

1 Vývoj pojetí dítěte v historickém kontextu

Bohumíra Šmahelová

1.1 Pojetí dítěte v době pravěku

Výchova provází lidstvo po celou dobu jeho existence. O nejranějším období vývoje lidské společnosti a způsobu výchovy nemáme písemné záznamy. O výchově v **prvobytné společnosti** si můžeme dělat představu pouze na základě prehistorických, archeologických a etnografických výzkumů. V této společnosti byl skupinový způsob života. Všichni společně pracovali, aby zajistili obživu členů skupiny. Společně pracovali a co získali, bylo téměř ihned spotřebováno. Znalosti lidí byly v té době ještě malé, proto je děti snadno přejímaly od dospělých nápodobou. Neexistovala tedy žádná výchovně vzdělávací instituce. Výchova měla jednotný charakter. První diferenciací výchovy vznikla v souvislosti s přirozenou dělbu práce. Muži lovili, vyráběli zbraně, bojovali a zajišťovali bezpečnost skupiny. Ženy vařily, šily oděvy, staraly se o domácnost apod. V souvislosti s touto přirozenou dělbu práce probíhala odlišná výchova hochů a dívek. Těžiště tvořila pracovní výchova. Elementární rozumová výchova spočívala v předávání zkušeností získaných pozorováním přírodních a společenských jevů. Existovala samozřejmě i mravní výchova, neboť v každé společnosti je nutno dodržovat určitá pravidla soužití (např. projevování úcty stařešinům, rodičům, dodržování zvyků kmene apod.). Mravní výchova byla často doprovázena výchovou náboženskou (uctívání bohů, účast na náboženských obřadech atd.). K zajištění bezpečnosti členů skupiny byla důležitou složkou výchovy mužů výchova vojenská (výcvik v zacházení se zbraněmi). Některé znalosti se předávaly zasvěcovacími obřady, tzv. *iniciacemi*, při kterých se mladí hoši (někde i dívky) zúčastňovali i určitých zkoušek dospělosti. Iniciace probíhaly tím způsobem, že mladí byli po určité dobu (několik týdnů či několik měsíců) odděleni od ostatní společnosti a byly jim předávány určité vědomosti a dovednosti. Vše bylo často spojováno s magií. Hoši byli podrobováni obřízce, tetování, museli ulovit nějaké zvíře apod. Dívky se též seznamovaly s určitými dovednostmi, mýty. Postupně, jak se společnost vyvíjela, došlo k oddělení pastevectví a zemědělství, vydělení řemesel a oddělení duševní a fyzické práce. Z prvobytně pospolné společnosti se stala společnost rozdělená na určité třídy. Začalo vznikat soukromé vlastnictví. Vědomosti se staly vlastnictvím jen některé třídy. Vznikl **řád otrokářský**.

1.2 Pojetí dítěte ve starověku

V období starověku vznikly vysoce organizované despotické státy, v jejichž čele stál absolutistický panovník, kterému pomáhal vládnout státní aparát skládající se z vojska, kněžstva a úřednictva. Ke starověkým otrokářským despotiím řadíme např. Egypt, Mezopotámii, Persii, Indii a Čínu. Zde se již od 4. tisíciletí př. n. l. setkáváme se školami, které vznikaly při chrámech a panovnických dvorech. Tělesná zdatnost a vědomosti měly pomoci hlavně jedincům z vládnoucí třídy zajistit si moc nad ostatními členy společnosti. Vyspělé výchovné systémy se vyvinuly později i v antickém Řecku a Římě. Jelikož evropské školství ovlivnili hlavně **antičtí myslitelé**, budeme se věnovat podrobněji právě tomuto období starověku.

Výchova dítěte v antickém Řecku

Antické Řecko bylo složeno z malých městských států. Nejvýznamnější z nich byly **Sparta** v kraji zvaném Lakónie a **Athény** v Attice. V těchto státech se vyvinuly odlišné způsoby výchovy. Ve Spartě byla výchova věcí veřejnou, šlo o státní výchovu svobodných občanů. Zaměřena byla hlavně na tělesný a vojenský výcvik, otužování, přemáhání bolesti, únavy, hladu. Vliv rodiny na výchovu se potlačoval. Vychovával stát. Výchovy se dostalo chlapcům i dívkám. Hned po narození byly děti prohlédnuty. Nemocní a slabí jedinci byli pohozeni dravé zvěři do propasti. Do sedmi let byly děti vychovávány v rodině, pak šly do státního ústavu. V předškolním věku byly

děti v péči matky a chův. Věnovaly se hrám, které rozvíjely jednak jejich duševní obzor, ale hlavně tělesnou zdatnost.

Děti nesvobodných občanů, otroků, byly vedeny k absolutní poslušnosti.

Rozvíjeny byly v oblasti mravní a pracovní výchovy. Účastnily se od útlého věku pracovní činnosti svých rodičů a učily se jí nápodobou.

V Athénách byla výchova mnohostrannější. Cílem výchovy byla tzv.

kalokagathia, ideál krásy a dobra, pokus o syntézu výchovy tělesné, rozumové, mravní a estetické. Fyzická práce byla nedůstojná pro svobodné občany, byla pouze pro otroky a chudé obyvatelstvo.

Do sedmi let byly děti doma pod dozorem chův a učených otroků. Obsahem jejich činnosti byla hra s kostkami, s míčem, lepení, vyřezávání, vystřihování, pravidla slušného chování, pohádky, mýty. Dívky zůstaly i po sedmém roce doma pod dozorem matky. Jejich rozumová výchova se podceňovala, učily se vedení domácnosti, tanci, hudbě a zpěvu. Chlapci chodili do soukromých škol. Doprovázel je tam otrok, *paidagogos* (ten, kdo vede dítě).

Od výchovy spartské se athénská výchova odlišovala tím, že školy byly soukromé.

Stát měl pouze vrchní dozor, zejména dohlížel, aby rodiče pečovali o výchovu a vzdělání dětí. Podceňovalo se vzdělání žen. Výchova a vzdělání však byly všestrannější (viz *kalokagathia*). Spartská výchova byla převážně vojenskogymnastická, v Athénách byla zastoupena hojně i výchova múzická (hudba, básnictví, architektura, sochařství). Tento systém výchovy byl samozřejmě pro mladíky z bohatých rodin. Chudí hoši se doma učili od svého otce řemeslu. Otroci školy nenavštěvovali vůbec.

V dílech starořeckých myslitelů již nacházíme podrobnější názory na výchovu dětí. Např. **Platón** (asi 427–347 př. n. l.) vytvořil ucelený výchovný systém pro privilegované skupiny obyvatel, který vyložil hlavně ve dvou dílech: *Ústava a Zákony*. Platón dělí obyvatelstvo do tří skupin:

1. filozofové, vládcí, u kterých bude rozvinuta hlavně moudrost,
2. strážci, obránci, pro něž je charakteristickou vlastností statečnost,
3. řemeslníci, zemědělci, výrobci materiálních statků, kteří využívají k práci otroků, kteří nemají žádná práva.

V *Ústavě* vytvořil ideu dokonalého státu, který řídí vládcí-filozofové a brání strážci. Tyto dvě skupiny nemají mít ani majetek, ani rodinu. Potomky ovšem plodí. Stát vybírá vhodné partnery a reguluje plodení dětí.

Podmínkou je věk matky v rozmezí 20–40 let a otce 30–50 let. Děti narozené mimo stanovený limit dá stát zahubit. Stejně tak děti, které se budou zdát nezuživé. Ostatní děti jsou po narození odebrány do speciálních výchovných ústavů, kde se o ně starají vybrané pěstounky. Ideu tohoto státu se pokusil Platón neúspěšně realizovat v Syrakusách na Sicílii. Později ustoupil od tohoto nereálného názoru a v díle *Zákony* již uznával soukromé vlastnictví a rodinu.

„Zařídíme sňatky co možná nejvíce dokonalé: dokonalé by byly sňatky co nejprospěšnější.

*Narozené děti jsou pokaždé přijímány od úřadů k tomu stanovených, ať již složených z mužů nebo žen nebo obojích – vždy bezpochyby i úřady jsou společné ženám a mužům ... Ty pak vezmou děti dobrých rodičů a zanesou je do oddělení pro chov novorozeňat k jakýmsi pěstounkám, ubytovaným zvláště v některé části města: ale děti horších rodičů a narodí-li se co nezuživé z oněch prvních, ty odstraní, jak se sluší na místě tajném a nezjeveném...“ (Platón, *Ústava*, V, 187. In Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 17).*

V díle *Zákony* vložil Platón názory na výchovu do úst „Athénskému hosta“, starce, který rozmlouvá se dvěma jinými starci, s Kréťanem Kleiniou a Lakedaimoňanem (Spartanem) Megillem. *„Já tedy povím, co je třeba rozumět vychováním, a vy uvažte, zdali se vám bude má výpověď líbit.... Tedy mluvím a pravím, že v čemkoli má být muž dobrý, musí se právě v tom hned od dětství cvičit, zabývá se hravě i vážně všemi jednotlivými činnostmi, které k té věci náležejí. Tak například kdo má být dobrým rolníkem nebo stavitelem, má si hráti tak, že tento staví nějakou z dětských staveb a onen zase vzdělává pole; také malé*

nástroje, napodobeniny opravdových, má každému opatřiti pěstoun jednoho i druhého z nich a hleděti, aby se hrou již napřed učili všem těm naukám, které je nutno napřed znát, tak například stavitel měřit nebo užívat krokvice a bojovník jezdit na koni... Zkladem výchovy je podle našeho názoru to pěstění, které by co nejspíše dovedlo duši hrajícího si chlapce k lásce k tomu, v čem bude povinen, až dospěje v muže, mít dokonalou znalost dobrosti té věci...“ (Platón, 1997, s. 29.)

„Jen aby nezůstalo nevymezeno ani to, co nazýváme výchovou. Nyní, když haníme nebo chválíme vychování jednotlivých lidí, říkáme, že jeden z nás je vychovaný a druhý nevychovaný, a to někdy o lidech, kteří jsou velmi vzděláni pro obchodování a lodnictví nebo pro dovednosti v jiných takových oborech. Neboť nynější řeč nevychází, jak se podobá, z domnění, že výchova záleží v těchto dovednostech, nýbrž z přesvědčení, že se jím myslí výchova k dobrosti již od dětského věku, která vštěpuje dítěti žádost a touhu, aby se stalo dobrým občanem, umějším vládnout i dát se ovládat podle spravedlnosti. Jediné toto pěstování takto vymezené by chtěla naše řeč, jak se mi zdá, nazývati výchovou, kdežto o pěstování, směřujícímu k penězům nebo snad k tělesné síle nebo i k některé jiné dovednosti bez rozumu a práva, by soudila, že je sprosté, nedůstojné svobodného člověka a nevhodné, aby se vůbec jmenovalo výchovou.“ (Platón, 1997, s. 29.)

Do svého systému výchovy převzal Platón prvky athénské i spartské výchovy. Poprvé před Komenským zde **požadoval veřejnou předškolní výchovu a zdůrazňoval význam pohádek a her pro děti**. Pod vedením chův mají být děti vedeny k otužování, cvičení, vypráví se jim pohádky, báje, učí se hudbě, tanci, zpěvu a základům aritmetiky, geometrie. Hlavní je však v tomto období hra. Kládí důraz na dialogický charakter výchovného procesu, uznával určité partnerství žáka a učitele. Tělesné tresty se mohou užívat do jisté míry jen na nižším stupni.

Pak jdou děti do školy státní, jako ve Spartě, ale systém škol je převzat z Athén. Do určité míry se měly vzdělávat i dívky. **Děti považuje Platón za majetek státu a ne rodičů**. Vše se podřizuje zájmům státu, potřebám společnosti. Důraz se klade na politický význam výchovy.

Dalším významným řeckým filozofem a učencem byl **Aristoteles** (384–322 př. n. l.). Výchovnými problémy se zabývá Aristoteles hlavně v dílech *Politika* a *Etika Nikomachova*. Výchova je podle Aristotela společensky podmíněná, je prostředkem rozvoje státu a má být státní. „*O tom tedy nikdo nepochybuje, že nejdůležitějším zákonodárcovým úkolem jest uspořádati výchovu mládeže.*“ (Aristoteles, 1998, s. 289.) Výchova má rozvíjet žákovy vlohy. Aristoteles vyzvedá múzické umění, zdůrazňuje jeho výchovnou funkci. Tělesná výchova má předcházet výchovu rozumovou.

Podobně jako Platon v Ústavě, tak i Aristoteles ve spise *Politika*, zastával názor, že stát by se měl starat o uzavírání manželství a měl by regulovat porodnost. Neduživé děti se nesmí žít, nadměrný počet dětí v rodině se má řešit umělými potraty.

Aristoteles rozdělil pro potřebu výchovy život dorůstajícího člověka na tři období po sedmi letech:

- do sedmi let výchova v rodině – hry, pohádky, mýty mravně změřené, poznávání okolí, kde žije, nevyučuje se, děti se nemají přetěžovat;
- 7–14 let (do období pohlavní zralosti), škola pro hochy, společná výchova, hodně gymnastiky, elementární vzdělání;
- 14–21 let, rozvíjení rozumu a vůle, věda, múzika, tělesná cvičení.

Pro mravní rozvoj jedince je podle Aristotela nutné vytvářet mravní návyky.

„Neboť všemu, čemu lze navyknouti, jest nejlépe navykati hned od počátku, ponenáhlu...“ (Aristoteles, 1998, s. 286.) „Neboť máme-li se něčemu naučit, co máme konati, naučíme se tomu tím, že to konáme, například ten, kdo staví, se stává stavitelem, a ten, kdo hraje na kitharu, stává se kitharistou. Tak i spravedlivým jednáním se stáváme spravedlivými, uměřeným pak uměřenými

a statečným statečnými.“ (Aristoteles, 1996, s. 50.)

Aristoteles tak provedl první periodizaci věku dítěte a dospívajícího člověka. (Štverák, 1983, s. 42)

Oproti Platónovi soudí, že žena, kterou příroda podstatně odlišila od muže, nepotřebuje žádné vyšší vzdělání.

Výchova ve starém Římě

V období *rodovém a královském* (od založení Říma v 8. stol. př. n. l. do 6. stol. př. n. l.) existovala pouze rodinná výchova, která byla zaměřena na přípravu zemědělce a vojáka. Otec měl absolutní moc. Narozené dítě se mu kladlo k nohám. Jestliže ho pozvedl, uznal jeho právo na život. Nezdravé děti byly likvidovány nebo i zdravé děti, pokud jich bylo moc a otec si myslel, že by je neuživil. Od rodičů získaly děti elementární vzdělání ve čtení, psaní a počítání, učily se práci na poli a ovládání zbraní. Byla i výchova náboženská a mravní.

V období *republikánském* (od 6. stol. př. n. l. do roku 30 př. n. l.) začal rozvoj škol soukromých, v období *císařském* (od roku 30 př. n. l. do roku 476 n. l.), do zániku západoférické říše, do dobytí Říma Ostrogóty) vznikaly školy státní. Od roku 145 př. n. l. podleho Římu Řecko. Do Říma plynul obrovský majetek a tisíce otroků, mnoho z nich učených. Do domů zámožných Římanů byli najímáni učení řečtí otroci jako vychovatelé, přijímaly se řecké kojné a chůvy. Řím postupně převzal řeckou kulturu, kterou dříve považoval za změkčilou a systém athénských škol.

Až do 4. století n. l. nemělo malé dítě pro společnost žádnou hodnotu. V literatuře se používá pojem období *infanticidy* – tj. zabíjení dětí (Šmelová, 2004, s. 13–14). Dítě bylo chápáno jako bezprávné, jako majetek otce, který mohl rozhodovat nad jeho životem či smrtí. Až v roce 374 n. l. byl vydán v Římě zákon, který kvalifikoval zabití dítěte jako vraždu.

Postupně od 1. století n. l. začalo pronikat do Říma křesťanství. Po jeho zestátnění milánským ediktem r. 313 začíná i výchova nabývat křesťanského charakteru. Dochází ke splývání antické a křesťanské kultury. Křesťané chápali dítě jako osobnost, která má před Bohem i před lidmi stejná práva (Šmelová, 2004).

Pedagogické názory římských filozofů a myslitelů

Římští myslitelé zdůrazňovali ve výchově vedení k občanským ctnostem, mravnosti a důstojnému chování mládeže. V období přechodu od doby republikánské k době císařské vytvořil počátky teorie výchovy významný státník a filozof Marcus Tullius Cicero (106–43 př. n. l.) Ve výchově byla tehdy běžná krutá kázeň a tělesné tresty. Cicero požadoval individuální přístup k žákům a zmírnění kruté školní kázně. Jelikož byl slavným řečníkem, zdůrazňoval význam studia rétoriky, filozofie a historie. Nevěnoval pozornost studiu přírodních věd a gymnastice.

Marcus Terentius Varro (116–27 př. n. l.) vytvořil soubor studijních disciplín, které vycházejí z alexandrijské školy – gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, astronomie a múzika. Tyto obory převzal středověk pod názvem sedmero svobodných umění.

Lucius Annaeus Seneca (4 př. n. l. – 65 n. l.), stoický filozof, vychovatel císaře Nerona, zdůrazňoval mravní složku výchovy a hledání pravdy. Vrchol vzdělání viděl ve filozofii. Ve výchově je podle něho nutný živý příklad učitele a ne plané poučování. Neúplné vědění je škodlivé. Jeho známým heslem bylo: Neučíme se pro školu, ale pro život.

-13-

Marcus Aurelius (121–180 n. l.), římský císař, nazývaný „filozof na trůně“, stoický filozof, zastával názor, že člověk se musí naučit žít rozumně a mravně. Má žít ve shodě s přírodou a světovým rozumem, jehož součástí je rozum lidský.

Nejucelenější syntézu římského výchovného systému podal **Marcus Fabius Quintilianus** (35–95 n. l.). Byl to řečník, právník a vedl rétorickou školu v Římě. Jeho spis *Dvanáct knih o výchově řečníka* (překládáno též *O výchově řečníka*)

Lze považovat za první systematickou didaktiku. Quintilianus vyzvedá úlohu školní výchovy oproti výchově soukromým vychovatelem. Ve škole se podle něj vytvářejí přátelské svazky, podněcuje se zdravá ctížádost a soutěživost žáků. Učitel má vycházet z individuality žáků. Měl by být, vzorem, příkladem, měl by mít hluboké vzdělání a kladný přístup k dětem. Měl by být trpělivý, neúnavný. Neměl by požadovat plnění úkolů, které převyšují žákovy síly. Rozumové zaměstnání se má střídát s odpočinkem, s hrou. Ve své knize se zabývá Quintilianus také metodickými otázkami výchovy budoucího řečníka od útlého věku, kdy je třeba dbát na správný vývoj řeči dítěte. Přednes veršů rozvíjí cit pro rytmus i paměť dítěte. Později ve škole doporučuje Quintilianus současný výcvik ve čtení a psaní, cvičení paměti a pěstování hudby. Hudební výchova je velmi důležitá pro přípravu řečníka, neboť pěstuje kvalitu hlasu, rytmiku řeči a cit pro správný pohyb. Studium matematiky je nutné pro pěstování důslednosti a poslušnosti v myšlení řečníka. Základy znalostí se nemají klást kvapně, ale trvanlivě.

Mnohé Quintilianovy názory platí dodnes a ovlivnily pozdější myslitele, zvláště autory období humanismu a renesance, na které zase navázal J. A. Komenský. Např. Quintilianus uvádí, že člověk je tvárný hlavně v mladém věku, proto máme se vzděláváním dítěte začít před sedmým rokem. Pro cvičení paměti není vhodné mechanické memorování, ale látku je nutno rozčlenit podle myšlenkového obsahu. Po práci se má dítě zotavovat hlavně hrou. Cílem výchovy je vědění a mravnost. Naukové vzdělání má být všestranné. Dojmy, které si dítě přináší z otcovského domu, mají základní význam pro jeho další rozvoj apod. (Cipro, 1984, s. 74–75.)

1.3 Dítě ve středověku

Po zániku otrokářského řádu se začal v Evropě utvářet řád feudální. Společnost se diferencovala na stavy (šlechta, duchovenstvo, měšťané, poddaní). Podle příslušnosti ke stavům se lidem dostalo určité výchovy a vzdělání. Křesťanství bylo středem veškerého výchovného působení. Do nového výchovného systému byly převzaty jen ty prvky antické kultury, které nebyly v rozporu s křesťanskou vírou. Ve středověku se zdůrazňovala výchova k poslušnosti, k pokoře a kázni.

Mezi běžné výchovné prostředky patřily tělesné tresty.

Dětství bylo vnímáno ve středověku jako nepřilíš významné období v životě člověka. Kazatelé zdůrazňovali, že rodiče do sedmi let věku dítěte nesou za ně plnou odpovědnost. **Na dítě pak bylo brzy nahlíženo jako na „malého dospělého“**, výchova nebyla přizpůsobována věkovým zvláštnostem. Výchova dětí z chudých vrstev obyvatelstva byla zaměřena na pracovní dovednosti, děti musely od útlého věku tvrdě pracovat. U vyšších vrstev obyvatel šlo již o cílenou výchovu potomků, která probíhala do sedmého roku většinou doma. Pak podle příslušnosti k určitému stavu absolvovaly děti buď systém rytířské výchovy, nebo mohly navštěvovat školy církevní nebo městské. Nejvyšší vzdělání pak poskytovaly středověké univerzity.

Od 13. století se zhoršilo postavení žen ve společnosti. Muž byl svrchovaným vládcem nad ženou a dětmi. Dívky byly podceňovány, jejich výchově se nevěnovalo mnoho pozornosti (Šmelová, 2004).

I když se středověká společnost příliš nezabývala výchovou dítěte v raném období, přesto se církev věnovala dětem opuštěným, sirotkům a postiženým. Pokrokovou roli v pojetí dětství sehráli husité, kteří zrovnoprávnili dítě s dospělými v oblasti duchovního života. Podávali večeri Páně pod obojí způsobou nejen dospělým, ale již i nemluvnatům (Rejchrtová, In Šmelová 2004, s. 16).

1.4 Dítě v novověku

Ve 14.–16. století začal v Evropě prudký rozmach hospodářství a kultury. Došlo k velkému docenění přírodních věd, hlavně matematiky, astronomie, fyziky a biologie. Vynález knihtisku podmínil rychlé šíření znalostí. Byl oslavován zdravý, aktivní člověk, který se raduje ze života a neorientuje se pouze na posmrtný život. Vznikla nová ideologie zaměřená proti dogmatismu a scholastice,

nový postoj k životu a světu, který si vzal za vzor antiku. Dochází k odklonu od středověké askeze, antické ideály slaví renesancí, znovuzrození. Obrození člověka hlavně v oblasti umění se nazývá renesance, v oblasti kultury a školství humanismus. Renaissance nenastoupila současně v celé Evropě, ale postupovala od Itálie přes Francii, Španělsko do střední Evropy.

Během humanismu a renesance postupně nabývá výchova a vzdělání na významu. Renesanční myslitelé se snažili o zkvalitnění výchovy, hledali nové metody výuky a často vystupovali proti tvrdým tělesným trestům, které byly v té době ještě běžným jevem.

V Itálii to byl např. **Vittorino da Feltre** (1378–1446), za zásluhy o výchovu nazývaný „otec veškerého lidstva“. Byl vychovatelem synů mantovského vévody Gonzagy. Uskutečnil myšlenku školy v přírodě. Uprostřed přírody na břehu jezera vybudoval „Dům radosti“, kde chtěl uskutečnit harmonické rozvíjení duševní i tělesné stránky svých světců. Základ výchovy tvořily, tak jako u všech renesančních učenců, klasické jazyky, řečtina a latina, dále náboženství. Byla však zařazena i matematika a přírodní vědy, filozofie a historie. Ve výuce se používaly netradiční metody, jako např. hry. Ze školy byly odstraněny tělesné tresty a byla zavedena samospráva žáků.

Ve Francii představoval nový směr myslitel, filozof, lékař, spisovatel **François Rabelais** (asi 1494–1553). Ve svém známém satirickém díle *Gargantua a Pantagruel* provedl kritiku scholastického způsobu vzdělávání, odtrženosti výchovy od potřeb života a vytvořil model nové výchovy, zaměřené na harmonické rozvíjení všech stránek osobnosti žáka. Místo osvojování abstraktních pouček požaduje zkoumání faktů, názornost. Do popředí staví výchovu morální, následuje výchova rozumová, estetická, pracovní a tělesná. Rabelais zdůrazňuje, že lidé jsou od přírody dobří. Ve svém románě ukázal Rabelais na příběhu obra Gargantuy, královského syna, dva typy výchovy. Nejdříve byl Gargantua vzděláván scholastikem Holofernem, musel se učit nazpaměť odříkávat texty z knih, aniž čemu dobře rozuměl. Šlo o knihy psané latinou středověku, tyto knihy už byly v době renesance zastaralé. Gargantua neměl ani správnou životosprávu, lenošil, přejídal se apod. Touto výchovou se stal dokonale hloupým a tupým.

„Skutečně určili mu velkého doktora, sofistu, jménem Thubala Holoferna, který jej učil své tabulce tak dobře, že ji říkal z paměti od zadu. A tím strávil pět a čtvrt roku. Pak s ním četli Donata, Faceta, Theodoleta a Alana in parabolis. A tím strávil třináct a půl roku a dvě neděle. Ale pomněte, že zároveň ho učili psát písmem gótským...“ (Haškovec, 1907, s. 8–9.)

„Tu jeho otec viděl, že třebas jistě velmi dobře studuje na to vynakládá všechn svůj čas, ale že z toho přece nemá žádného prospěchu. A co horšího, jen z toho upadá v potřebštnost, hlupství, pomatenost a potrhlost.“ (Haškovec, 1907, s. 123.)

Pak otec najal učitele nového typu, Ponokrata. Ten radikálně změnil styl výchovy. Gargantuovi se dostalo všestranné výchovy, rozumové, mravní, tělesné, pracovní i estetické. Změnila se životospráva, často se chodilo na procházky. Gargantua studoval nejen humanitní obory, ale i přírodní vědy a matematiku. Nememoroval z paměti z knih, ale používalo se co nejvíce pozorování přírody. Byl vzdělán i v hudbě a zpěvu. Rabelais zdůrazňuje, že výchova a vzdělávání nemají být otrockou prací, ale mají být pro žáka přiměřené a zajímavé.

Dalším francouzským myslitelem byl **Michel de Montaigne** (1533–1592). Požaduje omezení memorování a pěstování samostatného úsudku. Cílem výchovy je mravní rozvoj jedince a vědění je prostředkem k dosažení tohoto cíle. Montaigne založil literární útvar esej. Ve svých esejích *O pedantismu* a *O výchově dětí* odmítá vzdělávání ve škole a žádá výchovu individuální, výchovu soukromým vychovatelem. Jak je vidět z následujících ukázek, mnohé jeho názory jsou aktuální dodnes.

„Vskutku jdou péče a náklady našich otců jen na to, obtěžkat nám hlavu věděním,

o úsudku a charakteru je už řečí málo. Ukažte u nás lidem na člověka a zvolte: Ó, jaký učenec! A na jiného: Ó, jaký poctivec! Všichni obrátí neomylně oči i svou úctu k prvnímu. Měl by tu být někdo třetí, aby vykřikl: Ó, vy skopové hlavy! S oblibou se ptáme: Umí řecky a latinsky? Píše veršem nebo prózou? Ale stal-li se lepším a moudřejším, to přijde až naposled, a je to přec to hlavní. Otázka by měla znít, kdo je lépe vzdělán, a nikoli, kdo je víc vzdělán.“ (Montaigne, 1995, s. 213.)

„Pravidelně se nám jen hučí do uší, jako by se nalévalo trychtýřem do sudu, a naši povinnosti je pouze opakovat, co nám bylo řečeno. Přál bych si, aby vychovatel v této věci zjednal nápravu, a aby hned od počátku – podle toho, nač duše svěřená do jeho rukou stačí – jí pomáhal k uplatnění a dával jí z věcí ochutnávat a samostatně je volit a rozlišovat, ať jí někdy cestu otevře, někdy ať jí nechá cestu si otevřít. Nechci, aby objevoval a mluvil on samojediný, přeji si, aby mluvil i jeho žák a on naslouchal.“ (Montaigne, 1966, s. 325)

„Ať dá vychovatel žákovi vše přezkoušet a nic mu nevtlouká do hlavy pouhou autoritou z povinné víry. Zásady Aristotelovy pro něho nemají být zákonem a stejně ne ani zásady stoiků a epikurejců. Budiž mu tato rozmanitost názorů prostě předvedena: vybere si, bude-li moci, a nebude-li s to, jednoduše zůstane na pochybách. Jen blázni vědí všechno bezpečně a překypují rozhodností.“ (Montaigne, 1966, s. 326)

Jak již bylo řečeno, doporučuje Montaigne výchovu soukromým vychovatelem. Dítě by však neměli vychovávat pouze rodiče.

„Je rovněž názorem platným pro každého, že není rozumné vychovávat dítě na klíně rodičů. Taková přirozená láska je příliš rozněžní a změkčí, a to platí i o rodičích nejmoudřejších. Nejsou schopni ani trestat dětské chyby, ani snést pohled, jak je dítě vychováváno drsně a odvážlivě, což se i sluší. Nedovedli by mu dovolit, aby se ze svých cvičení vracelo zpocené a zaprášené, napilo se teplého, napilo se studeného, a také by nesnesli pohled, jak sedá na vzpurného koně nebo se staví proti neurvalému sekáči s rapírem v ruce neb poprvé vypaluje z hákovnice.“ (Montaigne, 1966, s. 328)

Dalším významným renesančním myslitelem je **Desiderius Erasmus**

Rotterdamský (1465–1536), profesor řečtiny a teologie v Cambridgi, později v Basileji. Vystupoval ostře proti scholastické metodě výuky. Byl velkým cítelem antiky, a proto prosazoval vzdělání v řečtině a latině. Tělesnou výchovu a přírodní vědy nepovažoval za tak důležité. Vzdělanost chápe jako prostředek boje proti zlu ve světě. Vyučování má být podle Erasma zajímavé a zábavné. Je proti používání tělesných trestů. Zajímal se však pouze o výchovu dětí z vyšších vrstev jak v rodině, tak ve škole. Pro prostý lid je nejdůležitější náboženství, čtení bible a osvojení si nějakého řemesla. Otázkami výchovy se zabýval hlavně ve spisech *O způsobu studia* a *O ušlechtilosti dětských mravů*. Nejslavnějším dílem je však *Chvála bláznivosti* (dříve překládáno Chvála bláznovství), kde se snažil vylíčit směšné vlastnosti lidí.

Francis Bacon (1561–1626), kritizoval scholastickou výuku, kdy studenti museli číst stohy knih a získávali tak jen neplodnou knižní učenost, která nemůže vést k žádným novým objevům. Přírodovědné znalosti se omezovaly mnohdy na memorování pouček, které byly vyčtené ze špatně pochopeného Aristotela. Bacon zdůrazňoval, že místo studia Aristotelova díla se máme ptát samotné přírody, zkoumat fakta. Nejznámějším Baconovým dílem je *Veliké obnovení věd*, kde ve druhé kapitole nazvané *Nové organon* rozpracovává Bacon novou metodu vědeckého bádání. V předmluvě k tomuto dílu říká, že je třeba otevřít lidskému rozumu jinou cestu než je ta, kterou znali naši předkové. Proti dosavadní deduktivní metodě zkoumání staví *metodu induktivní*, která vychází z názoru, ze smyslového poznávání. Je třeba postupovat od známého k neznámému, od snadného k obtížnějšímu. Žáky máme vést k samostatnému přemýšlení. Ve výuce je třeba respektovat individualitu žáka. Bacon též velmi cení význam výchovy a studia. Touto otázkou se zabývá např. v eseji *O studiu*. „*Věru neexistují zábrany či nedostatky ducha, jež by se nedaly odstranit přiměřeným*

studium právě tak, jako lze vhodným cvičením vyléčit tělesné poruchy.“ (Bacon, 1990, s. 87)

Francis Bacon svými názory výrazně ovlivnil mnohé své následovníky, např. i J. A. Komenského.

2 Myslitelé

2.1 Jan Amos Komenský

J. A. Komenský (28. 3. 1592 – 15. 11. 1670) je považován za zakladatele nové školské výchovy. Vycházel z pokrokových myšlenek antických a renesančních myslitelů a vytvořil nový pedagogický systém, který je aktuální do dnešní doby. Co se týká školské organizace, vytvořil Komenský čtyři šestileté stupně:

1. Od narození do 6 let má být dítě vychováváno doma, „v mateřském klíně“ – **škola mateřská**. Obsah vzdělání stanovil Komenský v příručce pro rodiče *Informatorium školy mateřské*.

2. Od 6 do 12 let mají děti navštěvovat školu **obecnou**, která by měla být v každé obci, v každém městě i vesnici. Tato škola je pro všechny, pro chlapce i dívky, majetné i chudé. Obsah vzdělání má tvořit čtení, psaní, počítání, náboženství, reálie (učení o přírodě a společnosti), ruční práce, zpěv.

3. Pro mládež od 12 do 18 let má být v každém městě zřízena škola **latinská**. Základem vzdělání je sedmero svobodných umění, přírodní vědy, dějepis, zeměpis, etika a jazyky. Šlo o klasické jazyky (latina, řečtina), ale Komenský doporučuje i některý jazyk živý, aby se každý porozuměl se svými sousedy.

4. Od 18 do 24 let slouží ke vzdělávání **akademie**, která by měla být v každém království (tedy v každé zemi) nebo v každé provincii. Šlo o vysokou školu, kde by se studovalo bohosloví nebo se zde získalo vzdělání právnické a lékařské. Důležité je nadále vzdělání filozofické a náboženské. Vzdělání by mělo být završeno cestováním. Později však Komenský zdůrazňuje, že vzdělávání a výchova nikdy nekončí, že jsou neustálé, permanentní.

Pokud jde o předškolní období, obsah vzdělání stanovil Komenský ve spise *Informatorium školy mateřské*. Toto dílo dokončil Komenský v roce 1632. Bylo určeno rodičům, hlavně matkám. Mělo sloužit jako návod na výchovu dětí v předškolním období v rodině, to znamená do věku šesti let. Ve dvanácti kapitolách jsou zde shrnuty rady, jak rozvíjet dítě po stránce rozumové, mravní, tělesné, pracovní a náboženské. Komenský zde upozorňuje na důležitost individuální péče, laskavého přístupu k dítěti, ale též varuje před jeho přetěžováním. Komenský sice doporučuje nástup dítěte do školy v šesti letech, ale je třeba přihlížet k individuálním rozdílům. Děti považuje za „nejdražší klenot a Boží dar“, který rodiče obdrželi.

Co se týká rozumové výchovy, pozornost je zaměřena na rozšiřování dětských představ, rozvíjení smyslů a slovní zásoby dítěte. Komenský zde ve IV. kapitole nazvané *V čem mládež hned od narození svého pomaličku cvičena a do šesti let věku svého vycvičena býti má?* dělí požadované znalosti do osmi okruhů, na znalosti ve fyzice, optice, geografii, chronologii, historii, ekonomice a politice. „*V známosti věcí předně přirozených (fyzice) může do šesti let dítě tak daleko přiveden býti, aby vědělo jména živelů, země, vody, větrů, ohně, též deště, sněhu, ledu, olova, železa etc.; až i některých rostlin, zvláště stromů, též živočichů hlavní rozdíly, 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 jméno

etc.

V astronomii bude míti začátek známostí slunce, měsíce a hvězd, veřejně totiž, co jest hvězda znaje.

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

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

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

Ekonomiky věděti, kdo do čelednosti domu toho přináleží neb nepřináleží.

Politiky, rozuměti, že někdo v městě purkmístrem, radním pánem, rychtářem slove, měšťané že se někdy do obce scházejí etc.“ (Komenský, 1992, s. 62–63)

Podrobněji jsou jednotlivé okruhy rozpracovány ještě v VI. kapitole nazvané Jakým způsobem dítky v rozumnosti cvičeny býti mají. Co se týká mravní výchovy, děti mají být vedeny ke střídmosti, šetrnosti, uctivosti ke starším lidem, poslušnosti a pravdomluvnosti, spravedlivosti, pracovitosti, trpělivosti, ochotnosti posloužit druhým apod. Důležité místo má i náboženská výchova. (Komenský, 1992, s. 60–61)

Kromě vědomostí se věnuje Komenský i rozvoji dovedností a jazykovému vyjadřování.

Zajímavé a na svou dobu moderní jsou pasáže věnované nastávajícím maminkám (jak se připravovat na příchod dítěte, jak pečovat o své zdraví a tím vlastně i o zdraví dítěte, být v dobré pohodě apod.).

„Za tím potřebí matkám samým šetrnosti, aby něčím plodu svému neškodily: předně střídmostí a diety dobré, aby obžerstvím a opilstvím aneb zase posty nevhodnými, ovšem purgacím, pouštěním krve neb nastuzením nějakým etc. bud' nezalily, neb neusušily, aneb aspoň nezemdlily plodu svého. Protož takové ty věci v čas těhotnosti vzdáleny býti mají. Vystříhati se také velmi potřeba pádu a škodlivého klesání neb našinování se a jakéhokoli ustrčení, nýbrž i stoupení neopatrného; poněvadž vším tím plodu (jakožto outlému tvorů) uškozeno býti může. Třetí, potřebí matce těhotné hnutí mysli své na pozoru míti, aby se prudce nelekala, prudce hněvem nerozpalovala, těžce nestarala a nekormoutila se etc.“ (Komenský, 1992, s. 69.)

V poslední kapitole *Jak rodičové a pěstounové mládež k obecné škole připravovati mají* nabádá Komenský rodiče, aby nikdy své děti školou nestrašili, ale aby naopak dítě připravili na radostný vstup do školy.

Komenský rozpracoval základní didaktické zásady (principy), které by měli vychovatelé při své práci uplatňovat. V první řadě je to zásada *názornosti*, kterou považuje za „zlaté pravidlo vyučování“. Vyučování se musí opírat o poznání věcí a jevů, o smyslové nazírání, o přímou žákovu zkušenost.

Další je zásada *systematičnosti a soustavnosti*, ze které vyplývá požadavek, aby veškeré učivo bylo uvedeno do logického systému. Každý poznatek, který si žáci mají osvojit, musí vyplývat z poznatků předchozích a připravovat poznatky následující. Poznatky tedy mají být stavěny jeden na druhém. Systém musí být dodržen nejen v rámci jednoho předmětu, ale i mezi předměty a mezi jednotlivými stupni škol. Vzdělávání musí být soustavné. Je třeba zajistit soustavný pracovní režim, soustavnou návštěvu výuky.

Zásada *aktivnosti* znamená, že se žáci mají zmocňovat poznatků vlastní zkušeností a činností. Vše, čemu se děti naučí, mají hledět využít v praxi. Při výuce je třeba vycházet ze zájmu žáků.

Zásada *trvalosti poznatků* zdůrazňuje nezbytnost opakování, procvičování, provádění pokusů a zkoušení.

Zásada *přiměřenosti* znamená, že učitel má respektovat věkové a individuální schopnosti dětí.

Komenský formuloval požadavek přirozenosti ve výchově. „*Všechno at' volně plyne, bud' násilnost vzdálena věci*“ (Omnia sponte fluant, absit violentia rebus).

Komenský zdůrazňuje požadavek, aby se všemu učilo příkladem, pravidlem a praxí. Postupovat se má od snadnějšího k nesnadnějšímu, od jednoduchého ke složitějšímu a od známého k neznámému. Nic pouhou autoritou, všechno důkazem pomocí smyslů a rozumu.

Proti tehdejšímu verbálnímu způsobu vyučování prosazoval Komenský užívání smyslů a znalost příčin věcí. Induktivní metodu zkoumání a senzualismus převzal od Fran cise Bacona. Ve výchově příkládá Komenský velký význam dobrému příkladu. Příkladem mají být rodiče, učitelé, všichni, kdo s dětmi pracují. Komenský si je vědom důležitosti správné životosprávy. Doporučuje vhodnou stravu, střídání práce s odpočinkem, dostatek spánku, péči o hygienu těla. Mladší žáci by měli mít výuku čtyři hodiny denně, starší osm hodin, přičemž doporučuje 8 hodin výuky, 8 hodin dalšího vnějšího zaměstnání a 8 hodin spánku.

Cíle výchovy formuluje Komenský následovně:
poznat sebe a svět, ovládnout sebe a povznést se k Bohu.

Těmto cílům odpovídají tři oblasti výchovy a vzdělání:
vzdělání ve vědách, uměních a řemeslech, mravní výchova a výchova náboženská.

Při stanovení výchovných cílů převažuje u Komenského hledisko náboženské, ale opomenuty nejsou ani další složky. Velký důraz klade na výchovu mravní.

„Co by to pak bylo člověkem býti, více než jednou již ukázáno: jmenovitě býti osvíceným, mravním, pobožným člověkem.“ (Komenský, 1973, s. 71)

V mravní výchově vychází ze čtyř Platónových ctností, což jsou moudrost, statečnost (neboli sebeovládání), uměřenost a spravedlnost. Klade důraz na význam kázně a připomíná přísloví *Škola bez kázně, mlýn bez vody*. Odmítá tělesné tresty za neznalost, ale při porušení kázně (vzpournost) je v určitých případech připouští.

Komenský vysoce cení význam výchovy. Člověk se podle něho stává člověkem pouze výchovou. Škola má být „dílna lidskosti“ a ne „mučírna ducha“. Je pedagogický optimista, věří v moc výchovy. Říká, že žádné dítě, žádný člověk by neměl být z výchovy vyloučen. I toho, kdo je úplně bez nadání, lze alespoň poněkud vychovat. V názorech Komenského na výchovu je vidět jeho demokratismus a encyklopedismus. Chce vzdělávat „všechny ve všem všestranně“. Jelikož si jsou všichni lidé před Bohem rovni, mají mít stejné právo na vzdělání. Lidé musí být „...myslí moudrými, jazykem výmluvnými, v pracích obratnými, v mravech uhlazenými, srdcem pobožnými.“ (Komenský, 1876, s. 54)

Myšlenky Komenského zůstávají i v dnešní době stále živé a jsou pro nás zdrojem inspirací a poučení. Ceněn je zvláště jako pedagog, nesmíme však opomíjet ani jeho činnost teologickou a názory filozofické.

2.2 John Locke

Anglický filozof John Locke (1632–1704) žil v době, kdy nebyla při výchově respektována dětská přirozenost. V rozporu s tehdejšími názory zdůrazňoval, že je třeba dát dítěti určitou svobodu. Dítě má být rozvíjeno od útlého věku. Důležitý je příklad, přímá zkušenost a též poučení. Locke je zastáncem individuální výchovy soukromým vychovatelem. Zaměřuje se na výchovu mladíků z vyšších vrstev společnosti. Vytváří systém tzv. *výchovy gentlemana*. Cílem výchovy je gentleman, fyzicky zdatný, vzdělaný z hlediska potřeb praktického života. Své pedagogické názory vyložil J. Locke v díle *Myšlenky o výchově* (překládáno též Několik myšlenek o výchově apod.). Rozebírá zde koncepci tří základních složek výchovy, a to výchovy tělesné, mravní a rozumové. Nevyhýbá se však ani výchově estetické a pracovní.

Výchozí složkou je **složka tělesná**. Jeho heslo zní „*Zdravý duch ve zdravém těle*“. Od mládí je důležité věnovat pozornost otužování, hygieně a správné životosprávě. Doporučuje prostou, ale vydatnou stravu. Chléb, mléko, kaše, máslo, sýr, málo masa. Locke zdůrazňuje nutnost poskytnout dětem dostatek

pohybu na čerstvém vzduchu a odsuzuje těsné oděvy, které brzdí tělesný rozvoj.

„První, čeho třeba jest, aby děti nebyly příliš teple odívány nebo přikrývány jak v zimě, tak v létě. Naše tvář není, když přicházíme na svět, o nic choulostivější, než kterákoli jiná část našeho těla. Toliko zvyk ji otužuje a činí schopnější ke snášení zimy.“ (Locke, 1906, s. 9.) *„Šaty vašeho syna nebudíž nikdy těsné, zvláště ne kolem hrudi. Příroda měj volnost vytvořiti tělo tak, jak za nejlepší uzná.“* (Locke, 1906, s. 15.)

Ne všechny názory na správnou životosprávu však dnes uznáváme. Pro ilustraci zde uvedeme některé myšlenky. Pro otužování považuje za důležité, *„...aby nohy jeho myty byly každodenně ve studené vodě a aby obuv jeho byla tak tenká, aby prosakovala a propouštěla vodu.“* (Locke, 1906, s. 9.) *„Melounů, broskví, většiny druhů slív a všech druhů hroznů v Anglii měly by se, tuším, děti docela vystříhati, ježto mají velmi svůdnou chuť při velmi nezdravé šťávě...Ale jahody, třešně, angrešt a rybíz, jsou-li úplně zralé, mohou se jim, tuším, beze škody povolit.“* (Locke, 1906, s. 20–21)

V **mravní výchově** zdůrazňuje Locke od útlého mládí kázeň, disciplínu a sebeovládání. *„Jako síla těla především ve snášení svízelů leží, tak i síla ducha. Veliký princip a základ vši ctnosti a zdatnosti v tom záleží, že člověk jest schopen odepřít si sám své přání, vzdorovati svým vlastním náklonnostem a jen za tím jíti, co rozum za nejlepší doporučí, třebaže žádost se kloní na jinou stranu.“* (Locke, 1906, s. 27)

V mládí má být vychovatel (rodič) na dítě nejnáročnější, postupně se stává rádcem a přítelem. Při mravní výchově je velmi důležitý příklad dospělých. Locke odsuzuje strašení dětí i tělesné tresty. Ty připouští výjimečně při vzdorovitosti a svéhlavosti. Lépe je však působit pochvalou nebo pokáráním. Důležité je děti neustále zaměstnávat. Na mravy špatně působí lenost. Požadavky, které na dítě klademe, je nutno zdůvodnit. Nemáme klást příliš požadavků, ale přiměřeně, aby je bylo dítě schopno respektovat. Podle Locka se má učit dítě se zájmem, pokud možno pomocí hry. Je třeba vychovat člověka se silným charakterem, se smyslem pro čest. Výchova má vést k humánnímu chování ke všemu živému, i ke zvířatům. *„Děti necht' od malička jsou vedeny k ošklivosti před zabíjením nebo trýzněním všeho živého stvoření; a naváděny, aby nic nekazily a neničily ...“* (Locke, 1906, s. 100)

Co se týká **rozumové výchovy**, nestaví si Locke tak vysoké cíle jako J. A. Komenský. Cílem není člověk učený, ale vzdělaný, pracovitý a ušlechtilý, který dokáže rozumně a užitečně spravovat své záležitosti. Pokud jde o výchovu chlapců z nižších společenských vrstev, vyjádřil Locke své názory ve spise *Dobrozdání o chudinství pro obchodní radu*. Navrhuje zřízení pracovních škol, kde by hoši z nejhudších vrstev již od tří let získali poučení o náboženství a mravech a byli vedeni k manuální práci. Výchovou dívek se Locke vůbec nezabýval.

2.3 Jean Jacques Rousseau

Francouzský myslitel Jean Jacques Rousseau (1712–1778) chtěl výchovou nového člověka zlepšit tehdejší společnost. Provedl kritiku feudální společnosti a hlásal návrat k „přirozenému stavu věcí“, kdy si byli lidé rovni, kdy nebyly vztahy mezi lidmi deformovány.

Poprvé své názory na výchovu vyjádřil Rousseau v díle *Nová Heloisa* (zvláště v páté kapitole). Obhájí zde právo člověka i dítěte na svobodu. Pro ilustraci zde uvedeme některé Rousseauovy myšlenky:

Jako první krok k dobru je nečiniti nic zlého.

Příroda chce, aby děti byly dříve dětmi, než jsou lidmi.

Dětství má své způsoby nazírání, myšlení, cítění, jež jsou mu vlastní.

Záměr přírody je ten, aby tělo zesílilo dříve, než by se duch cvičil.

Dobrá povaha chce být pěstěna. Od samého narození má se započítí s výchovou.

První a nejdůležitější výchova je učinit dítě způsobilým k výchově.

Pro každého člověka je třeba vybrat povolání, které se pro něj nejvíce hodí.

Jeho nejznámější dílo, ve kterém vyjádřil své názory na výchovu, se jmenuje *Emil čili o výchově*. Bylo vydáno v roce 1762. Je to poloromán, ve kterém podává Rousseau obraz výchovy nového člověka.

Dílo Emil se skládá z pěti knih. První až čtvrtá kniha jsou věnovány vždy určitému věkovému období dítěte. V páté knize se Rousseau zabývá výchovou ženy, budoucí Emilovy manželky. Rousseau se pokusil rozdělit věk dítěte na čtyři období, ale jinak než J. A. Komenský. Tato periodizace věku dítěte však neodpovídá současným znalostem o fyzickém a psychickém vývoji dítěte.

První kniha obsahuje pokyny pro výchovu dítěte od narození do 2 let. V tomto období je třeba se věnovat především *tělesnému rozvoji* dítěte. Rousseau zde podává mnoho praktických pokynů, jak dítě otužovat, krmit. Sleduje jeho první krůčky a počátky slovního projevu. Vývoj dítěte se však nemá nikdy urychlovat. Dítěti je třeba dát maximální svobodu. Je mu nutno dopřát hodně pohybu, proto se nemá balit do povijanu. „*Novorozeně musí natahovat údy své a hýbati jimi, aby se dostalo ze strnutí, v němž jako klubko svinuto dlouho bylo.*“ (Rousseau, 1907, s. 57) „*Bylo méně zúženo, méně sevřeno, méně stlačeno v lůně mateřském, než jest ve svých plenkách, nevidím, čeho získalo svým narozením.*“ (Rousseau, 1907, s. 57)

Podle Rousseaua máme omezovat slovník dětí, aby nepoužívaly slova, kterým nerozumí, aby neměly více slov než představ. „*Omezujte tedy, jak se jen dá, slovní zásobu dítěte. Za velkou nevýhodu pokládám, zná-li dítě více slov, než má představ, a umí-li vyjmenovat víc věcí, než si dovede představit. Myslím, že právě jednou z příčin, proč venkované uvažují správněji než lidé z města, bývá menší rozsah jejich slovníku. Mají sice málo myšlenek, ale dokáží si je dobře srovnat v hlavě.*“ (Rousseau, J. J. a jeho pedagogický odkaz, 1967, s. 66)

Druhá kniha je zaměřena na výchovu Emila od 2 do 12 let, kdy jde hlavně o *rozvoj smyslu*. Toto období nazývá Rousseau „*spánek rozumu*“. Děti myslí hlavně v před stavách, abstraktního myšlení nejsou ještě schopny. V tomto období se rozvíjejí hlavně smysly. Rozumová výchova je omezena na pozorování blízkého okolí. Výchova má probíhat na venkově, kde stále jsou lidé nejbližší přirozenému stavu. Město je ohniskem zkažených mravů a úpadku. Tělesné tresty se nemají používat. Má se využívat „*metody přirozených následků*“, kdy dítě trpí následky vlastního činu. Rozbije-li hračku, nekoupíme mu hned novou, rozbije-li v ložnici okno, ať po několik dní spí v zimě apod. Dítě se nemá v tomto období systematicky vyučovat. Co bude samo chtít, to se hravě naučí. Do ničeho se nemá nutit. Maximální svobodu poskytuje Rousseau dítěti i v případě tělesného rozvoje.

„*Aby příroda sesílila tělo a podporovala vzrůst, má prostředky své, proti nimž nesmíme pracovat nikdy. Nemá se dítě nutiti seděti, chce-li choditi, ani choditi, chce-li seděti. Není-li vůle dětská zkažena naší chybou, nechtějí ničeho zbytečně. Ať skákají, křičí, běhají, mají-li chuť. Všechny jejich pohyby jsou potřeby jejich přirozenosti, která je hledí sesílití...*“ (Rousseau, 1907, s. 112.)

Třetí kniha se zabývá výchovou Emila od 12 do 15 let. Toto období považuje Rousseau za hlavní pro *rozvoj rozumové a pracovní výchovy*. Při výběru obsahu vzdělání dává přednost přírodním vědám. Jelikož podle něj děti ještě nechápují v tomto věku mravní pojmy, nemají se učit humanitní vědy, hlavně ne historie. Nevyučuje se též náboženství. „*Emil má jen přirozené a čistě přírodní vědomosti. Dokonce ani nezná slovo dějiny a neví, co je to metafyzika nebo morálka. Zná podstatné vztahy člověka k věcem, ale neví nic o vztazích člověka k člověku. Umí jen málo zevšeobecňovat a tvořit abstraktní pojmy.*“ (Rousseau, J. J. a jeho pedagogický odkaz, 1967, s. 99)

Rousseau je nepřitelem knih. Říká, že knihy ničí dětství. Knihou Emila má být

příroda. Je třeba učit se všemu venku na vycházkách, názorem, samostatným zkoumáním. „*Nenávidím knih, učíme se jimi pouze mluvit o věcech, kterým nerozumíme.*“ (Rousseau, 1907, s. 236)

Jelikož je práce nevyhnutelnou povinností člověka ke společnosti, je nutno seznámit se s co největším množstvím řemesel a s různými druhy zemědělské práce. Pak si dítě vybere jedno z řemesel, a tomu se vyučí. Pro Emila vybral truhlářství.

Čtvrtá kniha je věnována věku od 15 do 21 let. V této době probíhá hlavně *mravní výchova* dítěte. Toto období nazývá Rousseau obdobím „bouří a vášně“. Jde o dospívání. Mladíkovi je třeba dopřát hodně pohybu venku a má být stále zaměstnán. Nesmí lenořit. Dále je nutno Emila uvést do společnosti a rozvíjet jeho lásku ke všem lidem. Výchova se přesune z venkova do města. Rousseau se zde podrobně věnuje výchově dobrých citů, dobrých úsudků a dobré vůle. Při rozvíjení dobrých úsudků se využívá už i historie, posuzují se životopisy slavných lidí. Výchova dobré vůle spočívá v konání dobrých skutků (pomoc chudým, trpícím apod.).

Náboženství ve smyslu výuky náboženských dogmat se nevyučuje. Emil je přiveden k tzv. *přirozenému náboženství*. Sám přemýšlí o účelnosti v přírodě, zázraku přírody, o hlasu svědomí ve svém nitru a pochopí, že to vše nemohlo vzniknout samo. Musí tu být nějaký „nejvyšší rozum“, „nejvyšší vůle“, Bůh, který stvořil svět a jeho zákony. Tím Rousseau odmítl oficiální zjevené náboženství.

Poslední, **pátá kniha**, je věnována výchově ženy. Jde o budoucí Emilovu manželku Žofii. Jelikož jsou muž a žena rozdílní svým určením, dostává se jim odlišné výchovy. Žena je určena k tomu, aby měla děti, zabývala se domácností, vytvářela v rodině útulné prostředí a pečovala o mužovo štěstí. Má být též krásná a zdravá. Proto potřebuje hlavně výchovu tělesnou a mravní. Má být mírná, poslušná, protože nikdy nepřestane být podřízena muži nebo jeho názorům. V mládí je podřízena otci a později manželovi. Dále má žena být střídavá, zdvořilá a čistotná. Nepotřebuje žádné větší rozumové zaměstnání. Žofie nečetla nic kromě dvou knih, které se jí náhodou dostaly do ruky. Má-li žena vzdělaného a kultivovaného muže, rozvíjí se vlastně životem po jeho boku. V názorech na výchovu ženy tak zůstal Rousseau konzervativní a poplatný své době.

Cílem výchovy je podle Rousseaua vychovat svobodného člověka, který nade vše miluje svobodu. Proto Rousseau požaduje výchovu přirozenou a svobodnou, která by respektovala věkové a individuální zvláštnosti dítěte. Dítě nemá do ničeho nutit a potlačovat jeho osobnost. Proti učení se z knih, proti biflování staví osobní zkušenost. Dítě má ke všemu dospět vlastním pozorováním, uvažováním, vlastní zkušeností. Samostatnosti a svobodě dítěte vlastně obětuje systematičnost ve výuce.

Člověk je tehdy dobře vychován, působí-li na něj tři druhy výchovy: *výchova přírodou, výchova lidmi a výchova věcmi*. Výchova přírodou na nás nezávisí, výchova věcmi částečně a výchova lidmi je cele v našich rukou. Aby byla výchova účinná, je nutno výchovu lidmi a věcmi uvést do souladu s cílem, ke kterému jde příroda. (Možno chápat tak, že příroda nám dala určité vlohy, které bychom měli rozpoznat a výchovu lidmi a prostředím, věcmi, podřídit tomu, abychom tyto vlohy rozvíjeli.)

„*Přicházíme na svět slabí a potřebujeme sílu, přicházíme na svět bez ničeho a potřebujeme pomoc, přicházíme na svět nerozumní a potřebujeme schopnost úsudku. Všechno, čeho se nám při narození nedostává a bez čeho se jako dospělí neobejdeme, nám dává výchova. Této výchovy se nám dostává od přírody, od lidí i od věcí. Vnitřní vývoj našich schopností a našich orgánů, toť výchova poskytovaná přírodou, abychom se naučili obracet tento vývoj ve svůj prospěch, o to pečuje výchova, již nám dávají lidé. Zkušenost, kterou získáváme o předmětech, s nimiž přicházíme do styku, je výchova pocházející od věcí.*“

(Rousseau a jeho pedagogický odkaz, 1967, s. 53)

Rousseau vysoce cení úlohu výchovy. Přicházíme na svět slabí a nedokonalí a vše nám dává výchova. Zde je Rousseauův pedagogický optimismus. Na výchově závisí další utváření dítěte. Jak by měla vypadat výchova nového člověka, ukázal na abstraktním chovanci Emilovi. Rousseau dává přednost individuální výchově soukromým vychovatelem, neboť svoboda a respektování individuality člověka jsou u něj na předním místě.

Sám Rousseau byl pouze teoretik. Neměl praktické zkušenosti s výchovou dětí. V jeho životě existují velké rozpory mezi slovy a činy. I když zdůrazňoval ve svém díle důležitost rodičů pro výchovu dítěte, sám své děti odložil do nalezince a nestaral se o ně. Též se nezabýval výchovou a vzděláním dětí nemocných a postižených. Jeho Emil měl být bystrý a zdravý jedinec, při jehož výchově se zúročí vychovatelova námaha.

Myšlenky J. J. Rousseaua ovlivnily myslitele zvláště na přelomu 19. a 20. století a našly své místo v pedagogice reformní.

2.4 Johann Heinrich Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) je autorem písicím německy, proto bývá někdy řazen k německé pedagogice. Narodil se však ve Švýcarsku, v Curychu. Pestalozzi zpočátku studoval práva a teologii, ale pod vlivem Rousseauových spisů těchto studií zanechal. Žil v období vznikající kapitalistické společnosti ve Švýcarsku a zastával názor, že pro blaho národa je nejdůležitější půda, je nezbytným prostředkem existence lidí. Proto je třeba pomoci rolníkům k důstojnějšímu životu. Původ bídy vesnického lidu spatřoval v jeho kulturní zaostalosti a nedostatečné výchově. Proto koupil pozemek v *Neuhofu*, kde chtěl vybudovat vzorné hospodářství, kde by učil rolníky pokrokovým způsobům hospodářství. Tento jeho pokus se nepodařil a Pestalozzi v Neu hofu zřídil v roce 1774 ústav pro výchovu chudých a osiřelých dětí. Pečoval o ně se svou manželkou a vychovával je společně se svými dětmi. Spjoval výuku s prací. Učil děti čtení, psaní a počítání a doufal, že na sebe vydělají vlastní prací – prací na poli, předením, tkaním. Peníze však na vedení ústavu nestačily a v roce 1780 ho musel zavřít. V Neu Hofu se pak Pestalozzi věnoval literární činnosti. Své názory na výchovu poprvé uveřejnil r. 1780 ve spise *Večer poustevníkův*. Zde vyjádřil myšlenku, že všichni lidé jsou si ve své podstatě rovni, a proto by měli mít všichni možnost se vzdělávat. Obecně lidské vzdělání má být poskytnuto nejdříve, pak teprve má přijít na řadu odborný výcvik.

V roce 1781 vydal Pestalozzi román *Linhart a Gertruda*. Je zde popisován život zemědělské rodiny a výchova jejich dětí. Pestalozzi vysoce vyzdvihoval roli matky ve výchově dětí.

„Rovněž není pravda, že by matky neměly času první přiložit ruku ku vzdělání hlavy a srdce svých dětí. Většina jich, zvláště v domě, mají děti své větší část dne ustavičně kolem sebe, a proč nemohly by při práci své hovořiti s dětmi svými tak, že by je vzdělávaly a učily? Vždyť netřeba matce ku vychovávání dítek žádného zvláštního umění, vychovávání jest ustavičné nabádání dítěte, aby pozorovalo věci kolem sebe, vychovávání není nic jiného než uspořádání cvičení smyslů a jemných citů srdce, cvičení řeči a paměti v jednoduchých úsudcích a přirozených dovednostech těla dětského.“ (Pestalozzi, 1899, s. 10–11)

Pestalozzi též v tomto díle naznačil, jak lze změnit společnost a zlepšit těžkou situaci rolníků. Dílo se dočkalo mezinárodního uznání.

Ve vychovatelské činnosti pokračoval Pestalozzi ve *Stanzu*, kde řídil sirotčinec a v *Burgdorfu*, kde vedl školu a vyučoval. Škola byla známa i v zahraničí. Žáci zde byli rozděleni do skupin podle nadání a zájmů a vzájemně se vyučovali. Nebylo zde přesné rozvržení učiva. V době, kdy Pestalozzi učil v Burgdorfu, napsal řadu pedagogických spisů, např. *Jak Gertruda učí své děti*, *ABC názornosti*, *Knihy matek* a *Názorné vyučování o poměru čísel*. V letech 1805–1825 vedl Pestalozzi výchovný ústav v *Yverdonu*. Vzdělávalo se v něm 70–150 chovanců

ze zámožných rodin. Vychovatelé s chovanci trávili i svůj volný čas. Byla zde přívětivá atmosféra bez trestů. Do výuky byly zařazovány hry a tělesná cvičení. U školy byl i učitelský seminář, ve kterém se připravovali kandidáti učitelství i ze zahraničí.

Poslední dva roky svého života strávil Pestalozzi opět v Neuhoftu, kde napsal spis *Labutí píseň*, ve kterém podrobně popsal svoje názory na elementární výchovu. Jeho celoživotní snahu pomáhat dětem, hlavně z nejhudších vrstev, vystihuje nápis na jeho náhrobním kameni: „Vše pro druhé, nic pro sebe.“

Výchovu chápal Pestalozzi jako rozvíjení vrozených schopností v souladu s při rozeným chodem přírody. V elementárním vyučování spojoval výchovu rozumovou, mravní a pracovní. Veškeré vyučování by mělo být výchovné, kromě cílů vzdělávacích by mělo sledovat stále i cíle mravní. Podstatou mravnosti je láska k lidem. Pestalozzi podobně jako J. A. Komenský zdůrazňuje zásadu názornosti ve výuce. Na rozdíl od Rousseaua, podobně jako J. A. Komenský, požaduje systematičnost ve výuce. Pestalozzi vyzvedá význam tzv. formálních cílů výuky, to znamená, že cíl výuky nevidí v osvojení si množství poznatků, ale v rozvíjení žákových schopností. Pestalozzi vypracoval základy metodiky počátečního vyučování na národní škole. Do výuky zařazoval kromě čtení, psaní a počtů i geometrii, kreslení a reálie (základy přírodopisu a zeměpisu). Důraz kladl ve výuce na kvalitu učebnic. Ve výchově a vzdělávání stavěl do popředí roli matky, osobnost učitele je poněkud v pozadí.

Pestalozzi požadoval všeobecnou výchovu a vzdělání pro všechny. Každé dítě má podle něho od narození určité předpoklady se všestranně rozvíjet. Vychovatel pak má mít stále na zřeteli jeho individuální schopnosti a zvláštnosti. Zpočátku Pestalozzi přeceňoval význam rodinné výchovy, později zastával názor, že péče o vzdělání lidu je sociální povinností státu. Důležitá je jeho idea výchovy sociální. Zaměřoval se na výchovu dětí chudých, osiřelých a zanedbaných. Byl tak inspirací pro mnohé své následovníky, kteří si dali za cíl právě péči o děti opuštěné a postižené. Na rozdíl od Locka a Rousseaua skutečně v praxi realizoval své myšlenky a celý život obětoval péči o děti a mládež.

3 Počátky a vývoj veřejných institucí v Evropě v 19. století

Bohumíra Šmahelová

V 19. století s rozvojem průmyslu se zvyšoval počet žen-matek, které byly zaměstnány v továrnách. V důsledku toho vzrostla potřeba zařízení, která by pečovala o děti v době, kdy byly matky v práci. Dříve existovaly samozřejmě sirotčince, nalezince a útulky, které poskytovaly dětem nejnutnější zaopatření. Často to byly církevní instituce. Postupně se začalo měnit jejich pojetí, od zařízení poskytujících pouze základní zabezpečení a dohled k výchovně vzdělávací instituci.

V 19. století se již objevují zařízení, která mají propracovaný systém předškolní výchovy a vzdělávání. Měla různé názvy, např. opatrovny, dětské zahrady, mateřské školy. Souhrnně byly nazývány **děťince** neboli **pěstovny** (Šmelová, 2004).

Opatrovny většinou zajišťovaly péči o děti zaměstnaných rodičů, vedly děti ke slušnému chování, učily sebeobsluhy a hygienickým návykům. Od mateřských škol se většinou lišily tím, že nepřipravovaly na školní vyučování.

3.1 Anglie

Průkopníkem předškolní výchovy v Anglii byl **Robert Owen** (1771–1858).

V roce 1800 převzal prádelnu s 2 500 dělníky v New Lanarku ve Skotsku.

V továrně pracovaly ve velmi těžkých podmínkách i ženy a malé děti ve věku od šesti let. Pracovalo se 14 hodin denně. Owen zastával názor, že člověk je produktem prostředí, ve kterém žije, a proto se snažil zlepšit podmínky dělníků a zvláště dětí. Pracovní dobu zkrátil na 10,5 hodiny a přijímal do práce pouze

děti starší 10 let. Roku 1809 založil školu pro nejmenší, která zabezpečovala péči o děti matek zaměstnaných v továrně a pečovala o jejich všestranný rozvoj.

V letech 1812–1813 vydal spis *Nový názor na společnost neboli pokus vymezit výchovu lidského charakteru*. Zde rozvedl svůj názor, že rozhodující pro výchovu člověka je prostředí, že všechny chyby a zlo, které člověk dělá, jsou důsledkem špatné výchovy a nevzdělanosti.

Roku 1816 založil Owen *Nový institut pro výchovu charakteru*, ke kterému patřila Infant school, dětská škola pro děti od 1 do 5 let, dále počáteční škola pro děti od 5 do 12 let, kde se učilo čtení, psaní, počty a základy reálií – zeměpisu, přírodopisu a dějepisu. Dále zde bylo osvětové zařízení pro dospělé, kde měli k dispozici knihovnu a čítárnu (Štverák, 1983).

Owen požadoval respektovat věkové zvláštnosti dětí. V jeho škole byla věnována pozornost výchově rozumové, estetické, zdravotní a tělesné. Děti se seznamovaly s okolním světem na základě přímé zkušenosti. V estetické výchově se využívalo zpěvu, tance a her (Šmelová, 2004).

3.2 Francie

Za významného průkopníka předškolních zařízení je považován farář **Johann Friedrich Oberlin** (1749–1826). Ve francouzské literatuře ho najdeme pod jménem Jean Frederick Oberlin. Působil v nynějším Alsasku. Chtěl zlepšit životní podmínky chudých lidí. Zakládal tzv. *školy pletení* pro děti ve věku od čtyř do sedmi let. Pro školy zpracoval jednoduchý program.

Oberlinovi nešlo pouze o pracovní činnost, jeho školy měly poskytovat i elementární znalosti, učivo z dějepisu, zeměpisu a poučení o národním a domácích hospodářství. Děti zde měly být rozvíjeny v oblasti výchovy rozumové, mravní, pracovní a náboženské. Pozornost byla věnována rozvíjení vyjadřování dětí. V náboženské výchově byly využívány mravoučné povídky, pořekadla, modlitby a příběhy z Bible.

Nebyla zanedbána ani výchova tělesná. Do programu byla zařazena hra s míčem, běh, házení obroučkou a procházky. Děti též malovaly a vytvářely tvary z dřevěk a kamínků.

Pracovní činnosti byly zaměřeny na práci s textilem, papírem a na pletení. Pletlo se z hrubé vlny na dřevěných drátech. (Šmelová, 2004, s. 29–30).

K dalším zakladatelům předškolních zařízení ve Francii patří baron **Jean Cochin**. Na počátku 19. století zakládal opatrovny (též útulny) pro děti od dvou let. Opatrovny měly pomáhat rodičům ve výchově dětí. Prostřednictvím výchovy se měla snížit dětská delikvence. Zdůrazňoval, že pěstounky a učitelé v těchto zařízeních musí k dětem přistupovat s citem, jemně, mají jim maximálně pomáhat v jejich rozvoji a podporovat je. Požaduje přihlížení k věkovým zvláštnostem dětí (Šmelová, 2004).

Přes všechny snahy však ve francouzských opatrovních nebyly tyto požadavky respektovány. Děti byl velký počet (250–400 na jednu mateřskou školu).

Předškolním zařízením byly vytýkány i špatné hygienické podmínky. Požadována byla tvrdá školní kázeň. Součástí zaměstnání bylo i čtení, psaní a počty.

Nevhodný přístup k dětem v opatrovních kritizovala **Marie Pape-Carpentierová**.

Pracovala nejdříve jako pěstounka v dobročinných azylových zařízeních, později vedla vzornou útulnu pro děti předškolního věku. Stala se generální dozorkyní mateřských škol v Paříži. (Šmelová, 2004). Byla též známa díky básnické sbírce *Préludes*. Psala rovněž básně a povídky pro děti.

Na základě vlastních zkušeností napsala odborné spisy *Rady řídícím pěstounkám v opatrovních a Praktické vyučování ve školách mateřských a v prvních třídách školy národní*. Marie Carpentierová v práci s malými dětmi zdůrazňovala důležitost individuálního přístupu a velkého množství lásky, které se musí dětem věnovat. Učitelky v mateřských školách mají pracovat tzv. „názornou metodou“. Carpentierová ji chápe tak, že dětem jsou kladeny otázky, na které ony vlastními myšlenkovými pochody hledají odpověď (Coufalová, 2010).

3.3 Německo

Od počátku 19. století existovala v Německu zařízení pro děti předškolního věku pod názvem opatrovna (Kleinkinderbewahranstalt) a školka (Kleinkinderschule). První opatrovna byla otevřena r. 1802 v Detmoldu zásluhou kněžny **Pauliny von Lippe-Detmold**. Opatrovnu založila na svém panství pro děti od jednoho do tří let. V roce 1819 založil v Berlíně profesor Wadzek předškolní zařízení pro děti od tříčtvrtě roku do pěti let. Jeho součástí byl později i ústav pro vzdělávání opatrovnic. (Šmelová, 2004). Nejznámějším tvůrcem předškolního systému v Německu je však **Friedrich Fröbel** (1782–1852).

Friedrich Fröbel byl velmi ovlivněn svými dvěma návštěvami Pestalozziho ústavu v Yverdonu. Výchovu chápal jako samočinný rozvoj sil a schopností existujících v dítěti. Ve výchově je nejdůležitější láska a příklad. Východiskem výchovy jsou podle Fröbela čtyři instinkty v dítěti: **instinkt činnosti** (dítě chce stále něco dělat, je aktivní), **instinkt poznání**, (vrozená snaha odhalit podstatu věcí), **instinkt umělecký** (každý člověk má v sobě tvůrčí prvek) a **instinkt náboženský** (božský princip naplňuje vše, co existuje, přírodu i člověka). Cílem výchovy je napomáhat projevu této božské podstaty. Ve styku s přírodou a ve hře se tato podstata nejlépe projeví.

Fröbel se zaměřil na předškolní výchovu. Za důležité prostředky výchovy považoval hru a práci. Roku 1837 v *Blankenburgu* založil *Ústav pro pěstování snahy po činnosti u dětí a mládeže*. Zde vytvářel učební pomůcky, hračky, tzv. **dárky** (geometrická tělesa, jako např. dřevěné krychle, válce, koule dělené na menší části, barevné míče, trojúhelníky, polokružnice, dřevěné destičkové proužky, hůlky). Vypracoval didaktiku práce s těmito „dárky“ a dále i se stavebním materiálem (např. špejle, hrách). Aby ověřil vhodnost těchto „dárků“, zval do kroužků děti z okolí a také vychovával v kurzech vedoucí těchto kroužků.

-34-

V roce 1840 otevřel v Blankenburgu tzv. „**Kindergarten**“, dětskou zahrádku. Šlo o komplexní zařízení, kde byly nejen herny pro děti, ale i ústav pro vzdělávání opatrovnic. Kromě didaktických her s dárky vypracoval Fröbel soubor pohybových her s hudebním doprovodem. Výchovně využíval i práce dětí, jako je sebeobsluha, ošetřování rostlin, práce na zahradě apod. Do programu v dětské zahradce byl zařazen též tělocvik a čtení pohádek a povídek. K didaktickým hrám zpracoval Fröbel i jejich podrobnou metodiku.

Při práci s didaktickým souborem byla cvičena dovednost, trpělivost a vytrvalost dětí. Pomocí hůlek vytvářely děti obrysy předmětů a různé obrazce. Rozvíjela se i jejich fantazie. Děti něco vytvořily a pak hovořily a vysvětlovaly, co zhotovily. Při manipulaci s „dárky“ si vytvářely představy o tělesech. Fröbel stanovil pořadí, v jakém mají děti „dárky“ postupně dostávat. Nejdříve to měl být míč, pak koule, krychle a válec. Následovala krychle svým středem na všechny strany rovnoběžně rozdělená, dále krychle rozdělená na osm stejných podlouhlých destiček, pak krychle na každou stranu dvakrát rozdělená (Šmelová, 2004). Nejdříve byl dětem předložen celek a ten byl rozebírán následně na části.

Vychovatel měl být v pozadí jako rádce a organizátor činnosti, děti měly získávat poznatky hlavně vlastní činností. Za důležité považoval Fröbel i společenské hry, během nichž se vytvářejí mezi dětmi správné vztahy a též přispívají k rozvíjení sebekázně. Kromě hry zdůrazňoval i činnost, kterou iniciuje a řídí samo dítě.

Fröbel odlišovat hru a práci. Hru považoval za činnost, kterou iniciuje samo dítě, práci chápal jako úkol, který zadává dospělý.

Fröbel měl své příznivce i odpůrce. Bylo mu vyčítáno, že jeho metodika práce s dárky vede k mechanickému napodobování daného vzoru a hry se tak mění v jednotvárné cvičení. V roce 1851 byly školy, kde se učilo podle jeho systému, pruským ministrem školství zrušeny, neboť prý zde byly děti vedeny k bezbožnosti (Šmelová, 2004).

Význam Fröbela je v tom, že vypracoval systém předškolní výchovy a po vzoru jeho Kindergarten se začaly od poloviny 19. století rozvíjet mateřské školy v mnoha dalších zemích. Přes kritiku odpůrců je nutno zdůraznit, že Fröbelův systém předškolní výchovy byl ve své době velmi pokrokový.

3.4 Rakousko-Uhersko

První opatrovnu v Rakousko-Uhersku, a to na Slovensku, založila hraběnka **Marie Terezie Brunswicková** (1775–1861). Během svého pobytu ve Vídni se seznámila se skladatelem Ludwigem van Beethovenem a vzniklo mezi nimi silné citové pouto. I když byl Beethoven významným skladatelem, nebyl šlechtického původu a Terezii nebyl sňatek s ním její rodinou schválen. Terezie se pak zaměřila na službu druhým. Navštívila ve Švýcarsku Pestalozziho ústav a nadchla se pro práci s dětmi. Roku 1829 přispěla k založení první opatrovny v Banské Bystrici. Její zásluhou pak vznikly ještě mateřské školy, např. v Bratislavě, v Trnavě, ve Vídni. Zakládala starobince a sirotčince. Byla i bojovnicí za práva žen. V průběhu 19. století začal velký rozvoj předškolních zařízení i v českých zemích. Např. v roce 1848 byly v Praze dvě opatrovny, v roce 1848 vzrostl jejich počet na dvacet. Na popud nejvyššího purkrabího hraběte Karla Chotka vydalo zemské prezídium v Čechách 30. září 1830 předpisy pro zakládání opatroven pro děti pracujících matek (Štverák, 1983).

Jan Vlastimír Svoboda (1800–1844) řídil první opatrovnu u nás založenou v roce 1832 v Praze na Hrádku. Do opatrovny byly přijímány děti ve věku 2–5 let a zůstávaly zde do začátku školní docházky. V opatrovně byli zaměstnáni kvalifikovaní učitel a opatrovnice. Museli prokázat znalost českého a německého jazyka.

J. V. Svoboda zpracoval metodiku předškolní výchovy. Jelikož se děti v opatrovně učily i počátkům čtení, psaní a počítání, věnoval se též metodice práce v 1. ročníku.

Proslul svým spisem *Školka čili Prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věcnému vybroušení rozumu a ušlechtnění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče* (1839).

Práce má ráz praktické příručky s podrobně vypracovanou učební látkou, která je pojata vzorově. Obsah učiva je rozdělen do 57 lekcí, během jejich probírání mají děti získat základní poučení o nejbližším okolí, o věcech, o zvířatech, rostlinách, lidském těle i o různých druzích lidské činnosti. Svoboda vycházel z Leopolda Chimaniho (ten se inspiroval Fröblem) a vhodně jeho názory aplikoval na české prostředí (Štverák, 1983).

Vzdělávání v mateřském jazyce a ovládnutí trivia bylo ve Svobodově pojetí spojeno s věcným vzděláním. Pojmy trivia (čtení, psaní počítání) se vytvářely za pomoci poznatků získaných z věcného vyučování. Svoboda pracoval formou otázek a odpovědí a v maximální míře používal názoru. Děti často pobývaly na zahradě, kde pozorovaly a pěstovaly rostliny, sledovaly ptáky a hmyz. Po celý rok si všimaly živlů v přírodě. Sledovaly práci dospělých a hovořily o ní. Do popředí vystupuje výchovná stránka vyučování. „*Rozmanitými rozmluvami cvičí se tuto dítek mluva a paměť, brousí se rozum a zbuzuje jejich pozornost a obraznost. Dávají se dítkám názorným způsobem prvotní pojmy o řemeslech a přírodninách.*“ (Svoboda, 1958, s. 93.) „*V zahradě činí učitel dítky na jaře na přírodní úkazy právě běžícího času a na jména jejich pozorny, to samé dělá také*

-36-
v ostatních ročních časech... Učitel ukazuje dítkám obilíčko co osení, když kvete a zralé s nimi žne atd. Učitel trhá s dítkami v zahradě kvetoucí rostlinky a ke schování je suší, ukazuje jim, z čeho se lihnou housenky, jak ožírají stromy a co se z nich stává.“ (Svoboda, 1958, s. 96)

Svobodovi šlo o všestranné rozvíjení dětí v oblasti výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické. V oblasti rozumové výchovy šlo o rozvoj smyslů a řeči, dále o poznávání přírody, lidské práce a společenských vztahů.

V oblasti tělesné výchovy byla věnována pozornost péči o zdraví, pohybovému rozvoji a vytváření hygienických návyků. Mravní výchova vycházela z výchovy náboženské a používalo se hodně poučování, povídání a přísloví. Součástí estetické výchovy bylo kreslení, říkadla, lidové hry a hudebně pohybová výchova (Šmelová, 2004).

Vlivem Svobodova spisu se rozšířil pro předškolní instituci lidový název školka. Svoboda dal školkám nový pracovní program i nové metody práce. Z instituce, která dříve pouze hlídala děti v době, kdy matky byly v zaměstnání, se stala

instituce výchovně vzdělávací. Svobodova Školka ovlivnila národní školu v období národního obrození. Čerpali z ní mnozí vlastenečtí učitelé.

V 19. století se stále více pokrokových lidí začalo zabývat otázkami předškolního vzdělávání. Založení instituce pro přípravu dětských pěstounek a zřizování opatroven propagoval olomoucký lékař **František Mošner** (1797–1876) ve své knize *Pěstounka*.

Na popud **Marie Riegrové**, rozené Palacké (1833–1891) byla r. 1869 zřízena první mateřská škola v Praze u sv. Jakuba. Výchovný program zde vycházel z německé soustavy F. Fröbela, z francouzského systému M. Pape-Carpentierové a ze Svobodovy Školky. V této mateřské škole působila jako učitelka např.

Barbora Ledvinková (1840–1922), která přeložila dílo M. Carpentierové *Rady řídícím pěstounkám ve školách mateřských* a spis Berty Marenholzové -Bülowové *Mateřská škola – první pracovní dítěte*. Sama vydala *Nástin vývoje opatroven, školek a mateřských škol* a soubor metodických statí *Škola mateřská*.

Problematikou mateřských škol se zabývala i **Božena Studničková** (1849–1934), která kromě sbírek her, písní a pohádek pro nejmenší děti vydala i spisy *Úvahy a ukázky metodické práce v oboru škol mateřských a Pěstounkám škol mateřských*. Od roku 1887 vydávala Studničková i přílohu Časopisu učitelek nazvanou *Škola mateřská* (Štverák, 1983).

Rakouský školský zákon z roku 1869 povoloval, aby při obecných školách byly zřizovány školy pro opatrování a vychovávání dětí, které ještě nemohou chodit do školy. Roku 1872 vyšlo ministerské nařízení, podle kterého měly být mateřské školy především institucemi výchovnými. Měly se starat o rozvoj dětí po stránce tělesné, smyslové a duševní. Metody práce měly být voleny tak, aby byly respektovány potřeby dětí předškolního věku (Štverák, 1983).

I když se při práci v mateřských školách používaly názorné pomůcky a předvádění, stále převládaly verbální metody a hromadný způsob výuky dětí.

4 Pedagogický reformismus

Na počátku 20. století vzniká hnutí zvané pedagogický reformismus. Představitelé tohoto směru kritizovali dosavadní způsob vzdělávání – memorování a intelektualismus. Chtěli vytvořit školu moderní, která by nepotlačovala osobnost žáků. Škola má být zajímavá a přitažlivá. Ve společnosti se zvýšila hodnota dítěte. Dítě se stalo předmětem vědeckého bádání. Vznikají obory experimentální psychologie a experimentální pedagogika. V USA vznikají laboratoře a výzkumné ústavy při vysokých školách, jejichž výzkumy mají přispět k účinné reformě školství. Zakládají se experimentální školy, též mateřské. Mezi nejznámější patřila mateřská škola, kterou založil J. Dewey. Na zkoumání vývoje dítěte byla zaměřena laboratoř dr. A. Gesella. Merrill Palmer Institute se specializoval na rozvojové programy a vývojové normy v podobě testů (Opravitlová, Kropáčková, 2005).

Reformisté preferovali individuální výchovné cíle, aktivitu jedince, maximální přiměřenost a *pedocentrismus* (dítě je centrem výchovy, cíle výchovy jsou zcela podřízeny individuálním zájmům a potřebám dítěte). Vycházeli z myšlenek Rousseauova pojetí přirozené výchovy a Spencerových a Deweyových názorů na nutnost praktického vzdělání, které by připravovalo žáky pro život.

Herbert Spencer (1820–1903), anglický filozof, představitel *pozitivismu*, sociolog a pedagog vystupoval proti osvojování nepotřebných dovedností. Upozornil na nutnost přizpůsobovat vzdělání potřebám rozvíjejícího se průmyslu a potřebám současné společnosti. Ve spise *Výchova rozumová, mravní a tělesná* charakterizoval cíl výchovy jako přípravu pro život.

V rozumové výchově zdůrazňuje Spencer jednotu žákova rozumového a tělesného rozvoje a respektování věkových a individuálních zvláštností. Stanovil sedm dílčích didaktických principů, které se mají uplatňovat ve výuce.

1. od jednoduchého ke složitějšímu,
2. od neurčitějšího k určitějšímu; od hrubých představ k postupnému

- zpřesňování,
3. od konkrétního k abstraktnímu,
4. postupovat ve shodě s historickou výchovou lidstva (výchova má být opakováním vývoje civilizace v malém),
5. vycházet ze zkušenosti,
6. podporovat maximálně samostatnost,
7. učení má být radostné. (Jůva sen. & jun., 1997, s. 35)

V mravní výchově doporučuje tak jako J. Locke v mládí přísnost, později se stává vychovatel přítelem a rádcem. Jedince mají formovat přímé důsledky vlastních činů (viz Rousseauova metoda přirozených následků). Tělesnou výchovu Spencer vysoce cenil. Je důležitá pro zachování zdraví jedince. Zároveň varuje před přetěžováním duševní prací.

John Dewey (1859–1952) je představitelem *pragmatické pedagogiky*. Tato pedagogika se rozvíjela v USA v období mezi dvěma světovými válkami. Vychází z pragmatické filozofie. Filozofie je založena na tezi, že „pravda spočívá v budoucí užitečnosti pro naše cíle“ (řecky pragma znamená čin, skutek). Dewey bojoval proti formalismu a verbalismu ve školách. Přeceňoval osobní zkušenosti. Požadoval aktivní pracovní metody a využívání zájmů dětí. Vedoucím činitelem ve výuce není učitel, ale žák. Učitel pouze organizuje pracovní proces žáků, učení se stává samoučením. Dewey požaduje novou, činnou školu. Tak jako Spencer považuje i Dewey za hlavní cíl výchovy přípravu pro život. Školu je třeba spojit se životem. Škola musí rozvíjet tvořivost a iniciativu dítěte. Dítě je středem všeho dění, je sluncem, kolem kterého se **soustřeďuje veškerý pedagogický proces (tzv. pedocentrismus)**. Mezi jeho hlavní spisy patří *Demokracie a výchova*, *Škola a společnost*, *Škola zítřka*.

„Věcí veliké důležitosti, již třeba mít na mysli vzhledem k zavádění do školy různých způsobů činného zaměstnání, jest, že se jimi všecek duch školy oživuje. Jest nadějně, spojit školu se životem, učiniti ji místem pobytu pro dítě, kde se učí přímo životem, místo aby byla toliko učebnou v níž se mu zadávají úkoly, mající abstraktní a vzdálený vztah k žití v budoucnosti možnému.“ (Dewey, 1904, s. 20)

„Žádný počet učebních předmětů, které se podávají jako věcné učení za účelem naučným, nemůže poskytnout ani stín náhrady za seznámení se s rostlinstvem a zvířaty farmy a za hrady, jehož se nabývá skutečným žitím mezi nimi a péčí o ně.“ (Dewey, 1904, s. 14)

4.1 Představitelé pedagogického reformismu

Mezi hlavní představitele reformismu patří **Ellen Keyová** (1849–1926), švédská spisovatelka, pedagožka, zastánkyně pedocentrismu a stoupenkyně ženského hnutí. Důrazně se postavila za ochranu práv dítěte. Vyžadovala přirozenou výchovu, až *pedagogický anarchismus*. Zabývala se zkoumáním vývoje dítěte v předškolním věku. Odmítala veřejnou předškolní výchovu, neboť ta podle

-41- ní potlačuje individualitu dítěte. Učení by mělo být podřízeno zájmům dítěte. Její nejvýznamnější spis je *Století dítěte*, který je manifestem za práva dítěte na svobodnou výchovu. Zde uvádí např. následující myšlenku: „*Mělo by se konečně uznat, že největší tajemství výchovy je skryto právě v příkazu – nevychovávat! Nenechávat dítě v klidu před stavuje největší zločin páchaný současnou výchovou na dítěti.*“ (Štverák, 1995, s. 93) Výchova má být přirozená, má pouze organizovat aktivitu dítěte, nesmí na dítěti nic vymáhat a trestat ho za neplnění příkazů. Nesmíme zvnějšku rušit vývoj dítěte determinovaný zvnitřku.

Významnou událostí v roce 1924 bylo schválení *Ženevské deklarace práv dítěte*. Jsou zde formulovány základní principy ochrany dítěte, které měly zajistit jeho optimální rozvoj po stránce tělesné i duševní a zabránit jeho vykořisťování. Později, až v roce 1959, byla schválena *Charta práv dítěte*, která upravila jeho práva i před narozením.

Na subjektivních dětských zájmech stavěl výchovu belgický pedagog, psycholog

a lékař **Ovide Decroly** (1871–1932). Působil na univerzitě v Bruselu. Je autorem mnoha pedagogických a psychologických prací. Nejdříve se zabýval vzděláváním postižených dětí. V roce 1901 založil pro děti duševně nenormální a opožděné soukromý Ústav sociálního vyučování. Zde využíval jako prostředek vyučování a terapie hlavně dětskou hru. Zastával názor, že co je dobré a efektivní pro duševně postižené, to je stejně dobré a účinné pro děti normální. V roce 1907 založil v Bruselu pro normální děti první Školu životem a pro život. Později po vzoru této školy vznikaly další. Ve spise *Za obnovenou školu* vyjádřil názor, že tradiční škola neodpovídá dětské psychice a potřebuje reformovat. Podle Decrolyho je třeba ve výchově vycházet z dětských zájmů, potřeb a zkušeností. Učitel musí dítě dobře poznat. Ve svém „životném vyučování“ odmítá tradiční vzdělávání v jednotlivých vyučovacích předmětech. Tyto předměty nahrazuje tzv. zájmovými centry (např. doprava, naše odívání, naše potrava apod.). Vytvořil tzv. globální metodu, kde vyučování vychází od celků a z přirozených situací. Princip globalizace znamená, „... že pro dítě je snazší, jednodušší a přirozenější vnímat a vybavovat si celistvé obrazy skutečnosti než jejich uměle vydělené části. Dítě např. snáze operuje konkrétním slovem než abstraktní hláskou“. (Cipro, 1984, s. 308)

Ve výchovně vzdělávací práci se nemá používat didaktický materiál, ale skutečné předměty z prostředí, ve kterém dítě žije.

Významnými představitelkami pedagogického reformismu jsou dále např. Maria Montessoriová nebo Helena Parkhurstová. O jejich pedagogických názorech je podrobně pojednáno v 5. kapitole.

4.2 Reformní pokusy v českých školách

Reformní pokusy v české pedagogice můžeme rozdělit na dvě skupiny. První skupinu tvoří *individuální pokusy jednotlivých nadšenců*, které probíhaly hlavně do konce 20. let 20. století. Tito pokusníci vkládali do své práce všechny síly a mnohdy i finanční prostředky. Pokusy probíhaly neorganizovaně a nekoordinovaně, ale musely být povoleny ministerstvem školství.

Na přelomu 20. a 30. let 20. století vzniklo *reformní hnutí řízené státem*.

Skončilo období individuálních pokusů a formoval se směr vycházející z objektivních vědeckých poznatků. V Praze vznikla roku 1921 *Škola vysokých studií pedagogických*, která si kladla za cíl vzdělávat učitele a vědecky bádát v pedagogice. Učitelům šlo o vytvoření jednotné školy na úrovni školy druhého stupně. V průběhu řešení školské reformy se odborníci rozdělili do dvou skupin. Šlo jednak o tzv. pražské křídlo, v jehož čele stál **Václav Příhoda** (1889–1979) a dále o tzv. brněnské křídlo. Čerpalo z domácích tradic. Vedl je **Otokar Chlup** (1875–1965), propagátor tzv. nových škol. Větší vliv získalo křídlo pražské, jehož představitelé se orientovali na anglosaskou pedagogiku. Vzorem se stalo americké školství. Byly organizovány zájezdy do zahraničí, konference a porady. Pod vedením Václava Příhody byl vypracován r. 1929 *Organizační a učební plán reformních škol*. Podle něho začaly pracovat od roku 1929/30 pokusné školy např. v Praze-Nuslích, v Michli, Hostivaři, Humpolci, v Bakově nad Jizerou a ve Zlíně. Později vznikaly školy další. Původně šlo o vytvoření jednotné, vnitřně diferencované školy pro mládež do 15 let (I. a II. stupeň), později byl přidán III. stupeň školy pro mládež od 15 do 18 let. Heslem organizačního plánu bylo „Individuální vyučování a kolektivní výchova“. Šlo o koedukovanou školu, která měla být pracovní, společenská a demokratická.

Systém škol vypadal následovně:

- škola obecná (I. stupeň) pro žáky ve věku 6–11 let,
- kolenium (jednotná škola II. stupně), kterou navštěvovali žáci ve věku 11–15 let,
- atheneum (jednotná škola III. stupně), ta vznikla až v r. 1934 pro žáky ve věku 15–18 let.

Charakteristika reformních škol:

- dítě se stalo středem školské péče a práce,
- na základě psychologických šetření byl zdůrazněn princip individualizace,

děti potřebují individuální vedení, proto velký rozvoj didaktických a výchovných metod,

- měřítkem pro výběr učiva je jeho užitečnost pro žáka, škola učí pro život,
- vyzdvižen ideál tzv. činné školy, dítě má získávat poznatky vlastní prací, samoučením (reakce na tradiční školu založenou na pasivním přístupu a pamětném učení),
- nový přístup ke zkoušení – testování (je objektivní, všichni mají stejné otázky,
- vyhodnocení správnosti v procentech,
- důraz na sociální výchovu, ve škole žákovská samospráva,
- velká pozornost věnována otázce výběru základního učiva, pro žáky méně schopné byla stanovena jen nejnütnější látka,
- zdůrazněn význam vnitřní motivace,
- pro žáky dlouho nemocné zřizována na větších školách tzv. podpůrná třída,
- budovaly se moderní školní budovy, světlé, vzdušné, vybavené pomůckami, odborné pracovny, kabinety, školní pozemky, dílny, knihovny, čítárny, hřiště, tělocvična, kuchyně, jídelna apod.

Důležité bylo, že organizační a učební plán byl sice pro všechny školy závazný, ale učitelé měli určitou svobodu pracovat po svém, ověřovat si některé metody, experimentovat. Jednou za rok se konaly výroční konference, na kterých učitelé pokusných škol referovali o svých zkušenostech.

Pokud se jedná o předškolní výchovu, na dílo F. Mošnera, B. Ledvinkové a Boženy Studničkové (viz školy v Rakousko-Uhersku) navázala na začátku 20. století **Anna Süssová** (1858–1941). Založila v Brně roku 1910 pokusnou mateřskou školu, kde se kladl důraz na tělesný pohyb, rozvíjení fantazie, cvičení smyslů a výcvik praktických dovedností. Znalosti žáci získávali přímo z bezprostřední zkušenosti. Škola byla vybavena vhodným nábytkem, pomůckami, hračkami a knihami. V zahradě mohly děti pěstovat květiny a chovat zvířata (Svobodová, 2007). Süssová byla velká reformátorka mateřské školy. Ve svém spise *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí* vydaném v roce 1912 v Brně provedla kritiku stávajícího způsobu práce s dětmi v mateřských školách (převaha didaktické stránky nad výchovnou, málo pohybu). Zpracovala návrh na výchovnou osnovu pro mateřské školy a zasazovala se o vydání zákona o školách mateřských a vzdělání pěstounek. Po vzoru pedocentrismu měla být potlačena role učitelky v mateřské škole. Dítě bylo v centru pozornosti, měla mu být poskytnuta maximální svoboda. Učitelky měly pouze organizovat prostředí. Kolektivní zaměstnání a hry byly odstraněny. Uplatňoval se maximální individuální přístup ke každému dítěti (Štverák, 1983).

Spolu s Annou Süssovou se zasloužila o rozvoj předškolní výchovy i **Ida Jarníková** (1879–1965) Ve spise *Index pomůcek* zpracovala návrh na reformu mateřské školy. V dalším spise *Příručka pro školy mateřské* navrhla program mateřské školy s náplní učiva, metodami a organizací práce. Látku nedělila podle věcného hlediska, ale chronologicky podle trimestrů a týdnů. Každá učitelka si podle tohoto návrhu zpracovala svůj vlastní plán práce. Jarníková vydala i sbírku 55 lidových tanců pro školu a dům (Štverák, 1983).

POUŽITÉ PRAMENY A LITERATURA

- ARISTOTELÉS. *Etika Nikomachova*. Praha: Nakladatelství Petr Rezek, 1996. ISBN 80-90179-67-3.
- BACON, F. *Nové organon*. Praha: Svoboda, 1990. ISBN 80-20501-07 X.
- BACON, F. *Nová Atlantida a Eseje*. Praha: Mladá fronta, 1980.
- BARTUŠKOVÁ, M. a kol. *Pedagogika předškolního věku*. SPN: Praha, 1974.
- BEREN, V. et al. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Vyd. 1. Praha: Strom, 2003. 237 s. ISBN 80-86106-09-8.

- BLATNÝ, J. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Praha: SPN, 1982.
- BURKOVIČOVÁ, R. Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol. Ostrava : PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-239-7.
- CIPRO, M. *Průvodce dějinami*. Praha: Panorama, 1984.
- CIPRO, M. *Vývoj a problémy francouzské školy a pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.
- COUFALOVÁ, V. Dobročinné aktivity Marie Riegrové-Palacké a Marie Pape-Carpantier ve prospěch reformy předškolního vzdělávání v 19. století. *Člověk*. Časopis pro humanitní a společenské vědy. ISSN 1801-8785
Vydáno dne 25. 10. 2010.
- ČAPKOVÁ, D. *Předškolní výchova v díle J.A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: SPN, 1968.
- DEWEY, J. *Škola a společnost*. Praha: Jan Laichter, 1904.
- DRTINA, F. *Ideály výchovy*. Praha, 1925.
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. ISBN 8071788155.
- GRUNELIUSOVÁ, E. *Výchova v raném dětském věku. Školky s waldorfskou pedagogikou*. Praha: Baltazar, 1964.
- HÁŠKOVEC, P. R. *Stati výchovné z jeho díla*. Praha: Dědictví Komenského, 1907.
- HAVLÍNOVÁ, M. Jak změnit školu, která zdraví poškozuje, ve školu, která zdraví podporuje? *Pedagogika*, příloha č. 5, roč. XLIII, 1993.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. (Modelový program pro školní vzdělávací program MŠ)*. Praha: Portál, 2000. 220 s. ISBN 8071783838.
- 73-
- JANÍK, T. Marie Montessoriová a její pedagogický koncept. In. SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- JARNÍKOVÁ, I. *Index pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných*. Čáslav: Nákladem vlastním, 1927.
- JARNÍKOVÁ, I. *Příručka pro školy mateřské*. Praha: Spolek pro zájmy škol mateřských, 1911.
- JARNÍKOVÁ, I. *Výchovný program mateřských škol*. 2. vydání. Zábřeh: Nákladem vlastním, 1930.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-901737-0-5.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Česká grafická unie, 1923–24.
- KEY, E. *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin, 1903.
- KNIGHT, S. *Forest Schools and Outdoor Learning in early Years*. London: Sage Publications, 2009. ISBN 978-1-84787-276-0.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova. Pampaedia*. Praha: SPN, 1948.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-70174-92-7
- KOMENSKÝ, J. A. Didactica. In: *Dílo J. A. Komenského Opera omnia*. Praha: ČSAV, 1973.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy*. Praha, 1908.
- KOMENSKÝ, J. A. *Zákony školy dobře uspořádané*. In: *Drobnější spisy některé*. Praha: Beseda učitelská, 1876.
- KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka (ITV)*. Kroměříž: Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-1-5.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu pro I. stupeň ZŠ*. Praha: Portál, 2003. ISBN
- KURDYBACHA, L. *Působení Jana Amosa Komenského v Polsku*. Praha: SPN, 1960.
- LACINOVÁ, I. Od osnov a programů k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání. In *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů. 3. celostátní konference profesních*

organizací předškolní výchovy. Praha: APV, 2002. LOCKE, J. *O výchově*. Praha: SPN, 1984.

-74-

LOCKE, J. *Několik myšlenek o vychování*. Praha: Dědictví Komenského, 1906.

MÁTEJ, J. a kol. *Dejiny české a slovenské pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1976

Monitorování realizace kurikulární reformy v mateřských školách – zpráva [online]. Praha : VÚP, 2011. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/12/PV_závěrečná-zpráva.pdf [cit. 2010-02-22]

MONTAIGNE, M. *Eseje*. Praha: ERM, 1995.

MONTAIGNE, M. *Eseje*. Praha: Odeon, 1966.

MONTESORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.

MONTESORI, M. *Vzdělávání pro mír*. Jönköping, 1998.

OPRAVILOVÁ, E. Cesta pracovní předškolní výchovy za vzděláváním. In

KROPÁČKOVÁ, J. (ed.) *Idea a realita vysokoškolského vzdělání učitelů mateřských škol na pedagogické fakultě*. Praha : PdF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-326-9.

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-7290-251-2.

PERSSON, B. Odborný posudek. *Vzdělávací metody Applied Scholastics vyvinuté panem L. Ronem Hubbardem. S přílohou „Jak zlepšit školy...“ Pohled na induktivní metody výuky*. Solna: Applied Scholastics, Nørregade 26, DK-1165 COPENHAGEN, 2003. 18 s.

PESTALOZZI, J. H. *Ze života a díla*. (Uspořádal J. Kyrášek). Praha: SPN, 1968.

PESTALOZZI, J. F. *Linhart a Gertruda*. Čejkovice: Nákladem Zd. Sadovského, 1899.

POL, M. Waldorfské školy. In. SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

PLATÓN. *Zákony*. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-31-3. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178 584-9.

PRUCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J., JANÍK, T., RABUŠICOVÁ, M. *Pedagogická encyklopedie*. Portál, 2009. 935 s. ISBN 80773675463.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-579-2.

-75-

ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o vychování*. Písek: Knihtiskárna Bartheldy a spol., 1907.

ROUSSEAU, J. J. *a jeho pedagogický odkaz*. (Uspořádal J. Cach). Praha: SPN, 1967.

ROUSSEAU, J. J. *Julie neboli Nová Heloisa*. Praha: Nákladem Josefa Pelcla, 1912.

RÝDL, K. Aktuální smysl pedagogiky Marie Montessoriové na konci 20. Století. In *sborník z 5. Konference o alternativní pedagogice*. Olomouc: PedF UP, 1995, s. 261–265.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-85866-87-0.

RÝDL, K. *Daltonský plán*. Praha: Strom, 1998. ISBN 8086106039.

RÝDL, K. O radosti z poznávání. *Pedagogika Marie Montessoriové. Rodina a škola*, XLV, 1998, č. 4, s. 10–11.

RÝDL, K. *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha: Nakladatelství Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. Praha: SPN, 1988.

SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN, 1987.

SVOBODA, J. Školka. In: *Školka Jana Svobody*. Vyučování malých dětí z roku

1837. Praha: SPN, 1958.
- SVOBODOVÁ, J. K alternativním možnostem výchovy a vzdělávání. In STŘELEČEK, S. a kol. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MSD, 2005. ISBN 8021036877.
- SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- STREJČKOVÁ, E. *Děti pro pětihtory*. Praha: Zájmové sdružení Toulcův dvůr, 1998. ISBN 80-238-3657-9.
- SÜSSOVÁ, A. *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí*. Brno: Brněnská matice školská, 1912.
- ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7392-040-1.
- ŠMAJS, J. *Filosofie – obrat k Zemi*. Brno: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1639-3.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola. Teorie a praxe 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
- 76-
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.
- ŠULCOVÁ, E. Význam předškolního věku pro zdravý vývoj populace. *Československá psychologie*, 1989, ročník XXXIII, č. 2, s. 193–204.
- VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1957.
- VESELÁ, Z. *Novověcí myslitelé o výchově*. Praha: SPN, 1979.
- VOŠAHLÍKOVÁ, T. *Ekoškoly a lesní mateřské školy – praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.
- WALSH B. K. *Začít spolu (program pro děti a rodiče)*. Vytváření tříd zaměřených na dítě pro 8-, 9- a 10-leté děti. Vyšlo jako manuál OSF (Open Society Fund) pro potřeby ZaS (Začít spolu) – Praha 1998.
- Výchova ke zdraví* [online]. c2009. [cit. 2011-11-25]. Dostupné z: <http://www.vychovakezdravi.cz/clanky/zdrava-skola.html>.
- WENKE, H., RÖHNER, R. *At' žije škola*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.
- WENKE, H., RÖHNER, R. *Daltonské vyučování stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2002. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.
- Základní a mateřská škola Basic [online]. c2010 [cit. 2011-11-14]. Dostupné z: <http://www.skolabasic.cz/nase-filosofie/poslanim-nasi-skoly-je>
- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika M. Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7993-19-3.