělo mluvit a již celé bledé pohlíželo trpkým okem na svého soukojence. Komu jest to neznámo? Matky a kojné ovšem říkávají, že to nevím, jakými prostředky zažehnávají. Avšak jest opravdu nevinnost i to, netrpěti u pramene mléka v hojnosti, ano v přebytku tekoucího, soukojence, který potřeben pomoci v největší míře jen tím pokrmem si život může zachovati? Ale tyto chyby se trpí s láskou, ne že by to nebyly chyby, nebo jen malé, nýbrž se časem samy zmizejí. Důkazem toho jest, že těchže chyb nelze lhostejně trpěti, když se naleznou na někom dospělejším.

Ty tedy, Pane Bože můj, který jsi dal dětem život a tělo, jež jsi – jak vidíme – smysly opatřil, z údů sestavil, postavu ozdobil, které jsi nadal všemi snahami životnými k neporušenému zachování celku, mně velíš, abych Tě za to vše chválil, Tebe oslavoval a jméno Tvé, Svrchovaný, opěvoval (Žalm 91,2): Poněvadž jsi všemohoucí a dobrotivý Bůh, i kdybys byl jen to učinil, co nikdo jiný nemůže učiniti, jen Ty Jediný, od něhož jest každá bytost, jen Ty Nejkrásnější, jenž vše krásné tvoříš a ladně upravuješ dle svého zákona.

Tento tedy věk, Pane, na jehož prožití se vůbec nepamatuji, který znám jenom z vypravování jiných a o němž dle života jiných dětí soudím – ač můj úsudek zdá se býti velmi věrohodným – nechci vůbec ani připočísti ke svému nynějšímu životu, který prožívám na tomto světě ; neboť co do temnoty zapomenutí jest na rovni s tím věkem, který jsem prožil v lůně matčině. A proto, jestliže jsem se počal v nepravostech a v hříších mně živila matka má (Žalm 50,7) kde, prosím Tě, Pane Bože můj, kde nebo kdy byl jsem bez viny já, Tvůj sluha? Ale viz, pomínu tento věk! Nač se s ním mám obírat, když o něm není v mé paměti ani stopy?

S. E. Hieronymus (Dopis Létě)

Duši, která se máti státi chrámem božím, nutno takto vychovat. Nesmí slyšet ani se učit mluvit nic, co by nedýchalo bázní boží. Nečetným slovům nemá vůbec rozuměti, nemá poznat světské písně, jemný ještě jazyk má býti vyučován v milém zpěvu žalmů. Ať je jí vzdálena lehkomyšlná společnost stejně starých hochů a její ženské družky a služky ať jsou vzdáleny světského obcování, aby se nestaly ještě škodlivějšími učitelkami toho, co se samy k vlastní škodě naučily. Při jejím prvním vyučování má dostat písmena z dřeva zimostrázu nebo slonoviny a patřičná jména jí mají býti předřikávána.

(převzato z Chlup, O.: Výchova v zrcadle pramenů. DK, Praha 1948, s. 109)

Pokuste se na základě výše uvedeného textu určit, jaká byla výchova nejmenších dětí na počátku středověku, co ji určovalo a jaký byl její smysl.



Osnova kapitoly:

3.1 Historické souvislosti středověkých dějin.

3.2 Křesťanská výchova nejmenších dětí.

3.3 První středověké školy.

3.4 Význam univerzit a scholastiky pro výchovu a vzdělání nejmenších dětí.

3.5 Shrnutí.

3.6 Kontrolní otázky.

3.1 Historické souvislosti středověkých dějin

Nejčastěji se středověk vymezuje počátečním rokem **476** (zánik Západořímské říše) a končí rokem **1492**, kdy Kryštof Kolumbus objevil Ameriku. Duchovní podstatou tohoto téměř tisíciletého období je křesťanská víra vzniklá ve druhé polovině prvního století. Na počátku středověku dochází ke stěhování národů, které trvá přibližně do prvních desetiletí desátého století.

Jednou z nejstarších raně středověkých říší je **říše francká**, jejíž počátky můžeme hledat přibližně v roce **480**, kdy francký král **Chlodvík** vpadl do Galie a podmanil si tamní obyvatelstvo. Mezi nejslavnější období této říše patří vláda **Karla Velikého** (768-814), kterému se podařilo obnovit v roce **800** císařství na evropském západě. Roku **395** vzniká na východě nový státní útvar, tzv. **Byzantská říše** (395-1453) z právě rozpadlé říše římské. Jeho nejvýznamnějším císařem byl **Justinián I.** (527-565), který nechává zrušit Platónovu Akademii.

Pro církevní dějiny je důležitý rok **1054**, kdy dochází k tzv. církevnímu **schismatu** (rozkladu). Z původní jednotné křesťanské církve vzniká a) **římskokatolická církev** (v čele s papežem a centrem v Římě) a b) **východokřesťanská (ortodoxní) církev** (v čele s patriarchou a centrem Konstantinopolí). V roce 622 (24. 9.) začíná muslimský letopočet a vzniká nové náboženství **Islám**, jehož prvním hlasatelem byl **Muhammad** (570-632). V 10. století vznikají první státní útvary (Kyjevská Rus, Bulharsko, Anglie, Český stát).

Z uměleckého hlediska dominuje **románské umění** (11. – 13. století), později **gotický sloh** (konec 12. století – až počátek 16. století). V 11. – 12. století probíhá tzv. **vesnická a městská kolonizace**, která vrcholí ve 13. století.

V letech **1096-1291** probíhají **křížácké výpravy** (celkem 7) na Blízký východ, které usilují o osvobození Svaté země (Palestiny) od muslimů a o šíření křesťanských zásad mimo Evropu. Ani pozdnímu středověku se vleklé války nevyhnuly. V letech **1337-1453** probíhá tzv. **Stoletá válka** mezi Anglií a Francií (Jana z Arku). Aby pohrom nebylo málo, propukla v letech **1347-1352** téměř v celé Evropě **morová epidemie**.

Prvním slovanským státním útvarem na našem území byla tzv. **Sámová říše** (623-659), jejíž centrum leželo pravděpodobně v nížinách kolem řeky Moravy. Dalším státním útvarem byla **Velká Morava** (830-907). Její nejvýznamnější počín se udál v roce **863**, kdy na Velkou Moravu přišli dva soluňští (Řecko) bratři **Konstantin** a **Metoděj**. Jejich úkolem bylo zřídit na Moravě vlastní církevní organizaci. Pro tyto účely sestavili první slovanské písmo (**hlaholici**) a za církevní jazyk zvolili **staroslověňštinu**.

Na konci 9. století se mezi náčelníky, kteří vládli v Čechách, začal prosazovat kníže **Bořivoj** (894-915 – manželka Ludmila) z rodu **Přemyslovců** (894-1306). Jeho nejvýznamnějším potomkem byl pak kníže **Václav** (921-935), zavražděný na hradišti ve Staré Boleslavi. V roce **973** pak bylo v Čechách zřízeno **pražské biskupství**. Prvním českým králem byl v roce **1085** korunován **Vratislav II.** (pouze pro jeho osobu – nikoli dědičně). Dědičný královský titul pro české panovníky se podařilo získat až Přemyslu Otakaru I. (1197-1230) v roce **1212**, tzv. **Zlatá bula sicilská**.

Středověk v českém království pak vrcholí vládou **Karla IV.** (1346-1378), který 7. 4. 1348 zakládá slavnou **Karlovu univerzitu**. Na úplném sklonku středověku je **6. 7. 1415** upálen **Mistr Jan Hus** a začíná **husitská revoluce** (1419-1436). Jedním z posledních středověkých českých králů je pak **Jiří z Poděbrad** (1458-1471).

3.2 Křesťanská výchova nejmenších dětí

Pro první křesťany byla výchova dětí posvátnou povinností, která vycházela z Ježíšových požadavků lásky a úcty. Na novorozence bylo nahlíženo jako na představitele nezkaženosti a čistoty symbolizující andělskou nevinnost. Toto chápání se například promítlo do středověkého umění, ve kterém byli andělé zobrazováni jako děti. Zpočátku však křesťanství nemělo jednoduché postavení. Zástupci vládnoucí římské moci považovali toto náboženství za neslučitelné s oficiální císařskou ideologií. Přesto již císař Konstantin v roce **313** (edikt

milánský) zařadil křesťanství mezi povolená náboženství. O něco později (380) ho císař Theodosius I. prohlásil za státní náboženství.

Přesto, že křesťané považovali dítě za boží dar, objevily se i jiné přístupy, které si dítěte a dětství příliš nevážili. V tomto smyslu nebyly děti příliš významné a jejich ztráta nebyla často považována za nic tragického. Podle D. Čapkové (1980) převládal tento postoj až do 16. a 17. století. To potvrzují také němečtí badatelé Plessen a von Zahn (1979), kteří uvádějí příklad, ve kterém hovoří dokonce o utrácení dětí. „*Utrácení (zabití) dětí bylo ještě v některých oblastech raného středověku do té míry rozšířeným hříchem, že se na něj pamatovalo jasně vymezeným, byť nepřiliš náročným pokáním. K odčinění postačovalo odřící si po čtyřicet dnů požitky vína a masa a po dobu jednoho roku sexuálně abstinovat.*“ (Helus, 2009, s. 19) Z toho také vyplývá požadavek křtu i těch nejmenších dětí, který jim měl zajistit ochranu a respekt vycházející z povolání ke spáse.

Ve středověku nebylo dětství považováno za důležité období v životě člověka. Děti byly chápány spíše jen jako **zmenšeniny dospělého**, které jsou slabé, nehotové a odkázané na péči nejbližšího okolí. Nedokonalost a nedostatek fyzické síly zabraňoval dětem vykonávat práci, kterou by finančně přispěly do domácího rozpočtu. Dítě tak bylo spíše trpěno a čekalo se na dobu, kdy bude moci provádět alespoň jednoduché pracovní úkony.

V rodině měl výsadní postavení muž, který byl chápán jako jediný skutečný živitel. Proto jsou mu děti povinovány bezmeznou poslušností. V křesťanských rodinách bylo rodičům přímo nakazováno starat se o mravní úroveň dětí. Příkladem mravních ponaučení jim byl Kristův život a z něho vycházející náboženská doporučení. Šlo tedy o to, předat a uchovat toto poselství prostřednictvím rodinné výchovy dětem.

Ve vrcholném středověku (13. st.) se mění chápání rodiny i ženy v ní. Rodina je chápána jako obraz církve s její hierarchií. V tomto smyslu se zhoršuje také postavení ženy. Uplatňování autority ve vztahu k dětem i ženám sílí v souvislosti se stále se zvyšující rolí otce. Nejlepší postavení má prvorozený syn. Středověká rodina rozvíjela citové vztahy jen minimálně. Byla spíše zaměřena na udržování života, předávání náboženských doporučení a v základním rámci plnila politickou, sociální a především ekonomickou (zachování dědictví) funkci.

Středověká výchova nejmenších dětí vycházela z požadavku bezmezné **poslušnosti** nejen k rodičům, ale především k bohu. Vítané bylo bezmyšlenkovité přijímání hotových pravd,

kteří již nepotřebovaly dalšího zvažování. Samostatné myšlení nebylo žádoucí, protože jeho prostřednictvím mohlo dojít ke zpochybnění křesťanských zásad. Tělesná výchova dětí se zanedbávala. Pouze v souvislosti s vojenským výcvikem či v rámci tzv. **sedmera rytířských ctností** (jízda na koni, lov, zápas, plavání, střelba z luku, skládání básní, hra v šachy) se s tělesnými cvičeními počítalo. Děti pánů, rytířů, ale i bohatých měšťanů měly většinou své vlastní kojné a vychovatelky, které jim zprostředkovávaly základy křesťanského náboženství, ale i zvyky vyžadované příslušným společenským stavem. U dětí neurozených nebo pocházejících z chudých rodin řemeslníků byly hlavními učiteli nápodoba (od rodičů) a vlastní zkušenost rozvíjená účastí na nejrůznějších pracích, kterých se děti nejprve jako pozorovatelé, později jako pomocníci, účastnily. Výchova mladého šlechtice (rytíře)² se tak lišila od výchovy většiny dětí.

Jedním z prvních, kdo hovořil o křesťanské výchově dětí, byl **Jeronym** (340-420), který klade důraz na příklad dospělých a uvažuje o významu **hry** pro vyučování nejmenších dětí. Kromě toho radí, aby rodiče dbali na správnou výslovnost jejich potomků. V tomto smyslu je patrný vliv Quintiliánův.

Také **svatý Augustin** (354-430) poukazuje na důležitost výchovy nejmenších dětí. Ve svých *Konfesích* vzpomíná na své dětství i kojenecký věk. Všimá si vývoje rozumu, řeči a především víry v kontextu křesťanského náboženství (ukázněnost).

V českých zemích máme doklady o požadavku na křesťanskou výchovu dětí od knížat Velké Moravy (830-907). V souvislosti s příchodem **Konstantina** a **Metoděje** (863) na Velkou Moravu se u nás kromě křesťanské víry začíná šířit i vzdělanost.

Koncem středověku polemizuje o výchově a vzdělání nejmenších dětí Husův předchůdce **Tomáš Štítný ze Štítného** (1331-1401), který kromě důrazu na autoritu písma hovoří i jazykem, kterému všichni rozumí – češtinou. Zdůrazňuje poslušnost dětí, připouští tělesné tresty, ale zároveň preferuje přednost dobroty před krutostí, která je často spojena s hněvem a afektivním jednáním dospělých.

Hlavní pokyny pro výchovu dětí dostávali rodiče při kázáních od kněží. Ti zdůrazňovali poslušnost vůči božímu zákonu, církvi i světským pánům. Hovořili také o trestání a mravní

² **Rytířská výchova** začínala v sedmi letech (**páže**). Od 14 let byl chlapec (**panoš-zbrojnoš**) ve službách svého pána. V jedenadvaceti letech byl mladý muž pasován za rytíře.

výchově dětí postavené na přísné kázni. Jako kuriózní působí připomínka, která varuje rodiče před tím, aby bili své děti do hlavy. Podle názoru Bertholda Řezenského pak děti hloupnou. Navíc si rodiče měli uvědomit, že při posledním soudu nebudou souzeni jen za to, co se bezprostředně týká jejich vlastního života, ale také za to, jak plnili svou povinnost vychovávat vlastní děti ke křesťanským ctnostem. Většinou tak šlo o nábožensko-morální cíl i o obsah výchovy (víra v boží spravedlnost a klid v posmrtném životě).

3.3 První středověké školy

Přesto, že první středověké školy přímo nesloužily ke vzdělávání a výchově nejmenších dětí, je nutné uvést některé z nich, protože se právě na těchto školách vzdělávali pozdější učitelé a vychovatelé. Ti byli poté najímáni jako **preceptoři** (domácí učitelé) bohatými a urozenými rodinami, aby se věnovali jejich (i nejmenším) dětem.

První středověké školy sloužily potřebám náboženským a církevním. Již ve 2. st. n. l se objevily školy 1) **katechumenické**, kde byli vyučováni ti, kteří chtěli být přijati do křesťanské církve. Nebyly to školy pouze pro mládež, ale byly určeny také dospělým, kteří se připravovali ke křtu. Při vstupu do této školy se již počítalo s tím, že uchazeč umí základy čtení, psaní a počtů. Ty mohl čekatel získat v 2) **soukromých školách** (pohanských) nebo prostřednictvím vlastního učitele. Obsah výuky byl tedy tvořen křesťanskými požadavky na budoucího příslušníka církve.

O něco později se objevil nový typ vzdělávací instituce, tzv. 3) **katechetická škola**, která vzdělávala a vychovávala kněží a učitelé křesťanského náboženství. Název této školy pochází z řečtiny a znamená vyučovat pomocí otázek a odpovědí. Kromě přípravy budoucích kněží byla na této škole propracována křesťanská teologie.

Od 6. st. se začíná objevovat další typ církevní školy – jde o 4) **školu klášterní**. Jejím původcem byl **Benedikt z Nursie**, který roku **529** založil 130 km jižně od Říma na hoře Monte Cassino první klášter (benediktini). Ten se později stal vzorem pro další vznikající církevní řády. Při tomto klášteře byla zřízena škola, která vedla žáky k dodržování klášterních pravidel podle příkazu „Modli se a pracuj“. Vedle intelektuální činnosti, dané většinou opisováním a iluminacemi knih, bylo povinností také manuálně pracovat v zemědělství a řemeslech. Kromě křesťanské výchovy mládeže se v těchto školách pěstoval také kostelní zpěv. Zpočátku zde byli vyučováni pouze hoši zasvěcení od svého devátého roku mnišskému životu. Později se klášterní škola začala dělit na a) *školu vnitřní* – určenou pro chlapce žijící

v klášteře a b) *školu vnější* – pro žáky docházející z nejbližšího okolí kláštera. Šlo většinou o děti bohatých šlechticů, které se připravovaly na jiné poslání než kněžské.

V klášterních školách byla vyučovacím jazykem **latina**, prostřednictvím které se žáci vzdělávali v tzv. **sedmeru svobodných umění**. To se skládalo z *trivia* (gramatika, rétorika, dialektika) a *quadrivia* (aritmetika, geometrie, astronomie, musika). Hlavním vyučovacím předmětem byla gramatika, jejímž úkolem bylo naučit žáka latině. Již od sedmi let se učili chlapci zpaměti dlouhé latinské texty nebo žalmy, kterým často vůbec nerozuměli. Učení tak bylo postavené na drilu, paměti, mechanickém odříkávání a bezmezná poslušnosti k učitelům. V klášterních školách byla vyžadována přísná kázeň často podporovaná tvrdými fyzickými tresty nebo nedůstojným ponižováním žáků.

Dalším typem středověké vzdělávací instituce byly 5) **školy katedrální**, které zřizoval podle vzoru klášterní školy biskup ve svém sídle. V čele stál scholasticus, jemuž byl podřízen rektor. Žáci i učitelé se řídili tzv. **kánony** (pravidly), proto se kněžím v těchto školách říkalo kanovníci. Cantor (od lat. cantare – zpívat) učil zpěvu, později bývali za nepatrnou finanční úhradu učitelé i laici (nekněží). Posláním této školy bylo vychovávat kněze. V českých zemích byla první katedrální škola zřízena pravděpodobně roku **973** při nově vzniklém pražském biskupství (první písemné zmínky jsou ale až z roku 1068). Ve 12. st. vznikla obdobná škola na Vyšehradě.

Podobně jako pro školy katedrální byly i pro 6) **školy farní** vzorem klášterní ústavy. Ty byly zřizovány, pokud to bylo jen trochu možné, při každé faře. To bylo nejen v zájmu tamního kněze, ale také světské vrchnosti. Tyto školy seznamovaly děti se základy křesťanského náboženství, většinou prostřednictvím vybraných pouček. Čtení a psaní se tam učilo jen výjimečně. Nejstarší farní školy v Čechách vznikly v Olomouci, Kutné Hoře, Brně, Plzni nebo v Hradci Králové. Takových škol však nebylo mnoho. Josef Váňa (1961) uvádí, že ve druhé polovině 14. století bylo v Praze takových škol jen dvacet. V době panování Karla IV. (1346-1378), kdy bylo v Čechách 2000 far, byly tyto školy zřízeny jen v Praze a v některých větších městech Českého království.

Celkově lze říci, že na všech typech středověkých škol šlo o výchování slepě oddaného křesťanského věřícího, který příliš nepřemýšlí o podstatě předávaných informací (spíše dogmat). Důležité je tedy, ne myslet, ale věřit. Takto pojaté vzdělávání, většinou vycházející z drilu a rozvoje jen mechanické paměti žáků, bylo výhodné nejen pro samotnou církev, ale také pro světské panovníky. S potřebami skutečného života nemělo nic do činění.

Středověk měl tedy školy:

- 1) **soukromé** (pohanské) – základy čtení, psaní, počtů
- 2) **katechumenické** (příprava ke křtu)
- 3) **katechetické** (příprava chlapců na kněžské povolání)
- 4) **klášterní** (pro mnichy i světské žáky)
- 5) **katedrální** (výchova kněží)
- 6) **farní** (základy křesťanství pro laiky)

3.4 Význam univerzit a scholastiky pro výchovu a vzdělání nejmenších dětí (městské školy)

Průběh křižáckých tažení (1096-1291), byl spojen nejen s vojenskými záležitostmi, ale souvisel také s novými geografickými objevy. Docházelo k setkávání různých kultur a náboženství, ale také se čile obchodovalo. K tomu bylo zapotřebí nových a důkladnějších znalostí, které běžné školy neposkytovaly. V této souvislosti vznikla již koncem 11. století (1088) předchůdkyně **univerzity** v italském městě Boloni (1224 – se sdružení posluchačů změnilo v samostatnou vysokou školu). Následovala univerzita v Salamance (1134), Paříži (Sorbona – 1150), potom Oxford (1168), Cambridge (1209), Praha (1348) nebo německý Heidelberg (1386).

Úplná univerzita se dělila na čtyři fakulty a) **filosofickou** (artistickou či svobodných umění), b) **právníkou**, c) **lékařskou** a c) **teologickou fakultu**, která byla nejvýše ceněna. Po absolvování filosofické fakulty získal její absolvent titul bakalář. Až poté mohl nastoupit na jednu ze třech zbývajících fakult. Pokud se podařilo dokončit i toto rozšiřující studium získal titul mistr (od toho dnes magistr). Pro zvláště nadané existovalo ještě rozšiřující studium teologie, kde mohl jeho absolvent získat titul doktor.

Pro výchovu a vzdělání nejmenších dětí byla univerzitní erudice důležitá především ze dvou důvodů. Absolventi, nejčastěji bakaláři, často působili jako domácí preceptoři v rodinách bohatých šlechticů a měšťanů. Byli vzdělanější a jejich vědomosti často nebyly jen výsledkem drilu a pamětního učení, ale šlo o samostatně uvažující a jednající jedince, kteří

své myšlení a povahu výchovným působením přenášeli na své chovance. Druhým důvodem bylo to, že se zvyšující se vzdělanostní úrovní přibývalo jednotlivců, kteří dokázali o výchově a vzdělání člověka tvořivě myslet. To později vedlo k novým pedagogickým i antropologickým přístupům k člověku. Tyto okolnosti se projeví především v renesanci.

Scholastika (z lat. scholasticus – školák, patřící škole) se vyvíjela již od 9. století. Později se šířila na středověkých univerzitách, kde svého vrcholu dosáhla ve 13. století v osobě **Tomáše Akvinského** (1223-1274). Scholastika vysvětlovala záhady člověka a světa ne zkoumáním přírody nebo života člověka, ale na základě Písma a výroků církevních autorit. Kromě toho byl zdrojem středověkého vědění Aristotelés, jehož filosofie byla využita k podpoře křesťanského náboženství. Nutno však v této souvislosti dodat, že z Aristotelových závěrů bylo vybráno pouze to, co se pro podporu křesťanských argumentů hodilo. Některé části jeho díla byly naopak zcela zapovězené (viz. například ztracená kniha Poetiky, pojednávající o komedii). V této souvislosti docházelo k často bezduchým disputacím, např. o tom, kolik andělů se vejde na špičku jehly nebo o tom zdali se Ježíš smál.

Nejvýznamnějším představitelem tohoto období byl výše zmiňovaný Tomáš Akvinský, který provedl velmi důkladnou syntézu Aristotelova učení s křesťanskou teologií (Suma teologická, Suma proti pohanům). Svými závěry zasáhl také do sporu mezi *nominalisty* (pro něž byly pojmy pouhým jménem) a *realisty* (kteří připisovali obecným pojům reálnou existenci). Tomáš tvrdil, že: „*Slova pronášená učitelem lépe provokují poznání než prosté smyslové objekty, a to do té míry, v jaké slova jsou již symboly poznatelného obsahu.*“ (Cipro, 2001, s. 486) Učitelovo působení přirovnává k činnosti lékaře. Lékař dosahuje uzdravení prostřednictvím přírody, učitel zase díky rozumu. Morálku si dítě i dospělý osvojuje tím, že koná to, co je morální – tedy činností. Výchova je tak v Tomášově pojetí sebezdokonalováním člověka. Pro studenty zpracoval řadu tzv. „Otázek“, ve kterých dával příklady dialektického řešení různých problémů.

Elementárním vzděláním se univerzity pochopitelně nezabývaly. O to se snažily školy farní, katedrální a od 12.-13. století také **školy městske (partikulární)**. Tyto vzdělávací instituce byly zřizovány a finančně podporovány měšťany, kteří usilovali o to, aby i jejich děti získaly patřičné vzdělání. To bylo v celku prakticky zaměřené a vycházelo z potřeb a záměrů stále více bohatnoucích měšťanů. Zpočátku vykonávala nad těmito školami dozor církev, která navíc dosazovala i učitele. Později se města zbavila závislosti na církvi a převzala správu této důležité instituce (konšelé). To samozřejmě znamenalo zásah do církevního

monopolu na šíření výchovy a vzdělání. V Českých zemích zaznamenaly tyto školy největší rozkvět v 16. století.

Městské (partikulární) školy se dělily na a) **nižší** (menší), které byly, dvoj až trojtřídní a hlavními vyučovacími předměty byly čtení, psaní počítání, náboženství a latina. Druhým stupněm byly školy b) **vyšší** (větší), pětitřídní, které vzdělávaly navíc ještě v řečnictví, geometrii, fyzice, dialektice a astronomii. Ve své podstatě šlo vlastně o základy trivium a quadrivium. Městské školy tak působily jako jakési přípravy pro univerzitu. Protože nešlo o celkové vědění, ale jen o částečné (partikulární), které bylo nutné k započatí studia na univerzitě, říkalo se jim školy partikulární (částečné).

Protože i na nižší stupeň městské školy bylo zapotřebí znát základy latiny, vznikaly časem třídy, kde se vyučovalo základům čtení, psaní a počítání v českém jazyce. Šlo o tzv. **školy dětinské** (české, malé, nízké). Ani těchto škol nebyl mnoho, proto vznikaly téměř v každém městě **školy pokoutní** (postraní). Ty byly většinou soukromé. Učil v nich obyčejně člověk, který ovládal čtení, psaní i počty a za úplaty seznamoval malé děti s úplnými základy psaní a čtení.

Žáci městských škol (školníci) byli většinou děti z bohatých měšťanských rodin. Ti do školy pravidelně docházeli. Vedle nich tam byly také děti z chudých rodin (mendíci), které ve škole zůstávaly na stravu a byt. Žily ze stipendií, darů, příležitostných zaměstnání a především z žebroty.

Městské školy ve svých pravomocích podléhaly univerzitě, která pro ně vytvořila školní řád. První vytvořil sám rektor Univerzity Karlovy Jan Hortensius v roce 1539.

3.5 Shrnutí

Období středověku je charakteristické pro předškolní výchovu a vzdělání tím, že samotné dětství nebylo bráno jako výjimečné období, ve kterém se člověk může připravit na budoucí život. Dítě bylo chápáno jako malý dospělý, který se platným členem společnosti stane teprve, až vyroste a zesílí. Dítě tak nemělo pro středověkého člověka velkou cenu, protože se nemohlo podílet na obživě rodiny, která často balancovala na hraně existenčních problémů. To se projevovalo také v hrubém a necitelném zacházení s dětmi. Jako příklad uvádíme praktiky spojené s používáním povijanu.

„Kojná položí kojencovo tělíčko na prkénko nebo slamníček. Navlékne mu dlouhou noční košilku nebo pevným obepnutím zabalí do nastříhaných kusů látky. Poté je ovíjí dlouhým povijanem (pruhem pevné tkaniny) tak, aby ruce dítěte byly znehybněny křížem přes prsa nebo podél těla. Pak ovíjení postupuje podél tělíčka níž a níž, stále pevněji. Dítě je sevřeno tak, že nemůže ani v nejmenším pohnout nohama nebo rukama ani otáčet hlavou. Navíc mu šátek přehozený přes hlavu brání, aby se rozhlíželo.“ (Helus, 2009, s. 19)

V této „svěrací kazajce“ byly děti často ponechány v pláči a sténání dlouhé hodiny. Omezovala se tím také možnost mazlení se s dětmi a jejich přirozená potřeba ke zdravému pohybu. Po dlouhém sevření v povijanu bývalo dítě často opruzené, pokálené, což následně způsobovalo záněty a infekce. Proti těmto praktikám se později ohradili Locke a Rousseau.

První školy, které vznikaly, nebyly přímo určené pro nejmenší děti, ale svým působením ovlivňovaly to, jak se na dítě nahlíželo. Kromě toho připravovaly budoucí vychovatele dětí v zámožných rodinách. Jejich obsah byl tvořen z 95 % náboženstvím. Úlohu sehrálo i sedmero svobodných umění. Vyučovacím jazykem byla latina. Právě tyto souvislosti společně se vznikem univerzit daly v 15. a 16. století možnost renesančnímu člověku uvědomit si význam dítěte i předškolní výchovy pro společnost i jedince.

3.6 Kontrolní otázky

- 1) Pokuste se určit, jaké postavení měly děti ve středověku.
- 2) Vysvětlete, jak spolu souvisely univerzity, městské školy, farní školy, katedrálních školy a klášterní školy.
- 3) Jak souvisí tyto školy s předškolní výchovou?
- 4) Jak se do výchovy a vzdělání nejmenších dětí promítlo křesťanské náboženství?
- 5) Uveďte nejvýznamnější představitele středověkého myšlení, kteří hovořili o výchově nejmenších dětí. Pokuste se určit, co ovlivnilo jejich názory na předškolní výchovu.
- 6) Týkala se výchova a vzdělání dětí všech společenských skupin? (Vysvětlete souvislosti).

4) Výchova nejmenších dětí v renesanci a reformaci.

Tematicky zvolený text k dané problematice



J. Hus (Postilla)

Převedeno z češtiny doby Husovy

Tuto mají naučení matky a otcové, aby dětem svým Bohu sloužití nebránili; druhé, aby když dítě co učiní, zvěděli příčiny, proč to činí, a ne ihned aby láli neb se hněvali. A děti mají naučení, aby se na matku a na otce neosopovaly, ani neokřikovaly.

Tu také naučil jest Ježíš děti, že se netoliko mají rodičů svých poslouchati, ale i ve cti je míti; nebo dí Bůh v prikázání (exodus v 20. kap., 12 verši:) „Cti otce svého i matku svou.“ Cti, poctivě je maje; cti, potřebu jim, ačli jsou nuzní, dávaje; cti v hodných věcech jich poslouchaje, jakož dí sv. Pavel k Kolosenským v 3. k. 30. v.: „Děti poslouchejte rodičů ve všech věcech!“ rozuměj v těch, kteréž přísluší k poctivosti zevnitřní a k domovní věci, a což není proti Bohu. Protože ne ve všem děti mají rodičů poslouchati; neb velí-li otec nebo máť dceři, aby muže pojala, a ona raději chce pannou ostati, tehdy není zavázána poslouchati v tom; též velí-li jí pannou ostati a ona raději chce muže míti, opět není k tomu zavázána. Též i o pacholíku; snad mu velí otec, aby byl mnichem neb knězem, a on znamená, že se mu ten stav nehodí, není zavázán v tom otce poslouchati. Též ani papeže.

T. Campanella (Sluneční stát)

Obyvatelé slunečního státu se na plození dětí dívají jako na náboženský úkon, směřující k prospěchu státu a nikoli jednotlivců, při čemž je třeba poslouchat nadřízené úřady. To, co my považujeme pro člověka za přirozené, že má totiž svou manželku, dům a děti, zná a vychovává své potomky, to oni odmítají a tvrdí, že plození dětí slouží, jak praví svatý Tomáš k uchování lidského rodu a nikoli k uchování jedince. Plození potomstva má tudíž na zřeteli zájmy státu, zájmy jednotlivců pak jen potud, pokud jsou částmi státu. Poněvadž jedinci plodí a vychovávají většinou špatně a ke zkáze státu, svěřuje se posvátná povinnost dozírat na to péči úředníků, neboť to pokládají za základ státního blahobytu.

Ty ženy, které otěhotní, 14 dní tělesně nepracují. Pak se věnují klidné práci, aby plod zesílil, a aby se mu dostalo potravy, a přecházejí pozvolna k stále pilnější práci, aby se i ony staly silnějšími. Jedí jen vhodnou potravu podle předpisu lékařů. Když dítě porodí, kojí je samy a z počátku vychovávají ve zvláštních společných budovách. Kojí je dva roky i déle. Odkojené děti odevzdávají na starost vychovatelkám, je-li to děvče, a vychovatelům, je-li to chlapec. Zde, jako by si hráli, učí se zároveň s ostatními dětmi abecedě, prohlížejí obrazy, běhají, procházejí se, zápasí. Podle obrázků se učí dějepisu a jazykům. Děti oblékají v pěkný, pestrý šat.

Thomas More (Utopie)

Kojící ženy ... sedí s kojenci odděleně ve zvláštním večeřadle k tomu určeném, které je vždy vytopené a opatřeno čistou vodou a rovněž i kolébkami, aby mohly děťátka uložit a podle libosti u ohně rozbalit z povijanů a osvěžit je volností a hrou.

V síni kojících žen sedají všechny děti, které nedosáhly prvního pětiletí. Ostatní nedospělí – mezi ně počítají mládež obojího pohlaví až do let, kdy se může ženit a vdávat – buďto posluhují u stolu, nebo dokud toho pro útlý věk nejsou schopni, přece tu stojí, a to v naprostém tichu.

Dětem a dospívající mládeži se dostává od kněží výchovy, při níž péče o vzdělání ustupuje před péčí o mravy a ctnost. Kněží totiž obrazejí nejvyšší příčinlivost k tomu, aby dosud útlým a poddajným duším chlapců hned vštípili názory obecné a užitečné pro zachování jejich státu.

Pokuste se na základě výše uvedených textů odhadnout, čím se lišila výchova nejmenších dětí ve středověku a v renesanci.



Osnova kapitoly:

- 4.1 Historické souvislosti renesančního období.
- 4.2 Charakteristika dějin výchovy nejmenších dětí v renesanci.
- 4.3 Představitelé renesančního myšlení o předškolní výchově nejmenších dětí.
- 4.4 Reformace a české země.
- 4.5 Shrnutí.
- 4.6 Kontrolní otázky.

4.1 Historické souvislosti renesančního období (15.-16. století)

Kolébku humanismu a renesance jsou bohatá severoitalská města (Benátky, Janov, Florencie). Pojem **renesance** znamená znovuzrození, obnovení či návrat k antickým vzorům a hodnotám. **Humanismus** (z lat. humanus – lidský, lidství) je zase myšlenkový směr, který vychází od člověka jako svobodné a racionální bytosti. Pokud byl do počátku renesance centrem všeho bůh, je nyní středem světa a života **člověk**. Kolem roku **1450** vynalézá Němec **Johanes Gutenberg knihtisk**. Tento vynález výrazně zlevní knihy, takže se vědění v nich uložené stane přístupné pro širší veřejnost. Tím se začne hromadně šířit a zvyšovat všeobecná vzdělanost. V průběhu 15. století objevují Portugalci a Španělé nové země a mění tak zásadně mapu světa (první **glóbus** sestavil Němec Martin Behaim v roce **1492**). Ve stejném roce objevuje **Kryštof Kolumbus** nový světadíl.

Na počátku 16. století (**1517**) vystupuje se svými výhradami namířenými proti katolické církvi německý řeholník **Martin Luther** – začíná **reformace**. Ta zasáhne nejen Německo, ale téměř celou Evropu (Jan Kalvín, Ulrich Zwingli, novokřtěnci). Po roce **1529** můžeme hovořit o evangelicích (protestantech) a katolicích v rámci křesťanské církve. V letech 1555-1609 probíhala tzv. **Nizozemská revoluce**, ve které odpor proti Habsburkům splynul s odporem proti náboženským protivníkům. Zlaté období dějin Anglie je určeno vládou „panenské“ královny **Alžběty I.** (1558-1603), v jejímž průběhu žil a psal **William Shakespeare** (1564-1616). V roce **1529** se Turkům téměř podařilo dobít Vídeň. Ve stejné době, kdy vládla Alžběta I., ovládal Rusko krutý car **Ivan IV. Hrozný** (1547-1584).

V českém království nastupuje po smrti Jiřího z Poděbrad (1458-1471) rod **Jagellonců** (původem z Litvy – panující v Polsku). Nejprve vládne **Vladislav II. Jagellonský** (1471-1516) a hned poté jeho syn **Ludvík Jagellonský** (1516-1526), který v roce 1526 umírá v bitvě u Moháče (proti Turkům). Roku **1526** nastupuje na český trůn **Ferdinand I. Habsburský** (1526-1564). Tímto rokem nastupují **Habsburkové na český trůn**, který ovládali až do roku **1918** (Karel I. – Habsbursko-lotrinská dynastie). V roce **1540** zakládá **Ignác z Loyoly jezuitský řád** (věnuje se školství), který je Ferdinandem I. v roce **1556** pozván do Čech. **Maximilián II.** (1564-1576) se **Českou konfesí** (1575) snaží urovnat, nakonec neúspěšně, náboženské neshody. Jeho nástupce a syn **Rudolf II.** (1576-1611) učiní Prahu hlavním městem Evropy (1583). V roce **1609** vydává **Majestát na náboženskou svobodu**, kterým písemně stvrdil Českou konfesi (prohlášení rovnoprávnosti nekatolických vyznání s katolickým náboženstvím – v Evropě akt nevídaný). Praha se také stává kulturním centrem. Rudolf zve na svůj dvůr významné učence a umělce. Proslulá se stává také **židovská Praha** (Rabbi Löw a jeho Golem, Mordechaj Maizl aj.).

4.2 Charakteristika dějin výchovy nejmenších dětí v renesanci

Renesance a humanismus se odvrací od asketických názorů a postojů, které křesťanské náboženství často vyžadovalo a hlásá právo člověka na svobodu myšlení, radost ze života a epikurejské prožívání každodennosti. Křesťanské náboženství a boha jako takového renesance nezavrhuje, jen již není na prvním místě – vystřídal ho **člověk**. Vzorem je kultura starověkých Řeků a Římanů. Lidé v renesanci studují a napodobují antické autory, stavějí své přepychové paláce podle řeckých a římských předloh a oproti ponurému a smutnému způsobu života středověkého člověka preferují radost z krásy a světské radovánky. Ideálem je odvážný a sebevědomý jedinec, fyzicky zdatný, který si již nic neodříká a ani se pokorně neklaní církevní autoritě. **Člověk se tak stává středem** veškerých zájmů, ve smyslu „Nic lidského mi není cizí“. Jinak řečeno, od církvi rigidně daného života se jedinec obrací k životu pozemskému (světskému), ve kterém využívá všech nabízených radovánek.

Středověké školství je humanisty podrobena ostré kritice. Ti odmítají nadvládu církve nad školami a bojují proti scholastice, která způsobila **formalismus** (zdůrazňování formy na úkor obsahu) a **verbalismus** (důraz na slovní vyjádření bez hlubšího obsahu) ubíjející ducha člověka. Kritizují neživotnost středověké školy, její častou nemilosrdnou disciplínu a preferují zavádění předmětů postavených na novém vědeckém poznání jako je dějepis, fyzika, přírodověda nebo zeměpis. Ve školách jsou preferováni antičtí autoři, které studenti nejenom čtou a interpretují, ale také je napodobují. V souvislosti s tím se požaduje zavádění nových vyučovacích metod.

Humanisté si všímají **dětství jako specifického období v životě člověka**. To není vnímáno již jako bezvýznamná epizoda, kterou je nutné nějak přečkat, ale jako období, které může člověka připravit na jeho budoucí život. V tomto smyslu má vyučování i výchova přihlížet k zájmům dítěte, má probouzet jeho aktivitu, a pokud je to jen trochu možné, má být i názorná. S postupným ústupem asketického způsobu života si člověk začíná všimat také svého těla. Proto se humanisté snaží již u nejmenších dětí rozvíjet tělesnou výchovu, která má připomínat antický ideál kalokagathie.

Při trestání potomků se již využívají mírnější (humánnější) postupy. Osobnosti dítěte se věnuje stále větší pozornost, která vychází z racionálnějšího a laskavějšího přístupu. Rodiče jsou vedeni k tomu, aby si uvědomovali, že děti kromě ochrany a hmotného zabezpečení potřebují také výchovu. V této souvislosti se mění postavení dítěte v rodině. Nejmenší děti se z původního, spíše trpěného postavení stávají centrem rodičovských snah. V renesanci tak dochází k tomu, že se začíná soustavněji a pečlivěji sledovat nejen období vývoje nejmenších dětí, ale humanisté si všímají také prenatalního období, jako doby, která je pro následující vývoj jedince důležitá. Nejedná se tak pouze o jednostranný rozvoj duchovní (morální) stránky člověka, ale jde již také zároveň i o fyzické předpoklady dítěte.

4.3 Představitelé renesančního myšlení o předškolní výchově nejmenších dětí

Francois Rabelais (1483-1553)

Jedním z nejvýznamnějších představitelů francouzského renesančního myšlení byl literát, teolog, filosof a pedagog Francois Rabelais. Tvrdě kritizoval scholastickou výchovu, kterou se snažil svými návrhy reformovat. K tomu mu posloužilo jeho nejznámější dílo, satirický román o životě obrů (otce a syna), **Gargantua a Pantagruel**. Popisuje v něm osudy tří generací obrů. Gargantua byl vychován scholastickým způsobem, po jehož absolvování (dlouhé mnohaleté studium) dospěl k tomu, že se naučil velkému množství vědomostí, které mu nejsou k ničemu. Poznává tak neúčinnost a zbytečnost tohoto vzdělání, proto nechává svého syna Pantagruela vychovat novým, humanistickým způsobem.

Již u nejmenších dětí požaduje nejen **výchovu rozumovou** (mravní), ale zároveň s tím i **průpravu tělesnou** (tělesná práce, gymnastika). Přírodu má dítě poznávat z **vlastního pozorování**. Při praktických činnostech v dílnách se seznamuje s nejrůznějšími zaměstnáními, které se v běžném životě člověka nejčastěji objevují. Při četbě knih má dítě stále prověřovat a porovnávat obsah díla se skutečnou praxí.

Kromě důrazu na dobrou znalost řečtiny a latiny připisoval Rabelais význam také anatomii, botanice, geologii nebo mineralogii. Pozornost věnoval i estetice, zejména hudbě. I přes to, že renesance kladla důraz na záležitosti lidské, nezapomíná Rabelais na božskou podstatu světa, která byla v renesanci nadále velmi důležitá. Základem mravní výchovy mu je náboženství a pracovitý život.

Erasmus Rotterdamský (1467-1536)

Důležitým myslitelem renesančního období, který nezapomněl na výchovu nejmenších dětí, byl také Holanďan Erasmus Rotterdamský. Obdivoval a vydával spisy antických autorů, na jejichž základě hájil svobodu člověka a jeho právo na výchovu a vzdělání. Důrazně kritizoval církevní autoritářství a požadoval tolerantní jednání a nenásilí vycházející z kultivované klasické vzdělanosti.

Byl přesvědčen, že „*Výchova musí začínat co nejdříve a že se mají vychovávat i rodiče. Svornost rodičů a jejich láska k dítěti ještě než přijde dítě na svět, je předpokladem zdárné existence a životního vývoje dětí a mírového života vůbec*“ (Čapková, 1980, s. 40)

Podle Erasma by si měl vychovatel uvědomit, že děti mají velmi málo zkušeností. Je proto třeba včas kultivovat povahu nejmenších dětí a postupně je učit zbožnosti a ctnostem. Konkrétně to znamená vést je k umírněnosti duševní i tělesné. Důležitým předpokladem je také vštěpovat dětem zásady slušného chování a kázně.

Mezi nejznámější Erasmova pojednání, která tímto způsobem hovoří o výchově a vzdělání nejmenších dětí patří např. *Důvěrné rozhovory*, které sloužily jako pomůcka pro křesťanskou výchovu. Toto dílo bylo ale již roku 1526 pařížskou teologickou fakultou pro svou ironičnost zakázáno. Dále se otázkami studia zabývají práce jako *O způsobu studia*, *Výchova křesťanského knížete*, *Návod křesťanského manželství*, *O včasné a svobodné výchově dětí* nebo *O uhlazenosti dětských mravů*.

Mezi obecné principy těchto děl vztahujících se k výchově a vzdělání dětí patří např. **odpor k násilí** v učení a přesvědčení o nutnosti **respektovat přirozené dětské zájmy**, se kterými úzce souvisí dětská ctižádostivost a soutěživost. Důraz klade také na **jazykové** a literární vzdělání, jehož zvládnutí umožní dokonalejší věcné poznání. V této souvislosti požaduje, aby se s výchovou dětí započalo již v útlém věku, kdy je jeho mysl nejtvárnější. Vychovatel se má vžívat do úlohy rodičů, ale také samotných dětí.

Z výchovných metod upřednostňuje **hru**, která kromě stránky tělesné rozvíjí u dětí také jejich mravy, snášenlivost a skromnost. Jde tedy o to, aby učitel nenásilnou kázní učil nejmenší poznávat okolí, vedl je ke správné a kultivované řeči a to vše prostřednictvím své laskavosti a příkladu.

Michele de Montaigne (1533-1592)

Představitelem renesančního výchovného realismu byl všestranný Francouz, Michele de Montaigne. Již v dětském věku ovládal s přehledem latinu a o něco později se stává tvůrcem nové literární formy – eseje (*Eseje*, 1580). Vychází ze syntézy epikureismu, stoicismu a z humanistického světového názoru, jehož podstatou je vztah ke světu a nikoli k Bohu. To se projevilo v dnes již okřídlené větě, že *Hlava žáka má být nikoli dobře naplněna (scholastika), ale dobře udělána (renesance)*. Tím se distancuje od středověkého světového názoru a od scholastického způsobu učení. Nezůstával však pouze u kritiky středověkého verbalismu.

Nelíbí se mu také neživotné humanistické napodobování antických autorit, které postrádá rozumovou kritičnost.

Podstatou výchovy tak není mnohoučenost založená na kvantu zvládnuté látky, ale to, zda se **člověk stává učením moudřejším a lepším**. „*Člověk nemá jen hromadit vědění bez užitku, ale počínat si jako včela, která nejen sbírá šťávu z květin, ale přetváří ji v užitečný produkt – med.* (Cipro, 2001, s. 331) Podle Montaigneho tak nevychováme jen mysl nebo tělo, ale **vzděláváme celého člověka**. Proto musí být všechny složky rozvíjeny rovnoměrně. Již od raného dětství je proto nutné věnovat se výchově **mateřského jazyka**. Výchova nejmenších je zaměřena také na rozvoj jejich aktivity a samostatnosti ve styku s přírodou.

Vysoce oceňoval rodinnou výchovu, která je nejlepším předpokladem pro individuální rozvoj dítěte. Zároveň však byl velmi konzervativní k roli ženy ve výchově. Nepokládal za důležité, aby ženy vůbec nějaké vzdělání měly a dokonce ani nechtěl, aby jim byla svěřována výchova nejmenších. Montaigne byl tak dosti rozporuplnou postavou nejen v tomto přístupu. Přesto, že psal o výchově a vzdělání nejmenších dětí, nesnášel novorozeňata a celkově se s dětmi téměř nestýkal.

Pokud bychom měli shrnout Montaigneho přístup k výchově nejmenších dětí, asi nejlépe nám poslouží jeho vlastní myšlenka „*Nevychováme ducha nebo tělo, nýbrž člověka, nelze proto jedno od druhého oddělovat.*“

Lodovico Vives (1492-1540)

Humanistickou orientací Erasmovou byl výrazně ovlivněn španělský filosof a pedagog židovského původu Lodovico Vives. Ostře kritizoval středověký formalismus a neomylnost církve. Základem vědeckého poznání, k němuž dospívají již děti ve škole, je mu zkušenost. Svou pozornost zaměřil nikoli na napodobování antických autorit, ale na vlastní obsah vzdělání podřízený náboženství.

Své pedagogické zásady vyložil ve spise ***O zásadách dětského učení*** a v díle ***O vzdělávání křesťanské ženy***. V nich odmítá Písmo a staré autority, zdůrazňuje praxi a vlastní zkušenost, které jsou rozhodující. Cílem vzdělání mu tak byla životní moudrost založená na zkušenosti a rozvaze. „*Ve vyučování předmětů je třeba spojit mnoho zkušeností a realizovat v praxi mnoho konkrétních pokusů, abychom z nich vyvodili obecná pravidla.*“

Vives doporučuje mnoho reformních návrhů, které se týkají nejen hygienických záležitostí, ale také psychologických metod, názornosti, důrazu na mateřský jazyk nebo na vlastní pozorování dětí. Požaduje **zohlednit věk dětí při výběru vyučované látky** a doporučuje konzultace učitelů o žácích. Stejně jako Erasmus, navrhuje **hru** jako úvod k pozdější činnosti. Výchova dívek by měla být zaměřena nikoli intelektuálně, ale spíše prakticky. Žena má být dobrou hospodyní a kuchařkou schopnou se dobře postarat o celou rodinu.

Velmi podnětné jsou jeho metodické pokyny, které doporučují dávat dětem dobrý příklad v rodině, pěstovat u nich jen kultivované návyky a rozvíjet jejich řečové předpoklady společně se správným úsudkem. Takto je třeba postupovat kvůli tomu, že dítě napodobuje vše v jeho okolí. Dospělý proto musí dávat pozor, aby vnější podněty byly co nejkvalitnější, protože i maličkost může vést k znehodnocení dětské povahy. Proto musí výchova začínat co nejdříve. Jeho rady se tak netýkají pouze nejmenších dětí, ale i těhotným ženám doporučuje jistou přípravu na příchod dítěte. Rozhodující je pak **příklad rodičů**, kterým např. doporučuje i korekci vlastního zjevu. Matkám radí, aby nosily prostý oděv a nelíčily se. Důležitý je i např. obsah pohádek, říkadel a písní zprostředkovaný rodiči. Ten by měl vycházet ze správného mravního obsahu.

Thomas More (1478-1535)

Také osobní přítel Erasma Rotterdamského Thomas More usiloval o zlepšení výchovy nejmenších dětí. Požadoval **přirozenou výchovu** založenou na hře a volnosti dětí. Výchova má vycházet z demokratických zásad a pracovních činností. Děti mají být vedeny k úctě ke starším lidem i rodičům. V didaktice klade velký důraz na názornost a na aktivní zapojení dětí do výuky. Uvědomuje si důležitost **mateřského jazyka** pro výchovu člověka v národním duchu.

Stejně jako jeho současníci, doporučuje začít s výchovou a vzděláním dětí co nejdříve. O tom hovoří ve svém nejslavnějším spise *Utopie* (1515) následovně: „*Tím, že trpíte prašpatnou výchovu a ponenáhlé kažení mravů od útlých let, jako by se měly napravovat teprve tehdy, až dospělý mužové projeví ony mrzkosti, které se o nich už od dětství vytrvale daly do budoucna očekávat, co, prosím, jiného činíte, než že sami vyrábíte zloděje a zároveň je trestáte?*“

V jeho Utopii se učí děti i dospělý pracovat v zemědělství i řemeslech a spojovat tak praktické a teoretické vzdělání. Požaduje pozitivní výchovné ovzduší, jehož součástí jsou

spravedlivé odstrašující tresty. Sám pro své děti a pro děti svých příbuzných zakládá malou školu ve svém domě v Chelsea nazvanou „**škola sira Thomase**“. Výchova má být prostředek ke zrodu nové společnosti. Proto mají být vychovávány dívky i chlapci společně, například studiem klasických jazyků. Vyučování nemá být knižní, ale má vycházet **z vlastních zkušeností a pozorování žáků**.

Thomas Campanella (1568-1639)

Své pedagogické představy vyložil Campanella ve svém spise *Sluneční stát* (1602). Již od dvou let věku dítěte požaduje všeobecnou společenskou výchovu po stránce fyzické i duševní. Ideální systém výchovy je postaven na třech složkách: a) **ztělesněné lásce**, b) **moudrosti**, c) **vůli**. Láska má za úkol výchovu dětí, učitele, ale také farmacii, medicínu a výživu. Moudrost je jakýmsi mistrem věd a umění (rozhoduje o obsahu učiva). Vůle pak vše řídí a kontroluje.

V pedagogické praxi mluví o naučení se abecedě, o významu tělesných cvičení pro nejmenší děti, ale také o vysvětlování učební látky na názorných příkladech a obrazech, pokud možno v přírodě. Ve Slunečním státě se pak jako příklad objevuje výzdoba školních prostorů. Na stěnách školy jsou umístěny nákresy celé historie lidstva, ale také kompletní systém přírody i života člověka. **Názornost** je tak důležitou součástí výchovy a vzdělávání nejmenších dětí.

Maphaeus Veggius (1407-1458)

Zástupcem italské předškolní pedagogiky byl humanista a augustiniánský mnich Maphaeus Veggius. Vycházel z pojetí sv. Augustina, ale inspiroval se také antickými tvůrci, jako byl Quintilianus nebo Plutarchos. Je autorem nejobsáhlejšího díla italské renesanční pedagogiky – *O výchově dětí a jejich dobrých mravech* (6 knih). Zde doporučuje začínat s výchovou dítěte již v době těhotenství. Matkám radí, aby samy kojily své děti, aby je i otužovaly a zároveň chránily před morálně negativními vlivy okolí. Vhodná je také střídmost v jídle i spánku.

Ve slovech i v činech vyzdvihuje **příklad rodičů**, který vede k zvládnutí základů mravní výchovy. Varuje před dětským alkoholismem, ale také před pracovním přetěžováním dětí. Vzorem správného života pro dívky jsou mu osudy matky sv. Augustina – sv. Moniky.

V tomto smyslu se humanisté stavěli proti přísné klášterní výchově dívek, hájili práva žen a snažili se ospravedlnit jejich vážnost v raně novověké společnosti.

4.4 Reformace a české země

Základním prvkem reformační výchovy nejmenších dětí byla **rodina**. Přesto, že reformace započala již působením českého kazatele Jana Husa, hovoří se v evropském kontextu o počátku reformace až v souvislosti s vystoupením německého augustiniána a doktora teologie **Martina Luthera** (1483-1540).

V počátcích své nápravné činnosti se kriticky vyjadřoval k špatným vyučovacími metodám a otrocké kázni vyžadované soudobými školami. Usiloval také o zlepšení postavení učitele a požadoval zakládat školy pro dívky i chlapce. Přirozeným základem společnosti byla Lutherovi **rodina**, vycházející z posvátnosti manželství. Ve svých kázáních věnoval otázkám manželství a výchovy zvýšenou pozornost.

Rodina a manželství jsou podle něho místa, kde se člověk setká s poslušností, láskou, úctou, ale také s potěšením. Manželství tak lidé mezi sebou uzavírají proto, aby se rozmnožovali a následně vychovávali své děti (nové pokolení). Ti mají být vedeny především ke zbožnosti, úctě, poslušnosti a k lásce k rodičům. Děti jsou pro Luthera božím požehnáním a nejmilejším pokladem. Matkám doporučuje své děti kojit, protože mateřské mléko je nejlepší potrava, která způsobí, že budou jejich potomci odolnější a silnější.

Doporučoval také zakládat školy, které budou absolventy připravovat nejen pro povolání duchovní, ale také pro činnost světskou. Z jeho požadavků na vzdělání a výchovu dětí vybíráme např. apel na to, aby se kvalitní vzdělání dostalo **nejen bohatým, ale také chudým** dětem, aby se vzdělávali **nejen chlapci, ale také dívky**, pokud možno **názorným** způsobem. Velmi si vážil učitelského povolání, které přirovnával k práci kněze a kazatele. Ti mohou díky svému vlivu na posluchače (žáky) velmi ovlivnit myšlení lidí. Vedle náboženství se nejdůležitějším obsahem vzdělání stává studium jazyků, které mu bylo hlavním prostředkem poznání. Důraz klade také na dějepis a tělesnou výchovu.

Pokud si rodiče pořídí dítě, jsou zavázáni bohu nejen za jeho život, ale také za jeho výchovu. Tím splácejí bohu svůj dluh a zároveň mu tím i slouží. V tomto smyslu nejde o výchovu člověka danou nějakým krátkým časovým obdobím, ale o **záležitost celoživotní**.

Luther tak ve svých výchovných a vzdělávacích požadavcích přihlížel nejen k duchovním potřebám člověka, ale také k jeho praktickému zaměření. Jinak řečeno, člověk se musí umět modlit, ale také i pracovat.

Lutherovým poradcem pro otázky výchovy byl profesor univerzity ve Wittenberku **Filip Melanchton** (1497-1560), který se snažil sloučit protestantismus s humanismem. Na podnět Luthera prozkoumal německé školství a sestavil plán jeho nápravy – *Saský školní řád*. Podle něj měly být zřizovány latinské školy, kde by se latině učilo pět hodin denně. Tímto požadavkem se snažil kompenzovat nedostatky německých škol.

V **českých zemích** byla situace, díky již téměř stoleté „protestantské“ tradici, poněkud jiná. Souviselo to s tím, že protestantská církev, vycházející z myšlenek husitské revoluce, v českém prostředí soustavně působila (staroutrakvisté). Původní husité ovlivnění lutherovými myšlenkami dali vzniknout novoutrakvistům, ale působili zde také novokřtění (habáni) a Jednota bratrská společně s katolickou církví, jejíž nejvýraznějšími představiteli zabývajícími se vzděláním a výchovou dětí byli jezuité. Abychom pochopili výchovnou a vzdělávací skutečnost v 16. století, je nutné se vrátit na počátek 15. století, kde se v českém prostředí setkáváme, v Evropě s ojedinělou skutečností, s tzv. královstvím dvojího lidu (katolíků a husitů). Tato relativní náboženská svoboda se promítla také do obsahů a forem výchovy a vzdělání nejmenších dětí.

Počátek této změny lze vysledovat již u tzv. předchůdců Jana Husa. Jde především o **Tomáše Štítného ze Štítného** (1333-1409), který požaduje vzdělanou ženu, protože právě ta má vést výchovu svých dětí. Kromě Štítného se kriticky vyjadřoval k marnivosti a přepychu žen **Jan Milíč z Kroměříže** (1325-1374), který tvrdil, že právě tyto nešvary odvádějí ženu od rodinných povinností (od výchovy dětí). Proti klášterní výchově vystupoval **Konrád Waldhauser** (1326-1369), stejně jako nejslavnější a nejvýznamnější předchůdce Jana Husa – **Matěj z Janova** (1350-1393), jenž viděl v ženě a v jejich duševních schopnostech důvod k zrovnoprávnění v přijímání svátosti oltářní s muži.

Také **Mistr Jan Hus** (1371-1415) se otázkami výchovy a vzdělání nejmenších dětí zabýval (*Postila, Dcerka*). Smysl manželství viděl v dětech a jejich správné výchově, která je postavena na vzájemné lásce, úctě, a na kultivovaném charakteru dětí. Vybízela rodiče, aby své potomky nezištně milovali a pečovali o jejich duševní, tělesné i duchovní (náboženské) potřeby. Děti zase mají své rodiče respektovat a mít k nim náležitou úctu spojenou s poslušností.

Také **Jednota bratrská** (zal. 1457) věnovala vzdělání a výchově dětí nemalou pozornost. Již **Petr Chelčický** (1390-1460) ve své *Postile* vyžaduje, aby se výchově dětí věnovali oba rodiče. Ti mají jít svým dětem příkladem nejen mravním chováním, ale také zbožným způsobem života. Důraz na rodinu a její vliv na výchovu dětí byl u Jednoty bratrské dán také tím, že v počátcích své činnosti nemohli příslušníci jednoty zakládat vlastní školy. Rodinná výchova měla připravovat děti na členství ve sboru. Sbor jednoty také kontroloval samotné rodiče, zdali své potomky vychovávají správnými metodami a postupy. Rodiče neměli podléhat hněvu a v závislosti na tom krutému trestání dětí. Kromě toho byla věnována pozornost také prenatalnímu období, které mělo sloužit k přípravě rodičů na příchod dítěte (důraz na zdravotní způsobilost manželů).

Významným předchůdcem Komenského tohoto období byl **Matouš Konečný** (†1622), který ve spisech *O povinnostech křesťanských* a *Kazatel domovní* hovoří o rodinné výchově nejmenších dětí. Zdůrazňuje význam výchovy člověka již od raného období se zřetelem k věku a k okolnostem dětského projevu (hra).

Jednota bratrská o výchovu a vzdělání dětí velmi pečovala: „*Děti byly nošeny do sboru už jako nemluvnata. Sbor kontroloval, jak se oba rodiče podílejí na výchově, zda jsou laskavými a pečlivými, i když přísnými vychovateli, dbají-li rozvážně dětských možností chápavosti („sluší se s dětmi dětinsky nakládati, ne trpce s nimi míti“). Rodinná výchova nejmenších zahrnovala výchovu tělesnou, rozvoj řeči, vedení k činnostem, rozumovou výchovu, a hlavně náboženskou a sociálně mravní.“* (Čapková, 1980, s. 55) Z ctností se nejvíce cenila **ukázněnost, pilnost, slušné chování, úcta k rodičům a pravdivost**. Nezanedbávala se také manuální práce.

Dalo by se říci, že Jednota bratrská předešla svou dobu ve využití jakési předchůdkyně soudobé mateřské školy. V roce **1566** vznikl v Přerově tzv. **dům „maličkým pro zvykání“**, který sloužil k dohledu nad dětmi, jejichž rodiče museli po práci mimo domov.

Také **katoličtí** autoři jako **Šimon Lomnický z Budče** (1552-1623) nezapomínali na důležitost výchovy nejmenších dětí. Lomnický zdůrazňoval mírnou kázeň a příklad rodičů, které měly vést nejen k rozvoji duchovní stránky dítěte, ale také k práci.

Chlapci měli být na rozdíl od dívek, vedeni k rozvoji rozumových schopností, k pokoře, ale také k poslušnosti ke starším.

Významným prvkem protireformačních snah byl nově vzniklý (1540) **Jezuitský řád**, jehož představitelé byli přesvědčení, že výchova a vzdělání člověka má obrovský vliv na jeho budoucí aktivity a postoje. Proto téměř všude, kam přišli, zakládali nové školy, do kterých se snažili získat mladíky především z bohatých a vlivných rodin. Navíc přijímali i chudé, ale nadané žáky, ze kterých vychovávali fanatické obhájce katolického náboženství. Výchovné ústavy byly označovány jako **jezuitské koleje**, kde byli žáci v neustálém kontaktu se svými učiteli (podobné internátům). V Českém prostředí bylo v roce **1556** založeno **Klementinum** fungující jako první jezuitská kolej na našem území.

Velkou péči věnovali jezuité **tělesné výchově**, především jízdě na koni, plavání nebo sportovním hrám. Důležitým prostředkem výchovy byly také **divadelní hry**, jejichž autory i herci byli sami studenti. V roce **1599** byl pevně stanoven obsah a metody vyučování v jezuitských institucích **školním řádem**. Při vyučování se hojně využívalo názorných pomůcek, principu soutěživosti mezi studenty, ale také systému odměn a trestů. Velká pozornost byla věnována opakování. Vzdělávací obsah byl tvořen především náboženstvím a latinou. Jezuitský vzdělávací systém byl velice efektivní a dobře obsahově i metodicky propracovaný. Jezuitský řád byl zrušen v roce 1773 papežem Klementem XIV. a poté opět obnoven v roce 1814.

4.5 Shrnutí

Období renesance a reformace bylo v českém i evropském prostředí dobou převratných změn nejen v oblasti umělecké či dějinné, ale také v oblasti výchovy a vzdělání nejmenších dětí. Oproti rigidnímu a často hrubému středověkému zacházení s dětmi se situace v tomto období výrazně mění. Centrem již není bůh, ale stává se jím člověk. Proto se **začíná oceňovat dětství jako specifické období v životě člověka**. Výchova nejmenších dětí se tak stává předpokladem pro sebevědomého dospělého renesančního jedince, který si začíná svět vykládat prostřednictvím rozumu a nikoli prostřednictvím církevních dogmat. Náboženská výchova, která tvoří základ mravního vzdělání dítěte, se však nevytrácí. Je samozřejmou součástí výchovy společně s prakticky zaměřenými obsahy. Dítěte i dětství si tak začínají renesanční lidé více vážit. Tato okolnost je prapočátkem alternativního chápání dítěte na počátku a v průběhu 20. století.

4.6 Kontrolní otázky

- 1) Porovnejte středověký a humanistický přístup k dítěti a k jeho výchově.
- 2) V čem se liší reformační přístup k výchově dětí od renesančního?
- 3) Na myšlenkách vybraných představitelů humanismu a renesance se pokuste charakterizovat toto období z pohledu obsahů a forem vzdělávání.
- 4) Porovnejte antický přístup k výchově nejmenších dětí s renesančním.
- 5) Uveďte historické okolnosti vzniku renesance a snažte se určit, jak se tyto skutečnosti projevily ve výchově a vzdělání dětí.

5) J. A. Komenský

Tematicky zvolený text k dané problematice



J. A. Komenský (Informatorium školy mateřské)

V mravích pak a ctnostech učeny býti mají malé dítky:

- 1) Středmosti, aby zvykaly podle potřeby přirození jísti a pítí, nad potřebu pak nepřecpávati a nepřelévati se.
- 2) Švárnosti, aby v jídle, pití, šátkách a všelijakým ošetřováním těla, mravů dobrých užívati zvykaly.
- 3) Šetrnosti k starším a pozoru na jejich činy, řeči i každé pohledění.
- 4) Jdoucí odtud skutečné poslušnosti u předložených tak, aby k každému hlasnutí na poskoku býti uměly.
- 5) Náramně potřebné jest učiti je pravdomluvnosti, aby všechny jejich řeči bývaly, jakž Kristus poroučí, co jest, jest; co není, není; klamům pak a mluvení jinak než jest, aby ani opravdu, ani žertem nezvykaly.
- 6) Spravedlnosti ať se učí, na cizí věci nesahati, nebrati, nekrásti, nepřekrývati, navzdoru nic nečiniti.
- 7) Dobré jest také zvykati pracovitosti, zahálky pak utíkatí.
- 8) Učení býti mají nejen mluvíti, ale i mlčeti, kde potřeba: jako v čas modlení a když starší mluví etc.
- 9) Trpělivosti a ustupování své vůle mohou také přiučování býti, tak, aby hned z maličkosti, než se vážně vkoření, vládnouti sebou zvykali.
- 10) Ochotnost k službě starším pěkná jest mládeže ozdoba: protož k té hned z dětinství cvičení býti mají.
- 11) Půjde za tím zdvořilost obyčejů, aby uměli vlídně se míti, pozdravovati, děkovati, ruky podávati, pokloniti se, dá-li se jim co, poděkovati etc.
- 12) Avšak to aby nebylo drze, s nějakými plachými a divokými trhy, vážnosti také s gestích a p ovahách zevnitřních učení býti mají, aby sobě rozvážlivě, stydlivě a šetrně ve všem počínati hleděli.

V těch ctnostech povycvičované dítě snadně bude (jakž se o Kristu dítěti praví) milost míti před Bohem i lidmi.

Co se umění tkne, to se na tré dělí: Učíme se zajisté na světě některých věcí znáti, některých činiti, o některých mluvíti: aneb raději všeho (krom zlého) znáti, všeho činiti, všeho mluvíti.

V známosti věcí předně přirozených (fyzice) může do šesti let dítě tak daleko přivedeno býti, aby vědělo jména živlů, země, vody, větrů, ohně; též deště, sněhů, ledu, olova, železa etc., až i některých z rostlin, zvláště stromů, též živočichů hlavní rozdíl, co ryba, co pták, co hovado, etc.; naposledy zevnitřních svých oudů jména a práce.

V optice prospěje, bude-li znáti, co světlo, co tma; též barev některých jména etc.

Astronomie bude míti začátek známosti slunce, měsíce a hvězd, veřejně totiž, co tj. hvězda, znaje.

Geografie mu základem bude, jestliže v šesti letech jsa věděti bude, že to, kde se narodil a bydlí, ves jest neb městečko, nebo město, neb zámek; též rozuměje, co pole, vrch, hora, řeka etc. slove.

Chronologie začátek bude věděti, co jest hodina, co den, co noc, co týden, co zima, co léto etc.

Historie, pamatovati něco ode dvou, tři neb čtyř let, byť pak domácí dětinské věci byly a jakkoli mdle skrze mlhu se pamatovaly.

O ekonomiky věděti, kdo do čelednosti domu toho přináleží neb nepřináleží.

Politiky, rozuměti, že někdo v městě purkmistrem, radním, pánem, rychtářem slove; měšťané že se někdy do obce scházejí etc.

(Vybrané spisy J. A. Komenského I., Praha, SPN 1958, s. 283)

J. A. Komenský (Pampaedia)

Kapitola devátá, Škola dětství, Klín mateřský:

Tato ŠKOLA DĚTSTVÍ bude míti šest tříd:

I. třídu ouvodní, šest měsíců;

II. třídu kojeneckou, šest měsíců;

III. třídu žvatlání a prvních krůčku;

IV. třídu mluvení a vnímání;

V. třídu mravů a zbožnosti;

VI. třídu, školu společnou čili pro první vyučování.

Také cíl člověka má se jim už klásti před oči, a to tak často a tak důtklivě, aby jej nemohli nepochopit. To jest, že každý, kdo se narodil člověkem, má 1. rozumně vládnout tvorům, 2. moudře řídit sebe sama, 3. přizpůsobit se Bohu, svému pravzoru, aby tak mohl z něho, skrze něho a v něm užívat slasti zde i na věky.

Zcela určitě se tedy musí ve škole dětství vyučovat sebeodříkání, aby si lidé zvykali poslušnosti, uznávajíce, že je bezpečnější řídit se cizí radou.

O kázni třeba poznamenat, že v tomto prvním útlém věku má největší význam. ne taková, která by záležela v bití (pryč s ní, leč by v krajní zarputilost si vynucovala zlomění), nýbrž která záleží v ustavičném dozoru, aby se konalo, co se má konat, a v moudrém výcviku, aby se to konalo často, i v moudrém řízení, aby se to konalo správně. Také si nikdy nesmějí zvykat vybočovat z kolejí, ať schválně z rozpustilosti, nebo z nepozornosti. Platí tu známá zásada lékařská, začátkům stavěj se v cestu!

VI. Škola klínu mateřského společnou schůzkou a prací

Takovéto školy doporučil zavádět Sofoniáš Hasenmüller i pro drobné dítky ještě nezpůsobilé ke čtení a psaní, ale už schopné učit se přesně výslovnosti a počítání, aby tak byly předem připraveny pro lepší chápání školské výuky. Přeje si, aby byly poučovány jen pamětně, tím že se jim bude předkládat a předříkávat (durch vor- und nachsagen), co mají správně odříkávat a častějším odříkáváním si vštípit v paměť, na příklad:

Celou abecedu po pořádku nazpaměť. Slůvka jednoslabičná, pak dvojslabičná, nato trojslabičná a mnohoslabičná. Pěkné větičky o dvou, třech a konečně o více slovech, takové, aby jim zřetelně vštěpovaly bázeň boží a rozlišování čestného a nečestného.

Stručné a pádné modlitbičky, co nejvíce. Snesení víry, Desatero, Odříkávání číslic až do sta, Malou násobilku, Zpaměti slabikovat, ale jen hlásky jednoslabičné; toto cvičení doporučuje jako velmi důležité.

Ukazovat jim Orbis pictus i s obrázky.

(Pampaedia. Vševýchova. Praha, SPN 1948, s. 131-136 (kap. 8.) a s. 136-160 (kap. 9.)

Pokuste se na základě výše uvedených textů charakterizovat Komenského chápání dítěte, dětství a výchovy.



Osnova kapitoly:

5.1 Historické souvislosti Komenského života.

5.2 Komenského život.

5.3 Komenského výchovný systém.

5.4 Předškolní výchova v Komenského díle.

5.5 Shrnutí.

5.6 Kontrolní otázky.



5.1 Historické souvislosti Komenského života

V počátečním období Komenského (1592-1670) života, vládl v Českém království **Rudolf II.** (1576-1611). Ten v roce **1609** vydává tzv. **Majestát na náboženskou svobodu**, který prohlásil rovnoprávnost nekatolických vyznání s katolickými. Náboženská situace v Evropě se začínala postupně vyostřovat, o čemž svědčí vznik Protestantské unie a Katolické ligy, jejichž vzájemné nepřátelství se vystupňovalo na pokraj války. Po sesazení Rudolfa II. (umírá roku 1612) z postu českého krále nastupuje jeho bratr **Matyáš II.** (1611-1619). Ten podpořil katolickou stranu a své sídlo přenesl zpět do Vídně, takže Praha přestala být až do roku 1918 rezidencí hlavy státu. Ještě za Matyášova života přijaly české stavy za českého krále Ferdinanda Štýrského (katolík) – **Ferdinand II.** (1619-1637). Díky této volbě se cítila katolická strana silná a začala porušovat znění Rudolfova majestátu (1609). Tyto neshody poté vedly k počátku **třicetileté války** (1618-1648), které ještě předcházela 23. května **1618** tzv. třetí pražská defenestrace. K rozhodujícímu střetu došlo **8. 11. 1620 v bitvě na Bílé hoře**, ve které utrpěla stavovská vojska (evangelíci) těžkou porážku. Na to reagoval další zvolený český král **Fridrich Falcký** - zimní král (1619-1621) útekem z Prahy.

Následky bělohorské porážky na sebe nedaly dlouho čekat. V roce **1621** byli na Staroměstském náměstí v Praze potrestáni přední účastníci odboje (27 rebelů), které kat Mydlář zbavil života. V roce **1627** bylo navíc vydáno tzv. **Obnovené zřízení zemské** (nová ústava), které stanovilo za jedině náboženství katolicismus, uzákonilo také dědičné právo Habsburků na český trůn a došlo k zrovnoprávnění němčiny s češtinou. Po zákazu nekatolických vyznání byli jejich stoupenci nuceni buď přestoupit na katolickou víru, nebo **odejít ze země**. Pro Komenského jako člena Jednoty bratrské (evangelíci) platila bohužel druhá možnost. Po smrti Ferdinanda II. nastupuje jeho syn **Ferdinand III.** (1637-1657), který dále pokračoval v rekatolizačních opatřeních a v upevňování absolutistické moci. Na sklonku Komenského života nastupuje syn Ferdinanda III. – **Leopold I.** (1657-1705).

V době, kdy Komenský žil proběhla například tzv. **Anglická revoluce** (1642-1651), ve které své nadprůměrné schopnosti prokázal **Oliver Cromwell**. Mezi nejvýznamnější vědce doby patřil např. fyzik **Isaac Newton** (1643-1727), filosofové **René Descartes** (1596-1650) – účastník bitvy na Bílé hoře, Thomas **Hobes** (1588-1679), **John Locke** (1632-1704), **G. W. Leibniz** (1646-1716) či **Baruch Spinoza** (1632-1677). Na sklonku Komenského života vládne ve Francii „král slunce“ **Ludvík XIV.** (1643-1715). V Anglii vznikla v roce 1662 **Královská společnost nauk** (Londýn), která usilovala o rozvoj exaktních věd (přírodovědné a technické obory založené na měřitelnosti).

5.2 Komenského život (1592-1670)

Jan Ámos Komenský se narodil **28. března 1592** pravděpodobně v **Uherském Brodě** (Nivnice, Komňa) na Moravě. Den jeho narození (28. březen) se slaví jako den učitelů. Po smrti rodičů (1604 – bylo mu 12 let) se o Komenského starala jeho teta ve **Strážnici** (začíná zde studovat). V roce 1608 vstupuje na latinskou školu v **Přerově**. Zde se necelé tři roky dále vzdělává. V roce 1611 doprovází mladého šlechtice na akademii v **Herbornu** (Německo), kde zůstává až do roku 1613 (učitelem zde mu byl **Jan Alsted** protestantský teolog a pedagog). Poté navštěvuje v letech 1613-1614 teologickou fakultu univerzity v německém **Heidelbergu**. Roku 1614 ho nejvyšší hejtman Markrabství moravského a člen jednoty bratrské **Karel starší ze Žerotína** povolává zpět do **Přerova**, kde se roku 1614 stává kazatelem jednoty. Roku 1618 je Komenský vysvěcen na kněze, žení se a odchází na místo kazatele a správce bratrského sboru do **Fulneku**.

Po porážce stavovského povstání (8. 11. 1620 – bitva na Bílé hoře) je nucen Fulnek roku 1621 opustit a skrývat se na Moravě a později v Brandýse nad Orlicí na panství Karla staršího ze Žerotína. V této době píše tzv. útěšné spisy, jako je ***Labyrint světa a ráj srdce*** (1623), ***Hlubina bezpečnosti*** či ***Truchlivý***. O rok později (1624) vydává také **mapu Moravy**. Od roku 1625 se Komenský skrývá na panství Jiřího Sadovského ze Sloupna v Podkrkonoší, kde se seznamuje se spisem Eliáše Bodina nazvaným Didaktika. Ten se mu poté stává inspirací pro napsání Velké didaktiky. Roku 1627 je vydáno Obnovené zřízení zemské, na jehož základě je Komenský nucen opustit vlast. Utíká do polského **Lešna** (1628) a dokončuje zde ***Velkou didaktiku*** (1628-1632). Na zdejším gymnáziu (1628-1641) zastává nejprve post učitele a

posléze i ředitel ústavu. Zde vzniká také jeho nejdůležitější dílo o předškolní výchově dětí – *Informatorium školy mateřské* (1632), ale také učebnice latiny – *Brána jazyků otevřená* (1632).

Roku 1641 navštíví Komenský, na přání svých přátel, **Anglii**, kde má v úmyslu vyložit své vševědné koncepce v londýnském parlamentu. Bohužel právě v té době zde začíná Anglická revoluce, která mu tento plán překazí. Kromě anglických přátel projevil o Komenského zájem také bohatý nizozemský kupec Louis de Geere, jenž ho roku 1642 zve do **Švédska**. Zde ho kancléř Axel Oxenstjerna ubytuje v polském (tehdy náležejícím Švédsku) městě **Elblagu**, kde pobývá až do roku 1648. Výsledkem tohoto pobytu je teoretický jazykový spis *Nejnovější metoda jazyků* (1646). K zajímavému setkání dochází na zámku v Leidenu (1642), kde Komenský několik hodin vede učený rozhovor s jedním z nejvýznamnějších filosofů doby – s René Descartem (1556-1650).

Roku 1648 se Komenský vrací do **Lešna** (1648-1652), aby se jako nově zvolený biskup jednoty ujal jejího vedení. Touhu Komenského, vrátit se zpět do vlasti, definitivně maří tzv. Vestfálský mír (1648), jenž ukončuje třicetiletou válku. Na to reaguje spisem *Kšaft umírající matky jednoty bratské* (1648), kterým se loučí se svou církví i vlastí.

Pod vlivem fanatických vizí Mikuláše Drábíka přijímá pozvání (1652-1654) sedmihradského knížete Zikmunda Rákócziho, aby na jeho panství v **Blatném (Šarišském) Potoku (Uhry)** zreformoval tamní školu. Zde roku 1653 sepisuje zjednodušenou jazykovou učebnici pod názvem *Svět v obrazech* (Orbis pictus), vydanou až roku 1658 v Norimberku.

Po pedagogickém nezdaru (sedmihradští žáci neakceptovali náročné Komenského požadavky) se opět vrací do **Lešna** (již potřetí) a působí zde v letech 1654-1656. Většinu času zde věnuje sepisování svého nejvýznamnějšího díla – *Obecné porady o nápravě věcí lidských*, které tvořilo základ pansofických (vševědných) snah. Po požáru Lešna (1656) přichází Komenský o veškerý hmotný majetek, ale také o své celoživotní dílo - Česko-latinský slovník.

Následkem této tragédie Lešno opouští a na pozvání Vavřince de Geera odchází do **Amsterodamu**, kde tráví poslední léta svého života. S podporou amsterodamského senátu zde vydává sbírku svých 43 didaktických spisů pod názvem *Opera didactica omnia* (1657-1658). V posledních letech jeho života se mu stává přítelem jeden z nejvýznamnějších malířů všech

dob Rembrand van Rijn (1606-1669). **15. listopadu 1670** Jan Ámos Komenský v Amsterdamu umírá. Pochován je v nedalekém Naardenu.

5.3 Komenského výchovný systém

Komenský při svém putování Evropou prožil na vlastní kůži hrůzy třicetileté války (1618-1648). Ta se stala lidskou tragédií pro celé 17. století nejen počtem mrtvých vojáků a civilistů, ale také demoralizujícím účinkem (mravní úpadek), který na obyvatele Evropy měla. Vyvražděná města a vypálené vesnice společně s morovými epidemiemi decimovaly nejen ekonomickou a sociální strukturu jednotlivých zemí, ale především docházelo k morálnímu úpadku lidí, pro které se smrt a zabíjení staly běžnou součástí života. V tomto smyslu Komenský koncipuje svůj výchovný systém. Tvrdí, že člověk je zkažen, že sešel z cesty věřícího člověk. Je tedy třeba ho napravit, aby došel k svému celoživotnímu cíli – ke spasení, k Bohu. Právě **vzdělání a výchova, kterou Komenský koncipuje je onou cestou nápravy**. Jinak řečeno, Komenský vytvořil projekt vzdělání a výchovy člověka, jehož úkolem je jednotlivce polepšit v křesťanském duchu (Palouš, 1992). Výchova a vzdělání je zde tedy chápána jako náprava člověka³ - **pampaedia** (všenáprava k lidství).

V tomto smyslu koncipoval Komenský také svou **školskou organizaci** na období:

- a) od narození do 6 let – **škola mateřského klína** – *Informatorium školy mateřské*
- b) od 6 do 12 let – **škola obecná** – *Orbis pictus* (Svět v obrazech)
- c) od 12 do 18 let – **škola latinská** – *Brána jazykům otevřená*
- d) od 18 do 24 let – **akademie** (nestihl zpracovat učebnice)

³ Od toho je také pojmenování Komenského nejvýznamnějšího spisu – *Obecná porada o nápravě věcí lidských*.

Podle Komenského mají být školy **dílnami lidskosti** a ne scholastickými mučírny dětí. Komenský se také domnívá, že jsou všechny děti vzdělavatelné a dělí je proto podle charakteru a schopností na:

- 1) **bystré a poslušné** (vhodné pro vědeckou práci)
- 2) **bystré a líné**
- 3) **bystré, ale nezkrotné**
- 4) **málo bystré a přitom a) poslušné nebo b) nezkrotné**

Jak bylo řečeno výše, člověk se má na tomto světě připravit na věčný život. Tato příprava má podle Komenského tři stupně:

- a) **poznat svět a sebe** (vzdělání)
- b) **ovládnout sebe** (mravnost)
- c) **povznést se k Bohu** (zbožnost)

Komenského **triadismu** (složený ze třech částí) se dále projevuje např. v požadavku, aby výchova i vzdělání podléhaly následujícím požadavkům:

- 1) **všechno** (matematika, historie, jazyky, zeměpis atd.) – tzn. nejen vzdělání (vědomosti), ale také výchovu (mravy), nejen ducha člověka, ale i jeho tělo
- 2) **všem** (ženy i muži, chudí i bohatí)
- 3) **všemi způsoby** (využít co nejvíce smyslů)

Žákům má být dále poskytováno:

- a) **věcné porozumění** (věc – rozum – logika)
- b) **vzdělání mysli** (mysl – řeč – gramatika)
- c) **cvičení jazyka a ruky** (jazyk, ruka – činnost – pragmatika)

Jsou tedy tři základní složky znalosti 1) **pochopení** (poznání struktury věcí, které prošly smysly), 2) **rozsuzování** (na základě úsudku) a 3) **zapamatování**. Základ Komenského pedagogických snah je tedy pansofický. V tomto smyslu požaduje, aby **slova následovala až za věcmi**, a aby ve vzdělání převládal paralelismus (souběžnost) **jazyka, mysli a ruky**.

V intencích Baconova senzualismu (smysly) odůvodňoval základy **pedagogického realismu** a tvrdil, že „**Nic není v rozumu, co neprošlo nejdříve smysly**“ a „**Nic pouhou autoritou, všecko důkazem pomocí smyslů a rozumu**“. Ve zjednodušené podobě můžeme Komenského pedagogické představy shrnout v následujících tezích:

- 1) Všechno at' probíhá **spontánně**, ničemu se nemá působit násilí.
- 2) Nestačí pouze slovní učení, ale **slovo musí být opřeno o věc**.
- 3) Vzdělání člověka musí být **univerzální** (všeobecné).
- 4) Různí žáci mají různé studijní předpoklady (viz. dělení dětí na bystré a poslušné ... atd.).
- 5) Výchova má rozvíjet **všechny lidské schopnosti** (rozumové, manuální, jazykové).
- 6) Princip **postupnosti** – od jednoduchého ke složitému, od snazšího k obtížnějšímu.
- 7) Komenského pedagogika je **systematická** – jemu vdčíme za organizaci školního roku, systému hromadného vyučování v řádně plánovaných učebních hodinách, ustálené soustavě všeobecně vzdělávacích předmětů, rozdělení žáků podle věku do tříd, zavedení jednotných učebnic.
- 8) V Pampaedii (Vševýchově) dospěl k myšlence **celoživotního vzdělávání**.
- 9) **Současně** musí probíhat vzdělání v **myšlení, mluvení a jednání**.
- 10) Všude musí být uváděny **příklady** (musí být vyučováno – příklady, pravidly a užíváním).
- 11) Než se dítě naučí cizí jazyk, je nutné **znát nejprve mateřský jazyk**.
- 12) Poznatky mají být stavěny jeden na druhém (učení v **souvislostech**).
- 13) Naprosto nezbytné je **opakování, zkoušení, provádění pokusů a procvičování**.
- 14) Rozhodující je **princip názornosti** (lidské smysly).
- 15) Všem, čemu se máme naučit, je třeba se učit **vlastní praxí** (požadavek aktivity žáka).

O Komenského všenápravném úsilí svědčí jeho nejvýznamnější dílo: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, kterou rozdělil na sedm dílů. Jde o:

- 1) *Panergesii* – všeobecné probuzení lidstva k nápravě
- 2) *Panaugii* – prostředky k všeobecnému osvětlení rozumu (uspořádání)
- 3) *Pansofii* – všeobecná moudrost (utřídění všeho poznání)
- 4) *Pampaedii* – vševýchova (všeobecná výchovná soustava)
- 5) *Panglottii* – sjednocení lidstva pomocí umělého jazyka
- 6) *Panorthosii* – všeobecná náprava věcí (pojednává o politice, náboženství a vědě)
- 7) *Pannuthesii* – všeobecná výzva k dobrovolné účasti všech lidí na nápravě světa výchovou.

Toto monumentální filosoficko-pedagogické dílo usiluje postupnými kroky napravit člověka i svět v 17. století. Pedagogický systém, který je jeho součástí je vlastním prostředkem této nápravy. Člověk stvořený bohem usiluje ze své podstaty se ke svému otci opět vrátit. Prostředkem k tomu je výchova a vzdělání člověka vycházející z **lidskosti** jako atributu klidného a mírového (Komenského irénismus) mezilidského soužití.

5.4 Předškolní výchova v Komenského díle

Podle Komenského je první školou právě narozeného člověka mateřský klín a prvními učiteli jsou matka a otec. Rodinná výchova nejmenších dětí tak slouží jako příprava pro školu a je také předpokladem úspěšného výchovného a vzdělávacího působení v celém vývoji dítěte. Komenský také považuje předškolní výchovu za nejdůležitější období v životě člověka, protože, co se v tomto období pokazí či zanedbá, lze později jen velmi obtížně napravit.

Toto nejdůležitější období v životě jedince rozdělil v *Informatoriu školy mateřské* a ve *Velké didaktice* do **šesti etap** podle charakteristických znaků s přihlédnutím k věku i schopnostem dětí. Jedná se o první soustavnou teorii o výchově a vzdělání nejmenších dětí. Pojednává o cílech, obsahu i metodách výchovy, o přípravě rodičů na narození potomka, ale zmiňuje zde i praktické rady nutné k úspěšnému zařazení dítěte do následujícího stupně školy.

Také v *Pampaedii* (Obecná porada o nápravě věcí lidských) věnuje předškolní péči zvýšenou pozornost. Ve *Velké didaktice* (kap. 28) doplňuje a zpřesňuje dělení do šesti období uvedené v Informatoriu.

Tato škola útlého dětství (od narození do 6 let) se dělí na 6 období:

- 1) Třída **novorozenecká** (které také předchází období prenatální) – od narození do 1 roku (0-1)
- 2) Třída **u prsu čili kojenecká** (do konce druhého roku – 1–2 roky)
- 3) Třída **žvatlání a prvních krůčků** (2-3 rok)
- 4) Třída **smyslového vnímání** (3-4 rok)
- 5) Třída **mravů a zbožnosti** (4-5 let)
- 6) Škola **klínu mateřského společným pobýváním a činnostmi** (5-6 let) – škola společná

Podrobnější popis těchto období je následující:

1) Ve **třídě novorozenecké** klade Komenský důraz na zasvěcení dětí Bohu. „Nemluvnata právě na svět narozená, dokud jsou ještě novorozeňaty, musí být především zasvěcena k službám Bohu.“ (Komenský, 1992, s. 58) To nám opět ukazuje na teologický charakter výchovy a vzdělávání dětí. I člověk, který se právě narodil má hned od počátku vědět a znát cíl své cesty. Tímto cílem je cesta podle vzoru Kristova učení, které člověka dovede zpět ke svému Otci.

2) **Třída u prsu čili kojenecká**. Také ve druhém stupni školy útlého dětství je v centru pozornosti velikost Boha a jeho znalost o něm. Navíc je k tomuto požadavku přidána i základní znalost o smrti i životě. „Dvouletým, tříletým, a tím více čtyřletým je už možné vštěpovat znalosti o Bohu a o sobě, o životě a smrti, skrze niž vezdejší život přechází v jiný, aby tak podle míry své chápavosti začínaly vnímat, proč zde jsou a co zde mají dělat.“ (Komenský, 1992, s. 85-86) Tímto požadavkem si Komenský připravuje povahu dětí ke správnému pochopení jejich životního cíle v duchu lidsky mravní a k Bohu zaměřené životní cesty.

3) **Třída žvatlání a prvních krůčků.** Důležitým momentem tohoto období je vývoj řeči. Doporučuje začínat při první výchově od větších celků (deduktivní přístup), dbát především na činný život a nerozmazlovat děti. Vzorem je mu výchova dětí v antické Spartě, která usilovala navykat děti na čilost, snášení nesnází a aktivní přístup k práci. Hovoří také o moudrosti, kterou děti získají „budou-li, často bloudíce, od chyb odvraceny.“ (Komenský, 1992, s. 87)

Velice výstižně zhodnotil tyto snahy Jan Patočka, který hovoří o Komenského nárocích na **výchovu člověka k lidskosti**. „Výchova tedy vede sama organicky svými požadavky k tomu, aby bylo zharmonizováno, a tím opraveno všecko to, čím člověk je člověkem: lidské vědění, lidská společenství a jejich organizace, lidské vztahování a stýkání s posledním základem veškerenstva.“ (Patočka, 2003, s. 488-489) Je nutné zdůraznit **činný přístup**, který je pro Komenského zásadní. Kritizuje zahálku, bezcílnost lidského konání a nesmyslnost některých činností, které člověka jen brzdí a omezují ve skutečně lidském rozvoji.

4) **Třída smyslového vnímání.** Jak samotný název ukazuje, je v tomto období rozhodující péče o smysly dítěte. Jinak řečeno, v rozumu člověka není nic, co dříve nebylo ve smyslech. Důležité jsou tak první dojmy, které dítě získává, protože právě ty zůstávají v člověku po celý život. Smysly tak mají probouzet utváření bystrosti a správného chápání věcí. Smysly tak musejí člověka vést jen k dobrému. To je důležité právě v tomto útlém věku, protože co se nyní zanedbá, bude se později jen velmi obtížně napravovat. V této souvislosti vychází Komenský z myšlenkového odkazu antiky, kde se odvolává na myšlenku Seneci, který říká, že se dá nejlépe podnitit láska ke cti a právu právě v nejranějším období života člověka.

5) Nejdůležitějším období pro morální a etický vývoj dítěte je pátý stupeň, který Komenský označuje jako **Třidu mravů a zbožnosti**. Jak Komenský podotýká „K utváření mravů je čas, jakmile děti začnou něco chtít nebo nechtít nebo něčeho se bát, i kdyby ještě neuměly mluvit.“ (Komenský, 1992, s. 88) K tomu jak vést děti k mravnému životu existují tři cesty: 1) **příklady**, 2) **poučování** a 3) **kázeň**. V tomto smyslu poukazuje Komenský na to, že vyučování člověka znamená jednotlivce především vést, a to ve smyslu vedení člověka jako předcházení nepravostem. S tím je ale spojen jeden důležitý předpoklad „Nevyučují tedy ti, kteří nepředcházejí stále příklady, tj., poroučejí dělat, co sami nedělají.“ (Komenský, 1992, s. 88)

6) **Škola klínu mateřského společným pobýváním a činnostmi.** I v této poslední třídě předškolní výchovy hovoří Komenský o etických požadavcích na výchovu dětí. Kromě toho,

že si mají děti zvykat zpívat, hrát a počítat je nutné, aby pěstovaly dobré mravy a zbožnost. Rodiče i vychovatelé mají dále dbát na rozvoj paměti, která se nejlépe cvičí pamětním učením. K těmto potřebám sestavil Komenský deset okruhů, které by se měli děti naučit memorovat. Kromě celé abecedy, stručných modlitbiček či malé násobilky jde především o vyznání víry a desatero, které je zde chápáno jako mravní doporučení pro chování dětí. Základem dobré výchovy je tak to, aby: „ ... se děti učily rozumět, čím se liší člověk od zvířete, čím dobrý člověk od zlého, učený od neučeného, moudrý od hloupého a konečně čím vezdejší život od budoucího a cesta vedoucí k blaženosti od cesty vedoucí ke zkáze.“ (Komenský, 1992, s. 92)

K obecným podmínkám správné výchovy v rodině počítá Komenský dobré vzájemné vztahy všech příslušníků rodiny, ale také správné užívání věcí v domě. Všichni členové rodiny mají mít svá práva a povinnosti jasně vymezeny. Cílem výchovy je Komenskému to, aby si lidé vytvářeli správný vztah ke světu poznáváním věcí a jevů, které jsou pro život člověka důležité a mohou ho učinit moudrým (lidským). Všeobecným cílem je pak obnovit člověka zpět k ztracenému obrazu božím (tj. k prvotní dokonalosti).

O systému vzdělávání nejmenších dětí lze říci, že se v podstatných rysech neliší od cíle pro ostatní věkové stupně. Podle Komenského je třeba hned zpočátku lidského života vést děti k tomu, co se má stát smyslem celého lidského života. Tento cíl se týká rozumové, mravní, tělesné, sociální, smyslové, jazykové, manuální a náboženské stránky člověka. V tomto významu klade Komenský důraz na stálou lidskou aktivitu již od nejranějšího dětství.

V 8. kapitole Pampaedie mluví o prenatalní výchově a poté v deváté kapitole téže knihy zmiňuje péči, kterou by matka měla poskytnout novorozeňatům. Hovoří zde o vhodném pokrmu a o správném tělesném vývoji dětí spojeném s tělesným pohybem. Z tohoto kontextu vyplývá, že Komenskému nešlo jen o duchovní rozvoj člověka, ale také o jeho stánku tělesnou. Tyto požadavky se nejlépe uplatní při **hře**, která je chápána jako nejpřirozenější prostředek k všestrannému vývoji a výchově.

Komenský také požadoval cvičení v činnostech, které obsahuje podchycení dětské činorodosti (jde o úvod k pozdější pracovní výchově). V této souvislosti kladl důraz na tvořivou činnost dětí, která je předpokladem pozdější tvůrčí a vědecké činnosti.

Jednou z nejdůležitějších činností nutných pro správný vývoj dítěte je **hra**. „*Hru pokládá pro vývoj dítěte útlého věku za tak potřebnou jako výživu a spánek. Doporučuje pohybové hry,*

kteří napodobují práci dospělých. Radí, aby hry byly zaměřovány znenáhla k přípravě na budoucí vzdělávání a vyučování, hry mohou být usměrňovány i k výchově mravní.“ (Čapková, 1980, s. 79)

Důležitým prvkem předškolní výchovy byla také **jazyková příprava** dětí. V té požadoval nenásilný a rovnoměrný vývoj, který je v souladu s vývojem rozumu. Jde tedy o to, aby děti nejprve poznávaly názvy věcí a jevů ze svého nejbližšího okolí, a to přiměřeně k věku. V jazykové přípravě požadoval péči o správnou intonaci, výslovnost a přízvuk.

Vedle náboženské výchovy uváděl samostatně také **výchovu mravní** (podrobněji je toto téma rozvedeno v části týkající se dělení předškolní výchovy), které se týkala nejen teorie, ale také praxe. Mravními ctnostmi jsou tak moudrost a pracovitost. Jde také o to, aby byly děti pomalu připravovány k tomu, samy si vytvářet originální názor na svět a jeho smysl. Kromě rozvíjení a vzdělávání ruky mysli a řeči požaduje také věnovat zvýšenou péči vzdělávání vůle a srdce. V desátém oddíle Pampaedie dále požaduje to, aby byly správně pochopeny vztahy a rozdíly přírody a lidského světa. Jde konkrétně o rozdíl člověka a ostatních živočichů, člověka dobrého a zlého nebo moudrého a hloupého.

U nejmenších dětí Komenský dále požadoval rozvíjet prvky **estetické výchovy**, kterou spojuje především se zpěvem duchovních písní

Celkově lze říci, že Komenský usiluje o rozvoj celé osobnosti dítěte, nikoli jen jeho dílčí části. Je tedy třeba, aby měly již nejmenší děti možnost vnímat celek skutečnosti (komplexní přístup), zpočátku jen ve zjednodušené podobě. *„Napodobování a opakování spojoval Komenský s řízenou praxí dětí, kterou se utvrzovaly v poznávání jednotlivostí, ale i v pochopení, jaký význam, jakou funkci má celek.“ (Čapková, 1980, s. 82-83)*

Výchova dětí do šesti let se pochopitelně nemůže obejít bez **rozvoje smyslů** (smyslová výchova), která vychází z přirozené dětské reakce na skutečnost, ale také ze smyslových vjemů spojovaných s pohybem. Nejde však o rozvoj jen jednoho smyslu, ale jde o rozvoj všech smyslů najednou. Dítě by tak mělo spojovat vjemy s projevy činnosti a s řečí (rozhodující je nápodoba). Jinak řečeno, Komenskému jde o **spojení vnímání, praktické činnosti a řeči**, které se nejlépe projeví při hře. V tomto smyslu se důležitým prvkem výchovy a vzdělání nejmenších dětí stává praxe. Ta má význam sociální, zdravotní, morální, ale také intelektuální.

5.5 Shrnutí

Pro předškolní výchovu (metody, formy, obsahy, cíle) má dílo Komenského v dějinách pedagogiky zcela zásadní význam. Především jeho *Informatorium školy mateřské* je první systematické dílo o předškolní výchově. Toto období (od narození do šesti let) Komenský dále dělí na šest etap, které vycházejí z věkových zvláštností dětí. Ve svých nárocích nezapomíná na žádnou složku výchovy (mravní, estetická, jazyková, tělesná, rozumová). Nejde mu pouze o rozvoj jedné z těchto částí oddělené od ostatních, ale o komplexní přístup vycházející ze souběžného rozvoje všech složek. Usiluje tak o tělesnou a duševní harmonii. Jako jeden z prvních si uvědomuje také **sociální aspekt** výchovy a vzdělání dětí vycházející z jejich vzájemného kontaktu (hra).

Důležitá je také úloha rodičů, jejichž vztah by měl vycházet ze vzájemné úcty a lásky k osobnosti druhého. Rodina je tak Komenským chápána jako nejdůležitější prostředí předškolní péče a vzdělávání dětí. Rodiče si musí uvědomovat proč, v čem a jak mají vychovávat své děti. Zároveň varuje před přílišným rozmazlováním dětí rodiči a před tím, aby neomlouvali jejich chyby proto, že jsou malé a nerozumné. „*Je potřebí sjednotit pojetí vývoje s pojetím formování člověka, a to celého člověka ve všech jeho projevech a vztazích k celku světa.*“ (Čapková, 1980, s. 87) Zásadní je také **přirozený vývoj** a přirozený styk se skutečností, které v souladu s přírodou tvoří základní přístup k výchově a vzdělání nejmenších dětí.

5.6 Kontrolní otázky

- 1) Vysvětlete, jak historické okolnosti Komenského života ovlivnily jeho myšlenky o výchově.
- 2) Popište základní rysy Komenského výchovného systému.
- 3) Charakterizujte jednotlivá období předškolní výchovy.
- 4) Jaký je význam složek výchovy pro edukaci nejmenších dětí?
- 5) Interpretujte základní myšlenky obsažené v Informatoriu školy mateřské.
- 6) V jakých Komenského spisech se hovoří o předškolní výchově dětí?

7) Jaký je hlavní cíl Komenského výchovy a vzdělání člověka? (Proč?)

8) Vyjmenujte hlavní pedagogické a didaktické zásady požadované Komenským.

6) Předškolní výchova v 17. a 18. století

Tematicky zvolený text k dané problematice



John Locke (Několik myšlenek o výchově)

Veliká chyba, kterou jsem ve výchově dětí zpozoroval, záleží v tom, že nebylo této výchovy náležitě dbáno v pravý čas; že duch nebyl podroben bázni a nepodrobil se rozumu v době, kdy byl nejútlejší a nejsnáze se dal ohnouti. Rodiče jsou přírodou moudře k tomu puzeni, aby dívky své milovali; jestliže však rozum nebdí velmi ostražitě nad touto přirozenou nákloností, snadno zvrhá se v přílišnou něžnost. Milují své dívky, a jest to jejich povinností; ale při tom laskavě hoví často také jejich chybám. Nesmí se jim v ničem odporovati, dokonce ne; ony musí ve všem míti svou vůli; a ještě ve své nedospělosti nejsou ještě schopny velkých neřestí, myslí jejich rodiče, že mohou bez obavy shovívati jejich malým pokleskům, a sami se baví jejich roztomilou nezbedností, která, jak oni myslí, tak pěkně sluší nevinnému dětství. Ale něžnému otci, který nechtěl, aby dítě jeho bylo trestáno za nezbedný kousek a omlouval je řka, že to věc nepatrná, velmi správně odvětil Solon: „Ovšem, ale zvyk je věc veliká“. (s. 27-28)

Zdá se mi zřejmým, že základ vši ctnosti a dokonalosti záleží v moci, odepřítí si ukojení vlastních žádostí, když rozum jich neschvaluje. Tato moc musí získána a zušlechtěna býti zvykem, a učiněna snadnou a běžnou častým cvikem. Mám-li se tedy vysloviti, radil bych (v odporu s obyčejnou cestou) zvykati děti, aby podřizovaly svoje žádosti a odřikaly se svých choutek, a to již od kolébky. První věci, které měly by se naučiti, bylo by, že dostane jen něčeho ne proto, že se jim líbí, nýbrž poněvadž se soudí, že jest jim prospěšno. Kdyby jim věci, potřebám jejich odpovídající, poskytovány byly tak, že by se jim nikdy nedovolovalo to, po čem se dají do křiku, naučily by se býti bez toho, nesnažily by se fňukáním a vzdorováním ovládati jiné a nebyly by ani zpola tak obtížnými sobě i jiným, jako obyčejně jsou, právě poněvadž se s nimi takto nezacházelo hned od počátku. Kdyby se jim nikdy netrpělo, aby dosáhly svého přání netrpělivostí, kterou proto dávají najevo, nekřičely by po nějaké věci o nic více, než nyní křičí po měsíci. (s. 32)

Všecky hry a zábavy dětí měly by se nésti k dobrým a užitečným zvykům, sice povedou ke špatným. Cokoli počínají, zůstávají jistý dojem v tomto útlém věku, a odtud přijímají sklonnost k dobrému nebo zlému; a cokoli má takový vliv, nemělo by býti zanedbáváno. (s. 120-121)

Jean Jacques Rousseau (Emil čili o vychování)

§ 178. ... Mluvte před nimi vždycky správně, přičiňte se, aby s nikým tak rády nemluvily jako s vámi, a buďte ujistěni, že nepozorovaně se jejich jazyk na vašem vybrousí, aniž jste jim vůbec činili výtek.

§ 179. Ale je jeden zlozvyk docela jiné důležitosti, kterému se dá zabránit právě tak lehko; je to ten, že se spěchá, aby se děti naučily mluvit, jako bychom se báli, že se nenaučí mluvit samy od sebe. Tento přehnaný spěch má právě opačný výsledek, než který hledáme. Děti mluví totiž pak ještě později a zmateněji. Proto, že se dává tak pečlivě pozor na vše, co řeknou, není jim třeba zřetelně vyslovovat, a jelikož se jim skoro ani nechce otvírat ústa, podrží mnohé děti po celý svůj život chybnou výslovnost a zmatenou mluvu, pro kterou jim téměř ani není rozumět.

§ 188. Dítě, které chce mluvit, má slyšet jen ta slova, která může chápat, a má říkat jen ta, která může vyslovovat. Námaha, kterou se vynakládá na vyslovování, je přivádí k tomu, že opakuje tutéž slabiku, jako by se cvičilo, aby ji zřetelněji vyslovilo. Jakmile začne žvatlat, nenamáhejte se tolik, abyste uhodli, co říká. Chtít, aby nás stále někdo poslouchal, je též jakási vláda; a dítě nemá nijak vládnout. Stačíž vám, postaráte-li se velmi pečlivě o to, co je mu nutné; na něm jest, aby se snažilo říci srozumitelně to, co není nutné. Ještě mnohem méně záhodno jest žádat na něm, aby záhy mluvilo; dovede dobře mluvit samo od sebe, když poznává vždy jasněji, jak je to užitečné.

§ 192. Omezte tedy co možná nejvíce slovník dítěte. Je to velmi velká chyba, má-li více slov než představ a umí-li vyjmenovat více věcí, než si jich dovede myslit. Myslím, že jedna z příčin, proč venkované myslí obyčejně správněji než lidé z města, je, že jejich slovník je méně obsáhlý. Mají málo představ, ale srovnávají je velice dobře.

§ 37. Pro posílení a vzrůst těl má příroda prostředky, proti kterým se nemá nikdy pracovat. Nesmíš nutit dítě, aby zůstalo na místě, když chce chodit, ani aby chodilo, když chce zůstat na místě. Není-li vůle dítěte pokažena naší vinou, nechtějí ničeho zbytečně. Je třeba, aby skákaly, běhaly, aby křičely, když k tomu mají chuť. Všechny pohyby jejich jsou potřebami jejich tělesné soustavy, která chce zesílit; ale pozor na to, co žádají, aniž to mohou dělat samy, a co jiní musí udělat za ně. Je tedy třeba lišit pečlivě skutečnou potřebu, potřebu přirozenou od potřeby vyvolané rozmarem, která počíná se teprve tvořit, a potřebu, která pochází pouze z nadbytku životních sil, o kterém jsem již mluvil.

§ 40. Jest přemíra přísnosti a přemíra shovívavosti; obou stejně je třeba se vystříhat. Necháte-li děti příliš trpět, vydáváte všanc jejich zdraví a život. Učiníte je nešťastnými a době přítomné. Jestliže je zase ušetříte příliš pečlivě všeho, co je bolestné, připravujete jim velká utrpení, činíte je křehkými, citlivými; vytrhujete je z jejich stavu lidského, do něhož se vrátí jednou proti vaší vůli. Abyste jich nevydávali nějakým zlům přirozeným, působíte jim taková, kterých jim příroda neurčila.

§ 67. První výchova má být čistě negativní. Záleží nikoli v naučení ctnosti a pravdě, nýbrž v zachránění srdce před neřestí a ducha před bludem.

§ 105. Vychovatelé, zanechte přetvářky, buďte ctností a dobří, aby se vaše příklady vryly do paměti vašich žáků, aby pak mohli vniknout do jejich duší.

(J. J. Rousseau, Emil čili o vychování I., Praha, DK 1910, výbor z knihy 1,2.)

J. H. Pestalozzi (Jak Gertruda učí své děti)

Výchova rozumu a řeči názorností

Z prvního dopisu

Ujasnil jsem si: Dítě musí být přivedeno k vysokému stupni názornosti a znalosti řeči ještě dříve, než je rozumné, učit je číst nebo aspoň slabikovat. Tento úsudek u mne rozhodl, že děti potřebují ve svém nejmladším věku psychologické vedení k rozumnému vnímání všech věcí. Protože však u lidí, jací jsou, není takové vedení myslitelné a nedá se očekávat bez přispění umění, musela se nutně objevit potřeba názorných knih, které musejí předcházet slabikáře, aby názorem ujasnily a osvětlily dětem ty pojmy, které jim chceme vštěpovat řečí, a to dobře volenými skutečnými předměty, jež jejich smyslům předkládáme buď jako skutečné věci nebo také jako dobře zpracované modely a kresby. Šťastná zkušenost potvrdila přece jen způsobem pozoruhodným můj tehdejší nezralý názor, ačkoliv jsem měl prostředky omezené a svůj pokus jsem prováděl nesprávně a jednostranně. Cituplná matka svěřila svého sotva tříletého hochu mému soukromému vyučování. Vídal jsem ho po nějaký čas hodinu denně a po nějaký čas jsem přitom sahal metodě pouze na tep. Zkoušel jsem učit ho písmeny, figurami a vším, co jsem měl po ruce, to jest; vytvářet těmito prostředky u hochu určité pojmy a výrazy. Učil jsem ho přesně pojmenovat, co u každé věci znal, barvu, části, polohu, tvar a číslo. Brzy jsem musel odložit i první trýzeň mládí, bídná písmena. Chlapec chtěl jen obrázky a věci a brzy se o předmětech, které tvořily okruh jeho znalostí, přesně vyjadřoval. Na ulici, v zahradě a v pokoji nalézal všeobecné podklady pro své vědomosti a uměl brzy vyslovovat i nejobtížnější jména rostlin a zvířat a srovnávat jiné, jemu úplně neznámé předměty se známými a vytvářet si o nich u sebe zcela jistý názor, a ačkoliv tento pokus vedl v podstatě na scestí a vedl dítě k cizímu a vzdálenému místo k vnímání přítomného a blízkého, přece jen osvětloval mnohé stránky prostředků, které oživují vlohy dítěte a dávají mu popud k vlastní činnosti při udržování jeho sil. (s. 27-28)

Lienhard a Gertruda

Posvátnost rodinné světnice

I kdyby dítěti chyběl otec a matka, ať už morálně, duchovně, nebo fyzicky, nesmí v jeho výchově chybět otcovská a mateřská mysl, a má-li být vedeno k lidskosti, musí mu být poskytnuta všemi prostředky, církevně nebo občansky. Nestane-li se tak, chybí ubohé osiřelé bytosti přes všechny školy, ke kterým má přístup, přes veškerou pomoc v jídle a šatstvu, které ji udržuje, první vnější základ její výchovy k lidskosti. (s. 140-142)

Úcta k dětství

Vzdělávání a výchova

Pokládám všechny vlohy ducha, umění a poznání, kterými přirozenost oplývá, za pouhý prostředek srdce a jeho božského povznesení k lásce. Jen v povznesení člověka vidím možnost výchovy člověka k lidskosti. Láska je jediným, věčným základem výchovy naší přirozenosti k lidskosti. (s. 144)

(Výbor z pedagogických spisů J. J. Pestalozziho. Praha, SPN 1956)

Pokuste se na základě výše uvedených textů porovnat přístup k výchově nejmenších dětí u J. J. Rousseaua, J. Locka a J. H. Pestalozziho.



Osnova kapitoly:

- 6.1 Historické souvislosti 17. a 18. století.
- 6.2 John Locke, J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi.
- 6.3 Vývoj předškolní výchovy v 17. a 18. století v českých zemích.
- 6.4 Shrnutí.
- 6.5 Kontrolní otázky.



6.1 Historické souvislosti 17. a 18. století

Jedním z nejvýznamnějších panovníků Evropy byl francouzský král **Ludvík XIV.** (1643-1715), který reprezentuje evropský absolutismus (neomezená vláda). Jeho forma vládnutí i rozmařilý způsob života se stávají na evropských královských dvorech módou. Podporuje vědu i umění a úspěšně si vede také ve válkách o **dědictví španělské** (1701-1714), kde získává španělskou korunu. V Rusku nastolil tuhý absolutistický režim jeden z nejslavnějších carů dějin této země – **Petr I. Velký** (1689-1725), který se snaží, podle evropského vzoru,

zreformovat tuto nejzaostalejší část Evropy. Také on, po téměř celou dobu své vlády, vede nakonec úspěšně – tzv. **Severní válku** (1700-1721) se Švédskem (Karel XII.). V Habsburské monarchii vládoucí **Leopold I.** (1657-1705) také většinu své dlouhé vlády vyplnil válkami. Nejprve s tureckou osmanskou říší, později s uherskou šlechtou. Jeho nástupci, **Karlu VI.** (1711-1740) se podařilo prosadit tzv. Pragmatickou sankci (1713), díky které mohla jeho dcera, Marie Terezie, nastoupit na trůn. V kulturním světě se objevuje poslední ucelený umělecký sloh – **baroko** (1610-1760), který je reprezentován tvůrci, jako byl **Bernini** (architekt), **Braun a Brokof** (sochaři – sochy na Karlově mostě a v areálu zámku Kuks), z malířů se nejvíce proslavil **Rembrandt, Rubens** nebo **Škréta** v hudbě proslul **J. S. Bach**.

Po Karlu VI. nastupuje jeho dcera – **Marie Terezie** (1740-1780), která kromě prohraných **Slezských válek** (1741-1748) výrazně reformovala v osvětském duchu Habsburskou monarchii. **Osvícenci** (18. století) byli přesvědčeni, že světlo rozumového poznání zaplaší tmu pověr a předsudků zastaralých autorit (církve). Kritizovali náboženskou nesnášenlivost a vyzdvihli **toleranci**, která vede k svobodě myšlení, slova a projevu. Podle Locka již veřejná moc nepochází od Boha, ale z lidu. Osvícenci (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, Holbach, Helvétius) požadovali osobní svobodu a rovnost lidí před zákonem. V letech **1751-1766**, na podnět tzv. **Encyklopedistů**, vychází **Encyklopedie** aneb Racionální slovník věd, umění a řemesel, která usilovala o usoustavnění všech lidských poznatků.

Syn Marie Terezie – **Josef II.** (1780-1790) vydal roku **1781** tzv. **Toleranční patent**, ve kterém vedle katolického náboženství připouštěl svobodu luteránství, kalvinismu a pravoslaví. Ve stejném roce ruší také tuhou **poddanskou závislost** (nepřesně nevolnictví).

4. července 1776 schválil kongres **Prohlášení nezávislosti amerických osad** (původně bylo 13 osad) na britském impériu. Prvním prezidentem USA je v roce **1789** zvolen **George Washington** a zároveň je vyhlášena nová **ústava**.

Osvícenstvím a svobodomyšlným státoprávním vývojem USA byla inspirována **Francouzská revoluce** (1789-1799). Ve Francii byli obyvatelé rozděleni do tří stavů (duchovenstvo, šlechta, třetí stav – **chudí**). Třetí stav, (tvořil 95 % všech obyvatel) který neměl téměř žádná privilegia, nesl na svých bedrech veškerou daňovou zátěž (živil šlechtu i duchovenstvo). V souvislosti se stále se zhoršující finanční krizí (nemístný přepych královského dvora a války) a s vystoupením generálních stavů (stavovské shromáždění) došlo k povstání pařížského lidu. Dne 14. 7. 1789 padl symbol absolutistické moci – Bastila. Ještě v srpnu **1789** byla přijata **Deklarace práv člověka a občana** (rovnost svobodných občanů před zákonem, svoboda slova, tisku, shromažďování a právo na vlastnictví majetku). Francouzská revoluce a její myšlenky měly zásadní význam pro obyvatele celé Evropy. Ti si začali postupně uvědomovat, že poddanská závislost na vrchnosti není v souladu s představami o skutečné lidské svobodě. Tato myšlenka se pochopitelně promítla také do obsahů, metod a forem vzdělávání člověka.

6.2 John Locke, J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi

Přesto, že Komenského myšlenky jsou stále živé i dnes, v 17. a 18. století příliš aktuální nebyly. Především 18. století bylo formováno osvětskými ideály založenými na rozumovém poznání. Osvícenci byli přesvědčeni, že prostřednictvím rozumu mohou reformovat své společenské instituce (včetně vzdělávacích a výchovných) ve prospěch obecného dobra. Výchova tak byla pojímána jako všemocný a neomezený prostředek k dosažení společenských cílů. V souvislosti s uplatňováním principu přirozeného zákona bylo zdůrazňováno **všeobecné právo na vzdělání**, ale také právo na rozvoj celé osobnosti člověka. Zvýšená pozornost byla věnována fyzickému vývoji a s tím souvisejícím zdravím a hygienou nejmenších dětí. Osvícenci také kritizovali otřesné a nehygienické podmínky, ve

kterých musely děti vyrůstat, upozorňovali na špatnou informovanost matek o vývoji a výchově dětí a poukazovali na nízkou vzdělanostní úroveň žen.

Přírodní zákon je uplatňován v rozvoji lidské psychiky již od nejtělejšího dětství. Připomíná se aristotelské pojetí obrazu člověka, který je již od narození vnímán jako tzv. „**tabula rasa**“ (nepopsaná deska - Locke). Objevují se počátky nové vědy – **pediatrie**, která zkoumá zvláštnosti dětského vývoje.

Názory na **mravní výchovu** dítěte vycházely z vlastní lidské přirozenosti. Cílem výchovy v osvícenství byla **výchova občana**, tedy člověka, který je připraven na povinnosti dané mu státem, ale také na praktickou činnost vycházející z jeho povolání. Proto je nutné vést děti již od počátku jejich života k pracovitosti, ke shodě s ostatními, ale také k sebekontrolě. Je nutné, aby člověk jednal nejen ve svém zájmu, ale především v zájmu celku, společnosti, v zájmu těch druhých.

John Locke (1632-1704)

Syn majetného advokáta, John Locke, studoval lékařství a přírodní vědy. Později se stává vychovatelem a lékařem v rodině lorda Ashleje, vůdce anglické opozice. Mezi jeho nejvýznamnější díla patří: „*Pojednání o lidském rozumu*“ (základy teorie poznání a psychologie - 1690), „*Dvě pojednání o vládě*“ (smluvní teorie státu - 1690) a „*Několik myšlenek o vychování*“ (1693), pro něj je považován za zakladatele anglické pedagogiky.

Ve svém díle kritizoval karteziánskou (od filosofa R. Descarta – Cartesius) nauku o vrozených ideách a dokazoval, že vše, co je obsahem našeho vědomí, je získáno teprve během života na základě smyslového vnímání. Jinak řečeno, součástí každého narozeného člověka je tzv. „**tabula rasa**“ (nepopsaná deska), na kterou se prostřednictvím smyslů zapisují veškeré zkušenosti.

Výchovu a vzdělání viděl jako nedílnou součást státní moci důležitou pro všechny sociální skupiny. Přestože hovořil o výchově a vzdělání jako o základu, který má být přístupný všem, jeho hlavním cílem byla výchova **anglického gentlemana**. Ta měla probíhat v domácím prostředí, měla být individuální a měla připravovat chlapce na vedení společnosti v duchu tolerantního, pravdivého a uhlazeného chování. Jeho moudrost má být založena na umění používat rozum, který vychází ze smyslových počitků vnějšího prostředí. Poznání vychází

z empirického (zkušenostního) přístupu. To mělo velký vliv i na předškolní výchovu dětí, u kterých je nutné co nejdříve začít se soustavným rozvíjením smyslů. Gentleman je tedy člověk činorodý, pracovitý, používající zdravý praktický rozum a zároveň ukázněný s vytříbeným společenským chováním. Připravit ho na tuto nelehkou cestu může pouze výchova rozumová, mravní a tělesná.

Již od útlého dětství je nutné dbát přirozených předpokladů tělesného zdraví, životosprávy a hygieny. Důležitá jsou **tělesná cvičení** na čerstvém vzduchu, se kterými souvisí postupné otužování. V těchto požadavcích se projevilo lékařské vzdělání, kterého Locke nabyl. Na základě správného vztahu mezi rodiči a jejich potomky se snaží rozvíjet rozum a charakter dětí vycházející z rovnováhy rodičovské autority a svobody dítěte. Dítě se musí samostatně pokoušet zvládat nejrůznější úkony, hrát si, ale také dělat chyby, které slouží jako poučení pro další aktivity. Kontrola veškeré činnosti má vycházet z rozumu a vytvářet zdravý úsudek. Rodiče mají být důslední a vyžadovat mírnou a přiměřenou kázeň. Vylučoval tak tělesné tresty, které připouštěl pouze ve výjimečných případech u zvláště vzpurných dětí.

Zdravý úsudek vycházející z rozumových předpokladů tak lze u člověka vypěstovat pouze tím, že se již v útlém dětství začne vychovatel tomuto předpokladu věnovat. Aby dospělý člověk splňoval tyto náročné dispozice, vycházející z výchovy gentlemana, je nutné začít co nejdříve – tedy u nejmenších dětí. Stejně jako Komenský, i Locke tvrdí, že co se v útlém dětství ve výchově a vzdělání zanedbá, v dospělosti lze jen velmi obtížně napravit.

Ideální metodou, která v sobě spojuje teoretické i praktické vědomosti s dovednostmi je **hra**. Ta rozvíjí zvědavost, intelekt, ale také charakter dětí (skromnost, snášenlivost, statečnost, pravdivost). Jak je patrné z výše uvedeného výkladu, velkou pozornost Locke věnuje rozvoji rozumu (rozum pořádá data smyslové zkušenosti) a jeho zdokonalování. V tomto smyslu se jedná o jistou nevyváženost, protože výrazně **podcenil význam citové výchovy**. O citu hovoří pouze v souvislosti s vytvářením morálního profilu člověka, protože všechnu činnost řídí rozum.

Celkově lze říci, že Locke připisoval výchově (především tělesné a mravní) v období od narození do tří let velkou moc. Kládl důraz na výchovu osobním příkladem a na respektování dětské individuality. Úkolem učitele tak není naučit žáka všem dostupným poznatkům, ale především **vzbudit v něm lásku a úctu k vědění**. Tvrdil také, že devět z deseti lidí jsou tím, čím jsou, výchovou. Právě výchovou vznikají mezi lidmi největší rozdíly. Proto koncem

života nemyslel jen na výchovu urozeného gentlemana, ale také na nejchudší část anglické společnosti.

Navrhoval tzv. **pracovní školy** (Working schools) pro děti chudých (od 3 do 14 let), které měly být zřizovány obcemi. Tyto školy byly prakticky zaměřené (pletení) a zároveň sloužili k seznamování s presbyteriánskou (presbyter – starší – evangelická církev v Anglii) morálkou a náboženstvím.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Narodil se v Ženevě v rodině hodináře. Hned po narození přichází o matku, což se poté projevuje v jeho neradostném mládí. Jeho mistr, u kterého se učil rytcem (do 16 let), s ním velmi hrubě zacházel. Rousseau od něho záhy utíká a je nucen se sám o sebe postarat. Střídá různá zaměstnání. Čas i prostředky mu nedovolují věnovat se systematickému vzdělávání ve škole. Proto sám studuje latinu, filosofii, přírodní vědy, ale také intenzivně čte spisy filosofů, jako byl Locke, Descartes a Leibnitz. Roku 1741 přichází do Paříže, kde se seznamuje s významnými osobnostmi kultury, umění a vědy.

Akademie v Dijonu vypisuje v roce 1749 soutěž na téma „*Zda pokrok ve vědách a umění přispěl ke zkažení či k očištění mravů?*“ Na podnět Diderotův se Rousseau soutěže účastní a získává cenu na podkladě tvrdé kritiky kultury a společnosti. Na základě této úvahy se proslaví po celé Francii. Následují jeho další spisy, jako např. „*O původu nerovnosti mezi lidmi*“, „*O společenské smlouvě*“ a především jeho hlavní pedagogický spis „*Emil, čili o výchování*“ (1762 – má pět částí). K jeho pedagogickým pracím patří ještě „*Nová Heloisa*“ a kapitola věnovaná výchově ve spise „*Úvaha o vládě v Polsku*“. Významný je také jeho životopis, sepsaný na sklonku života, pod názvem „*Vyznání*“.

Rousseauovy názory na výchovu jsou velmi těsně spjaty s jeho názory politickými a společenskými. Člověk je podle něho od přírody dobrý, ale zlá společnost a kultura jej kazí. Proto klade důraz na přirozenou výchovu, která tvrdí, že čím má člověk ve společnosti nižší postavení, tím je blíže přírodě. Ten, kdo je blízký přírodě, je tak podle Rousseaua mravnější a lepší člověk. Proto se ve svém „Emilovy“ zabývá výchovou chlapce šlechtického původu, který je hmotným zabezpečením, jež mu jeho rodina poskytuje, zkažen. Úkolem a cílem výchovy je tak člověka napravit, aby se vrátil ke svému původnímu základu – přírodě.

Výchova tak má respektovat věkové zvláštnosti dítěte společně s jeho přirozeností: „*Příroda chce, aby děti byly dětmi, než se stanou dospělými.*“ (Rousseau, 1910, s. 81)

Z pohledu věkových stupňů, které Rousseau vymezuje, nás budou zajímat první dva. Jde o období **od narození do dvou let**, které má být věnováno péči o tělesný vývoj dítěte a o druhé období **od dvou let do dvanácti**, které označuje jako „sen rozumu“. Těžištěm této periody je rozvoj smyslových orgánů.⁴

V **prvním období (0-2 roky)** má rozhodující význam **tělesná výchova**. Rousseau kritizuje dosavadní způsob péče o děti, při kterém jsou baleny a šněrovány do povijanu, takže pak nemohou volně dýchat ani se hýbat. To je proti přirozené dětské potřebě ničím neomezovaného pohybu. Již v tomto období je také třeba děti postupně otužovat, aby navykly podmínkám, se kterými se v přírodě mohou mnohdy setkat. Za nejdůležitější metodu práce s nejmenšími považuje Rousseau **hru**, při které doporučuje používat jednoduché hračky. Zároveň je třeba dbát vlastních potřeb dětí, které však nepřeceňuje. Nelze splnit všechna dětská přání, což Rousseau zdůvodňuje tím, že by se poté z dětí mohly stát sobci.

Nejlepší stravou pro nejmenší děti je to nejpřirozenější – mateřské mléko. Oba rodiče mají svým chováním i příkladem v řeči dávat nejmenším **příklad**, který je základní výchovnou metodou. Stejně důležitá je i vlastní (**praktická**) **činnost dětí**, která kromě rozumu rozvíjí také smysly a cit.

Ve **druhém období (od 2-12 let)** je péče věnována rozvoji **smyslového vnímání**, které je zdokonalováno různými cvičeními. Nežádoucí je v tomto věku běžné vyučování, protože do dvanácti let věku dítěte se má učit pozorováním a poznávat přírodu svými smysly a vlastní zkušeností. K tomu není třeba ani knih, které jsou výsledkem kultury a umění. Proto i knihy v tomto věku mohou dítě pokazit a odvést ho od přirozeného vnímání skutečnosti. Pokud se dítě naučí číst, jedinou knihou, kterou Rousseau doporučuje je „Robinson Crusoe“ od Daniela Defoa. V tomto období také odmítá trestání dětí jako výchovný prostředek a místo něho doporučuje zásadu „**přirozených následků**“, která vychází z toho, že pokud dítě něco provede, nese za svůj čin odpovědnost.⁵

⁴ Další období Rousseau dělí: **od 12 do 15 let** (výchova rozumová), **od 15 do 18/24 let** (výchova mravní).

⁵ Rousseau uvádí jako příklad dítětem rozbíté okno. Pokud Emil v místnosti, kde přebývá, rozbije okno, pocítuje večer, když usíná zimu. Zima mu přestane být až ve chvíli, kdy okno sám opraví nebo nechá za své peníze zasklít.

Pro období od druhého do pátého roku života zdůrazňuje Rousseau také to, aby nebyl tlumen přirozený vývoj dítěte nevhodným oděvem, a aby se neomezoval dětský pohyb. Doporučuje poskytnout dítěti svobodný pohyb v přírodním prostředí vycházející ze sportu a hry. Výchova se tak stává přirozeným procesem rozvíjení osobnosti bez vnějšího nátlaku. Má připravit na budoucí povolání, které vychází z přirozených zájmů jedince. Přirozená výchova tak respektuje věkové a osobnostní možnosti dítěte.

Jinou úlohu zastává **vychovatel**, který již není trestající středověkou autoritou, jehož vědomosti a příkazy jsou nezpochybnitelné. Učitel spíše jen dohlíží nad přirozenou výchovou a vzděláváním svého žáka. Tato přirozenost vychází z přírody, která je hlavní učitelkou nejmenších dětí. Vychovatel tak spíše přirozeně doprovází svého žáka a demokraticky koriguje jeho vzdělávací touhy.

Rousseau byl mužem mnoha rozporů. Přesto, že o výchově dítěte psal v duchu svobodné a laskavé rodinné výchovy, sám dal své vlastní děti do nalezince a omlouval to tím, že nevěří v dobrou výchovu v rodině, kterou založil s nevzdělanou ženou Terezou. Ta má navíc podle Rousseaua údajně zvrhlé příbuzenstvo, které by z jejich dětí učinilo skutečné nestvůry. (Rousseau, 1910)

I přes tyto rozpory můžeme říci, že pedagogické dílo J. J. Rousseaua má svou trvalou hodnotu vycházející především z akcentu na jedinečnost osobnosti člověka, z důrazu na přirozený vývoj od narození a z uvědomění si důležitosti prvních dojmů (z nich vycházejí zájmy dítěte). Výchova nejmenších dětí je tak založena na rozvoji přirozených sil a sklonů bez jakéhokoli vnějšího znásilňování dětské vůle. Dalo by se také říci, že Rousseau objevil dítě jako bytost, která má právo na svůj vlastní dětský život a na respekt k specifickým dětským potřebám a vlastnostem. Dítě již nebylo jen „malým dospělým“, který je nezralý, a kterého je třeba drezírovat donucovacími metodami, aby nepropadlo hříchu. Dětství má být prožíváno radostně a spontánně, protože to odpovídá přirozenosti člověka. Hlavním cílem výchovy je „**dobrý člověk**“. Toho se podaří vychovat pouze láskyplným a osobnost respektujícím přístupem vycházejícím z velké úcty k dítěti.

Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1826)

Pestalozzi byl slavný švýcarský pedagog a spisovatel. Velmi záhy ztrácí svého otce a je vychováván pouze matkou a věrnou chůvou. Již ve svých 22 letech zakládá (1768) vlastní zemědělský podnik v **Neuhofu** u Birru, který v roce **1774** mění na ústav pro opuštěné děti

(**Ústav pro výchovu chudých dětí** – asi 50 dětí). Zde je učí tkát, pracovat na poli a na zahradě, ale také základy čtení, psaní a počtů. I přes veškerou Pestalozziho snahu ústav v roce 1780 z finančních důvodů krachuje.

V letech 1780-1790 se Pestalozzi věnuje své literární činnosti, jejímž plodem je pedagogický román **Linhart a Gertruda** (1787), ve kterém chtěl ukázat, jak by se měl nově utvářet život rolníků. Pedagogickým spisem je také *Večer poustevníkův*, který přímo hovoří o využívání pedagogických zásad.

Roku 1798 došlo ve Švýcarsku k revoluci, jejímž výsledkem bylo vyhlášení Helvétské republiky. V této době byl Pestalozzi aktivní i politicky, takže byl direktoriem (nejvyšší exekutiva Helvétské republiky) pověřen organizováním péče o osiřelé děti ve **Stanzu**. K těmto účelům nechal zřídit v bývalém klášteře útulek (1798), který se časem staral o 80 dětí ve věku od 5 do 10 let. Ty byly často ve velmi zuboženém fyzickém i duševním stavu. O tom jaký vztah měl Pestalozzi k těmto dětem svědčí ukázka z dopisu příteli: „... *mé děti od časného rána do pozdní noci, každou minutu musely vidět na mém čele a tušit na mých rtech, že mé srdce k nim lne, že jejich štěstí je mým štěstím, že jejich radost je mou radostí. Od rána do večera jsem byl jedním z nich. Všechno dobré pro jejich těla i duše přicházelo k nim z mých rukou. Všechna pomoc a podpora v nouzi, všechno poučení přijímaly bezprostředně ode mne*“ (Váňa, 1961, s. 100)

Ve Stanzu navazoval Pestalozzi na svou výchovnou práci v Neuhofu. Věnoval se zde především hromadnému vyučování a didaktickým problémům počátečního stupně. V roce **1799** byl opět z finančních důvodů „**Dětský domov ve Stanzu**“ zrušen (fungoval tedy necelý rok).

Pestalozzi se však nevzdává a roku **1800** zakládá na **zámku Burgdorf** výchovný ústav a oddělení pro přípravu učitelů (učitelský seminář), kde se zabývá problematikou počátečního vyučování. V této souvislosti vydává pedagogický spis, **Kterak Gertruda své děti vyučuje** (1801) a **Abeceda názoru**. V roce 1803 dochází k politickým změnám, které neblaze zasáhnou i do chodu Burgdorfského ústavu. Pestalozzi je odvolán a vláda mu přiděluje zámek **Münchenbuchsee**, kam se roku 1804 stěhuje. Ani zde však dlouho nesetrvává.

Roku **1805** přechází do **Yverdonu**, kde zakládá světově proslulý **výchovný ústav**. Je zde zřízena střední škola a učitelský seminář. Děti již nepocházely z chudých rodin, ale z rodin zámožných obchodníků i šlechticů (dokonce i z ciziny). V roce 1815 se začaly v učitelském

sboru objevovat rozpory. Jejich následkem ústav postupně upadal, až byl v roce **1825** úplně zrušen. Pestalozzi se vrací do Neuhofu, kde píše své poslední pedagogické dílo – **Labutí píseň**. V něm se snaží shrnout své celoživotní výchovné zkušenosti. O tom jaký měl Pestalozzi vztah nejen k dětem, ale i k lidem svědčí nápis na jeho hrobě (umírá v roce 1827) – „**Vše pro jiné, nic pro sebe**“.

Základ jeho pedagogické teorie je popsán v díle: *Jak Gertruda učí své děti* (tvořeno 14 dopisy), kde v šestém dopise ukazuje tři základní prostředky výchovy. Jde o **číslo – formu – řeč**. Těmito prostředky chce působit k tomu:

- 1) *aby se děti naučily dívat se na každý vnímaný předmět jako na **jednotu*** (tj. jako na předmět oddělený od toho, s čím je zdánlivě spojen)
- 2) *aby se naučily poznávat **formu** každého předmětu* (tj. na míru a poměr)
- 3) *aby byly co nejdříve seznamovány s celým rozsahem **slov** a názvů všech předmětů, které poznaly.*

Tento vztah by se dal také vyjádřit příkladem, ve kterém jde o objasnění určité věci nebo předmětu. Když chceme nějakou věc poznat a pochopit, musíme na ni nahlížet ze třech základních hledisek:

- 1) *Kolik předmětů vidíme? (**číslo**)*
- 2) *Jaký je jejich tvar? (**forma**)*
- 3) *Jak se nazývají? (slovo – **řeč**)*

Tímto přístupem se u dětí rozvíjí nejen schopnost samostatného myšlení, ale také základy počítání, měření a ovládání řeči. Pestalozzi tak uplatňuje ve vyučování **formální hledisko**, které má za **hlavní úkol vzdělání rozvoj myšlení** a nikoli osvojení znalostí.

Cílem výchovy tak má být harmonický rozvoj vloh a sil jedince. Proto, aby mohl být člověk opravdu člověkem, je třeba, aby neustále zdokonaloval své schopnosti. Ty jsou trojí: a) **tělesné**, b) **duševní** a c) **mravní**. Tato trojice je vzájemně spojená a chápaná v komplexní jednotě. Z toho je patrné, že výchova a vzdělávání člověka nemůže být jednostranná, protože jen rovnoměrný rozvoj všech sil dovede člověka k dokonalosti.

Zpočátku soustředil svou pozornost na výchovu dětí z nejhudších společenských vrstev. Ta vychází ze spojení vyučování (čtení, psaní, počítání) a praktické (většinou zemědělské a řemeslné) práce či činnosti. V závislosti na myšlenkách J. J. Rousseaua kritizuje dobovou školu pro mechanické, pamětní učení a za zanedbávání lidské přirozenosti „*Jest v podstatě nemožno vady školské většinou a trvale odstraniti, nedosáhneme-li toho, abychom mechanickou formou veškerého vyučování podříditi věčným zákonům, podle nichž duch lidský se nese od smyslových názorů k jasným pojmům.*“ (Pestalozzi, 1910, s. 25) Proces poznání tak postupuje „*od zmatku k určitosti, od určitosti k jasnosti a od jasnosti k zřetelnosti.*“ (tamtéž, s. 30) Vyučování má tedy směřovat k **rozvíjení myšlení** prostřednictvím názorného smyslového vnímání a jemu předcházejícímu objasnění pojmů.

Na rozdíl od Rousseaua nezavrhuje vliv kultury a vědy jako takové. Pramenem poznání je mu jak příroda, tak i kultura. Společnost se může napravit především zkvalitněním elementárního vzdělání, které od narození sleduje organický vývoj dítěte (jazykový, morální, rozumový, fyzický a citový). Tyto předpoklady má každý člověk hned od narození. V praxi jde o to, aby se prostřednictvím **názorné metody** přirozeně rozvíjely síly a schopnosti dětí. Pestalozzi vychází ze spontánní dětské aktivity (zážitky) a doporučuje, aby děti poznávaly věci přímo (vlastní zkušeností) a nikoliv jen prostřednictvím slov. Celek je třeba rozdělit na jednodušší prvky, aby děti viděly složitost celku a jeho vlastní smysl.

Důležitou úlohu ve výchově nejmenších dětí sehrávají názorné knihy s jistou metodou výkladu (aby se děti učily nejprve pojmenovávat věci). Až poté je vhodné začít děti učit abecedu a číst. Tímto psychologicky pojatým postupem má učitel sledovat stupně dětského všestranného rozvoje (citového, morálního).

Pestalozzi si velmi cenil **výchovy v rodině**, protože doufal, že škola, která se svým zaměřením přiblíží rodinné výchově, eliminuje převládající dobový formalismus. Navíc tvrdil, že rodinná výchova je základem budoucích sociálních vztahů (důvěra, ukázněnost, láska k lidem). To, že se rodiče věnují svým potomkům již od raného dětství, u nejmenších vyvolává také pocit bezpečí a štěstí, který je nutný pro vyrovnaný vývoj dětské osobnosti. Rodina tak u každého člověka pokládá základy rozvoje jazykových, manuálních a tělesných dovedností. Ideálním postupem, jak toho dosáhnout, je využít **hru** jako vyučovací metodu.

Pestalozzi považoval předškolní výchovu a vzdělávání dětí za základ nutný k dalšímu úspěšnému rozvoji dospělého člověka. Podobně jako Komenský tvrdil, že pokud se v tomto období něco opomene nebo pokazí, je již v dospělosti většinou pozdě na nápravu. V didaktice

požadoval především využití principu názornosti, postupnosti, soustavnosti a věkové přiměřenosti. V souvislosti s tím zdůrazňoval **princip výchovného vyučování**, který uplatňoval ve své praktické pedagogické činnosti. Za nejvýznamnější Pestalozziho přínos je považován jeho princip **rozdíjícího vyučování** (neustále obohacovat žáka novými poznatky a dovednostmi, systematizovat je), který pro svou teorii výchovného vyučování převzal Herbart (1776-1841).

Pestalozzi také položil základy k **vypracování metodik jednotlivých předmětů**, které se na národní škole vyučují. Důležitá byla jeho metodika mateřského jazyka, kterou budoval na zásadě rozvíjení řeči dítěte. „*Dítě se má nejprve naučit vyslovovat všechny hlásky, pak teprve se může učit psát. Seznamuje se s tvary písmen pro samohlásky, přibírá souhlásky, tvoří slabiky a konečně slova.*“ (Váňa, 1961, s. 104) Tímto postupem tak Pestalozzi přispěl k rozvoji **hláskové metody vyučování čtení**. Doporučoval nikdy nepřistupovat k novému učivu, dokud si dítě dobře neosvojilo předchozí látku. Osvojování nových vědomostí a dovedností mělo postupovat pozvolna podle osobnostních předpokladů dítěte.

6.3 Vývoj předškolní výchovy v 17. a 18. století v českých zemích

17. století je v české pedagogice charakterizováno Komenského výchovným systémem. Podobně jako v okolních evropských státech se i v českém prostředí začínají objevovat

myšlenky vycházející z francouzského **osvícenství**. V polovině 18. století se tyto zásady snaží do praxe zavádět Marie Terezie (1740-1780) a následně i její syn Josef II. (1780-1790).

Nejvýznamnějším představitelem tohoto období je v předškolní výchově báňsko-bystrický rodák a pozdější student univerzity v Jeně – **Daniel Lehocký** (1759-1840), který ve spisu ***Kniha o moudrém a křesťanském vychování dítek*** (1786) vymezil teorii výchovy venkovských dětí. V tomto spise, ale také v předmluvě ke ***Slabikáři***, sleduje vývoj člověka od prenatálního období do šestého roku života. V návaznosti na Komenského dílo formuluje křesťansko-osvícenský ideál lidskosti a občanské užitečnosti.

Cílem jeho výchovy je vychovat řádného občana, který je dobře připraven na praktický život po stránce tělesné, rozumové i morální. Podobně jako jeho předchůdci vyzdvihuje **význam rodiny** a upozorňuje na důležitost příkladu, který rodiče svým dětem dávají. Tímto příkladem je vzájemná rodičovská ukázněnost, klidnost, snášenlivost a dobrota. Výchova dítěte není záležitostí pouze žen, ale současně i mužů, kteří mají dohlížet na systematickosti i kázeň dětí.

Velký důraz klade na **tělesný vývoj** člověka již v prenatálním období a v prvních měsících po narození. Pro sociální, morální i intelektuální rozvoj dítěte doporučuje **hru**, která umožňuje harmonický rozvoj všech těchto složek. V ***Knize o moudrém a křesťanském vychování dítek*** dokonce popisuje **psychologické typy dětí** (cholerik, melancholik, flegmatik a sangvinik). Správně si uvědomuje, že člověk není jen jedním čistým typem, ale v každém jedinci se tyto temperamentové předpoklady mísí. V tomto smyslu je také nutné, aby vychovatel bral v úvahu nejen biologické, ale především psychologické rozdíly mezi dívkami a chlapci.

Východiskem sociální, rozumové a mravní výchovy je **smyslové vnímání**. V tomto významu Lehocký nabádá rodiče, aby pedagogicky vhodným způsobem (soustavně a nenásilně) seznamovali své děti s jejich okolím. Nejlepším způsobem jak bojovat proti pověrčivosti a lidským předsudkům je již od útlého dětství rozvíjet rozumovou stránku člověka. Jde o to, aby děti poznávaly konkrétní příklady ze života a pokoušely se je samy posuzovat. Lehocký tak ve své představě správné výchovy člověka spojuje Komenského úsilí o harmonický a celostní rozvoj jedince s prvky osvícenského racionalismu. Nezapomíná při tom také na citovou složku člověka. Člověk se prý nerodí ani dobrý ani zlý. Pouze výchova a vzdělání určí, kým se člověk v dospělosti stane, a k jaké etické kategorii se přikloní. V této

souvislosti si uvědomuje rozhodující význam prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a důležitost zděděných dispozic, jež silně ovlivňují celkovou povahu dospělého.

V didaktice nepřináší Lehocký nic originálního. Syntetizuje poznatky svých předchůdců, takže požaduje postup od jednoduchého ke složitému nebo doporučuje využívání názorných příkladů. Chce děti ochránit od zla a budovat jejich morálku vedením k ctnostem. Z těchto ctností upřednostňuje spravedlnost, čistotu, pracovitost nebo ohleduplnost. Dítě už chápe jako společenského tvora, proto v tomto kontextu zdůrazňuje výchovu pro život a životem. Děťství tak poskytuje možnost vytvořit u člověka předpoklady hodnoty lidství. Na tomto základě je poté úkolem vychovat řádné občany, které v duchu osvícenských myšlenek budou sloužit státu (osvícenský absolutismus).

Na Lehockého myšlenky o výchově navázal jeho současník a přední protagonista českého národního obrození – **Jan Kolár** (1793-1852). Ve svém spise *Kázání a řeči* vymezil plán národního školství, který ve své organizaci počítal také s mateřskými školami. Ve své představě spojil svůj romantický pohled s racionálními osvícenskými požadavky. Celkově lze říci, že Kolár vycházel především z představ o předškolní výchově dětí, z myšlenek J. V. Svobody (jeho pojetí MŠ bude součástí následujícího výkladu), který v 19. století položil základy novodobé mateřské školy. Kolár si tak v duchu národního obrození uvědomoval nezastupitelný vliv předškolní výchovy. Péče o nejmenší děti tak může ještě nedospělému člověku ukázat význam obrozeneckých snah.

6.4 Shrnutí

V 17. a 18. století se prostřednictvím velkých jmen světové pedagogiky (Locke, Rousseau, Pestalozzi) formují základy, ze kterých vycházela výchova a vzdělávání dětí ve 20. století. **Locke** jako představitel pedagogického **optimismu** hovořil především o výchově anglického gentlemana, chlapce z vyšších společenských vrstev. Ten má být veden především rozumem (racionalismus) a zkušeností (empirie) k budoucí vedoucí úloze ve společnosti, která vychází z uhlazeného a kultivovaného chování. Jako pedagogického **pesimistu** můžeme označit J. J. **Rousseaua**. Ten tvrdil, že kultura a věda člověka kazí a brání mu v rozvoji lidské přirozenosti. Je proto nutné vychovávat dítě již od nejútlejšího věku mimo vliv společnosti a kultury. Edukace proto vychází z přirozených potřeb člověka a z principu odpovědnosti, který dítě za své činy a rozhodnutí nese. Výjimečnou postavou dějin pedagogiky je také J. H.

Pestalozzi, jenž svou bezmeznou obětavostí a organizačními schopnostmi přispěl k výchově nejchudších dětí. Svým postupem (**číslo-forma-řeč**) uplatnil ve vyučování formální hledisko, jehož hlavním úkolem není osvojení penza znalostí, ale především **rozvoj myšlení**. Jeho **princip výchovného vyučování** předešel svou dobu. Jako jeden z prvních si uvědomil, že při vzdělávání nejmenších dětí nemá jít jen o vědomosti a dovednosti, ale je nutné současně kultivovat i morální stránku člověka. Všichni výše uvedení autoři si uvědomovali zcela zásadní význam **rodiny** a příkladu rodičů pro výchovu nejmenších dětí. Jinak řečeno, období od narození (ale již také prenatální období) do šesti let je pro budoucí život člověka zcela zásadní. Pokud se budou vychovatelé i rodiče v tomto období svým dětem pečlivě věnovat je velmi pravděpodobné, že se podaří vychovat člověka, který bude svou kultivovaností a lidským přístupem pro všechny ostatní přínosem.

6.5 Kontrolní otázky

- 1) Pokuste se určit, jakým způsobem se dobové a historické okolnosti promítly do obsahů, cílů a didaktického přístupu k výchově dětí předškolního věku v 17. a 18. století.
- 2) Na příkladech vysvětlíte přístup pedagogického realismu, optimismu a pesimismu k výchově nejmenších dětí.
- 3) Jaký význam mělo dílo a myšlenky J. J. Rousseaua pro pedagogickou realitu 20. století?
- 4) Porovnejte pedagogický přístup J. Locka a J. J. Rousseaua k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku.
- 5) Koho a jakým způsobem ovlivnilo dílo J. A. Komenského?
- 6) Jaké je místo J. H. Pestalozziho v dějinách pedagogiky? (především v dějinách vývoje předškolní výchovy)
- 7) Které pedagogické názory ovlivňovaly edukační realitu českého prostředí v 17. a 18. století? (Kdo, jak, proč)

7) Předškolní výchova nejmenších dětí v 19. století

Tematicky zvolený text k dané problematice



Statuty prvé pražské vzorné vychovatelny malých dětí na Hrádku

§ 1. První vychovatelna malých dítek v c.k. hlavním městě Praze byla zřízena jako vzorný ústav ve městské školní budově na Hrádku dne 1.III.1832 v památný den 40letého panování J.V. našeho nejmilejšího zeměpána Františka I.

§ 2. Jest účelem tohoto ústavu, aby zcela chudé děti, dosud školou nepovinné, ve stáří od 2 do 5 let, jejichž rodiče jsou zaměstnaní mimo domov a proto nemohou na děti dohlédnouti, byly uchráněny od škod na životě, zdraví i zkaženosti, aby se v nich podporovalo klíčení lásky k dobru a živila v nich chuť i budoucí duševní i mravní výchově, aby se potíraly klíčící špatné sklony, působilo vhodně na tělesné a duševní a morální síly v dětech dřímající, aby žily v tomto útočišti radostně, dětsky a mravně... s současně aby zde byl připraven přechod k vyučování v první třídě obecné školy.

Tento ústav výchovně a účelně vypomáhá všeobecné mravnosti a rozšíření lepší dětské výchově.

(Přeloženo z „Erster Jahresbericht der Kleinkinderbewahranstalt“, Prag, 1834, str. 13-21,

Citováno podle: Školka Jana Svobody, Praha, 1958, SPN, s. 58-62)

Ukázka ze „Školky“ J. V. Svobody

Povězte mi, nač potřebujeme vodu. Čím se umýváme? Máme se teplou, nebo jakou vodou umýváme? Co jsem vám řekl, že máme ráno studenou vodou umýváme? D. *Prsa, ramena, krk, hlavu.* U. Budete-li to dělati, budete silní a zdraví. Proto že se vodou umýváme, nač tedy potřebujeme vodu? D. *Na mytí.* U. Chce-li vám maminka bílou košilku obléci, co musí dříve se špinavou dělati? Co potřebuje maminka, když pere? Nač tedy potřebujeme ještě vodu? D. *Na prádlo.* U. Když chce vaše maminka některé krmě vařiti, dává na ně vodu a vaří je. K čemu tedy ještě potřebujeme vodu? D. *K vaření.* U. Když se vám chce pít, co pijete? K čemu tedy ještě potřebujeme vodu? D. *K pítí.* U. Aby obilíčko, stromečky a jiné rostlinky mohly růsti, co potřebují mimo teplo a světlo ke svému zrůstu. Kdy by rostlinky nedostaly pítí, co by se s nimi stalo? D. *Uschly by.* U. Kdy by tedy nebylo vody, čeho by také nebylo? Kdyby nebylo vody a rostlinek, co by se stalo se zvířátky? Kdy by nebylo vody, rostlinek a zvířátek, ze kterých maso jídáme, co by se s námi stalo, nemajíce co jísti a pítí? Voda nám tedy k živobytí dopomáhá, a proto se voda živel jmenuje. Kdo pak nám dává tento živel? Ó, jak dobrotivý je Bůh! Povězte mi, co je mezi mnou a vámi, okolo nás a všude, nevidíme to, vdychujeme to a vydychujeme to. D. *Povětrí.* U. Skrze povětrí, které okolo nás plyne, vidím vás a vy zas vidíte mne. Proto, že vidíme skrz povětrí, jaké je? D. *Prozračné.* U. (Ukazuje bouchačku.) Co je to? Co je tady v té bouchačce? D. *Špunt.* U. Protože je povětrí všudy, co také musí v bouchačce býti? Dívejte se, nyní budu tímto špuntem povětrí v bouchačce stlačovati. Až povětrí v bouchačce hodně stlačím, to stlačené povětrí velkou silou tento špunt vyrazí. (Udělá to.) Co jste slyšeli? Co pak vyrazilo špunt z bouchačky. Ztlačené povětrí. Zdalížpak to nyní zase vybouchne.

(Citováno podle: Školka Jana Svobody, SPN, Praha 1958, s. 249-252)

Funkce a obsah první mateřské školy u sv. Jakuba v Praze

Slavná městská rada přikázala školu mateřskou mládeži 3-6 letě z celého Starého s dolejšího Nového města. Jelikož ale místnosti tyto dostačiti nemohou, nezbyvá nic jiného nežli obmeziti se při přijímání dítek tím, že se

přijímají jen ty z nich, kterým pobyt ve školce mateřské pro poměry rodinné jest nade všecko potřebný a užitečný.

Jsou to předně děti rodičů nuzných, kterým se v domácnosti jejich nedostává hlavních podmínek ku zdravému vývinu těla, za druhé dívky, jichž rodičové po celý den zaměstnání jsou prací svou tak, že se osobně o dívky a jich vychování starati nemohou, kteréž dívky by tudíž samy sobě ponechány byly.

Školka má ráz především dobročinného, humanitního ústavu; jestiž to vskutku nejpřírodnější snaha školky naší, státi se ústavem skutečně mateřským, náhradníkem nedostávající se péče mateřské, a prokázati i osvědčiti dítkám lásku, jak rozumným ducha vedením, vychováním, jakož i přiměřeným takřka po celý den trvajícím opatrováním a zaměstnáním pokud omezenost místnosti toho připouští, jakož konečně i nezbytnou potravu.

Vyučování děje se způsobem více přípravným. Nejedná se tu o to, aby dívky nabyly nějakých zvláštních vědomostí abstraktních, aneb aby se jim přispíšením duševního vývoje poskytlo toho, co jim svým časem teprve po výstupu ze školky mateřské škola národní podati má. Jedná se tu vedle ušlechtění srdce hlavně jen o probuzení vnímavosti mysli i ducha dětského.

K tomu má sloužiti všelijaké názorné vyučování a ukazování předmětů. Dívky vedou se k pilnému pozorování ukazovaných předmětů, jich zvláštních známek, a k porovnávání předmětů, aby se učily tvořiti o nich vlastní úsudek a jej dovedly vysloviti správnou mluvou a výrazy případnými a jasnými.

(Citováno podle Třetí výroční zprávy výboru paní při staroměstské mateřské školce u sv. Jakuba za r. 1871, Praha 1872, s. 3-5)

F. Fröbel (O výchově člověka)

XIV.

Míč jako první hračka dítěte

Pozornému pozorování prvního života dítěte a mládeže nemůže ujít, jaký nepomíjející půvab a stále živou přitažlivost má jak pro dětství, tak pro mládež míč; při pátrání po příčinách a působení tohoto jevu, zdá se po všestranném srovnání a v jednomyslné volbě být první a nejdůležitější hračkou, zejména v dětství.

V míči totiž již brzo vystupuje proti dítěti současně obecný obraz každého předmětu a jeho samého jako v sobě uzavřeného celku, jako v sobě spočívají jednoty; jako pak také dítě ve všem, co ho obklopuje se snaží vidět, uchopit a udržet celek, nikdy však jen jednu část samu o sobě; vlastnit ji dítě nikdy netěší a ani mu nestačí, a stává se pak, že je zase jako celek nazírána a na celek povyšována. Onu snahu ducha a mysli dítěte jako celku v sobě, je třeba pečlivě pěstovat, neboť člověk má brzy život a svůj život jako celek a jeho součástí, jako jednotlivé dílčí celky nejen poznávat, ale také chápat a pěstovat; protože míč odpovídá onomu hlubokému a bytostně zdůvodněnému snažení dítěte o úplnost, je tak důležitý jako výchovný prostředek vůbec a jako první hračka dítěte zvláště. Vy ale, starostliví rodiče, dbejte na onen pud dítěte, vždy se zmocnit celku a z celku se těšit: dají se jim vysvětlit mnohé jevy v životě dítěte, jak jeho světlé tak stinné stránky.

Míč uspokojuje také sám pud dítěte vidět v každé věci celek a z každé věci celek udělat.

Tím vším a ještě mnohým jiným se ukáže samo při použití, je míč oprávněn být nejen prostředkem ke hře a zaměstnání vůbec, ale zvláště ještě jako první hračka dítěte. –

Jak tu ale má být míče používáno? –

Zcela podle podstaty míče a podle potřeby vašeho dítěte.

Jen se podívejte, jak váš malý miláček všechno, čeho se může zmocnit, hned objímá a obepíná, i když to není nic jiného než jeho vlastní palec a jeho vlastní druhá ruka.

Proto jen dejte brzy dítěti do jeho ručky zástupce všeho, míč, aby jej nejdříve obepínal, uchopoval a konečně s ním samostatně a volně zacházel.

Tím se již brzy budou posilovat svaly prstů, ruky a paže vašeho dítěte, jak se budou rozvíjet a cvičit prsty, ruce a paže ke správnému uchopování a správnému zacházení s jinými věcmi. Vy ale víte z vlastní zkušenosti, jak mnoho záleží v životě člověka a již v jeho dětství na správném pochopení, na budoucím postižení a správném zacházení s každou věcí a to jak ve vlastním tak přeneseném smyslu. Pro to všechno se již tady vzdělává vaše dítě; hned tu máte malý důkaz symbolického důkazu hry a její důležitosti pro život.

(F. Fröbel: Ein ganzes von Spiel-und Beschäftigungskästen für Kindheit und Jugend; Erste Gabe – der Ball als erstes Spielzeug des Kindes. Blankenburg u. Keilhaul, Přel. V. Mišurcová)

Pokuste se na základě výše uvedených textů popsat změny, které 19. století v předškolní výchově přineslo. Porovnejte své závěry s přístupem Komenského a Rousseaua.



Osnova kapitoly:

7.1 Historické souvislosti 19. století.

7.2 Sociální, politické a kulturní podmínky společnosti v 19. století a jejich vliv na život dětí.

7.3 Vývoj myšlení o předškolní výchově v evropském kontextu (Owen, Fröbel, Tolstoj).

7.4 Vývoj péče o předškolní děti v českých zemích v první polovině 19. století.

7.5 Vývoj péče o předškolní děti v českých zemích ve druhé polovině 19. století.

7.6 Shrnutí.

7.7 Kontrolní otázky.

7.1 Historické souvislosti 19. století

19. století je charakteristické několika historickými okolnostmi, které jsou pro vývoj myšlenek o předškolní výchově zcela zásadní. Počátek 19. století byl poznamenán **napoleonskými válkami** (1800-1815), které ukončil **Vídeňský kongres** (1814-1815), jehož vůdčí postavou byl rakouský ministr zahraničí a pozdější kancléř Klemens Metternich. Byla vyhlášena **Svatá aliance** (1815 - Rusko, Rakousko a Prusko) vycházející ze zásad mocenské rovnováhy a spolupráce panovníků. Tato dohoda obnovila předrevoluční poměry (před Francouzskou revolucí) a přinesla Evropě relativně dlouhé období míru.

Zcela zásadně ovlivnila 19. století **průmyslová revoluce** (konec 18. a téměř celé 19. století) jejímž symbolem se stal parní stroj. První zemí světa, která zažila hospodářský rozmach označovaný jako průmyslová revoluce, byla Anglie. V ostatních státech Evropy proběhla tato revoluce nerovnoměrně. Průmyslová revoluce se uplatnila nejprve v textilnictví, poté ve strojírenství a chemickém průmyslu. Objevují se vymoženosti jako parní lokomotiva (1825 byla ve VB postavena první železniční trať), parník (1807) nebo první fotografie (1826). S rozvojem továren a manufaktur je spojen růst počtu obyvatel. Ten byl způsoben postupně se zlepšujícími hmotnými i zdravotními podmínkami dělníků. Spolu s počtem obyvatel rostla i velkoměsta.

Počátkem 19. století se objevují také nové umělecké směry, jako byl empír, romantismus nebo biedermeier. Z umělců té doby jsou nejnámější **J. W. Goethe** (1749-1832), **G. G. Byron** (1788-1824), **V. Hugo** (1802-1885) nebo **L. Beethoven** (1770-1827) či **R. Wagner** (1813-1883). Počátek 19. století ještě zažil filosof **I. Kant** (1724-1804) společně s **G. W. F. Hegelem** (1770-1831). Koncem 19. století (po roce 1874) prosluli francouzští **impresionisté**, jako byl **C. Monet**, **E. Degas**, **P. Gauguin**, **van Gogh** nebo **P. Cézane**.

V letech **1780-1918** probíhalo **české národní obrození** zdůrazňující zemské vlastenectví a zájem o český jazyk. Pomalu se začínají vyhrcovat také národnostní poměry mezi Čechy a Němci. V roce **1818** je založeno **Vlastenecké (Národní) muzeum** a ve stejné době se objevují falzifikáty rukopisu Královédvorského (1817) a Zelenohorského (1818).

Kolem roku **1830** se v celé Evropě objevují snahy o získání národní a státní nezávislosti (Řekové, Rumuni, „Italové“) Revoluce (1830) proběhla ve Francii, Belgii, ale také v Polsku. Revolučním časem bylo také období let **1848-1849**, kdy se většina evropských zemí snažila vypořádat s absolutismem (neomezená vláda jedince). Tato revoluce také měla za cíl odstranit stavovství a uvolnit prostor pro občanskou společnost a větší samostatnost národa. Léta **1851-1859** jsou označována jako tzv. **bachovský absolutismus**, kterému se podařilo umrtvit politický život v Habsburské monarchii. V roce **1867** vzniká nový stát: **Rakousko-Uhersko** (1867-1918) a koncem tohoto roku je vydána tzv. **Prosincová ústava** (1867), která zavádí základní občanské svobody. Ve druhé polovině 19. století se objevují první politické strany (Staročeši, Mladočeši, Sociální demokraté).

Koncem roku **1860** je sjednocena celá Itálie (G. Garibaldi). O deset let později (**1871**) se zase podařilo, **Otto von Bismarckovi**, sjednotit Německo a vyhlásit německé císařství. Na americkém kontinentě probíhala v letech **1861-1865** **Válka Sever proti Jihu**, ve které se prezidentem USA stává **A. Lincoln**. Koncem 19. století se také tvoří dva mocenské bloky, které sehrají zásadní úlohu v první světové válce. Jde o **Trojdohodu** (Francie, Rusko, VB - 1907) a o **Trojspolek** (Německo, Rakousko-Uhersko a Itálie – 1882). Důležitou okolností, která následně ovlivnila dějiny 20. století, bylo v roce **1848** vydání **Marxova** (1818-1883) **Komunistického manifestu** a v letech 1867-1883 **Kapitálu**.

7.2 Sociální, politické a kulturní podmínky společnosti v 19. století a jejich vliv na život dětí

V souvislosti s průmyslovou revolucí nastávají zásadní změny nejen v sociální oblasti, ale také v přístupu k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. V zakládaných manufakturách a továrnách nejsou zaměstnávání pouze muži, ale díky špatné ekonomické situaci rodiny také ženy a děti. Pro celé 19. století je dále příznačný prudký růst počtu obyvatel daný například snížením dětské úmrtnosti (z 25% na 18%) nebo pokrokem lékařské vědy. Tyto předpoklady se ale týkají spíše zámožnější části obyvatel. Většina obyčejných lidí (dělníků a řemeslníků - 80%) se potýkala s bídou, nezaměstnaností a často i hladem. To vše na pokraji snesitelných možností člověka.

Tyto okolnosti se výrazně promítaly do života dětí prostřednictvím nevyhovujících hygienických podmínek, špatného bydlení, nedostatečné a nekvalitní výživy nebo v podobě různých epidemií. K tomu se přidružila bída, nevzdělanost matek a jejich pracovní vytížení, které jim znemožňovalo se o své děti lépe starat. Na tuto situaci reagovala lékařská věda počátkem 19. století tím, že se z rámce interního lékařství vydělila pediatrie. Na základě těchto okolností již není předškolní výchova doménou pouze rodiny, ale stává se předmětem celospolečenského zájmu.

Rodina jako primární socializační instituce přestává fungovat. To je dáno dlouhou pracovní dobou nejen mužů, ale i žen, bytovou krizí, ale především velmi špatnými životními podmínkami lidí. Mít dobré bydlení je výsadou spíše úzké elity obchodníků, šlechty nebo podnikatelů. Většina rodin žije v žalostných bytových podmínkách. Přehlnuté místnosti, špína, vlhko, špatné nebo žádné vytápění rozhodně neumožňovaly pravidelnou péči o nejmenší děti.

Tyto žalostné podmínky vedly rodiče k tomu, aby své děti, hned jak to bude možné, posílali do práce. Již čtyřleté děti pracovaly v nelidských podmínkách za nejnižší možnou mzdu. Navíc často vykonávaly velmi nebezpečné činnosti (lezení pod stroje, práce v dolech), které v některých případech vedly i k jejich smrti. Z těchto důvodů bylo nutné znovu připomenout význam rodinné výchovy pro edukaci nejmenších dětí. O to se pokoušel **F. Tesař**, spoluzakladatel městské mateřské školy v Praze. Také **J. K. Škoda** k těmto účelům sepsal pojednání *O vychování národním*, ve kterém navíc zdůrazňuje nutnost výchovy v národním duchu. Od sedmdesátých let 19. století se začíná ve výchově rodičů výrazně

uplatňovat vliv lékařů, kteří se snaží v duchu zásady přirozené výchovy upevnit zdraví nejmenších dětí.

Tyto neutěšené okolnosti byly podnětem pro zakládání prvních mateřských škol, opatroven a jeslí, které měly nedostatečnou hmotnou i emocionální péči o děti zčásti nahradit. Jeden z prvních, který se bezúspěšnou situaci nejmenších dětí snažil řešit, byl Angličan R. Owen.

7.3 Vývoj myšlení o předškolní výchově v evropském kontextu

Robert Owen (1771-1858)

Jednou z nejvýznamnějších osobností dějin pedagogiky 19. století byl britský sociální experimentátor **Robert Owen** (1771-1858). Do školy začal chodit v pěti letech a již jako sedmiletý byl pomocným učitelem. Ve svých devatenácti letech byl spolujednatel textilní továrny se 40 dělníky. Roku 1800 kupuje od svého tchána továrnu v **New Lanarku**, kde zavádí pedagogická, sociální a ekonomická opatření, která vzbudila v Británii i v zahraničí velký zájem. Součástí této továrny byl také **Nový ústav pro formování charakteru** (1816 – **první ústav pro veřejnou výchovu dětí předškolního věku**), ve kterém se učili žáci ve věku od 3 do 25 let. Děti do 6 let trávily volný čas hraním a cvičením základů čtení, psaní a počítání. Cílem této instituce bylo zbavit zaměstnané rodiče starostí o děti a dětem poskytnout pobyt ve zdravém a kultivovaném prostředí.

Děti byly rozděleny do dvou skupin. První skupina byla určena pro děti od **jednoho do tří let**. Ty měly za úkol co nejvíce pobývat na čerstvém vzduchu, hodně spát a zdravě jíst. Pěstounka jim vyprávěla pohádky a dohlížela na dětské hraní. Děti nebyly trestány ani odměňovány.

Druhá skupina byla určena pro děti **od tří do šesti let**. Důraz byl kladen především na rozvoj mravních vlastností a laskavé zacházení, které opět postrádalo odměn i trestů. Děti byly vedeny k tomu, aby pocítily hluboké uspokojení, když mohou přispět ke štěstí a radosti druhých. *„Přírodu poznávají při pobytu venku i prostřednictvím obrázků a modelů, na své otázky dostávají rozumné odpovědi, a tak se v rozhovorech, vedených v duchu pohody, podporuje jejich zvědavost.“* (Mišurcová, 1980, s. 25) Stejně jako Rousseau vyžaduje Owen, aby se děti učily nikoli z knih, ale **vlastní praxí a zkušeností**.

V roce **1819** byl zásluhou Owena parlamentem schválen **zákon o dětské práci**, který odstranil nejtěžší přečiny při zneužívání dětské práce. Poté se vypravil realizovat své představy o zřizování dělnických osad do Ameriky. Zde zakládá legendární dělnickou kolonii zvanou „**New Harmony**“, ve které měli kolonisté žít podle zásad rovnosti. Děti měly být vychovávány jako členové jedné rodiny, bylo jim poskytováno vzdělání, ale také strava a ubytování společně s ošacením. Roku 1829 bohužel končí Owenův pokus, kvůli neshodám se spolupracovníky, nezdarem. Vrací se proto zpět do Anglie.

Owen ve výchově a vzdělávání nejmenších dětí vycházel z přirozenosti člověka, zdůrazňoval sociální aspekt a kultivaci rozumu. Kromě péče o ducha člověka nezapomínal ani na jeho tělesnou stránku. Tělesná výchova byla doplňována vojenskými cviky, tancem, hrou a zpěvem. V jeho ústavech se velmi dbalo na péči o hygienu nejmenších dětí. O chovance se tedy jen v tomto smyslu nepečovalo, ale byli vedeni k vlastním hygienickým návykům. Výchovu pokládal Owen za všemocnou. Je ale třeba komplexního rozvoje osobnosti na základě všeobecného školního vzdělání. Velkým přínosem bylo jeho pojetí **pracovní výchovy**, kterou požadoval již v předškolním věku. Touto výchovou si děti prostřednictvím hry osvojují základní pracovní návyky.

Friedrich Fröbel (1782-1852)

Fröbel pocházel z rodiny německého pastora. Dva roky se učil lesníkem a v 17 letech začal studovat přírodní vědy. Pro nedostatek finančních prostředků je nucen studium přerušit. V roce 1805 se setkává s Pestalozziho žákem A. Grunerem, kterému se podaří získat Fröbela pro učitelské povolání. V letech 1808-1810 pobývá v Yverdonu u Pestalozziho a chystá se jeho metody přizpůsobit dětem předškolního věku. V letech 1810-1817 si doplňuje své vzdělání na univerzitě. Teprve potom, v roce 1817, zakládá v Keilhau výchovný ústav pro školní mládež, jehož hlavní myšlenkou byla výchova „svobodných, myslících a samočinných lidí“. Učební plán tvořila výuka mateřského jazyka a reálií spojená s manuálními činnostmi. Na základě těchto zkušeností sepsal Fröbel své stěžejní pedagogické dílo: ***Výchova člověka*** (1826).

Kvůli vnitřním i vnějším neshodám je nucen tento ústav opustit. Odchází do Švýcarska, kde je v letech 1834-1836 ředitelem sirotčince v Burgdorfu (bývalé Pestalozziho působiště). V tomto sirotčinci zřizuje také oddělení pro předškolní děti. Roku 1837 se vrací zpět do

Německa, kde si nedaleko **Blankenburgu** pronajímá bývalý mlýn a zřizuje v něm svou první dětskou zahrádku (Kindergarten). Buduje zde nový ústav, ze kterého se v roce **1840** stává jeho proslulá **dětská zahrádka** (Kindergarten). Zde propracovává svou metodiku výchovy mateřské školy a soustavu dětských hraček (tzv. „dárky“). V Blankenburgu pořádá kurzy pro vychovatele a na přítomných dětech, ve věku od jednoho do šesti let, předvádí praktické využití her.

V roce 1840 také vyzívá německé ženy, aby organizovaly společnosti pro vybudování dětských zahrádek. Až o tři roky později (1843) dostává Fröbelův ústav stabilnější organizační základnu. Blankenburská městská rada začala platit opatrovnici, takže děti mohly být v ústavu po celý den. Nutno však dodat, že byla Fröbelova činnost i vlastní organizace ústavu pod stálým policejním dohledem. To bohužel vedlo k tomu, že byl ústav, kvůli údajnému protistátnímu zaměření, v roce 1848 zrušen. Znovuotevření této instituce se již Fröbel nedožil. Umírá roku 1852. Na jeho náhrobku je vyryto jeho celoživotní krédo: *„Pojďte, budeme žít pro naše děti“*.

Fröbelovo pojetí předškolní výchovy je zcela zásadní pro vývoj mateřské školy v následujících stoletích. Také současná mateřská škola navazuje na některé Fröbelovy myšlenky. Abychom pochopili skutečný význam jeho vlivu na výchovu a vzdělávání nejmenších dětí, museli jsme nejprve vyložit základní životní realie, na které nyní navážeme výkladem pedagogických zákonitostí.

Fröbel dělí vývoj dítěte na tři období:

- a) **věk kojenecký** (vyvíjí se smysly)
- b) **dětství** (období hry a vývoje řeči)
- c) **chlapectví** (období školního vyučování – určování uvědomělých cílů)

My se budeme věnovat především prvním dvěma etapám, které pokrývají období předškolní výchovy. Podle Fröbela je dítě vybaveno instinktivní potřebou (životní pud a pud po tvoření) činnosti a poznávání. Zároveň má náboženský a estetický pud, který odvozuje z božské podstaty. Výchova člověka tak může rozvíjet to, co je již dítěti od přírody dáno. Fröbel si velmi dobře uvědomoval, že výchova nejmenších dětí je silně zanedbána. Velkou nadějí viděl především v **rodině** a jejím výchovném působení. Napomoci tomu měly jeho výchovné

ústavy, tzv. **dětské zahrádky (Kindergarten)**. Jejich úkolem bylo dohlížet (hlídat) na děti předškolního věku, ale také tyto děti odpovídajícím způsobem zaměstnat, tzn. srozumitelně je seznámit s přírodou a fungováním lidské společnosti. Jinak řečeno, Fröbelovi šlo o to, aby se děti naučily dobře ovládat **srdce a mysl**.

Kindergarten byla zamýšlena jako instituce, ve které si mohly děti hrát a jejich matky měly možnost získat základní pedagogické vědomosti (např. jak využít hru) o vedení nejmenších dětí. Fröbel usiloval o vytvoření komplexního systému výchovy pro děti ze všech společenských vrstev, do něhož byla zapojena rodina, továrna na výrobu „dárků“ a dětské zahrádky.

Důležitou vyučovací metodou byla **hra**. Prostřednictvím hry se mají děti radostně a všestranně cvičit. Tím budou rozvíjet všechny své síly a schopnosti nutné pro další životní dráhu. Navíc jsou podle Fröbela ve hře obsaženy: „... *prameny všeho dobrého a dobro z ní vychází. Dítě, které si hraje řádně, samostatně, tiše a vytrvale – vytrvale až do tělesné únavy – bude jistě řádným, tichým a vytrvalým člověkem, obětavě napomáhajícím cizímu i vlastnímu blahu.*“ (Mišurcová, 1980, s. 30)

Společně s metodikou her vypracoval Fröbel také soustavou dětských hraček, tzv. **Fröbelových dárků**, které jsou založeny na Pestalozziho učení o tvaru.

Fröbelovy dárky tvoří soubor šesti kolekcí:

- 1) **sedm bavlněných míčků různých barev upevněných na niti** (jejich prostřednictvím se má dítě naučit poznávat barvy a osvojovat si prostorové představy – dopředu, dozadu)
- 2) **dřevěná koule, krychle a válec** (seznamuje dítě s tvary předmětů)
- 3) **krychle rozdělená na 8 krychliček**
- 4) **krychle rozdělená na 8 destiček**
- 5) **krychle rozdělená na 27 krychliček**
- 6) **krychle rozdělená na 27 krychliček, které jsou ještě dále rozděleny** (všechny tyto rozdělené krychle mají děti učit sestrojovat a kombinovat prostorové útvary)

Pro tento systém dárků Fröbel dále vypracoval pedantický postup, jak je dětem předvádět společně se slovním doprovodem (písně a pohyb). Manipulace s těmito hračkami měla děti připravit na další, složitější, činnosti, jako je lepení, kreslení, modelování, pletení nebo vypichování podle obrysu. Protože systém těchto pomůcek považoval Fröbel za zásadní, zakládá podnik, který jeho didaktické materiály vyráběl. Kromě hromadné výroby těchto hraček (dárků) byli v této továrně školeni instruktoři, kteří měli smysl a použití těchto pomůcek dále šířit a vysvětlovat.

Důležitým prvkem Fröbelova systému bylo také **praktické zaměstnání** spojené s prací při sebeobsluze, ošetřování rostlin nebo při práci na školní zahradě. V tomto smyslu vyzdvihl význam **činnosti** pro sebeutváření člověka.

Fröbel nezapomínal také na kultivaci duše člověka. Doporučoval vysvětlovat dětem podstatu věcí a jevů prostřednictvím obrazů, vypravováním pohádek nebo biblických příměřů. Zpěv měl zase u dětí rozvíjet estetickou stránku jejich osobnosti.

Fröbelův systém předškolní výchovy byl v následujících desetiletích hojně kritizován především pro svůj údajný idealismus (vycházel z filosofů Kanta a Hegela), pro domnělý nacionalismus (upřednostňování německého etnika), ale také prý pro zdánlivý klerikalismus (prosazování církevních názorů). Nutno však dodat, že tato kritika byla často neopodstatněná, protože vycházela z neznalosti Fröbelova díla.

Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910)

Tolstoj se narodil v Jasné Poljaně do bohaté rodiny pocházející z vysoké ruské šlechty. Po nedokončených studiích v Kazani a Petrohradě se neúspěšně pokouší zreformovat (zlepšit) život svých sedláků. Poté vstupuje do armády. Tu již v roce 1857 opouští a podniká studijní cestu po západní Evropě. Po návratu opět hledá možnost, jak napravit nerovný vztah mezi sedlákem a jeho pánem. Snaží se také přijít na způsob jak zlepšit často neutěšené podmínky svých poddaných. Dospívá k názoru, že jedinou cestou nápravy bude kvalitní a systematické vzdělání.

V duchu myšlenek J. J. Rousseaua začíná rozvíjet svou pedagogickou aktivitu. V **prvním pedagogickém období** (1850-1862) zřizuje v Jasné Poljaně na své náklady školu pro děti rolníků, kde uplatňuje teorii svobodné výchovy. Sám zde vyučuje a o svých zkušenostech

začíná vydávat časopis „Jasnaja Poljana“. Jeho pedagogickou aktivitu na čas přerušuje práce na monumentálním díle: Vojna a mír.

Ve **druhém období** (1870-1879) píše slabikář a čtyři čítanky. Zabývá se metodou počátečního vyučování a čtení. Promýšlí také možnosti předškolní výchovy dětí a jejich přípravu na vstup do školního zařízení. Soudí, že sami žáci (a jejich rodiče) mají určit obsah školní výuky. Jediným povinným předmětem je náboženství. Dalo by se také říci, že se Tolstoj snažil vycházet z osobnostních předpokladů svých žáků s přihlédnutím k jejich praktickým potřebám. Tento přístup předznamenal alternativní pojetí výchovy a vzdělávání dětí na počátku 20. století.

Počátkem 80. let začíná **třetí období** (1881) Tolstého pedagogické činnosti, ve kterém se soustředil na **mravní výchovu** dítěte vycházející z náboženských předpokladů. V tomto období se také Tolstoj projevuje jako skutečný humanista, když požaduje, aby se zlu násilně neodporovalo. Tento postoj v polovině 20. století inspiruje duchovního otce dnešní Indie M. Gándhího.

Roku 1874 vydává studii: **O vzdělání lidu**, ve které vyjadřuje své pedagogické názory. Ty jsou postaveny na myšlence, že: *„Nikdo zajisté nebude popírat, že nejlepší poměr mezi učitelem a žáky je poměr přirozený a opakem přirozeného poměru je poměr nucený. S čím menším nucením se děti učí, tím je metoda lepší – s čím větším, tím je horší.“* (Cipro, 2001, s. 485) Tato myšlenka významně ovlivnila pedagogické myšlení ve 20. století nejen v primárním a sekundárním školství, ale především v přístupu k dětem v mateřské škole.

Podle Tolstého **svobodné výchovy** je jediným pedagogickým kritériem **svoboda** a jedinou metodou vlastní **zkušenost**. V praxi to znamenalo, že měl žák podle své úvahy možnost poslouchat, ale také neposlouchat výklad učitele. O tom, zdali půjde do školy, rozhodoval sám. Sám také volil metody i obsah vyučování. V jasnopoljanské škole tak bylo vyučování podřízeno zájmům žáků a vyučovalo se tomu, co samotné děti chtěly. Neexistoval pevný rozvrh ani stálá délka vyučování. Velký důraz byl kladen na estetickou výchovu jako prostředek rozvoje tvořivých dětských schopností. Tolstoj usiloval o to, aby byly nové poznatky spojeny s intenzivním citovým prožíváním. Největším zlem bylo to, když si dítě z výuky odnášelo poznatky, které nechápalo nebo které byly pamětně nebo jen formálně osvojené.

Jak z výše uvedeného výkladu vyplývá, byla Tolstého představa o efektivní a systematické školní přípravě jen utopie. Pokud si představíme nekultivované, nemotivované a nevzdělané ruské mužiky a jejich děti v 19. století, je Tolstého aktivita, i z vlastních zdrojů financovaná škola, skutečně obdivuhodný počin. V tomto smyslu, ale nejde o praktickou využitelnost těchto myšlenek, ale o přístup, kterým se dítě dostává do středu edukačních snah. Jinak řečeno, veškerá školní aktivita **vychází z potřeb žáků**, přizpůsobuje se jejich věku a snaží se, aby se děti cítily ve škole dobře. Z těchto předpokladů pak ve 20. století vycházela také předškolní výchova. Proto je L. N. Tolstoj důležitým spojujícím článkem mezi výchovou a vzděláváním dětí v 19. století a přístupem k nejmenším dětem ve století dvacátém.

Owena, Fröbela a Tolstého jsme vybrali jako důležité zástupce výchovné teorie 19. století. Na jejich pedagogickém myšlení lze dobře pochopit sociální, ekonomické, politické i kulturní souvislosti, které ovlivnily pojetí předškolní výchovy v tomto období. Nyní se pokusíme ukázat, jak se měnily přístupy k preprimárnímu vzdělávání ve Francii a USA. Obě země s problematikou edukace nejmenších dětí pracovaly a pozitivně ovlivnily koncepci mateřských škol v českých zemích.

Ve **Francii** je předchůdkyně dnešní mateřské školy spojena se školami pletení (1771). Starší děti se v nich učily plést a děti předškolního věku byly zaměstnávány (hry a pracovní činnosti) pod dozorem vychovatelky. Jejich zakladatelem byl **J. F. Oberlin** (1740-1826) původem alsaský filantrop narozený ve Štrasburku. Tyto školy se později staly vzorem pro Fröbelovy dětské zahrádky. Vychovatelky, které dohlížely na děti, byly většinou matky některých chovanců. Oberlin je nazýval průvodkyně dětství. Starší děti se kromě pletení učili dějepisu, zeměpis, gramatiku, ale také přírodopis a účetnictví.

Po Oberlinově smrti se jeho myšlenkami nechal inspirovat pařížský advokát **J. D. M. Cochin** (1789-1841), který vlastním příkladem podnítil rozvoj dětských **útulků**. Roku **1826** vzniká z jeho podnětu **Pařížská filantropická společnost**, která zakládání útulků (opatoven) iniciuje. Tyto opatrovny měly sloužit jako prostředek k snížení zločinnosti a bídy nejchudších obyvatel Paříže. Vyučovalo se zde trivium a to již děti dvou a tříleté. V roce 1880 bylo těchto jeslí v Paříži více jak sto (staraly se přibližně o 23 000 dětí).

Oberlinovy instituce měly především výchovnou funkci. Sloužily rodičům, kterým pomáhaly s mravní, pracovní a intelektuální výchovou jejich potomků. Navíc dostávaly děti za svou práci malou odměnu, takže svým, byť nevelkým výdělkem, přispívaly do rodinného rozpočtu.

Kromě advokáta Cochina navázala na Oberlinovy snahy také **paní de Pastoret** (1765-1843), která v roce **1802** otevřela v Paříži **salle d' hospitalité**, což byla instituce pro nejmenší děti připomínající současné jesle. Výchovná funkce zde byla až na druhém místě. Šlo především o ochranu dětí před úrazem a jinou úhonou.

Tyto ústavy byly od počátku podrobeny stálé kritice, která jim vytýkala nemožnost respektovat věkové zvláštnosti dětí, přeplněnost tříd a tvrdou školní disciplínu. Do čela těchto opravných snah se postavila **Marie-Pape-Carpentier** (1815-1878). Zpočátku působila jako pěstounka v dobročinných francouzských útočištích, později byla za své zásluhy jmenována generální dozorkyní mateřských škol v Paříži. Pro své výchovné ústavy, které se snažily eliminovat nedostatky Oberlinových institucí, zavedla název **mateřská škola** (uzákoněn v roce **1881**). Byla také velmi aktivní v oblasti literární. V **Časopise učitelk** (v jeho příloze *Mateřská škola*) publikovala básně, povídky, ale také pedagogické úvahy. Mezi nejznámější patří: *Rady řídícím pěstounkám škol mateřských* a *Praktické vyučování ve školách mateřských a v prvních třídách*. Její úvahy byly silně ovlivněny náboženským akcentem a působily dosti moralistně.

V Carpentier výchovném systému byla proto silně zastoupena nábožensko-mravní tendence postavená na biblických dějinách, rozhovorech o bohu a s tím souvisejících mravních poučeních. Kromě toho byl obsah vyučování tvořen kreslením, přírodopisem, matematikou a základními poučeními o času, řemeslech a o člověku. Vyučování mělo být zábavné i názorné a výchova měla být postavena na láskyplném vztahu k dítěti spojeném s laskavým a trpělivým přístupem. Carpentierová také doporučovala, aby v předškolních zařízeních byla učitelkou žena, která lépe rozumí výchovným záležitostem nejmenších dětí. Tato francouzská koncepce pak měla značný vliv na rozvoj mateřského školství u nás.

V **USA** začaly vznikat první instituce zabývající se výchovou a vzděláváním nejmenších dětí až ve druhé polovině 19. století. Tyto ústavy byly zakládány především německými **emigranty**, kteří po roce 1848-1849 (revoluce) přesídlili do Ameriky. Kromě emigrantů se o zakládání předškolních zařízení zasloužila také společnost **Concord School of Philosophy**. Jedna z jejích členek, **Elisabeth Peabody** (1804-1894), založila v **Bostonu** v roce **1860 první americkou mateřskou školu**, která myšlenkově vycházela z Fröbelových dětských zahrádek. Tato představa o uspořádání předškolní výchovy se v USA zprvu šířila velmi pomalu. Až po roce 1876 se začíná uplatňovat ve větším měřítku díky dobročinným spolkům, církvi a obcím.

Nezapomínalo se ani na přípravu učitelů mateřských škol, kteří se mohli díky **Ann Bryan** a **P. S. Hillovy** od roku **1887** systematicky vzdělávat. V tomto roce byl otevřen ústav pro přípravu vychovatelek pro Kindergarten. Kromě toho začaly být zřizovány mateřské školy u univerzit. Roku 1896 byla taková zřízena v rámci pokusné školy J. Deweye, který v ní uplatňoval své principy pragmatické pedagogiky.

7.4 Vývoj péče o předškolní děti v českých zemích v první polovině 19. století

Ještě než začneme se samotným výkladem dějin předškolní výchovy, je třeba připomenout, že označení české země je spíše orientační. Budeme hovořit o Rakousko-Uherském soustátí (od roku 1867) se zaměřením na střední Evropu. Výkladový rámec proto bude širší.

Největší zásluhu při zakládání institucí věnujících se edukaci nejmenších dětí, má hraběnka **Brunswick-Korompová**. V průběhu 19. století se vytvořilo několik institucí, které se výchovou a vzděláváním předškolních dětí zabývalo. K nejstarším patří **nalezince**, které poskytovaly azyl odloženým a nemanželským dětem. Potom to byly **sirotčince** sloužící dětem bez rodičů. Také **dětské nemocnice** poskytovaly základní péči pro děti postižené krátkodobými chorobami (**sanatorium**) nebo pro dlouhodobě nemocné děti s nevléčitelnými nemocemi (**chorobince**). Vedle těchto institucí tu existovaly **opatrovny**, **jesle**, **dětské zahrádky** a **mateřské školy**, kterým se také říkalo **pěstovny** či **dětince**. Pro přehlednost si všechny tyto instituce uvedeme pod sebou, aby byly patrné jejich vzájemné souvislosti.

1) *nalezince*

2) *sirotčince*

3) *dětská nemocnice* (sanatorium)

4) *dětská nemocnice* (chorobinec)

5) *opatrovny*

6) *jesle*

7) *dětské zahrádky*

8) *mateřské školy* (pěstovny, dětince)

Opatrovna

Původ opatroven můžeme hledat ve druhé polovině 19. století. V souvislosti se zvyšující se zaměstnaností žen, danou průmyslovou revolucí, bylo třeba, aby se o nezaopatřené děti někdo postaral. V Anglii byly zřízeny tzv. **dames-school**, ve kterých se o menší skupinu dětí staraly starší ženy nebo v Německu vznikaly **Schulen des alten Mütterlein** na podobném principu péče. Propracovanější variantou opatrovny byla francouzská **école a tricoter**, která kromě péče poskytovala také výchovu.

V českých zemích byla první opatrovna zřízena roku **1832** v Praze **Na Hrádku** (Nové město) a **opatrovna v Karlíně** (podrobněji o těchto institucích níže). Pro zajímavost uvádíme, že v roce 1832 byly v Praze 2 opatrovny. V roce 1848 jich už na území Prahy bylo 20.

Jesle

První jesle v Evropě byly překvapivě založeny v **Rusku** roku **1716** v městě Belabv v Sedlecké gubernii. Poté následovala **Paříž** roku **1801**. Nejstarší jesle v českých zemích byly založeny roku **1854 na Starém městě** a roku **1857 na Novém městě** jakožto německá charitativní zařízení. **První české jesle vznikly roku 1884**. Založila je Obec pražská ve školní budově u sv. Ducha. Tato instituce byla určena pro děti, jejichž rodiče jim nemohli poskytnout odpovídající péči. Jesle tak zajišťovaly především zdravotní péči, ale snažily se také rozvíjet emocionální stránku dětí (rozhovory, hry, vyprávění).

Dětská zahrádka

Jak bylo výše uvedeno, zakladatelem dětských zahrádek byl německý filosof a pedagog F. Fröbel, který roku 1840 otvírá v Blankenburgu svou první Kindergarten. Touto událostí se nechává inspirovat **J. Heinrich**, jenž roku **1864** zakládá **ve Spálené ulici, první dětskou zahrádku** v Praze jako soukromý vzdělávací ústav. Protože se za pobyt dětí v této instituci platilo, byla určena především pro potomky ze zámožných rodin. Další dětské zahrádky, které vznikaly v posledních desetiletích 19. století, již nebyly zakládány jednotlivci, ale institucemi. Této situace využily spolky, které na našem území prosazovaly své národnosti a často i nacionální názory. Šlo například o pražský německý spolek Schulverein, který se snažil získat české děti z chudých rodin pro nacionální německé cíle. Tato situace podporovala germanizační snahy českých Němců.

Mateřská škola

První česká mateřská škola byla založena v roce **1869 v Praze u sv. Jakuba**. Tato instituce byla financována *Obcí pražskou*, která se starala o materiální a personální zabezpečení školy. Stravu a ošacení dětí měl zase na starosti *Dobročinný komitét dam*. Škola byla určena pro děti od 2 do 5 let, jejichž rodiče se nemohli díky stálému zaměstnání dostatečně věnovat péči o své potomky. Děti nebyly v této instituci pouze hlídány a živeny, ale byla jim poskytnuta také výuka a výchova. Nejvíce mateřských škol bylo založeno v letech 1880-1885, kdy jich přibýlo 78.

Výše uvedené instituce byly zřizovány buď samostatně, nebo byly podle potřeb přiřazovány k obecné škole. Kromě těchto možností docházelo také ke spojování jednotlivých institucí. Nejčastější variantou bylo spojení opatrovny a mateřské školy. Věra Mišurcová upozorňuje v této souvislosti na skutečnost, že: *„Existovaly velmi úzké vztahy mezi jednotlivými typy institucí, které vedly k tomu, že docházelo k častému zaměňování jednotlivých názvů, a to nejen v hovorovém jazyce, ale i v odborné literatuře a úředních dokumentech.“* (Mišurcová, 1980, s. 36) Koncem 19. století (1897) bylo v Českém království celkem 355 institucí, které se věnovaly péči o nejmenší děti. Nejvíce bylo mateřských škol (249 – z toho 189 německých), druhou nejrozšířenější institucí byly opatrovny (93) a nejméně bylo jeslí (13).

Jak je patrné z tohoto výčtu, mělo v českém prostředí velký vliv **německé etnikum**, které se snažilo, prostřednictvím těchto institucí, germanizovat české obyvatelstvo. Proti těmto germanizačním snahám vystupovala především Ústřední matice školská, která měla největší zásluhu na zřizování českých mateřských škol. Musíme si v tomto smyslu uvědomit, že stále probíhalo české národní obrození, které usilovalo o osamostatnění českého etnika a o jeho vymanění z područí německého i rakouského. Proto lze chápat zakládání mateřských škol na našem území jako součást národnostního boje českých obrozenců.

Jan Vlastimír Svoboda (1803-1844)

Jeden z nejvýznamnějších představitelů teorie předškolní výchovy u nás se narodil v Hořepníku na Táborsku. Studoval teologii a filosofii v Praze. Roku 1826 se vzdělává na ročním učitelském kurzu při malostranské škole a hned poté začíná učit na farních školách u

sv. Mikuláše a v Týně. Spolek pro zřízení první opatrovny (mateřské školy) v Praze posílá Svobodu, na své útraty, na studijní cestu do Vídně a Německa, aby se zde seznámil s praktickou činností mateřských škol. Vrací se roku **1832** (duben) a je jmenován učitelem první vzorné školy pro nejmenší děti v Praze **Na Hrádku**⁶. Samotnou pedagogickou činnost však může zahájit až po skončení adaptačních prací (8. 10. 1832). Do té doby cvičně vede (ve vlastním bytě) sedm dětí, na kterých se snaží prověřit své pedagogické zkušenosti ze zahraniční studijní cesty. Až do roku 1842 systematicky pracuje Na Hrádku, kde se věnuje nejen výchově a vzdělávání nejmenších dětí, ale také přípravě kandidátů učitelství. Poté odchází na hlavní školu na Malé Straně. Po necelých dvou letech učitelského působení bohužel v roce 1844 umírá.

Jeho prvním dílem, které se věnovalo práci s nejmenšími dětmi, byl zpěvník: **Sebrání českých písní** (1836), ve kterém již prokázal dobrou znalost didaktických zásad.

Největším Svobodovým přínosem bylo **vypracování metodiky předškolní výchovy** a počátečního vyučování. Všechny své zkušenosti z této oblasti zveřejňuje v roce **1839** ve svém zásadním díle: *„Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče.“* Tento spis líčil pracovní program české opatrovny (metodiku, rozvrh hodin a soubor přísloví a písní pro náboženskou a mravní výchovu). Většina jeho kolegů však tento propracovaný spis odmítla. Příčinou toho byl odpor proti hláskovací metodě, kterou Svoboda zaváděl proti metodě slabikovací. Ta podle něj znejasňuje dětem smysl čteného textu.

V čítance **Malý čtenář čili Čítanka pro malé děti** (1840) a v příručce **Malý písář čili Praktické navedení k prvopočátečnímu psaní pro učitele a pěstouny** (1841) pak metodu počátečního čtení a prvopočátečního psaní doplňuje. *„Volil metodu, která udržuje dítky neustále v zábavné činnosti, cvičí počáteční kraso- a pravopis, rozum a mluvení a ušlechťuje srdce. Proti dosavadnímu obyčeji zavádí psaní latinkou, která je, jak říká, pro začátečníky snadná k psaní, je vhodnější k rychlému psaní, nejzřetelnější ke čtení, svou kulatostí pro oko nejvábnější.“* (Váňa, 1961, s. 143)

⁶ V Čechách organizoval zakládání opatroven nejvyšší purkrabí **hrabě Karel Chotek** (1783-1868). Ten vyzval pražského purkmistra Spořila, aby se podle vzoru vídeňské opatrovny postaral o založení podobné instituce v Praze. 30. září 1830 vydalo zemské presidium pokyny, jak se má takový ústav vést, kdo jej má spravovat a jak opatrovat finanční prostředky k jeho údržbě. Na základě těchto okolností pak byla založena opatrovna Na Hrádku. Roku 1834 pak byla otevřena první mimopražská opatrovna v Plzni.

Podobně jako Komenský si i Svoboda uvědomoval zásadní význam předškolního vzdělávání a výchovy. Věděl, že pokud má člověk solidní edukační základ daný předškolní péčí, osvědčí se také ve svém dospělém životě (lidsky i národnostně uvědoměle). Proto doporučoval navázat nové učivo na již osvojené nebo dodržovat posloupnost ve vyučování (od jednoduchého ke složitějšímu). Kromě těchto postupů přebírá od Komenského také zásadu všestrannosti a názornosti. Požaduje školu, která bude dětem dělat radost zbavenou bezduchého drilu a verbalismu. Úkolem učitele je udržovat děti v neustálé zábavné činnosti.

Většina času byla ve Svobodově „Školce“ věnována **tělesným cvičením** a hrám na zahradě. Kromě toho probíhala také dopolední (hodinu a půl) a odpolední výuka (jednu hodinu), která zajišťovala dětem základní poznatky o jejich okolí. Kromě nich se děti trénovaly v kreslení a zpěvu. Nezapomínalo se také na základy čtení, psaní a počtů (počítání do deseti).

Svobodovi nešlo jen o výchovu k práci a poslušnosti, ale především o **všestrannou výchovu jedince**, která vycházela z:

- a) **výchovy rozumové** (poznávání přírody a společenských vztahů, rozvoj řeči)
- b) **výchovy tělesné** (péče o hygienu a zdraví prostřednictvím pohybových her a cvičení)
- c) **výchovy morální** (vychází z náboženského základu – přísloví, poučování)
- d) **výchovy estetické** (kreslení, zpěv, tanec)

Ve svém posledním díle: „**Malý Čech a Němec čili Prvopočáteční české a německé cvičení k mluvení**“ (1843) odsuzuje zformalizované metody ve vyučování němčině.

V mravní výchově nejmenších se nechává inspirovat laskavostí a obětavostí J. H. Pestalozziho, který pokládá za rozhodující živel lásku vychovatele k dítěti.

Význam J. V. Svobody spočívá v tom, že v duchu Komenského, jako první, zpracoval obsah a metodu práce v mateřské škole.

7.5 Vývoj péče o předškolní děti v českých zemích ve druhé polovině 19. století

Ještě před otevřením první mateřské školy (1867) byl vypracován a zveřejněn návrh výchovného systému, jehož cílem bylo poskytovat dětem (chudiny) ve věku od dvou do pěti let tělesnou a mravní výchovu. Tento návrh počítal například s financovaným stravováním dětí, s péčí o jejich zdraví, ale také s vyučováním. Součástí denního plánu byly ruční práce, tělocvik a hry.

Samotné vyučování obsahovalo základy čtení, psaní (pouze pro pětileté děti) a počítání společně s kreslením a náboženstvím. Náboženství mělo důležitou roli pro mravní zušlechťování dětí. To probíhalo prostřednictvím náboženských písní, učením se modlitbám nebo díky vyprávění biblických příběhů. Vedle vyučování byly prováděny také hry a ruční práce. Dívky ve věku pěti let měly plést, cupovat, navlékat korále, ale také si hrát s míčem, klást obrázky nebo se bavit s krychlemi a špalíčky. Tento návrh například odmítal divadelní hry, dialogy a básně s odkazem na pamětní přetěžování dětí.

První mateřská škola na našem území byla založena v roce **1867 u sv. Jakuba v Praze**.⁷ Jejím vzorem byla Fröbelova Kindergarten, což hned od počátku vyvolalo nesouhlas paní **Marie Riegrové-Palacké** (1833-1891 – manželka historika Františka Palackého), která stála v čele lidumilných spolků pražských. Ta požadovala, aby byla založena instituce nového typu, jenž nebude pojata jako školské zařízení, ale bude se starat o nejchudší děti po stránce tělesné, mravní i zdravotní. Její výtky směřovaly také proti germanizačním zásadám německých Kindergarten, ale také proti primátu mužů, kteří většinou opatrovny zřizovali a vedli. Vzorem jí byla francouzská předškolní zařízení vedená M. Pape-Carpentierovou. Byly vybrány dvě učitelky, které v Paříži absolvovaly půlroční kurz pro pěstounky, přímo u madam Carpentierové.

Roku **1869** (14. 5.) byl vydán **říšský zákon o obecných školách**, který již **předškolní instituce zahrnul do platné zákonné normy**. Do té doby byla tato zařízení postavena de jure mimo závazný zákon. Tento zákon zaváděl **povinnou osmiletou školní docházku** pro

⁷ Již v roce 1871 navštěvovalo mateřskou školu u sv. Jakuba v Praze 125 chlapců a 122 dívek. O tyto děti se staraly pouze dvě učitelky. Mateřská škola měla učebnu a místnost pro volnou činnost dětí. Děti byly rozděleny na dvě části, přičemž jedna se účastnila vyučování a druhá skupina dětí si hrála, zpívala nebo cvičila. Již v této době se v mateřské škole pracovalo podle rozvrhu hodin. V roce 1870 se u sv. Jakuba vyučovalo od 10:00 do 11:30 a odpoledne od 14:30 do 15:30 hodin.

všechny děti do 14 let. **Školství bylo vymaněno z církevního vlivu** a podřídilo se státu. Došlo také k **upevnění učitelského postavení** a s tím souvisejícím zakládáním ústavů pro jejich vzdělávání. Obsah vzdělání se měl přiblížit novému vědeckému (pozitivismus) poznání a potřebám života.

Zákon uvádí také ustanovení o předškolních institucích: *„Při školách obecných zříditi se mohou, majíc zřetí zvláštní k potřebám místním, školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek, které ještě nejsou povinny do školy choditi.“* (§ 10) Nebo jinde: *„Při každém ústavě (učitelském) zřídí se za příčinou praktického vzdělání chovanců škola obecná, jako škola cvičná a vzorná, a při každém ústavě ku vzdělání učitelek zřídí se také škola mateřská.“* (§ 27)

Na toto zákonné ustanovení navázalo **„Vynesení c. k. ministra vyučování se 22. dne měsíce června 1872 č. 4711, kterým dávají se ustanovení ve příčině škol mateřských a ústavů jim příbuzných.“** V dokumentu se rozlišuje funkce mateřských škol, opatroven a jeslí. V tomto smyslu jsou jesle a opatrovny ošetřovací ústavy a mateřské školy pak instituce výchovné. Osnovy si každá instituce tvořila sama. Musela je však schválit zemská školní rada.

Mateřská škola je určena nejen pro děti z bohatých rodin, ale má být přístupná také pro děti nejchudších. Proto je bezplatná. Kromě soukromých zřizovatelů mají být mateřské školy zakládány také při obecných školách, při každé dívčí veřejné škole nebo samostatně. Pro přípravu učitelek (výchova dětí v MŠ je svěřena pouze ženám) v mateřských školách mají být zřízeny jednorocní kurzy při školních ústavech. V této koncepci se vychází ze snahy, opřít se o výsledky vědeckého poznání a o názory pedagogických a lékařských autorit. Tyto požadavky se však v praxi prosazovaly jen velmi obtížně. To bylo způsobeno útoky katolické církve, která se nesmířila s oslabením svého vlivu ve školství, ale také germanizačními snahami německých spolků.

Roku **1883** si tito odpůrci vymohli **novelu školského zákona**, podle které bylo školství znovu podřízeno církvi.

Veřejné vzdělávací instituce měly kromě funkce ochranné, výchovné, osvětové a národní, také funkci, jejímž úkolem byla příprava nových pedagogů. Již Na Hrádku, se u J. V. Svobody připravovali pozdější vynikající učitelé, jako byl **Štěpán Bačkora** (1813-1887) nebo **Tomáš Vorbes** (1815-1888). Teprve až v roce 1872 byla dána možnost, na základě povolení

ministra vyučování, připravovat budoucí pěstounky některým dobře řízeným mateřským školám.

S předškolní výchovou, jako s důležitou součástí výchovného systému v českých zemích, počítá také **Karel Slavoj Amerling** (1807-1884), který roku 1848 doporučuje v časopise **Posel z Budče**⁸ v *Návrhu pro národní školy* programový plán na jednotnou soustavu všeobecně vzdělávací povinné školy. V tomto návrhu Amerling vymezuje jednotlivé třídy národní školy. Pro nás je důležitý **první stupeň**, který pojmenovává „školka“. Ten ještě dělí na a) *školu mateřskou* (pro dvou až tříleté děti) a b) *opatrovnu* (pro čtyř a pětileté děti). Tímto požadavkem tak dochází poprvé v historii k zařazení veřejné předškolní výchovy do školské soustavy. **Druhým stupněm** jsou tzv. *přípravny*. Šestiletým dětem jsou určeny tzv. „názorny“ a pro děti sedmileté tzv. „odlikovny“.

Ve druhé polovině 19. století se zásluhou **Františka Mošnera**⁹ (1797-1876) a **Barbory Ledvinkové** (1840-1922) rozvíjí také česká pedagogická literatura. Barbora Ledvinková byla učitelkou první pražské mateřské školy a vedoucí jednoročního kurzu pro pěstounky mateřských škol (otevřen roku 1873). Vydala také překlad díla Pape-Carpentierové *Rady řídicím pěstounkám* a knihu Marenholz-Bülové *Mateřská škola – první pracovna dítěte*. Jejím vlastním dílem byla historická studie *Nástin vývoje opatroven, školek a mateřských škol* a metodický souhrn *Škola mateřská*.

Metodikou mateřské školy se zabývala také **Božena Studničková** (1849-1934) v dílech *Úvahy a ukázky metodické práce v oboru škol mateřských a Pěstounkám škol mateřských*. Pro potřeby mateřských škol vydávala také sbírky básní, her, písní a pohádek. Didaktice předškolní výchovy se věnovala také **Ludmila Tesařová** (1857-1936), která v tomto smyslu propagovala loutkové divadlo. K těmto účelům založila edici *Dětské loutkové divadlo pro školu a dům*, která významně ovlivnila vývoj českého loutkářství.

⁸ **Budeč** (zal. roku 1839) byla Amerlingovým soukromým ústavem určeným pro žáky, dospělé i pro učitele. Při výuce se vycházelo z přírodních věd a z přímé zkušenosti založené na manipulaci s botanickými sbírkami. V Budeči byla také vybudována dobře zásobená knihovna, hudební oddělení a knihkupecký krám. Vydával se tu také první kvalitní český pedagogický časopis – **Posel z Budče**.

⁹ **František Mošner** byl olomoucký lékař (profesor porodnictví), který ve spise **Pěstounka** (1851) podal návrh na zlepšení péče o předškolní děti na vesnici a všude tam, kde nelze zřídit opatrovny. V této knize se pracuje s myšlenkou přirozené výchovy i prostředí a s láskyplným přístupem k dítěti. Učení probíhá v dětském kolektivu prostřednictvím přirozených situací a za milujícího vedení pěstounky.

7.6 Shrnutí

Období 19. století je pro rozvoj předškolních zařízení zcela zásadní. Ve světovém kontextu mají rozhodující význam především F. Fröbel, R. Owen, ale také L. N. Tolstoj. V návaznosti na myšlenky těchto pedagogů se potom rozvíjí téma předškolní výchovy i v českém prostředí. Především vliv F. Fröbela je zvláště ve druhé polovině 19. století patrný. Mateřské školy sehrály v tomto období nejen roli edukační, ale také národnostní, sociální a náboženskou. Za nejdůležitějšího teoretika předškolní výchovy u nás považujeme J. V. Svobodu, který ve své „Školce“ vypracoval metodiku předškolní výchovy. Na základě těchto zkušeností je pak otevřena první mateřská škola na našem území u sv. Jakuba v Praze (1867). Důležitý je také výnos c. k. ministra z roku 1872 č. 7411, jenž upravuje vztahy mezi předškolními institucemi. Při zakládání předškolních zařízení můžeme vysledovat dva nejpodstatnější vlivy. Jde o vliv francouzské tradice (Marie-Pape-Carpentier) a německého vzoru dětských zahrádek (F. Fröbela). V 19. století se také z podnětu K. S. Amerlinga stává předškolní edukace součástí veřejné předškolní výchovy.

7.7 Kontrolní otázky

- 1) Vysvětlete podstatu Fröbelových dětských zahrádek a tzv. „dárků“.
- 2) V čem je působení R. Owena důležité pro chápání dětství a předškolní výchovy?
- 3) Čím ovlivnil L. N. Tolstoj pedagogické myšlení ve 20. století?
- 4) Jakým způsobem ovlivnil J. V. Svoboda myšlení o předškolní výchově v českých zemích?
- 5) Dejte do souvislostí pedagogické závěry F. Fröbela, R. Owena a L. N. Tolstého se vzdělávací praxí českého předškolního myšlení ve druhé polovině 19. století.
- 6) Vyberte nejdůležitější zákonná ustanovení týkající se předškolní výchovy v 19. století a popište je. (Kdo, proč, kdy, jak?)
- 7) Jakým způsobem se historické a politické okolnosti doby (19. století) promítaly do obsahů, metod a forem předškolního vzdělávání a výchovy?
- 8) Vyjmenujte všechny instituce, které se zabývaly péčí o předškolní děti a popište jejich vzájemné vztahy.

8) Alternativní školy a jejich přístup k výchově nejmenších dětí (reformní pojetí v českém prostředí)

Tematicky zvolený text k dané problematice



M. Montessori

Metoda.

Způsob provádění metody, která se řídí přírodním, fyziologickým a psychologickým vývojem dítěte, můžeme rozdělit na tři části:

- 1 Pěstění svalů.
- 2 Výchova smyslů.
- 3 Výcvik mluvní.

Péče o okolí a podněty, vycházející z prostředí, samy poskytují hlavní prostředky k pěstování svalů, kdežto k výchově smyslů a k pěstování mluvy, slouží můj didaktický materiál.

Mé didaktické pomůcky k cvičení smyslů jsou:

- a Tři skupiny těles ke vkládání.
- b Tři skupiny těles různých velikostí, která obsahují: 1. Růžové krychle, 2. Hnědé hranoly, 3. Tyče: a) zelené, b) střídavě červené a modré.
- c Různá tělesa měřická (hranol, jehlan, koule, válec, kužel aj.).
- d Obdélníkové tabulky s povrchem hladkým a drsným.
- e Sbíрка různých látek.
- f Dvě krabice, z nichž každá obsahuje 64 barevných tabulek.
- g Skříňka se zásuvkami, které obsahují plochá tělesa ke vkládání.
- h Dřevěné tabulky rozličné váhy.
- i Tři druhy lepenky, na které jsou nalepeny papírové měřické tvary.
- j Sbíрка uzavřených válcových škatulek (chřestítka).
- k Dvojitá skupina zvonků; dřevěné tabulky, na nich jsou naznačeny linky notové soustavy; malé dřevěné kotouče pro noty.

Pěstění svalů

Vypěstění pohybů jest velmi složité, protože musí odpovídati všem koordinovaným pohybům, jež dítě si osvojuje ve svém fyziologickém organismu. Dítě samo sobě ponechané jest nevyrovnané ve svých pohybech a právě tyto nevyrovnané pohyby jsou zvláštní charakteristikou dítěte. Vpravdě dítě se nikdy nezastaví, na všechno sahá, tj. tzv. „neklidnost“ a „nezvedenost“ dítěte.

Dospělí chtějí mu zabrániti v těchto pohybech stálým, ale marným napomináním: „Bud' tiše – stůj!“ Ale dítě hledá v těch pohybech i různá cvičení, která organisují a koordinují pohyby potřebné dospělému člověku. Musíme se zříci neúčinných pokusů přivésti dítě do stavu nehybnosti; měli bychom spíše „říditi“ jeho pohyby tím, že je vedeme k oněm výkonům, ke kterým už směřuje jeho snaha.

To jest účel pěstění svalů v této době. Pohyby dítěte, byvše jednou usměrněny, obracejí se k určitému cíli, aby se z dítěte, vyrostle-li klidně a spokojeně, stal pilný pracovník, bytost mírná a přece plná radosti.

Tato výchova pohybů jest jeden z nezákladnějších činitelů, které tvoří vnější část „disciplíny“, již nacházíme v dětském domově. Mluvila jsem o tom již v jiných svých knihách.

Pěstění svalů se vztahuje:

na nejjednodušší pohyby z denního života (choditi, vstávati, sedati si, uchopovati předměty) na péči o sebe, řízení domácnosti, zahradničení, ruční a rukodělné práce, na tělocvičnu, na rytmická cvičení.

V péči o sebe prvním krokem je, aby se dítě umělo samo svléci a obléci. K tomu účelu jest v mých didaktických pomůckách sbírka tabulek, na nichž je látka, kůže apod. Jsou na zapínání na patentky, na knoflíky, na háčky, na šněrování, slovem na všechny druhy zapínání, jichž se užívá při oblékání šatů, obouvání apod.

Učitelka usadivši se na nízkou stoličku vedle dítěte, pomalu mu ukazuje potřebné pohyby prstů, rozbírá jednotlivé části pohybu a dovoluje tak, aby je dítě vidělo jasně a podrobně.

Např. z prvních prací bude přizpůsobiti dva kusy látky k sobě tak, aby se okraje nahoře i dole kryly. Jsou-li to tabulky, na nichž se cvičí zapínání, učitelka ukáže dětem různé části výkonu. Vezme knoflík, položí jej proti dírci, provlékne jej zcela a upraví jej pečlivě. Týmž způsobem naučí je vázat tkanici nebo stuhu; rozdělí práci na části, sváže stužky dohromady, pak z nich uváže kličku.

V jednom kinematografickém snímku jest scéna, jak se děti učí vázat kličky ze stuh. Tato cvičení nejsou nevyhnutelná pro všechny děti; jedny se tomu naučí od druhých a přicházejí pak z vlastní vůle a analysují s velikou trpělivostí pohyby, provádějí je po částech velmi pomalu a velmi trpělivě. Dítě si může při tom pohodlně sednouti a podepřiti svoji tabulku o stolek. Protože s velikým zájmem pracuje na téže tabulce, zapíná a zase rozepíná totéž pláténko, dosáhne v tom veliké zručnosti a touží, aby mohlo zapínati skutečný oděv vždy, když toho potřebuje. Vidáme, že i nejmenší děti touží po tom, aby se mohly samy obléci nebo obléci své kamarády. Nacházejí v tom zálibu a vši silou se brání dospělým, kteří by jim chtěli pomoci.

Podobně i učení pohybům složitějším, jako na příklad při mytí a prostírání na stůl, musí na počátku zakročiti ředitelka, vyučující málo slovy nebo vůbec bez mluvení, ale velmi přesným výkonem. Naučí je všem pohybům, jak se sedá, jak se vstává, jak se berou do ruky a zas pokládají předměty, jak se jiným půvabně podávají. Týmž způsobem naučí i dítě klásti talíře na sebe, pokládat je bez hluku na stůl apod.

Děti se učí snadno a projevují veliký zájem i péči při provádění těchto výkonů. Ve třídách s mnoha dětmi jest třeba rozdělit děti na oddělení při různých domácích pracích, např. při úklidu, při posluhování u stolu, při mytí nádobí apod. Děti mají rády práci v odděleních. Netřeba ani nařizovati jim tyto práce; přicházejí dobrovolně (ba i děti půl třetího roku staré) a nabízejí se k práci. Jest mnohdy velmi dojemné pozorovati jejich úsilí, jak napodobují, vzpomínají si a přemáhají obtíže.

Profesor Jacoby z New Yorku byl jednou velmi dojat pozoruje malé dítě as dvouleté a nepříliš chytrého zevnějšku, jež stálo zmateno, poněvadž si nemohlo vzpomenouti, má-li položiti vidličku vpravo nebo vlevo; přemítalo dlouho napínajíc všemožně svoji paměť. Ostatní děti hleděly na ně s podivem, divíce se jako my životu rozvíjejícímu se před našimi zraky.

Vyučování učitelčino záleží jednoduše v pokynu, v dotyku, který slouží k tomu, aby dítě povzbudil. Ostatek se vyvine sám sebou. Děti se učí vzájemně jedno od druhého a vrhají se do práce s rozkoší. Toto ovzduší klidné činnosti rozvíjí cit humanity, zvyk vzájemné pomoci, a co jest nejdůležitější – rozumový zájem větších dětí na

pokrocích svých menších kamarádů. Jest velmi správné obklopiti dítě tímto ovzduším míru, které působí, že se dítě cítí jako doma.

V kinematografickém snímku lze viděti práce dětí v dětském domově. Děti se kolem pohybují, každé vykonává svoji práci a učitelka je při tom pozoruje z kouta světnice.

(Citováno podle: M Montessoriová: Příručka vědecké pedagogiky. Svaz čsl. Učitelek škol mateřských, Praha 1926, s. 11-19)

O. Decroly

Několik druhů napodobivosti u dětí od 0-6 roků

B. Podmínky napodobivosti závisí zřejmě především na stavu dítěte, tj. na jeho fyzickém a duševním stáří, na jeho typu, variacích jeho pozornosti, na náladě během dne, pak na pramenech popudu, které na ně působí, a konečně na podmínkách, které vycházejí z prostředí, kde popudy působí.

1. Vzhledem k dítěti nutno se držeti následujícího výpočtu:

- a Ze stránky fyzické a mentální, dosažené dítětem, všeobecná napodobivost závisí na určité míře tělesné, na síle, životnosti, schopnosti pozorovati, na rozvoji inteligence.
- b Na typu, ke kterému dítě náleží: plné života nebo slabé, činné nebo spatické, rychlé nebo pomalé, dovedné nebo nešikovné, zajímavější se o jídla, hračky nebo ne, atd.
- c Co se týká vhodné chvíle během dne, záleží na tom, je-li dítě pozorováno: před nebo po jídle, je-li odpočinuto či unaveno atd. Máme během dne momenty velmi příznivé k získání napodobivých reakcí, obzvláště když se dítě chystá k odpočinku nebo po skončení jídla. Ovšem není vyloučeno, že obdržíme reakce vzbuzené potřebou jísti nebo pít právě v momentě, kdy dítě je méně pozorné pro únavu.
 - 1 Vzhledem k prameni pokusů nutno se držeti pravidla mezi jinými obzvláště, že sympatie, kterou obdařuje dítě svůj vzor, je inspiruje. Dítě napodobí spíše osoby, k nimž cítí sympatie, nebo též jiné děti. Cizí nebo nesympatické osoby vyvolávají naopak reakce odporu.
 - 2 Co se týká rámce a okolí nutného a vhodného pro úkony, nutno říci jedině, že dítě nereaguje často v prostředí, které se mu nezdá dosti rodinné.

C. Co se týká vývoje napodobivosti. Dosavadní pozorování umístilo první projevy napodobivosti k sedmému až osmému měsíci; zkušenosti sl. Guernsey ukázaly, že se začíná objevovati již ve druhém měsíci. Ovšem byl

pozorován jen pohyb velmi speciální (vraští obočí) a to u velmi mála dětí (asi u pěti). Naopak bylo zjištěno, že napodobivé pohyby, samy o sobě počínají mnohem později. Pohyby napodobivé s předmětem nebo bez něj jsou co do množství, asi ve stejném poměru. Napodobení bez slovního doprovodu vzniká později nežli napodobení jiná. A jak již z dříve probraného je vidět, napodobení s odkladem a napodobení, jež vyžaduje pochopení cíle, vzniká ještě později. Zkrátka napodobivost je podporována a řízena rozvojem fyzickým a duševními potřebami a touhami dítěte. Může tedy sloužiti jako důkaz stupně dětského vývoje. Není tedy překvapujícím, že zkoušky napodobivosti jsou zařazeny mezi ty, které slouží k zjištění mentálního věku dítěte před obdobím mluvním (5. Test Kuhlmana, Bühlera, Hetzera, Gessela atd.). I když již dítě mluví, přece ještě napodobivost může sloužiti k určení motorického věku dítěte.

(Přednáška doprovázení filmem. Z knihy „Congrès International de l'Enfance“. In: Časopis učitelek škol mateřských, 1934, roč. XXIV, č. 8, s. 126)

Pokuste se na základě výše uvedených textů určit rozdíl v přístupu k nejmenším dětem u alternativních škol a u běžných škol.



Osnova kapitoly:

8.1 Historické souvislosti 20. století.

8.2 J. Dewey a O. Decroly.

8.3 Maria Montessori, Waldorfská škola, Winnetská soustava, Daltonský plán.

8.4 Snahy o reformu mateřské školy v českých zemích.

8.5 Shrnutí.

8.6 Kontrolní otázky.

8.1 Historické souvislosti 20. století

Dvacáté století se proslavilo nejen převratnými vynálezy, slavnými literárními díly či nekonvenčním přístupem k umění, ale především válkami, které v jeho průběhu, na různých částech světa, nebraly konce. Hned na jeho počátku proběhla v letech **1914-1918 první světová válka**, která zcela změnila mapu střední Evropy. Přestává existovat Habsburská monarchie (1918) a vznikají nové státy jako např. Československo, Maďarská republika nebo Rakouská republika. Kromě této války ovlivnila zcela zásadně dějiny 20. století **ruská revoluce** v roce **1917**. Koncem roku 1917 se v této velké a vlivné zemi dostávají k moci **bolševici** vedení **V. I. Leninem**. Tato okolnost spojená s nástupem **J. V. Stalina** v roce **1924** v následujících desetiletích (Stalin umírá v roce 1953) změnila život několika národům světa (i Čechů).

Přesto, že léta 1918-1939 proběhla v relativním klidu (příliš se neválčilo) posloužila právě vznikajícím **totalitním režimům** k jejich konsolidaci (upevnění, urovnání). Protidemokratické režimy se objevily nejprve v Rusku (bolševici), poté v roce **1922 pochodem na Řím** ovládl Itálii zakladatel fašistické strany **B. Mussolini**. V Německu se touto ideologií nechal inspirovat **A. Hitler** a jeho **NSDAP**. Ten byl v roce 1933 jmenován říšským kancléřem a o rok později (1934), po smrti prezidenta Hindenburga, se postavil do čela německého státu jako „vůdce a říšský kancléř“. Totalitní vlády a režimy se objevily také ve Španělsku (F. Franco), v Rakousku (E. Dollfus), ale také ve Francii, kde byly fašistické snahy naštěstí hned v zárodku potlačeny. Okolnost, že ve třicátých letech docházelo ke vzniku a šíření totalitních režimů, byla ovlivněna především tzv. **černým pátkem** (24. říjen **1929**), kdy se **zhroutila newyorská burza**. Po této události došlo k hlubokému propadu národních ekonomik, spojeném s obrovskou nezaměstnaností, poklesem zahraničního obchodu nebo se sociálními nepokoji. Tato okolnost byla zneužita totalitními politickými stranami, které naslibovali zlomené společnosti všeobecnou prosperitu.

Vzniku další světové války nestálo již nic v cestě. Jako příklad postupu totalitních vlád můžeme uvést způsob jednání Německa vůči Československu. **29. září 1938** proběhla tzv. **Mnichovská konference**, na které zástupci VB, Francie, Německa a Itálie podepsaly dohodu, podle níž muselo Československo vydat pohraniční oblasti (Sudety) Německu. Definitivní tečka za Československou samostatností nastala **15. března 1939**, kdy německé vojsko obsadilo zbytek českých zemí (byl vyhlášen **Protektorát Čechy a Morava**).

Úplnou tragédií pro většinu světových států byla **druhá světová válka (1939-1945)**. Tato událost přivedla na pokraj zoufalství desítky miliónů lidí (Osvětimská tragédie). Po jejím skončení začala tzv. **studená válka** reprezentované dvěma mocenskými bloky – SSSR a USA. V Československu se v **únoru 1948** dostávají k moci **komunisté**, kteří až do roku 1989 ovlivňují společenský, kulturní i politický život. Pokus o reformu v Československu je v **srpnu 1968** potrestán vstupem vojsk Varšavské smlouvy (SSSR, Polsko, NDR, Maďarsko a Bulharsko). Nedemokratické režimy v Evropě končí v roce **1989**, kdy ve většině postkomunistických států dochází k demokratickému převratu.

8.2 J. Dewey a O. Decroly

Pro lepší pochopení významu alternativních škol je třeba si nejprve určit, co je to alternativní škola a jakým způsobem můžeme přistupovat k rozdělení jejich jednotlivých typů. Alternativní škola se „*odlišuje od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizaci a metodách výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků aj.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 16) Přesto, že se v našem výkladu budeme zabývat jen klasickými alternativními školami, je nutné si ve zjednodušené podobě ukázat i jiné, než klasické alternativní školy. Alternativní školy můžeme dělit na:

- a) **Klasické reformní** (waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské) - *nestátní*
- b) **Církevní** (katolické, protestantské, židovské a jiné konfese) - *nestátní*
- c) **Moderní alternativní** (s otevřeným vyučováním, magnetové, zdravé školy, jednotné školy, cestující, nezávislé, bez ročníků, školy 21. století, s volnou architekturou) – *státní nebo soukromé*

Hlavní rozdíly mezi tradičními a alternativními školami nejlépe vystihuje K. Rýdl (1999).

1) **Tradiční forma** – **a)** výuka probíhá podle pevného rozvrhu, **b)** učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům, **c)** žák plní stanovené úkoly dle zadání, **d)** důraz na pamětné učení a vnější motivaci, **e)** důraz na selektivní výkonovou soutěživost, **f)** vzdělávání je omezeno prostorem třídy, **g)** menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.

2) **Alternativní forma** – **a)** rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb, **b)** učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda, **c)** žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů, **d)** důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci, **e)** důraz na spolupráci ve skupinách, **f)** vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu, **g)** důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy. (Rýdl, 1999)

Vznik a vývoj klasických alternativních škol na počátku 20. století je spojen s vývojem obsahů, metod a forem vyučování v 19. století. Alternativní školy vznikly v reakci na **formalismus** a drezůru vyvolanou vlivem **herbartovské pedagogiky**. Reagovaly také na **pozitivismus** založený **A. Comtem** (1798-1857), kterému vytýkali odtrženost zkoumaných

faktů od problematiky života společnosti. Docházelo též ke kritice školy, která pokulhává za skutečnými společenskými potřebami. Neudržitelné bylo také autoritativní a rigidní postavení učitele, které svým přístupem demotivovalo většinu dětí k dalšímu studiu.

John Dewey (1859-1952)

Jedním z prvních kritiků této situace byl americký pedagog **John Dewey (1859-1952)**. Ve své filosofii navazoval na Jamesův pragmatismus (věc, čin – v popředí je lidské jednání a praxe). Dewey se snaží tyto předpoklady využít i v pedagogice. Stává se tak zakladatelem tzv. **pragmatické pedagogiky**, která hlásá tzv. **pedocentrismus** (dítě je centrem), jenž staví do popřední především zájem dítěte. V roce **1896** zakládá jako vedoucí katedry filosofie, psychologie a pedagogiky na univerzitě v Chicagu **laboratorní školu** pro děti od 4 do 14 let. O dva roky později (1898) je tato škola rozšířena o školu mateřskou. Své pedagogické představy zveřejnil v dílech *Pedagogické krédo*, *Škola a společnost* nebo ve svém hlavním pedagogickém spise *Demokracie a výchova*. Výchovu pojímá jako přizpůsobení konkrétnímu okolí a školu vidí jako jakési embryo společnosti. Dítě je „sluncem“, kolem kterého se točí prostředky výchovné metody.

Klíčovými pojmy Deweyovi pedagogiky jsou **zkušenost** a **praxe**. Výchova založená na zkušenosti dítěte je pro něho cílem sama o sobě. Zdůrazňuje přizpůsobení příležitostem, které poskytuje prostředí dítěte a prostředí školy. Tím se potlačuje tradiční systematickosti výuky v rámci samostatných vyučovacích předmětů. Výchova dítěte mu tak splývá s jeho věkem, tzn., že **dítě nemá jiného cíle mimo sebe**. Výchova je dle Deweye neustálá přestavba lidské zkušenosti. V jejím duchu je tak uplatňována tzv. **projektová metoda** (později rozpracována W. H. Kilpatrickem), soustředující učivo do poznatkových komplexů sestavovaných bez ohledu na hranice jednotlivých vyučovacích předmětů.

Pragmatická pedagogika tak přejímá dědičnost jako osudovou sílu formující jedince. Tvrdí, že člověk má nejen zděděné instinkty, ale i neměnné základní potřeby a city. Výchova a prostředí tak mohou jen povzbuzovat nebo tlumit vrozené sklony, ale nemohou člověka měnit. Již v předškolní výchově usiluje Dewey vytvořit optimální podmínky pro rozvoj jednotlivce postavené na individuálním rozvoji člověka. Zdůrazňuje význam dětské činnosti a vlastní zkušenosti.

Mateřská škola vycházející z Deweyovi koncepcí tak opouští symbolismus Fröbelova systému a nahrazuje jej reálným životem a jeho přirozenou dynamikou. Klade důraz na činnost v přirozeném prostředí, který připomíná domov se skutečnými hračkami místo umělého didaktického materiálu. Děti se zaměstnávají hravým způsobem čtení nebo různorodými pracemi s rozličnými materiály, které účelně zpracovávají podle svých schopností a zájmů.

Ovide Decroly (1871-1932)

Decroly byl belgický lékař a pedagog, který ve svých pedagogických zásadách vycházel z práce s postiženými dětmi. Tvrdil, že co je dobré a efektivní pro výchovu duševně postižených dětí, musí být stejně vhodné a ještě účinnější pro výchovu zdravých dětí. V roce **1907** zakládá v Bruselu reformní „**Školu životem pro život**“, ve které prosazuje principy pracovní výchovy a respektování zájmů dítěte. Decroly tvrdil, že *„Je-li cílem výchovy připravit dítě pro život, pak je třeba, aby výchova mu od raného věku co nejvíce umožnila život poznat, a to zejména z těch stránek, které jsou důležité pro život.“* (Mišurcová, 1980, s. 80)

Člověk má podle něj několik základních potřeb. Je to potřeba potravy a ochrany proti nepohodě, potřeba umět se bránit proti nepříteli nebo potřeba být soběstačný a zaopatřit rodinu. Dítě má být vedeno k tomu, aby poznalo svou osobnost a uvědomilo si své potřeby a svou závislost na přírodě a lidech. K tomu ve výchově slouží princip globalizace a princip zájmových center.

Princip globalizace vychází z poznání, že pro dítě je snazší a přirozenější vnímat a vybavovat si celistvé obrazy skutečnosti než jejich uměle vydělené části. **Princip zájmových center** zase požadoval zaměření výuky na střediska zájmu, odpovídající čtyřem základním kategoriím:

- a) potřeba potravy, vzduchu a čistoty
- b) potřeba ochrany před nepohodou
- c) potřeba ochrany před různým nebezpečím a nepřáteli
- d) potřeba práce pro společnost spojená s potřebou zotavení, světla a vzrůstu

Podle těchto potřeb byla plánována vyučovací témata. Tím se odstraňovaly hranice mezi předměty a látka se seskupovala do těchto přirozených celků. Práce s žáky má mít tři fáze a) **pozorování**, b) **asociaci** (spojování poznatků) a c) **vyjadřování** (projevy aktivity nejen řečí, ale i kreslením).

Reformní snahy O. Decrolyho vycházely z kritiky nedostatků tehdejší školy, které spatřoval zejména v tom, že:

- existuje malá souvislost mezi různými činnostmi dítěte ve škole a mimo ni
 - vyučovací předměty mají velmi malý vztah k základním zájmům dítěte
 - soubor vyučovacích předmětů je vytvářen bez ohledu na přirozený vývoj dětského myšlení
 - pro většinu dětí přesahuje množství učiva schopnost mu porozumět a trvale si je osvojit
 - učební plány zvyhodňují předměty, ve kterých se vyučování realizuje převážně verbálně
 - škola poskytuje příliš malý prostor pro takové činnosti, které by si žáci mohli sami vybírat.
- (Průcha, 2012, s. 35)

8.3 Maria Montessori, Waldorfská škola, Winnetská soustava, Daltonský plán

S podobnými názory jako měl John Dewey a Ovide Decroly vystoupila také švédská spisovatelka **Ellen Keyová** (1849-1926), která v roce **1900** vydala svou nejproslulejší knihu „*Století dítěte*“. V ní vyzývá pedagogy i rodiče, aby se ve znamení příchodu nového století sklonily před „majestátem dítěte“. Tvrdila, že dětství má samostatnou životní hodnotu, kterou nemá právo systematická výchova rušit. Naopak, systematická výchova se této životní hodnotě musí přizpůsobit.

Montessoriovská škola

Zakladatelkou tohoto typu alternativní školy je italská lékařka **Maria Montessori** (1879-1952), průkopnice mírového hnutí a organizátorka boje za práva žen a dětí. Podobně jako Decroly vycházela ve svých pedagogických zkušenostech z práce s mentálně postiženými dětmi. V roce **1907** zakládá v Římě „**Dům dětí**“ (**Casa dei bambini**), ve kterém vytvořila originální vzdělávací prostředí vycházející ze zásad pedocentrismu a z důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte. Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do věty „**Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.**“

Smyslem této alternativní koncepce je vytvářet „*Takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí. Vnitřní potřeba „něčemu se naučit“ se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze.*“ (Průcha, 2012, s. 51) Edukační prostředí musí odpovídat vnitřním potřebám dítěte, protože až poté je možné, aby jeho „absorbující duch“ přijímal podněty z okolí. Až v tuto chvíli začíná dle Montessoriové „normální výchova“.

Mezi základní teze Montessori pedagogiky řadí K. Rýdl následující:

- a) jde o mírovou pedagogiku překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze,
- b) pedagogika Montessori podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů, vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování,
- c) pedagogická zařízení se musí přizpůsobit vývoji dítěte,
- d) zařízení Montessori jsou chápána jako školy zkušeností pro život ve společnosti a nikoliv jako „memorovací ústavy“,
- e) zařízení Montessori jsou určené pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i podprůměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhované, chudé i bohaté,

f) školy pracující Montessori metodou jsou školy výkonové, protože v nich děti chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně. (Rýdl, 2006, s. 11-12, zkráceno)

Kromě těchto okolností zajišťuje Montessori pedagogika individualizaci vzdělávání vycházející z předem připraveného prostředí. Důležitou úlohu zde proto hrají **speciální pomůcky**, jako jsou oblékací rámy, dotykové destičky, hmatové tabulky, zvukové válečky, geometrická tělesa s podstavci, tkaniny, hmotnostní destičky, přenosná abeceda, číslice a žetony, početní tyče, římský oblouk atd. Prostřednictvím těchto pomůcek poznává dítě svět a cvičí si činnosti praktického života. Kromě toho si rozvíjí smysly, řeč, ale také matematické schopnosti.

Montessoriová nezapomněla ani na nábytek a zařízení, které byly přizpůsobeny velikosti a potřebám dětí. Šlo také o to, aby se mohly v prostorách školy volně a svobodně pohybovat. Jednotlivé pomůcky a zařízení byly navíc barevně odlišeny, což děti dále smyslově a edukačně stimulovalo.

Vychovatel v Montessori pedagogice ustupuje do pozadí a spíše jen podporuje vnitřní tvořivost dítěte. V tomto smyslu hovoří Montessoriová o t zv. **fenoménu polarizace pozornosti**, který objevila při pozorování dětí při hře (práci). Všimla si, že je dítě schopné se mimořádně intenzivně a dlouhodobě soustředit na určitou činnost. Právě při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění. Učitel tak přímo do tohoto rozvoje nezasahuje.

Montessoriová také podporuje slučování dětí různého věku do pracovních skupin a odmítá nekompromisní rozdělování podle ročníků. Ve věkově smíšených skupinách má na základě harmonického soužití vznikat spolupráce a vzájemná pomoc jednotlivců. Každé dítě (nadané i opožděné) je v této skupině respektováno ostatními jedinci. Díky tomu se poté může bez překážek prosazovat v rámci svých individuálních možností.

Zajímavé postavení má v Montessori pedagogice tzv. **kosmická výchova**, jejímž smyslem je poskytnout nejmenším dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírody. Kosmická výchova tak přispívá k vytváření zodpovědnosti každého člověka za důsledky vymožeností uměle vytvořené civilizace a kultury. K propojení teoretických znalostí s praktickými dovednostmi slouží v tomto smyslu **projektové vyučování** (Dewey, Kilpatrick). Své pedagogické zkušenosti Montessori zveřejnila v publikacích jako je například

Příručka vědecké pedagogiky (1909), *Sebevýchova na škole elementární*, *Dítě v rodině*, *Základy mé pedagogiky* nebo *Tajemství dítěte*.

V současné době (2012) existuje v České republice sedm základních škol a čtyřicet tříd v mateřských školách, které zásady pedagogiky Montessori uplatňují.

Waldorfská škola

Zakladatelem této školy byl německý filosof a pedagog **Rudolf Steiner** (1861-1925). Od roku 1897 působil šest let na berlínské dělnické škole jako učitel historie a sociálních nauk. Zde poznává, že může přesvědčivě působit na své žáky jen tehdy, když opustí „učenecký“ styl výkladu a bude k nim hovořit konkrétní a obraznou řečí, čímž ovlivní jejich vůli a cit. Svou antroposofickou filosofií, vycházející z Goetha, Schellinga a Nietzscheho, názorně aplikoval na pedagogickou teorii, ve spise *Výchova dětí z hlediska duchovnědy* (1907). Rozlišuje zde čtyři články lidské přirozenosti: 1) tělo fyzické, 2) tělo životné, 3) tělo astrální a 4) „já“. Ve svém učení vychází z tzv. **antroposofie**, která se hlásí ke křesťanství a k některým dalším východoasijským náboženstvím.

V roce **1919** dostává Steiner souhlas ke zřízení jednotné školy nového typu při továrně na cigarety **Waldorf Asotoria v obci Waldorf u Stuttgartu**. Tato první „Svobodná Waldorfská škola“ vycházela ze zásad že:

- a) obsah vzdělávání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. **epoch**), ve kterých se žáci soustavně a po určitou dobu zabývají týmiž předměty (důraz je kladen na cizí jazyky a na předměty estetickovýchovné a pracovní),
- b) učitelé těchto škol nejsou vázáni osnovami, ale výuku plánují ve spolupráci s žáky i rodiči,
- c) odmítá se soutěživost mezi dětmi a naopak se uplatňuje princip harmonické spolupráce a sociálního partnerství,
- d) velký vliv má ve waldorfských školách náboženská výchova v duchu křesťanské morálky,
- e) žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich prospěch se vyjadřuje prostřednictvím charakteristik, které obsahují i doporučení pro další rozvoj žáka,

f) jiné je i vedení waldorfské školy, na kterém se podílí celý učitelský sbor ve spolupráci s rodiči,

g) jde o školu soukromou, kde rodiče platí školné za své děti (většinou je ale část jejího rozpočtu hrazena ze státních zdrojů),

h) Waldorfské školy zřizují také zařízení pro předškolní výchovu, kde fungují obdobné postupy jako na školách speciálních, základních a středních.

Své pedagogické představy zveřejnil Steiner především v dílech: *Theosophie. Úvod do nadmyslového poznání světa a poslání člověka* (1903), *Duchovní vedení člověka a lidstva* (1911), *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaften* (1916) nebo v díle *Erziehungs und Unterrichtsmethoden auf Anthroposophischer Grundlage* (1921).

Nejvíce Waldorfských škol je v současnosti v Německu (150). V České republice je **7 základních škol** (Ostrava, Praha, Semily, Pardubice, Písek, Příbram), **3 střední školy** (Ostrava, Praha, Semily), **1 speciální škola** (Praha) a několik **mateřských škol** s větším či menším waldorfským zaměřením. (Průcha, 2012)

Daltonský plán

Daltonská škola vznikla z iniciativy americké učitelky **Helen Parkhurstové** (1887-1973), spolupracovnice M. Montessoriové (4 roky byla Parkhurstová na studijním pobytu v Itálii). Svou školu zakládá v roce **1919** v Daltonu ve státě Massachusetts v USA.

Mezi hlavní principy tohoto přístupu patří:

a) vytváření osobní zkušenosti na základě samostatné činnosti žáka,

b) svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost (každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc – každý předmět zvlášť – v němž jsou vymezeny výsledky, jejichž má v učení dosáhnout) – každé dítě **postupuje vlastním tempem** a zodpovídá za úspěch svého učení,

c) zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí dětí,

d) vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracovávání si žák určuje sám. (upraveno podle – Průcha, 2012)

Daltonské školy jsou charakteristické svou uvolněnou třídní strukturou, projektovou i předmětovou výukou, využitím daltonských listů s rozšiřujícími úkoly pro nadané žáky, ale také pomocí starších žáků mladším. Důležitou funkci má také speciální pedagog, který slouží mimo jiné i k tomu, že dětem s poruchami učení vysvětlí danou látku pomaleji a se speciálními pomůckami.

V současné době existuje v České republice celkem 8 certifikovaných daltonských škol.

Winnetská soustava

Winnetská soustava vytvořená ve 20. letech 20. století **C. W. Washburnem** (1889-1968) měla překonat nedostatky daltonského plánu Helen Parkhurstové. Washburne byl americký pedagog, který působil v letech 1912-1914 jako učitel na základní škole, později jako profesor učitelského semináře v San Francisku. Od roku 1919 až do roku 1943 byl inspektorem ve městě Winnetka (u Chicaga), kde vznikla jeho pedagogická soustava. Podstatou Winnetského plánu bylo přizpůsobení vyučování individuálním schopnostem dětí ve věku od 5 do 12 let (tempo učení i obsah). Plán rozlišoval předměty základní (určené pro každé dítě) a předměty volitelné. Učování bylo skupinové i individuální a zabývalo se společnými projekty. Od Daltonského plánu se Winnetská soustava lišila především didaktickým vedením pomocí **pracovních učebnic a kontrolních testů**. Washburne rozpracoval učivo v osnovách a ve speciálních učebnicích na dílčí úkoly, kterými předepisil příklad obdobného řešení místo obecného slovního výkladu.

Učivo je tak pro všechny žáky stejné. **Každý se učí sám, svým tempem, aby mohl učební látce věnovat tolik času, kolik potřebuje k jejímu skutečnému zvládnutí** (k vlastnímu porozumění). Každé dítě má **seznam úkolů** (učiva), které musí za určitý čas zvládnout. Pokud stihne tyto úkoly dříve, než je dohodnuto, může pokračovat dál a jeho vývoj se tím nebrzdí. Pokud tyto úkoly nestihne včas, má dostatek času na jejich pochopení a splnění. Nikdo tak nepropadá. Žák postoupí dále až ve chvíli, kdy skutečně pochopí danou látku a zvládne k tomu příslušné úkoly. Záleží jen na jeho schopnostech a postupu.

Jenská škola

Zakladatelem tohoto typu alternativní školy byl německý pedagog **Peter Petersen** (1884-1952). Od roku **1923** vedl pokusnou školu při **univerzitě v Jeně** (odtud Jenský plán), kterou postupně přebudoval na školu pracovní. Nejdůležitějšími rysy Jenského plánu jsou:

- a) učební skupiny žáků, přesahující ročník, žáci nejsou sdružováni mechanicky podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin (např. děti ve věku od 6-9 let),
- b) rytmický týdenní pracovní plán skupiny (vyvážené střídání pedagogických situací – **hra, rozhovor, práce, slavnost**),
- c) školní obytný pokoj (místnost, na jejímž vytváření se podílejí děti)
- d) neuplatňuje se známkování a vysvědčení v tradiční formě.
- e) jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí. (upraveno dle Průcha, 2012)

Typický **postup při skupinové práci** měl pět fází:

- 1) stanovení pracovní úlohy
- 2) příprava pramenů pracovních prostředků
- 3) provedení
- 4) přednesení výkladu
- 5) shrnutí a prohloubení

V současné době je nejvíce alternativních škol tohoto typu v Nizozemsku (asi 250), zatímco v Německu je jich jen malý počet.

Freinetovská škola

Tento typ alternativní školy založil významný teoretik tzv. **pracovní školy**, francouzský učitel **Célestine Freinet** (1896-1966), iniciátor hnutí za moderní školu. Studoval na učitelském ústavu v Nice, odkud byl odveden na frontu. V bitvě u Verdunu byl těžce zraněn a s prostřelenými plícemi se po čtyřletém léčení vrátil do života jako 90 % invalida. I za těchto

okolností nastoupil jako učitel v malé provensálské obci. Protože byl díky svému zranění hlasově a dechově indisponován, začal užívat méně verbálních (slovních) metod. Začal více uplatňovat názornost a pracovní aktivitu žáků, které naučil pracovat se **školní tiskárnou**. Hlavní zásadou jeho alternativního přístupu bylo „z života – pro život – prací“.

Školní třída byla vybavena **pracovními koutky**, ve kterých se mohly děti věnovat činnostem z oblasti domácích prací, přírodním vědám a technice nebo umělecké tvorbě či jazykové komunikaci, a to buď individuálně, nebo skupinově. Mezi nejdůležitější prvky školní práce patřily:

- a) třída jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností,
- b) individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem,
- c) pracovní knihovna (obsahovala informativní sešity, jež podněcovaly k dalšímu bádání),
- d) kartotéka (rozčleňovala základní učivo pomocí karet, testy a informacemi o úkolech a řešeních),
- e) akustické učební programy (pro jazykovou výuku),
- f) školní tiskárna (tvorba školního časopisu),
- g) nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků. (upraveno podle – Průcha, 2012)

V současné době je nejvíce těchto alternativních škol ve Francii, Nizozemsku a Belgii. V České republice nepracuje žádná škola na komplexní freinetovské koncepci.

8.4 Snahy o reformu mateřské školy v českých zemích

V roce **1908** byl vyhlášen program reformy české mateřské školy na V. sjezdu pěstounek československých škol mateřských. V čele těchto reformních snah stála v Čechách **Ida Jarníková** (1879-1965) a na Moravě **Anna Sússová** (1858-1941). Obě usilovaly o přiblížení mateřské školy rodinnému prostředí a o svobodu pohybu a zaměstnání dětí. Chtěly také odstranit školský způsob výchovné práce a nejmenším dětem umožnit všestrannou činnost vycházející z rozvoje jejich tvořivosti. Tyto reformní snahy vycházely z respektování

individuálních potřeb a zájmů dětí a z celkového radostného prožití vlastního prostředí mateřské školy.

Ida Jarníková (1879-1965)

Ve svých reformních snahách vycházela především z myšlenky **svobody dítěte**, kterou chápe v duchu pedocentrismu takto: „*Tím, že dětem dopřejeme hodně svobody, že se přičiníme, aby ze škol našich vymizel školský ráz, a nahrazen byl rodinným, tím nestanou se z našich ústavů pouhé opatrovny, tím poskytneme dětem ovzduší, jež jim po právu náleží. I zde – v dětském domu – se budou děti duševně vyvíjet. Neponecháme dítě celý den samo, vždyť by to děti větších, vyspělejších ani nebavilo, ale postaráme se jim o vlastní poučení a zábavu.*“ (Mišurcová, 1980, s. 82)

Své reformní požadavky zveřejnila Jarníková v knížce, kterou nazvala ***Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných*** (1908), kde souhrnem odkazů na pedagogickou a krásnou literaturu vymezuje vhodnou látku pro mateřskou školu a první třídy obecné školy. Učivo rozděluje do čtyř okruhů:

- 1) **člověk** (obrázky, povídaní, hádanky a básničky o lidském těle, práci, náboženství a morálce),
- 2) **zvířata** (dělí je na čtyřnohé, ptáky, hmyz a ostatní zvířata),
- 3) **rostliny** (ty, co znají děti z vlastní zkušenosti),
- 4) **různé** (vlastnosti předmětů a barev, dopravní prostředky, rodinný život, časové a prostorové představy, roční období, nářadí atd.).

Tuto látku vybrala Jarníková z ohledem na zájmy dítěte a na jejich zkušenosti. Snažila se, aby byl tento obsah pro děti zábavný, a aby uspokojil jejich touhu po poznání.

Celou organizaci, obsah i metody práce v mateřské škole pak Jarníková zveřejnila ve spise ***Příručka pro školy mateřské*** (1911). Látku zde rozděluje do **tří oddílů** podle období (od počátku školního roku do Vánoc, od Vánoc do Velikonoc a od Velikonoc do prázdnin). V rámci těchto období je učivo rozloženo do týdnů, což umožňuje každé učitelce plánovat konkrétní postup. Látka není dělena na obory, ale záleží na okolnostech, vůli a náladě dětí i učitelky, jaké téma nebo oblast zvolí. Jako prostředky výchovy uvádí Jarníková následující:

- 1) vyprávění a předčítání pohádek a básní, které jsou pro děti srozumitelné,
- 2) probouzení ušlechtilých citů (nabádání k lásce a vštěpování úcty),
- 3) cvičení v řeči (výslovnost a vyjadřování),
- 4) cvičení v pracování (na zahradě, doma, ve škole),
- 5) ruční zábavy (trhání papíru, modelování, kreslení, navlékání),
- 6) cvičení těla, hudba a zpěv,
- 7) různé zábavy (loutkové divadlo, hry s hračkami). (Jarníková, 1911 – upraveno)

Uspořádání života dětí v mateřské škole je dáno rámcovým rozvrhem hodin. Do 9:15 si děti volně hrají podle svých zájmů, od 9:15 do 10:00 se baví s učitelkou a cvičí (střídají se činnosti). V 10:00 následuje mytí rukou a svačina. Přibližně v 10:20 následuje tělocvik, hry, tance a ruční práce. Ve 12:00 děti odcházejí domů. Odpoledne se baví hrou a ručními pracemi.

Velmi významnou složkou výchovy je u Idy Jarníkové **umění**. Vede děti k citu pro poezii, loutkové divadlo, písně i ostatní výtvarné činnosti. Důraz klade na **lidové umění**, čímž je u dětí evokován pocit národní příslušnosti. K těmto účelům sestavila knížku **55 lidových tanců pro školu a dům** (1913), ve které jsou vybrány lidové tance zveřejňované v časopise Český lid.

Reformní myšlenky, které Ida Jarníková do českého předškolního vzdělávání vnesla, narazily bohužel na odpor dobových školských úřadů. Její Příručka pro školy mateřské byla dokonce zakázána jako nevhodná pomůcka.

Anna Sússová (1858-1941)

Na Moravě se do čela reformních snah postavila Anna Sússová, která v Brně založila mateřskou školu nového typu. Jejím hlavním východiskem byl důraz na zdárný tělesný vývoj dítěte. V tomto smyslu doporučovala přiměřenými tělesnými činnostmi podporovat vývoj

těla, aby bylo následně schopné pozdější rozumové výchovy. K tomu slouží **hry** (ve skupinách i samostatně s hračkami), **tělocvik** (pořadová cvičení a pochody), ale i **ruční výtvarné práce**. K rozvoji rozumové složky dětí sloužila pamětní cvičení, rozmluvy, vypravování a prezentace písní, básní a říkadel.

Podobně jako I. Jarníková odmítá pracovat podle rozvrhu a doporučuje volný časový režim, v němž se přihlíží k situaci, roční době i náladě dětí. Děti nejsou poučovány soustavně, ale při vhodných příležitostech s důrazem na procvičování a opakování. Přesto má život dětí v mateřské škole svůj pevný řád. Do 9:00 si mohou volně hrát, poté si uklidí hračky a 15 minut cvičí pod dohledem učitelky. Od 9:15 následují rozmluvy a cvičení paměti v herně (do 9:45). Poté následuje 15 minut na osvěžení zpěvem či jinou volnou zábavou. Od 10:00 do 10:15 je svačina, kterou si děti přinášejí z domova. Po ní si děti opět hrají. V odpoledních hodinách je dětem dovoleno si do 14:00 hrát, pak následuje výchovné zaměstnání.

Jak je vidět z denního rozvrhu, má nezastupitelnou úlohu **herna**, která slouží k volnému pohybu dětí při hrách. V herně jsou: „*Sklápěcí stolky, upevněné na stěnách, nástěnné tabule, polička na knihy, lavička na sezení, houpačka, věšáčky, na nichž jsou zavěšeny hračky. V herně má být hodně hraček i různých zaměstnávacích materiálů (knoflíky, špalíčky, cívky)*.“ (Mišurcová, 1980, s. 86-87) Další důležitou součástí mateřské školy je **pracovna**, ve které je stůl pro učitelku, židle a skříň na pomůcky. Pro děti jsou určeny kruhové stolky a židličky.

Anně Sússové se tak podařilo navrhnout mateřskou školu jako zařízení umožňující volný pohyb dětí, kde se v herně mohou podle zájmu bavit a v pracovně se dále rozvíjet řízenými zaměstnáními. Vše vychází z možností, potřeb a zájmů dětí.

Na počátku 20. století se stále ještě zakládají opatrovny (existují do roku 1934). Nově se objevují útulky zřizované u mateřských škol, kde děti dostávají svačinu, a kde mohou zůstat až do 18:00 hodin (konec práce rodičů). Stav předškolní výchovy přehledně shrnuje V. Mišurcová, která uvádí, že: „*V roce 1908-1909 je v Čechách 456 mateřských škol, na nichž působí 792 pěstounek, z nich 424 českých a 368 německých. Ústřední matice školská spravuje 95 a kláštery 38 mateřských škol. Do mateřských škol dochází 43 545 dětí, z toho 24 378 chlapců a 29 167 dívek. V Praze bylo roku 1913 23 mateřských škol a jeslí pro 5 286 dětí.*“ (Mišurcová, 1980, s. 89)

Od roku 1925 byly v pohraničí zřizovány **menšinové mateřské školy**, které spadaly pod správu obecných škol. V roce 1937 tak bylo v českých zemích 1587 mateřských škol s 88 725 dětmi. Za nacistické okupace (1939-1945) se tento snížil z 1587 na pouhých 580.

Pracovnice mateřských škol získávaly od počátku 20. století odborné vzdělání ve dvouletých kurzech, spojených s učitelskými ústavami. Od roku **1914** fungovaly také *Ústavy ku vzdělání pěstounek pro školy mateřské*, otvírané při ústavech pro vzdělání učitelek nebo samostatně. V roce **1921** byla založena **Škola vysokých studií pedagogických**, kde si mohly od roku **1932** doplnit vzdělání také učitelky mateřských škol. Vysokoškolské kurzy mohly zájemkyně o předškolní vzdělání absolvovat již v roce 1927 v Praze a v Brně a v roce 1928 v Plzni. K těmto studijním potřebám byla zřízena **Studovna učitelek mateřských škol**, která se pod vedením **Marie Bartuškové** (1900-1978) stala střediskem odborného pedagogického ruchu v celé republice.

8.5 Shrnutí

Alternativní školy a přístupy, které se v pedagogice objevily v prvních desetiletích 20. století, reagovaly na neutěšenou situaci ve školách (formalismus, pamětní učení) a na necitlivý přístup k dětem v těchto zařízeních. Díky novým přístupům se centrem výchovy a vzdělání stávají děti samotné (pedocentrismus) nikoli učitel, učební látka nebo sama instituce. Většina alternativních škol vychází při výchově a vzdělávání z individuálních potřeb dětí, z jejich vlastních možností, ale také ze zodpovědnosti, kterou děti za svou práci nesou. V alternativních školách se klade důraz na spolupráci ve skupinách, na objevování a vnitřní motivaci, ale také na rozvoj tvořivosti a iniciativy. Jiná je také role učitele, který je spíše partnerem, poradcem (zkušenějším kamarádem).

Pro předškolní vzdělávání a výchovu jsou alternativní školy důležité především jako inspirativní prvek pro práci s dětmi. Většina těchto škol také počítá ve svém vzdělávacím plánu se zřizováním předškolních zařízení, které vycházejí z obdobných přístupů jako ve školách vyššího stupně. V mateřské škole nejde o propadání ani známkování, ale především o pedocentrický přístup, který vychází z dětských potřeb a přání. Proto jsme uvedli většinu klasických alternativních škol, abychom ukázali jiné další možnosti jejich využití v mateřských školách.

V českém prostředí se díky Idě Jarníkové a Anně Sússové podařilo zachytit světové trendy předškolní výchovy. Jejich důraz na individualitu, tvořivost či na volný časový režim výrazně posunul kvalitu české předškolní výchovy.

8.6 Kontrolní otázky

- 1) Popište rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním.
- 2) Jaké byly okolnosti vzniku alternativních škol?
- 3) Jaké jsou hlavní znaky alternativních škol?
- 4) Popište pojetí M. Montessori a Waldorfské školy.
- 5) Vysvětlete důsledek vzniku alternativních škol pro předškolní vzdělávání.
- 6) Jak Ida Jarníková a Anna Sússová ovlivnily českou předškolní výchovu?

9) Předškolní výchova v socialistickém Československu po roce 1945

Tematicky zvolený text k dané problematice



Dělnická mládež je páteří a hybnou pákou tvořivého úsilí mladé generace (K. Gottwald)

U nás se říkávalo, že jsme malý národa, že advokáti, lékaři a inženýři stejně pocházejí z malých poměrů, z rodin dělníků a podobně. To je jen z části pravdy, neboť když chtěli tito lidé dělat „kariéru“, byli nuceni sloužit kapitalistům a tak se i odrozovali třídě, z níž vyšli. Potřebujeme nyní nový typ inteligence, která vyjde z dělnické třídy, která nemusí překonávat dřívější předsudky a která také nemá příčin, abys odrodila dělnické třídy, nýbrž byla její součástí.

(Z projevu k delegaci dělnické mládeže. In: Chlup, O.: Výchova v zrcadle pramenů. SPN, Praha 1950, s. 562)

O úkolech budoucích učitelů (Z. Nejedlý)

My chceme opravdu pravdu. A tuto pravdu nalézáme, jestliže skutečnost potvrzuje to, k čemu jsme se vědeckým bádáním dopracovali. Zde je nám příkladem Sovětský svaz, kde dávno před námi došli k tomu názoru, že je tady skutečná metoda, celá ideologie, celý systém **jedné pravdy**, který nám dovoluje podívat se na svět z jednoho hlediska, které úplně souhlasí s tím, jak se dnes svět vyvíjí. A to je ideologie marxismu-leninismu.

Marxisticko-leninské učení je vzdělání, které jediné dnes může pomoci dnešnímu člověku. Proto **je to jediný a nejlepší** základ vzdělání všech, tím více vzdělání učitelů, který má sám potom jiné vzdělávat a vychovávat.

Učíte se proto, abyste uměli to, před čím budete v životě postaveni, dobře dělat. Co je platné a bylo kolikrát platné vzdělání a učenost takového nějakého učeného člověka, který se potom zavřel do své pracovny, tam něco vymýšlel a o něčem spekuloval. Nikdo na to nic nedal, život běžel úplně svou cestou, protože skutečnost byla často zcela jiná. A my chceme především, aby si všichni studenti byli vědomi, že se učí nejenom proto, aby to a to věděli a odříkali, nýbrž proto, aby své vědění uměli obrátit v činnost. O budoucím učiteli to platí tím více.

(Z projevu k posluchačům pedagogické fakulty univerzity Karlovy v Praze při zahájení studijního roku 1949-1950. In: Chlup, O.: Výchova v zrcadle pramenů. SPN, Praha 1950, s. 501-502)

O předškolní výchově dětí (N. K. Krupská)

Jednou jsem mluvila o předškolní výchově s dělnicí. Řekla: „Proč chci dát dítě do mateřské školy? Mohla bych si sice opatřit chůvu, ale chci, aby mé dítě bylo již vychováváno novým způsobem“. Také Američance, která u mne byla, jsem chtěla vysvětlit, že u nás nechce pracující žena posílat děti do mateřské školy jen proto, že nemá nikoho, kdo by jí na děti dohlédl, ale proto, že chce, aby se jejím dětem dostalo nové výchovy. A výchova musí být komunistická ... Potřebujeme vychovávat děti komunisticky, a proto je třeba, aby prožily značnou část dne, ne-li celý den v dětských ústavech. A proto je třeba rozšířit síť předškolních ústavů, které by zachytily všechny děti, a dále je třeba, aby předškolní výchova měla komunistický charakter – to jsou naše nejbližší úkoly.

Další velmi důležitá otázka je, koho z dětí vychováme. Vždyť nová technika práce v továrnách, v závodech a kolchozech není jen pouhou prací, ale je to kolektivní práce a tato kolektivní práce musí vytvořit psychologii dělnické třídy, musí vychovat kolchozníka, jehož vědomí se vytváří v kolchoze. Potřebujeme tedy vychovávat z dětí již od útlého věku kolektivisty, tj. lidi, kteří dovedou pracovat a žít kolektivně. Naše výchova směřuje k tomu, aby děti dovedly soudružsky žít, aby dovedly pracovat a vzájemně si pomáhat.

Víte, že pro plynulou a družnou práci dětí mají velký význam písně a společná činnost. To všechno vyzbrojuje děti a plní je nadšením. Je třeba využít umění a her k tomu, abychom děti naučili společně si organizovat život i práci.

Je neobyčejně důležité, že učitelky mateřských škol se snaží rozšířit dětský obzor, že se snaží ukázat vesnickým dětem život města, zavést je do podniku, ukázat jim, co je traktor, co je parník. Obzor dětí je třeba rozšiřovat od nejútlejšího věku, aby zmizela ta uzavřenost, v níž byly děti dříve vychovávány.

Tázala jsem se jednou bytné, čemu se děti v mateřské škole učí. Řekla mi, že se učí opičít: učitelka zvedne ruku a děti ji musí zvednout také. Buržoazní předškolní ústavy neprobouzejí dětské myšlení ani samostatnou dětskou činnost. Snaží se je potlačit. Musíme všemožně rozvíjet samostatnou dětskou činnost, naučit děti větší samostatnosti, naučit je pozorovat okolní život a mít k němu hloubavý vztah.

(Krupská, N., K.: O výchově a vyučování. SPN, Praha 1951. In: Mišurcová, V.: Dějiny teorie a praxe dětí předškolního věku v 19. a 20. století. SPN, Praha 1980, s. 249-253)

Co měla socialistická výchova rozvíjet u dětí v mateřské škole? Porovnejte tuto koncepci s alternativním přístupem.



Osnova kapitoly:

9.1 Historické souvislosti druhé poloviny 20. století.

9.2 Vývoj předškolní výchovy v Československu po roce 1945.

9.3 Shrnutí.

9.4 Kontrolní otázky.

9.1 Historické souvislosti druhé poloviny 20. století

V roce 1947 vystoupil americký prezident Truman s novou politickou doktrínou, která vycházela z myšlenky **zadržování komunismu**. V té ukazoval, že celý svět je rozdělen na dva nesmiřitelné tábory – komunistický a demokratický. USA tak musí podporovat svobodné národy vzdorující komunistickému tlaku. Důležitou roli v této snaze sehrál tzv. **Marshallův plán** (1947) na poskytnutí hospodářské pomoci evropským státům. Díky němu putovaly do Evropy peníze, suroviny a spotřební zboží. Pomoc vytvořila příznivé podmínky pro hospodářský rozvoj a zároveň zvýšila vliv USA. Československo a Polsko bylo bohužel nuceno, na sovětský nátlak, od této nabídky ustoupit. Začala tzv. **studená válka**. **4. 4. 1949** podepsaly USA, VB, Kanada, Francie, Belgie, Nizozemí, Itálie, Lucembursko, Norsko, Dánsko, Island a Portugalsko dohodu ustavující **Organizaci Severoatlantické smlouvy (NATO)**, jako organizaci, jež měla čelit hrozbě další války. Východní blok nečekal dlouho. V roce **1955** byla uzavřena tzv. **Varšavská smlouva**, která tvořila protiváhu „západního“ uskupení v NATO.

Výrazný obrat nastal v roce **1956**, kdy **Nikita Chruščov**, při svém projevu na **XX. sjezdu KSSS** odhalil krvavé rysy stalinského režimu a odsoudil Stalinův kult osobnosti. Po tomto sjezdu začal proces destalinizace, jehož viditelným projevem bylo propuštění miliónů politických vězňů. Tato situace relativního „uvolnění“ se následně projevila také v Československu. Zkouškou sovětsko-amerických vztahů byla v roce **1961** tzv. **berlínská krize**. Na příkaz Chruščova byla vystavěna uprostřed Berlína zeď oddělující východní (sovětskou) a západní (americkou) část města. Berlínská zeď tvořila až do roku 1989 hmatatelný symbol rozdělení Evropy. Soupeření obou velmocí se přeneslo i do vesmíru. Zpočátku získal převahu Sovětská svaz, který roku **1957** vypustil na oběžnou dráhu Země umělou družici **Sputnik**. Navíc **12. dubna 1961** vyletěl do kosmu první člověk **Jurij Gagarin**. V roce **1969** stanul na **Měsíci první člověk, Američan Neil Armstrong**. Doba výkonných počítačů začíná rokem **1971**, kdy se začaly vyrábět **mikročipy**.

Na počátku sedmdesátých let uzavřely Sovětský svaz a USA dohody týkající se jaderných zbraní, politických a obchodních vztahů. Proces sbližování vyvrcholil roku **1975** v **Helsinkách** podpisem závěrečného aktu **Konference o bezpečnosti a spolupráci v Evropě (KBSE)**. Výrazná změna nastala až v roce **1985**, kdy se do čela Sovětského svazu dostal **Michail Gorbačov**, který po několika setkáních s americkým prezidentem **Ronaldem Reaganem** dospěl ke smířlivému stanovisku. Proces sbližování SSSR a USA narušil rok 1989.

Díky komunistickému převratu z **25. února 1948** došlo také ke změně ústavy (**Ústava 9. května**). Prezident Beneš odmítl tuto ústavu podepsat. Koncem května proběhly nové parlamentní volby, které byly komunisty zmanipulovány. Nemocný prezident Beneš odstoupil a místo něho byl zvolen **Klement Gottwald**. Následkem toho začaly již v roce 1949 **politické procesy** (1949-1953) jimž podlehli osobnosti jako Heliodor Píka, Milada Horáková nebo někdejší druhý muž KSČ Rudolf Slánský. V roce 1960 byla přijata nová ústava, která prohlašovala, že v ýstavba socialismu byla v zemi dokončena. Začalo docházet k postupnému uvolňování poměrů, které vyvrcholilo v lednu 1968, kdy byl odvolán Antonín Novotný z vedení KSČ a do jejího čela byl zvolen **Alexander Dubček**. To si nenechal SSSR líbit a **21. srpna 1968** vstoupila vojska Varšavské smlouvy do Československa. Následné období (**1968-1989**) bylo označováno jako období **normalizace**, ve kterém měly být z vedení strany a státu odstraněni zastánci reforem. V **lednu 1969** se na protest proti nastupující totalitě upálil student **Jan Palach**. V roce **1975** byl novým prezidentem republiky zvolen **Gustáv Husák**. Demokratické zásady se v sedmdesátých letech snažila hájit **Charta 77** (Havel, Patočka, Hájek). První velká série protestů v roce 1989 se uskutečnila již v lednu, na který připadalo dvacáté výročí Palachovy smrti. Dne **17. listopadu 1989** policie potlačila studentskou demonstraci v Praze na **Národní třídě**. Tím byl odstartován pád komunismu v Československu.

9.2 Vývoj předškolní výchovy v Československu po roce 1945

V závislosti na politických, hospodářských a historických okolnostech vývoje Československa došlo také, po roce 1948, ke změně přístupu k předškolní výchově. Ve školském zákoně č. 95/1948 Sb. z roku 1948 byla předškolní výchova zestátněna a začleněna do systému **jednotného školství** (i když nebyla povinná). Měla tak plnit požadavky týkající se přípravy dětí na povinné školní vzdělávání. Mateřská škola byla prohlášena za první článek a organickou součást školské soustavy zajišťující bezplatnou výchovu. Měla zajišťovat servis zaměstnaným matkám, ale i přesvědčení o nutnosti kolektivní výchovy. Ještě v roce 1948 byl vyhlášen **pracovní program pro mateřské školy**. Z tohoto dokumentu vycházejí „**Prozatímní osnovy pro MŠ**“ vydané v roce 1953. Až roku 1955 jsou do praxe zavedeny platné **Osnovy pro MŠ**.

Rozvoj mateřských škol byl v průběhu padesátých až osmdesátých let ohromný, jak do počtu začleněných dětí do předškolní výchovy, tak co do počtu MŠ a tříd. O tom svědčí následující přehled:

- 1) Ve školním roce **1946-1947** u nás bylo **3 029 mateřských škol s 126 798 dětmi**.
- 2) Ve školním roce **1953-1954** u nás bylo **4 693 mateřských škol s 159 124 dětmi**.
- 3) Ve školním roce **1969-1970** u nás bylo **5 543 mateřských škol s 258 330 dětmi**.
- 4) Ve školním roce **1978-1979** u nás bylo **6 986 mateřských škol s 423 093 dětmi**.
- 5) Ve školním roce **1988-1989** u nás bylo **7 351 mateřských škol s 404 612 dětmi**.

(Průcha ed., 2009a, s. 46)

Na tomto růstu se výrazně podílelo zřizování mateřských škol v podnicích, obcích a družstvech. „Z celkové populace dětí ve věku 3-6 let (před zahájením povinné školní docházky) procházelo předškolní výchovou v roce 1960/61 38 % dětí, ale koncem osmdesátých let (s různou délkou docházky, část dětí jen jeden rok před vstupem do ZŠ) již přes 90 %.“ (Průcha ed., 2009a, s. 46)

V této souvislosti byly vydávány pedagogické dokumenty, které upravovaly činnost mateřských škol. V roce 1960 jsou vyhlášeny „**Osnovy výchovné práce pro MŠ**“, v roce 1967 pak „**Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách**“.

Podle **školského zákona z roku 1960** byly do institucionální předškolní výchovy zařazeny také **jesle** (řízené ministerstvem zdravotnictví).

V roce **1978** byly **zákonem o školských zařízeních** mezi tyto instituce zařazeny vedle **jeslí** a **mateřské školy** také **společná zařízení jesle a MŠ** a **dětské útulky** (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy – inovovaný v roce 1984 a platný až do roku 1989).

Mateřské školy fungovaly jako zařízení celotýdenní, celodenní i polodenní. Na vesnicích navíc existovaly tzv. **sezónní zemědělské útulky**. Děti, o které se rodiče nestarali, měly možnost zůstat v **dětských domovech**. Pro děti se zvláštní péčí byly určeny **speciální MŠ** nebo **specializované třídy** v běžných MŠ.

Vzdělávací program vycházel z myšlenky **jednotné školy** (zabezpečuje rovnost vzdělávacích příležitostí pro každé dítě), která sice sjednotila československý školský systém, ale nevytvářela prostor pro individuální práci s dítětem. Vzdělávací programy byly ideologicky zatížené a jejich hlavním smyslem bylo připravit dítě na socialistickou školu.

Kromě mateřských škol došlo ke kvantitativnímu nárůstu i u **jeslí**, které byly určeny pro děti od 3. měsíce života (nejpozději od 6 měsíců) do 3 let. V roce 1989 u nás bylo 1313 jeslí, do kterých bylo umístěováno 20 % populace dětí tohoto věku.

Po roce 1989 se v souvislosti s ideologickou podřízeností MŠ a direktivním přístupem k výchově dětí objevil dokonce návrh ponechat předškolní výchovu dětí až do jejich vstupu do povinné školy výhradně rodině. Z tohoto nekoncepčního návrhu našťěstí sešlo. Bezprostředně po pádu socialistického režimu, došlo v celém školském systému k **depolitizaci**, **odstranění státního monopolu** a k stále vzrůstajícímu **respektu k právům dítěte** na vzdělávání. Tyto požadavky vycházely z **respektování individuálních** potřeb a svobod dětí.

V roce 1989 přestává závazně platit Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. V kompetenci ředitelek mateřských škol poté bylo vypracovávat své vlastní výchovně vzdělávací programy. Po roce 1991 zůstávají předškolními institucemi jen mateřská škola a speciální mateřská škola, které mají především funkci vzdělávací a výchovnou.

Záměry dalšího rozvoje předškolní výchovy byly následně zakotveny ve strategických dokumentech „*České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU*“ (1999) a „*Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*“ (2001).

Od **1. 1. 2005** vstoupil v platnost nový **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon), podle kterého je poskytování předškolního vzdělávání veřejnou službou. V souladu s novými principy kurikulární politiky se **od roku 2005** řídí výchovně-vzdělávací činnost předškolních zařízení (určené pro děti od 3 do 6/7 let) tzv. **RVP PV** (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla jsou závazná pro všechny předškolní vzdělávací instituce zařazené do sítě škol a školských zařízení. V souladu s mezinárodní klasifikací **ISCED** (1997) představuje mateřská škola **nultý stupeň** vzdělávání.

Pro lepší představu o současném stavu předškolního vzdělávání uvedeme informace z Pedagogické encyklopedie, kde se píše: „*Počet dětí, které se účastní předškolního institucionálního vzdělávání, se zvyšuje přesto, že v minulých letech došlo k poklesu dětské populace o počtu MŠ. V roce 1999 bylo v ČR 5 911 MŠ, v roce 2005 již jen 4 776. Pokles je způsoben jejich rušením a také slučováním více škol pod jeden právní subjekt. Naprostou většinu MŠ zřizují obce (98,4 %). MŠ navštěvuje 77 % všech tříletých dětí a 94 % všech pětiletých. Na 22 % vzrostl i počet dětí šestiletých s odkladem školní docházky a podíl dětí mladších tří let stoupl na 26 % populačního ročníku.*“ (Průcha ed., 2009, s. 74) Podle Statistického úřadu bylo v České republice ve školním roce 2010/2011 celkem **325 309** dětí, které navštěvovaly **4 770** mateřských škol. (ČSÚ, 2012)

Důsledkem současné politiky je **redukce sítě jeslí**. V současné době je v celé ČR jen něco málo přes 50 jeslových zařízení (v roce 1989 jich bylo 1313). V tomto smyslu a ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi je tato institucionální veřejná pomoc nedostatečná.

9.3 Shrnutí

Ve druhé polovině 20. století se situace mateřského školství mění v důsledku ideologických požadavků vládnoucí strany. Přesto má toto období řadu pozitivních prvků,

kteřé předškollní výchovu zkvalitnily. Dochází k vydání jednotných osnov a programů výchovné práce v MŠ (1953, 1955, 1960, 1978), k začlenění jeslí do institucionální předškollní výchovy (1960), ale také ke zřizení speciálních MŠ a specializovaných tříd v běžných MŠ. Vzdělávací program jednotné školy se snaží zajistit rovnost vzdělávacích příležitostí a sjednotit československý školský systém. Tato koncepce však nevytvářela prostor pro individuální práci s dítětem ani možnost tvořivé práce učitelů. Situace v MŠ je charakteristická také výrazným početním nárůstem dětí, které předškollní zařízení navštěvují.

Po roce 1989 doc hází k odstranění státního monopolu celého školského systému a k výrazné depolitizaci vzdělávacích obsahů. Přestává platit centrální program výchovné práce pro jesle a MŠ. Je na každé mateřské škole a jejím řediteli, aby si vytvořili svůj vlastní výchovně vzdělávací program. Od počátku roku 2005 začíná platit zákon č. 561/2004 Sb. o předškollním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), podle kterého se MŠ mají řídit tzv. RVP PV.

9.4 Kontrolní otázky

- 1) V čem se konkrétně projevila změna politického systému v předškollním vzdělávání?
- 2) Vysvětlete pojem „jednotná škola“ a význam MŠ v této koncepci.
- 3) O co usilovalo předškollní vzdělávání dětí v letech 1948-1989?
- 4) K jakým změnám došlo v předškollním vzdělávání po roce 1989?
- 5) Vyjmenujte nejdůležitější pedagogické dokumenty pro předškollní vzdělávání vydané po roce 1989. Jaký význam měl zákon č. 561/2004 Sb. pro předškollní vzdělávání?

Literatura

- ARIES, P.: *Centuries of Childhood*. Vintage Books, New York 1962.
- ARISTOTELÉS: *Politika*. Rezek, Praha 1998.
- AUGUSTINUS: *Vyznání*. Kalich, Praha 2006.
- BĚLINOVÁ, L., MIŠURCOVÁ, V.: *Přehled dějin předškolní pedagogiky*. SPN, Praha 1980.
- CACH, J.: *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. SPN, Praha 1967.
- CACH, J.: *Dítě v české pedagogice*. Ústav školských informací, Praha 1979.
- CAMPANELLA, T.: *Sluneční stát*. Mladá fronta, Praha 1970.
- CIPRO, M.: *Galerie světových pedagogů I-III*. M. Cipro, Praha 2002.
- CIPRO, M.: *Němečtí pedagogové*. M. Cipro, Praha 2003.
- CIPRO, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Praha, 1984.
- CIPRO, M.: *Slovník pedagogů*. M. Cipro, Praha 2001.
- ČAPKOVÁ, D.: *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: SPN, 1982.
- ČAPKOVÁ, D.: *Úvod do dějin předškolní pedagogiky*. SPN, Praha 1987
- ČAPKOVÁ, D.: *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. SPN, Praha 1968.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD PRAHA (ČSÚ) - www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vzdelavani.
- Fröbel, F.: *O výchově člověka*. SPN, Praha 1982.
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál, Praha 2009.
- HUS, J.: *Postilla*. Praha 1952.
- CHLUP, O.: *Výchova v zrcadle pramenů II*. SPN, Praha 1950.
- JARNÍKOVÁ, I.: *Průručka pro školy mateřské*. SZŠM, Praha 1911.
- JEŘÁBKOVÁ, B.: *Mateřská škola jako životní prostor*. MU, Brno 1993.
- JUNG, C., G., KERÉNYI, K.: *Věda o mytologii*. Nakl. Tomáše Janečka, Brno 1997.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika*. Portál, Praha 2001.
- KOMENSKÝ, J., A.: *Informatorium školy mateřské*. Academia, Praha 2007.
- KOMENSKÝ, J., A.: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Svoboda, Praha 1992.
- LOCKE, J.: *Několik myšlenek o vychování*. Dědictví Komenského, Praha 1906.

- MATĚJČEK, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál*, Praha 2000.
- MIŠURCOVÁ, V.: *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha: SPN, 1980.
- MIŠURCOVÁ, V.: *Úvod do dějin předškolní pedagogiky*. SPN, Praha 1989.
- MONTESORI, M.: *Příručka vědecké pedagogiky*. SČU, Praha 1926.
- MONTESORI, M.: *Tajuplné dětství*. SPS, Praha 1998.
- MORE, T.: *Utopie*. Mladá fronta, Praha 1978.
- OPRAVILOVÁ, E.: *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. TUL, Liberec 2002.
- PALOUŠ, R.: *Komenského boží svět*. SPN, Praha 1992.
- PATOČKA, J.: *Komeniologické studie III*. Oikoymenh, Praha 2003.
- PECHA, L.: *L. N. Tolstoj a jeho pedagogický odkaz*. SPN, Praha 1982.
- PESTALOZZI, J., H.: *Kterak Gertruda své děti vyučuje*. Winiker, Brno 1910.
- PESTALOZZI, J., H.: *Výbor z pedagogických spisů*. SPN, Praha 1956.
- PESTALOZZI, J., H.: *Ze života a díla*. SPN, Praha 1968.
- PLATÓN: *Ústava*. OIKOYMENH, Praha 2005.
- PLATÓN: *Zákony*. OIKOYMENH, Praha 1997.
- PLESSEN, M., L., von ZAHN, P.: *Zwei Jahrtausende Kinderheit*. VGS, Köln 1979.
- PREUSS-LAUSSITZ, U.: *Die Kinder des Jahrtausends*. Beltz, Weinheim 1993.
- PRŮCHA, J.: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012.
- PRŮCHA, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Portál, Praha 2009a.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2009b.
- QUINTILIANUS, M., F.: *Základy rétoriky*. Odeon, Praha 1985.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on line]. <http://www.vuppraha.cz> [cit. 11. 5. 2012].*
- RICHE, P., VERGER, J.: *Učitelé a žáci ve středověku*. Vyšehrad, Praha 2011.
- ROUSSEAU, J., J.: *Emil, čili vychování*. Dědictví Komenského, Praha 1910.
- RÝDL, K., LENDEROVÁ, M.: *Radostné dětství?* Paseka, Praha 2006.
- RÝDL, K.: *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I*. Univerzita Pardubice, Pardubice 2010.
- RÝDL, K.: *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. UP, Pardubice 2006.

- RÝDL, K.: *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. In: *Vedení školy*. Praha, Nakl. Raabe 1999.
- SINGULE, F.: *Americká pragmatická pedagogika*. SPN, Praha 1991.
- SINGULE, F.: *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. SPN, Praha 1966.
- SVOBODA, J., V.: *Školka Jana Svobody*. SPN, Praha 1958.
- ŠMAHELOVÁ, E.: *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. UP, Olomouc 2004.
- ŠTVERÁK, V.: *Dějiny pedagogiky I-II*. Praha, 1991.
- ŠTVERÁK, V.: *Robert Owen a jeho pedagogické názory*. SPN, Praha 1983.
- ŠTVERÁK, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. SPN, Praha 1983.
- SŮSSOVÁ, A.: *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí. Návrh na reformu škol mateřských*. „Brněnská Matice školská“, Brno 1912.
- UHLÍŘOVÁ, J.: *Vývojové tendence české předškolní výchovy*. *Předškolní pedagogika*, roč. LVI, 1999-2000, č. 2, s. 17-23.
- VÁŇA, J.: *Dějiny pedagogiky*. SPN, Praha 1961.
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997.

Název Dějiny výchovy dětí předškolního věku
(určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)
Autoři PhDr. Jiří Šlégl, Ph.D.
Nakladatel Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Edice skripta
Rok 2013
Vydání 1. vydání
Náklad 250 ks
Počet stran 134 stran
Tisk a vazba PrintActive s.r.o.

Kniha byla objednána prostřednictvím portálu: www.dum-tisku.cz.

ISBN 978-80-7414-592-6

