

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Odkaz Jana Amose Komenského v díle Františka Štampacha

The legacy of Jan Amos Komensky in the work of František Štampach

Iva Walterová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tibor Vojtko, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Rok odevzdání: 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Odkaz Jana Amose Komenského v díle Františka Štampacha potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5.12.2021

Touto cestou bych ráda poděkovala všem, kteří mi pomáhali s realizací práce nebo mě jakkoli podporovali během jejího utváření. Zejména chci poděkovat vedoucímu mé diplomové práce docentu PhDr. Tiboru Vojtkovi, Ph. D. za podnětné rady, spoustu času, který mi věnoval při konzultacích, a velkou dávku trpělivosti, kterou se mnou měl. Dále bych ráda poděkovala své sestřenici Amálce a švagrové Věrce za didaktické úpravy a v neposlední řadě svému kolegovi Tomáši Konderovi za jeho podporu a pochopení.

ABSTRAKT

Diplomová práce představuje Jana Amose Komenského jako podstatný pramen pro speciálně pedagogickou práci Františka Štampacha. František Štampach i dnes patří mezi inspirující osobnosti z dějin speciální pedagogiky, zvláště s ohledem na jeho důraz, který klade na sociální zázemí dětí. František Štampach se ve svých publikacích velmi cíleně a systematicky odkazoval na ideová východiska pramenící z odkazu Jana Amose Komenského. Předložená práce usiluje o obsahovou a tematickou analýzu Štampachových odborných publikací v kontextu myšlenek Jana Amose Komenského. Podstatné pro porozumění širším souvislostem Štampachova díla je dobové zarámování – konec druhé světové války, očekávání a zároveň závazek vůči budoucím generacím.

KLÍČOVÁ SLOVA

František Štampach, Jan Amos Komenský, speciální pedagogika, ideová východiska, sociální zaopatření

ABSTRACT

The thesis presents Jan Amos Komensky as an essential source for the pedagogical work of František Štampach especially. Even today, František Štampach still ranks among the inspiring figures in the history of special pedagogy, emphasizing children's social background especially.

František Štampach referred to targeted and systematic ideas stemming from Jan Amos Komensky legacy in his publications. The presented work seeks a content and thematic analysis of Štampach's specialist publications in the context of Jan Amos Komensky's ideas. Essential to understanding the broader context of Štampach's work is the period framing - the end of World War II, anticipation and commitment to future generations.

KEYWORDS

František Štampach, Jan Amos Komensky, special pedagogy, ideological starting points, social provision

Obsah

Úvod	11
1 Dějiny speciální pedagogiky	12
1.1 Jan Amos Komenský v kontextu speciální pedagogiky	12
1.2 Periodizace dle Miloše Sováka	13
1.3 Periodizace dle Borise Titzla	14
1.4 František Štampach v kontextu speciální pedagogiky, 1. polovina 20. století	17
1.5 Vznik české speciální pedagogiky dle Borise Titzla	25
1.5.1 První etapa	26
1.5.2 Druhá etapa.....	27
1.5.3 Třetí etapa	30
1.5.4 Čtvrtá etapa.....	31
2 Jan Amos Komenský	33
2.1 Jan Amos Komenský jako zdroj ideálů současné pedagogiky	36
2.2 Myšlenky a požadavky Jana Amose Komenského	37
2.2.1 Každý je vzdělavatelny.....	38
2.2.2 Potřeba škol a vzdělávání	38
2.2.3 Vzdělávání pro všechny.....	39
2.2.4 Vyučování v mateřském jazyce	39
2.2.5 Postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu	39
2.2.6 Postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu	39
2.2.7 Zásada názornosti	40
2.2.8 Člověk se má vychovávat práci k tělesné a estetické výchově.....	40
2.2.9 Osobnost učitele – odmítá tělesné tresty, motivuje	41
2.2.10 Spojení školy a života.....	41

3	František Štampach	42
4	Štampachovo dílo	46
4.1	Štampach František, Dítě nad propastí. Dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba, Vědecké nakladatelství Marie Labkové v Plzni, 1933	46
4.1.1	Úvod	46
4.1.2	Tuláctví mládeže a sociální paedagogika. – Rozlišení: děti toulavé, tulácké a cikánské. – O nomádství vůbec a jeho rozlišení. – Stanovení základních otázek pro výzkum. – Výzkum toulavé, tulácké a cikánské mládeže a jeho metody.	46
4.1.3	Endogenní příčiny toulavosti a tuláctví mládeže. – Následky hořčnatých nemocí a úrazů mozku. – Psychopathická konstituce mladistvého tuláka. – Tuláctví ve stavech mráкотných. – Zdánlivá a skutečná psychopathická konstituce dětských tuláků. – Rodokmeny mladistvých tuláků. – Otázka dědičnosti tuláctví. – Toulavost jako projev vývojových poruch a kritických stádií vývojových.....	48
4.1.4	Exogenní příčiny toulavosti a tuláctví mládeže. – Sociální prostředí toulavého dítěte a dítěte tuláckého. – Rodinné poměry u toulavé mládeže. – Chudoba a tuláctví mládeže. – Dítě cikánské a jeho prostředí. – Vztah toulavé mládeže ke škole. – Školní docházka toulavé mládeže, dětí tuláků a cikánů. – Ulice a její vlivy. - Druzi a dětské společnosti. – Alkoholismus a kouření dětí. – Vlivy četby. – Vlivy filmů. – Práce dětská a její vztah k toulavosti mládeže. – Otázka dráteníčků. – Vlivy geografické a vlivy sezónní. – Doprava a tuláctví.	49
4.1.4.	Přehledná soustava příčin a typů toulavosti dětské. – Přehled exogenních (sociogenních) příčin. – Variace příčin. – Toulavost dítěte není atavismem ani obrazem kulturního primitivismu. – Transmutace. – Beztrestnost toulavosti dítěte. – Není zločinů dětských. – Zákon o trestním soudnictví nad mládeží. – Jeho poměr k trestnímu řádu školnímu. – Tuláctví mládeže a její provinilost. – Toulavost podle věku a pohlaví mládeže. – Toulavost mládeže a zaměstnání. – Pracující a nepracující mladiství tuláci.	52
4.1.5	Napravitelnost a nenapravitelnost dětských tuláků. – Dětské tuláci s hlediska úřadů, školy, anthropologie, sociologie, psychologie, psychiatrie a pedagogiky. –	

Přirozené skupiny příčin a vlivů na provinilost dětských tuláků. Vztažnost poměrů sociogenních a psychogenních. – Provinilost cikánských dětí a zločinnost cikánů. – Vztah rozumových schopností (inteligence) k provinilosti dětských tuláků. – Možnost měření mravního a společenského citění u dětí, zvláště u dětských provinilců.....	53
4.1.6 Nápravná výchova toulavého dítěte. – Školní lékař. – Psychologie podvědomí! – Přenesení sociálních citů na vychovatele a školu, láska k vychovateli. – Rodina nebo ústav? – Zábranná, záchranná a výchovná zařízení u nás. – Evidence zpustlé mládeže. – Sociální péče policejních úřadů. – Denní útulky. – Odnětí a vzdání se otcovské moci. – Soudy mládeže. – Ochranný dozor. – Vychovatelny. – Dobrovolná nebo veřejná péče o mládež toulavou a zpustlou?.....	55
4.1.7 O některých zřízeních pro záchranu a výchovu toulavé a tulácké mládeže v cizině. – Mezinárodní ochrana mládeže, zvláště dětských tuláků. – Směry ve výchově zpustlé mládeže. – Nedostatky dnešního systému péče a výchovy zpustlé, toulavé a provinilé mládeže. – Volba vhodného povolání pro mládež tuláckou. – Sbory dobrovolné stráže pedagogické, jejich činnost a význam. – Psychogram toulavého a tuláckého dítěte.....	57
4.1.8 Závěr.....	59
4.1.9 I. Odkazy na Komenského v díle.....	60
4.2 Štampach František, O vztahu učitele k žákovi ve výchově, Knihtiskárna Josef Palc, Praha, 1935	61
4.2.1 O úkolu učitele.	61
4.2.2 Komplex faktorů ve výchově žáka.	61
4.2.3 Rozlišení vztahů učitele a žáka.....	61
4.2.4 Vztah učitele k žákovi a psychologický výběr učitelstva.....	62
4.2.5 Vztah učitele k žákovské společnosti jako celku.....	62
4.2.6 Vztah učitele ke školnímu soudnictví. Výzkum školní spravedlnosti.....	63
4.2.7 Otázka trestu ve vztahu učitele a žáka v pedagogické přítomnosti, minulosti a budoucnosti.....	64

4.2.8	O vadách a chorobách ve vztazích učitele a žáka. Některé projevy školské pathologie a jejich zkoumání.....	65
4.2.9	O hygieně ve vztahu učitele a žáka a její význam pro duševní zdraví učitele a žáka.	65
4.2.10	Učitelův vztah k vytvoření charakteru žáka. Zkoumání o ideálech žactva.	66
4.2.11	Závěr. Resumé.....	67
4.2.12	II. Odkazy na Komenského v díle	68
4.3	Štampach František, Základy vychovatelství s úvodem do pedagogické anthropologie, Československá grafická unie, Praha, 1938	69
4.3.1	Základní otázky vychovatelství.....	69
4.3.2	O tělesném růstu dítěte a jeho zákonech. (Pedagogická anthropologie)	70
4.3.3	O duševním životě a duševních jevech. (Obecná psychologie.)	73
4.3.4	O duševním růstu dítěte.....	78
4.3.5	Obecné vychovatelství.....	81
4.3.6	Praktické vychovatelství.....	83
4.3.7	Rozvrh přípravy k vychovatelství.	86
4.3.8	III. Odkazy na Komenského v publikaci.....	87
4.4	Štampach František, Rodinná výchova, Národní vychovatelství rodinné v rámci branné průpravy mimoškolní, Státní nakladatelství v Praze, Praha, 1939	88
4.4.1	Vstup.....	88
4.4.2	První část: Národ a stát – rodina a domov.....	88
4.4.3	Druhá část: Národní výchova mateřská.....	95
4.4.4	Třetí část: Strážci ducha, zdraví a bezpečnost národní.....	101
4.4.5	IV. Odkazy na Komenského v díle.....	105

4.5	Štampach František, Problém reedukace, Knih­tiskárna Vladislav Rejs, Praha, 1945	
	107	
4.5.1	I. Vše­ho to­ho základem jest život a zdraví dobré.....	107
4.5.2	II.	108
4.5.3	III.	109
4.5.4	IV. Problém reedukace a výzkum české dorůstající mládeže a českého dítěte.	
	113	
4.5.5	V. Dnešní stav školské organizace v reedukaci (nápravné a léčebné výchově).	
	115	
4.5.6	VI. Vědecké základy reedukace.	123
4.5.7	VII. Třtiny nalomené nedolomí, lnu kouřícího se neuhásí ...	127
4.5.8	VIII. Souhrn problematiky reedukace a sociální pedagogiky.....	129
4.5.9	V. Odkazy na Komenského v díle.....	129
4.6	Štampach František, O štěstí národa, sociální a zdravotní služba výchovná a školská v ČSR, Nakladatelství Jedličkova ústavu, Praha, 1947.....	132
4.6.1	I. část. Dětské právo a výchova v ČSR	132
4.6.2	II. část: Ústavy pro záchranu českého dítěte a dorůstající mládeže.	135
4.6.3	III. část: Sociální politika výchovná a školská.	144
4.6.4	IV. část: Zdravotní politika školská a výchovná.	148
4.6.5	V. část: O štěstí národa. Komenského plán.	154
4.6.6	VI. Odkazy na Komenského v díle.....	155
5	Komenského rezonance v díle.....	158
5.1	Ideová východiska/ Ideály Františka Štampacha.....	158
5.2	Dětství – sociální zaopatření.....	158
5.3	Vzdělání pro všechny.....	159
5.4	Výchova (Učitel vs. žák)	159

5.5	Organizace výuky a školy	160
5.6	Rodina	160
	Závěr	161
	Seznam použitých informačních zdrojů	162
	Seznam příloh	165
5.7	Příloha 1 – Stupnice činitelů pro zabránění toulavosti a provinilosti dětí	165
5.7.1	Sociální činitelé:	165
5.7.2	Pro nápravu a výchovu:	165
5.7.3	Směr činnosti uvedených činitelů:	166
5.8	Příloha č. 2 – Úkoly a činnost pedagogické stráže	167
5.9	Příloha č. 3 – Zásady a směry nápravné pedagogiky pro mládež vadnou	168
5.10	Příloha č. 4 – Základní úkoly sociální politiky školské a výchovné	169
5.11	Příloha č. 5 – Základní význam zvláštních škol	170
5.12	Příloha č. 6 – Činnost třídního učitele ve zdravotní službě	171
5.13	Příloha č. 7 – Zábranné a zdravotní akce na školách	172

Úvod

František Štampach je jednou z důležitých osobností speciální pedagogiky. Ve svém výzkumu se zaměřuje na sociální zabezpečení a život dítěte. František Štampach byl přírodovědně vzdělaný – antropologie, což se vpijelo do jeho speciálně pedagogického náhledu. Štampachovy publikace odráží sociálně politické klima konce druhé světové války v kontextu životních a výchovně vzdělávacích podmínek dítěte, tj. budoucích generací. I přesto, že se svou publikační činností pohybuje na pomezí vývoje československých dějin, ve své odborné činnosti zůstává apolitický.

Za velmi zásadní inspirativní zdroj ve Štampachově díle lze označit vliv Jana Amose Komenského. Na Komenského ideová východiska upozorňuje v řadě publikací. Jejich stratifikace a tematická kategorizace jsou předmětem této kvalifikační práce. Volně řečeno si pokládáme si otázku: Jaká jsou ideová východiska plynoucí z díla Jana Amose Komenského, na která se František Štampach ve své odborné činnosti odkazuje? I přesto nebo právě proto, že se František Štampach publikačně prosazuje (dílo Problém reedukace a další) na prahu československých i evropských společenských a politických změn, zůstává ve své práci zcela apolitický, ve svém zřeteli má zájem dítěte a budoucích generací. I proto je zásadní jeho chápání sociálního a společenského zázemí dětí.

1 Dějiny speciální pedagogiky

Samotná první kapitola bude rozdělena do čtyř částí. V první části pojednáme o dějinách speciální pedagogiky s důrazem na Jana Amose Komenského v 16. století, který jako první zdůrazňoval význam vzdělávání jedinců s postižením, zmíníme také první snahy péče o postižené jedince, které nebyly zaměřené na vzdělávání, ale spíše na jejich péči. Tyto snahy sahají až do 13. století. Následně se budeme zabývat stádií speciální pedagogiky dle Miloše Sováka a novějším dělením dle Borise Titzla. Systematickou péčí o postižené jedince v 19. století, vznikem prvních ústavů, ať už v Čechách, či v Evropě. Další část bude věnována 1. polovině 20. století s důrazem na Františka Štampacha a v poslední části shrneme speciální pedagogiku z pohledu Borise Titzla.

1.1 Jan Amos Komenský v kontextu speciální pedagogiky

Při uvažování o dějinách pedagogiky a jejich disciplín se často zdůrazňuje význam díla J. A. Komenského (1592–1670). Tento odkaz v dnešním světě se nám může zdát, že má pouze formální hodnotu, ale racionalistický koncept soustavné pedagogiky má počátky právě u něho. (ČERNÁ, 2015, str. 23) Komenský ve svém díle *Didaktika*, v IX. Kapitole píše: *„všechněch lidí, co se jich na světě zrodí, jeden a týž jest cíl, lidmi býti, tj. tvorem rozumným, pánem tvorů, obrazem božím. Všechněm tedy v umění, mravních, pobožnosti cvičení potřebí, aby skrze to k životu tomu, k němuž se všickni ubírají, všickni strojeni a hotoveni byli.“* (KOMENSKÝ, DIDAKTIKA, 1954, str. 55) Všichni tedy mají býti lidmi nadanými. Na lidskou společnost Komenský nahlíží *„sub specie educationis“*, což znamená, že se musí dbát na vzdělání každého člověka ve společnosti. Nepřipouští žádné výjimky neboť *„připouštíme-li tedy my pouze některé ke vzdělávání ducha, vyloučivše ostatní, jsme nespravedliví nejen k těm, kdož jsou účastni téže přirozenosti, nýbrž i k samému Bohu.“* (ČERNÁ, 2015, str. 23) Komenský ve svém díle dále pokračuje *„Nevíme my, k čemu Bůh, koho vyvolil a k čemu užiti chce; to víme toliko, že častokráte z nejchudších, nejopovrženějších, nejnepatrnějších nádoby slávy své vyvodí.“* (KOMENSKÝ, DIDAKTIKA, 1954, str. 55) Dále ještě píše *„aniž se tu ohlédati třeba, že se někdo tupý, hloupý, k učení nezpůsobný zdá. Máme zajisté příklady, že někteří kupodivu zpozdilí velikého*

však umění přece docházeli, i vtipných za sebou nechávající, a tím že – horlivá práce všecko překoná-dosti ukazující.“ (KOMENSKÝ, DIDAKTIKA, 1954, str. 55)

V celém jeho díle můžeme rozpoznat, že se k nám nesnaží mluvit pouze humanista, pedagogický optimista, ale také teolog, pro kterého je klíčová také otázka duše. Tato informace je zásadní pro pochopení jeho argumentace.

Ptají se ho, jak jednat u dětí, „*mnozí tupou mysl mají, jichž do ničeho vpraviti nelze. Odpovídám: Sotva tak zašpiněné neb zdrápené zrcadlo býti může, aby vždy nějak, byť i temně, obrazů věcí nechytalo; sotva tak drsná tabule, aby se vždy nějak psáti a malovati na ní nemohlo.*“ (KOMENSKÝ, DIDAKTIKA, 1954, str. 68) K tomuto argumentu ještě připojuje: „*Tak mládež vždycky může cvičena, broušena pulérována býti všecka, a budou se jedni vedle druhých brousiti a pulerovati, takže se všickni všemu naučí.*“ (KOMENSKÝ, DIDAKTIKA, 1954, str. 68) Je zde vidět jeho pedagogický optimismus, kdy věří, že všechna mládež může být nějakým způsobem vzdělávána.

1.2 Periodizace dle Miloše Sováka

Pokud se zaměříme více na dějiny speciální pedagogiky, všimneme si, že systematické začátky péče o postižené jedince sahají ještě před Jana Amose Komenského. Tyto snahy byly více pečovatelské, zajistit těmto lidem základní péči než přímo vzdělavatelské. Mezi osobnosti, které systematicky pečovaly o postižené, chudé, lidi na okraji společnosti, nemocné, patří v Českých zemích např. sv. Anežka Česká, sv. Zdislava z Lemberka.

Ráda bych tu zmínila zastaralou, ale do dnešních dní respektovanou periodizaci profesora Miloše Sováka. Ten dělí péči o jedince s handicapem do sedmi částečně se překrývajících období.

1. stadium represivní = v tomto období se společnost lidí nemocných, slabých, osob s postižením zbavovala různými způsoby. Zabitím, opuštěním, odložením.
2. stadium zotročovací = než se prosadila monoteistická náboženství, používali se postižení lidé jako otroci.
3. stadium charitativní = následovalo stadium charitativní, kdy s upevněním křesťanství v Evropě se začalo o postižené pečovat.

4. stadium renesanční humanity = v Renesanci se začal hledat lidský poměr k defektním jedincům.

Dále následuje velký časový úsek, až do 19. století, kdy se dostávají do popředí ekonomické důvody organizace společnosti. O postižené jedince nemá být pouze pečováno, ale mají být schopni se po speciální přípravě uplatnit v pracovním procesu. Tento časový úsek nazývá Sovák obdobím rehabilitačním, kdy vznikají první ústavy léčebně – výchovného charakteru.

Pokud rehabilitaci uplatňujeme v celé společnosti, umožníme tak postiženému „vyrůst“ do společnosti. Toto stádium nazývá Sovák obdobím socializačním. Poslední stádium, které Sovák určil, bylo stádium prevenční, kdy se mělo začít přecházet poruchám „vztahů ve výchově“. A byl to jakýsi výhled do budoucnosti. (TITZL, 2005, stránky 5-6)

1.3 Periodizace dle Borise Titzla

Dle Titzla není schéma M. Sováka úplně správné, protože pokud se podíváme na jednotlivé etapy, znamenalo by to, že se člověk během jednotlivých stádií stal z hlediska osob s postižením zdravějším, a z hlediska společnosti altruističtější. Další nedostatek této periodizace dle B. Titzla jsou různá kritéria pro jednotlivá historická období. V prvních čtyřech dějepisných stádiích M. Sovák totiž uvádí pro chování či jednání s osobami s postižením jako kritérium míru altruismu společnosti k danému jedinci. V následujících historických obdobích M. Sovák pak hovoří o kritériu ekonomického zařazení daného jedince do společnosti, také zde již promlouvají do těchto posuzovacích kritérií i otázky lidských práv, a rovněž postoje a výzkumy jednotlivých speciálních medicínských a humanitních věd. (TITZL, 2005, str. 6)

Proto navrhuje svoji periodizaci, která se dělí dle období, kdy vznikaly instituce pro osoby s postižením.

1. stádium předinstitucionální

2. stádium institucionální, které dále dělí:

a) Instituce mající azylový charakter, ty se ještě nedělí dle cílových skupin.

b) Instituce mající výchovný někdy i léčebný charakter. Následně se již dělí podle jistých cílových skupin.

c) Poslední tendencí je odklon od jakéhokoliv institucionalismu, respektive jedná se o podporu života lidí s postižením mimo ústavní systém.

V českých zemích došlo k předělu mezi prvním a druhým obdobím až ve 13. století. Dalším významným momentem v českých dějinách je v této souvislosti rok 1786, kdy vznikl „*Pražský ústav pro hluchoněmé*“. Od té doby můžeme říct dochází k dělení těchto institucí podle cílových skupin. Poslední tendence odklonu od speciálních institucí k životu v rodině je záležitostí zhruba posledního desetiletí. O prosazení tohoto trendu se pokouší zejména nestátní neziskové organizace. (TITZL, 2005, str. 11)

Podle Titzlovi periodizace mají sice instituce výchovný charakter už někdy kolem 13. století. Komenský ale znovu na potřebu vzdělávat všechny lidi bez rozdílu upozorňuje v 16. století a první instituce, které se zabývají vzděláním postižených dětí v Čechách, vznikají až v 18. století. Tedy o další dvě století později, a to pouze pro vzdělávání hluchoněmých.

Osoby slabomyslné (v diplomové práci používám dobovou terminologii) se prvního ústavu pro kretény v Evropě dočkaly v roce 1816, kdy *ústav pro kretény* v rakouském Halleinu u Salzburgu založil Gothard Guggenmoos. V roce 1828 byl založen soukromý *ústav pro slabomyslné* v Bicetre ve Francii. Tyto ústavy však nebyly otevřeny dlouho. Další ústav, který byl otevřen, se jmenoval *Levana* a byl to *léčebně pečovatelský a vyučovací ústav*. Otevřen byl v Bedenu u Vídně roku 1856 J.D. Georgensem.

U nás jsme se první instituce dočkali v roce 1871 díky Spolku paní sv. Anny. Zde se stal prvním ředitelem lékař a pedagog Karel Savoj Amerling. Původní název byl Hephata „*ústav idiotů*“, který byl ale v roce 1898 změněn na Ernestinum. *Ústav* byl otevřen 17.7. 1871 na Novém Městě v Praze v ulici Kateřinská, o rok později 1.11. 1872 byl přestěhován na pražské Hradčany do Šternberského paláce. (ČERNÁ, 2015, stránky 27-28) V tomto zařízení se věnoval výchově *slabomyslných*, a formuloval nově vznikající pedagogické specializace. I doktor Amerling se vědomě hlásil ke Komenskému odkazu.

Dle J. Zemana Amerling netřídí *chovance* dle míry mentální retardace. Pouze odděluje *idioty a epileptiky*, kteří se ale dle Amerlinga v jiných znacích, než je hloubka mentální retardace neliší. Terminologicky rozlišuje *idiocii a kretenismus*. Všiml si rozdílů ve společenském

chování *idiotů*. Jeho dělení jsou založena hlavně na vnějších znacích. V roce 1884 rozlišoval už několik typů *idiotických* jedinců.

- *Karadoci* měli znetvořené ruce a nohy.
- *Atleti*, kteří dle Amerlinga mají celkově nevábne vzezření, odpuzovali výstředním chováním, byli těžkopádní, svéhlaví a vzteklí. Měli rádi hudbu.
- *Afroditi* neboli *kretenci*, kteří kolísali v pohlavním citění, ale nebyli úplně blbí.
- *Monymové* byli vysokolební, měli těžko ovladatelnou mluvu. Byli vychováváni v gestech, které jim měli umožnit dorozumívání.
- *Manosomové* byli dle Amerlinga zakrslí se širokými dlaněmi a chodidly. Projevovali se jako přemoudřelí. Dle váhy určoval jejich horší prognózu.
- *Evaseurové* byli *idioti* po nemoci, která nebyla dobře залéčena.
- *Hermafroditi*, byli muži, kteří měli jinak vyvinuté pohlavní orgány. A posledními zmíněnými byli epileptici. (ČERNÁ, 2015, stránky 31-32)

Po Amerlingovi se k problematice slabomyslných vyslovili až na konci 19. století Josef Šauer z Augenburgu a Jan Karpas. Josef Šauer se zasloužil o zřízení pomocné školy v Praze. 30.4.1891 vyslovil návrh, který se podařilo zrealizovat v roce 1896.

Ve své knize Paedagogika (1897), v kapitole Dodavek, má podkapitolu Výchova blbých. Kde tyto blbé děti dělí na:

- „*Slabomyslné, které lze vzdělávat v pomocných školách.*
- *Blbé (užší vymezení), pro které doporučuje ústav.*“ (ČERNÁ, 2015, str. 37)

Blbost jako takovou dělí na:

- „*Čilou nebo ochablou,*
- *Zřejmou nebo skrytou,*
- *Vrozenou nebo později povstalou*“ (ČERNÁ, 2015, str. 37)

Další, kdo vydal svůj nástin duševních vad, byl přírodovědně zaměřený Jan Karpas. Dle něho jednu ze skupin duševních vad tvoří vady sebevědomí. Charakterizoval je oslabením

představ. Mezi vady, kam řadí paranoi, mánii, melancholii atd., zařadil také *slabomyslnost*. Pro *slabomyslnost* vytvořil třístupňovou škálu:

- *Obmezenost*, kterou charakterizuje tupostí, leností, bezstarostností, lhostejností, štítěním se učení, projevy nízkých a zločinných chťičů mohou vychovatele o rozum připravit.
- *Slabost ducha*, která je už vážnější, postihuje celou osobnost jedince. Jedinec se zajímá hlavně o své základní potřeby, projevuje nepatrnou zvědavost. Postrádá zcela zájmů duševních, podléhá pouze svým tělesným potřebám.
- Posledním bodem ve škále je *blbost (idiotie)*, kdy jedinec nemá žádný duševní život, nevzniká u člověka žádný dobrý cit, žádné snahy. Zvláštním typem *blbosti* nazývá *kretenismus*, u kterého je jedinec zakrslý duševně i tělesně. (ČERNÁ, 2015, str. 39)

Století 19. tedy můžeme považovat za základy položení psychopedického oboru.

1.4 František Štampach v kontextu speciální pedagogiky, 1. polovina 20. století

Počátek 20. století je velice významný pro pedagogickou teorii i praxi. Je to tzv. Století dítěte, podle stejnojmenné sbírky švédské spisovatelky Ellen Key. V této sbírce žádá o zákonnou ochranu rodiny. Zaprvé chce vytvořit pro ženy podmínky, aby se mohly plně věnovat mateřským povinnostem. Za druhé chce svým návrhem zákona zabránit sňatkům lidem dědičně zatíženým. Výchova by pak měla umožnit přirozený vývoj dítěte.

I v českých zemích patří toto období v oblasti pedagogiky mezi nejzajímavější. Začaly se objevovat reformní snahy, které usilovaly o moderní školní výuku. Sítil odpor proti tradičním výchovným a školským koncepcím. Nesouhlas nejvíce mířil k tzv. herbartismu, který do extrému dovedli Herbartovi následovníci, jako tzv. formální metodikaření. J. F. Herbart založil svoji teorii na psychologii intelektu a etice.

Zároveň se začalo utvářet reformní pedagogické hnutí, které své ideové myšlenky opíralo buď o ideje naturalismu a estetismu, nebo o pozitivismus. Toto hnutí čerpalo z přírodních i humanitních věd. Pedagogové si uvědomovali potřebu vědeckého podložení metod výchovy

i výuky. V myšlení pedagogickém se začala prosazovat „*problematika výchovy a vzdělávání postižených dětí v oboru u nás nazvaném – nápravná pedagogika*“. (Vojtko, 2007, str. 49)

Ještě dříve se však ustanovily obory pedologie a pedopatologie, ze kterých čerpaly jak reformní snahy o změnu školy, tak naše nápravná pedagogika. Začal se měnit pohled na dítě. Vyslovila se myšlenka, že dítě je svébytná bytost psychologicky zcela odlišná od dospělého člověka. Více lidí se začalo zajímat o novou vědu pedologii. (ČERNÁ, 2015, stránky 41-42) Zpočátku se vše, co souviselo s životem dítěte, chápalo hlavně psychologicko-fyziologicky, a také antropologicky. To přispívalo především k poznání a výzkumu duševního života dítěte. (KRATOCHVIL, 1906, str. 2)

První dílo, které představovalo vědu o dítěti Paidologie, napsal Oscar Chrisman v roce 1896. O nový obor se začali zajímat také psychologové a vzápětí se začala objevovat díla pedopsychologická. Některá díla byla přeložena do češtiny. Byla to díla od Gabriel Compayré, Rozumový a mravnostní vývoj dítěte z roku 1898 a od Jamese Sully Studie dětství, která vyšla o rok později. Od pedologie už bylo kousek ke zkoumání dítěte s postižením. Toto zkoumání bylo podpořeno ještě závažným podnětem od Francise Galtona, „*který se snažil nalézt faktory působící v posloupnosti lidských generací a ovlivňující jejich plemenné vlastnosti.*“ (ČERNÁ, 2015, str. 42) Své myšlenky označil souhrnným názvem Eugenika – věda o zlepšování lidského rodu. Eugenické myšlenky byly založeny na plození jedinců pouze zdatných a nadprůměrných. Cílem eugeniky bylo zušlechtění lidského rodu. (ČERNÁ, 2015, str. 42)

I přes eugenické snahy zde byli i lidé, kteří se snažili popsat a porozumět fenoménu *slabomyslnosti*. Z hlediska medicínského se této snahy ujal Karel Herfort, který se z počátku zajímal hlavně o stavbu a tvar lidského těla. Dále se zabýval studiem dědičnosti. Pro studium *slabomyslnosti* je ale podstatnější, že dle personalistického nazírání na lidskou bytost, se člověk jeví jako osoba psychofyzicky neutrální. To znamená, že se člověk nedělí na fyzickou a psychickou stránku, ale obě dohromady tvoří individuum. Zkoumání psychické a fyzické stránky dohromady by mělo být podkladem pro moderní pedagogiku.

Když se Herfort začal více zajímat o fenomén *slabomyslnosti*, předpokládal, že inteligenční deficit je pouze symptomem dalších klinických jevů. V té době byly diagnostikovány pouze některé. Herfort jmenuje tři: *kretenismus, mongolismus a familiární amaurotickou idiocii.*

Kretenismus chápe jako *kretenismus endemický* neboli výskyt fyzicky a mentálně *defektních jedinců*. Popisuje je jako lidi s malou postavou, s četnými vývojovými vadami, vyskytují se u nich poruchy pohlavního dozrávání, nízká inteligence.

U *mongolismu* pozoruje pouze fyzické znaky, které jsou pro ně typické. Mají malou postavu, ohebné klouby, krátké prsty horních končetin, krátkou hlavu, šikmé postavení očí se širokým kořenem nosním. Dnes se tato forma nazývá Downův syndrom.

Poslední onemocnění *familiární amaurotická idiocie* se dnes označuje jako „*ganglisdóza I* či *Tayova – Sachsova nemoc*.“ (ČERNÁ, 2015, str. 47)

Slabomyslné jedince dále dělí na vzdělání neschopné, kam řadí *idioty a blbce*, a *slabomyslné* vzdělání schopné – *imbecilové*, kteří jsou schopní práce, ale nezvládnou vzdělání a *debilové*, kteří zvládnou práci i školní výchovu.

Slabomyslnost rozděluje na vrozenou a získanou po 4. roce života dítěte. A jedince *slabomyslné* rozděluje podle inteligenčního deficitu na *idioty, blbce, zakrněnce* (těžké formy), *imbecilové* (střední formy) a *debilové, nedoumní* (formy lehké).

Další osobnost, která se snažila *slabomyslné* vzdělávat a socializovat, byl František Čáda. František Čáda se zasloužil o ustanovení komise pro ochranu dětí. Dále vedl výbor, díky kterému se „*konaly tři české sjezdy pro péči o slabomyslné a školství pomocné*“. (ČERNÁ, 2015, str. 51) Později vystoupil s promyšlenou koncepcí péče o mládež. Zasadil se o organizování péče pro veškerou mládež, i o ještě nenarozené děti. Péči o mládež dělil: A) dle věku, na čtyři skupiny – děti do 1. roku, do 6. let, do 14. let a do 24. let. B) dle typu dětí – normální, děti ohrožení a *abnormální*. *Abnormalitu* dělil na tělesnou, nervovou a duševní, do které pak řadil *slabomyslné* jedince a poslední skupina byly děti *abnormální mravně*. Mimo tyto skupiny rozlišoval ještě děti *abnormální* – nadané. C) dle doby trvání – dočasně nebo trvale *abnormální* děti.

Cílem péče měla být socializace mládeže. Zajímal se také o jejich další směřování, a tak navrhl zřízení post-ústavní péče. V jeho návrzích byly pokračovací školy, které by navazovaly na školy pomocné, zde by se připravovali na výkon povolání. Dále vzdělávací *ústavy* pracovní, dle mého názoru bychom to mohli přirovnat k dnešním chráněným dílnám, kde by si mohli vydělat nějaké peníze, i když nejsou schopni se vyučit. A poslední měly být

pracovní kolonie pro ty, kteří zvládnou práce zemědělské. Jeho cílem bylo, aby v ústavech byli pouze lidé, kteří nezvládnou žádnou práci. (ČERNÁ, 2015, stránky 51-54)

Ustanovily se obory pedologie a pedopatologie, ze kterých čerpaly jak reformní snahy o změnu školy, tak naše nápravná pedagogika. Východiskem pro nové pedagogické myšlená byla především pedologie. Tento obor definoval Jan Uher (1891–1942) v Pedagogické encyklopedii jako disciplínu, která se zabývá výzkumem dítěte. Samotná pedologie se skládá ze tří aspektů: *pedopsychologie, pedobiologie a pedosociologie*. Až při spojení těchto třech podoborů můžeme mluvit o pedagogii. Nejvýznamnější osobností tohoto oboru, a zároveň jejím zakladatelem, byl František Čáda (1865–1918).

František Čáda také svolal „*Prvý český sjezd pro péči o slabomyslné a školství pomocné*“. (Titzl, 2011) Ten se konal v rozmezí 27. – 29. června roku 1909 v Praze. Tato doba na přelomu století nebyla vůbec jednoduchá, ale hrůzy blížící se první světové války si nikdo neuvědomoval.

V této době byly České země pod nadvládou rakouského panovníka Františka Josefa I. Vztahy mezi Čechy a Němci a nepokoje mezi českými politiky stav země jen zhoršovaly. Na jedné straně byly reakce domácích obyvatel na stav země a říše, ty byly zaznamenány v parodické mystifikaci v založení Strany mírného pokroku v mezích zákona Jaroslava Haška (1883–1923). Zatímco druhý pól charakterizovala vystoupení T.G. Masaryka (1850-1937) proti soudním vykonstruovaným obviněním, která byla zaměřena proti Slovanům. V této době to byla hlavně kultura, která se snažila zlepšit náladu obyvatel země.

Učitelé reagovali posílením lidovýchovného úsilí a byli povzbuzováni školním řádem z roku 1905, který stanovil, „*pro žádný vyučovací předmět se nepředepisuje určitá vyučovací metoda*“, *angažovalo se hnutí za uměleckou výchovu*“. (Titzl, 2011, str. 49) Učitelé se začali vyjadřovat k pedagogickým metodám, ke školským zákonům a jejich vzdělání. V roce 1909 zaznamenáváme vystoupení Josefa Kožíška (1861-1933), který v roce 1913 vydal slabikář Poupata a Eduarda Štorcha (1878-1956), který se snažil o sociologický výklad dějin namísto faktografie. V této době šlo hlavně o záchranu dětí *se sníženým intelektem*. Nešlo jen o děti v Čechách, díky Františku Čádovi se sjezdy, které se tímto tématem zabývaly, konaly také na Moravě roku 1911 v Brně a Slezku roku 1913 v Ostravě.

Humanitární a pedagogické aktivity začaly v Evropě roku 1900 díky knize Ellen Key (1849-1936) *Století dítěte*. V našich zemích jsme využili 60. výročí oslav panování Františka Josefa I., které připadaly na rok 1908 k zakládání školských a sociálních institucí. Rozhodujícím impulsem pro formování oboru se stala Pedologie. Pedologický přístup se prosadil především u dětí *slabomyslných*. Učitelé si uvědomovali limity u těchto dětí, a to také mělo rozhodující vliv na konstituování pedagogické disciplíny k dětské psychopatologii. Čeští učitelé si uvědomovali, že jejich úkolem je povzbuzovat duševní aktivitu dětí, rozvíjet tělesné činnosti a manuální práci, snažit se připravit děti pro praktický život. Tímto se inspiroval při formování své vědní disciplíny Jan Mauer (1878-1937), který přišel s termínem nápravná pedagogika, díky úzké spolupráci lékaře a pedagoga. Jan Mauer se snažil rozšířit znalosti o způsobech, jak pracovat s dětmi na pomocných školách ve svých odborných publikacích. Posláním dle Mauera má být žáky tělesně zdokonalit, snažit se zdokonalit jejich duševní i tělesnou činnost a připravit je na praktický život. V teoretické části uvádí zásady výchovy. Také se zabývá organizací ústavů a škol.

Dle Mauera nápravná pedagogika má přizpůsobit *slabomyslného* k životu ve společnosti, ale zároveň má respektovat jeho individualitu. Její cíl nemá být pouze vzdělavatelský, ale také sociální.

Vzdělávání dětí s jiným typem postižení se ubírala samostatnými cestami. Přetrvávalo propojení s reformními pedagogickými proudy.

Významnou osobností, která stojí za připomenutí, je Milan Šilha (1877–1957), který byl inspektorem sociální péče na Moravě v letech 1919–1932, který se snažil „*o zavedení rodinného typu výchovné péče pro děti opuštěné a osiřelé*“. (Titzl, 2011, str. 50) Nelíbila se mu představa ústavní péče, proto vymyslel plán na vybudování domů pro chlapecké skupiny, kde by působil učitel a vychovatelka. Jeho plán byl reálný, ale bohužel se ho nepodařilo prosadit, neboť tehdejší odborné mínění preferovalo ústavní výchovu.

Společenský rozměr nápravné pedagogiky vystihl František Čáda v pojetí socializace. Bohužel se spolu se socializací mládeže, snahami o co nejmenší počet dětí v ústavech, zapojení do běžného života, objevili i stoupenci nepěče o *postižené děti*. „*Argumentovali tím, že o prostředky na ně vynaložené jsou ochuzovány děti normální a vůbec že jakákoli*

péče o ně je projevem falešné sentimentality“. (Titzl, 2011, str. 51) Přesto se v prvorepublikové éře vytvořil rámec pro vývoj speciální pedagogiky.

Náš obor měl od roku 1910 Pedologický ústav hlavního města Prahy, jehož posláním byl výzkum dítěte. Ústav založil Jan Dolenský (1859-1941) s Jindřichem Matiegkou (1862-1941). (Vojtko, 2007, str. 50) Od roku 1924 také vlastní pravidelně vycházející publikaci *Úchylná mládež*.

Poslední z prvorepublikového období je Josef Zeman (1867-1961), který se *„zasloužil o vytvoření rámcových osnov a výchovných směrnic pro všechny typy pomocných škol.“* (Titzl, 2011, str. 51). A tím zaštitil speciální školství u nás. Za jeho působení na ministerstvu školství byly přijaty dvě právní normy. První byl *„výnos MŠANO ze dne 6. září 1928, č. 11, 126-I, kterým byly zavedeny osnovy a výchovné směrnice pro školy „děti úchylných.“* (ČERNÁ, 2015, str. 58)

Další byl *„zákon z 24. května 1929, č. 86 Sb. z. a n. o školách (třídách) pomocných. O tento zákon byl v parlamentu ČR veden téměř desetiletý politický boj, který neskončil ani jeho přijetím. Nicméně přes jeho spíše doporučující, než nařizující charakter získalo v něm celé speciální školství oporu pro samu vlastní existenci a pravidla pro další institucionální rozvoj.“* (ČERNÁ, 2015, str. 59) Za zmínku stojí, že je to jediná zákonná norma, která se týká speciálního školství.

Do roku 1938 se navýšil počet škol pomocných. Toto označení škol sloužilo v užším slova smyslu pro děti *„vzdělavatelné“*, děti *slabomyslné* a v širším smyslu pro všechny školy, pro které Josef Zeman použil termín školy speciální. Výnos MŠANO z roku 1928, kterým byly tyto osnovy zavedeny do praxe, platil do roku 1948.

Ještě, než skončila druhá světová válka, v období okupace, se začalo řešit, jaké bude uspořádání školství. Byly zde dva možné směry, kudy se ubírat při zakládání nového školství. Nevědělo se, jestli se prosadí pojetí jednotné školy, neboť nikdo se nedokázal shodnout na koncepci této školy. Druhá možnost byla navázat na organizaci školy, která zde byla před válkou.

Speciální pedagogiky v této době tvořila vedlejší větev národního školství. Nebyla s ním propojena, proto pojem jednotná škola nebyl úplně vhodný.

V prvních poválečných letech zesílily obavy z nárustu novorozenecké úmrtnosti, zhoršování zdravotního stavu dětí. V popředí vystávaly otázky sociálních a zdravotních podmínek, ve kterých budoucí generace bude vyrůstat.

O tuto situaci se asi nejvíce zajímal František Štampach (1895-1969). Dobu po roce 1945 nazýváme dobou sociální pedagogiky, jak ji sám nazval. František Štampach požadoval, aby došlo k prolnutí zdravotnictví a vychovatelství, z důvodu zhoršování zdravotního stavu dětské populace za doby okupace. Svůj požadavek chtěl podpořit zákonem o ochranné výchově. Ten měl garantovat péči o dítě od jeho početí po sociální zabezpečení v mladistvém věku. Svě pedagogice předešal úkol „*vytvořit teorii zábranné, ochranné, nápravné a léčebné výchovy a tuto teorii aplikovat při zřizování a vedení institucí pro mládež „zvláštní péči vyžadující“*“. (Titzl, 2011, str. 52)

Štampachovi jde o ochranu dítěte už v početí. Se svým pedagogickým optimismem podlehl iluzi, že garantem humanity je stát. Vytvořil pojem sociální pedagogika, protože dle Štampacha je nejdůležitější sociální prostředí dítěte. Podstatným pojem v sociální pedagogice se stává reedukace. (ČERNÁ, 2015, str. 65)

Sociální pedagogiku charakterizuje jako kolektivní dílo *paedologů* (kam řadí biology, psychology a dětské sociology), *paedopathologů* (lékaři v oboru dětské neurologie, psychiatrii, *orthopedi*, logopedové a *okulopedové*). (ŠTAMPACH, 1945, str. 2)

Pedagogika je sociální, neboť se zabývá vlivy, podmínkami a příčinami vývoje a poruchami v prostředí. Zdravotně – sociální péči o mládež hodnotí jako zájem celé společnosti. Dává jí vědecký charakter, určuje metody, prostředky, úkoly. Definuje ji jako teorii „*zábranné, ochranné, nápravné (reedukační), léčebné výchovy, vědeckým základem institucí a institutů pro mládež ohroženou, vadnou, porušenou, zvláštní péče vyžadující, jest souborem práce specialistů sociálně pedagogických, sociálně medicínských, jest konkrétní vědou, souborem kolektivního vědeckého výzkumu naší mládeže českými paedopsychology, biology, sociology, paedopathology, sjednoceného v celostní obraz české mládeže, jejího vývoje a poruch tohoto vývoje.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 3) Štampach se snaží o celostní pohled na dítě.

Roku 1946 bylo uzákoněno vysokoškolské vzdělávání pedagogů, nově pojaté principy oboru, které byly součástí studijního programu Pedagogické fakulty UK.

V poválečné době zesílila představa dokonale fungujícího sociálního státu, které podlehl i František Štampach. „*Obrazně to vyjádřil příměrem, že stát má přijmout funkci domova a národ funkci rodiny*“ (Titzl, 2011, str. 52) Představa o ochranném státu se prosadila, a tak mohl být majetek humanitárních organizací, které se staraly o mládež, znárodněn ještě před rokem 1948. To se stalo díky zákonu č. 47/1947 Sb., který vyšel 11. dubna 1947. (Titzl, 2011, str. 52)

Posledním důležitým obdobím ve speciální pedagogice bylo období defektologické. V centru této doby stojí profesor MUDr. et PhDr. Miloš Sovák, který se stal autoritou pro celou speciální pedagogiku. Svě první pojednání o *defektologii* zveřejnil v roce 1953. V těchto statích formuloval principy speciální pedagogiky, pro kterou dle Sováka je výchozím pojmem defekt. Zároveň namítá, že člověk postižený orgánovým defektem, se nemusí považovat za člověka *defektního*, pokud ho defekt neomezuje na vztazích, a možnostech jeho pracovního uplatnění. Záleží tedy subjektivně na člověku, jak tento defekt vnímá. Tuto myšlenku vyslovit ještě před Sovákem lékař Rudolf Jedlička v roce 1921. Oba lékaři tedy uvažovali o člověku stejně. „*Člověk s defektem je defektním jen tehdy, nabude-li jeho postižení sociální dimenze.*“ (ČERNÁ, 2015, str. 69)

Úkolem psychopedie dle Sováka je propojit tři stránky péče o dítě:

1. Seznámit se s medicínskou podstatou vady.
2. Výchovné působení na jedince, které má jedince připravit na život.
3. Postarat se o institucionální zabezpečení této péče.

Obor *defektologii* dělí na jednotlivé „*pedie*“. V té době byly známy čtyři – psychopedie, logopedie, oftalmologie, somatopedie.

V 60. letech přesněji definuje *defektologii* jako „*nauku o výchově a vzdělávání defektních dětí.*“ (SOVÁK, Základní problémy defektologie, 1964, str. 199) Dále si pokládá otázku, a definuje, kdo je *defektní dítě*. Vychází zde z defektu celistvosti člověka, ne defektu jednotlivých orgánů. Celistvost poté chápe jako dialektickou jednotu člověka se společností. Podle této myšlenky se „*člověk, jakkoliv postižený stává defektním pouze tehdy, když jeho*

orgánový či funkční defekt přestává být záležitostí jenom individua a stává se záležitostí společnosti.“ (SOVÁK, Základní problémy defektologie, 1964, str. 199)

Už v roce 1964, kdy MŠK vyděluje z psychopedie problematiku *děti obtížně vychovatelných*, přichází Sovák s termínem etopedie. I když etopedie jako samostatná disciplína se oddělila od psychopedie až v roce 1969. (ČERNÁ, 2015, str. 72)

Sovák u *děti slabomyslných* zdůrazňoval, že se jejich poruchy promítají do chování, smyslů, řeči i obratnosti. Vše je zde svým způsobem navzájem propojeno. (SOVÁK, Základní problémy defektologie, 1964, str. 203)

Nakonec on sám zařadil *defektologii* pod zastřešující název speciální pedagogika. Kdy tedy pod pojem speciální pedagogika můžeme zařadit „*každý obor pedagogiky, který má speciální úkoly a cíle. Může to být například speciální pedagogika předškolní, učňovská, vysokoškolská, hudební, tělesná apod. Podle Kairova existuje též speciální pedagogika defektologická, tj. taková speciální pedagogika, která z defektologie zahrnuje všechno, co má význam pro speciálně zaměřenou výchovu osob, jakkoliv postižených. Obsahuje tedy v podstatě celou defektologii, tj. nauku o defektním člověku.*“ (SOVÁK, 1974, str. 7) Tím se psychopedie stala disciplínou pedagogickou a začalo se pracovat na jejím předmětu a metodologii. Tyto snahy ale už zasahují do dalšího období, a to speciálně pedagogického, které se překlenulo až do současnosti. (ČERNÁ, 2015, str. 72)

1.5 Vznik české speciální pedagogiky dle Borise Titzla

I když většina speciálních pedagogů považuje Miloše Sováka za formální zakladatelskou osobnost naší speciální pedagogiky, je dobré si připomenout tradice, ze kterých vyšel. Speciální pedagogika je vědou velmi mladou. Padesát, sto i více let (podle toho, kterou dobu budeme považovat za její formální začátek) je ve srovnání s dějinami medicíny, práva, stále velmi málo. Nicméně před začátkem speciální pedagogiky je dlouhá doba, kdy učitelé, lékaři, právníci, byli konfrontováni s lidmi s postižením. Existoval tu neformální zájem jednotlivců o tyto lidi.

Výchozí principy vzdělávání těchto jedinců dal Jan Amos Komenský. Komenský poprvé vyslovil myšlenku, že všichni lidé mají právo na vzdělání. Bohužel mezi Komenským a dalšími pedagogy, kteří se snažili uplatnit tuto myšlenku, nastala dlouhá prodleva. Celková

problematika transdisciplinárního oboru způsobila, že se o něj začali zajímat lidé nejen s pedagogickým vzděláním, ale hlavně osobnosti s humánním cítěním.

1.5.1 První etapa

První období můžeme definovat jako dobu mezi počátečním „zájmem o výchovu, léčbu i o řešení právní problematiky postižených a vznikem těch úplně prvních odborných ústavů zřizovaných pro určité typy vad a poruch.“ (TITZL, 2000, str. 93)

První vzdělávací snahy byly zaměřeny na lidi neslyšící a nemluvící, neboť v této době byla hlavním komunikačním nástrojem řeč. Lidé, kteří nepoužívali řeč, se ocitli na okraji společnosti, a podle učení církve byli ohroženi na spáse. To církev nechtěla dopustit, a tak mezi prvními učiteli byli duchovní.

V Českých zemích se o první výuku hluchoněmých snažil Karel Berger (1743–1806), kněz a učitel. Děti učil „za pomoci prstové abecedy a umělých posunků, které přizpůsoboval mimickým znakům“ (TITZL, 2000, str. 93). Vysvětloval jim různé pojmy a učil je řemeslné práci. Po založení prvního ústavu pro hluchoněmé roku 1786 v Praze se zde stal učitelem.

V základech odborné pomoci zrakově postiženým byly dva důležité body, které tuto pomoc dá se říct, ulehčily. Za prvé mezi slepci byli lidé vzdělaní, později osleplí, kteří hájili zájmy své skupiny, a za druhé nevidomí lidé budili více sympatie než ambivalentní či negativní postoj.

Iniciátorem založení ústavu pro slepé děti se stal profesor Josef Rytíř z Mádrů (1754–1815), který měl sám oční postižení. Prvním učitelem se v tomto ústavu stal dr. Aloys Klar (1763–1833), který byl rovněž zrakově postižený.

Důležitým člověkem ve vzdělávání nevidomých se stal filozof Henrich Landesman (1821–1902), více známý pod svým pseudonymem Hieronymus Lorm. Lorm byl ohluchlý a osleplý, a tak vymyslel dotykovou abecedu, kterou sám používal. Lormův systém byl zveřejněn roku 1908, a postupně se rozšířil do celého světa. (TITZL, 2000, str. 94)

V péči o mentálně postižené se vyskytovali lidé, kteří se snažili o přímou medicínskou léčbu mentální retardace, a formální vzdělávání těchto jedinců. Málokdo došel k poznání, že je lepší učit je porozumět situacím, které je v životě potkají. Mezi prvními, kdo se začal o tyto

jedinice více zajímat, a také založil první ústav Ernestinum v Praze roku 1871, byl lékař a pedagog Karel Savoj Amerling (1807–1884). (TITZL, 2000, str. 94)

Chudoba sociálně slabé části obyvatelstva po prohraném střetu rakousko-pruském r. 1866 se podílela na nárustu opuštěných dětí a delikvenci mládeže. Z iniciativy Jana Krejčího (1825–1887), který usiloval o vyšší vzdělanost chudých vrstev, zabýval se prevencí chudoby např. zakládáním *pokračovacích škol pro zpustlou mládež*. Jako poslanec se svými návrhy na změnu neuspěl, ale vytyčil úkol, který se začal postupně naplňovat r. 1883 ve vychovatelně Praze – Libni.

Nejdéle na odbornou pomoc čekali lidé s tělesným postižením neboli *mrzáčci*. Bylo to proto, neboť u nás dlouho trvalo ustanovení ortopedie a sociální medicíny, bez kterých jejich léčba nemohla pokročit kupředu. Jako další důvod bychom mohli uvést pochybení legislativní, neboť v zákoně, který řídil zřizování ústavů byli *mrzáčci* opomenuti.

„*Příznivější situace pro ně nastala až těsně před první světovou válkou.*“ (TITZL, 2000, str. 94) Proto se jména lékaře MUDr. Rudolfa Jedličky (1869–1926) a učitele Františka Bakule (1877–1957) objevují až v roce 1913. První plány v péči o *zmrzačenou* mládež na přelomu století připravoval MUDr. Jan Dvořák (1849–1916), ředitel zemské porodnice a nalezince.

První období (1786–1913) bychom mohli shrnout jako zformování institucionální péče. Základnu pro rozvoj budoucích speciálně pedagogických podoborů. Povedlo se seskupit skupiny humánně cítících a odborně vzdělaných osobností, pouze ale každá ve své sféře zájmu, bez zastřešující obecné teorie. (TITZL, 2000, str. 94)

1.5.2 Druhá etapa

Tato etapa speciální pedagogiky se překrývá s etapou první. Ještě stále je zde dominantní postavení Prahy, díky jediné univerzitě v českých zemích zde bylo více vědeckých pracovníků.

Začala vznikat i další ohniska odborné péče o postižené v Čechách i na Moravě. Ve vzniklých ústavech se začaly tvořit první učebnice pro handicapované žáky, chodili sem na hospitaci učitelé, dávaly možnost k diskusi v odborných časopisech. Vznikaly zde pozoruhodné podněty k výchově. Největšího rozmachu v této době zaznamenalo vzdělávání neslyšících. Významnou osobností v tomto oboru byl Václav Frost (1814–1865), kněz,

národnosti německé, který se kvůli českým dětem naučil česky. Od roku 1841 se stal ředitelem Pražského ústavu pro hluchoněmé, kde zavedl bilingvální vyučování „*tzv. pražskou metodu vzdělávání neslyšících*.“ (TITZL, 2000, str. 95) Princip této metody je založen na tom, že „*v některých předmětech se vyučuje ve znakovém jazyce bez mluvení a v jiných se mluví bez ukazování*.“ (TITZL, 2000, str. 95) Frost pochopil, že důležité věci se neslyšící může naučit pouze za pomoci své mateřské řeči, dle něho to byla řeč posunková. Současně, ale potřebuje řeč orální pro porozumění lidem slyšícím. Svoji myšlenkou předběhl svoji dobu o více jak sto let.

V této době se objevily i první snahy integrace *handicapovaných*. Kdy na základě moravského zemského zákona č. 33 z 18. února 1890, v němž Moravští poslanci rozhodli, že „*hluchoněmé a slepé děti se mají účastnit vyučování s „plnosmyslnými“ žáky v určené obecné škole v rozsahu nejméně čtyř hodin týdně*.“ (TITZL, 2000, str. 95)

Následující 20. století začalo být nazýváno „Stoletím dítěte“. V pedagogice našly tyto tendence také své postavení, a to ve snaze nechat učiteli určitou pedagogickou volnost. Ještě více se o prosazení této myšlenky snažilo hnutí za uměleckou výchovu. Dále byly pokusy o reformu školy a konaly se tři české „*sjezdy pro péči o slabomyslné a školství pomocné, které byly uspořádány mezi lety 1909–1913*.“ (TITZL, 2000, str. 95) Tyto sjezdy organizoval profesor František Čáda (1865–1918). Ten také přišel s vědní disciplínou pedologií, která měla být teoretickou oporou pro nové výchovné tendence.

Pedologii charakterizujeme jako vědu o dítěti, o jeho věku raném, školním a adolescenci. Zabývá se jeho individuálním vývojem i jeho sociálním prostředím, kterého obklopuje. Pedologii můžeme rozdělit na tři podobory: „*pedosomatologii*“ a „*pedopsychologii*“, které se zabývají individualitou jedince a „*pedosociologii*“, která řeší vnější vlivy, které na jedince působí. Její hlavní myšlenkou bylo, že „*dítěti se má přiznati jeho vlastní právo, dětská svéráznost a dětská hodnota*.“ (TITZL, 2000, str. 96) Upustilo se od názoru, že dítě je zmenšeninou dospělého. Ale bylo uznáno jako svébytná lidská bytost se svým odlišným prožíváním a myšlením.

V době první světové války a v letech následujících se odborníci a sociální činitelé zaměřili na děti ohrožené, nemocné a *postižené* neboli *mládež „abnormní“*. Vznikla tedy další vědní disciplína pedopatologie. Z počátku byla myšlenka, že pedopatologie bude velice široký

obor propojující biologii a psychologii *abnormálního* dítěte. K tomu směřoval i Čáda, který zdůrazňoval „*nutnost vývojového pohledu na abnormní děti a potřebu vnitřní strukturace této populační vrstvy*“. (TITZL, 2000, str. 96)

Ukázalo se, že takto široký záběr patologie nejde obsáhnout, a že většina odborných protagonistů se zabývá hlavně svojí hlavní specializací. Proto psychiatr Karel Herfort (1871–1940), se po smrti Čádově, orientoval především na psychopatologii dětského věku neboli pedopsychopatologii. Jeho vedlejším zájmem byly jevy biopatologické a vady řeči.

Dalším termínem, kterým si historicky prošla speciální pedagogika, byl termín nápravná pedagogika Jana Mauera (1878–1937). Ten v nápravné pedagogice vymezil směry teoretické i praktické. Snažil se za 1. pomoci k tělesnému zlepšení handicapovaných, 2. podporovat je v tělesném i duševním cvičení, 3. připravit je v rámci jejich možností pro praktický život. Předmětem Mauerova zájmu se stali žáci *psychicky a mentálně postižení*. On sám působil v pomocném školství.

Nápravná výchova byla rozvíjena u všech skupin *postižených a ohrožených jedinců*. Největšího rozmachu dosáhla v době první republiky. „*Názorný doklad o tom uchovaly protokoly pěti sjezdů pro výzkum dítěte, konaných mezi lety 1922 až 1933.*“ (TITZL, 2000, str. 97). V této době se také vybuchovala síť pomocného školství, tj. celého speciálního školství. O to se nejvíce zasloužil po roce 1919 pedagog Josef Zeman (1867–1961), v rozmachu speciálního školství působil na ministerstvu školství a národní osvěty.

Největšího pokroku v nejkratším čase zaznamenala nápravná pedagogika *zmrzačených*. Bylo to díky základům komplexní rehabilitační péče. V jednom případě i koedukace (integrace zmrzačených a zdravých dětí). V této době se podařilo prosadit školu i v nemocnicích, byl zaveden léčebný tělocvik, využívala se pracovní výchova jako terapie i příprava na povolání. Ze speciálních metodik bylo významné nápravné psaní a forma exkurzního vyučování.

V tomto období se ukázala jako potřebná, ale zároveň obtížně dosažitelná, obecná teorie speciální výchovy. Představitelé budoucích jednotlivých „pedií“ rozvíjeli své specializace, a počáteční principy upadaly v zapomnění. Jeden důležitý princip uvádí ve svém článku Boris Titzl, princip socializace podle Františka Čády. „*Socializaci je promyšleně prováděna,*

náležitě organizovaná činnost ochranná, záchranná i zušlechťovací, která vyžaduje buzení vědomí povinnosti u každého jednotlivce účastnit se na ní. Socializace v péči o mládež se neobejde bez znalosti prováděcích metod, bez existence speciálních institucí a bez zákonné ochrany a podpory.“ (TITZL, 2000, str. 97) Socializace byla chápána jako vzájemná vstřícnost společnosti k jedinci a naopak. (TITZL, 2000, str. 97)

1.5.3 Třetí etapa

Třetí etapa speciální pedagogiky trvá pouze pět let, a je vymezena dvěma vystoupeními Františka Štampacha. V roce 1945 v časopise *Pedagogické rozhledy* a roku 1950 v časopise *Nápravná pedagogika*. Na začátku tohoto období se speciální pedagogika stala předmětem univerzitního studia.

V této době se PhDr. et RNDr. František Štampach (1895–1967) pokusil formulovat obecnou teorii „*pro nápravu vad a chorob mládeže*“. (TITZL, 2000, str. 98) Vyšel ze spisů Čádových, ale s větším důrazem na společnost. Disciplínu, která „*měla řešit otázky zábranné, ochranné, nápravné a léčebné výchovy u mládeže tělesně, duševně a mravně narušené, nazval sociální pedagogikou.*“ (TITZL, 2000, str. 98) Byla složena z nápravné výchovy a organizace nápravného školství. Již dříve jsem ji v textu o historii speciální pedagogiky charakterizovala, takže se zde nebudu opakovat. V sociální pedagogice Štampach rozlišoval čtyři podobory dle vad jedince.

- „1. *Psychopedii* pro vady duševní a mravní;
2. *ortopedii* pro vady tělesné;
3. *logopedii* pro vady hlasu, řeči a sluchu;
4. *okulopedii* pro vady zraku.“ (TITZL, 2000, str. 98)

Při výuce se měly děti s jednotlivými vadami kombinovat mezi sebou. Jako dobré kombinace mu přišly např. *děti s ortopedickými vadami s dětmi s poruchou sluchu a zraku, nebo s dětmi nedoslýchavými a slabozrakými.*

Štampach ve své sociální pedagogice určil jako princip a metodu reedukaci. Reedukaci vnímal jako sociální regeneraci, která se u každého jedince uplatňovala specifickými prostředky. A to na základě „*biologické, psychologické, sociologické a pedopatologické*“

„klasifikace“. (TITZL, 2000, str. 98) Ve svých dalších tezích začal užívat termín *pedagogická defektologie*. „Obsahem pedagogické defektologie mělo být zkoumání forem a příčin veškerých poruch a obtíží, které se ve výchovném procesu objeví.“ (TITZL, 2000, str. 98) Nadále měla zůstat i nápravná pedagogika, která se měla zabývat vymežování výchovných norem, hledání a aplikace nápravných metod. Štampach chtěl i nadále využít poznatků reformní pedagogiky. Proto se svými názory nemohl v roce 1950 uspět.

1.5.4 Čtvrtá etapa

Na začátku tohoto období, tj. po roce 1948, s jistotou roku 1953 po vystoupení MUDr. et PhDr. Miloše Sováka (1905–1989) byl náš vědní obor nazván *defektologie*. V 60. letech *speciální pedagogika defektologická*, a od prvního vydání *Nárysu speciální pedagogiky* Miloše Sováka v roce 1972 *speciální pedagogika*. Do změny názvu se nepromítá pouze rozpor v pojetí oboru, ale také komplikovaná společenská situace. Našeho oboru se velmi dotýkala tzv. diskuse o pedagogickém reformismu, která se uskutečnila na přelomu let 1952–1953. Nebezpečí této kampaně pro náš obor spočívalo ve dvou momentech. „1. *Česká nápravná pedagogika byla v dřívějších dobách úzce spjata s reformními pedagogickými proudy*. 2. *Jako škodlivá úchylnka byla jednoznačně odsouzena pedologie*.“ (TITZL, 2000, str. 99) Tím se celá speciální pedagogika dostala do situace, kdy její učení nebylo pro tehdejší režim přijatelné, a bylo těžké odhadovat jaké následky to zanechá pro celé „*školství pro mládež vyžadující zvláštní péči*“. (TITZL, 2000, str. 99)

Okolnosti, které by nám osvětlily tuto dobu v souvislostech pro speciální pedagogiku, nebyly prozkoumány, takže můžeme pouze dedukovat.

Prvním záchranným bodem dle Titzla bylo zavedení termínu *defektologie*. Uvádí se, že tento pojem byl zaveden na návrh profesora Chlupa na „*zasedání reformní komise pedagogických fakult 22.6. 1949*.“ (TITZL, 2000, str. 99) Žádný písemný doklad o tom zatím nebyl nalezen.

Druhým krokem bylo přihlášení se k výsledkům pavlovské fyziologie, což učinil Miloš Sovák. On sám hledal společný jmenovatel pro předmět speciální pedagogiky, který by spojoval různé defektologické jevy. Společný znak „*našel nikoliv v defektu, ale v defektivitě*“. (TITZL, 2000, str. 99) Defektivitu definoval jako poruchu vztahů defektního člověka ke společnosti. Dále také jako poruchu vztahů ve výchově, vzdělání a práci. A jako poruchu celistvosti ji vyvodil z reflexního okruhu Pavlovy fyziologie. Sovák zdůrazňoval

také pedagogický optimismus, který se projevil v možnosti kompenzace defektivitu u handicapovaného člověka při zvýšení výkonu v jiné oblasti reflexního oblouku, než byla oblast narušená.

V roce 1974 Sovák publikoval své požadavky na speciální pedagogiku, které vnímal jako přesun:

- Od vědní izolace a anatomie oboru na úzké specializace ke slučování a zvědečtění,
- Od úzkých společenských faktorů k biologickým,
- Od izolace speciálních škol k otevřenému speciálně pedagogickému poradenství,
- Od uzavřených škol do prostředí rodiny a času mimoškolního.

Profesora Miloše Sováka můžeme tedy vnímat jako zakladatele nové podoby speciální pedagogiky. (TITZL, 2000, str. 100)

2 Jan Amos Komenský

Jednou z osobností současné pedagogiky byl Jan Amos Komenský. Jeho rod pocházel z Komny. Odtud se jeho otec přestěhoval do Uherského Brodu, kde se jeho manželce Anně narodil dne 28. března roku 1592 Jan Amos. Sám měl pak ještě dvě sestry Ludmilu a Zuzanu.

Už jako mladý při studiu na Pražské univerzitě začal být nespokojený s organizací škol. „*Z našich škol řídko kdo začátky nějaké podstatné vynášel; na čtenářství a písařství mládež naše vynakládala svá školská léta a na kouštěk při tom hlasové hudby a počtářství. Uchýtili kdo drobek latiny neb němčiny, to za zvláštní kořist měl, a v tom věk mladosti ztrávě, dále a výše někam jíti neměl kdy a nevěděl kudy, ba ani nerozuměl, že se můž jíti někam výše.*“ (ZOUBEK, 1871, str. 3)

Komenský si nedostatky v našem školství uvědomoval, živě si dokázal vybavit co vše ve škole zažil, a začala v něm růst touha tyto nedostatky napravit.

Jednota Bratrská, ve které byl Jan Amos Komenský vychovaný, měla v Prostějově, v Ivančicích, Přerově školy pro vzdělávání nastávajících kazatelů. Ty nejvíce nadané posílala na studia do ciziny, a tak i Komenský odešel studovat teologii do Herbornu v knížectví Nasavském v roce 1610. Dále pokračoval v roce 1612 na studiu v Heidelbergu, kde byl ovlivněn spisem od Wolfganga Ratichia o zlepšení škol „*(De studiorum rectificanda methodo consilium)*“. (ZOUBEK, 1871, str. 4)

Svá studia zakončil cestováním. (ZOUBEK, 1871, str. 4)

Roku 1616 byl vysvěcen na kněze a kazatele Jednoty Bratrské. V roce 1617 vydal český spis „*Chudých utištěných volání do nebe*“. O tomto spisu nemáme více informací.

Po vítězství na Bílé hoře roku 1620 byli obyvatelé českých zemích donuceni obrátit se na katolickou víru. Roku 1621 bylo město Fulnek vypáleno a Komenský přišel o spoustu svého díla. Byly zavřeny všechny modlitebny ostatních náboženství a jejich představení byli vyhnáni ze země. Komenský se svými bratry se ukryl u Karla staršího ze Žerotína, který pro svou věrnost k Ferdinandovi II. byl méně soužen.

V roce 1622 začal psát Komenský dílo „*Neodbytný hrad, jméno Hospodinovo*“. (ZOUBEK, 1871, str. 8) A v této době také opustil svůj Fulnecký sbor. Ve stejný čas také napsal dílo

„*Přemýšlení o dokonalosti křesťanské*“ (ZOUBEK, 1871, str. 8) Roku 1623 věnoval Karlu ze Žerotína „*Labyrint světa a ráj srdce*“. V roce 1626 odcestoval do Polska, po návratu do Českých zemích se ukrýval u Jiřího Sádovského ze Sloupna, který bratry z Jednoty Bratrské chránil. (ZOUBEK, 1871, str. 14)

Roku 1627 bylo vydáno nové nařízení, kdy všichni lidé, kteří nepřistoupili na katolickou víru, museli odejít ze země. Panovník Ferdinand II. nechtěl v zemi žádnou jinou církev. V zimě roku 1628 se tedy i Jan Amos Komenský stěhoval ze země. Jednota Bratrská se uchýlila do Polska, Uher a dalších východních zemí. I v Lešně se Komenský setkal se špatnými pedagogickými metodami. Tohoto nedostatku si všimli také jezuité a vydali „*Bránu jazyků*“, která obsahovala 1200 příkladů se všemi slovy. Už v roce 1629 byla přeložena do osmi jazyků. Tento spis se dostal do rukou Komenskému, který k němu měl výhrady, neboť kniha dle jeho slov nebyla určena pro začátečníky. A učení se od jednoduchého ke složitému bylo jedno z jeho principů. Proto vydal svoji vlastní „*Bránu jazyků*“. Kniha se hned dočkala mnoha překladů a v roce 1633 byla přeložena do češtiny. (ZOUBEK, 1871, stránky 15 - 21)

V roce 1633 byl Jan Amos přidělen jako pomocník při kázání a učení bratru Martinovi. Mezi lety 1637 až 1641 byl ředitelem gymnázia.

V následujících letech pracoval na Didaktice, kterou dokončil roku 1661. Podle Didaktiky pracoval na další knize Navržení krátké o obnovení škol v království Českém. O Didaktice smýšlel jako o pomoci pro obnovení škol.

Jednou z myšlenek Komenského bylo, že základem školy je už rodina. Proto záhy sepsal knihu Informatorium školy mateřské pro pomoc ženám v domácnosti, které zůstávaly většinu dne s dítětem doma samy.

Dále Komenskému záleželo na všeobecném přehledu vzdělavců, a proto chtěl, aby vznikly knihy obecné tzv. *pansofie*. Tato kniha se měla skládat z encyklopedických informací, umění, dále z filozofie, která by poznáním všeho vedla až k Bohu a z části praktické. Tato myšlenka o pansofii provázela Komenského celý jeho život, ale nikdy nebyla realizována. Byly vydány pouze myšlenky o této pansofii, pod titulem knihy „*Snažení Komenského*“.

Za pomoci dalších čtyř učenců začal Komenský pansofii v Anglii psát. Dále se stěhoval do Švédska, kde v Elbiku roku 1643 chtěl předělat „*Bránu jazyka latinského*“, a přidat k ní slovník a novou gramatiku. Měl v plánu vydat „*Bránu věcí, všeho, co možná věděti, první kořeny a základy celé pansofie vykládající*.“ (ZOUBEK, 1871, stránky 27 - 51)

Roku 1643 v Gdaňsku dal vytisknout první nástin pansofie. V dalších letech přes některé problémy pokračoval v sepisování pansofie a v práci na dalších dílech. Osmnáctého dubna roku 1645 měl Komenský rozepsaný další spis „*O napravení věcí lidských*“. V tomto spise měla být sedmou částí právě pansofie. (ZOUBEK, 1871, stránky 53 - 59)

Na začátku roku 1647 poslal do Švédska poslední kapitoly, rejstříky a věnování nového „*způsobu učiti jazyků*“. V květnu téhož roku „*předbrání*“ jazyků a věcí, v červnu pak dokončil „*bránu*“ jazyků.

V roce 1648 znovu pobýval v Lešně, kde se po smrti biskupa Vavřince Justina stal hlavou Církve Bratrské on. V tento čas zemřela také jeho druhá manželka Dorota Cyrillovna. O necelý rok později se oženil po třetí s Johanou Gajusovou. Pro Komenského nastalo těžké období, neboť se musel začít starat o církev, zároveň pomáhal učit na gymnáziu v Lešně. A vydával nové knihy. V roce 1649 to bylo nové „*Vestibulum*“ a o rok později „*Janua*“ s mluvnicí a se slovníkem.

Po pobytu v Lešně se přesunul do Šaryšského Potoka. Kde rozvrhl pansofickou školu na sedm tříd. První třídy se nazývaly: 1. ročník „*Vestibulum*“, dále „*Janua*“, „*Atrium*“. Vyučovalo se zde kromě jazyků také: náboženství, psaní, matematika, „*musica*“. Čtvrtý ročník se nazýval „*Philosophica*“, a začala se zde vyučovat řečtina. Pátá třída byla „*Logica*“, šestá „*Politica*“ a poslední „*Theologica*“ či „*Theosofica*“. Ve škole se vyučoval tělocvik a hry. Třída měla být také esteticky upravena podle toho, co se v ní vyučovalo. Učilo se ráno i odpoledne po třech hodinách. Škola měla svého „*konsula*“, „*praetora*“ i „*senát*“.

V roce 1653 vydal v latině „*Didaktiku*“. O rok později se musel vrátit do Lešna, kde vydal modlitby „*Útočiště v soužení*“. A v roce 1656 byl povolán Vavřincem Geerem do Amsterdamu. V té době už mu bylo 64 let. (ZOUBEK, 1871, stránky 65 - 79)

Roku 1657 vydal spis „*Lux in tenebris*“ neboli Světlo v temnostech. Tento spis obsahuje vidění Křišť. Kottera, Kristýny Poňatovské a Mikuláše Drabíka. Komenský toto jejich vidění

považuje za zjevení boží. V tento rok, kdy vydal spis, to bylo právě 200 let, co byla založena Jednota Bratrská a Komenský doufal v obnovení světa. Vydal tedy tato proroctví, která obsahují skoro 400 jednotlivých předpovědění. Po vydání tohoto spisu se na Komenského snesla vlna kritiky.

O dva roky později, r. 1659 vydal spolu s Jiřím Tranovským kancionál český a větší kancionál polský. O další rok později začal mít strach o svou církev, že se brzy po jeho odchodu rozpadne, vydal „*Smutný hlas zaplašeného hněvem božím pastýře k rozplašenému hynoucímu stádu*“. I když už byl velmi stár, nadále doufal v jednotu církve a k navrácení všech lidí. Za základ těchto snah pokládal studium pansofie. Některé její části připravoval k tisku koncem r. 1661. Přál si sjednocení alespoň mezi evangelickými církvemi. Svoji naději upínal v budoucnost. (ZOUBEK, 1871, stránky 89 - 92)

Odkazem Komenského, který si přál, aby se naplnil bylo sjednocení víry, snášenlivost a mír. V roce 1666 začal vydávat dílo nejušlechtlejší a jeho největší „*Rada o napravení věcí lidských*“. Toto dílo je o sjednocení církve. „*Svět jest přírodně jeden; proč by nemohl i mravně, duševně jedním se státi?*“ (ZOUBEK, 1871, str. 94) Jeho ideou, snahou či přáním bylo, aby všichni měli jeden cíl, a tím byla spása lidí. Dále konat Boží dílo s úctou a důvěrou k Bohu. Jednat vlídně a rozumně. A poslední prosba byla oprostít se od sobectví. (ZOUBEK, 1871, str. 94)

Jako 77letý stařec (r. 1668) vydal poslední spis „*O jednom potřebném*“. Do své poslední chvíle pracoval na vydání prací pansofických. Zemřel 15. listopadu roku 1671 v Amsterdamu ve svých 80 letech. Pochován byl v kostele v Naardenu. Zanechal tu vdovu Johanu, syna Daniela a dceru Alžbětu. (ZOUBEK, 1871, str. 99)

2.1 Jan Amos Komenský jako zdroj ideálů současné pedagogiky

V rozsáhlém díle Jana Amose Komenského je nepřeborné množství pedagogických idejí. Cílem výchovy je dle Komenského příprava jedince na život věčný. Člověk po jednotlivých krocích dosahuje spojení s Bohem. První musí poznat sebe a svět, dále ovládnout sebe, a nakonec se povznést k Bohu. Z této jeho myšlenky vyplývají oblasti výchovy: „*vzdělání ve vědách, umění a řemeslech, mravní výchova a výchova náboženská.*“ (Digitální knihovna FF MU, 2021, str. 59)

Člověk se podle Komenského stává člověkem pouze výchovou. Patří k předním představitelům pedagogického optimismu, kdy výchovu vnímá jako rozhodující sílu při utváření lidské osobnosti. Aby výchova mohla splnit tuto funkci, musí se škola stát „skutečnou dílnou lidskosti.“ Jeho výchova má dva základní rysy: *demokratismus a encyklopedismus*. (Digitální knihovna FF MU, 2021) Ve výchově si nevšímá rozdílů. Jeho nejpracovanější úsek pedagogiky je didaktika. „Didaktikou Komenský rozumí „*umění, jak dobře učit*“. Dobře učit podle něho znamená učit „*rychle, příjemně a důkladně*“. Vidíme zde tři základní aspekty pedagogické práce: efektivnost, emotivnost a trvalost dosažených výsledků. Za základní didaktickou normu pokládá učení pravidly, příklady a praxí. (Digitální knihovna FF MU, 2021, str. 60)

2.2 Myšlenky a požadavky Jana Amose Komenského

„Komenský rozpracoval hlavní didaktické principy, jejichž uplatnění zajišťuje efektivnost vyučování.“ (Digitální knihovna FF MU, 2021, str. 60) Tyto jeho myšlenky ještě stále nejsou překonané a některé by mohly při jejich plném uvedení do praxe podstatně zkvalitnit výuku ve všech vzdělávacích organizacích.

Myšlenky, které formuloval jsou:

1. Každý je vzdělavatelny.
2. Potřeba škol a vzdělání.
3. Vzdělání pro všechny (pro bohaté i chudé).
4. Vzdělání od útlého věku.
5. Vyučování v mateřském jazyce.
6. Postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu.
7. Zásada názornosti.
8. Člověk se má vychovávat k práci, k tělesné a estetické výchově.
9. Osobnost učitele – odmítá tresty, více motivace.
10. Spojení školy a života. (KOMENSKÝ J. A., DIDAKTIKA, 1954)

Postupně zkusím objasnit jednotlivé body, které Komenský formuloval pro pedagogickou praxi. Uvést je do současnosti a ukázat jejich vztah k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň propojit jednotlivé myšlenky s názory Františka Štampacha.

2.2.1 Každý je vzdělavatelny

Komenský ve Velké Didaktice naráží na vzdělání pro všechny. „*Za první, všichni lidé, kteří se narodili lidmi, narodili se hlavně k tomu účelu, aby byli lidmi ...*“, „*za druhé nevíme, ke kterému povolání určila božská prozřetelnost jednoho neb druhého. To však víme jistě, že Bůh často z lidí nejchudších, nejopovrhovanějších a nejnepatrnějších tvoří zvláštní nástroje své slávy...*“, *a nic nevádí, že se někdo zdá od přírody nenadaný a hloupý, neboť ta okolnost ještě více doporučuje všeobecné vzdělání a naléhá na ně. Neboť, čím je kdo povahy zdlouhavější a zlomyslnější, tím více potřebuje pomoci, aby byl co možná zbaven živočišné tuposti a ztrnulosti...*“ (KOMENSKÝ J. A., DIDAKTIKA, 1954) Jan Amos Komenský tedy ve svých spisech chce vzdělání pro všechny. Myslí i na mládež dle jeho slov nenadanou, hloupou. V podobném duchu žádá i František Štampach vzdělání pro všechny, aby nikdo z dětí nevytáhl ze vzdělávacího systému. Protože dle jeho názoru, který v dnešní době můžeme už brát jako samozřejmost, i mládež vadná, ohrožená, vyžadující zvláštní výchovnou péči potřebuje vzdělání. (ŠTAMPACH, O štěstí národa, 1947) (ŠTAMPACH, Problém reedukace, 1945) V dnešní době u nás už sice všechny děti musí nastoupit do školy, ale myslím si, i z praxe co jsem zažila, tak ne vždy je snaha učitelů děti se speciálními vzdělávacími potřebami posouvat ku předu ve vzdělání.

2.2.2 Potřeba škol a vzdělávání

Vzdělání národa je cestou k lepšímu životu. Na Komenského dobu revoluční názor. Kdy Komenský chtěl školu v každém městě a vzdělání každého dítěte. Jak píše ve Velké Didaktice „*Všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému.*“ – V Komenského době byli soukromí učitelé právě jen pro děti z bohatších rodin. Tento bod je úzce spjat s bodem prvním, kdy i Štampach upozorňuje na potřebu vzdělání, ale tentokrát se odlišuje, neboť v jeho době, už byly vzdělávány i ženy, ale vztahuje to na potřebu vzdělání i pro mládež vadnou. Neboť dle jeho názoru právě této mládeži se má dostávat zvláštního přístupu, speciální péče a neměla by vypadnout ze vzdělávacího systému. (ŠTAMPACH, O štěstí národa, 1947) (ŠTAMPACH, Problém reedukace, 1945)

2.2.3 Vzdělávání pro všechny

Komenský žádá, aby vzdělání začalo již v rodině. Domov nazval školou mateřskou. Kdy v rodině začíná jedincovo štěstí i štěstí celého národa. U matky, která zná své povinnosti a je první a nejdůležitější vychovatelkou dětí. Kdy mimo jiné se má dítě v rodině naučit slušnému stolování, zdvořilosti, společenskému chování a dalším činnostem. Mají se učit prvním hrám, neboť hra je pro děti stejně důležitá a naučná jako v pozdějším věku práce. (KOMENSKÝ, 1920) (KOMENSKÝ, 1954) Na stejné myšlenky upozorňuje ve svých knihách také František Štampach. Hra je pro dítě přirozeným prostředkem sebevyjádření. A na tomto konceptu staví ve speciální pedagogice také terapie hrou.

2.2.4 Vyučování v mateřském jazyce

Dříve se děti učily vše v latině. Stávalo se velmi často, že textu nerozuměly a pouze opakovaly naučené fráze. Komenský zdůrazňuje potřebu učiva v mateřském jazyce.

Jde o lepší porozumění obsahu slov a o přirozenost jazyka jako takového. Snáze tak porozumíme jazyku, je pro nás přirozený. Lépe se v mateřském jazyce vyvíjíme.

2.2.5 Postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu

Je zapotřebí postupovat od jednoduchého ke složitějšímu. Není možné přeskakovat ve výuce jednotlivé kroky. Vždyť „*ani příroda se neukvapuje, nýbrž kráčí zvolna kupředu. Neboť pták neklade vejce ani do ohně, aby se mláďata vylíhla rychle, nýbrž zahřívá je zcela zvolna přirozenou teplotou.*“ (KOMENSKÝ, 1954) Jedna z důležitých věcí je vytrvalost. Postupovat po malých krůčkách, ale vytrvale. Také děti se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité vést postupně, pomalu, ale o to vytrvaleji. Vzdělávat je na věcech, které znají, a později přejít, pokud je to u nich možné, k abstraktnímu vzdělávání.

2.2.6 Postupovat od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu

Je zapotřebí postupovat od jednoduchého ke složitějšímu. Není možné přeskakovat ve výuce jednotlivé kroky. Vždyť „*ani příroda se neukvapuje, nýbrž kráčí zvolna kupředu. Neboť pták neklade vejce ani do ohně, aby se mláďata vylíhla rychle, nýbrž zahřívá je zcela zvolna přirozenou teplotou.*“ (KOMENSKÝ, 1954) Jedna z důležitých věcí je vytrvalost. Postupovat po malých krůčkách, ale vytrvale. Také děti se speciálními vzdělávacími

potřebami je důležité vést postupně, pomalu, ale o to vytrvaleji. Vzdělávat je na věcech, které znají, a později přejít, pokud je to u nich možné, k abstraktnímu vzdělávání.

2.2.7 Zásada názornosti

Komenský bral názornost jako základ poznání. K názornosti byla potřeba také pozornost a otevřená mysl, kdy na základě vlastního názoru podáváme příčiny věcí, a umíme zdůvodnit proč to nemůže být jinak. „*Rozumovými důvody všechno upevňovat znamená učit všemu podáváním příčin, tj. ukazovat, nejen jak všechno je, nýbrž i proč nemůže být jinak.*“ Dle Komenského „*vědět totiž znamená znáti věc v příčinné souvislosti.*“ (KOMENSKÝ J. A., 1958) Všemmu se tedy má učit za pomoci smyslů a rozumu. Už Komenský věděl, že učit za pomoci pomůcek je zábavnější a efektivnější. O to víc by se různé pomůcky měly používat u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se jim snažíme přiblížit co nejvíce pro ně těžko uchopitelné učivo.

2.2.8 Člověk se má vychovávat práci k tělesné a estetické výchově

Výuka by se neměla zaměřit pouze na vzdělávání, zapojení mozku jako takového, ale také na motorické a jazykové schopnosti. Zdena Veselá ve svém příspěvku Komenského koncepcie obsahu vzdělávání a dnešek cituje Komenského závěr „*pro poznání vlastní osoby a všeho ostatního je důležité a) některé věci znát, b) některé činit a c) o některých mluvit. Proto je zapotřebí u člověka rozvíjet mysl (mens), jazyk (lingua) a ruku (manus). Komenský dále vyvozuje, že rozvoj mysli se projevuje potom v rozumnosti člověka, rozvoj jazyka v jeho řeči a rozvoj ruky v jeho práci; čili v ratio, oratio, operatio.*“ [online 28.3.2021] (Veselá, 1971, str. 2)

U dětí se SVP (speciální vzdělávací potřeby) je důležité při výuce zapojovat co nejvíce smyslů u jednotlivých činností. Jakmile např. o nové látce pouze nečtou, ale mohou si ji hned vyzkoušet, nebo u počtů, mohou použít ke znázornění např. kostky, počítadlo atd. informace si lépe zapamatují. U informací, které získají pouze sluchem, těžko docílíme jejich systematickému porozumění, zapamatování. I když je u nich potřeba častějšího opakování při jakékoliv metodě učení, „*vzdělání nelze přivést k pevnosti bez opakování a cvičení co nejčastějšího a zařízeného co nejvhodněji.*“ (KOMENSKÝ, 1958)

Dále dle Komenského je také potřeba uvádět důvody, proč to, co děti učíme, nemůže být jinak. Učit děti v souvislostech. (KOMENSKÝ, 1958, str. 157)

2.2.9 Osobnost učitele – odmítá tělesné tresty, motivuje

Správný učitel by měl žáky motivovat a podporovat k dalšímu studiu. Měl by se snažit i méně atraktivní látku přiblížit různými, zajímavými způsoby, aby došlo k jejímu osvojení. Dalo by se říct, že je tato zásada postavená na individuálním přístupu k jednotlivým žákům.

Po učiteli Komenský žádá, aby znal, mohl a chtěl učit. Aby byl trpělivý i k méně nadaným žákům. A nakonec, aby sám chtěl učit, byl pilný a činný. Učitel by neměl zapomenut, že není potřeba žáky přeučovat, ale má rozvíjet a vybavovat to, co už v sobě žák má zavinuté. V centru pozornosti má stát poznání.

2.2.10 Spojení školy a života

Nakonec Komenský ještě připomíná, že můžeme učit pouze žáky, kteří o učení stojí, a projeví svůj zájem. „nezačínej vyučovati toho, kdo není připraven k tomu, aby byl vyučován. Poněvadž není záhodno mluvíti k člověku, který nehodlá slyšeti, ukazovati něco tomu, kdo se nehodlá dívati, jíti před tím, kdo nehodlá následovati. Proto se nedoporučuje vyučovati toho, kdo se nehodlá učiti.“ (KOMENSKÝ J. A., 1954, str. 241) Dále v didaktice analytické píše: „*Lidská přirozenost je svobodná, miluje činnost z vlastní vůle a děsí se nucení.*“ (KOMENSKÝ J. A., 1954, str. 290) Učitel by v celém procesu neměl být ten, kdo je hnacím motorem celého vyučování, ale pouze má dohlížet na správný průběh. A nakonec připojme jeho trefnou radu pro učitele, „*nechuti, nejpatrnějšího jedu učení, se musíš strežiti s nejvyšším úsilím.*“ (KOMENSKÝ J. A., 1954, str. 289)

Dle mého názoru, je tento bod hůře realizovatelný, ale určitě není nesplnitelný. Je to jedna z věcí, na kterou se ve speciální pedagogice dbá, aby se děti učily hlavně věci, které použijí v životě.

Myslím si, že je těžké uchopit myšlenku, vyučovat pouze toho, kdo o učení projeví zájem, ale při správné motivaci, dle mého úsudku, i žák se speciálními vzdělávacími potřebami (zde konkrétně mám na mysli žáky s mentální retardací) v určitých oblastech projeví, byť minimální zájem.

3 František Štampach

František Štampach byl „významný etnolog, středoškolský učitel, docent UK v Praze, vědecký pracovník ČASV“. (Ptáčník, 1999) Narodil se narodil 7. července roku 1895 v Plzni, pocházel z Kralup na Vltavou. Maturitní zkoušku vykonal dne 17. července roku 1922 na středním reálném gymnáziu v Praze. Od tohoto roku studoval na lékařské fakultě v zimním semestru. Dále studoval na přírodovědecké fakultě od roku 1923 do roku 1926. Zkoušku z filozofie – paedagogiky vykonal 7. listopadu roku 1925, pro moji diplomovou práci je zajímavé, že tato jeho zkouška obsahovala dílčí zkoušku z Komenského Didaktiky. (Archiv Univerzity Karlovy (dále jen AUK), Česká vědecká zkušební komise pro učitelství na středních školách v Praze, fond Zkušební komise pro učitelství na středních školách Univerzity Karlovy, inv. č. 46-2-11692, karton: 274)

Roku 1926 napsal disertační práci: Vzrůst školní mládeže na základě šetření v Kralupech nad Vltavou a okolí. (AUK, fond Ped. f. UK, František Štampach, inven. č. 513) Roku 1927 dosáhl doktorátu z přírodních věd (antropologie) a filozofie. (KDO BYL KDO - Čeští a slovenští orientalisté, afrikanisté a iberoamerikanisté , 2021)

11. února roku 1929 byl Ústavem pro antropologii a demografii jmenován zástupcem asistenta doc. Dr. J. Malého. O rok později 30. dubna ukončil substanční práci při *Anthropologickém* ústavu Karlovy Univerzity. Roku 1930 dostal peněžitou podporu z Karlovy Univerzity na studijní cestu do Německa a Holandska. (AUK, fond Ped. f. UK, František Štampach, inven. č. 513)

Jeho odborné publikace přispěly k řešení závažných problémů ve společnosti. Roku 1931 napsal knihu „*Kulturní primitivismus a civilizace*“. Je to studie o primitivních kulturních prvcích u Slovanů. O dva roky později vydal knihy „*Národopis a škola*“, „*Dítě nad propastí, dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*“.

V „*Příručce botaniky, zoologie a tělovědy*“ dává návody, jak studovat děje v rostlinné a živočišné říši. Kniha se stala základní příručkou pro studium přírodních věd na středních a vysokých školách.

Zajímavou knihou je „*Hejčadlo*“, studie o jednotlivých národech, jak se chovaly po narození dítěte, v péči o něj. Ukazuje zvyky v celém světě od evropských národů po Čínu, Sibiř, Mexiko a další země. (Ptáčník, 1999)

Roku 1932 (28. ledna) napsal disertační práci na téma Sociologický výzkum cikánů v ČSR k dosažení hodnosti doktora filosofie. Práce měla kladné posouzení, neboť přinášela nový pohled na život cikánů v Československu. (AUK, fond Ped.f. UK, Štampach, DiSS I., disertační práce č. 1751, Sociologický výzkum cikánů v ČSR) (AUK, fond Ped.f. UK, Štampach - posudky na práci)

„*Poté vyučoval na středních školách, stal se zemským školním inspektorem a odborné vzdělání si doplňoval na univerzitách v Lipsku, Hamburku a v ženevském institutu J. J. Rousseaua.*“ (2021), (Ptáčník, 1999)

Jeho práce o problému reedukace ovlivnila vývoj speciální pedagogiky u nás. Studie byla připravována ilegálně ještě za okupace, proto mohla být vydána v září roku 1945. V této práci lze demonstrovat jeho progresivní, ale zároveň i konzervativní názory. Na jedné straně byl pro jednotnou školu, kdy i nápravné školství mělo být součástí jednoho školského systému. Byl pro zestátnění této péče, neměla to být pouze charitativní péče či filantropie. Na straně druhé koncipoval jako vědecký základ nápravné pedagogiky „*svoji tzv. českou sociální pedagogiku (analogicky podle tzv. sociálního lékařství), opírající se o pedologii a pedopatologii.*“ (AUK, fond Ped.f. UK, Sborník ped.f. UK, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1946-1971, Paed. Dr. Edelsberger, Ludvík, Osudy speciální pedagogiky na Ped. f. UK , str. 174) Prosazoval reformu vzdělávání učitelstva speciálních škol na podkladě vysokoškolského vzdělávání. „*Skepticky postrádal záruky toho, že „univerzita připraví takový cyklus přednášek a seminářů, který by splnil studijní plán pro učitelstvo škol speciálních nutný“.* (AUK, fond Ped.f. UK, Sborník ped.f. UK, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1946-1971, Paed. Dr. Edelsberger, Ludvík, Osudy speciální pedagogiky na Ped. f. UK , str. 175)

Po roce 1945 habilitoval a působil jako docent na Karlově Univerzitě a vědecký pracovník Československé akademie věd. Byl první antropolog a pedagog, který se začal zabývat školní mládeží. Svoji pozornost věnoval Romům, o kterých napsal několik svých prací. Zaměřoval se hlavně na Romy žijící v Čechách a na Slovensku. Ve svých publikacích

používá zastaralou terminologii, ale jeho názory byly na tu dobu progresivní. (KDO BYL KDO - Čeští a slovenští orientalisté, afrikanisté a iberoamerikanisté , 2021)

Začátky studia učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči byly dvou semestrové nástavbové a datují se k vládnímu nařízení z 27. srpnu roku 1946. Tímto nařízením byl vydán statut pedagogických fakult a určená doba studia učitelů. Prvním děkanem Pedagogické fakulty se stal Otakar Chlup, který zaměřil svoji pozornost na studium pedopatologie. Měl kolem sebe tým odborníků, kteří vytvořili pro první semestr obsah. Mezi nimi byli Josef Apetaur – psychopatologie a dětská psychiatrie, Augustin Bartoš – orthopedie, Bohumil Fafla – okulopedie, Miloš Sovák – logopedie a František Štampach za nápravnou pedagogiku. (AUK, fond Ped.f. UK, Sborník ped.f. UK, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1946-1971, Paed. Dr. Edelsberger, Ludvík, Osudy speciální pedagogiky na Ped. f. UK , str. 176)

Od roku 1946 přednášek na Univerzitě Karlově předmět praktická pedopathologie. Následující rok byla zřízena Pedagogická fakulta. (AUK, fond Ped.f. UK, Sborník ped.f. UK, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1946 - 1971) Zde v letním semestru přednášek Výchovné metody na školách zvláštních, 2. hodiny týdně (pro kandidáty učitelství na školách vyžadující zvláštní péče). (AUK, fond Úřední tisky, Seznam přednášek od r. 1882) Tento rok také 13. prosince habilitoval z pedopathologie a nápravné pedagogiky. (AUK, Pdf, fond Ped. fak. (inventář J. Kovaříkové), Úřední knihy a personálie zaměstnanců 1946-64, Profesorský sbor a vědecké síly B II/1 1945 - 1950) V letech 1947-1948 přednášek Dr. František Štampach na Pedagogické fakultě předměty: Učení a výchova na školách zvláštních, dále Výchova v ústavech a internátech, Školní prakse. V zimním semestru roku 1948 vyučoval Pedagogiku nápravnou a speciální, Internátní a ústavní výchovu a na fakultě filosofické Pedagogickou psychologii.

Již roku 1949 byl přijat nový studijní a zkušební plán pedagogické fakulty, který udělal určité změny v přípravě učitelů. Byl zjednodušen studijní plán, všechny specializace v něm zaujmuly vlastní místo a základní struktura oboru tak nabyla v podstatě dnešní podoby. (AUK, fond Ped.f. UK, Sborník ped.f. UK, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1946-1971, Paed. Dr. Edelsberger, Ludvík, Osudy speciální pedagogiky na Ped. f. UK , str. 178)

Již v této době se dělily specializace na defektologii logopedickou, okulopedickou a ortopedickou dohromady a defektologii psychickou.

V akademickém roce 1949–50 vyučoval pouze na pedagogické fakultě, Školy vyžadující zvláštní péče: Úvod do pedagogické defektologie, Theorii nápravné výchovy a seminář k nápravné výchově. V dalším akademickém roce 1950-51 vyučoval pod katedrou Defektologie na Pedagogické fakultě, Výchovu dětí vyžadující zvláštní péči. (AUK, fond Úřední tisky, Seznam přednášek od r. 1882)

Pracoval na ministerstvu na oddělení pro speciální školství, kde nahradil Josefa Zemana. Působil zde jako inspektor. Podporoval vysokoškolské vzdělání nevidomých studentů. Koncem svého působení měl jisté potíže, neboť roku 1948 se nepřipojil k nově vznikající politické síle, a odmítl členství v komunistické straně. Kvůli tomu byl přesunut na podřadné místo. Zemřel 21. března roku 1969 v Praze. (Titzl, Tři osobnosti - tři výročí, 1995) (Smýkal, 2021) (Ptáčnick, 1999)

4 Štampachovo dílo

4.1 Štampach František, *Dítě nad propastí. Dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*, Vědecké nakladatelství Marie Labkové v Plzni, 1933

4.1.1 Úvod

V úvodu Štampach ukazuje romantický obraz od J. J. Rousseau v díle *Konfese*. Kde Rousseau popisuje svůj život, kvůli zanedbávání péče rodičů se z něj stává zloděj – *tulák*. Má radost ze svého toulání, ze své viny, obžaluje dívku, kterou tak uvede do mravního rozvratu. V jeho době měl však štěstí a ujímá se ho Mme de Warens, která ho zachránila před propastí. Poskytla mu výchovu a vzdělání.

Rousseau je příkladem, jak rozdvojená duše *tuláka* nemusí ještě dopadnout špatně, pokud se mu dostane za včas správné výchovy.

„Směr, kterým dítě přichází obvykle na scesti, jeví dost velikou pravidelnost: tuláctví, žebravost a z toho plynoucí mravní zpustlost, u dívek prostituce. Jakmile dítě se ocitne v tuláctví, jest již na prahu života zločinného.“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 4)

4.1.2 Tuláctví mládeže a sociální paedagogika. – Rozlišení: děti toulavé, tulácké a cikánské. – O nomádství vůbec a jeho rozlišení. – Stanovení základních otázek pro výzkum. – Výzkum toulavé, tulácké a cikánské mládeže a jeho metody.

František Štampach seznamuje čtenáře se společností jako výchovným činitelem, kdy sama společnost se má zasloužit o pomoc těmto dětem. Zmiňuje zde i trestní zákon, který s toulavými dětmi také počítá. V roce 1927 vznikl mimořádný zákon „*o cikánech*“. Kdy byli *cikáni* vyloučeni z celé řady práv, které byly jinak ústavou zaručeny. V tomto zákoně byla přesná definice potulných *cikánů*, která zněla: „*cikáni z místa na místo se toulající a jiní tuláci práce se štítící, kteří po cikánsku žijí, a to v obojím případě i tehdy, mají-li po část roku – hlavně v zimě – stálé bydliště.*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 6) Tato definice se opírá o kriminalistické poznání, autor jde více do hloubky a zabývá se výzkumem ethnologickým,

sociologickým, anthropologickým. V tomto případě tedy *děti cikánské a tulácké* nemohou být totéž, a pro sociální pedagogiku Štampach dělí tři kategorie *tulácké mládeže*.

„1. *děti toulavé*

2. *děti tuláků a děti tulácké*

3. *děti cikánské*.“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 6)

Zabývá se *tuláctvím* dětí, které nemusí pramenit pouze z duše dítěte, ale může vznikat díky prostředí ve kterém dítě vyrůstá. Rodiče mění často povolání, místo pobytu.

Dále vysvětluje směr svého výzkumu, kdy se snažil odpovědět na otázky: Zda je toulavost vrozená, zděděná nebo je to výsledný jev vlivů prostředí? Na závěr kapitoly uvádí hned první případ svého šetření, jedenáctiletého *tuláka* z Brna. (ŠTAMPACH, 1933, str. 9) Tento chlapec se dostal do potíží s bezpečnostními úřady. Chlapec nechodil do školy, kradl, utíkal z domova, pomáhal ostatním chlapcům při krádežích. Má špatné vztahy s otcem, na kterého se ohání nožem, takto reaguje i na cizí lidi.

Chlapec je *slabomyslný*, byl léčen na „*tyfus a endocephalitis lethargica*“. Dále podstoupil operaci slepého střeva a pupeční kýly. Chlapec pochází z chudých rodinných poměrů, má čtyři sourozence. Jeho mladší sestra je také *duševně opozdilá*, zřejmě má *mírný stupeň slabomyslnosti*. Rodiče mají normální intelekt, ale nezáleží jim na výchově chlapce.

Zpráva z *pomocné školy* uvádí chlapce jako hodného, a mohl by být dobrým žákem, pokud by se nezačal přátelit s partou z Nového hřbitova. Školu navštěvoval do 3. třídy.

Na tomto příkladu je vidět způsob Štampachova výzkumu. Se studiem *cikánů a tuláků* Štampach začal již před osmi lety, ale tato problematika ho začala zajímat na začátku jeho učitelské praxe. Zde se snažil poznat příčiny tohoto jevu, a sledoval jednoho svého studenta téměř deset let. Snažil se přijít na to, jak by těmto dětem mohl pomoci.

Výzkum se snažil realizovat na co největším počtu respondentů, kdy se seznámil s jejich anamnézou, diagnózou. Využíval metody statické i individuální výzkum, dále poukazuje na výsledky psychotechnických šetření.

4.1.3 Endogenní příčiny toulavosti a tuláctví mládeže. – Následky hořečnatých nemocí a úrazů mozku. – Psychopathická konstituce mladistvého tuláka. – Tuláctví ve stavech mráкотných. – Zdánlivá a skutečná psychopathická konstituce dětských tuláků. – Rodokmeny mladistvých tuláků. – Otázka dědičnosti tuláctví. – Toulavost jako projev vývojových poruch a kritických stádií vývojových.

V této kapitole Štampach rozlišuje *slabomyslnost* – neschopnost nabýt zkušenosti spojená se zvýšenou sugestibilitou a *hloupost/naivnost*, která je způsobena nedostatkem zkušeností. Pozorovaný chlapec jeví známky encephalitidy. Dle Štampacha se u pozorovaného chlapce objevily tři endogenní příčiny *toulavosti* a dalších provinění: „*konstitucionální slabomyslnost, postencephalitický stav mozku a psychických schopností a konstituce psychopathická*“. (ŠTAMPACH, 1933, str. 11)

Štampach dělí příčiny endogenní na: 1. zděděné, hereditální = familiární, 2. vrozené, 3. endogenní příčiny vzniklé na základě prostředí, 4. po chorobách a úrazech. Dále se na příčinách vedle péče podílí kouření, alkohol. Už v jeho době vzpomíná jako příčiny *slabomyslnosti* problémy s vnitřní sekrecí endokrinních žláz, avitaminózu. V této kapitole uvádí další příklad svého zkoumání – chlapce s podprůměrným růstem, se symptomy postrachitickými a diagnostikovanou *mírnou debilitou*.

Tento případ nazývá jako *ethnickou slabomyslnost, zvanou moral insanity*. Tato duševní choroba je vrozená nebo získaná. Lombroso psychopathy ztotožňoval s tzv. instinktivními zločinci, dle jiných psychiatrů je *psychopathie* abnormalita nikoli choroba.

Chorobná toulavost se nazývá *dromomanii*. K této toulavosti uvádí další příklad osmiletého M. z Brna. Kdy podle Štampacha je jeho *toulavost* „*přímo živelná*“. Utíká ze školy, z domova. Štampach se domnívá, že dítě trpí *Oedipovým* komplexem, *psychopathie* s *chorobnou toulavostí*. (ŠTAMPACH, 1933, str. 12)

Mezi *psychopathické* děti řadí děti nevychovatelné, vrtkavé, se kterými si rodina ani škola neví rady. Je to případ hraniční, kdy *psychopathii* řadí mezi normální a duševně nemocné děti. Mezi psychopathy se v té době rozlišovaly uměle konstruované formy: „*1. neklidní, sanguinici, 2. bez vůle, pasivní, 3. výbušní, 4. ješitní, 5. bezcitní, tupí, bez soucitu*.“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 13)

Dále se zabývá dělením *psychopathů* dle Herforta. V souvislosti s *tuláctvím* zmiňuje dále komplex méněcennosti x komplex superiority. Sexuální, volní komplexy. S vysvětlením toulavosti dle těchto komplexů, se ale nespokojí, tak jako mu nestačí výklad *anthropologický*, výlučně *sociologický*. Učitel je dle Štampacha nucen nabýt vědomosti v oborech psychologie, biologie a *paedagogiky* dítěte normálního a *abnormálního*. (ŠTAMPACH, 1933, str. 15)

V této kapitole se zamýšlí také nad tělesnými tresty mládeže, které přímo neodmítá, ale záleží vždy na dobrém zvážení učitele. Učitel by i měl dávat pozor hlavně u dětí *úchylných*, epileptických. Učitel by neměl zapomínat na škody, které bití může způsobit. Zmiňuje také neurotický charakter dětí. *Zdánlivý neurotický psychopath* trpí špatnou výchovou oproti *psychopathovi* skutečnému. *Zdánlivý psychopath* má vyvinuté svědomí, potřebu něžnosti, oddanosti. *Zatížení psychopathi* vědí, co je zlé a co dobré, ale jsou zlomyslní. Proto u neurotických dětí záleží na rozumné výchově. (ŠTAMPACH, 1933, str. 17) Dále se zabývá rodokmeny *zatížených tuláků*. (ŠTAMPACH, 1933, str. 23)

4.1.4 Exogenní příčiny toulavosti a tuláctví mládeže. – Sociální prostředí toulavého dítěte a dítěte tuláckého. – Rodinné poměry u toulavé mládeže. – Chudoba a tuláctví mládeže. – Dítě cikánské a jeho prostředí. – Vztah toulavé mládeže ke škole. – Školní docházka toulavé mládeže, dětí tuláků a cikánů. – Ulice a její vlivy. - Druzi a dětské společnosti. – Alkoholismus a kouření dětí. – Vlivy četby. – Vlivy filmů. – Práce dětská a její vztah k toulavosti mládeže. – Otázka dráteníčků. – Vlivy geografické a vlivy sezónní. – Doprava a tuláctví.

U pubescentů rozlišuje stadium protisociální, které se v té době nazývalo fází negativní, a jako přirozený vývoj vzniká i toulavost. Této pubertální fáze si všímá více u chlapců z chudých poměrů. První formy se objevují již ve třech nebo čtyřech letech, tento vzdor u dětí známe do dnešních dní, a je ovlivněn dle Štampacha také prostředím. Dítě nemusí utíkat z domova jen kvůli špatné péči. Stačí chudoba, špatné zabezpečení, nedostatky ve výživě, oblékání apod. (ŠTAMPACH, 1933, str. 28)

V další části kapitoly se zabývá podrobněji sociálními vlivy na *toulavost*. Ve svém výzkumu si všiml, jak důležitou roli v *toulavosti* hraje rodina. Tyto děti bylo také obtížné umístit do nápravného zařízení, neboť rodina odmítala v tomto ohledu podporu ze strany státu. Mezi

další příklady *tuláků* uvádí sirotky nebo zcela osiřelé děti. Děti osiřelé a současně opuštěné emigranty na čas nebo úplně. Výzkum o těchto dětech dělal v Podkarpatské Rusi. Z jeho výzkumu vyplývá, že naše země v oblasti rozvrácených rodin je mezi prvními příčkami, a tyto poměry jsou zde v převaze nad poměry normálními. Mezi sociálními příčinami *tuláctví* vyniká provinilost a *siroba*. Některé rodiny jsou zatíženy na povahu rodičů, kdy z venku může rodina působit jako běžná s normálními poměry. Tyto případy můžeme vidět i v dnešní době. (ŠTAMPACH, 1933, str. 33)

Všiml si, že v Čechách už v jeho době bylo nejvíce rozvodů. Srovnání měl se zeměmi Moravskoslezskými, se Slovenskem a Podkarpatskou Rusí. Nejvíce k rozvodům přispívá bezdětnost rodin. V červenci roku 1927 byl vydán v platnost zákon č. 117 Sb. *o potulných cikánech*, který měl tendence hlavně represivní vůči *cikánské* rodině, pokud se o dítě nemůže řádně postarat. Dle paragrafu 12 „*děti cikánům odňaté – praví zákon – budtež dodány do péče řádných rodin nebo vychovávacích ústavů, v nichž by bylo postaráno nejen o jejich náležitou výchovu, nýbrž i o vhodnou přípravu pro praktický život. V ústavech takových budou děti podrženy tak dlouho, pokud je třeba, nejdéle do dosažení zletilosti.*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 35) Tento zákon se týkal všech *tuláků* bez stálého zaměstnání.

Výzkum byl realizován především na Slovensku, kde rozlišuje děti *cikánů* usedlých, polousedlých a kočovných. V péči o děti v těchto rodinách nebyl velký rozdíl. Většina dětí postrádala výchovné kompetence ke školnímu prostředí. Školní prostředí může mít, ale na tyto děti velice dobrý vliv. Bohužel v některých případech je těmto dětem zakazováno chodit do školy, ať už ze strany zřizovatele či rodiny. Zákon o potulných *cikánech* tedy v této oblasti neplní dobře svoji funkci.

Bohužel školní docházka je špatně hlídána také z důvodu nesprávného sčítání *cikánů*. U *cikánů* je větší natalita i mortalita dětí. Mezi *cikány* se do sčítání lidu nepočítaly rodiny poctivě usedlé.

V této době spoustu učitelů dle Štampacha žádala pro *cikánské* děti speciální školství. Byly pro ně zřizovány speciální školy, třídy, přípravné třídy, a dle některých názorů se jejich mentální vývoj později zastavuje. Štampach na tato tvrzení namítá, *cikánské* dítě se rovná běžnému dítěti z chudších poměrů. Na druhé straně můžeme vidět i úspěšně studující *cikány*,

pokud mají podporující rodinné prostředí. Ne každé *cikánské* dítě je dítě *toulavé*. Dále uvádí školní docházku *cikánské* mládeže. (ŠTAMPACH, 1933, str. 37)

V době Štampachově stále u některých lidí převládal názor, kdy sterilizace *cikánů* by byla prospěšná. Proti tomuto názoru se Štampach ohradil, neboť *toulavost* nelze vymýtiti sterilizací, ale zlepšením sociálních podmínek dětí, potažmo jejich rodin.

Při odstranění předsudků a dalších stigmat k *cikánům* uvažuje o vztahu těchto dětí, potažmo jejich rodin ke škole. Zabývá se otázkou, kam tyto žáky zařadit, zda do běžné školy, či speciální školy díky nevyhovujícím hygienickým a sociálním poměrům. Učitel se v případě těchto dětí má stát v první řadě vychovatelem, a až poté učit. Při úpravě prostředí a správné výchově lze z dětí vychovat společensky užitečné, v některých případech i nadprůměrné lidi. Dále se zabývá dětskou hrou, která může symbolicky znázorňovat jejich vlastní život, nejen napodobovat život dospělých. (ŠTAMPACH, 1933, str. 41)

Tyto hry svádí k *tuláctví*, životu na ulici, krádežím, k dětské prostituci. Nejvíce dívek, které provozují prostituci jsou dívky *slabomyslné*, neboť kladou nejmenší odpor. *Toulavé* děvče se ocitá v největším nebezpečí, více se toto nebezpečí týká dívek *neurasthenických*, *hysterických*, *úchylných*. Útěky z domova nemají daleko k prostituci. „*J. Schneider vidí počátek prostituce v pohlavním zneužívání dcer otci, sester bratry, svěřenek pěstouny a zaměstnavateli.*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 42)

Mezi společenské vlivy, které se podílejí na vzniku tohoto fenoménu jsou vztahy mezi sourozenci, dále vztahy ve škole, dětské party. Dětská společnost je nejbližším prostředím, kde vznikají sklony asociální a antisociální. Přidává se také dětský alkoholismus a nikotinismus. Tento jev je velice složitý, neboť se na něm podílí jak prostředí (škola, rodina), společenské vazby, nevhodná četba, filmy, dětské zaměstnání, nekompetentní vychovatelé, učitelé. Dětskou práci můžeme dělit na příležitostnou a stálou. Tato práce může být buď prospěšná, neškodná nebo škodlivá. Na vznik *toulavosti* se podílejí také geografické (*ráz kraje, způsob a rychlost dopravy*) a přírodní vlivy, denní doba. Uvádí Burtův diagram, kde lze vyčíst, že na horách a řídcích osídlených krajích se *toulavost* snižuje.

Dále se zabývá moderní *toulavostí automobilovou*, která je hojně rozšířená v Americe, jak uvádí Groves. Motivů k této *toulavosti* je celá řada: neklid, naděje, životní úspěch, nutkavá

dobrodružnost, nutkavá touha cestovati autem, touha po rekreaci, uzdravení. Tato toulavost se přenáší z rodiny na děti, kterým poté chybí předpoklady pro dobrý duševní vývoj. (ŠTAMPACH, 1933, stránky 43 - 53)

4.1.4. Přehledná soustava příčin a typů toulavosti dětské. – Přehled exogenních (sociogenních) příčin. – Variace příčin. – Toulavost dítěte není atavismem ani obrazem kulturního primitivismu. – Transmutace. – Beztrestnost toulavosti dítěte. – Není zločinů dětských. – Zákon o trestním soudnictví nad mládeží. – Jeho poměr k trestnímu řádu školnímu. – Tuláctví mládeže a její provinilost. – Toulavost podle věku a pohlaví mládeže. – Toulavost mládeže a zaměstnání. – Pracující a nepracující mladiství tuláci.

V této kapitole cituje Thorndika, který tvrdí, že lidé se nedělí na několik typů, ale je pouze jeden typ neboli tolik typů, kolik je jedinců. Při studiu příčin *toulavosti* vždy zjistíme něco nového, novou kombinaci příčin, rysy chování, proto je vždy důležité zaměřit se na nové pozorování a vlastní studium. Přehledy typů považuje za nutné, neboť mohou sloužit jako pomůcka k orientaci v řešení životních otázek pro výchovatelskou praxi.

Osobnost *tuláka* utváří chorobné změny v tělesné a duševní soustavě rodičů (zvláště matky, před narozením dítěte), získané *konstitutionální* změny endogenní (vlivem chorob, duševního a tělesného úrazu), fyziologické změny v kritických stádiích fyziologického dospívání, chorobné změny zaviněné rodiči a sociální poměry (alkoholismus, špatné zaměstnání rodičů). Změny způsobené špatným prostředím, výchovou (sociogenní). Vlivy přirozeně exogenní (hospodářské prostředí).

Všechny tyto změny můžeme zahrnout do příčin somatogenních, psychogenních nebo sociogenních. Dále je dělit na změny normální, abnormální, hraniční (neutrální). Příčiny či změny fyziologické, vrozené, získané. Mezi jednotlivými skupinami můžeme nalézt spojitost.

Jako exogenní příčiny uvádí: rodinnou anamnézu a vzájemné vztahy, původ *tuláka*, sociální zázemí, ať už v rodině či ve škole, sourozence, přátele či spolužáky, ulici, četbu, filmy, zaměstnávání dětí, původ (geografický ráz), dopravu, roční dobu. Dále se zabývá vztahem *toulavosti a provinilosti* dětské. Jsou to sociální a psychické jevy, které se nedědí. Tyto jevy řadí mezi beztrestné prohřešky, neboť dítě nemá dostatek vědomí a mravních zásad, vůli a dostatečnou výchovu.

Dále se zabývá ošetřením toulavosti a provinilosti v zákoně té doby. Důležité je odlišovat přečiny dospělých a mladistvých. Děti se mají napravovat a vychovávat, ne trestat. Všímá si rozdílů mezi toulavostí dívek a chlapců, kdy u dívek převládá prostituce, u chlapců potulky. Dle Zemana je důležitá práce pro záchranu, má tedy dvojí funkci zábranou i záchranou. (ŠTAMPACH, 1933, stránky 54-65)

Na konci kapitoly cituje J. A. Komenského (z jeho Informatoria školy mateřské, IX. Kapitola, s. 15) „*Lépe jest si hráti, než zaháleti, nebo ve hře vždy se něčím mysl zanáší a často i brousí. A takt' zavozovati dítě v práci nebude nesnadné, když samo přirození k tomu je vede, aby vždy něco dělali.*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 66)

4.1.5 Napravitelnost a nenapravitelnost dětských tuláků. – Dětsí tuláci s hlediska úřadů, školy, anthropologie, sociologie, psychologie, psychiatrie a pedagogiky. – Přirozené skupiny příčin a vlivů na provinilost dětských tuláků. Vztažnost poměrů sociogenních a psychogenních. – Provinilost cikánských dětí a zločinnost cikánů. – Vztah rozumových schopností (inteligence) k provinilosti dětských tuláků. – Možnost měření mravního a společenského citění u dětí, zvláště u dětských provinilců.

Správné napravení dítěte by mělo probíhat formou hry. Dítě by nemělo pociťovat velkou nudu, mělo by vyrůstat v pestrém domově s více možnostmi. Práce může být dobrý výchovný prostředek, pokud dítě doma vypomáhá otci či matce s jednoduchými úkoly. Tyto úkoly mohou pomoci zabránit *toulavosti*. Pastellozi a Komenský považovali přiměřenou práci dítěte jako jednu z možností, jak předcházet *toulavosti a zpustnutí* dítěte.

Učitel si musí dávat pozor, jak vystupuje a vyjadřuje se před dětmi a jejich rodiči. Nemá právo k těmto výrokům, je důležité si dávat pozor na autosugesci a sugestibilitu dítěte. Musí mít důvěru v každé dítě a jeho úspěch. Nesprávné výroky učitele mohou vést ke snížení sebevědomí jedince. (ŠTAMPACH, 1933, stránky 67-68)

Úřady a bezpečnost vidí v *toulavosti* velké provinění. Jejich postoj není vždy výchovný a správný, ale je důležitý k zachycení „*dítěte nad propastí, nad kterou se již nachyluje*“. (ŠTAMPACH, 1933, str. 68) Dle zákona může být *tulák* do 14 let pouze pokárán, udělen mu výchovný dozor, či být umístěn do vychovatelný. Mladší 18 let, ale starší 14 let = *mladistvý*

tulák, tomu může být udělen zákaz podle trestního zákona, nejvyšší trest je vždy pouze zavření v „*oddělení samostatných nebo polepšovných*“. (ŠTAMPACH, 1933, str. 69)

Zákon v této době stavěl na opačném pólu než antropologie, která v takovémto dítěti viděla stejně jako ve zločinci primitiva. Dle Herbartovi teorie bylo takovéto dítě nevzdělané, a spousta učitelů se stále řídí těmito předsudky.

Sociologie vidí ve výchově dítěte velký vliv prostředí, psychologie již nevidí dítě jako zmenšeninu dospělého, a výzkumy nám dokazuje možnost výchovy dítěte. Dále se zabývá psychiatrií, psychopatií, diagnózou a léčbou těchto dětí. Nejdůležitější je zde výchova, která nastupuje tam, kde už si lékař ani soudce nevědí rady. Dává nám naději na vychovatelnost jakéhokoliv dítěte.

Dále uvádí příčiny *toulavosti* u svého šetření z Košic, Bratislavy, Brna, Prahy, Plzně. Potvrdil důvody toulavosti, jak je uvádí na začátku kapitoly. Z výzkumu vyplývá, že příčiny sociální převažují nad endogenními. Nezáleží pouze na rozvratu rodiny, ale také na prostředí – chudoba, soužení. Příčiny *psychopathie* u dětí jsou tedy sociální.

Cikánské děti patří mezi děti v běžné škole, pouze jejich domov není vždy vhodným sociálním prostředím pro výchovu. Uvádí také přečiny *cikánů*, které se liší od *necikánů*. Uvádí, že *cikáni* v malé míře vraždí, loupí. Bezprizornost se u *cikánů* stala díky jejich původu přirozenou, oproti tomu *tulák* byl ke svému chování společností předurčen, donucen. *Cikánské* dítě si už od dětství navyká na nedůvěru od společnosti, její bezpečnosti, zvyká si na to, že je považováno za méněcenného. Tuto méněcennost kompenzuje nedůvěrou, lží, podvody, vzdorem a krádežemi. Také je stigmatizováno kvůli barvě pleti, a tak je izolováno od ostatních dětí, předčasně se usuzuje o jejich nízké inteligenci apod. Nemá tedy možnost se výrazně oddělit od své kultury. Obtížně to má také z důvodu, že např. na Slovensku jsou obyvateli utlačováni a vystěhováni do osad na okraji měst, i pokud jsou poctiví, nemohou studovat v církevních školách atd.

Ovlivnit správný vývoj dítěte může také cizí prostředí, odpor proti učiteli. Tyto děti mohou na okolí působit jako děti *úchylné, slabomyslné, debilní*. Toulavost ale není prvotní příčinou opozdilosti, bývá příčinou druhotnou. Kdy dítě bývá ve škole trestáno pro svůj špatný prospěch, a následkem toho utíká. Většina těchto dětí ve škole prospívá špatně.

Existuje tedy vztah inteligence s toulavostí? Zde uvádí graf dle „*Termanovy stupnice*“, kdy podprůměrných dívek se toulalo 22,9 %, hraničních 24,7 %, polonormálních 27,3 %, plně normálních 5 %, nadprůměrných 0%, nerozhodných 19,9 %. Podle měření autorek, je pozitivní korelace mezi charakterem provinilých dívek a jejich inteligencí. Z jiných výzkumů nejsou tyto závěry tak přesvědčivé.

Tyto výzkumy jsou významné pro umístění dětí v ústavech, mohou pomoci v důležité otázce dalšího směřování a budoucího zaměstnání. Nesmí se zapomínat na jejich individuální studium a neprovádět takovéto výzkumy na kolektivech. Podobné výzkumy dělal také O. Chlup, který ve své analýze sledoval dvě stránky dítěte: citovou a volní. Dítě se ale projevuje různě také v závislosti na okolí, náladě, osobě, se kterou je v kontaktu. Jeho povaha se neustále tvoří a mění. Jeho rozumové schopnosti, které by mohly jednání ovlivnit se utvářejí až později. (ŠTAMPACH, 1933, stránky 70-85)

4.1.6 Nápravná výchova toulavého dítěte. – Školní lékař. – Psychologie podvědomí! – Přenesení sociálních citů na vychovatele a školu, láska k vychovateli. – Rodina nebo ústav? – Zábranná, záchranná a výchovná zařízení u nás. – Evidence zpustlé mládeže. – Sociální péče policejních úřadů. – Denní útulky. – Odnětí a vzdání se otcovské moci. – Soudy mládeže. – Ochranný dozor. – Vychovatelny. – Dobrovolná nebo veřejná péče o mládež toulavou a zpustlou?

Nápravná výchova se týká všech dětí, které tlakem okolí získalo znaky dítěte *úchylného*. Řadí sem *pseudoneurasthenii, pseudodebilitu, pseudopsychopathii*. Výchova dítěte je omezena pouze, když dítě není duševně zdravé, pokud nelze očekávat zlepšení tohoto stavu. O zachovalé složky duševního života *slabomyslných* se má postarat *léčebná výchova*. Je důležité rozlišovat mezi výchovou nápravou a léčebnou, nápravu pomocí výchovy a léčbu pomocí výchovy. Léčebná pedagogika se zabývá dítětem nemocným, cílem je psychické uzdravení výchovnými prostředky.

Štampach v této kapitole vystupuje proti inkluzi. Předmětem výchovy sociální má být dítě *slabomyslné, zpustlé, opuštěné, toulavé a provinilé*. Sociální pedagogika má být součástí obecné pedagogiky.

V kapitole se dále zabývá dalšími důvody *toulavosti* z pohledu psychoanalýzy, která má zásluhu na vzniku mnohých studií o neurosách, o duševním vývoji dítěte, sexuálních citech.

Rodinný život, sexuální teorie, individuální psychologie. U vychovatele je nejdůležitější láska k dítěti, nikdy nesmí vidět učitel v dítěti vyvrhel společnosti. Pokud dítě pochází z rodiny, která je ať už z jakéhokoliv důvodu vadná, tak zde učitel zastává náhradní péči. Může být první, který pomůže *toulavému* dítěti. Měl by umět diplomaticky promluvit s rodiči a pomoci jim s výchovou dítěte. V dalším případě má společnost zákonná opatření, která mohou chránit dítě, před špatným rodinným zázemím. Mezi tyto možnosti patří *internát a penzionát* nebo náhradní rodinná péče. Tyto zařízení jsou soukromá a spočívají v dobrovolné péči. Jejich úkolem je chránit každé dítě, při těchto zařízeních jsou zakládány odbory: pro péči *o mrzáčky, o neplnosmyslné děti, o děti slabomyslné*. Těmto odborům patří také speciální ústavy s internáty. Tyto dobrovolné sbory nemají veřejnou podporu, péče o dítě se stává náročnější a nákladnější, z tohoto důvodu je zde nebezpečí, že zaniknou. Stát bude muset vybudovat rozsáhlou síť věznic a *polepšoven* nebo změnit systém péče z dobrovolné na státní.

„*Okresní péče zařizuje Útulky pro školní mládež v době mimoškolní.*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 96)

„*Česká zemská péče o mládež*“ se zabývá právní ochranou, evidencí, péčí o matku s dětmi, péčí o rodinu, mládež a dorost, zřizuje ústavy léčebné, *sirotčince a vychovatelny*. Dále uvádí statistiky ohledně počtu dětí, které byly obžalovány, odsouzeny, ve vězení, polepšovnicích atd. Tyto data jsou nepřesná, jsou zde opomíjená data z různých institucí a zemí.

Oddělení sociální péče byla zřízena v Praze roku 1919, jsou to první soudní oddělení pro mladistvé, kde jim mohou být udělovány důtky, pokuty, ochranný dozor. Mají v evidenci dětské a mladistvé *tuláky*. Stejnou evidenci mají také *úřadovny* při soudech. Toto sociální oddělení slouží také jako útočiště pro děti týrané rodiči. Mezi pomocné orgány úřadoven patří „*Městská výzkumna mládeže v Brně, útulek spolku YWCA, dívčí útulek v Kamenné ulici.*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 101)

Další významnou podporou je sociální profylaxe, která se snaží předcházet toulavosti a provinilosti dětské. Tímto prostředkem jsou denní *útulky*, které slouží pro školní mládež k mimoškolním aktivitám. Opět jsou zřizovány „*ústavy pro záchranu a výchovu toulavého, zpustlého a provinilé mládeže*“. Patří sem především vychovatelny, kam bývá mládež umístěna z rozhodnutí soudu nebo ze svolení rodičů, kdy se otec po dobu pobytu musí vzdát

svých práv. Ochranný dozor může trvat do 21. let, a může být během této doby změněn na ochrannou výchovu, která bývá realizována v rodině dítěte nebo v rodině náhradní.

Postup, jak se dítě do takového ústavního zařízení dostane je následující: 1. Úřadovna, sociální péče policejní, sami rodiče podají žádost o svolení umístit dítě do vychovatelny. 2. Poté se žádá rodiče o svolení. 3. Informuje se ředitelství s žádostí o umístění. 4. Obec musí vydat domovský list, žádá se o příspěvek obce na výchovu ve vychovatelnách. 5. Lékařské vysvědčení, zvláště vypsány choroby. 6. Rodiče jsou požádány o příspěvek na výchovu. 7. Pokud jsou rodiče chudí, či příspěvek platit nechtějí, žádá se o příspěvek ze státní dotace pro soudní péči. 8. Otec se žádá o převedení otcovské moci na ředitelství. Tento proces je velmi náročný, a ne všechny děti dostanou potřebnou pomoc.

Takových to vychovatelem je v Československu 23 z toho pouze jeden ústav Komenského v Košicích je státní. Z nepoměru chovanců a potřebných ústavů vyplývá, že poroste počet vězňů než počet dětí v ústavech.

Péče o tyto děti nesmí zůstat dobrovolnou, založenou na iniciativě občanů. Výuka a výchova dětí patří dnes již také pod stát. Některé děti na ústav nedosáhnou také z důvodů velké klasifikace, nedostatku peněz rodičů. Neznamená to, že dobrovolná péče by nemohla fungovat také při té státní, neboť dobrovolná péče je vždy rychlejší. (ŠTAMPACH, 1933, stránky 101 - 107)

4.1.7 O některých zřízeních pro záchranu a výchovu toulavé a tulácké mládeže v cizině. – Mezinárodní ochrana mládeže, zvláště dětských tuláků. – Směry ve výchově zpustlé mládeže. – Nedostatky dnešního systému péče a výchovy zpustlé, toulavé a provinilé mládeže. – Volba vhodného povolání pro mládež tuláckou. – Sbory dobrovolné stráže pedagogické, jejich činnost a význam. – Psychogram toulavého a tuláckého dítěte.

První útočiště, které se zajímá o toulavé děti jsou útulky. V Polsku jsou děti pozorovány, a odtud posílány dle potřeby do vychovatelem. Pro děti ohrožené a zanedbané jsou zřízeny internáty, v Polsku mají dále sirotčí hnízda, venkovské statky, jejichž majitelé vzali do výchovy opuštěné sirotky.

V Rusku mají útulky pro záchranu bezprizorních dětí, noclehárny potulných dětí, dětské domovy. Tyto domovy jsou určeny hlavně pro potulné, tulácké, bezprizorní děti a mladistvé. Domovy jsou rozděleny dle věku dětí a mládeže.

Ve Francii mají pro *zpuštělé* děti speciální školy a léčebné pedagogické ústavy. V lehčích případech zůstávají u své rodiny pod ochranným dozorem. V Německu a Rakousku mají útulky, které fungují hlavně pro děti, které jsou z rodin, kde pracují oba rodiče. Dále jsou zřízeny domovy pro *tuláky*, kde je zkoumán jejich zdravotní stav a také sociální zázemí. Podobné útulky mají také ve Vídni a Itálii.

V USA jsou podobné školy, jak je již zmíněno výše, a vedle těchto škol mají také školy indiánské pro děti kočujících indiánů. Probíhají zde hlavně dílny a řemeslný výcvik. Děti jsou vychovávány v cizích rodinách.

Zřízeny jsou také poradny pro rodiče a učitele. Poradny jsou zřizovány v Německu, Vídni, Švýcarsku, Holandsku a Norsku. V USA posílají k podobným účelům do škol sociální pracovníci.

Po vzoru vědy jsou zřízeny vychovatelny pro děti s různým typem postižení v Albisbrunnu u Curychu. Vzorem pro tyto vychovatelny je rodina.

Zeman určil cíle a úkoly vychovatelem. Cílem je „*podchytit dítě mravně klesající a zachovati i vyzvednouti utajené prvky mravnosti, napravit a zušlechtiti porušenou povahu, vychovati z chovaneck (ovšem jinde i chovanců) myslící ženy a vrátit je společnosti jako osobnosti navyklé práci, jako povahy ukázněné, jež poznaly nebezpečí úhony a dobro záchrany v ústavě.*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 110) Mezi prostředky výchovné řadí fyzickou práci, vliv ústavu, vyučování v přesně stanovenou hodinu, odměny a tresty, udržení kontaktu s dětmi z ústavu propuštěnými.

Důležitá otázka ve výchově je otázka trestů a odměn. Ve Vychovatelně v Praze Libni je zaveden vojenský způsob výchovy. Opírají se zde o slova Masaryka: „*Když trest, tedy tělesný a ovšem takový, aby se cítil, žádné hraní*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 111) V tomto případě je důležité si uvědomit, jak byl výrok myšlen, a nebrat ho doslovně. Neboť tělesný trest by měl být výjimečný. Podobný názor má Komenský, ve svém Informatoriu: „*Druhý (!) stupeň kázně jest přemrštiti metličkou neb rukou pleštiti, pro ten cíl, aby se dítě*

upamatovalo, zahanbilo a na to pozornější bylo. (Informatorium, IX., 4)“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 111)

Trest je vždy sporným prostředkem pro výchovu dětí. Pokud pomocí trestů a odměn dosáhneme přizpůsobení dítěte pravidlům, nemusí to znamenat vždy jeho nápravu. Ve výchovných máme několik stupňů trestů: „1. napomenutí a hrozba, 2. důtka v soukromí, 3. důtka před ředitelem nebo před chovanci, 4. vyloučení z her, procházek a zábav, 5. zařazení do nižší skupiny, 6. osamocení (vazba), 7. půst (odepření milého pokrmu, oběda a večeře), 8. tvrdé lůžko a 9. bití.“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 112)

Většina vychovatelů z výzkumu je pro tělesný trest. Učitel ve vychovatelně musí být především vychovatelem, jeho jednání musí mít výchovný ráz. Tresty zde mohou být zhoršeny psychickým rozpoložením dětí.

Mezi péčí ústavní a rodinnou je znatelný rozdíl, neboť ústav poskytuje lepší péči zdravotní, ale na dětech je znát chybějící rodinná péče. Klíma ve svém přehledu sociální a zdravotní péče o dítě znovu uvádí, že je patrná převaha dobrovolných institucích nad péčí státní.

V péči o *tulácké děti* jsou nedostatky, proto Štampach v díle uvádí přehlednou stupnici činitelů pro zabránění *toulavosti a provinilosti* dětí. Tuto stupnici uvádíme v seznamu příloh (Příloha 1). Nejvíce se v této péči uplatňují: „*škola, vychovatelny, skautské družiny, besídky a kluby a navržená pedagogická stráž*“ (ŠTAMPACH, 1933, str. 116) V úplném závěru podrobně popisuje pedagogickou stráž. Její činnost uvádíme v příloze č. 2. Členy pedagogické stráže mohou být osoby s příslušným pedagogickým vzděláním, absolventi středních škol s následným výcvikem, vystudují pedagogickou akademii.

Pedagogická stráž vyplňuje tzv. psychogram ohroženého a toulavého dítěte. Ten zahrnuje výzkum všech endogenních a sociogenních příčin. Tento dokument může pomoci nejen škole, policii, soudu, ale také samotnému dítěti. Evidence těchto dětí může přesvědčit veřejnost, že záchrana a výchova toulavého dítěte je stejně důležitá jako školství, služba bezpečností či soudní. (ŠTAMPACH, 1933, str. 122)

4.1.8 Závěr

V závěru Štampach cílí na celou společnost, která by se měla cítit povinna, aby *toulavé* dítě bylo zachráněno před *pádem do propasti*. Musíme poznat příčiny *tuláctví*. Štampach, jak už

jsme zmínili výše, rozlišuje dítě *toulavé, tulácké a cikánské*. Příčiny uvádí endogenní a exogenní. *Tuláctví* se může také objevit ve stadiu dospívání, jako přechodný symptom.

Toulavost je vedle žebrání a krádeží nejhorším proviněním dětí. U dívek je spojeno s prostitucí. U těchto dětí zabírá nápravná výchova, pokud se upraví prostředí dítěte, dítě cítí pocit bezpečí a lásky u vychovatele. Musíme také rozlišit problémy u dětí cikánských a necikánských. Děti cikánské jsou svou rodinou vedeni ke krádežím, potulování, vyrůstají v disociálním prostředí. Toto tuláctví souvisí s mnohaletým *nomadismem*. *Tuláctví* se týká většinou dětí inteligentních i nadprůměrně inteligentních.

K nápravě lze využít ochranné výchovy v rodinách nebo ústavní péče. V ČSR máme zřízeny vychovatelny pro péči o tuto mládež. Do péče o tyto děti musíme zapojit také společnost, která nevhodnou četbou, filmy, reklamou, špatným příkladem, rozvrácenými rodinami dává špatný příklad a napomáhá ke zpusnutí dítěte. Jako ochrana těchto dětí by ve městech měly být zřízeny sbory dobrovolné stráže pedagogické. Vedly by evidenci dětí, jejich anamnézu, psychogramy. (ŠTAMPACH, 1933, stránky 123 - 127)

4.1.9 I. Odkazy na Komenského v díle

V knize se Štampach odkazuje na Komenského v kapitolách č. 4, dále zmiňuje jeho názory v 5. a 7. kapitole.

„Lépe jest si hráti, než zaháleti, nebo ve hře vždy se něčí mysl zanáší a často i brousí. A takt' zavozovati dítek v práci nebude nesnadné, když samo přirození k tomu je vede, aby vždy něco dělali.“ (Informatorium školy mateřské IX., 15.) (ŠTAMPACH, 1933, str. 66)

„Lidská přirozenost se nevzpírá tomu, aby byla ovládána, ale lidsky a ne zvířecky, neboť člověk je člověk a ne zvíře.“ (Jednoho jest potřebí) (ŠTAMPACH, 1933, str. 108)

„Druhý (!) stupeň kázně jest přemrštiti metličkou neb rukou pleštiti, pro ten cíl, aby se dítě upamatovalo, zahanbilo a na to pozornější bylo.“ (Informatorium, IX., 4) (ŠTAMPACH, 1933, str. 111)

4.2 Štampach František, O vztahu učitele k žákovi ve výchově, Knihárnice Josef Palc, Praha, 1935

4.2.1 O úkolu učitele.

V kapitole autor rozebírá vztah mladého, začínajícího učitele k žákům. Tento vztah ovlivnil v jeho studijních letech jiný učitel. Podmínkou pro úspěšnou práci je klid učitele. Jeho úkolem je výchova charakteru žáků, předání vědomostí a dovedností, podporovat žáka v tělesném a duševním růstu, zvyšovat úroveň sociálního prostředí žáka. (Štampach, 1935, stránky 3-6)

4.2.2 Komplex faktorů ve výchově žáka.

Do komplexu faktorů patří pozorované i nepozorované výchovné činitele. V první řadě je to rodina, tělesná a duševní stránka žáka, další sociální prostředí např. církev, spolky, knihovny atd., školní prostředí.

Nejlepší úkol může splnit ve výchově žáka osobnost učitele, pokud je to typ sociální. Nejvyšším sociálním typem je matka. (Štampach, 1935, stránky 7-10)

4.2.3 Rozlišení vztahů učitele a žáka.

Vztah mezi učitelem a žákem má být pouze didaktický. Dnešní didaktismus a metodologie je hluboce zakořeněná v Herbartovi. Jeho myšlenky se neustále vrací v nových formách, Herbart čerpal zase z Komenského a překonal ve svých názorech některé moderní didaktické směry.

Na začátku výchovy šlo o specializovaný nácvik, například vojenský, tělesný, hudební. Je zde naprostá poslušnost. V dnešní době je tento princip již překonaný. Další kategorie vztahu je vztah normativní, který je dán školním řádem. Učitel je přísný, zároveň shovívavý. Škola má být v tomto případě „*dílnou humanity*“. Tyto normy nejsou nikde napsány, jsou založeny na názoru učitele a znalosti filozofie pedagogické. Od tohoto vztahu přecházíme ke vztahu pedagogickému, vychovatelskému. Utvářet lidi energické a inteligentní, pěstovat vůli.

Mezi žákem a učitelem může docházet k několika vztahům: izolovaný psychologický – mimo prostředí školy, dále izolovaný sociální vztah – učitel zasahuje do názorů rodiny. Zde

může vzniknout sociální rovnost, nadřazenost či podřazenost vůči rodičům. Zdravé školní prostředí stojí na dobrých sociálních vztazích mezi učitelem a žákem.

Učitel by měl být vzdělán v oborech psychologie, anthropologie, sociologie, pedagogika a filozofie, vedle oborů, které vyučuje. (Štampach, 1935, stránky 11 - 16)

4.2.4 Vztah učitele k žákovi a psychologický výběr učitelstva.

V této kapitole Štampach rozlišuje několik typů charakteru učitele. Tento charakter učitel projevuje při formování vztahu se žákem. Díky poznání svého charakteru může učitel lépe zkoumat svůj vztah k žákům.

E. Spranger vytvořil šest základních typů osobnosti, jsou to: typ teoretika, hospodářského člověka (ekonom), estéta, typ sociálního, náboženského a autokrata. Při konstrukci charakterových typů můžeme dojít k hlavním osobnostním tendencím učitele. (Štampach, 1935, stránky 17 - 20)

4.2.5 Vztah učitele k žákovské společnosti jako celku.

Při výběru učitelů se mají zohlednit dvě kritéria. Jejich vzdělání a charakter, který musí být vhodný pro toto povolání. Vybudovat si dobrý vztah ke třídě, je první a nejtěžší úkol učitele. Studium mu dodá počáteční klid, ale ve třídě funguje mnoho „*činitelů davového myšlení*“. Třída se pro učitele může nadchnout nebo s ním zápasit.

Heveroch se domníval, že *davové myšlení vzniká řadou malých ústrků, pohoršení, nedostatků, zklamání atd., která dává půdu pro vznik davu.*“ (Štampach, 1935, str. 23)

V třídním kolektivu tedy můžeme rozlišovat normální, zdravý kolektiv nebo vadný a abnormální. Pokud se třída začne projevovat jako dav, je to známka „*školské pathologie*“.

Sociální pedagogika by měla získat vůdcovské povahy v kolektivu žáků a zužitkovat je za účelem výchovným. Celá pedagogika je pedagogikou sociální a zároveň individuální.

Zájem o toto povolání by neměl mít ten, koho nezajímá duševní život jiných lidí, člověk, který nemá rád děti.

Ve svém výzkumu Štampach přesto našel učitele, kteří práci nechtěli vykonávat, ale k volbě povolání je vedly existenční důvody. Učitel by si měl podle pozorování autora uvědomit: 1. třída je společenskou skupinou, 2. má své vlastní myšlení, 3. při špatných vztazích se může

změnit v dav, 4. Kolektiv zvyšuje výkon žáků, 5. Zároveň se zde zvyšují neurotické a psychopathické podmínky. Pokud učitel dobře rozebere svůj vztah ke třídě, může dojít k úspěchu ve výchově. (Štampach, 1935, stránky 23 - 25)

4.2.6 Vztah učitele ke školnímu soudnictví. Výzkum školní spravedlnosti.

Osobnost učitele je zkoušena kolektivem studentů, zvláště pokud se jedná o přestupky dětí. Záleží na charakteru učitele, jak se vypořádá s přečiny dětí, zvláště pokud se jedná o děti duševně i mravně vadné. Děti jsou vnímaví, pokud se k nim učitel chová jako k vojákům či pokud je bere jako sobě rovné.

Štampach uvádí zápis z deníku žákyně, který vystihuje školní úspěch. *„Úspěch školní, zrovna jako chování, veselá nálada ve třídě je, podle mého mínění, vyloučena nebo zatížena tam, kde vládne strach, bázeň a nevolnost, hraničící na otroctví. Styk náš s profesory je, po pravdě řečeno, málo srdečný, je zde málo přátelství, nejlepším vychovatelem je láska vzájemná.“* (Štampach, 1935, str. 28)

Uvádí dotazníkové šetření, které zjišťovalo názory žáků na soudnictví učitele. Názory ovlivňují věk žáků, pohlaví, školní a rodinné prostředí. Z výzkumu vyplývá, že většina žáků považuje samosoudnictví za spravedlivé, některým žákům se nelíbí, že učitel za prohřešky jednoho žáka soudí celou třídu. Dle žáků tak vzniká školská pathologie a výchova žáků se ztrácí. Základem výchovy je pocit spravedlnosti a důvěry v učitele.

Vhodnou formou, jak posoudit chování žáků a pořádek ve třídě je školní samospráva. Žáci jsou tak vychováváni k budoucím občanským úkolům. Žáci při výzkumu nejsou vždy pro tuto formu soudnictví ve škole. Uvádí několik důvodů: trestání od děvčat je nespravedlivé, učitelé mají trestat po dohodě se žáky, došlo by k roztržkám mezi žáky. Dále uvádějí věk, spravedlnost, zkušenost učitelů.

Spravedlnost učitele vychází z jeho osobnosti, charakteru, inteligence, z poznání sebe sama. Jan Amos Komenský ve své knize *Jednoho jest potřebí* uvádí: *„Co jest člověku nejprve a nejvíce potřebné: sám sobě, tj. aby se naučil sám sebe znáti, sám sebe spravovati a sám ze sebe užitek míti.“* (Štampach, 1935, str. 36)

4.2.7 Otázka trestu ve vztahu učitele a žáka v pedagogické přítomnosti, minulosti a budoucnosti.

Moderní pedagogika nepřipouští ve výchově trest. Tento názor byl, ale vysloven mnohem dříve, a to Janem Amosem Komenským. „*K řízení lidské přirozenosti jest jednoho potřebí, totiž laskavého vedení: násilí, přinucení, úskoky a nástrahy nejsou pravými prostředky, jimiž dosahujeme poslušnosti u tvora rozumného.*“

„*Lidská přirozenost se nevzpírá tomu, aby byla ovládána, ale lidsky a ne zvířecky: neboť člověk je člověk a ne zvíře, napsal J. A. Komenský.*“

Škola má být dílnou lidství více než rozumu či lidí zaměstnaných. „*Školu dokonale účelnou jmenuji tu, která je pravou dílnou lidí, řekl.* (Štampach, 1935, str. 37)

V takové škole bude mezi učitelem a žákem vzájemná láska, úcta a porozumění. Porušení tohoto společenství problémy se samo trestá. Každé překročení pravidel se počítá jako nedostatek poslušnosti, poté následuje trest. I pokud toto nařízení překročilo dítě jen z nepozornosti.

Při kultivaci citu a vůle se zároveň zdokonaluje spontánnost a osobnost dítěte. Trestem se jeho spontánnost potlačuje. Zamýšlí se nad smyslem trestu, přispívá k vytvoření lepšího charakteru? Dříve dle Komenského: „*Ve výchově mládeže se užívalo většinou tak tvrdé metody, že školy vůbec byly považovány za mučírny hochův a lámání hlav.*“ (Štampach, 1935, str. 41)

V dnešní době se již ví, díky psychologii, že bití dítěte působí opačně na jeho vůli. Tělesné tresty jsou na školách zakázány. Nejlepším učitelem je ten, který netrestá.

Již Jan Amos Komenský řekl, „*Ctnostem lze se učit tím, že se ustavičně jedná počestně Zářivým příkladem spořádaného života buď ustavičně život rodičů, pěstounů, učitelův a spolužáků. Ovšem, že jest úplně nutná přísná kázeň, aby možno bylo zakročovati proti špatným mravům. Škola bez kázně – mlýn bez vody.*“ (Štampach, 1935, str. 46)

Dále se Štampach zabývá vlivem trestu na školní úspěšnost žáka, kdy trest u žáků velmi dobrých či dobrých výkon zlepšil nebo nezměnil, kdežto u žáků nedostatečných a slabých se výkon až nápadně zhoršil. Štampach z jednoho pokusu nechce dělat závěry, pouze poukazuje, jaké účinky může trest mít. Sami žáci vypovídají, že trest ve škole nepomáhá

k práci, učení. Pouze děti zatvrzuje, ponižuje je, pokud jsou trestáni před třídou. Z jejich výpovědí vyplývá, že trest pomáhá doma, a ve škole pouze domluva. Učitelé by měli být při udělení trestu přísní, ale vždy spravedliví. Děti už od nástupu do školy touží po spravedlnosti. Ve vyšších ročnících studenti odmítají tresty a zastávají názor, kdy mají mít vztah s učitelem jako svým rádcem. (Štampach, 1935, stránky 46-54)

4.2.8 O vadách a chorobách ve vztazích učitele a žáka. Některé projevy školské pathologie a jejich zkoumání.

Štampach se snažil analyzovat případy dětské sebevraždy, jsou to případy nejhorší školní pathologie. Psychiatrie v první řadě hledá vnitřní příčiny, dále vnější. Projevy k sebevražedným sklonům nebývají nápadné, patří mezi ně: samota, náladovost, přecitlivělost. Dále nepozornost, roztěkanost, úzkost, fobie.

Ve výzkumu rozlišil několik motivů k sebevraždě: strach před trestem, duševní choroba, špatné zacházení, lítost, ztráta blízké osoby, ješitnost. Žáci v dotazníkovém šetření uvedli některé důvody, které jim ve škole vadí. Zahanbování, ponižování, posměch spolužáků.

Znovu se zabývá otázkou trestu, který láme žákovu vůli, a je ve vztahu k abnormálním žákům, *neurophatickým*, *psychopathickým* atd. velmi nebezpečný. Může být bezprostřední příčinou k tuláctví, podvodům a sebevraždám.

Nebezpečí také vidí v syndromu vyhoření učitelů, kdy je vztah k žákům vždy ohrožen, neboť učitel vidí v banalitách dětí větší provinění.

Závěrem opakuje, že tichý zápas mezi žákem a učitelem, přetvářky, lži, podvody atd. jsou příznaky školské *pathologie*, a ve zdravém vztahu býti nesmí. (Štampach, 1935, stránky 55 - 63)

4.2.9 O hygieně ve vztahu učitele a žáka a její význam pro duševní zdraví učitele a žáka.

Včasné rozeznání příčin špatného vztahu mezi učitelem a žákem může pomoci přispět k vytvoření zdravého prostředí, které je důležité pro správný vývoj dítěte. Formuluje zásady vztahu učitele a žáka.

1. poznat žáka – znát jeho tělesnou zdatnost, duševní zdraví, mimoškolní prostředí

2. Ve třídě by měl být co nejmenší počet žáků, kvůli individuálnímu přístupu.
3. Všichni učitelé, kteří se zapojují do výchovy žáka musí být ve shodě a mít společný zájem.
4. Učitel musí dobře znát sám sebe.
5. Výběr učitele má být podroben soustavnému pozorování.
6. Učitel pozoruje sociální vztahy ve třídě.
7. Učitel má jít o prospěch celé třídy.
8. Vytvořit zdravé a klidné prostředí.
9. Odlišovat projevy puberty od skutečných problémů.
10. Učitel má být v hodnocení objektivní, spravedlivý, nepředpojatý.
11. Má být opravdový a pravdomluvný.
12. Učitel má mít k žákovi úctu. (Štampach, 1935, stránky 64 - 75)

4.2.10 Učitelův vztah k vytvoření charakteru žáka. Zkoumání o ideálech žactva.

Základním požadavkem moderní pedagogiky je tvoření charakteru žáka. Výchova učitele se uplatňuje v citové a volní oblasti žáka. Jeho působení může být dvojitý: a) negativní – zakazovat a zabraňovat v negativních zájmech žákům, b) pozitivní – podporovat žáka v dobrých úmyslech, naučit ho ovládat jeho instinkty.

Kázeň dle Kanta mění zvířecí chování v lidské. Zabraňuje tomu, aby se člověk neodchýlil od svého určení, lidskosti. Proto je pro něj důležitější kázeň než vzdělání.

Komenský vyslovil názor, že násilí a trest ve škole se mohou stát, vedle trestů v rodině, příčinou *rvavých* tendencí. Pokud si učitel myslí, že cestou k vytvoření dobrého charakteru je násilí a trest, tak snadno zapomene na výchovný vztah, který zdůrazňuje jak Komenský, tak Masaryk. „*Na lásku a úctu k dítěti a na lásku a úctu dítěte k učiteli.*“ (Štampach, 1935, str. 79)

„*Zářivým příkladem spořádaného života bud' ustavičně život rodičů, učitelův a spolužákův.*“ (Štampach, 1935, str. 79) Jak můžeme vidět v citaci J. A. Komenského, vliv učitele na žáka je obrovský. Učitel vyučuje žáka svým příkladem. „*Ctnostem lze se učití tím, že se ustavičně jedná počestně.*“ (Štampach, 1935, str. 80)

Škola tedy nemá být plna křiku a ran, nýbrž má být plna bedlivosti a pozornosti k žákům i učitelům. Žáci *otrocké* povahy nemají být mezi žáky normálními: „*třeba je záhy ze škol odstraniti.*“ (Štampach, 1935, str. 81)

Učitel má tvořit charakter žáka pomocí cílů, kontroly a sebekontroly. Vede ho v jeho jednání pomocí Komenského myšlenek. Které jsou: K jakémukoli jednání potřebujeme cíl, který pohání dítě v jednání, prostředek, který nám dá záruku, že konání nebude marné a způsob, jak použít prostředky. K řízení lidské přirozenosti potřebujeme pouze laskavého vedení, což věděl již Komenský.

Učitel má tvořit charakter ve všech vztazích: vztahu psychologickém, pedagogickém, didaktickém, normativním, sociálním a vědeckém. Musí si uvědomit ve všech vztazích význam a složitost svého úkolu, a toto uvědomění ho vede k synergismu vztahů učitele k žákovi.

Výchova je pouze jednou z částí složitého vývoje člověka. Pouze směřování k lidství, humanitě odlišuje dítě od zvířete. Kdyby žil člověk sám, bez společnosti, byl by pouze živočichem.

Další hodnota poznání úkolů spočívá v tom, že učitel je donucen k vlastnímu zdokonalení. Typ pedagogický je typ lidský. Nejvyšší úkol výchovy je, aby dítě mělo od začátku svůj vyšší mravní cíl, a mělo možnost volné činnosti. (Štampach, 1935, str. 90)

4.2.11 Závěr. Resumé.

Předtím než učitel začne vyučovat žáky, a tím formovat jeho charakter, měl by se zamýšlet nad svými vztahy k žákovi. Neměl by podlehnout pokušení a zjednodušit svůj vztah s žákem pouze na vztah didaktický. Tento názor na učení má za následek intelektualismus ve škole, který povede k materialismu. Je chybné si myslet, že inteligence je totéž, co erudice, vzdělání rozumu. Tyto pojmy se ale navzájem nevylučují, tak jako se nevylučuje výchova a vyučování.

Uvědomění si složitosti vztahů k žákovi má za následek:

1. Zkoumání vlivu školního prostředí na individualitu žáka.
2. Sebehodnocení a zkoumání osobnosti učitele.

3. Změnu při přijímání, kdyby se výběr dobrých učitelů zaměřil také na charakterové vlastnosti, vztah k dětem. (Štampach, 1935, str. 91)

4.2.12 II. Odkazy na Komenského v díle

V tomto díle jsou patrné odkazy Františka Štampacha na Jana Amose Komenského při výchově dětí, a poznání sebe samého nejvíce v kapitole 7. a 10. Zde uvádíme výběr citátů.

„Co jest člověku nejprve a nejvíce potřebné: sám sobě, tj. aby se naučil sám sebe znáti, sám sebe spravovati a sám ze sebe užitek míti.“ Z knihy Jednoho jest potřebí. (Štampach, 1935, str. 36)

„K řízení lidské přirozenosti jest jednoho potřebí, totiž laskavého vedení: násilí, přinucení, úskoky a nástrahy nejsou pravými prostředky, jimiž dosahujeme poslušnosti u tvora rozumného.“

„Lidská přirozenost se nevzpírá tomu, aby byla ovládána, ale lidsky a ne zvířecky: neboť člověk je člověk a ne zvíře, napsal J. A. Komenský.“

„Školu dokonale účelnou jmenuji tu, která je pravou dílnou lidí, řekl. (Didaktika velká) (Štampach, 1935, str. 37)

„Ve výchově mládeže se užívalo většinou tak tvrdé metody, že školy vůbec byly považovány za mučírny hochův a lámání hlav.“

„Ctnostem lze se učit tím, že se ustavičně jedná počestně. Zářivým příkladem spořádaného života buď ustavičně život rodičů, pěstounů, učitelův a spolužáků. Ovšem, že jest úplně nutná přísná kázeň, aby možno bylo zakročovati proti špatným mravům. Škola bez kázně – mlýn bez vody.“ Didaktika velká (Štampach, 1935, stránky 79-80)

4.3 Štampach František, Základy vychovatelství s úvodem do pedagogické anthropologie, Československá grafická unie, Praha, 1938

4.3.1 Základní otázky vychovatelství

1. Úkol pedagogiky.

Úkolem pedagogiky je stanovit výchovný cíl, prostředky, zařízení ostatní. Probrat zákony tělesného a duševního růstu, a stanovit zásady vychovávací.

2. Pedagogické vědy.

Mezi pedagogické vědy řadíme vědy, které své poznatky o růstu dítěte podřizují účelům výchovným. Učitel by měl znát:

A) Základy psychologie a pedagogiky.

B) Základy logiky a didaktiky.

Toto vzdělání má seznámit učitele se zákony tělesného a duševního růstu, zákony a zásadami vychovatelskými.

3. Výchovný cíl.

Pomocí cíle vysvětlujeme účel všech výchovných zařízení. Hlavní výchovný cíl musí být závazný pro všechny děti bez ohledu na pohlaví, náboženství, národnost atd.

Hlavním cílem je, aby dítě bylo vychováno v dobrého člověka. Štampach stanovuje i cíle vedlejší, kterými jsou:

a) V rodině má dítě vyrůst ve zdravého člověka, který si váží rodičů.

b) Ve škole se má naučit poslouchat a plnit školní řád.

c) Připravit se na své budoucí povolání.

d) Připravit se na roli občana, který zná zákony a řád. (Štampach, Základy vychovatelství, 1938, stránky 3-4)

4. Osobnost vychovatelova a učitelova.

Učitel má být zdrav, s mírnou povahou. Má být společenský, mít rád děti, své povolání by měl brát jako službu společnosti. V jeho osobnosti se promítá vyučování dětí. Pokud chce dobře vykonávat své povolání, musí si neustále doplňovat vzdělání. (Štampach, Základy vychovatelství, 1938, str. 5)

4.3.2 O tělesném růstu dítěte a jeho zákonech. (Pedagogická anthropologie)

5. Tělesný ráz dítěte – žáka.

Učitel se seznamuje při prvním setkání s tělesnou stavbou žáka. Dokáže z toho poznat zdraví a výživu žáka. Do tělesných znaků řadíme:

1. Dědičné znaky (barva očí, vlasů, pleti, tvar hlavy, tělesná výška atd.).
2. Dědičné a vrozené vlohy, které se vlivem prostředí změnily. Souhrnem je konstituce.
3. Vnitřní (tělesné soustavy) a vnější prostředí (bydlení, podnebí).

Tyto znaky tvoří individualitu dítěte, kterou je třeba pomocí výchovy rozvíjet. (Štampach, 1938, str. 6)

6. Somatický věk dítěte – žáka.

Každý učitel na začátku výchovy by si měl srovnat somatický věk s věkem fyzickým a školním. Somatický věk udává, na jakém stupni tělesného vývoje se dítě ocitá podle stanovených průměrů. (Štampach, 1938, str. 8)

7. Základní zákony tělesného růstu dítěte.

1. Tělesný růst je závislý na zákoně dědičnosti, na genech, které získal.
2. U všech lidí je stejný tělesný růst.
 - a) Pohlavním zráním se mění způsob růstu.
 - b) Před pubertou se ukončuje růst kostí poté růst svalů.
 - c) Růst délky kosti se ukončuje pohlavním zráním, dále růst pouze do šířky.
 - d) První rostou končetiny, poté až trup.
3. Ve vzrůstu se jeví plemenné rozdíly.

4. U dívek i chlapců je růst rozdílný.
5. Rytmus růstu umožňuje harmonický vývoj člověka.
6. S přibývajícím věkem se zpomaluje rychlost růstu.
7. Děti rostou tak, jak je to pro ně v určitém věku příznačné.
8. Růstem vzniká nesouměrnost, zesilují se části těla na úkor jiných. Může například vznikat nesouměrnost svalstva u sportovců. (Štampach, 1938, stránky 8-10)

8. Růst ústrojí a jejich funkcí. (Fysiologický růst)

Soustava zažívací: Během růstu zažívání mění své rozměry i činnost. První jsou uzpůsobena k sání, do 2 let naroste mléčný chrup, který se od sedmého roku mění na trvalý. Objem žaludku se mění podle příjmu potravy.

Soustava dýchací: Dutina nosní se vyvíjí během prvních sedmi let. Plíce rostou nepravidelně. Dýchání je u dětí rychlejší než u dospělého člověka.

Soustava cévní: Srdce také mění své rozměry věkem, krev má více červených i bílých krvinek oproti dospělému. Tep se s přibývajícím věkem zpomaluje, tlak s věkem vzrůstá. Mízní cévy jsou prostornější a dochází často ke zduření.

Soustava nervová: Mozek se od počátku velice rychle vyvíjí. Gangliové buňky a nervové spoje se vyvíjí během mládí, mění se povaha a úsudek dítěte.

Ústrojí smyslové: Příliš se neliší od dospělého. Oko novorozence je krátkozraké, dítě ve věku 10 let má dvakrát větší akomodaci než dospělý.

Pohlavní ústrojí: Jeho vývoj se ukončuje v době pohlavního zrání. Puberta je u chlapců cca. v 15. roce, u dívek o pár let dříve. Toto období můžeme rozdělit na tři doby: 1. předpubertální, 2. pubertální, 3. popubertální. Ukončení vývoje ostatních orgánů je kolem 17. roku. Toto období je důležité pro duševní vývoj dítěte.

9. Rytmus růstu a křivka růstu.

Kolisání růstu lze znázornit na růstové křivce. Růst dívek a chlapců je různý. Škola může mít špatný vliv na růstový rytmus, díky nedostatku pohybu, vzduchu, slunce. Omezování vyměšování, může způsobovat deprese.

10. Vliv vnitřního prostředí na růst dítěte – žáka.

Do vnitřního prostředí řadíme všechny soustavy v těle. Tělesný růst dítěte je složitý biologický pochod, podnícený a řízený zděděnými a vrozenými vlohami.

1. Na růst dítěte má vliv výživa.

2. Žlázy s vnitřní sekrecí.

11. Vlivy vnějšího prostředí na tělesný růst dítěte – žáka.

Mezi vnější prostředí řadíme ovzduší, slunce, pohyb, domov, rodinu, péči, výchovu, společenské prostředí, zdravotní péči. Můžeme pozorovat rozdíly mezi dětmi z hor vs. kraje, z měst vs. vesnic, chudé vs. bohaté. Nedostatek těchto podmínek způsobuje poruchy růstu. Úkolem učitele je upozornit a pomoci s péčí o děti, kterým se nedostává potřebná péče. (Štampach, 1938, str. 16)

12. Tělesné proporce a tělesné typy dítěte – žáka.

Proporcemi rozumíme poměr velikostí jednotlivých částí těla. Vývoj svalstva, tuku, fysiognomie a dalších proporcí umožňují stanovit tělesný typ. Tělesný typ poznáme nejvíce po ukončení růstu, neboť proporce se během růstu mění.

Štampach rozlišuje čtyři tělesné typy: a) typ respiratorní b) atletický c) digestivní d) cerebrální. U dítěte můžeme pozorovat tři druhy tělesných typů: a) sklon ke kulatosti, b) sklon ke štíhlosti, c) smíšený typ.

13. Tělesný stav dítěte a jeho stav k duševnímu vývoji.

Zdravý psychický vývoj je ovlivněn nervovou soustavou. Nemoci mozku způsobují duševní a povahové změny. Poruchy žláz s vnitřní sekrecí mají za následek poruchy růstu, duševního vývoje. Autor věřil, že temperament dítěte souvisí se skladbou krve a žlázami s vnitřní sekrecí.

Kritickým obdobím je puberta, neboť se začíná utvářet vlastní povaha dítěte. Stav tělesný a duševní se může v tomto období velice lišit. (Štampach, 1938, stránky 16-18)

4.3.3 O duševním životě a duševních jevech. (Obecná psychologie.)

14. Duševní jevy. – Duševní život.

Autor dělí jevy člověka na hmotné, kam řadí chůzi, pohyb rukou, tlukot srdce, slzy, zvýšený dech a jevy duševní, kam řadí strach, zklamání, úmysl, vzpomínku, smutek atd.

Pro duševní život platí obecná pravidla, která mohou platit u všech lidí. Psychický život je souhrn jevů, které tvoří celek a vzájemně se prostupují. Měření tohoto života jde pouze jednotkami času.

V díle Štampach dělí tento život na a) citový, b) rozumový, c) činnostní.

Jevy duševní se liší od duševního života tím, že je poznává jen ten, kdo je prožívá, a to svým vědomím. Mezi znaky duševních jevů patří: kontinuita, proměnlivost, soudržnost. Tyto jevy můžeme poznávat introspekci nebo extrospekci.

15. Osobnost.

Tím, že poznáváme svůj život dospíváme k poznání naší osobnosti.

a) Můžeme pozorovat svůj tělesný život – při chůzi, oblékání atd.

b) Dokážeme si rozvzpomenout na naše vzpomínky a zkušenosti.

c) Máme své ideály a sny.

d) Jsme všímaví k duševnímu prostředí ostatních lidí např. při hovoru, četbě.

Osobnost si člověk tvoří díky poznání svých vloh. Buduje si charakter, účelně upravuje svůj temperament. Hlavními znaky osobnostmi jsou: jednotnost, účelnost, svéráznost a vyrovnanost, myšlení, snažení a jednání. Tyto vlastnosti se vyskytují u člověka dospělého, který nabyl již nějaké zkušenosti.

Učitel se snaží připravit tak podnětné prostředí, aby přispívalo k vytvoření cenné osobnosti. (Štampach, 1938, stránky 19-20)

16. Charakter.

Odlišnost a výraznost v jednání lidí způsobí, „že lidi označujeme za *charakterní* nebo *bezcharakterní*.“ (Štampach, 1938, str. 21) Za člověka charakterního považujeme takového, který je důsledný, nemění zásady svého jednání.

Charakter vzniká ze zděděných dispozic, a promítá se do povahových vlastností vnějších a vnitřních vlivů. Je to jedinečnost duševního života, která je podřízena soustavě zásad. Tento charakter označujeme charakterem psychologickým. Pokud je charakter založen na mravnosti, označujeme ho za mravní.

Znaky charakteru jsou: výraznost, důslednost, rovnováha, jednotnost.

Typy charakteru autor dělí na: amorfní neboli bezcharakterní, plastický, postrádá důslednost, ale můžeme na něj nejvíce působit výchovou, vyhraněný, ten má všechny základní znaky. Dále autor dělí typy charakteru.

Charakter poznáme podle jednání, zájmů, tempa v duševním životě, podle činnosti ve stálém zaměstnání a působení v životě. (Štampach, 1938, stránky 20-22)

17. Temperament.

„Vrozená souhrnná životní energie (vitalita), která se projevuje v různé rychlosti dráždivosti a síle projeví.“ (Štampach, 1938, str. 23)

Temperamenty rozlišujeme na *„pomalé, rozvážené, klidné, přecitlivělé proti výbušným, vznětlivým, dráždivým, neklidným, málo citlivým.“* (Štampach, 1938, str. 23)

18. Prvotní pohyby. – Reflexy.

Novorozenec dokazuje svou vitalitu prvotními pohyby. Projevem života je také křik a instinktivní reflexy. Tyto projevy jsou jednoduché a nedokonalé. Rozlišujeme je na: samovolné, reflexní a pudové.

Prvotní vědomí je tvořeno uvědomováním prvotních pohybů. Toto uvědomění přichází s prvotní překážkou, které se objeví v cestě prvotní činnosti.

19. Pudy.

Prvním pohybem je savý pohyb úst, který je podnícen dotykem prsu. Záškoláctví a toulavost je vysvětlena *„pudem toulavým neb loveckým“*, jindy příčinami vnitřními, vnějšími.

Pudová činnost je soustava pohybů, které chybí účelnost pohybů. Pud je záladem pro vytvoření povahy.

Pudy máme: a) plemenné a společenské, b) individuální.

Potlačení těchto pudů je považováno za příčinu duševních poruch. Výchovou se snažíme pudy měnit na charakter. Pudy se snažíme měnit v lásku k bližnímu, pud lovecký v lásku k přírodě. (Štampach, 1938, stránky 23 - 24)

20. Zvyky.

V předškolním věku dítě většinu činností dělá pudově. Výchovou a cvikem se člověk snaží pudovosti zbavit. Povaha člověka je založena na zvycích. Savý pud je nahrazen krmením. Mezi další navyknuté činnosti patří chůze, oblékání, mytí, pravidelné vyměšování atd.

Zvyklost je zautomatizování úsilí.

Zvyk je činnost, schopnost trvalá a nevědomá.

21. Čítí – Počítky.

Ve studentově vědomí se tvoří množství počítků. Čítí charakterizujeme jako počítky ve vědomí, které jsou na ukončených čidlech nervů.

Počítky jsou duševní jevy, které se tvoří ve vědomí. Patří mezi ně také halucinace či iluze. Můžeme je dělit na:

- a) smyslové a organické,
- b) pozitivní a negativní,
- c) slabé, silné,
- d) krátkodobé nebo dlouhodobé. (Štampach, 1938, str. 25)

22. Vnímání. – Vjemy.

Vjem je složenina počítků, smyslů, „*různého vzniku, jakosti, síly a trvání.*“ (Štampach, 1938, str. 26) Je tvořen vnímáním, na kterém stojí naše zkušenost, poznání i učení. Podstatou vědomí je duše.

23. Paměť.

Paměť je schopna si věci zapamatovat, vybavovat, určit příslušnou dobu v minulosti. Lze ji cvičit.

Typy paměti:

„a) *visuální*

b) *auditivní*

c) *kinestetická*

d) *typ smíšený: slovní (pro vjemy zrakové a sluchové zároveň), místní (pro vjemy zrakové a pohybové), hudební (pro vjemy sluchové a pohybové)*“ a další. (Štampach, 1938, str. 27)

24. Představy. – Sdružování představ.

Představy jsou vjemy, které si vybavíme bez smyslových popudů. Vznikají vybavováním.

Představy si můžeme vybavit: a) samovolně a bezděčně, b) úmyslně a vynuceně. Vybavování představ je možné na základě sdružování.

Na vybavování existují pravidla:

1. Pravidlo současnosti, kdy jedna situace vyvolá vzpomínku na situaci další.
2. Podobnosti, podobné vjemy se navzájem vybavují. Př. obličej lidí.
3. Pravidlo kontrastu, protikladné vjemy se navzájem vybavují.
4. Pravidlo následnosti, následné vjemy se postupně vybaví. (Štampach, 1938, str. 28)

25. Pozornost.

Soustředěná činnost na jediný jev. Je to výběr určitých vjemů, představ pro naše vědomí. Pozornost můžeme dělit na: 1. vnější a vnitřní, 2. bezděčnou a úmyslnou, 3. navyklou, jednostrannou a rozptýlenou.

26. Obrazivost.

Je to schopnost přetvořit představy v obrazy jevů a předmětů. Obrazivost není věrná popudům, ale zároveň to není paměť vadná.

Dělíme ji na: a) zrakovou, b) sluchovou, c) pohybovou, d) nerozlišenou.

Sny řadíme také do obrazivosti, jsou tvořeny bez naší kontroly. Dále u obrazivosti můžeme rozlišit: a) reprodukci b) kombinaci, což znamená vytvoření nových celků z reprodukce. (Štampach, 1938, stránky 29-30)

27. Myšlení. – Řeč.

Myšlení definujeme jako vybavování, sdružování, tvoření představ a jejich spojování v myšlenky. Je to souhrn duševních činností, díky kterým poznáváme vnitřní a vnější život. Výsledkem jsou obecné představy neboli pojmy, myšlenky, úsudky.

Řeč slouží k vzájemnému dorozumění a poznání. Myšlení je spojováno s vývojem řeči. *„Myšlenky jsou nevyjádřené soudy o vztazích mezi vjemy, představami nebo pojmy. Soudy jsou logické výrazy myšlenek. Gramatický výraz myšlenky nebo soudu jest věta. Úsudek jest soud vytvořený logickým spojováním a odvozováním z několika soudů. Usuzování je tedy tvoření platných soudů ze soudů jiných.“* (Štampach, 1938, str. 31)

Idea je obecně platný úsudek nebo soud. Ideál je nedostupný cíl.

28. City.

Emoce jsou subjektivní stavy, které provází naše vjemy, počitky, představy, myšlenky. Cítění je schopnost rozeznat kladné nebo záporné duševní jevy. U citů můžeme rozlišit: a) kvalitu, b) intenzitu, c) hloubku, d) účinek.

Trvalými city nazýváme tendence. Tendence máme pozitivní i negativní, ve výchově užitečné a záporné. Vášně je cit dlouhého trvání, který převládá nad ostatní city. Můžeme je rozlišit na: individuální, společenské a ideové.

Napodobení je činnost, kterou přijímáme myšlenky a city druhého člověka.

29. Vůle. – Chtění.

Vůle je schopnost svobodná, vychází z vnitřního přesvědčení člověka. Vůli můžeme ovládat, a vynaložit sílu potřebnou například k práci.

Přání se liší tím, že nemá cíl. Snaha je trvalá vůle k určité činnosti.

U duševních jevů rozlišujeme: rozumovou, citovou a volní stránku. Vnímání je rozumová činnost bez pozornosti.

30. Vědomé a nevědomé jevy duševní.

Sebevědomí je schopnost člověka poznat sám sebe. Vědomé jevy jsou ty, které známe. Automatizováním se vědomé pohyby mohou stát nevědomými. Nevědomé jevy jsou ty,

kteřé neznáme, například nevybavená představa, vzpomínka. (Štampach, 1938, stránky 31 - 35)

4.3.4 O duševním růstu dítěte.

(Psychologie dítěte.)

31. Duševní život dítěte – Prvotní vědomí dítěte.

Poznávací, citová a snahová stránka duševních jevů splývá u dítěte v celek. Duševní stránky jevů nejsou u dítěte rozlišeny. První vědomí dítěte je svérázné, jeho duševní život je málo členitý a osobitý.

Jan Amos Komenský upozorňuje vychovatele na nutnost studovat dětskou přirozenost. (Štampach, 1938, str. 36)

32. Mentální věk dítěte. – Intelligence.

Duševní vývoj dítěte se měří pomocí inteligenčních testů. Jako první přišel s inteligenčními testy Alfred Binet. Mentální věk se určí pomocí srovnání našeho dítěte se zjištěnými průměry. Poměrem mentálního věku a věku fyzického se určí inteligenční kvocient.

Intelligence je vlohá poznávací, schopnost přizpůsobit se novým okolnostem, umět řešit problémy. Rozlišujeme inteligenci od erudice, to je zásoba zkušeností, pojmů nabytých výchovou a vzděláním. Intelligence podléhá dětské mentalitě neboli stavu myšlení.

33. Dětská mentalita. – Dětské poznání.

Dětské myšlení se mění s jeho věkem a duševním růstem. Dětské myšlení prochází několika fázemi:

1. Doba egocentrismu (do 1. roku)
2. Doba egocentrického realismu (do ukončení 3. roku)
3. Doba mysticismu (od 3. do 7. roku)
4. Doba naivního realismu (7. – 12. rok)
5. Doba romantického myšlení (období pohlavního dospívání) (Štampach, 1938, stránky 36-38)

34. Zákony duševního růstu dětského.

Prvotní city dítěte jsou organické. Myšlení dítěte se vyvíjí pomocí překážek, kterým musí čelit. Dítě se učí napodobováním svého prostředí. Nesplněné potřeby podněcují v duševním vývoji kompensaci opačného směru. Jeho růst je úměrný k potřebám. Na talent a individualitu dítěte působí také prostředí. Je ovlivněn také pohlavím, kdy chlapec napodobuje otce a dívka matku. Psychický růst je ovlivněn zákonem růstového rytmu a zájmy podle věku. (Štampach, 1938, str. 39)

35. O dětské paměti.

Do cca 10. – 12. roku dítěte je paměť mechanická, obsáhlá, ale ne trvalá. Druhý stupeň vývoje je paměť logická, která se vyvíjí cca od 12. roku. Tato paměť je méně obsáhlá, avšak trvalá.

36. O dětské obrazivosti. – Dětská mravnost.

Obrazivost dítěte začíná nabytím slovní zásoby, tedy většinou kolem 3. roku. Toto období lze charakterizovat, jako období ilusivních her, pohádek, dětských klamů. Dítě nerozlišuje hranice mezi věcmi skutečnými a vybájenými.

Začátek mravního vývoje se vyznačuje snahou klamat. Lež slouží jako prostředek k sebeupltnění. Dítě v tomto období rádo napodobuje dospělé. Dětská hrubost je projevem zvědavosti. Do puberty nemá dítě osvojené mravní zásady. (Štampach, 1938, stránky 40-41)

37. O dětské mluvě.

Podle prvního projevu dítěte – křiku posuzujeme zdraví dítěte. Je to projev reflexní, poté se mění na projev reakční. Žvatláni dítěte je na počátku hra mluvidel, později se dítě snaží o napodobení dospělého a dospívá k prvním slovům, větám.

Řeč je podmíněna:

- a) zdravým smyslům,
- b) mluvidlům a dýchacím cestám,
- c) inteligenci dítěte,
- d) podnětnému výchovnému prostředí.

Základy řeči se vytvoří u zdravého dítěte do tří let. Rozvoj slovníku závisí na sociálním prostředí. Slovník dítěte se od 3. roku do 1. třídy až ztrojnásobí. Poruchy v řeči bývají zaviněny:

- „a) vadami mluvidel a dutiny nosohltanové,*
- b) vadným napodobením a*
- c) vadnou výchovou.“ (Štampach, 1938, str. 42)*

Rozvoj řeči je důležitý pro správný vývoj dětského myšlení.

38. O dětských citech.

První city jsou organické a jsou provázeny první činností. Vznikají napodobením a vyznačují se snadným vzrušením, těkavostí a kolísavostí. Převládá egoismus. V dětském vědomí se tvoří představa vlastní méněcennosti, díky podřízenosti dospělým. To vede k touze po moci nebo k samotářství. (Štampach, 1938, str. 43)

39. Dětská vůle. – Dětský charakter.

Svá přání dítě projevuje už od narození. Mnohými prvními činnostmi dítě odporuje dospělým, kdy svůj nesouhlas ukazuje odporem, který se snaží rodiče překonat opakováním činnosti.

„Dětské chtění se vyznačuje:

- a) životním zájmem,*
- b) nerozvážností,*
- c) nedůsledností,*
- d) napodobivostí.“ (Štampach, 1938, str. 44)*

Charakter dítěte rozlišujeme na:

- a) zděděný vs. vrozený,
- b) základní znaky
- c) vlivy prostředí,

Charakter je tvořen dědičností, výchovou a sociálním prostředím. K jeho vytvoření je také potřeba dostatek příležitostí k vlastnímu rozhodování. Při vlastním rozhodování se tvoří také mravnost. (Štampach, 1938, str. 44)

4.3.5 Obecné vychovatelství.

40. Filosofie vychovatelství.

Filosofie ve vědě sjednocuje dosavadní poznatky, tvoří základní pojmy, zákony a poučky. Filozof je člověk, který hledá pojítka mezi jednotlivými vědami, a tak si tvoří životní a světový názor. Filosofie vychovatelství stanoví obecné pojmy, pravidla, stanový cíl, pojem a hranice výchovy. Rozlišuje výchovné obory, zjišťuje dosavadní stav. Pomocí pedagogických věd tvoří obecně platný výchovný plán. (Štampach, 1938, str. 46)

41. Pojem výchovy a jejího cíle. – Obory výchovné.

První způsob výchovy je péče. Základem výchovy je napodobování, cvik a zvykání. Pojem se mění podle:

- a) předmětu výchovy,
- b) věku
- c) ideálů/ výchovných cílů.

Požadavkem je, aby výchova byla společenskou činností, která je platná pro všechny. Mění se však v závislosti na době a společnosti.

Znaky výchovy jsou:

- a) Účelnost (znát cíl),
- b) napětí (mezi žákem a učitelem, mezi prostředím a cílem),
- c) individuálnost (přizpůsobit cíle a prostředky dětem, a jejich individualitě),
- d) sociálnost (výchova probíhá ve společnosti).

Výchova je souhrn činností, kterými učitel řídí jedince. Východiskem je temperament a konstituce dítěte. Cílem by měl být mravní charakter dítěte a osobnosti. Mezi obory výchovné patří: tělesná výchova, výchova rozumu, mravů, estetická výchova, náboženská a výchova vůle. (Štampach, 1938, str. 47)

42. Individualisace a socialisace výchovy. – Tendence a směry výchovné.

Úkolem filosofie je hledání smyslu života. U lidí se od počátku myšlení utváří dvojí smysl, ten může být dán též výchovnému cíli, a vznikne nám dvojí tendence výchovná: individuální a sociální.

Individualisace, úprava prostředí a vhodná volba prostředků přizpůsobena na míru dítěti. Aby mohl uplatnit všechny své vlohy, temperament, sklony.

Socialisace výchovy, úprava prostředí, vhodná volba prostředků. Dítě má být připraveno pro službu společnosti.

Výchovu rozlišujeme na:

1. individuální
2. sociální, kam řadíme: církevní, třídní, politickou a národní výchovu.
3. humanitní. (Štampach, 1938, stránky 48-49)

43. Výchovné metody.

Soustavy ve výchovných cílech, zásadách a prostředcích, které slouží výchovnému plánu. Metodická výchova je: soustavná, účelná, úsporná, důsledná, jednotná a rozlišujeme ji na: a) individuální, b) sociální.

Individuální výchova je stejná, jak ji známe z dnešních dní. Je zaměřená na jedince, jeho potřeby. Používá se u: a) dětí vadných, b) chorých, c) mimořádně nadaných.

Sociální výchova má cíle, prostředky a zásady výchovné takové, které jsou pro děti, jako členy společnosti. Při výchově v rodině, škole, internátu, družině a spolcích. Znakem této výchovy je objektivnost.

Dále autor rozlišuje metody, které jsou současně individuální i sociální:

- a) metody normální,
- b) nápravné (u dětí vadných a zanedbaných),
- c) léčebné (děti tělesně a duševně choré. (Štampach, 1938, stránky 49-50)

44. Výchovný plán a hranice výchovy.

Výchova, aby byla úspěšná je podmíněna plánem a hranicemi výchovy. Výchovný plán chápeme jako:

1. stanovení výchovných cílů,
2. prostředků,
3. prostředí,
4. vychovatelů,
5. výchovný postup,
6. zjištění hranic výchovy.

Výchovný plán je vytvořen pomocí výchovné organizace.

Hranice výchovy je stupeň vychovatelnosti dítěte. Je to „*souhrn jeho zděděných a vrozených vloh a vlastností, souhrn jeho schopností a souhrn vnitřních a vnějších výchovných vztahů.*“ (Štampach, 1938, str. 51) Hranice výchovy se zjišťuje anamnézou a prognózou.

4.3.6 Praktické vychovatelství.

45. První stupeň výchovy.

Mezi první stupeň výchovy patří péče a cvik. Péče zahrnuje zdravou životosprávu a dohled. Životospráva dítěte je rozumná, pokud se dítě otužuje, posiluje a nerozmazluje se.

Cvik charakterizujeme jako výchovnou činnost, při které opakováním pohybů dítě nabývá rozumných zvyklostí a dovedností. Musí se znovu přihlížet k talentu, schopnostem, věku a zdraví dítěte.

Rozumný výcvik je přiměřený věku, ročnímu období a denní době, je rozmanitý, individuální, účelný a soustavný. Rozlišujeme tři prostředky cviku: návod, příklad, oprava. (Štampach, 1938, stránky 53-54)

46. Výchova k zvyklostem. (Pěstování.)

Druhý stupeň výchovný.

Druhým stupněm rozumíme navykání dítěte k rozumným a prospěšným činnostem.

Znovu se vraťme k Janu Amosi Komenskému, který ve svém Informatoriu školy mateřské „vložil jasně potřebu pěstovati rozumné návyky: v pobožnosti, mravnosti, společenském chování, ve vyjadřování. Podle Komenského rozumí se pěstování dítěte cvičením (v době předškolní, v prvních šesti letech): I. v rozumnosti, II. v pracech a umění, III. v řeči, IV. v mravích a ctnostech, V. v pobožnosti.“ (Štampach, 1938, str. 54)

Mezi znaky rozumného pěstování patří: důslednost, individuálnost, trpělivost. Návyky rozlišujeme individuální např. jídlo, spánek, hra a společenské např. poslušnost, zdvořilost.

47. Výchova rozumná a mravní. (Učení.)

Třetí stupeň výchovný.

Učení dítěte, výchova rozumu k mravnímu jednání je třetím stupněm výchovným. Výchova rozumná a mravní počíná s prvními projevy inteligence po třetím roce. Na třetím stupni výchovy je důležitý učitel a škola jako výchovný činitel. Tato výchova umožňuje žákovi získat vědomosti, dovednosti jazykové současně s logickým myšlením, posiluje poznání a soudnost.

Zásady, které autor stanovuje pro učení jsou:

1. Učení činné, dítě má získávat vědomosti vlastní zkušeností,
2. zajímavé, dítě se učí bez násilí,
3. důsledné,
4. vážné, „učení není hrou“.

Učení má jít postupně od věcí globálních k individuálním. Dále je syntetické, žák se učí vyhovět svým zájmům, vlohám. Rozumná výchova posiluje paměť logickou.

Mravní výchova posiluje a rozvíjí sociální a mravní cítění dítěte. Spolu s rozumovou výchovou tvoří jednotu. Tuto výchovu lze rozvíjet, pokud je dítě mentálně zdravé. Vyučuje se poučováním, příklady a činnostmi dítěte. Jejím opakem je násilí a trest. Výsledkem této výchovy je schopnost jedince jednat rozumně podle etických zásad. (Štampach, 1938, stránky 55-57)

48. Vedení.

Čtvrtý stupeň výchovný.

V období adolescence hledá mládež své místo ve společnosti a své ideály. Projevuje odpor proti násilí a trestům. Ve výchově nastává doba vedení. Vedením rozumíme uplatňování přirozených zájmů a sklonů mládeže při tvoření ideálů.

„*Vedení má být:*

a) vědecké

b) taktní

c) cílevědomé.“ (Štampach, 1938, str. 58)

Puberta se vyznačuje obdobím druhého vzdoru. Špatné výchovné vedení považuje vzdor za těžký přečin. Taktní vedení se vyhýbá autoritativním vztahům k mládeži.

49. Prostředky výchovy a vedení.

Mezi prostředky výchovy a vedení patří:

1. hry,
2. odměny a tresty,
3. rozkazy a zákazy,
4. rady a příklady,
5. poučení a rozpravy,
6. zaměstnání a práce.

Tyto prostředky používáme pro všechny stejně, důsledně, rozumně, podle schopností dítěte a rozvážně.

Prostředky výchovné mají být: přiměřené věku, bezpečné, samovolné, nenucené. Dále jednoduché, účelné, bezpečné a lákavé.

Dítě se má více chválit a odměňovat než trestat. Pokud dítě trestáme, tak jediné spravedlivě, rozumně, účelně a umírněně.

Rozkazy a zákazy musí být uvážené, určité, dětem jasné, důrazné, stručné a pevné. Rady, které učitel dává, mají být podávány vážně, klidně, mírně a prospěšně cílům. Bývají v tomto věku podávány nejčastěji.

Příklad je nejdůležitějším prostředkem ve výchově i vedení. Má být uzpůsoben dětskému věku, trvalý a výrazný. Musí být propojen s vnitřním přesvědčením vychovatele. Aby výchova příkladem byla účelná, musí být shodná u všech lidí, kteří se podílejí na výchově jedince.

Poučení dělí na příležitostné a soustavné. Mělo by být stručné, vhodné a věcné. Dále rozprava, tu doporučuje využívat u mládeže vyzrálé. Vedena má být dialogem, věcně a přístupně. Můžeme ji využívat i ve věku předškolním ve formě otázek.

Zaměstnání je přechod mezi hrou a prací, připravuje dítě k opravdové práci. Účelem je návyk na úmyslné činnosti. Charakteristickými prvky u dětí je zajímavost, účelnost a přiměřenost věku.

Práce je úsilí, které směřuje k uloženému úkolu a prospěchu, který splněný úkol přináší. Charakterizuje ji metodičnost, užitečnost, radost a dostupnost.

Již Komenský ve svém díle „*Jednoho potřebné*“ ke každému konání vyžaduje: 1. cíle užitečného, 2. prostředků možných, 3. určitého způsobu užívání prostředků. Komenský dále rozlišuje tři prostředky: pracovníka, dílo a nástroj konání. Na pracovníku vyžaduje Komenský: *aby mohl (měl síly, schopnosti), aby chtěl pracovat, aby uměl (aby se vyznal v umění pracovat)*.“ (Štampach, 1938, str. 62)

Další významná osobnost, o kterou se autor opírá je Tomáš Garrigue Masaryk, který po učitelích žádá, aby mládež vedli k odpovědnosti a kontrole v práci. Odpovědnou práci považuje za hlavní prostředek tvoření charakteru.

Práce má být kontrolována a odpovědná, a nemá se stát u mládeže prací výdělečnou. (Štampach, 1938, str. 62)

4.3.7 Rozvrh přípravy k vychovatelství.

50. Psychologický výběr a pedagogická příprava vychovatelů.

Schopnost být správným vychovatelem se projevuje ve vztazích:

„1. jako sociální tendence,

2. jako sympatie k dětem,

3. jako trpělivá shovívavost k dětské naivitě poznávací a vyjadřovací, k dětské hravosti a vitalitě a kolísavosti a nerozváženosti nálad a snah.“ (Štampach, 1938, str. 64)

Při přípravě učitelů se dbá na poznání tělesných, psychických zákonů u dítěte, poznání základů výchovné filozofie, zásad a pravidel učitelského umění. V dalším studiu se učí porozumět výchovným vztahům a prostředí, použití výchovných metod. Škola je prolínána také se soustavnou učitelskou praxí. (Štampach, 1938, str. 64)

4.3.8 III. Odkazy na Komenského v publikaci

V díle Základy vychovatelství se Štampach odvolává na názory Jana Amose Komenského k výchově a vzdělání dítěte. Tyto tendence jsou nejvíce viditelné ve IV. a VI. kapitole.

V kapitole IV. O duševním růstu dítěte v bodě 31. Duševní život dítěte je to citace, která se pouze na Komenského odvolává.:

„Již J. A. Komenský upozorňuje vychovatele na nutnost studovati přirozenost dětskou.“ (Štampach, 1938, str. 36)

V VI. kapitole Praktické vychovatelství v bodě 46. Výchova k zvyklostem. (Pěstování.) Druhý stupeň výchovný.

„J. A. Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské vyložil jasně potřebu pěstovati rozumné návyky: v pobožnosti, mravnosti, společenském chování, ve vyjadřování. Podle Komenského rozumí se pěstování dítěte cvičením (v době předškolní, v prvých šesti letech): I. v rozumnosti, II. v pracech a umění, III. v řeči, IV. v mravích a ctnostech, V. v pobožnosti.“ (Štampach, 1938, str. 54)

„Ke společenským návykům patří: slušnost při jídle, poslušnost („aby k každému hlesnutí na poskoku býti uměly“, praví o dětech Komenský), zdvořilost, ušlechtilé společenské chování.“ (Štampach, 1938, str. 55)

V bodě 49. Prostředky výchovy a vedení. Odkazuje na vedení dle Komenského v Didaktice velké.

„Zářivým příkladem spořádaného života buď ustavičně život rodičů, pěstounů, učitelův a spolužáků.“ (Štampach, 1938, str. 60)

V bodě o zaměstnávání píše J. A. Komenský ve spise *„Jednoho potřebné“* ke každému konání vyžaduje: 1. cíle užitečného, 2. prostředků možných, 3. určitého způsobu užívání prostředků. Komenský dále rozlišuje tři prostředky: pracovníka, dílo a nástroj konání. Na pracovníku vyžaduje Komenský: *aby mohl (měl síly, schopnosti), aby chtěl pracovat, aby uměl (aby se vyznal v umění pracovat).*“ (Štampach, 1938, str. 62)

4.4 Štampach František, Rodinná výchova, Národní vychovatelství rodinné v rámci branné průpravy mimoškolní, Státní nakladatelství v Praze, Praha, 1939

4.4.1 Vstup.

K zachování jednoty je potřeba, aby jedni byli nadřizení, jiní podřizení a každý věděl, které místo je vhodné, k jakému činu a v jaký čas. A to vše svobodně, bez lži a přetvářky. *„Neboť lidská povaha, chce býti ovládána lidským způsobem, spíše býti vedena než vlečena, spíše býti přemluvena než přinucena, neboť byla stvořena k obrazu božímú rozumnou, svobodnou a zcela svéprávnou.“* (Štampach, 1939, str. 3) Výchova se zakládá na moudrosti a opatrnosti.

4.4.2 První část: Národ a stát – rodina a domov.

1. kapitola. Národní život a národní výchova.

1. Národ a národní výchova.

Náš národ vznikl ze slovanského národa před 2000 lety. Můžeme ho definovat jako přirozené spojení rodin, rodů i kmenů, které mají společný jazyk, vlast, osud i zkušenost, kterou vzniká národní tradice. Vědomá příslušnost k národu se nazývá národnost. Sebevědomý národ si zachovává národní výchovu. Všechny národy v Evropě jsou tvořeny několika plemennými skupinami. Povahové vlastnosti se projevují při společné práci, olympiádách atd.

Národní výchova má posilovat dobré vlastnosti – spolupráci, pochopení atd.

2. Cíl národní výchovy.

Cílem je vytvořit takový charakter, který udrží národní štěstí. Za národního filozofa je považován J. A. Komenský, podle kterého národní štěstí stojí na těchto základech: *„Podmínkou národního štěstí je početnost (populace) obyvatel, úrodnost země, samostatnost sídel, dobré sousedstvo, anebo alespoň zdatnost a možnost k silnému odporu proti nepřátelům, vnitřní mír a pokoj, dobré zákony a spolehlivé úřady, které z národa samého pocházejí, které obyvatelstvu slouží a je neutlačují, ráznost v práci a činech bez překážek, rozkvět zemědělství a výroby (průmyslu), obecný blahobyt všech, bezpečnost majetku, pečlivá výchova mládeže, vroucí zbožnost, která přivodí požehnání nebes, zvláštní znamení přízně. Prozřetelnosti a konečně uznání od ostatních národů. Úhrn národního dobra jest národní svoboda.“* (Štampach, 1939, str. 6)

3. Prostředky národní výchovy.

Výchovnými prostředky se rozvíjí schopnosti, aby se vytvořil charakter, který bude základem dobra. Národní charakter se tvoří v rodině, škole, v soukromých zařízeních, ústavech. Mezi prostředky výchovy patří: rodinný život, učení ve školách, příklad a vzor představitelů země, knihovny, rodiny, spolky, náboženské instituce, výstavy.

Nejdůležitějším prostředkem je příklad a vzor života.

4. Záruka národní svobody.

Národ je ručitelem národní svobody.

5. Co znamená národní svoboda?

Podmínkou svobody je: sebepoznání, sebevědomí, sebedůvěra národa, kterými národ přichází k sebeúctě. Národní svoboda je svoboda vlastního hospodářství, domácnosti, svoboda myšlení a kultury národní. Je to takové zřízení, kde lze uskutečnit demokracii. (Štampach, 1939, str. 7)

6. Národní bezpečnost a národní charakter.

Bezpečnost je zaručena mimo jiné dobrými susedskými vztahy, spoluprací. Náš národní charakter musí vynikat svojí rázností a všestranností.

7. Tvoření národního charakteru.

Jádrem národní filozofie je pěstování národního charakteru, ke kterému vychováváme národnostním programem. Tvoří se společnými dějinami, problémy, úsilím a prací. Příklady dobrých mužů a žen tento národní charakter rozvíjí.

8. Národní výchova mládeže.

Prvním stupněm této výchovy je sebekázeň, která se odvíjí od příkladu rodičů, mistrů a činností, prací. Národní výchovou tedy vedeme mládež k tomu aby se naučila mít ze sebe užitek.

9. Úkoly národní výchovy.

Úkoly výchovy jsou: stanovit cíle, plány, prostředky ve výchově, aby mládež byla zvyklá svobodné činnosti, práci, odpovědnosti. Zabezpečit vědecký i národní ráz výchovy.

10. Cíl národní výchovy.

Hlavním cílem je vychovat povahy se smyslem pro povinnost a službu. Podmínkou je zabezpečit zdraví tělesné i duševní. Vrcholem je zásada společné služby a plnění povinností.

11. Národní výchova česko-slovenského bohatýra.

Rysy národního bohatýrství jsou: nebojácnost, bojovnost, stálost, věrnost, oddanost k povinnosti, nesmlouvavost, poctivost, láska k jazyku, obětavost k národu. (Štampach, 1939, stránky 7-12)

2. kapitola: U zdroje národního života.

12. Národní život je zabezpečen zdravým dětstvím.

Účelem národního manželství je dítě, díky kterému se teprve stává manželství rodinou. Národ tak v rodině získává stále novou sílu, a v dětech naději na lepší život. Povinnostmi rodičů je zachovat všechna pravidla, která zabezpečí vývoj a výchovu zdravého jedince.

13. Péče o dítě a rodinu.

Nejbezbrannější na zemi je malé dítě – kojeneček. Plně je závislé na rodičích, příbuzných a lidech, kteří jsou kolem něho. V jeho prvních letech se rozhoduje o jeho dalším životě. Péče

o rodinu má pro stát nejvyšší význam, neboť si tak zabezpečuje svůj budoucí národ. V rodině se utváří vztah k obci, národu a státu.

14. Vznešenost rodiny.

Rodina je první, nejužší společenské zřízení. V rodině se dítě učí první spolupráci, soucitu, zaujímá zde postoj k společnosti. Je to příprava pro společenský život. Dítě je zde vedeno láskou a příkladem, tvoří se zde zárodek lásky k národu. Zakládá se zde pracovní metoda, která vyrůstá celý život. Láska rodičů k dětem je obětavá a bezpodmínečná.

„Křesťanská zásada právě pro náš národ rozhodující: více poskytovat, nežli požadovat se uplatňuje nejdříve v rodině a z ní vychází základní národní ctnost: pohotovost k obětavé službě národní a odvaha k pospolitému životu státnímu.“ (Štampach, 1939, str. 14)
Křesťanství učinilo z rodiny pramen lidství.

15. Kouzlo domova.

Láska k vlasti se zakládá ve spojení rodinného citu s láskou k domovu. Kouzlo domova trvá po celý život a překoná všechny vzdálenosti. Domov je rodinné prostředí, zárukou pokoje, rozvoje. Je zde příklad života otce i matky, spolupráce se sourozenci a sousedy. Sousedství můžeme považovat za základ občanské solidarity. K rodinnému citu patří: láska rodičů k dětem, úcta i důvěra. Silný cit podněcuje touhu po vlastním domově.

Již domov učí děti snášet důsledky svého jednání. Je to především matka, která buduje domov jako pevný, bezpečný přístav. (Štampach, 1939, stránky 13-16)

16. Úkoly domova.

„Pravá láska chrání, přináší oběti – a hlavně pracuje.“ (Štampach, 1939, str. 17) Tato láska je podmínkou štěstí: zdravý růst dětí, výživa, pohyb, spánek, podněty k rozvoji, příklad rodičů. Hlavním zákonem dětství je napodobení.

Úkolem domova je: aby povahové rysy byly zdravé, národu prospěšné, dále aby domov byl vhodným pracovním prostředím, vhodný také pro odpočinek. Dítě zde našlo pochopení, pomoc, útěchu. Třetím úkolem je dát základ šlechtnosti mládeži. Za čtvrté, tvořit zdravé ovzduší.

17. Srdce domova.

„Jan Amos Komenský nazval domov školou mateřskou, klínkem matčíným.“ (Štampach, 1939, str. 18)

Matka je nejdůležitějším členem a srdcem domova, je příkladem rodinné vzájemnosti. Otec je hlavou a matka srdcem rodiny. Její největší službou národní je porozumění a podpora v mužově práci a výchova dětí.

18. Síla velikých mužů a žen našeho národa vycházela z jejich rodinného života.

Veliké osobnosti našeho národa čerpaly sílu z rodiny a jejich matka jim byla vždy velikou inspirací a podporou. Například básník Josef V. Sládek o své matce zpíval.:

„Svou povinnost vždy najít ráno a plnit ji celým dnem a večer vše, když dokonáno, zrak zavřít smírným, tichým snem.“ (Štampach, 1939, str. 19)

19. Tvrdá žena.

Česká žena se dovede obětovat rodině po celý život, ale svou lásku skrývá. Nesouhlasí s plačtivostí, rozcitlivělostí, rozmazleností, zhýčkaností. Chce udržet duševní zdraví dítěte. Lásku k dětem projevuje skutky.

Komenský „považuje povinnosti mateřské školy za rovnocenné a stejné pro ženu i muže, matku i otce, tak v našem národě dnes je vzorem domov ten, ve kterém i vysoce vzdělaný muž pomáhá matce a ženě ve všech pracech, stejně i jako to činí dívka.“ (Štampach, 1939, str. 22)

Děti musí matce projevovat lásku více činy, láska se tak projevuje spíše nenápadně, skromně.

20. Domácnost a stát.

„Domácnost je národní hospodářství v kostce.“ Dobře vedená domácnost je zárukou klidného domova, spokojené rodiny. Na hospodárném vedení závisí životní plán dětí i muže. Hospodárnost ženy ovlivňuje celý rozvoj státu. Domácnost se má vést: účelně, s ohledem na potřeby a prostředky rodiny. V domácnosti je základ zdraví. Při výdajích má matka myslet na zdraví, užitečnost, účel, bezpečnost, klid domova, ale také na jeho pohodlí a krásu. Domácnost je základem národního blahobytu.

Hospodářsky silná rodina je základem silného státu. „*Rodina a domácnost tvoří domov. Vzdělaná a moudrá žena spojuje v sobě matku, srdce domova i hospodyni.*“ (Štampach, 1939, str. 26)

Dobře řízená domácnost je příkladem pro mládež, odkud se lépe aklimatizuje na pořádek státní. Dobrá matka je zároveň dobrou vychovatelkou.

3. kapitola: Základ národní síly.

21. Charakter je osobní jméním.

Domácnost je školou poslušnosti, trpělivosti, sebeovládání, spořivosti, hospodárnosti, smyslem pro povinnost, společenského chování a zdvořilosti. Je to místo, kde se tvoří charakter.

„*Charakter je osud člověka. Charakter přináší úspěch nebo neúspěch, zdar nebo nezdar v životním podnikání. Charakter je zdrojem moci a jmění, charakter jedinců má veliký význam i v životě národním a v osudech státu.*“ (Štampach, 1939, str. 27)

Další podmínkou úspěšnosti je činorodost, ve které se jednání, práce a charakter tvoří, později utvrzuje. Poslušnost je zárukou vytvoření mravního charakteru.

Filozof Komenský nás učí: „*Co jest člověku nejprve a nejvíce potřebné: sám sebe, tj. aby se naučil sám sebe znáti, sám sebe spravovati, sám ze sebe užitek míti.*“ (Štampach, 1939, str. 28)

22. Co je charakter.

Charakter je výraz celého duševního života. Základními znaky jsou:

1. Podřízenost zásadám,
2. důslednost, stálost,
3. soulad a jednotnost,
4. vytrvalost,
5. pravdivost, shoda mezi myšlenkami, city, snahami a jednáním.

23. Typy charakteru.

Podle zásad v jednání můžeme určit řadu charakterů: „*poctivých, nepoctivých, pravdivých, lživých, obětavých, sobeckých, laskavých, jemných, hrubých, surových, zločinných, hrdinných*“ atd. (Štampach, 1939, str. 28) Typy charakterů určíme podle jednání lidí k nám či k celku. Můžeme rozlišit dvě hlavní řady: charaktery hodnotné vs. nehodnotné.

Základní tři typy charakteru jsou:

- a) beztvary, charakterizujeme je jako povahy nespolehlivé, nevýrazné.
- b) přizpůsobivý, tomu nechybí vytrvalost, pravdivost, ale postrádá důslednost, věrnost, pravdivost a stálost.
- c) *vyhráňený*, zde jsou všechny základní znaky charakteru. Rozlišujeme například povahy citové, citlivé, přecitlivělé, chladné, necitlivé, bezcitné, pomalé, zbrklé atd. Toto zabarvení charakter získává temperamentem.

24. Tvoření charakteru.

Vnitřní vlivy, které utváří charakter jsou: soustava nervová, znaky charakteru se tvoří činností svobodnou. Již Komenský měl požadavek na svobodnou výchovu dítěte. Základem je stálé a svobodné rozhodování, kde mládež nese odpovědnost za důsledky svého jednání. Vychovatelé nemají odstranit z cesty překážky, ale pomáhat dětem na cestě a vést je k odpovědnosti.

25. Charakter dítěte.

Charakter dítěte se utváří teprve prací a zkušeností. Ve snaze dítěte se projevuje především cit. Chtíč dítěte má málo vnitřních zábran, proto je nerozvážné, nedůsledné. Chtění se podřizuje zákonu napodobení.

Dětský charakter je plastický, můžeme v něm, ale zakořenit důslednost.

26. Charakter muže a ženy v rodině.

Otec a matka nejvíce působí na dítě. Žena má větší vliv, neboť je dítěti blíže. Jedná více z vnitřního přesvědčení, je více citová. Otec o všem více přemýšlí a je kritický a logický.

27. Duch státu a charakter národa.

Duch a charakter národa vytvořili lidé, proto jsou v nich vady a přednosti lidí. Znaky českého národa se projeví v těžkých dobách.

1. Československý charakter je tvrdý, projevuje se v něm neoblomná vůle.
2. Je přímý a pravdivý.
3. Zná svoji cenu, a není slepě poslušný.
4. Je nedůvěřivý a plachý.
5. Je schopný sebekontroly, a vládnout sám sobě. (Štampach, 1939, stránky 28-34)

4.4.3 Druhá část: Národní výchova mateřská.

4. kapitola: Zrození člověka.

28. Světlo a srdce domova.

Už v dřívější kapitole jsme zmínili, že srdcem domova je žena. Nad všemi city převládá láska, srdce. Při zrození člověka má být podnětem pouze láska. Rodina a národ jsou posvěceny vyššími city, než jen pudy, a to především láskou. Početí a vývoj dítěte je podporováno vzdělaným otcem a milující matkou.

Ze srdce matčina vychází laskavé porozumění k slabosti dítěte, hravosti, nerozvážnosti. Toto porozumění je utvrzeno poznání dětské duše. Dítě pro svůj vývoj potřebuje teplo lásky a rozumu. Rozum otcův dává domovu bezpečný základ, láska matky je stmeluje. Tak se rodí také úcta a poslušnost k rodičům.

29. Radost a naděje rodiny.

Narození dítěte je vždy provázeno radostí a láskou rodičů. V takovém prostředí dítě prospívá tělesným i duševním zdravím. Výchova dítěte je nadějí a velkou odpovědností. Buduje se zde nový silný, odhodlaný a bojovný charakter.

30. Základy charakteru.

Charakter se dědí po otci, matce, někdy i pro prarodičích. Dále růst pokračuje v kolébce. Dítě se nestává středem pozornosti, ale zvyká si na řád domova. Pravidelnost v jídle, spánku.

Porušení řádu ohrožuje zdraví dítěte. Odpírání již od kolébky tvoří pevné základy charakteru.

Neústupná vytrvalost rodičů vede k zvyklostem, kde není potřeba zákazů a trestů. Pokud využíváme zájem dítěte k výchově, zabraňujeme tak vzdoru. Vzdor a strach mohou vést k dětské lži. Lež může být obrazem představivosti, kdy dítě své fantazijní představy prožívá jako pravdivé.

Dítě se má naučit přesnosti, pořádku, řádu. Pokud dítě neupozorníme na chyby, zakládáme u něho životní nezdary, a budujeme charakter „smolařů“. Nejsou zvyklí na překážky, neboť jim byly z cesty odstraňovány.

Už od dětství si dítě zvyká uložit na své místo hračky, nevyhazovat jídlo, dbát na čistotu. Soustředit se na úkoly. Povaha člověka se tvoří již v útlém věku, a na jeho charakteru záleží štěstí v budoucnosti.

31. První stupeň výchovy charakteru.

Prvním stupněm výchovy je cvik a návyk. Základní složkou je péče, výživa, spánek, čistota těla, hry. Výživa, péče a dozor je povinností rodičů, pokud tuto základní povinnost zanedbávají mohou být za ni přísně potrestáni.

Rozmazlování dítěte může způsobit těžké vady, které se projevují jako nestatečnost, nerozhodnost, útek před povinnostmi. Rodiče mají za povinnost dohlížet také na dětskou četbu, přátelství dětí, vliv společnosti, školy a dalších institucí na dítě. (Štampach, 1939, stránky 35-40)

32. Ve zdravém těle – zdravý duch.

Zděděné vlohy můžeme dalším vývojem, vlivy prostředí, výživy, výchovy rozvíjejí v schopnosti a vlastnosti, a tak tvoří konstituci. Konstituce je základem individuality. Slova ve zdravém těle, zdravý duch vyplývají z přírodního zákona, kdy tělesné zdraví je podmínkou pro zdraví duševní.

1. Duševní růst je podmíněn tělesným potřebám.
2. Růst dítěte se liší podle pohlaví.
3. Růst tělesný a duševní není rovnoměrný.

4. Každý věk je vyznačen určitou tělesnou proporcí.

Na dětský vývoj působí také prostředí, především domov. Zde jsou naplněny tři zásadní potřeby:

1. Zdravá výživa, která má být bohatá na bílkoviny, cukry, tuky, vitamíny.
2. Pohyb, zaměstnávání, hry a úkoly.
3. Zdravé prostředí, kde je sluneční svit, rodinný cit, čistý vzduch.

Takovéto prostředí je zárukou úspěchu při tvoření zdravého charakteru. Těmto zákonům se musí podříditi rodina, příbuzní, sousedé. Vhodná volba mimo rodinného prostředí je stejně důležitá jako volba výchovných prostředků. (Štampach, 1939, stránky 40-42)

5. kapitola: Růst člověka.

33. Hlavní zákon růstu.

Díky poznání zákonů dětského růstu byl vyvrácen omyl, že je dítě zdrobnělinou dospělého. Dnes už víme, že tělesný i duševní stav je u dítěte odlišný. Nejdůležitější období vývoje dítěte, je doba do tří let věku. Je to doba překotného růstu tělesného i duševního. Rodina by měla na dítě soustředit v tomto období všechnu svoji péči.

Tělesný růst a pohlavní zrání se ukončuje přibližně v 18. roce. Rychlý růst je ukončen s dobou pohlavního zrání, asi v 15 letech.

Doba od 1. roku do 4 let je doba překotného růstu, energie se soustředí na rozvoj a vývoj vnitřních orgánů – mozku, srdce, plic, žaludku. Ve čtyřech letech se ukončuje budování tělesné a duševní povahy, konstituce a charakteru.

34. Dětská mysl.

První pohyby dítěte jsou bezděčné, neuvědomělé. Dále se vjemy a počitky rozvíjejí díky napodobování dospělých. Další období, dvouleté až tříleté, je obdobím prvního zrání. Ukončuje se zde mléčný chrup, objevuje se vlastní myšlení. Je to doba prvního vzdoru, samostatné vůle, doba věčných otázek. Dětská mysl je v největším rozvoji, posiluje se napodobením a příklady.

35. Dětská mluva.

Křik je prvním projevem novorozenců. Později křikem dítě projevuje své vnitřní stavy: chlad, hlad. Projevuje své duševní stavy: strach, touhu, projev libosti. Zdravé dítě se naučí mluvit do tří let, za vývoj zdravé řeči jsou ve velké míře odpovědny rodiče, chůvy, učitelé ve školce atd.

36. Dětské city.

Novorozenec cítí jen své tělo. City má ústrojové a tělové, kam řadíme cit hladu, nasycení, bolesti. Tyto city jsou u novorozeněte významnými průvodci jeho prvotní činnosti a tvoří součást vědomí. Prvotní city vznikají napodobením. Do tří let dítě získává pocity strachu, bázně nebo odvahy vlivem domova. Dítě nemá ještě vyvinuty stejně silné emoce, proto je sobecké, sebestředné.

Má sklon ke hrám, tento sklon trvá i po dobu školní docházky. Hravost je projev vitality. Dětské city nemají dlouhého trvání, ani nejsou hluboké. Důležitým citem u dítěte, je cit vlastní síly, který můžeme rozvíjet povzbuzením, pochvalou, příkladem, později se mění v odvalu, soběstačnost. Rozmazlováním může vznikat cit neschopnosti, méněcennosti.

37. Duch dětského světa.

Dětský svět je svět pohádek, obrazotvornosti, napodobení, her, které nahrazují zaměstnávání. Je to svět „jakoby“ opravdový. Dospělí by si měli uvědomit, že vlastním jednáním jsou příkladem mládeži.

Dětský svět je světem, kde věci ze světa dospělých ožívají. Mnohé pověry jsou založeny na dětském světě, např. bubák, klekání, polednice.

Ve dvou, třech letech dítě nepozná rozdíl mezi dobrem a zlem, hodnocení krásy je jiné, stejně tak hodnocení dobra. Jeho náboženské myšlení je také primitivní, pozdější náboženská zkušenost vede k vytvoření náboženského citu a charakteru. Stejně tak mravní zkušenost buduje mravní charakter.

Jelikož neexistuje rozdíl mezi iluzí a skutečností, může nás překvapit vyprávěním zážitku, který se nikdy nestal a ani nemohl. Není to lež, pouze iluze, po které dítě často touží.

Do světa vyšších citů je dítě vedeno pomalu, a trvá to do doby jeho dospívání. Až tehdy se v mládeži tvoří mravní hodnoty, soustava ctností a národních mravů. V dítěti ještě nejsou zakořeněny předsudky, dokáže se spřátelit s kýmkoliv. Teprve se v něm začínají tvořit mravní, národní, lidské a náboženské hodnoty. Dítě se před světem dospělých brání lží a klamem.

Dítě je do určitého věku vyloučeno z trestního práva občanského. Neznamená to, ale že má být vylučováno z vývoje směřujícího do tohoto řádu mravních hodnot. Dítě ochotně následuje, pokud vidí vzor. (Štampach, 1939, stránky 43- 52)

6. kapitola: První škola: klín mateřský, mateřská škola.

38. Druhý stupeň výchovy charakteru.

Nejlepší výchovou pro dítě je domov. Doma se dítě učí první společenské mravy, zásady. Komenský nazval domov školou mateřskou. Matka se oproti učiteli řídí řádem lásky, který je blízko světu ilusí. Matka zná výchovný cíl, a směřuje k němu už od narození dítěte rozumnou péčí. Důležitými prostředky matčiny školy jsou: láska, poznání osobnosti dítěte, sklony, vlohy, vady i přednosti, trpělivost, znalost cíle, důslednost ve tvoření návyků. Zdravý charakter se buduje na zavedené pravidelnosti, dodržování stanoveného cíle.

Ze zvyků, které se tvoří doma jsou nejdůležitější: slušnost při jídle, poslušnost před cizími lidmi, projevat lásku a vděčnost. Péče o dítě vychází z jeho potřeb, zájmu a vloh.

39. Od hry k povinnosti.

Pokud dítě předčasně zaměstnáváme, bereme mu právo na dětství, a pomáháme tvořit nechut k práci. Hra je v předškolním věku prostředkem k tvoření charakteru. Získává první znalosti, učí se vztahu, nabývá zručnosti, vytrvalost. Dítě si rádo hraje mezi dětmi, neboť je zde vyrovnání sil, učí se od nich. Pokud si dítě hraje s hrami zdravými, bezpečnými, podněcujícími, vyplývá z nich sám výchovný cíl. Často ožívá a promítá do hry prostředí a svět dospělých.

Postupně si má zvykat na důležité úkoly, pomoc v rodině, která je uzpůsobena jeho silám, vlohám a nebrání mu v jeho tělesném a duševním rozvoji. (Štampach, 1939, stránky 53-57)

40. Od kázně k sebekázni

Hlavním výchovným prostředkem mateřské školy má být přirozený pohyb, hravost dítěte a jeho zájem. Lenost je u zdravého dítěte příčina řady nepříjemností, také nuda vede proti cílům výchovným. Rozkazy a trestání nemá výchovný charakter, vyvolá u dítěte pouze vzdor a přetvářku.

Součinností si dítě zvyká sebekázni. Zaměstnání dětí musí být zajímavé. Pozdější práce bývá často konána s odporem, bez vnitřního přesvědčení. „*Zaměstnání je přechod mezi hrou a prací, kázní a sebekázní.*“ (Štampach, 1939, str. 58)

Zaměstnání je výchovný prostředek, který vychází ze zájmů dítěte, ale jde o svěřený úkol, který je vykonaný z vnitřního přesvědčení. Výzva k zaměstnání není již lákadlem, ale má mít ráz rozkazu, přesného, vědomého cíle. Je to výchovný prostředek, který vede k poslušnosti a sebekázni.

41. Národní duch ve škole mateřské.

Zásady v jednání vychází z dlouhé zkušenosti rodinné, národní, rodové. Pokud národ přilnul k zásadě pospolitosti, službě, přilnul tak k zásadě Husově, Komenského, Masaryka a v neposlední řadě k zásadě Kristově. Tato zásada neznámá ustupovat, ale bránit se násilím, tak vyrůstá národ sebevědomý, bojovný. Síla a kázeň byly spojeny dle slov Komenského: „*Nikdo není svoboden, kdo sebe sama v moci nemá.*“ (Štampach, 1939, str. 59)

Národní duch se promítá i do mateřské školky, jak jej vyjádřil Komenský: „*A měj úctu k duši svého dítěte! Pamatuj na generace budoucí!*“ Povinností rodičů je dítě naučit mluvit, slušně jednat, žít, nestačí jen o dítě pečovat. Vzorem pro správnou výchovu dítěte má být rodičům i škole Ježíš.

Rodiče nesmí komolit slova mateřského jazyk, a opakovat špatnou výslovnost po dítěti. Nemají litovat času, který stráví při hře s dítětem, neboť zde nejlépe poznají jeho povahu a mohou sledovat jeho vývoj.

Milovat dítě je přirozené, ale není správné mu lásku dávat příliš najevo. Dítě nesmíme zhýčkat, trestat za včas, pokud dítě neposlechne okřiknutí, přemrštít ho metličkou. Dítě už ve školce má poznávat důsledky svého jednání. Mateřská škola je přípravou pro školu národní.

42. Škola matek.

Složitost dnešní doby brání matce být celý čas s dítětem a věnovat se mu. Proto vznikly národní školy mateřské, které jsou založeny v duchu Komenského, jako náhrada za školu rodinnou. Učitelky v těchto školách jsou pro svůj úkol vzdělávány, mají se stát spolupracovnicemi matek.

Mateřská škola není pouze útulek pro děti pracujících rodičů, je „*dílnou lidskosti*“. Tvoří se zde charakter, pomocí her a zásad Komenského.

43. Pěstounka.

Nejdůležitějším úkolem české ženy je péče a výchova dětí. Pokud nemůže mít děti vlastní, může se stát pěstounkou. Dle Štampacha by každá obec měla mít svoji pěstounku, která dohlíží na děti a jejich prostředí, plní úkoly národní spolupráce, pomáhá rodinám. (Štampach, 1939, stránky 53-62)

4.4.4 Třetí část: Strážci ducha, zdraví a bezpečnost národní.

7. kapitola: První obrana národního ducha.

44. Obecné mínění národní.

Národní hospodářství má zdroj v domácnosti, ve které se udržují zvyky a tradice. Význam kultury se také promítá do rodiny. Děti ohýbají své mínění podle toho, jak rodiče posuzují divadlo, umění, noviny, politiku. Proto rodiny často určuje směr veřejného mínění svých dětí v budoucnu.

Rodině může v rozvoji dětí pomoci škola, pouze po stránce rozumové. Škola nemá nahrazovat rodinný cit.

45. Škola a rodina.

U mladších dětí má učitel oproti rodičům větší vliv. Kde rodina žije v nouzi může jim škola pomoci k přispění jejího povznesení. Rodiče se mohou nevědomky od svých dětí přiučít. Rodina musí se školou spolupracovat při kontrole domácích úkolů, stavu učebnic, učení. Když si učitelé uvědomují tyto nedostatky v rodině, mají příležitost udržovat dobré vztahy s rodinou například na školních slavnostech, pořádání besed pro rodiny, školní besídky dětí, výstavy, výlety, třídní schůzky.

Spoluprací školy s rodinou můžeme naplnit proroctví J. A. Komenského:

„Slavná obnova rozkošné církve i státu českého národu před očima jiných národů zkvetnutí (když Bůh vrchnost dá podle srdce svého) na novém, moudrém a rozumném škol založení záležitosti bude.“ (Štampach, 1939, str. 65)

Kdo si vybral za povolání učitelství, musí zvážit své schopnosti po stránce rozumové, citové a povahové.

46. Třetí stupeň výchovy charakteru.

Na tomto stupni, který vychází již ze školy je důležitá péče o zdraví, dobrou tělesnou výchovu, životosprávu. V období školní docházky mysl dítěte dozrává. Učením dítě získává nové zkušenosti a schopnosti. Rozvíjí se paměť, myšlení a pozornost.

Od 6. do 12. let je dítě sběratelem – poznává detaily, hromadí nové poznatky.

Ve škole mateřské bylo dítě příležitostně poučováno, ve škole je soustavně vyučováno. Dětská paměť je obsáhlá, mechanická, rozvíjí se mateřský jazyk.

Po 12. roce se vyvíjí paměť logická, schopná hromadit poznatky pomocí rozumových soudů. Začíná se rozvíjet poznání soustavné a logické myšlení.

Učení je tedy rozvoj všech vloh, schopností podle zájmů a sklonů dětských. Školní prostředí vede děti k svobodné činnosti, buduje se školní charakter. Výchovné prostředky spočívají v souhlasném pracovním řádu, svobodné činnosti, kdy je dítě posilováno pochvalou.

„Ctnostem lze se učití tím, že se ustavičně jedná počestně“, řekl Komenský. Škola, ale není hra a dítě má už od začátku poznat námahu v učení. (Štampach, 1939, str. 67)

47. Čtvrtý stupeň výchovy charakteru.

Posledním stupeň výchovy je nejvýznamnější, je to doba vedení, která nastává v době pohlavního dospívání. Je to nebezpečná doba pro mládež, neboť může být využita k osobním cílům člověka, který je vede.

O vedení mládeže řekl Komenský: *„Vedení, které se děje pouze slovy a předpisy, působí pouze chatrný prospěch. - Naši učitelé nesmějí tedy býti jako ukazatelé u cest, kteří pouze ukazují nataženou rukou, ale sami nejdou“*. (Štampach, 1939, str. 68)

Velcí muži a ženy národa vedou svým příkladem a myšlenkami další generaci i po své smrti. Proto jsou nenahraditelní v každém národu, a je třeba je bránit.

48. Vzдоры a výboje.

V době pohlavního dospívání probíhají u dítěte tělesné i duševní změny. Puberta se stává zrozením nového člověka, přichází doba vzdoru. V některých případech dítě utíká z domova, hledá dobrodružství. Rodina musí zůstat i v takovémto případě útlukem, kde rozumí, a stále stejně milují mladého člověka. Je důležitá velká dávka trpělivosti. Musíme se snažit porozumět snadné unavitelnosti, neklidu, sklonu k hádkám. Tyto pudy je dobré šlechtit ve skautu, pod vedením zkušených vůdců. Potlačování přirozených pudů má za následek vzdor, boj.

Z intimních otázek se nemá dělat tajemství, vše se mu dá vysvětlit rozumně. Rodina toto vysvětlení nesmí ponechat náhodě, kamarádům. Nejvíce na dítě teď působí obecné mínění, které formuje jeho povahu.

V této obě má největší vliv vedení mládeže, dochází se k pravdě, kdy ústřední otázkou národa a státu je výchova mládeže. (Štampach, 1939, stránky 68-71)

8. kapitola: Zbraně národního ducha.

49. Svobodná výchova.

Domov a škola jsou první, kteří ovlivňují svojí výchovou dítě. Později k tomu přispívá obecné mínění a společnost. Charakter člověka je nakonec v rukou lidské společnosti, která svým působením může dítě ovlivnit, aby se stalo člověkem společenským či protispolečenským.

Češi a Slované chtějí mít ve výchově svobodný nástroj, výchova má být řízena zásadami výchovnými, které vypověděl Komenský. Výchova má hlavní cíl, a to vytvořit ušlechtilého člověka.

Svobodná výchova je zdrojem duchovního bohatství, zaručuje národní vzájemnost a soulad.

50. Jednotící národní myšlenka.

Všem slovanským národním velikánům je společná myšlenka, „že *národ je určen k tomu, aby vytvářel lidské mravní hodnoty a byl nástrojem lidskosti*“. (Štampach, 1939, str. 73)

Každý národ musí mít společný symbol, myšlenku, která ho stmeluje. Národ český má stmelující myšlenku, aby se sjednotil náboženský ideál s národním, takže vznikne obrovská duchovní síla, která bude uvnitř i vidět navenek. Díky tomu není náboženský program v rozporu s národním duchem a státem. Službu Bohu vidíme ve službě lidem navzájem, poslušnost je vzájemná láska. Náboženství je u nás jednotící a posilující prvek národní. Křesťanství učí národ sebevládě, která je největší mocí, a bez níž není svoboda.

51. Jak vládne lid.

Dobrý vůdce dbá při své vládě nástrojů národního ducha, kterými jsou: obecné mínění, svobodná výchova a náboženské společnosti. Pomocí těchto nástrojů národ sám sobě vládne. Dětství je strážcem lidskosti, podle slov Komenského: „*Nejpřednější stráž pokolení lidského v kolébce jest.*“ (Štampach, 1939, str. 75)

Každý národ má v sobě nástroj, kterým si vládne: obecné mínění lidu, národní duch, souhlasné city, umění, náboženství, tisk, literatura, škola, zdravé rodiny. Demokracie není pouze státní útvar, je to zároveň pohled na život. Lid vládne pomocí obecného mínění, hájí svůj stát pomocí zdravých domovů. (Štampach, 1939, str. 75)

9. kapitola: Cesta k zdraví, síle a bezpečnosti národní.

52. Ženina péče o národní zdraví.

Vlohy k zdravému růstu jsou založeny v útlém věku. Matka zaručuje zdravým prostředím, odolnost a zdatnost mládeže. Má velký vliv na stravování, životní úroveň domova, nese odpovědnost za zdraví své rodiny. Dobře řízená domácnost předchází alkoholismu a bujarému životu.

Domov má být útočištěm pro vyčerpané děti a muže, rodinu, která je zatížena starostmi a zklamáním. Práce ženy, které si nikdo nevšimne je zdrojem síly, zdatnosti a národní obrany. Životní styl rodiny se mění dle povahy a zkušeností ženy. Charakter ženy je odrazem národní svobody a slovanské síly.

53. Žena v národní činnosti veřejné.

Mateřský cíl je nepostradatelný ve veřejných úkolech, například při výchově, vzdělání, tvorbě kultury. Žena je největší oporou muže, mají smysl pro praktičnost, pospolitost.

V dnešní době již může žena pracovat ve vědě, umění, sociální péči. Dobře se uplatní také u soudů pro mladistvé, v nemocnicích, sirotčincích, mateřských školách, lékařství. Dříve se setkávaly s nepochopením při studiu, dnes už se národ neobejde bez práce ženy.

Heslem ženy je: „*Konat povinnost a sloužit!*“ (Štampach, 1939, str. 80)

4.4.5 IV. Odkazy na Komenského v díle

V úvodu tohoto díla autor cituje z Komenského knihy Jednoho potřebné.

„*Co pak jest jedním potřebným, když jde o to, aby byl zachován pokoj? Je to svornost, onen tmel duchů, jenž drží pohromadě všechny údy společnosti, neboť jestliže příliš se rozcházejí mínění, záliby, snahy a usilování, je veta po bezpečnosti.*“ (Štampach, 1939, str. 3)

Hned další odkaz najdeme v první kapitole, Národní život a národní výchova, kde podle Komenského spočívá národní štěstí na těchto základech:

„*Podmínkou národního štěstí je početnost (populace) obyvatel, úrodnost země, samostatnost sídel, dobré sousedstvo anebo alespoň zdatnost a možnost k silnému odporu proti nepřátelům, vnitřní mír a pokoj, dobré zákony a spolehlivé úřady, které z národa samého pocházejí, které obyvatelstvu slouží a je neutlačují, ráznost v práci a činech bez překážek, rozkvět zemědělství a výroby (průmyslu), obecný blahobyt všech, bezpečnost majetku, pečlivý výchova mládeže, vroucí zbožnost, která přivodí požehnání nebes, zvláštní znamená přízně. Prozřetelnosti a konečně uznání od ostatních národů. Úhrn národního dobra jest národní svoboda.*“ (Štampach, 1939, str. 6)

V kapitole druhé, najdeme odkaz na Komenského v bodě 17, 19

„*Jan Amos Komenský nazval domov školou mateřskou, klínkem matčiným.*“ (Štampach, 1939, str. 18)

„*Trpělivosti obvykne dítě jakéž takéž, jestliže se milkování a rozmazlení s nám přílišného na straně nechá.*“ (Štampach, 1939, str. 23)

V kapitole třetí, v bodě 24. Tvoření charakteru, dává Štampach požadavek nové výchovy, kterou chtěl již v Komenský v 16. století.

„*To je požadavek nové výchovy: svobodná činnost dítěte.*“ (Štampach, 1939, str. 30)

Dále v kapitole šesté, První škola: klín mateřský, mateřská škola, mluví o domovu a znovu cituje Komenského.

„...proto domov právem byl Komenským nazván školou mateřskou.“ (Štampach, 1939, str. 53)

V bodě 41. Národní duch ve škole mateřské, zmiňuje jeho myšlenky hned v několika bodech.

„Nikdo není svoboden, kdo, sebe sama v moci nemá.“

„A měj úctu k duši svého dítěte! Pamatuj na generace budoucí.“ (Štampach, 1939, str. 59)

V kapitole 42. Škola matek, se obrací k dílům filozofa, a říká, že *„škola mateřské se zakládají v duchu národním, v duchu Komenského jako náhrada za klín mateřský, za výchovu rodinnou i jako školy matek.“* (Štampach, 1939, str. 61)

V kapitole 45. Škola a rodina.

„Slavná obnova rozkošné církve i státu českého i všeho národu před očima jiných národů zkvetnutí (když Bůh vrchnost dá podle srdce svého) na novém, moudrém a rozumním škol založení záležitosti bude.“ (Štampach, 1939, str. 65)

Kapitola 46. Třetí stupeň výchovy charakteru.

„Ctnostem lze se učit tím, že se ustavičně jedná počestně.“ (Štampach, 1939, str. 67)

Bod 47. Čtvrtý stupeň výchovy charakteru.

„O vedená mládeže praví Komenský v Zákonech školy dobře spořádané: „Vedení, které se děje pouze slovy a předpisy, působí pouze chatrný prospěch. – Naši učitelé nesmějí tedy býti jako ukazatelé u cest, kteří pouze ukazují nataženou ruku, ale sami nejdou.“ (Štampach, 1939, str. 68)

Kapitola 8. Zbraně národního ducha, bod 50. Jednotící národní myšlenka.

„Neboť jako běžcům ve stadiu kyne odměna za vítězství jen u cíle, tak palma čestného života jest jen v smrti. Jestliže té zanedbáš, není již místa k nápravě, nýbrž jen k věčnému pokání.“ (Štampach, 1939, str. 74)

4.5 Štampach František, Problém reedukace, Knihťiskárna Vladislav Reis, Praha, 1945

4.5.1 I. Vřeho toho základem jest život a zdraví dobré.

Proč česká sociální paedagogika?

Uvařuje o světové revoluci, která pokračuje více než čtvrt století, a rok 1945 je vstupem do nového politického života, především vědeckého, a z vědy obor pedagogický. Je to logické, pokud jde o nový svět, jde o nového člověka. Slované měli dar v proroku Komenském, který věděl, že svět se změní, a válka skončí, protože: „*Válka je něco zvířecího, lidem však sluší lidskost a mírnost a všechny spory možno rozhodnouti řádně vedeným soudem.*“ (Jednoho jest potřebí.) (ŠTAMPACH, 1945, str. 1)

O obnově našeho státu věděl Komenský, že „*slavná obnova a rozkořné církve i politie (státu) české i všeho národu před očima jiných národů zkvetnutí (kdyř Bůh vrchnost dá podle srdce svého) na novém, moudrém a rozumném škol založení záležiti bude.*“ (Navrření stavům českým.) Proto naši učitelé poslouchají hlas našeho proroka, který měl co říci i k politice. Jan Amos Komenský učil kolektivnímu cítění, ve kterém vidí obnovu státu. Základem celého vyučování má být sociální péče o dítě.

O sociální paedagogice smýřlí jako o kolektivním díle paedologů a paedopathologů, v oboru zábranné, ochranné, nápravné a léčebné výchovy. Do těchto skupin řadí dětské: biology, psychology, sociology. A dále odborníky na poruchy dětské duře, nervové soustavy, soustavy pohybové, dětské smysly a smyslové orgány. Které nazývá: děťští psychiatři, psychopedi, orthopedi, logopedi, okulopedi.

Sociální je proto, neboť zdůrazňuje vlivy, podmínky a příčiny vývoje z poruch prostředí. Nápravu hledá ve společenských a výchovných opatřeních. Chce, aby se sociální pedagogika stala vědeckým úkolem, a přestala být filantropií, charitou a almuřnictvím.

Je „*tedy teorií zábranné, ochranné, nápravné (reedukační), léčebné výchovy, vědeckým základem institucí a institutů pro mládeř ohroženou, vadnou, poruřenou, zvlářtní péče vyřadující*“. Je souborem práce specialistů, vědeckým výzkumem „*mládeře českými*

paedopsychology, biology, sociology, paedopathology, sjednocené v celostní obraz české mládeže, jejího vývoje a poruch tohoto vývoje“. (ŠTAMPACH, 1945, str. 3)

Výchova bez zřetele k společnosti je nemožná, protože jedinec vždycky žije ve společnosti. Musí počítat se závislostí jedince na společnosti a zároveň s jeho významem pro společnost. Každá výchova musí být sociální, pro společnost. Odmítat tuto sociální péči by znamenalo vrátit se o několik století zpátky, kde byly vzdělávány jen děti zdravé a „normální“.

S názory na vzdělávání všechny přišel dříve Komenský, později se ale na jeho názory zapomnělo. *„Všeho toho základem jest život a zdraví dobré. A druhá: Všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému.“* (ŠTAMPACH, 1945, stránky 4-5)

Máme na mysli všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému.

Ideou Komenského je *„nejen dítky bohatých a vznešených lidí, nýbrž všechny stejně, urozené i neurozené, bohaté i chudé, hoši i dívky ve všech městech, městečkách, vesnicích a dvorcích mají býti přijímány do škol, dokazují tím, co následuje.“*

„Za prvé, všichni lidé, kteří se narodili lidmi, narodili se hlavně k tomu účelu, aby byli lidmi...“,

„Za druhé nevíme, ke kterému povolání určila božská prozřetelnost jednoho neb druhého. To však víme jistě, že Bůh často z lidí nejchudších, nejopovrženějších a nejnepatrnějších tvoří zvláštní nástroje své slávy...“

„A nic nevadí, že se někdo zdá od přírody nenadaný a hloupý, neboť ta okolnost ještě více doporučuje všeobecné vzdělání a naléhá na ně. Neboť, čím je kdo povahy zdoluhavější a zlomyslnější, tím více potřebuje pomoci, aby byl co možná zbaven živočišné tuposti a ztrnulosti...“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 5)

Obecná škola tedy nemá dělat rozdíly mezi mládeží, žádnou mládež z výuky neodmítá.

4.5.2 II.

Máme na mysli všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi ke všemu lidskému.

Dle Komenského mají do základní školy chodit všechny děti bez rozdílu. Taková má být i česká sociální pedagogika.

Co jest normální mládež?

Pojem normální je „stínem a ne skutečností“, jde o pomůcku v teorii paedagogické. Jde o většinovou mládež, ale není to vždy mládež nejchytřejší. Je mnoho dětí nad zjištěným průměrem či pod průměrem. V obou případech musí být dobře voleny metody a prostředky. Druhý případ, jak můžeme chápat pojem normální je lékařský, dítě zdravé. Toto dítě je ideálem, a cílem sociální paedagogiky je dostat se k němu zpět.

Nesmíme zapomínat, že veškerá mládež potřebuje ochranu před poruchami, které tvoří společnost. Hranice mezi zdravím a poruchou u dětí je úzká, stačí nepatrný popud a zdánlivé zdraví se může porušit. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 5 - 8)

4.5.3 III.

České dítě nesmí být tvorem neznámým.

V době autora byly některé zákonitosti, které se týkaly vztahů, vývoje a zákonů růstu po stránce tělesné, duševní i mravní vychovatelům neznámé. Jak mohla být tedy výchova úspěšnou činností, když předmět zájmu byl neznámý?

Významnou kapitolou pro psychologii je vztah mezi učitelem a žákem. Paedagogickou psychologií rozumí paedagogické vztahy, které vznikají mezi učiteli a žáky, mezi školou a domovem, učiteli a rodiči, mezi činiteli výchovnými.

Paedopsychologií rozumí psychologii dětství a mládí. S jistotou můžeme říci, že duševní život dítěte se liší od duševního života dospělých lidí. Psychologie dítěte se zabývá jeho zákony duševního života, duševním růstem a vývojem.

Co jest paedologie?

Je to soubor vědeckých poznatků o českém dítěti. Podobně to mají obdobné vědní obory z oblasti sociálně paedagogické, kam patří: psychopedie, orthopedie, logopedie a okulopedie.

Biologie dítěte.

Péče o člověka má vyjít ze základních biologických, psychologických a sociologických poznatků. Biologie je souborem kolektivní činnosti vědecké, je první a nejstarší částí

paedologie. Paedologie je základní vědou sociální paedagogiky, zkoumí podmínky a vlivy, které působí na vývoj mládeže.

Co jest paedopathologie?

Věda sociální, podává výsledky o dětech určité společenské skupiny, ohrožených, zanedbaných, opožděných ve vývoji, porušených a chorých. Sociální paedagogika je důsledkem obou věd: paedologie a paedopathologie.

Vědeckým oborem sociální paedagogiky bude: 1. výzkum metod výchovných, preventivních a institucí. 2. výzkum nápravných metod, prostředků a institucí.

Pokud rozlišíme jednotlivé kategorie vad mládeže, vytvoříme v sociální paedagogice několik souborů: psychopedii, orthopedii, logopedii, okulopedii. Se všemi těmito obory významně spolupracuje pediatrie.

Byla zde snaha o vytvoření takového pracovního prostředí, kde by se všichni vědeční pracovníci spojili v kolektiv, vznikl při přírodovědecké fakultě Karlovy univerzity ústav paedologický. V této době už zde byly další ústavy např. Výmolův ústav, Deylův ústav, tento měl být oprostěn od úzkého rámce svého zaměření, Založení tohoto ústavu byla jedna z reformních myšlenek v duchu Komenského.

Paedologický ústav (ústav pro výzkum dítěte a dorůstající mládež) v Praze.

Podnět pro založení tohoto ústavu dali František Čáda a Jindřich Matiegka s ředitelem Dolenským. V témže roce 1910 dal profesor Čáda podnět k vytvoření Sdružení pro výzkum dítěte. Profesor Čáda se zaměřoval na výzkum psychický a profesor Matiegka na výzkum somatický. Po 1. světové válce na místo Čády nastoupil profesor MUDr. Herfort, který uplatnil paedopathologii a psychopathologii.

Ústav byl rozdělen do čtyř sekcí. Na sekci paedagogickou a organizační, somatologickou, paedopsychologickou a paedopathologickou.

Roku 1923 byl ústav Paedologický přičleněn k anthropologickému ústavu Karlovy univerzity.

Ústřední paedologický ústav v Praze.

Tímto ústavem měl být proveden výzkum tělesného, duševního a mravního zdraví dítěte. Na výzkumu budou zřízeny organizace sociálně paedagogických institucí. To byl požadavek Komenského, „*aby byl všeho základem život a zdraví dobré a aby veškerá mládež česká byla účastna vzdělávání ke všemu lidskému.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 18)

Výzkum je ponechán pedagogům, lékařům a paedopathologům, ústav se stává interfakultním, slouží jako klinika školská lékařům a učitelům, které se zde má naučit důležité informace o českém dítěti.

Návrh statusu Ústředního paedologického ústavu. Organisační zásady.

Pro zajištění vědecké organizace byly stanoveny podmínky.

1. vědecká neovlivnitelnost,
2. kolektivní solidarita,
3. účelovost v duchu zásad J. A. Komenského.

Úkoly a pracovní plán.

1. Výzkum a evidence mládeže, která potřebuje zábrannou, nápravou nebo léčebnou výchovu. Zkoumat vlivy prostředí, umožnit výcvik speciálních učitelů, spolupráce s veřejnými orgány.
2. Oborem ústavu je tedy:
 - a) vyšetřování dítěte k vědeckým účelům,
 - b) revize tělesného, duševního a etického zdraví,
 - c) vědecké zpracování mládeže, které slouží pro fakultní posluchače,
 - d) příprava speciálního učitelstva. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 18-20)

Organisace práce v Ústředním paedologickém ústavě.

1. Přípravné oddělení – přihlášky a případy k vyšetřování.
2. Sektor pro biologii dítěte – výzkum tělesného, duševního a mravního stavu.

3. Sektor pro paedosociologii a sociální paedagogiku – výzkum technického, přírodního a duševního prostředí.

4. Psychopedie – zkoumá příčiny poruch duševního a mravního vývoje.

5. Ústav pro výzkum pediatrický – je doplňkovým, neboť doplňuje ostatní ústavy zkoumáním příčin chorob českých dětí, hlavně po stránce sociální.

6. Orthopedie – vady a poruchy pohybového ústrojí.

7. Logopedie – poruchy sluchu, hlasu a řeči.

8. Okulopedie – výzkum příčin vad a poruch zraku.

9. Dětské sociální choroby – studuje vlivy sociálních nemocí na tělesný, duševní a etický vývoj.

10. Ústav pro dětskou gynaekologii – studuje poruchy v oblasti pohlavního vývoje dětského.

11. Ústav pro povolání – zkoumá vztah poruch mládeže k budoucímu povolání. Podává individuální poradenství.

Řízení uvedených sektorů se děje za pomoci vědecké rady. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 20-22)

Pracovníci v Ústředním paedologickém ústavě.

Jsou zde zmíněny všichni vědečtí pracovníci, kteří v ústavu pracují.

Hospodářská správa ústavu.

V kapitole se autor zmiňuje o správní radě a organizaci ústavu.

Zprávy Ústředního paedologického ústavu.

a) Každý rok se vydává zpráva o činnosti ústavu.

b) O činnosti vycházejí články v Paedologických rozhledech, které jsou ústavním časopisem, dále v Rozpravách Ústředního paedologického ústavu.

Vybavení Ústředního paedologického ústavu.

Kapitola pojednává o vybavení kanceláří v ústavu.

Prostředky.

Hlavní město Praha poskytuje roční dotaci, ústav podává každoročně žádosti o dotace na určitá ministerstva.

Závodní rada ústavu.

Řeší osobní i sporné záležitosti ústavní. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 22-24)

4.5.4 IV. Problém reedukace a výzkum české dorůstající mládeže a českého dítěte.

Neúcta k dítěti vycházela z představy, že je zmenšeninou dospělého.

Jest pathologie školská?

Nikdy nemůžeme žákovský problém, zmiňuje sebevraždu, zjednodušit pouze na problém školy. Autor na tuto otázku dělal výzkum, kde došel ke zjištění, že k sebevraždám mají blíže studenti typu „asthenického“, děti hysterické.

Školské soudní trestnictví se zabývá subjektivním zkoumáním chování žáka. Znamka z chování se brala vždy jako známka z „mravů“. Učitelé tak používaly známky jako trest, pochvalu nebo nápravný prostředek. Nechtějí odstranit známky z chování, neboť se bojí ztráty autority.

Rodiče berou známku z chování jako doklad o vztahu svého dítěte ke škole, učiteli. Široká veřejnost chápe známku z chování jako doklad o charakteru žáka. Na chování žáka je důležité pohlížet vědecky, neosobně. Díky špatné známce z chování může dítě dojít ke školské pathologii: záškoláctví, tuláctví, útěky z domova, sebevražda. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 24-27)

Problém reedukace a trestání mládeže dorůstající.

Nápravná výchova se děje pomocí strachu. Autor dělal výzkum, a zjistil, že 60 % studentů mělo strach před zkouškou. Dále se zabýval tresty, které žáci dostanou, pokud neuspějí, a zda rodiče mají děti přísně trestat. Vyšlo, že 91 % žáků jsou pro přísné tresty od rodičů. Děti přijímají trest od rodičů jako projev lásky. „*At' trestají, ale at' jsou hodní!*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 29).

Na tresty od učitelů pohlíží žáci skepticky, a jsou více proti. Podle názorů studentů učitelé „*trestáním podlamují chuť k učení a trestat že mají jenom rodiče.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 29)

Více jak 76 % všech dětí je pro právo rodičů na trest až do pohlavního dospívání mládeže, poté toto právo kritizují. Žáci od 14 let jsou proti trestání na školách. Lež chtějí děti řešit domluvou mezi čtyřma očima, a trestat ji pouze pokud se opakuje. Děti sami se k tomuto tématu vyjádřily. „*Návyk ke lži je nejhorší zlo!*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 30)

Děti odmítají tresty pro učení z důvodu nespravedlivosti, zahanbení, ironií a ignorováním od učitelů. Nejhuře snáší protekci, ohled na postavení rodičů, favorizování. Dále jim vadí nuda při opisování trestu, strach z trestu doma. Rodiče vnímají školu jako dům „*kázně a bázně*“.

Při zjištění korelace trestu a inteligence autor došel k těmto závěrům. Inteligentní žáci svůj výkon trestem zvyšují, špatní žáci zhoršují. Citliví jsou k výkonu podněcování, pomalí svůj výkon zhoršují. (ŠTAMPACH, 1945, str. 32)

Závěry z výzkumu byly, že trest podněcuje činnost napjatou, zvyšuje se dráždivost, reaktivní nervosa, nervosa z prostředí.

Je trest reedukačním prostředkem u mládeže vadné?

Otázka napadá hlavně vychovatel, kteří pracují v ústavech s mládeží „*mravně vadnou*“. Tyto děti, ale nejsou pouze ve výchovných, ústavech a školách pro mládež „*mravně vadnou*“. Zůstává ve škole obecné, a škola pro ni učinila zvláštní opatření, kterým je reedukace. Některé děti byly v dřívějších dobách trestány nadbytečně, neboť se neřešil jejich hlavní problém, například koktavost, nedoslýchavost atd. Rodiče i učitelé si mysleli, že děti simulují, většinou náhodou, si lidé v okolí všimli problému, a děti začaly být léčeny. Místo trestu se začalo s reedukací, a žák začal být pozorný.

Jde o zdravé prostředí výchovné.

Prostředí je soubor vnějších podnětů, které se podílejí na vývoji jedince. Rozlišujeme vnitřní a vnější podmínky vývoje. Prostředí patří do exogenních činitelů. Otázka významu prostředí na vývoj dítěte byla řešena již profesorem Matiegy, který přišel se skutečností, že povolání rodičů a vnější prostředí podmiňuje tělesný stav mládeže.

U nás byla významným ochranným činitelem v době hospodářské krize zdravotně sociální péče o mládež. Proto nebyl tělesný a duševní vývoj mládeže porušen, jak se očekávalo. Autor dělal výzkum na 3000 dětech středočeských a 3100 slovenských ohledně výživy a vlivu prostředí. Dospěl k závěru, že výživa u dětí městských byla v průměru vyšší než u dětí z vesnice, ve městě je také více samostatně výdělečných a lépe situovaných sociálních skupin. Nejhorší dopadly děti dělníků, nádeníků, čeledínů, služek, chlapci řezníků. Nejnižší váhu a výšku měli sirotci.

Prostředí podle výchovatského hlediska můžeme dělit na: a) výchovné, b) neutrální (bez výchovného cíle), c) vadné.

Reedukace používá jako svůj významný reedukační prostředek změnu nezdravého prostředí ve zdravé.

Pomocné školství je založeno na podkladě sociálním, neboť většina žáků pochází ze skupin sociálně slabších, děti zanedbané v tělesném i duševním vývoji, opožděné. Není poslední stadiem vývoje nápravných opatření výchovných, je to pouze pomocné opatření, které se bude postupně spolu se školní reformou zdokonalovat. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 34-39)

4.5.5 V. Dnešní stav školské organizace v reedukaci (nápravné a léčebné výchově).

Reedukační opatření jsou pouze pomocné opatření, a ve školské organizaci tak odporují požadavku, „*aby vzdělání a lékařská opatření byla přístupna všem, kdož se narodili lidmi, ke všemu lidskému, jak píše Komenský.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 40)

Kritika reedukačních opatření ve škole je řízena hlediskem Komenského: „*Základem všeho (výchovného opatření) jest život a zdraví dobré. Vzdělání všem, kdož se narodili lidmi – ke všemu lidskému.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 41)

Školská organizace v oboru psychopedie.

Psychopedií rozumíme nápravu a léčbu dětí nervosních, mravně deprivovaných, s chorobami ústřední soustavy nervové, dětí s porušeným a opožděným vývojem rozumové oblasti duševní. Psychopedická opatření jsou založena na psychopedické klasifikaci, kterou je podmíněno vřazení do škol psychopedických. Nejjednodušší prací je reedukace opožděných dětí, s oslabenou a porušenou inteligencí.

Zákon o školách pomocných z r. 1929, číslo 86 definuje práci škol pomocných. „Do pomocné školy patří děti vzdělavatelné, které mohou dosáhnout učebného cíle školy obecné při zvláštních opatřeních vyučovacích. Jsou to děti lehce debilní. Těžké případy debility (imbecilita), při nichž děti nemohou dosáhnout učebného cíle školy obecné, nepatří na školu pomocnou.“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 41)

Pokud má škola pomocná být reedukačním opatřením, musí ji opustit všechny děti imbecilní a infantilní bez výjimky. Pro ně musíme zřídit zvláštní psychopedické opatření.

Nejenom idioty, ale i imbecily máma podle zákona vyloučit ze škol pomocných, což nebude těžké, pokud budou zřízena vhodná opatření reedukační. Pomocné školy jsou jediným reedukačním opatřením, které je zřízeno dle zákona. Ostatní zřízení jsou věcí soukromou.

Záslouhou Josefa Zemana byly vytvořeny školy pomocné podle směrnic, bohužel nemají důsledné vedení ústřední, neboť jsou považovány za opatření dočasná a nežádoucí. Z pozorování autora vyplynulo, že sociální prostředí dětí škol pomocných je vadné, a hlavním reedukačním prostředkem je změna výchovného prostředí.

Pomocné školy pomohou dětem, které jsou na obecné škole na okraji a trpí citově i rozumově.

Další částí autorova výzkumu bylo pedagogické zajištění na „pomocných“ školách. Na těchto školách jsou kvalifikovaní učitelé, hůře jsou na tom ústavy pro mládež mravně ohroženou, neboť jsou zřízeny soukromě a vychovávají v nich nepedagogičtí pracovníci.

Autor žádá vybudovat pro mravně vadné děti soustavu podle stupně deprivace mravní:

- a) Ústavy pro mládež ohroženou, zanedbanou, děti potulné, z rodin rozvrácených, ale mládež dosud neporušenou, duševně zdravou. Jsou to ústavy ochranné, detenční, záchytné, třídící.
- b) Ústavy pro mládež mravně vadnou, duševně a tělesně neporušenou, pro mladistvé provinilce.
- c) Ústavy pro mládež vadnou mravně i duševně, slabomyslnou, psychopathickou, mladistvé prostitutky, duševně úchylné. (Ústavy pro mladistvé prostitutky, provinilce) (ŠTAMPACH, 1945, stránky 42-48)

Psychopedická reedukace je založena na volbě vhodného povolání, vyučování na těchto školách se rozlišuje podle stupně opoždění. Vhodné a stálé učení posiluje zručnost a pamatování. (ŠTAMPACH, 1945, str. 50)

Do pomocných tříd chodí hlavně děti z těchto příčin:

1. Mají problémy v rodině – alkoholismus, slabomyslnost rodičů, nezaměstnaní rodiče, tuláci.
2. Děti, které byly týrány nevlastními rodiči.
3. Děti, které vyrostly v hospodářské nouzi.
4. Z rodin, které mají špatné názory na tělesný trest,
5. z rozvrácených rodin,
6. neznalost dítěte,
7. *nervosa* rodičů,
8. početná rodina. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 51-52)

Orthopedická reedukace. Kritika dnešního jejího stavu.

V této kapitole autor hodnotí, rozvzpomíná si a kritizuje stav školního prostředí. Kdy vinou školy vzniká u dětí duševní, mravní, ale také fyzická a technická patologie. Podává výstižné popisy vybavení škol, které do dnes nebyly zrekonstruovány, opraveny. Ve školách jsou lavice, kde si děti ničí páteř, jako kdysi jejich otcové. Důležité je si uvědomit, že školní docházka se v dnešní době prodlužuje, a dříve také děti střídaly pobyt ve škole s pobytem na poli, či doma. Mnohé problémy ortopedické nemusí být hned patrné, ale provází děti celý život.

Nejde jen o stav „památek“, ale tato škola je neúctou k dětství. Kde mají pěknou, čistou školní budovu, tam je i „*podmínka rodinného štěstí: láska a úcta k dětství a k dětem.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 55)

Učitelé mají dohlížet na preventivní opatření – zdravé držení těla, postoj, správné držení těla při psaní atd. Preventivním opatřením v ortopedii je nápravný tělocvik – běh. Při pozorování,

které autor konal, zjistil, že nejhůře sedí malé děti. Dále orthopedický tělocvik, který je pro děti, které nesmí cvičit s dětmi zdatnými, protože mají už větší problémy s páteří.

Do škol a tříd *orthopedických* chodí děti s vážnými tělesnými vadami, které jsou v běžné škole zanedbávány, neboť škola neposkytuje reedukační pomoc. Na těchto školách je vhodně upraven nábytek, pomůcky, *orthopedické* přístroje. Tyto školy jsou u nás jen soukromé, a zatím nejsou plány zřídit školu státní, vzdělat k této práci učitele.

Soustavnou péči o *zmrzačené* u nás zavedl Rudolf Jedlička, který záměrný výcvik dokázal ukrýt do dětského zaměstnání. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 55-59) Vědecké výzkumy učinil Augustin Bartoš metodou pracovní reedukace. Bartoš dokázal uschopnit pahýl ke spolupráci s rukou zdravou a obnovit v něm pomocí rehabilitace cit. Pracovní terapie má za následek fyziologické změny na pahýlu.

Reedukace je cesta k sociální regeneraci. Kdykoliv se objeví vada je namístě reedukace. „*Jenom činností se orgán vyvíjí, jenom v činnosti regeneruje a sílí, bez činnosti orgán a organismus zaniká, degeneruje a umírá.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 62)

Etický princip reedukace, vrací do společnosti deformované jedince jako jedince pracující. Lidství se tvoří prací a službou.

Reedukace okulopedická, její dnešní stav u nás.

Jde o soubor vědeckých a praktických činitelů lékařských a pedagogických, založených na reedukaci zrakových schopností. Reedukace probíhá jako ochrana zraku při práci, posilování zrakových schopností, posilování zbytků zraku. Tuto nápravu řadíme také mezi složku sociální regenerace.

Reedukace se na školách projevuje hlavně ve vybavení: vhodné učební pomůcky, osvětlení, vhodné zázemí. Školy pro šetření zraku slouží jako laboratoře, kde se ověřují učební metody a pomůcky. Slouží jako ochranné, preventivní opatření sociálně pedagogické pro děti s oslabeným zrakem. Cílem těchto škol je uschopnit nevidomého žáka pro život. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 63-66)

Reedukace hlasu a řeči dětské. Česká logopedie, její dnešní stav.

Prvním stupněm reedukace je správná výslovnost matek, učitelů a dalších osob, které se starají o dítě. Vady řeči bývají fyziologického nebo organického původu. Všechny vady

organického původu patří k diagnostikování a reedukaci lékaři. Nejtěžšími vadami jsou *nēmota a hluchonēmota*. Pro učitele je výuka těchto dětí výzvou, neboť je musí naučit odezírat. „*Odezírání jest významnou a starou již methodou, jak „slyšeti zrakem“*“. (ŠTAMPACH, 1945, str. 67) Můžeme rozlišit metody reedukační u slyšících a neslyšících dětí s vadami řeči.

Vznikly první reedukační opatření: „*Kursy pro vadně mluvící děti, s vadami získanými*“, třídy a škola pro děti koktavé.

Logopedická péče je u nás hluboce zakořeněna. První Pražský ústav pro hluchoněmé byl založen pražskými zednáři roku 1786 jako čtvrtý v Evropě. Po něm začaly vznikat ústavy v Českých Budějovicích, Hradci Králové, Litoměřicích. Díky rozvoji řeči a odezíraní se *hluchoněmí* začleňují do společnosti. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 67-70)

Problém reedukace a sociální choroby dětské.

Mezi nejnebezpečnější sociální choroby dětské patří tuberkulóza. Začátkem každé zdravotně sociální péče je prevence. Péče zde začíná reedukací, nápravnou výchovou, převýchovou lidí s tuberkulózou. Výcvik proti tuberkulóze, soustavné plnění návyků je věcí školy.

Autor dělal výzkum bydlení dětí a rodin na periferiích Prahy. Z jeho výzkumu vyplývá, že rodiny žijí v nevyhovujících sociálních podmínkách, které jsou připravenou půdou pro tuberkulózu. Města by proti těmto sídlištím měla zasáhnout, a najít možnost, jak nedopustit stavění nových nouzových obydlí. Změna prostředí je nejlepší reedukačním prostředkem proti tuberkulóze.

Sociální choroby definuje jako nemoci, které vznikají z příčin sociálních, špatným sociálním prostředím (nevhodné bydlení, výživa, špatné sociální situace). Mezi tyto choroby řadí: syfilis, tuberkulóza, alkoholismus, nádory, nemoci srdce, diabetes, nemoci z povolání, deprivace a duševní poruchy.

Zabránit těmto nemocem jde pomocí zlepšení rodinné situace, výživy a celkově vyššího standardu obyvatel. Boj s těmito nemocemi je boj mravní, to můžeme dokázat na boji s pohlavními chorobami, kdy vzniká degenerace mládeže, neboť oni jsou největšími přenašeči těchto nemocí.

U nás se již zavedla opatření zábranná, nápravná a léčebná v podobě nemocničních škol. Jsou to typicky reedukační školy, které se řídí ideou: „*základem pak všeho toho jest život a zdraví dobré.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 75) Školy při nemocnicích jsou významným spolupracovníkem medicíny, neboť pokud se má dítě vyléčit musíme dbát o fyzické i duševní zdraví.

Nemocniční školy pomohly v rozkvětu experimentální pedagogiky. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 70-76)

Problém reedukace a pohlavní výchova mládeže.

Válka po sobě zanechala nejenom hmotnou bídu, ale také bídu mravní, která vedla k rozvratu pohlavního života mládeže. Tento rozvrat se projevuje v navazování vztahů přechodného rázu, brzkým začátkem pohlavní promiskuity, vytvořením zásady: „*užívej rozkoší tělesných.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 76)

V Praze máme dva detenční ústavy pro dívky, ústav u sv. Apolináře a ústav v Krči. Reedukace psychopedická souvisí tedy s problémem pohlavního života. Nejvíce je mládež ohrožena v pubertálním období, kdy člověk svádí vnitřní boje, je ovlivněn dobrodružnou literaturou.

Pohlavní choroby se objevují u chlapců 3x častěji než u dívek a ve městech více než na vesnici. Problémem etického života mládeže není pouze pohlavní život, ale celkový způsob života. Reedukace pohlavního života spočívá v úpravě všech vlivů prostředí.

Začátkem etického života je stud. Stud není jenom otázka pohlavního života, ale i dalších oblastí. Bez studu a úcty není morálky. K reedukaci těchto poruch nestačí poučení, ale je důležité i rozumové a fyzické zaměstnávání, sebekontrola. Naopak věci, které reedukaci znemožňují jsou: dostatek jídla, nedostatek zaměstnání, požívání alkoholu.

Základní chybou v reedukaci je nadbytek nebo úplný nedostatek informací. Vhodný výklad pohlavního života dětem zní: „*včasný a šťastný*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 79) Důležité je děti poučit o pohlavních chorobách spojené s intimním životem.

Zásady pro reedukaci pohlavního života jsou: ochrana *slaboduchých a slabomyslných*, zaměstnávání, pěstovat stud, úcta k dítěti, správná životospráva, odstranit nevhodnou literaturu. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 76-80)

Problém reedukace a příprava pro životní praxi.

Reedukace je regenerací sociální, protože z vývojově opožděných lidí a z lidí s postižením vychovává řádné členy společnosti. Reedukace má používat takové výchovné metody, které je vhodně připraví na život. Praktická výchova má používat takové metody, které je připraví pro budoucí zaměstnání. Při této výchově nemá jít o jedno určité řemeslo, spíše o získání zručnosti a obratnosti.

Tyto školy s různou praktickou výchovou by se mohly rozmístit po krajích dle práce, která je v daném kraji zavedená. Například práci s papírem si zvolí pomocné školy v kraji s velkými papírnami atd. Vhodně vytvořená síť reedukačních škol a ústavů umožní větší svobodu pro *vadnou mládež* ve výběru povolání. (ŠTAMPACH, Problém reedukace, 1945, stránky 80-82)

Problém reedukace rozlišené podle vad a poruch jejich komplikací.

Pokud má být reedukace úspěšná, musí být založena na klasifikaci biologické a pedopatologické, a podle této klasifikace rozlišena. „*Musí být tedy ústavy a školy pro „pravé hluchoněmé“ bez jiných komplikací, ústavy pro pravé hluchoněmé a při tom stížené vadou orthopedickou, pro pravé hluchoněmé a současně slabomyslné...*“ atd. (ŠTAMPACH, 1945, str. 83) Štampach ví, že není možné vytvořit takovou hustou síť škol, ale chce vytvořit kombinované reedukační třídy a školy v krajích, určit způsob technické výchovy.

Problém reedukace a nápravná didaktika.

Vážným problémem je zanedbávání školní docházky. Musí se napravovat vady, které vznikly z nepřítomnosti dětí ve škole. Preventivní opatření v tomto ohledu selhávají mimo jiné z důvodu nezodpovědnosti rodičů. Předmětem nápravné didaktiky a celkové výchovy je nevzdělanost dětí.

Autor sestavil zásady, které by se měly využívat na školách *pro mládež vadnou*. (viz. Příloha č. 3)

Přehled reedukačních opatření školských u nás.

Autor udělal výzkum ohledně reedukační soustavy. Z jeho výsledků je zřejmé, dokončuje se výstavba *pomocného školství* na základě evidence dětí. Zjistil, že 3–4% dětí vyžadují *zvláštní*

péči na školách pomocných (pro mládež se sníženou inteligencí), více dětí je s mravní deprivací, logopedickou péči potřebuje 3000 dětí, několik set dětí v Praze potřebuje reedukaci zrakovou, orthopedickou péči potřebuje přes 40% pražských žáků.

V Praze vznikly ze tříd pomocných samostatné školy. Takovýto postup je nutný i v jiných městech. Zákon o vytvoření okresních škol není ještě schválen, ale směřuje se k jeho schválení, aby se i ostatní *pomocné třídy* při školách mohly přebudovat na školy. Další pomocné školy jsou např. v Plzni, Berouně, Domažlicích, Hradci Králové, Pardubicích, na Kladně, Mladé Boleslavi a dalších městech.

Na *pomocných školách* autor shledává problém v nadbytku učitelů, které jsou na školách bez předchozího vzdělání a praxe.

Orthopedický obor je méně zaopatřen, v Čechách máme pouze dvě *orthopedické* školy, v Praze a Plzni a obě jsou soukromé. Aby byla zaopatřena výchova *zmrzačených dětí* měla by se zřídit škola s internátem v každém okrese.

Logopedický obor je dobře zaopatřen v Praze, kde máme školy „*pro hluchoněmé, nedoslýchavé, vadně mluvící a kurzy pro nápravu řeči*“. (ŠTAMPACH, 1945, str. 89) V dalších větších městech je logopedie zabezpečena soukromými ústavami.

Okulopedie je v našich zemích teprve na začátku vývoje. Ústavami máme soukromé, a to dva v Praze a jeden v Brně. V Praze vznikla škola pro slabozraké.

V psychopedii není soustava jednotná. Máme ústavami *pro zábrannou* a ochrannou výchovu, dále denní útulky, útulky pro děti z rozvrácených rodin, *mravně ohrožené*, domy sociální péče. Tyto domy jsou zřízeny ze soukromého podnětu. Z podnětu trestního jsou zřízeny státní výchovny.

Azylová opatření jsou také neúplná.

Autor doufá ve sjednocení a spolupráci sociálního lékařství a sociální pedagogiky k vybudování sítě státních škol a ústavů pro sociální pedagogiku. Jde o zlepšení životních podmínek dětí, aby děti nebyly vykořisťovány, nepřicházely o vzdělání. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 87-91)

Statický přehled školských výchovných opatření nápravných a léčebných v Čechách (podle stavu 1945).

V této podkapitole jsou uvedeny všechny školy a ústavy pro děti s různým typem postižení, dále léčebny pro děti tuberkulózní, sirotčince, dětské domovy v Čechách. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 92-93)

4.5.6 VI. Vědecké základy reedukace.

Vědeckost je pravdivost myšlení a pravdivost v jednání. Vědecká pravda je jednoduchá a každému srozumitelná. Pravda v základech reedukace není pravdou díky většinového názoru psychologů nebo díky pokusům. Je zde dána po složitém rozboru. Reedukace vychází ze skutečnosti, že dítě je živá hmota a všechny děti jsou ohroženy. Všichni mají právo na zdravou výchovu a vývoj. Tento požadavek vychází z požadavku Komenského: „*My máme na mysli všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému. – Všeho toho základem jest život a zdraví dobré.*“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 96)

Předpokladem pro reedukaci je znalost dítěte po stránce a) biologické, b) psychologické, c) sociologické, d) pedopatologické. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 93-96)

Biologický obraz školní třídy.

Nejdůležitějším požadavkem na učitele je znát biologii dítěte. První orientací ve třídě je pro učitele zrak. V klasifikaci dítěte na základě zraku musí být učitel náležitě vzdělán. Bez řádného výcviku učitel nedojde k pravdivému obrazu dítěte. Do biologické klasifikace patří: a) srovnání chronologického věku s věkem somatickým, b) s věkem zubním, c) anatomickým věkem, d) věkem fyziologickým.

V naší zemi ještě nemáme normalizované tabulky k zjištění somatického věku. K zjišťování zubního věku používáme tabulky prof. Matiegky a MUDr. Lukášové. Anatomický věk zjišťujeme pomocí osifikace, fyziologický věk postupem pohlavního zrání. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 96-98)

Psychologický obraz třídy.

Intelligenční testy slouží učiteli k psychologické orientaci ve třídě. Snažíme se objektivně zjistit mentální věk a jeho poměr k věku chronologickému (intelligenční kvocient). Testy slouží jako pomůcka ke klasifikaci intelligenčního opožďení.

Psychický profil žáka získáme vlastním pozorováním a klinickým šetřením. Mentální věk dítěte nám pomůže při rozdělení žáků do pracovní skupiny. Přičleníme-li k mentálnímu věku věk somatický, fyziologický a zubní zjistíme souvislost mezi fyziologickým a psychologickým opožděním.

Nedostatek vědomostí nemusí souhlasit s psychickým a fyzickým opožděním. Může jít o nepodnětné výchovné prostředí, problémy v rodině i škole.

Sociologická klasifikace třídy.

Jde o vztah sociálního prostředí k vývoji dítěte.

Paedopathologická klasifikace mládeže.

Při zjišťování celkového stavu dítěte může dojít učitel k případům, kdy žák potřebuje zvláštní opatření ochranné, nápravné nebo léčebné. Dítě může být ohroženo nevhodným prostředím, jsou to případy týrání, vykořisťování nebo zneužívání dítěte. I v těchto případech je potřebná reedukace.

Do školy přicházejí i děti s vrozenými intelektuálními vadami, dle stupně je dělíme na: *imbecilitu, debilitu a slaboduchost*. *Idiotické děti* do obecné školy nejsou přijímány, ale omylem se dostanou do *škol pomocných*. Stav opoždění určují lékař – psychiatr, po určení musí nastat správná reedukace.

Děti s poruchami nervovými, děti tuberkulosní, s vadami srdce, revmatické, také nemají zůstat na obecné škole, ale mají být vzdělávány v třídách ambulantních. *Paedopathologickou* klasifikaci (evidence poruch *orthopedických*, zraku, sluchu, hlasu, řeči) mohou dělat i vyškolení učitelé. Po zjištění poruch má následovat reedukace. Tato klasifikace se má provádět v *Paedologickém* ústavu a školním *ambulatoriu*. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 98-101)

Neviditelný kombinát reedukativní organizace a výzkumu mládeže.

Problémy, kterými je mládež stále ohrožována, kromě tuberkulózy a dalšími nemocemi jsou problémy mravní, chorobný život pohlavní a sociální vztahy. Vlivy, které napravují tyto problémy jsou duchovní a mravní. Po všech škodách způsobených v minulých letech válkou a dalšími problémy musí nastat soustavná náprava tělesná, duševní i mravní.

František Štampach předkládá svůj návrh na tuto nápravu.

1. Evidovat tělesný, duševní a sociální stav všech dětí.
2. Zjišťovat závady, nebezpečí ve vývoji a výchově.
3. Výcvik odborných instruktorů, kteří budou pomáhat s evidencí.
4. Zřídit instituci, která tuto evidenci provede. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 101-102)

Školská správa (ministerstvo školství a osvěty).

Dohlíží na zřizování a vedení všech opatření pro děti a mládež. Zařizuje, aby opatření byla přístupná všem bez rozdílu.

1. V každé obci má pedagogický dozor,
2. v každém školním okrese pedagogické instruktory.
3. V každé zemi zemské instruktory, kteří jsou rozděleni dle oborů reedukace.

Při ministerstvu se zřizuje dozor na tato opatření. Na lékařská a léčebná opatření dohlíží zdravotní správa, která je pod ministerstvem zdravotnictví a spolupracuje s ministerstvem školství.

Společnost (Svaz) pro výzkum dítěte a dorůstající mládeže.

Dělá školení pro vědecké pracovníky v oboru biologie, psychologie, sociologie a patologie dítěte. Umožňuje jejich vědecký růst a publikační činnost. Uskutečňuje sjezdy, přednášky pro výzkum dítěte.

Ústřední paedologický ústav.

Provádí vlastní evidenci, revizi a výzkum českého dítěte. Dále výcvik vychovatelů, učitelů a dalšího personálu v oboru reedukace. Plní požadavek na celkový obraz návyků a vývoje mládeže i s jejich vadami. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 102-104)

Školská organizace.

Zde se rozlišují školy, třídy a ústavy typu A a B. Typem A jsou školy obecné a typem B jsou školy pro mládež, která vyžaduje reedukaci.

Reedukace jako taková je problémem celého školství, a neměla by být omezena pouze na školy typu B, neboť zdraví dítěte nelze obecně zaručit. Školy a ústavy typu B slouží jako pokusné a výzkumné školy pro obecné školy.

Sjednocení škol pomocných, pro mládež *hluchoněmou, zmrzačenou a další* by se vytvořil jednotný typ škol pro individuální výuku a sociální výchovu. Nebyly by organizační hranice mezi typem A a B, základní rozdíl by byl pouze ve specializaci učitelů.

Nárys jednotné školy.

V kapitole je shrnuto rozlišení škol I. a II. stupně dle výuky zdravé nebo handicapované mládeže. Toto rozlišení jsme zmínili v předchozí podkapitole.

Kombináty a komuny reedukační.

Vedle tříd, škol a ústavů typu B je třeba zařídit pracovní komuny a kombináty. Reedukační metody musí být různé, i když jde o porušení stejného orgánů, ale jiného stupně. Nemůžeme redukovat stejnou metodou například děti slabozraké a nevidomé.

Lepší je tedy dle autora kombinovat v pracovních komunách děti s vadami *orthopedickými* s dětmi, které mají poruchy smyslových orgánů. Vznikly by tak kombináty pro nápravu dětí *zmrzačených, hluchoněmých a slepých*. Dále dětí nedoslýchavých, slabozrakých a *zmrzačených*. Nevhodné se jeví spojení dětí *debilních* s dětmi inteligentními.

Pokud jsou u dětí kombinace vad, autor navrhuje zřídit třídy a školy pro děti např. *debilní zmrzačené, děti debilní slabozraké, děti debilní tuberkulózní*. (ŠTAMPACH, 1945, str. 107)

Stejné rozlišení škol je vhodné i v předškolní výchově.

Pracovní komuny se zřizují pro děti ze škol typu B a reedukačních kombinátů. Mají za úkol zamezit vykořisťování slabých jedinců, umožnit uplatnění a získání nových dovedností. V pracovních komunách je možné i spojení různých vad, které umožňuje lepší reedukaci a získání podpory veřejných činitelů. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 104-108)

Nárys škol a kombinátů reedukačních.

Zde jsou uvedeny dle postižení a měšť školy reedukační a k nim uvedené obvody.

Internátní výchova reedukační.

Školy s internáty nazýváme ústavy, i když název ústav se vyhrazuje pro instituce, kde vedle školy a internátu je ještě ambulance. Při školách typu B vznikají zpravidla tyto internáty a domovy, protože v jednom městě, kde se škola nachází není většinou dost dětí s určitou vadou.

První důsledek internátní výchovy je změna prostředí, které je počátkem reedukace. Uplatňují se zde zásady pracovní terapie, odstraňuje se špatný vliv rodiny, kdy dítě bylo vzdalováno od činnosti různého typu. V internátu žije dítě s ostatními dětmi, které mu nepředhazují jeho vadu. Neprojevuje se zde v takové míře soucit a obava.

Z obou typů škol A i B má vyjít člověk vychovaný k práci, k ochotné službě a nesobecký. Úkol škol typu B je obtížnější, neboť její žáci mají opožděný nebo znesnadněný vývoj, který musí být překonáván metodami reedukačními. Školy typu B jsou nutným doplňkem škol obecných a spolu tvoří školskou organizaci. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 109-110)

4.5.7 VII. Třtiny nalomené nedolomí, lnu kouřícího se neuhásí ...

Filosofické odůvodnění reedukace a české sociální paedagogiky.

Jan Amos Komenský je pro český národ víc než jen filozofem, je učitelem češtví. Ve své filozofii usiluje o vybudování jednotného světového názoru postaveném na mravních zásadách. Naší snahou je, aby věda směřovala ke konkretizaci, proměnit vědecké snahy v praxi.

Mravní hodnota Komenského tkví ve snaze, aby výchova a vzdělání bylo přístupné všem lidem bez rozdílu.

Česká sociální pedagogiky vychází z tohoto požadavku, škola pro všechny, a dále z požadavku, „*aby každá škola byla dílnou lidství a lidskosti*“. (ŠTAMPACH, 1945, str. 111)

Mravní hodnota sociální pedagogiky vychází ze zásady: „*Nejde zde o úspěch*“. Výuka dětí *vadných a chorých* je založena na mravním principu služby.

Etika Komenského tkví v odříkání a službě. Práce ve prospěch jiných lidí, společnosti, při nepochopení kolegů z jiných škol. Filozofie učitelů v *pomocných školách* je založena na principech laskavého života, trpělivé a shovívavé lásce.

Význam reedukace nacházíme v sociální regeneraci. Práce v sociální pedagogice je bez okamžitého a viditelného úspěchu, ale vrací lidi *nalomené* do života. Spolupráce lékařů a učitelů mohla dát vznik sociální pedagogice. Oběma vědám, medicíně i pedagogice se předkládá člověk ve vývoji, a obě mají stejný cíl, zdravý vývoj dítěte.

Česká sociální pedagogika se vrací k ideálům humanitním, k ideálům J. A. Komenského, k požadavkům úcty k dítěti. „*Největší hodnotou české sociální paedagogiky je etika služby jiným, těm nejslabším.*“

„*Není těžké mít rád pěkné děti, zdravé děti, čisté děti, je těžké mít rád děti nehezké, opožděné, zanedbané, nezdravé, nečisté, zpustlé, nemravné tupé. Sloužit takovým dětem vadným a chorým jest úkolem nejvyšším, jest základem, úkolem a cílem české sociální paedagogiky.*“
(ŠTAMPACH, 1945, str. 114)

Filosofické vzdělání učitelstva škol speciálních (typu B).

Učitelé hledají při svém zaměstnání pomoc ve filozofickém zdůvodnění svého poslání. Základy české sociální pedagogiky jsou v celostním poznání dítěte. Ve spolupráci lékaře, pedagoga, psychologa. Metafyzický základ sociální pedagogiky tkví v hodnotách duchovních. V těchto hodnotách nalézáme důvod našeho poslání a snad nápravných.

Mravní odpovědnost učitelů, rodičů, vychovatelů k našemu národu je ve vývoji a výchově mládeže. K dalším cílům sociální pedagogiky patří zajištění etických zákonů a vztahů lidské společnosti.

Všichni učitelé mají mít ve svém vzdělání filosofické základy, aby se neoddělovala práce a nevznikala konkurence mezi jednotlivými učiteli a ústavy. Komenský stojí v popředí sociální pedagogiky je jejím filozofem.

Z jeho myšlenek musíme pochopit, „*že vzdělanost zabezpečuje národu budoucnost, na základě mravním*“. (ŠTAMPACH, 1945, str. 117) Měl by nám být příkladem neúmorné práce, v každém člověku abychom viděli zárodek celku.

Odborné vzdělání speciálních učitelů mládeže vadné a choré.

Vzdělání učitelů na školách typu B má obsahovat také odborný výcvik. Bez praxe, kde chce učitel podle svého zaměření učit nemůže získat předpoklady pro zkoušky způsobilosti na těchto školách. Z přednášek, seminářů, studia klinických případů nemůže žádný učitel říci, že získal způsobilost k učení na těchto školách. V odborné praxi učitelů – specialistů se liší příprava na vyučování oproti učitelům na obecné škole.

4.5.8 VIII. Souhrn problematiky reedukace a sociální paedagogiky.

Reedukace je sociální regenerace. Nápravná výchova vrací společnosti místo dětí *zmrzačených, zanedbaných a chorých*, schopné pracovníky. Vědecké prameny pro sociální pedagogiku jsou *paedologie a paedopathologie*. Máme zde vědecký základ *nápravné výchovy a celého nápravného školství*. Reedukace spočívá na *paedologické a paedopathologické* klasifikaci. Musíme zakládat speciální školy, školské kombináty, internáty a ústavy, později pracovní komuny. Vědecký výzkum se soustřeďuje do *Ústředního ústavu paedologického*. K uskutečnění všech požadavků reedukace bude potřebná reforma vzdělávání učitelů na školách speciálních. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 118-119)

4.5.9 V. Odkazy na Komenského v díle

I. Všeho toho základem jest život a zdraví dobré. Proč česká sociální paedagogika?

V úvodu knihy nás autor seznamuje s prvními myšlenkami Jana Amose Komenského.

„Válka je něco zvířecího, lidem však sluší lidskost a mírnost a všechny spory možno rozhodnouti řádně vedeným soudem“. (J. A. Komenský, *Jednoho jest potřeбі.*)

„... slavná obnova a rozkošné církve i politie (státu) české i všeho národu před očima jiných národů zkvětnutí (když Bůh vrchnost dá podle srdce svého) na novém, moudrém a rozumném škol založení záležeti bude“. (Navržení stavům českým.)

„Také s politikou by dobře bylo, kdyby nikdo z nás nic jinak nechtěl, neumiňoval si, neudělal, leč za společným cílem společného štěstí: aby totiž se dobře vedlo celé lidské společnosti. A tomu by bylo tak, kdyby všichni zachovávali řád, každý na svém místě, tak aby se nikdo nad nikoho drze nepovyšoval, ani před nikým se otrocky neponižoval, přece však, aby se všem

přizpůsoboval, z lásky k míru svobodně sloužil.“ (Jednoho jest potřebí.) (ŠTAMPACH, 1945, str. 1)

„Všeho toho základem jest život a zdraví dobré.“ (Informatorium školy mateřské.) (ŠTAMPACH, 1945, str. 2)

Jest ještě nutno jasně vysvětlit druhou tesí Komenského, která je druhou základní tesí české sociální paedagogiky. První zní: Všeho toho základem jest život a zdraví dobré. – A druhá: Všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému. – (Didaktika velká.)

V kapitole II. Máme na mysli všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému, autor pokračuje.

„Že nejen dítky bohatých a vznešených lidí, nýbrž všechny stejně, urozené i neurozené, bohaté i chudé, hoši i dívky ve všech městech, městečkách, vesnicích a dvorcích mají býti přijímány do škol, dokazují tím, co následuje.“

„Za prvé, všichni lidé, kteří se narodili lidmi, narodili se hlavně k tomu účelu, aby byli lidmi...“

„za druhé nevíme, ke kterému povolání určila božská prozřetelnost jednoho neb druhého. To však víme jistě, že Bůh často z lidí nejchudších, nejopovrženějších a nejnepatrnějších tvoří zvláštní nástroje své slávy...“

„A nic nevadí, že se někdo zdá od přírody nenadaný a hloupý, neboť ta okolnost ještě více doporučuje všeobecné vzdělání a naléhá na ně. Neboť, čím je kdo povahy zdlouhavější a zlomyslnější, tím více potřebuje pomoci, aby byl co možná zbaven živočišné tuposti a ztrnulosti...“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 5)

V podkapitole *Ústřední paedologický ústav v Praze* se obrací k požadavku Komenského, který by měl být naplněn. *„Aby byl všeho základem život a zdraví dobré a aby veškerá mládež byla účastna vzdělávání ke všemu lidskému.“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 18)*

Kapitola V. Dnešní stav školské organisace v reedukaci (nápravné a léčebné výchově).

„Základem všeho (výchovného opatření) jest život a zdraví dobré. Vzdělání všem, kdož se narodili lidmi – ke všemu lidskému.“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 41)

Podkapitola Reeducace hlasu a řeči dětské. Česká logopedie, její dnešní stav.

„To, čím se liší člověk od živočichů, jest rozum a řeč: první má pro svou potřebu, druhý pro své bližní. Je proto třeba pečovat o oboje stejně, aby mysl, myšlenky i jazyk měl co nejvybroušenější. Když děti v prvním a druhém roce si již trochu oblomí jazyk, je škoda se s nimi mazlit a učit je vyslovovat bez r a ř, bez k atd., jak činí některé matky a chůvy ještě dlouho po narození a dovolí jim vyslovovat místo brána – blána, místo koláč – toláč. Když se potom děti mají učit věcem obtížnějším, musí se napřed naučit správně vyslovovat a napravovat to, co se naučily dříve kazit.“ (Podle Komenského Informatoria školy mateřské) (ŠTAMPACH, 1945, str. 66)

Problém reeducace a nápravná didaktika.

„Příklady přirozených životních situací: V počtech se kupuje a prodává pomocí skutečných peněz, které se poznávají, určují, mění, sčítají, odčítají. Měří se a váží se zboží. Chodí se do skutečných obchodů. V nauce o domově se připravuje výzdoba domova, věnuje se výcviku domácí hygieně přiměřený čas denní, piší se dopisu sourozencům, rodičům, příbuzným, sousedům, krajanům, úřadům. V jazyce českém se pěstuje praktický hovor v konverzačních hrách a dětských divadelních představeních.“ (Viz Komenského Schola ludus!) (ŠTAMPACH, 1945, str. 85)

Kapitola VI. Vědecké základy reeducace.

„My máme na mysli všeobecné vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému. – Všeteho toho základem jest život a zdraví dobré.“ (ŠTAMPACH, 1945, str. 96)

Poslední kapitola VII., Třtiny nalomené nedolomí, lnu kouřícího se neuhasí ... Filosofické odůvodnění reeducace a české sociální paedagogiky, je celá věnována filozofickým zásadám Jana Amose Komenského.

„Lidská přirozenost se nevzpírá tomu, aby byla ovládána, ale lidsky a ne zvířecky: Neboť člověk je člověk a ne zvíře. – Neboť lidská přirozenost jest pamětliva té svobody, jež jí při stvoření byla dána, a nemůže býti ujařmena, leč proti své vůli a stále pak hledá vysvobození: ti však, jimž se jednou zalíbí panovati, nepřestávají užívati všelikého násilí a vymýšleti lstivé úskoky, aby mohli stále panovati. A to je důvod válek mezi lidmi, veškeré krutosti úskoků a nástrah.“ (J.A. Komenský, Jednoho jest potřebí) (ŠTAMPACH, 1945, str. 116)

4.6 Štampach František, O štěstí národa, sociální a zdravotní služba výchovná a školská v ČSR, Nakladatelství Jedličkova ústavu, Praha, 1947

4.6.1 I. část. Dětské právo a výchova v ČSR

Zvykové právo a mravní charakter národa.

Zvykové právo rodinné je výchovný vztah rodičů k dětem, tento vztah je v některých případech velice tvrdý. Krutost je způsobena vlivem tvrdé a nesvobodné práce, která vyplňuje čas rodičů, zdůrazňuje se oddanost a poslušnost. Masaryk v této věci připomíná: „*Cti otce svého i matku svou!*“ „*A měj úctu k duši svého dítěte! Pamatuj na generace budoucí!*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 4) V naší společnosti chybí úcta k dítěti. V rodinných vztazích se shoduje lidová tradice s výchovou Komenského.

Základy dětského práva v občanském zákoníku.

Občanský zákoník vymezuje výchovu a péči dítěte rodiči, zaručuje právo i dětem nenarozeným. Učitel, lékař nebo sociální pracovník jsou pouze v pozici pomocníků. Rodina je první společenské zařízení, jejím úkolem je výchova dítěte. Do zákoníku by dle autora měla být zařazena i úcta k těhotné ženě a jejímu plodu.

Občanské právo a výchova.

Výchova dítěte se rozšiřuje při nemajetnosti otce či matky na další členy rodiny. Rodiče, kteří se rozhodnou provdat dceru, či souhlasí se svatbou syna, musí být seznámeni s možností péče o jejich děti, pokud oni sami toho nebudou moci. Otcové, kteří zanedbávají výživu a výchovu dětí, dle zákona přijdou o otcovskou moc. Tělesné tresty, pokud jsou přehnané, tak přebírají svoji odpovědnost všichni občané, kteří se o týrání dozví.

Poručenská moc. Nemanželské dítě. Věcné právo dětské.

Tato moc nastává tehdy, pokud otec zemře nebo se vzdá své moci, a děti jsou ještě nezletilé či nezpůsobilé, aby se o sebe zvládly postarat sami. Dále autor probírá všechny možnosti poručenské moci a práva nemanželských dětí.

Věcné právo sdružuje moc otcovskou s poručenskou, otec může být podle tohoto práva podřízen v péči o dítě doзору soudu a zároveň postaven poručníku.

Dítě osvojené.

Zákon pamatuje na práva pěstounů a osvojenců, která jsou stejná jako práva manželských rodin a osvojitel přijímá otcovskou moc. Osvojení dítěte je složitý problém výchovný, zdravotní i sociální. Osvojení dětí je velmi důležité z hlediska získání domova a rodiny pro děti osiřelé.

Pěstounská výchova. Děti v cizí péči.

Poručník může žádat o pomoc v domovské obci dítěte, ve veřejných nadacích, pokud nemá hmotné záruky pro dítě. Na Slovensku je tato obecní péče přenesena na stát, který zřizuje dětské domovy. Ty nahrazují sirotčince, a končí tak obecní vykořisťování dětí. Mezi první ústavní péči můžeme řadit: dětské domovy, výchovny, sirotčince, útulky. Pěstounská péče je tedy dvojí: ústavní a rodinná.

Děti v cizí péči můžeme definovat jako: a) děti v péči pod veřejným dozorem, b) děti, které jsou v cizí péči jen přechodně. Zákon o ochraně těchto dětí, se týká pouze nemanželských dětí do 14. roku, ať už v péči obou vlastních rodičů nebo jednoho z nich. Cizí péče se odlišuje dále na vlastní pěstounskou (v rodině) a ústavní. Přímý dozor na děti v cizí péči vykonávají dozorčí důvěrníci.

Dále se zabývá trestním zákonem a všemi příslušnými paragrafy, které se týkají dítěte. Podstatné z trestního zákona je nutnost preventivní výchovy, dozoru a péče. Tyto tři složky se berou jako základ veškeré výchovy. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 3-24)

Ochrana dětských a mladistvých provinilců. Zákon o trestním soudnictví nad mládeží ze dne 11. března 1931, č. 48 Sb.

Z tohoto zákona vyplývá nová funkce poručenských soudů, kdy tyto instituce nesou odpovědnost za mravní vývoj mládeže. Jde o jejich právní ochranu. Soudy nařizují změnu

výchovného prostředí mládeže, doporučují výchovná nebo léčebná opatření u dětí, které se dopustí trestného činu. Mají funkci ochrany dětí na svobodný vývoj, zdravou výchovu, zdravý život. Dále se autor probírá jednotlivými paragrafy uvedeného zákona. "

Děti toulavé a cikánské. Zákon o potulných cikánech.

Příčiny toulavosti tkví v povaze dítěte, dále v rozvrácených rodinách, záleží na sociálním statusu rodiny. Více se tímto problémem autor zabývá v knize *Dítě nad propastí*. Tuláctví je spojeno s žebrotou, útekou z domova, prostitucí. U cikánů je tuláctví pudové, je to „*plemenný sklon k nomádství*.“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 35)

Zákon se zabývá hlavně registrací cikánů, upravuje kočování, táboření. Zákon neřeší převýchovu cikánů, kdy autor se zamýšlí nad otázkou zamezení kočování.

Ochrana dětské práce.

V roce 1919 byl vydán zákon, který zakazoval práci dětí. Minimálně ji dovoloval pouze pokud dítě nebylo poškozováno na zdraví, není ohrožen jeho duševní a tělesný vývoj, není zamezeno školní docházce. Děti do 12. roku nesmí být využívány na práci vůbec, pouze mohou vypomáhat v domácnosti. Zákon zmiňuje také povinnost pečovat o dítě, a s tím spojené tresty za přestupky.

Ochrana dětí a dorůstající mládeže před výchovnými škodlivinami.

Mezi škodliviny pro mládež autor neřadí pouze chemická narkotika, ale i špatnou literaturu. Nařízení z roku 1917 zakazovalo prodávat mládeži tabák, a mladiství měli zakázáno kouřit. Dále zakazovalo požívat lihoviny.

Zákon z roku 1922 zakazoval dospělým podávat dětem do 18. let alkohol, a mládež měla zákaz vstupu na místa, kde se lihoviny čepovaly. Mládež od 16. let mohla pít pivo a víno, a od 18. roku se jí mohla podávat i jiná lihovina. Důležitá je jednotnost všech spoluobčanů a jejich spoluodpovědnost za porušování dětského vývoje.

Nejdůležitější zásada, která je nad všechny zákony zní: „*měj úctu k duši dítěte!*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 41)

Školní zákony a dětské právo.

Základem dětského práva je občanský zákoník. Jsou zde stanoveny povinnosti rodičů dítě vychovávat, pojem výchova se shoduje s úkoly školy. Další povinnosti rodičů jsou například opatřit dětem pomůcky, povinnost školní docházky.

Rodiče jsou zavázáni vychovávat své děti, pečovat o jejich zdraví, zaopatřit jim výživu, vyvíjet jejich duševní i tělesné síly, vychovávat je v náboženství, klást základ k jejich budoucímu blahobytu. Na tyto povinnosti dohlíží státní správa.

Školské zákony mají upravovat školské zařízení, vztah školy k vyučování. Upravuje povinnosti učitelů, stanovuje pojem „dětí úchylných“. Mezi tyto děti řadí: a) děti duševně vadné, b) děti se smyslovými vadami, c) děti zmrzačené. Zvláště u těchto dětí mají být učitelé rodině zvláště nápomocni při umístování dětí do ústavů, sepsání žádostí.

Dále se zmiňuje o školní řádu, který musí být v souladu s právním řádem pro dítě. Musí být ve shodě s nejnovějšími poznatky o dítěti. Musí dávat jasný výklad o právech školní mládeže ve vztahu k rodině a škole.

Jednotné právo dětské a mravní charakter národa.

Základním požadavkem dětského práva je ochrana zdravého početí, zrození, vývoje, životního prostředí, zdravé výchovy, úspěšné školení pro život. Pokud soud zjistí ohrožení či porušení ve vývoji dítěte může uložit ochranný dozor nebo ochrannou výchovu.

Zákon o ochranné výchově myslí také na opilství při svatbách, zakazuje nezdravé početí, chrání těhotnou ženu, zaměřuje se na potírání pohlavních chorob a prostituci, alkoholismus, nikotinismus, léčbu a izolaci narkomanů atd.

Zvláštní úkol prosociální a zdravotní službu má školská soustava, která formuje dítě od jeho útlého dětství do dospělosti. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 41-47)

4.6.2 II. část: Ústavy pro záchranu českého dítěte a dorůstající mládeže.

Ochranná výchova, tj. výchova zábranná a nápravná, v soustavu uvedená.

Ochranný dozor uděluje soud usoudí-li, že prospěch mladistvého vyžaduje, aby se dohlíželo na jeho řádnou výchovu v rodině. Může mu být současně s tímto opářením omezen způsob

životu. Ochranný dozor může trvat nejdéle do 21. roku. Pokud nestačí opatření ochranného dozoru, může být udělena ochranná výchova.

Ochranná výchova je přenesení rodinné výchovy, jak ji přikazuje občanský zákoník rodičům vlastním, do rodiny cizí nebo do výchovného ústavu. Ochrannou výchovou se zamýšlí změna špatného prostředí výchovného ve zdravé.

V sociální politice je i škola takovým to výchovným ústavem s dětmi, které bydlí mimo ústav. Stává se ústavem s uzavřenou péčí výchovnou. Doplňkovou službou je stravování školáků, kdy se tato povinnost přenesla z rodičů na školu, dále se pro tyto účely budují školní internáty pro děti, které nemohou docházet domů, nemohou bydlet u příbuzných či pěstounů. Pro dobu po vyučování jsou zřízeny družiny při školách. Vzorovým útlukem můžeme jmenovat např. Miličův dům.

Rodina má spolupracovat se školou a pomoci v sociální politice, společně se stara o zdravé vlivy výchovné. Ve škole mají být zřízeny pracovny pro lékaře, který minimálně jednou týdně dohlídne na zdraví žáků, a nemocné nebo ohrožené pošle do správného lékařského zařízení.

Základem každé výchovy je opatrování a ošetřování dítěte, cílem je udržení zdraví. Již Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské věnuje kapitolu matkám a těhotným ženám. Všichni filozofové a pedagogové začínají s výchovou od doby kojenecké, soustavou zvyků. Nesmíme zapomenout také na pozitivní vzor, který má velký vliv.

Provinilostí mládeže vzniká požadavek na zřízení zábranné výchovy. Počátek autor vidí, jak už jsme si mohli v celé knize všimnout ve změně prostředí. Do ochranné výchovy mládeže je zapojeno mnohem více institucí např. školní jídelna, školní kuchyně, ozdravovny, ústavy atd.

Ochranná výchova je tedy soubor všech zařízení, které se starají o mládež, která je na pokraji zpusnutí. A to od jeho narození až po dospělost. Je to základní zařízení, kterým se zabezpečuje vytvoření etického charakteru. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 48-56)

Ústavní výchova, její výhody a její nesnáze.

V ochranné výchově máme tři soustavy:

1. Výchova rodinná, zde se budují základy charakteru. Je to nejúspěšnější, nejehospodárnější a nejúčelnější soustava.

2. Rodinná výchova pěstounská, zde chybí pouto přirozených vztahů. Tato výchova probíhá většinou za plat či odměnu. Může tu nastat členění na děti vlastní a přijaté, je to péče jejichž náklady se přenášejí na společnost.

3. Ústavní výchova je nejdražší, účel této výchovy je třeba odůvodnit a doložit. Je to vždy forma sociální izolace, která vede v jisté míře k retardaci dítěte. Tato výchova je vzdálená přirozenému prostředí v rodině. Tato výchova ruší přirozenou svobodu dítěte. Kontakt v ústavní péči nemůže nikdy nahradit kontakt rodinný. „*Ústavy rodinného typu jsou těžko dosažitelné a zůstanou ideálem. Lze je vytvořit tehdy, když přestanou být ústavy.*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 60)

Pěstounská vesnice.

Myšlenka dětských vesnic tkví ve zehospodárnění, zlevnění ústavní výchovy a zároveň chce zvýšit možnost na úspěch ústavů. Otázka pěstounských vesnic autora napadla díky nedostatku lidí, a velkého množství dětí, které v Československu byly po válce. Dále popisuje, jak by taková pěstounská vesnice mohla vypadat. Dle Františka Štampacha jsou „*dětské vesnice nejúčelnější, nejehospodárnější a nejúspěšnější ústavní výchovou, která je rodinnou výchovou proto, že ústavy tu přestaly být ústavy a staly se domovy.*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 62)

Správa vesnice se stará o to, aby obec byla soběstačným hospodářským celkem, kterou podporuje veřejnost bez peněžní zátěže státu. Ochranná výchova se zde může projevit ve své vrcholné a dokonalé formě.

Ústavy ochranné.

(ochranovny, útulny, domovy).

První typem ochranných ústavů jsou *špitály*. Poskytovaly péči chudým, opuštěným dětem, starým a nemocným lidem, těhotným ženám a rodičkám. Prvotní špitály byly útulky zřizované církví, dnes tak rozumíme chorobinci nebo nemocnici.

Vlašský špitál v Praze byl prvním špitálem, zřízen náboženským bratrstvem Vlachsů na Janském vršku, na Malé Straně, a stal se vzorem pro založení dalších špitálů. Byl

předchůdcem řady specializovaných ústavů. Tento špitál byl zrušen roku 1789, za vlády Josefa II., kdy proběhla reorganizace ústavů. Za vlády Josefa II. byly založeny státní nalezince v Praze, Brně a Olomouci.

„Pražský nalezinec byl roku 1923 přeměněn na Zemský ústav pro péči o dítě“.
(ŠTAMPACH, 1947, str. 63)

Okresní dětské domovy jsou zřizovány okresními péčemi o mládež dle zákona č. 256/1921 a vládního nařízení k němu č. 29/1930 o dětech v cizí péči. Tyto domovy slouží jako přechodná péče pro pěstounskou péči.

Nejlepší síť dětských domovů v okrese má země Moravskoslezská zásluhou profesora dr. Kalaba.

Mají sloužit pro ochranu dětí osiřelých, opuštěných, mravně ohrožených, nemanželských, týraných atd., pro které není možno hned vyhledat pěstounskou rodinu. (ŠTAMPACH, 1947, str. 66)

Úkol ústavů je nahrazovat nedostatek péče vlastních rodičů pro větší počet dětí, než je schopen přijmout pěstoun. Kvůli většímu počtu dětí není možné zde zachovat rodinnou výchovu, a proto by měly sloužit pouze pro přechodný čas.

Sirotčince jsou nejstarší typ ochranných domovů, vznikly pro děti opuštěné, osiřelé a z charitativní péče církve. Sirotčince dle zakladatele můžeme rozlišit na obecní, okresní a sirotčince řeholní, náboženských kongregací. Jejich úkolem je chránit děti osiřelé a opuštěné před obecním vykořisťováním.

Proti sirotčincům se často ozývá kritika, ale stále zůstaly v ochranné soustavě ústavů nebo%t není promyšlen a vybudován účinnější systém výchovy.

Útulny a útulky jsou ochranná zařízení ve velkých městech, kde jsou děti ohrožovány po stránce mravní i fyzické více než na vesnicích. Jako příklad uvádí *„městskou útulnu hlavního města Prahy pro děti žebravé, toulavé nebo bez přístřeší.“* (ŠTAMPACH, 1947, str. 67)

Vývojem ústavů vznikl v Praze velký ústřední ochranný a třídící domov. Slouží jako ústřední přijímací stanice pro děti, které byly nalezeny v nevhodném výchovném prostředí, a potřebují okamžitou ochranu po stránce fyzické, psychické, mravní. Děti jsou zde umístěny

do doby návratu do vlastní rodiny, pěstounské nebo ústavní péče. Na všechny tyto „domovy“ je kladen požadavek řízení pedagogicky vzdělaným odborníkem. Neboť se zde má tvořit mravní charakter mládeže, a to je problém výchovný.

Denní útulky slouží ke krátkému pobytu dětí ohrožených, kdy jejich rodiče v době největších prací (sklizeň, žně...) zanedbávají péči o své děti nebo naopak snižují svůj pracovní výkon. Tyto útulky jsou výchovná zařízení, a péči zde mají vykonávat vychovatelé.

Domovy mladých, internáty pro učně a studenty poskytují ubytování, stravu, péči o prádlo a oděv, odbornou péči výchovnou. Jsou to zaopatřovací a ochranná zařízení pro studující mládež. Internáty slouží pro ubytování těchto mladých, pokud nemají školu v místě bydliště. Tyto domovy a internáty spadají také pod správu školy. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 68-72)

Cizí péče, izolace a imunita.

Cizí péči rozumíme dvojí, možnost zaopatření dítěte mimo vlastní rodinu poručenská a pěstounská péče, za druhé domácí péče rodinná nebo ústavní, která se vzdělává, vychovává a léčí na přání vlastní rodiny mimo svůj domov. V tomto případě se rodinná péče neodpírá vlastní rodině.

Rodiče určují, zda je pro dítě vhodnější internátní nebo externátní výchova. Externáty jsou pro stát levnější. Internáty tvoří umělé prostředí.

Izolace a imunita jsou ve vzájemné souvislosti. Snížením možnosti infekcí se snižuje také možnost nabytí přirozené imunity. V preventivní medicíně se imunita získává očkováním, podobné je to při mravním nebezpečí, kdy sociální návyky pomáhají k imunitě proti tomuto nebezpečí.

V ochranné výchově jde vždy o čtyři stupně výchovných opatření:

1. prevenci,
2. přípravný stupeň,
3. stupeň výchovy,
4. kontrola.

Ochranné domovy plní prevenci tím, že zabraňují úrazům. Ve svém programu mají přípravu k rodinnému životu, ochranné domy mají v programu kontrolu chovanců, když odchází z ústavu do „života“.

Ústavy ozdravné a léčebné s výchovným zařízením

(ozdravovny, léčebny, sanatoria, nemocnice dětské)

Ozdravovny jsou ústavní zařízení preventivního lékařství, které zachycují mládež ohroženou sociálními chorobami, kam řadíme nemoci plicní, srdeční, reumatismus, podvýživu, mládež bídou nebo chorobami oslabenou. Jsou to zábranné ústavy zdravotní. Důraz se tu klade na pobyt na horském vzduchu, uprostřed lesů, u moře, děti dostávají posilující stravu. I v těchto zařízeních hrozí izolace a s tím spojená mravní a psychická deprese. Při ozdravovnách by měly být zřízeny školy.

Péči ozdravnou pro děti do čtyř let provádí ministerstvo zdravotnictví a péči o školní mládež ministerstvo školství v součinnosti se zdravotnictvím. V Československé republice ozdravovny zřizuje Červený kříž, rodičovská sdružení a jiné spolky spolu s ministerstvem zdravotnictví.

Léčebné ústavy, sanatoria, dětské nemocnice jsou před svým vývojem. Ze specializovaných ústavů u nás vynikají sanatoria pro děti tuberkulózní. V těchto ústavech je nezbytná součinnost lékaře a učitele, kdy se učitel musí podřídit instrukcím lékaře, minimalizovat učivo, individualizovat vzdělávací metody. Při léčbě v ústavech a nemocnicích vyvstává další problém: doučování.

Hospitalizací vznikají u dětí přidružené problémy; „*povahové změny: přecitlivělost x otupělost, neurosy x hysterie, halucinace, unavitelnost a vztahy asociální.*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 80) Charakter dětí bývá po delší době změněn, ohrožen. Pro výuku v nemocnicích by měly být učitelé speciálně školeni.

Ústavy pro mládež tělesně vadnou.

Tělesné vady jsou deformace, které lze ortopedickou operací zlepšit, odstranit. Vyžadují vedenou, dlouhodobou rekonvalescenci tělesnou i psychickou. Vady můžeme dělit na získané nebo vrozené. Úrazy u dětí jsou nejčastěji způsobeny nedostatečným dohledem, hračkami, nevhodnými hry. V době autora byla na vině také válka, která mimo jiné způsobila

podvýživu, zvýšenou náchylnost k infekcím – tuberkulózu. Další onemocnění se kterými se lze v ústavu setkat jsou: „*avitaminóza, poruchy endokrinních žláz, reumatismus, záněty žláz kostí a kloubů, vrozená lues, záněty svalů a vazů, dětská míšň obrna, chabé a křečovitě obrny, svalová atrofie.*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 81)

Ochranná výchova v tomto případě má snahu zabránit tělesnému zmrzačení. Má čtyři stupně:

1. Preventivní péče – ochranný dozor nad mládeží v nebezpečném prostředí,
2. včasný a rychlý zákrok v počátcích choroby,
3. odborné opatření ortopedické,
4. péče doučovací, péče o dorost a zapojení do práce.

Vzorem pro tělesné ústavy je Jedličkův ústav v Praze na Vyšehradě. Podobným ústavem je Ústav pro zmrzačené v Brně – Králově Poli. Pro převýchovu se užívá u lidí s tělesným postižením termín „*restituce*“ a „*rehabilitace*“. (ŠTAMPACH, 1947, str. 84)

Pro tělesně vadné děti jsou zřizovány školy I. a II. stupně, školy základní odborné, vyšší školy, školy vysoké. Ambulantní třídy nemocniční, doučovací skupiny, třídy závěrečné. Tím vším můžeme lidi s tělesným postižením vrátit do klasického života. Z této péče nesmíme vyloučit ani mentálně retardovanou mládež *zmrzačenou*, která potřebuje více brát zřetel na sociální oblast, aby z nich nevyrůstali *žebráci*. (Štampach, 1938, str. 89)

Výchovny, polepšovny a vychovatelny.

Přípravným stupněm k mravní deprivaci je zanedbávání povinné rodinné péče, školní docházky, útoky ze špatného rodinného prostředí. K mravní deprivaci dojde dítě, pokud je jeho vnitřní život porušen podněty zevními. Lež u dítěte je obrana proti křivdě, toulání obrana proti trestu ve škole nebo doma.

Vnitřní nutkání k útěkům se projevuje u *psychopathů*. Provinilost mládež uvádí do problémů s trestním právem, proto i zařízení bývají zřizována na podkladě soudů, práva a legislativy. Následkem provinilosti je 1. zpustnutí, 2. náprava a záchrana.

Chlapecká provinilost se projevuje krádežemi, podvody, poškození majetku. Dívčí naopak potulkami, prostitucí, mravními delikty.

Záchytné stanice pro ohroženou mládež jsou ústavy, které mají sloužit sociální a mravní prevenci. Slouží spíše jako třídící ústav pro rozdělení mládeže do dalších ústavů.

Ochrannou výchovu ústavní můžeme dělit na tři stupně a tři formy: „*výchovny, vychovatelny a polepšovny*.“ (Štampach, 1938, str. 93)

Polepšovny charakterizuje autor jako donucovací pracovny pro mládež provinilou, odsouzenou k trestu zavření podle starých zákonů. Podle nynějších zákonů mají být polepšovny přejmenovány na vychovatelny. Polepšovny jsou ještě z doby, kdy *trestnice* byly k trestům pro dospělé i děti a *špitály* sloužily pro děti, staré lidi a nemocné současně.

Vychovatelny jsou určeny pro mládež, která je sem poslána z příkazu trestných nebo poručenských soudů. Zajišťují ochrannou výchovu druhého stupně pro lehčí případy. Proto jsou stále brány jako trestní zařízení, a teprve v poslední době je snaha, aby se přiblížily výchovným zařízením zemské péče.

Při zemských vychovatelnách jsou zřízeny dílny a školy. Jako výchovný prostředek se využívá účelná a úkolová práce v dílnách, zahradách, polí. Každý den děti umístěné v tomto zařízení navštěvuje střídavě ředitel, učitel, duchovní, lékař nebo správce. Svým pozorováním, rozhovorem se snaží ucelit obraz o osobnosti a rozhodnout o jeho umístění a povolání.

Cílem trestu je zlepšit úroveň mládeže, podat mu správný názor na jeho povinnosti k rodině a společnosti. Snažit se ho vyvíjet mravně, tělesně, psychicky, aby ústav opouštěl jako zdravý občan.

Výchovny jsou nejvíce zaměřeny na pedagogickou a psychologickou péči o mládež. Zabývá se „těžšími případy“ mravní deprivace, delikty. Mají ráz ochranných domovů, kde se vychovává pomocí práce na zahradě, polí, dílnách, v ústavní domácnosti.

Typy ústavů a výchovných zařízeních nejsou ještě zajištěny, a soustava výchovná tak není kompletní. Autor zmiňuje chybějící ústavy pro *mravně deprivované debily, psychopathy, neuropathy*. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 93-99)

Ústavy pro slabomyslné.

Pomocné školy podle zákona č.86 z roku 1929 Sb. o školách pomocných jsou určeny pro mentálně retardované děti, které jsou schopné se vzdělávat, ale na běžných školách by nestačily tempu dětí. V těchto školách je hodně dětí těžce debilních, které jsou nevzdělavatelné, a patří do ústavní péče. Příkladem takového ústavu uvádíme Ernestinum. Pojem slabomyslnost není dle autora správný, neboť se kryje s lékařskými názvy imbecilita a idiotie. Musíme tedy správně rozlišovat „*vzdělavatelnou mentální retardaci od ústavní vychovatelné slabomyslnosti*“. (ŠTAMPACH, 1947, str. 99) Ústavy jsou zřizovány díky nutnosti ústavní výchovy, která je spojena s postupem léčebným, a zřetelem sociálním.

Asyly.

Asyly slouží pro děti, které jsou izolovány z důvodů sociálních a eugenických. Je to forma sociální sterilizace. Slouží k zaopatření dětí, které nejsou schopny se o sebe postarat, a pokud se o sebe zvládnou postarat nejsou schopni další výchovy, aby byly užiteční pro společnost. Cílem výchovy je sebeobsluha. V těchto zařízeních zůstávají děti trvale.

Nepatří sem vychovatelní či vzdělavatelní jedinci, kteří zde jsou pro těžkou vadu tělesnou. Vada může být kompenzována výcvikem, terapií. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 100-102)

Pracovní kolonie výchovné a léčebné.

Za tělesnou práci považujeme pouze práci takovou, která má vedle tělesného momentu moment výtěžný. Jejím účelem je obživa sebe a jiných. Má význam charakterový, neboť charakter se tvoří cílevědomou činností. Práce má vedle zisku přinášet mravní hodnoty, které sama nepřináší, k tomu je zapotřebí služba. Práci máme sloužit druhým, obětovat se. Mravní hodnota práce, je přidanou hodnotou, kterou nedostaneme zaplacenou, ale slouží lidem potřebným, přátelům, trpícím, slabým.

V pracovní osadě má mít mládež z ústavu pracovní smlouvu, určený plat za každý výkon. Z tohoto výtěžku bude *chovanec* dostávat jídlo, oblečení, vzdělání a se zbytkem může volně nakládat. Práci člověk roste vnitřně i sociálně.

Pracovní osady mají povahu městečka, kde jsou hospodářské celky, výrobní společenství. Tyto kolonie jsou vhodné nejen pro *mravně deportovanou mládež*, ale i pro *mentálně*

retardovanou. Je to lepší řešení místo ústavů, neboť v ústavech je situace životní uměle vytvářena. Lze zde odstranit pocit žalářování.

Soustava ústavů pro děti a dorůstající mládež podle přítomného stavu v ČSR.

Zde autor uvádí přehled všech ústavů, které:

1. *“ opatřují zábrannou (preventivní) výchovu,*
2. *Ústavy, které opatřují přípravnou a přechodnou výchovu ochrannou,*
3. *Ústavy, které opatřují převýchovu, přeškolení a léčení,*
4. *Ústavy, které opatřují po převýchově, přeškolení a vyléčení zaměstnání. Zaopatřovací ústavy pro neléčitelné a nevychované děti“.* (ŠTAMPACH, 1947, stránky 105-108)

4.6.3 III. část: Sociální politika výchovná a školská.

Cíle, úkoly a prostředky školské soustavy jsou sociální.

Sociální politika je taková politika, ve které je ochráněn a zaručen svobodný vývoj zdravých tendencí a vloh. Jsou zde odstraňovány výchovou a vzděláním vlohy asociální. Péče o dítě je základ každé výchovy od narození dítěte, každý vztah by měl být výchovný. Hlavní zásadou je umožnit nejvyšší vzdělání všem dětem podle jejich schopností. O této zásadě se zmiňuje v Didaktice velké také Jan Amos Komenský.

Politická soustava stojí na řádných a spravedlivých zákonech. Její úkoly přidávám do přílohy (viz. Příloha č. 4.).

4.6.3.1.1 Rodičovské sdružení

Mělo by být stálým společenským zařízením ve škole. Je přirozeným zájmem rodičů spolupracovat se školou na výchově mládeže. Mají za úkol: a) pomáhat škole, b) radit se s učiteli v otázkách společenské výchovy, c) zařizovat pro mládež podpůrná opatření.

4.6.3.1.2 Školní nadace a fondy

Před rokem 1945 znamenala každá podpora dítěte jeho závazek pro stát do budoucna. Vedle církevních, náboženských a státních nadací, byly zřizovány fondy soukromými mecenáši. V ČSR po roce 1945 vznikl systém nadací, který podporoval sociálně slabé, ale nadané žáky. Vybudování kolejí je v podstatě vybudování ústavů s domácí péčí, stejně významné je

v tomto ohledu stravování. Řeší se také stavování pro studenty, kteří nebydlí na kolejích. Tato otázka je otázka boje proti tuberkulóze, podvýživě a mravní výchově.

4.6.3.1.3 Školní internáty

„Externátní“ zabezpečení žáků a studentů, kteří chodí do školy vzdálené od vlastního domova.“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 123)

1. Odchod dítěte z rodiny do cizího prostředí může na čas či trvale způsobit jeho poruchy. Přejechod z vlastní rodiny do rodiny příbuzenské nebo pěstounské je psychologicky i pedagogicky výhodnější.

2. Kontakt rodiny je účinnější pro rozvoj sociálních návyků, než je výchova v internátu.

Velké internáty jsou úspornější, výnosnější, dokonale hygienicky zařízené, děti jsou tu hosty. Má ovšem nebezpečí v mravním růstu.

Internáty se zařizují podle věku dítěte. Čím jsou mladší žáci, tím více musí internát připomínat domov. Důležitou složkou jsou doučovací skupinky, které mohou vyrovnávat nedostatky prospěchu ve škole.

4.6.3.1.4 Samospráva ve škole

„Tvořením se tvoříme. – A ještě toto: každá škola a každá její třída měj podobu obce, která má svůj senát a předsedu senátu, konsula nebo soudce čili praetora. A ti ať se v určité dni scházejí a rozsuzují právě tak, jako se děje v obcích dobře spořádaných. To bude opravdová příprava mládeže pro život, když bude zvykati životním úkolům.“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 125)

Ve stejné knize Komenský popisuje školní řád, samosprávu, třídní senát. Úkolem samosprávy bylo: *„aby mohli učitelé lépe dohlížeti na všechny žáky“.* (ŠTAMPACH, 1947, str. 126)

Děti si ve školní samosprávě projevují svoji morálku, která může být možností k zamyšlení. Je to cesta k sociálním návykům, příprava pro život, tak jak ji chtěl Komenský. I v samosprávě má být kontrola, která je spíše poučením, výkladem.

4.6.3.1.5 Domácí péče ve školní budově.

Samospráva přibližuje situaci občanského života, na druhé straně škola má plnit úkoly domova. Do školy se přenáší hlavně mírná forma domácí kázně, dále se může domov projevit ve stravování. Dále náhrada domácí péče může být viděna v družinách, ve školních klubech, při exkurzích a výletech.

Domácí péče a rodinná výchova jsou sjednocená, jednoduchá a nejúspornější ochranná výchova, sociální a etická výchova. Matka zastává bezplatně pozice sociální sestry, ošetřovatelky, vychovatelky, pěstounky, učitelky. Otec je ředitelem, hospodářem, vychovatelem, učitelem, správcem, pokladníkem, soudcem. Proto jakákoliv péče ve škole, ústavu bude proti péči v rodině drahá, umělá a složitá.

4.6.3.1.6 Automobil v sociální výchově.

Důležitost automobilu při výuce, jeho sociální, výchovná i vzdělávací význam vylíčil v knize *Automobil* vychovatelem Augustin Bartoš. Význam dopravního prostředku je hlubší. Automobil rychle dopravuje děti do přirozeného prostředí, umožňuje vytvořit si nejvíce přirozenější názor. Má také význam sociální a výchovný.

Školy pro *zmrzačené* nejsou v každé obci, automobil umožňuje dětem v okolí návštěvu jejich speciální školy. Umožňuje dětem také rekreační zájezdy, sociální službu učitelům, lékařům. Každý ústav by měl mít svůj automobil pro široké využití. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 128-131)

4.6.3.1.7 Ambulantní učitelé a doučování.

Rozlišovat žáky podle sociální skupiny, třídy je hrubou sociálně výchovnou chybou. Dítě z chudých poměrů má menší slovní zásobu, nevyrůstá v dobrém výchovném prostředí, má horší podmínky k odpočinku, nesprávnou výživu. Domov mu nedokáže zajistit doučování. Sociální nesrovnalost se tu projevuje tak, že chudí nadaní žáci postupují ve škole s obtížemi, oproti bohatým, méně nadaným, kteří postupovali vpřed i z jiných než rozumových důvodů. Dnešní škola by měla mít možnost zajistit doučování všem dětem.

Učení v domácím prostředí se provádí samoučením, ale v mnoha případech mají rodiny domácího učitele. Chudší rodiny mohou získat podporu od kočovného učitele, který slouží i jako sociální pracovník.

4.6.3.1.8 Každý učitel je sociálním pracovníkem.

Učitel už nemá jen didaktický úkol, ale také výchovný. Má vytvořit, jak již autor mnohokrát zmínil mravní charakter osobnosti. Musí tedy znát všechny vlivy prostředí, které dítě posilují nebo naopak zpomalují v jeho vývoji. Musí se stát rodinným přítelem a důvěrníkem, společným zájmem je žák.

Sociální činnost učitele má být součástí a povinností jeho služby.

4.6.3.1.9 Učitel, školská politika sociální a preventivní výchova sociální.

Potírání sociálních neřestí u mládeže.

Jednou z cest preventivní výchovy je zjišťování a odstraňování příčin zameškaných hodin ve škole. Poznáním rodiny, domova, sociálních návyků žáka, povahy rodičů a dětí dojdeme k příčinám sociální zpustlosti.

Například alkoholismus ohrožuje děti dvěma způsoby:

- a) Alkoholici plodí *defektní, mentálně retardované, asociální* děti.
- b) Opilství v rodině vede děti k napodobení, rodiče sami nabídnou alkohol dětem. Může děti nabádat k uvolněnému chování a prostituci.

Učitel zjištěním příčin zameškaných hodin proniká do sociálních problémů, snaží se dítě chránit před úrazy tělesnými, duševními i mravními, provádí tak preventivní úkol sociální výchovy. K tomuto úkolu má být učitel vzdělán. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 131-135)

4.6.3.1.10 Přehled sociálně výchovných zařízení na školách.

Úkolem výchovy a vzdělávání je podílet se na vytvoření mravní osobnosti dětí. Vyhledávat všechny předpoklady k tomu, aby všechno dobré, zdravé a sociální bylo posilováno. Odstranit formy sociální segregace. Ve škole mají být posilovány a rozvíjeny talenty dětí.

Školská zařízení mají sloužit k preventivní výchově.

4.6.3.1.11 Sociální poslání zvláštních škol.

Vzdělávat mládež „*rozumově opožděnou, vzdělání schopnou, která nestačí při vyučování dětem normálním*“ je posláním *škol pomocných*. (ŠTAMPACH, 1947, str. 136)

V době, kdy stát neměl pochopení pro sociální poslání škol charita vytvořila soustavu zvláštních opatření pro děti sociálně slabé, opožděné, zmrzačené. V dnešní době stát přebírá své povinnosti, a pochopil, že i zvláštní škola má pro národ základní význam. Význam škol uvádím v příloze č. 4.

Zvláštní školy můžeme dělit do tří skupin:

- a) internátní školy pro děti s různým typem vad,
- b) ústavní školy ve výchovných, vychovatelných, třídních domovech, v ústavech pro zmrzačené, pro slabomyslné,
- c) školy v léčebných ústavech a ozdravovnách. (ŠTAMPACH, 1947, str. 138)

4.6.4 IV. část: Zdravotní politika školská a výchovná.

Zdravé dítě ve škole a ochrana jeho zdraví. (Preventivní zdravotní péče ve škole.)

Škola může být pro děti bezpečným i nebezpečným prostředím. Záleží na vybavení školy, hygieně pracovního prostředí, větrání. Učitel má kromě vychovatelské odpovědnosti i odpovědnost za zdraví dětí. Zdravotní služba je tedy prováděna denně. Učitel by měl být vzdělán ve školní hygieně, anatomie, fyziologii dítěte, *pedopathologii*, *nápravné pedagogice*.

4.6.4.1.1 Školní zdravotní služba.

„Zdravotní preventivní péče o školní dítě, již se ochraňuje zdraví, zabezpečuje správný vývoj a vzrůst, brání vzniku vad a nemocí.“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 143) Zjišťuje zdravotní a sociální podmínky života ve škole, rodině, v mimoškolním prostředí. Kladné výsledky může mít jen tehdy, pokud bude podporována učiteli, rodiči i samotnou školní mládeží.

Do zdravotní služby je kromě lékaře zapojen i učitel, který má plnit následující úkony. (viz. Příloha č. 6)

4.6.4.1.2 Učitel zdravotnickým činitelem.

Učitel má důležitější úkoly než zdravotní sestra ve škole. V podkapitole autor shrnuje úkoly zdravotní sestry a učitele. Činnost učitele jsme shrnuly v příloze č. 5.

4.6.4.1.3 Zdravotní péče o zrak školní mládeže.

Děti jsou ve škole ohroženy špatným osvětlením, vadnými pomůckami, učebnicemi, nesprávnou hygienou očí apod. Učitel má povinnost chránit zrak dětí. Nadměrná únava očí má z následků bolesti hlavy a celkovou únavu. Správným osvětlením se snižuje námaha zraková i nervová.

4.6.4.1.4 Zdravotní péče o sluch dětí ve škole.

Znalost anatomie ucha přispívá k preventivní péči o sluch, dále škola může dohlédnout na to, aby sluchové ústrojí nebylo poškozeno mechanicky a nebylo ničeno hlasitým výkladem a křikem.

4.6.4.1.5 Péče o hlas a řeč školáků.

Dětské hlasivky jsou ohrožovány špatnou výukou zpěvu, příkazy: mluv nahlas! Plnost hlasu může vést k úrazu hlasivek. Dětský hlas ohrožují veřejná vystoupení.

Řeč je prostředek sociálního kontaktu pro sblížení mezi lidmi. Souvisí s rozvojem myšlení. Ohrožována je nesprávnými řečovými vzory.

Závady v řeči jsou původu: a) organického, b) nervového, c) funkčního. Prevence o řeč jde v ruku v ruce s prevencí o sluch, nervy a dětskou duši. Samozřejmostí ve vzdělání učitele je logopedická znalost.

4.6.4.1.6 Školní prach a boj proti TBC a jiným plicním chorobám.

V době autora vznikl prach ve školách nehygienickým topením (kamna). Ve školách bývá špatný vzduch, ale zachovává se nevhodná výuka zpěvu, výtvarné výchovy, ručních prací a tělocviku.

Důležitou zdravotní službou je převlékání a přezouvání dětí po hodinách tělesné výchovy. Školy stojí na prašných cestách, ze kterých se prach dostává do škol. Boj proti TBC a dalším *chorobám* plic je zde marný. Měl by jít v ruku v ruce s bojem proti prachu. Prevence TBC spočívá ve snaze snižovat podněty infekce.

4.6.4.1.7 Duševní hygiena a ochrana nervů žáků ve škole.

Nervová soustava žáků je více ohrožena než u dospělých lidí, kteří se umí sebevládat. Nervové poruchy u dětí vycházejí z vnějších podnětů, které děti neumí ovládnout, potlačit.

Učitel si musí dávat pozor na své chování, a zároveň znát výchovné prostředí žáka, neboť může vzniknout školská *pathologie*, která dle T. G. Masaryka může vést až k „*žákovské sebevraždě*“. (ŠTAMPACH, 1947, str. 153) Svým chováním může učitel posílit nervovou soustavu žáka nebo ji naopak oslabit. Výchovnou a preventivní metodou zde může být změna prostředí.

4.6.4.1.8 Péče o mravní zdraví žáků.

Mravní zdraví souvisí se zdravými sociálními vztahy, je závislé na prostředí. Učitel pečuje o mravní zdraví, pokud sám dodržuje mravní zásady, a sám se tak chová vůči dětem. Špatné chování učitele zaviňuje nezdravé reakce žáků: lež, podvod, vzdor, útěk, tuláctví. Ve škole se děti mají učit ukázněnosti, vzájemné pomoci, úctě, poctivosti a pravdomluvnosti.

V rozvrácených rodinách je počátek *mravní depravace* mládeže. Spory rodičů s učiteli vedou k mravním poruchám mládeže, které se projevují lží, přetvářkou, vzdorem.

4.6.4.1.9 Radost z pohybu a ze zdravého těla.

Zdravé dítě má potřebu pohybu, raduje se z něho i ze svého zdraví. Dětské hry jsou reakcí na vnější i vnitřní prostředí. Čím mladší dítě je, tím více pohybu by mělo zažít i ve škole. Klid by měl vyplývat ze situace, pracovního nasazení, ne ze strachu.

Prevencí proti deformitám páteře je volný a zdravý postoj. Měla by dopřávat dětem plavání, a pohyb ve vodě.

4.6.4.1.10 Školní akce a profylaxe.

Zdravotní akce mají ráz zdravotní prevence. Na škole se provádějí tyto akce. (Příloha č. 7)

Tělesná výchova se nepočítá do pomocných akcí, ale je již soustavnou preventivní výchovou. Učitel rozhoduje o zdraví i životě dítěte, před samotným vyučováním má následovat důkladné zjištění tělesného a duševního stavu dítěte.

4.6.4.1.11 Oddechová střediska.

Jsou prevencí proti nedostatečnému pohybu a světlu ve školách. Tyto střediska provozují například Masarykova liga proti tuberkulóze, vědecké společnosti, Československý červený kříž.

Dále je popsán úkol, program, zákonné normy, historie Československého červeného kříže.

Ve škole tento Československý červený kříž vykonává službu, kterou konal v době války u armády. Je to stejná služba, kterou si představoval J. A. Komenský. „*Je to služba záchranná i ochranná, proto učitelstvo a žactvo přistupuje k ní bez váhání a v plném počtu*“. (ŠTAMPACH, 1947, str. 168)

4.6.4.1.12 Rodina a zdraví školáka.

Rodina má vytvořit hygienické prostředí v souladu s prostředím školním. Aby se udržovalo školní prostředí čisté přispívá tomu rodina tím, že dítě do školy posílá umyté, v čistém oblečení, poučené o základních hygienických zásadách. Nesmí zanedbat tyto jednoduché požadavky, neposílat dítě do školy se svrabem, infekčními chorobami atd. neboť tyto nemoci se ve škole stávají epidemií. Škola by měla být pro rodinu stejně důležitá jako je například kostel, kam děti také nechodí špinavé.

4.6.4.1.13 Cesta do školy v preventivní péči zdravotnické.

Na silnici je dítě ohroženo prachem, výfukovými plyny, bezohlednými občany. Je nutné, aby občané dbali zvýšeného dohledu na školáky, školní oddělení v dopravních prostředcích jsou samozřejmostí.

4.6.4.1.14 Technické prostředí školy po stránce zdravotní péče o žáky.

Význam technického prostředí jsme již zmínili v kapitole o školním nábytku, osvětlení a větrání.

Školní budovy mají být prostranné, vzdušné, dobře osvětlené. Měly by stát na klidném, suchém místě. Žádná místnost uvnitř školy nesmí sousedit s bytem či jiným zařízením. Dále jsou popsány technické parametry školy, informace ze školního řádu. Jsou zde zopakovány činnosti učitele, zábranné a zdravotní akce. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 169-175)

Oslabené dítě ve škole.

Škola musí dohlédnout na děti, které postihují krize poválečné, k dětem oslabeným. Děti přicházejí do školy „*přecitlivělé, podvyživené, asthenické*“, kterým pobyt ve škole zhoršuje jejich stav.

Medicína prokazuje, že následky války se projeví již při početí a nitroděložním vývoji. Děti se rodí se slabší konstitucí, s opožděným vývojem, často podléhají nemocem. Zvýšená tuberkulóza u dětí je způsobena snížením množství bílkovin, tuků, vitamínů, kakaá.

Škola má za úkol děti podporovat, motivovat ke školní práci. Děti před a po nemoci neprokazují stejné výsledky, ale není porušena jejich inteligence.

4.6.4.1.15 Oddechová střediska a ozdravovny.

Jsou zakládána pro děti oslabené. Neměl by být zanedbán fakt, že děti ve škole jsou stejně ohroženy na zdraví jako dělníci v továrnách. Do škol chodí děti, které denně bojují o svůj život, a ve škole mohou najít skutečný smysl svého života.

„Školní politika zdravotnická začíná tedy se sítí oddechových a ozdravných středisek a spojuje se s politikou veřejné správy zdravotnické.“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 177)

Ve velkých městech mají děti navštěvovat parky, les. Probíhal by zde pobyt na čerstvém vzduchu, „*sluneční a vzdušné*“ lázně, děti by byly pokrmovány. Malá města mají větší možnosti využít volný vzduch.

Nemocné dítě ve škole.

Školní nervosa je reakce nenormální. Je příznakem složitých a chorobných proměn. *Nervosa školní* se projevuje úzkostnými stavy před zkouškami, strachem z učitele, trestem. Úzkostné stavy se projevují chvěním, zčervenáním, tlukotem srdce. Takové dítě se rychle unaví, není soustředěné. Mohou mít sebevražedné sklony.

Neurasthenie bývá vrozená, nebo pěstována u rodičů. Projevuje se u nich porucha neuropatická: tik, záškuby v obličeji, koktavost, mají sklony k toulání, hysterickým záchvatům.

4.6.4.1.16 Psychopati ve škole.

Je to skutečná duševní porucha se zachovalou inteligencí jedince. Je to porucha citová a snahová, která se projevuje s mravní zpustlostí a opožděním. Sklon k surovým a tupým činům vůči spolužákům, která není odůvodněná. Pro tyto jedince není ústavní péče.

Pokud se u mládeže bude dbát na duševní hygienu a prevenci ubude „*zločinnosti*“ mládeže. Ve škole by měl být zaveden vedle školního lékaře, také psycholog.

4.6.4.1.17 Infekce ve škole.

Jediná osoba nakažená infekcí může způsobit školní epidemii. Infekční nemoci se musí nahlašovat praktickému lékaři, a osoby se musí izolovat.

4.6.4.1.18 Běžná onemocnění dětská a škola.

Běžná onemocnění, která může poznat učitel jsou poruchy oční a ušní: záněty očních spojivek, zánět středního ucha. Učitel dohlédne, aby dítě bylo vyšetřeno a léčeno.

Choroby zažívacího ústrojí se projevují zvracením. Patří sem zánět slepého střeva, roupy. Prevence proti roupům je: čistota rukou, omývat zeleninu a ovoce.

Běžnými chorobami ve škole je rýma a kašel.

4.6.4.1.19 Dětská sanatoria a škola.

Ministerstvo zdravotnictví a školství by měly spolupracovat na zařízení ozdravoven a sanatorií. V sanatoriích se má sloučit léčba s výchovou. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 177-184)

Zmrzačené dítě ve škole.

Omyl, který se objevuje ve výchovném vztahu u rodičů, učitelů i sourozenců je soucit. Vedle soucitu dítě zažívá posměch, nadávky. Soucit vede učitele k usnadňování práce žákovi, který, ale prací zlepšuje své pohybové orgány. A pokud žádnou činnost nevykonává jeho svaly atrofují, a pohybové možnosti se nezlepšují.

Učitel se má při činnosti s žákem poradit s lékařem o jeho možnostech. Pro výchovu *zmrzačených* se hodí učitel – specialista.

Slabozraké a nedoslýchavé dítě ve škole.

Zrakový a sluchový vjem je cesta pro učení, které se děje ve škole. „*Nedoslýchavé a slabozraké děti jsou snadno zařazovány mezi děti nepozorné, neposlušné, líné a často i mezi děti opožděné, nedozrálé, debilní, hloupé, nenadané*“. (ŠTAMPACH, 1947, str. 185)

Učitel má za úkol pravidelně kontrolovat ostrost vidění, a zdravý sluch. Nedoslýchavé děti posadíme do první lavice, umožníme mu naslouchací aparát, naučíme ho odezírat,

Slabozraké dítě trpí více než nedoslýchavé, protože jeho zraková schopnost je ohrožena při všech předmětech. Dítě se učí více zrakovými než sluchovými vjemy. Učitel nesmí tyto děti „nálepkovat“, nejsou to děti inteligenčně nedozrálé.

Opožděné (debilní) dítě ve škole.

Debilita kongenitální je nedozrállost plodu. Dítě je nedozrálé fyzicky, fyziologicky i duševně. Duševní vývoj dítěte je pomalý, ale nejsou *nevzdelávatelné*. Ve škole potřebují tři věci: a) poznat svůj tělesný a duševní stav, b) poznat příčiny opoždění, c) reedukační a doučovací postup výchovný.

Proto je zapotřebí speciálních škol, protože není možné, aby na běžné škole se dětem učitel individuálně věnoval. Tyto školy jsou nutné a potřebné, jinak by se jim nedostalo vzdělání žádného a na běžné základní škole by zaostávaly.

Druhý typ *debility*, je *debilita* způsobená zanedbáním ve výchově. Ve škole se má na dítě pohlížet z trojí perspektivy. Na jeho vývoj v čase, ve vnitřním a vnějším prostředí. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 186-188)

4.6.5 V. část: O štěstí národa. Komenského plán.

Úmrtnost dětí do jednoho roku v naší republice je alarmující. Děti umírají z důvodu nedostatečné zdravotní a sociální politiky.

„*Jaký je to zmatek, jaký je to labyrint myšlení a jednání, napsal by J. A. Komenský*“.
(ŠTAMPACH, 1947, str. 190)

Na jedné straně se bojíme přílivu lékařů, na straně druhé máme nedostatek zdravotnických zařízení, poraden. Budujeme továrny a průmysl, na straně druhé tvrdíme, že své děti zabíjíme. Budujeme dílny, ale máme nevhodné školní budovy.

Válka ničivější než první versus strach o nenarozené děti. Máme velký zmatek v myšlení, cítění a jednání.

„*Žádný spojenec nezachrání národ, který nebude chránit sám sebe.*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 191)

Dále se v kapitole pojednává o zákonech, které by mohly zlepšit situaci v naší republice. Náš národní myslitel vystihl národní bezpečnost a vývoj státu, který je závislý na jeho zdravé a

vzdělané populaci. „*Jen vzdělaný a zdravý lid může dobře sám sobě vládnout. Komenský požaduje od správy lidu: lidskost (humanitu), svobodmilovnost (neboť lidská přirozenost jest pamětliva té svobody, jež jí při stvoření byla dána), mírumilovnost (neboť válka jest něco zvířecího, lidem však sluší lidskost a mírnost a všechny spory možno rozhodnouti řádně, vedeným soudem), svobodnost a svobodu stále větší (neboť svoboda je vůdkyní a světlem svobodných činů), moudrou politiku vnitřní (politika není nic jiného než svorné spolužití lidí k vzájemnému usnadňování života, projevující se vzájemnou přízní, radou a pomocí podle zákonů samé přírody), svornost (onen tmel duchů, jenž drží pohromadě všechny údy společnosti, neboť jestliže se rozcházejí mínění, záliby, snahy a usilování, je veta po bezpečnosti).*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 198)

4.6.6 VI. Odkazy na Komenského v díle

Kniha začíná mottem: „*Všeho toho základem jest život a zdraví dobré*“ (KOMENSKÝ J. A., 1954)

Dále hned v I. části Dětské právo a výchova v ČSR. Zvykové právo rodinné a mravní charakter národa, autor píše rady Komenského: „*Milovati dítky přirozené jest; ale nezjevovati jim celé lásky, opatrnost jest.*“ (Informatorium školy mateřské, kap. IX.)

„*A cvičiti je také třeba k hbitosti, aby když se co poručí i hry neb jiného zanechajíc, skočily.*“ (KOMENSKÝ J. A., 1954) (ŠTAMPACH, 1947, str. 5)

Na straně 8, parafrázuje autor J.A. Komenského, když mluví o povinnosti ženy při početí plodu z Informatoria školy mateřské. Dále „*Nejpřednější stráž pokolení lidského v kolébce jest.*“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 10)

V druhé části knihy, Ústavy pro záchranu českého dítěte a dorůstající mládež, na straně 52 najdeme rady matkám, které autor parafrázuje z Informatoria školy mateřské.

V části třetí, Sociální politika výchovná a školská. Mluví o idejích školy obecné, které určil J. A. Komenský. ... „*že nejen dítky bohatých a vznešených lidí, nýbrž všechny stejně, urozené i neurozené, bohaté i chudé, hoši i dívky ve všech městech, městečkách, vesnicích a dvorcích, mají býti přijímány do škol.*“ *Velká Didaktika, kapitola IX.* (ŠTAMPACH, 1947, str. 110)

„*Za prvé, všichni lidé, kteří se narodili lidmi, narodili se hlavně k tomu účelu, aby byli lidmi, t.j. tvorem rozumným, pánem tvorů a věrných obrazem svého Stvořitele. Všem se tedy má*

pomáhati k tomu, aby uměli užitečně strávit život vezdejší a pro budoucí život, aby se mohli důstojně připravovati, náležitě naplněni jsouce věděním, ctnostmi a zbožností. Že u Boha není přijímání osob, sám dosvědčuje tolikrát. Připouštíme-li tedy my pouze některé ke vzdělání, vyloučivše ostatní, jsme nespravedliví nejen k těm, kdož jsou účastni téže příležitosti, nýbrž i k samému Bohu, který chce, aby jej uznávali, milovali a chválili všichni, jimž vtiskl svůj obraz. To ovšem se bude díti tím horlivěji, čím jasnější světlo poznání bude rozžato. Milujeme totiž potud, pokud poznáváme.

Za druhé nevíme, ke kterému povolání určila božská prozřetelnost jednoho nebo druhého. To však víme jistě, že Bůh často z lidí nejchudších, nejopovrhovanějších a nejnepatrnějších tvoří zvláštní nástroje své slávy. Napodobujeme tedy nebeské slunce, které osvětluje, zahřívá a oživuje celou zemi, aby vše, cokoli může žít, zelenati se, kvěsti a nésti ovoce, žilo, zelenalo se, kvetlo a neslo ovoce.“

„A nic nevadí, že se někdo zdá od přírody nenadaný a hloupý; neboť ta okolnost ještě více doporučuje všeobecné vzdělání a naléhá na ně. Neboť, čím je kdo povahy zdlouhavější nebo zlomyslnější, tím více potřebuje pomoci, aby byl co možná zbaven živočišné tuposti a ztrnulosti. A nelze nalézt člověka tak nenadaného, aby mu vzdělání nepřineslo vůbec žádné zlepšení; neboť jako děravá nádoba, často vymývaná, třebas neudrží žádné vody, přece jest čistší a stává se jasnější: tak i tupí a hloupí, třebas pranic neprospívají ve věděni, přece budou zjemněni ve svých mravích, aby uměli poslouchati veřejného úřadu a služebníků církve. Nicméně je známo ze zkušenosti, že někteří lidé, ač byli od přírody kupodivu zdlouhaví, přece došli takového vzdělání, že předstihli i lidi nadané: Všecko přemáhá nezdolná práce!“ (ŠTAMPACH, 1947, stránky 110-111)

Má tedy pravdu Komenský, když píše (v Navržení stavům českým): Slavná – obnova a rozkošné církve i politie české i všeho národu před očima jiných národů zkvětnutí (když Bůh vrchnost dá podle srdce svého) na novém, moudrém a rozumném škol založení záležiti bude.“ (ŠTAMPACH, 1947, stránky 112-113)

V kapitole o školní samosprávě autor zmiňuje.

„Tvořením se tvoříme. – A ještě toto: každá škola a každá její třída měj podobu obce, která má svůj senát a předsedu senátu, konsula nebo soudce čili praetora. A ti ať se v určité dni

scházejí a rozsuzují právě tak, jako se děje v obcích dobře spořádaných. To bude opravdová příprava mládeže na život, když bude zvykati životním úkolům.“ (Jan Amos Komenský: Škola vševedná, tj. dílna všeobecné modrosti, přeložil Aug. Krejčí)

„V podstatě je samospráva tím, čím ji chtěl mít Komenský: cestou k sociálním návykům, přípravou pro život, jedním z prostředků sociální výchovy a sociální politiky školské.“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 127)

„Aby se došlo cíle užitečného, je potřebí podle Komenského třech věcí: moci, uměti, chtíti. (Jednoho jest potřebí.)“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 173)

Poslední část knihy je věnovaná celá našemu velkému filozofovi. O štěstí národa. Komenského plán.

„J. A. Komenský tvrdí, že celý svět je velký labyrint, v němž je jiných menších bez počtu.“ (Jednoho jest potřebí.)

„V čele své knihy o škole mateřské, napsané českým matkám (Informatorium školy mateřské), cituje 127. žalm:

„Nebude-li Hospodin stavěti domu, nadarmo usilují ti, kteříž stavějí jej: nebude-li Hospodin ostríhati města, nadarmo bdí strážný.

Daremněť jest vám ráno vstávati, dlouho sedati, a jísti chléb bolesti, poněvadž Bůh dává milému svému i sen.

Aj, dědictví od Hospodina jsou dítky,

a plod života jest mzda.

Jako střely v ruce udatného, tak jsou dítky zdárné.

Blahoslavený muž, kterýž by jimi naplnil toul svůj,

nebudouť zahanbeni, kdož v rozepři budou s nepřáteli v branách.“ (ŠTAMPACH, 1947, str. 192)

„Sensus communis – společná mysl všech povede k štěstí národa. „Také s politikou by dobře bylo, kdyby nikdo z nás nic jinak nechtěl, neumiňoval si, nedělal, leč za společným cílem

společného štěstí: aby totiž se dobře vedlo celé lidské společnosti. (Jednoho jest potřebl)
(ŠTAMPACH, 1947, str. 198)

5 Komenského rezonance v díle Františka Štampacha

Komenského dílo je obrovské a zabývá se jím a jeho životem věda komeniologie. Jeho vybranými spisy se inspiroval a čerpal z nich také František Štampach. Analýzou jeho knih jsme došli k těmto závěrům. Citace Štampacha s odkazem na Komenského bychom mohli rozdělit na několik kategorií. Jsou to tematické oblasti, kterými lze ukotvit Štampacha jako idealistu, optimistu a na druhé straně se v jeho díle promítá doba, ve které se Štampach nachází. V jeho díle se promítají apolitická východiska. Kdybychom sledovali jiného autora, v jiném období, dával by důraz na něco jiného.

1. Ideová východiska / Ideály Františka Štampacha
2. Dětství/ Sociální zaopatření
3. Vzdělání pro všechny
4. Výchova (učitel vs. žák)
5. Organizace výuky, školy
6. Rodina

5.1 Ideová východiska/ Ideály Františka Štampacha

František Štampach byl pedagogický optimista a idealista. Zažil hrůzy druhé světové války, díky tomu věřil v „lepší zítřky“. Věřil v rozkvet školství, lepší budoucnost pro další generace. Stejně jako Jan Amos Komenský chtěl rovnost pro všechny lidi bez rozdílu, která se měla projevit ve všech oblastech života.

Nejvíce tento odkaz můžeme vidět v těchto knihách: O štěstí národa, Problém reedukace a Rodinná výchova.

5.2 Dětství – sociální zaopatření

František Štampach uvádí jako jednu z nejdůležitějších podmínek pro dítě jeho sociální zabezpečení, od kterého se odvíjí dále i jeho vzdělání. Tuto svoji rezonanci nejvíce popisuje

v díle Problém reedukace. Stejně tak můžeme sledovat shodu v názorech Jana Amose Komenského, který také sociální zabezpečení dítěte klade před jeho vzdělávání. Oba viděli v dítěti naději pro budoucnost.

5.3 Vzdělání pro všechny

V této myšlence se oba idealisté shodují, ale s ohledem na jejich dobu jsou názory odlišné. V době Jana Amose Komenského se upřednostňovalo vzdělávání pouze mužů, proto zdůrazňuje vzdělávání jak pro muže, tak i pro ženy. Dále žádá vzdělání i pro chudé a neurozené děti. V 17. století si vzdělání mohly dovolit pouze zámožné rodiny, které platily dětem soukromé učitele. S tím Jan Amos Komenský nesouhlasí, a žádá ve vzdělání rovnost.

Štampach s ohledem na svoji dobu a požadavky Komenského žádá vzdělání pro všechnu mládež. Dle jeho názoru a velkého sociálního citění česká škola nemá odmítat žádné děti, neboť právě *mládež vadná, ohrožená, vyžadující zvláštní péči*, potřebuje speciální vzdělání, aby se mohla uplatnit v budoucnu. Vzdělání nemůžeme odtrhnout od jiných důležitých potřeb. Vnímá vzdělání jako prevenci před chudobou, a zlepšení sociálních podmínek obyvatel.

Frekvence citování Jana Amose Komenského ohledně vzdělání můžeme najít v těchto publikacích: O štěstí národa, O vztahu učitele k žákovi a Problém reedukace.

5.4 Výchova (Učitel vs. žák)

Štampach ve svých dílech mluví o práci dětí. Chce, aby se děti naučili práci milovat, brali ji vážně, ale první k tomu musí získat schopnosti, které jim předáváme díky správné výchově. Děti se učí správnými výchovnými vzory. Doktor František Štampach dělal na téma „výchovných vzorů“ výzkum. Ze kterého mu vyšlo, že ne všechny děti jsou spokojeny s chováním a řešením závažné situace učiteli.

Do výchovy bychom mohli také zařadit dětskou lež, o které se Štampach zmiňuje. Zde můžeme také vidět určitou paralelu s Komenského názory. Jan Amos Komenský říká, že je nejdůležitější potřebou věci znát, je to jeho nejpřirozenější potřeba. Žádá, aby člověk nejprve znal sám sebe, mohl se na sebe spolehnout. Komenský ve svých spisech mluví o práci, co vše k ní člověk potřebuje, aby ji mohl vykonat dobře. Jako příklad udává *němého*, kterému přikážeme zpívat, ale on to nedovede, protože nemá hlas.

Tyto myšlenky nejvíce rezonují v dílech: O vztahu učitele k žákovi, Základy vychovatelství, Dítě nad propastí a Rodinná výchova.

5.5 Organizace výuky a školy

Organizaci a výuce ve škole se František Štampach věnuje v knihách O štěstí národa a O vztahu učitele k žákovi.

Ve výuce se shoduje František Štampach s Janem Amosem Komenským, kdy žádá rozdělení výuky dle schopností dětí. Do stejné třídy by měly chodit dle autorů děti sourodé svou inteligencí, pro děti s mentálním postižením žádají založení speciálních škol. Při výuce musíme mít určený cíl, vhodné prostředky a plán, jak k cíli dojdeme. Aby žáci došli k tomuto cíli, je u nich potřeba třech vlastností: moci, umět a chtít.

Autoři se taktéž shodují na založení třídního senátu, neboť se tak žáci připravují na život.

5.6 Rodina

František Štampach výrazným způsobem atakuje s rodinou a jeho významnou potřebou pro dítě. Zdůrazňuje v rodině přesah směrem k sociálnímu učení, mezigenerační přesah, vzájemné učení.

Domov je dle Jana Amose Komenského „*školou mateřskou*“, matka je první a nejdůležitější vychovatelkou dětí. Musí být na své děti opatrná již při početí dítěte, po narození, pokud je to možné dítě kojit a správně vychovávat. Má děti milovat, ale neprojevat jim přílišnou lásku a nerozmazlovat je.

Rodiče mají mít ke svým dětem úctu, protože jsou nadějí naší budoucnosti. Práce v rodině má být rovnocenná pro ženu i muže. Vzorem národa je domov, kde i vysoce postavený muž pomáhá své ženě s domácností. Utvrzuje se tak mezi nimi vzájemná láska a úcta.

Frekvence citování těchto myšlenek je v knihách O štěstí národa a Základy vychovatelství. V ostatních publikacích se Štampach o rodině nezmiňuje.

Závěr

Cílem práce bylo poukázat na inspirativní odkaz Jana Amose Komenského v díle Františka Štampacha. Analýzou knih bylo zjištěno šest rezonujících témat, ze kterých František Štampach ideově vychází a navazuje na Jana Amose Komenského. Jsou to ideová východiska, sociální zaopatření dětí, vzdělání pro všechny, výchova, organizace výuky i školy a rodina. Témata svou aktuálností přesahují do současnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Archiv Univerzity Karlovy (dále jen AUK), Česká vědecká zkušební komise pro učitelství na středních školách v Praze, fond Zkušební komise pro učitelství na středních školách Univerzity Karlovy, inv. č. 46-2-11692, karton: 274. (nedatováno). *František Štampach, 46-2-11692(274)*. Archiv Univerzity Karlovy.
- AUK, fond Ped. f. UK, František Štampach, inven. č. 513. (nedatováno). *František Štampach*.
- AUK, fond Ped.f. UK, Sborník ped.f. UK, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1946 - 1971. (nedatováno).
- AUK, fond Ped.f. UK, Sborník ped.f. UK, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1946-1971, Paed. Dr. Edelsberger, Ludvík, Osudy speciální pedagogiky na Ped. f. UK . (nedatováno).
- AUK, fond Ped.f. UK, Štampach - posudky na práci. (nedatováno).
- AUK, fond Ped.f. UK, Štampach, DiSS I., disertační práce č. 1751, Sociologický výzkum cikánů v ČSR. (nedatováno).
- AUK, fond Úřední tisky, Seznam přednášek od r. 1882. (nedatováno).
- AUK, PdF, fond Ped. fak. (inventář J. Kovaříkové), Úřední knihy a personálie zaměstnanců 1946-64, Profesorský sbor a vědecké síly B II/1 1945 - 1950. (nedatováno).
- ČERNÁ, M. a. (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.
- Digitální knihovna FF MU*. (2021). Načteno z Vývoj pedagogického myšlení: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/121432/SpisyFF_216-1977-1_4.pdf?sequence=1
- KDO BYL KDO - Čeští a slovenští orientalisté, afrikanisté a iberoamerikanisté* . (27. 5 2021). Načteno z LIBRI: <https://libri.cz/databaze/orient/search.php?name=%A9tampach>
- KOMENSKÝ, J. A. (1920). *Jednoho jest potřeba* . Praha: Nákladem Jana Laichtera.

- KOMENSKÝ, J. A. (1954). DIDAKTIKA. V J. A. KOMENSKÝ, *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOMENSKÝ, J. A. (1954). Didaktika analytická. V J. A. KOMENSKÝ, *Didaktické spisy* (str. 289). Praha: Státní pedagogické nakladatelství .
- KOMENSKÝ, J. A. (1954). Informatorium školy mateřské. V J. A. Komenský, *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOMENSKÝ, J. A. (1958). Velká Didaktika. V J. A. Komenský, *Vybranné spisy Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství .
- KRATOCHVIL, J. (Leden 1906). Úkol a metoda pedologie. *Vychovatelské listy*.
- Ptáčník, F. (17. 3 1999). Významní plzeňští rodáci. František Štampach. *Plzeňský deník*, str. 15.
- Smýkal, J. (27. 5 2021). *Tyflopedický lexikon jmenný* . Načteno z APOGEUM: <http://www.apogeum.info/tlex/heslo.php?id=1024>
- SOVÁK, M. (2 1964). Základní problémy defektologie. *Pedagogika*, stránky 199 - 208.
- SOVÁK, M. (1974). *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN.
- ŠTAMPACH, F. (1933). *Dítě nad propastí. Dítě toulavé, tulácké a cikánské, jeho záchrana, výchova a výučba*. Plzeň: Vědecké nakladatelství Marie Labkové.
- Štampach, F. (1935). *O vztahu učitele k žákovi ve výchově*. Praha: Knihkárna Josef Palc.
- Štampach, F. (1938). *Základy vychovatelství*. Praha: Československá grafická unie a.s. v Praze.
- Štampach, F. (1939). *Rodinná výchova*. Praha: Státní nakladatelství v Praze.
- ŠTAMPACH, F. (1945). *Problém reedukace*. Praha.
- ŠTAMPACH, F. (1947). *O štěstí národa*. Praha: Knihkupectví a nakladatelství Jedličkova ústavu v Praze VI.
- Titzl, B. (1995). Tři osobnosti - tři výročí. *Speciální pedagogika*, 5(5), stránky 1-5. Získáno 27. 5 2021, z <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1434/01-05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- TITZL, B. (Říjen 2000). Tradice, kořeny a vznik české speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, str. 93.
- TITZL, B. (2005). Skutečně platí Sovákova periodizace vztahu společnosti k postiženým? V T. VOJTKO, *Postižený člověk v dějinách* (stránky 5-13). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Titzl, B. (2011). Česká speciální pedagogika mezi léty 1909 a 2009. V T. Vojtko, *Speciální pedagogika teorie a praxe oboru v 21. století* (stránky 47 - 58). Hradec Králové : Gaudeamus .
- Veselá, Z. (1971). *Komenského koncepce obsahu vzdělávání a dnešek*. Získáno 28. Březen 2021, z https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112740/I_PaedagogicaPsychologica_06-1971-1_2.pdf?sequence=1
- Vojtko, T. (2007). Pedologický ústav - základna pěstování nápravné pedagogiky u nás. V T. Vojtko, *Postižený člověk v dějinách II* (stránky 49-53). Hradec Králové: Gaudeamus.
- ZOUBEK, F. J. (1871). *Život Jana Amose Komenského* . Praha: Beseda učitelská .

Seznam příloh

Příloha 1 – Stupnice činitelů pro zabránění toulavosti a provinilosti dětí

1.1. Sociální činitelé:

I. Besídky: 1. školní, 2. soukromé (v rodinách a spolcích), 3. učňovské;

II. kluby, sdružení, spolky, družiny a p.: 1. legie malých, 2. družiny skautské, 3. družiny Červeného kříže;

III. tělovýchovné spolky: 1. Sokol, Jednoty tělocvičné politicky zabarvené, 2. sportovní kluby, 3. dorost turistický;

IV. útulky a útulny: 1. pro věk předškolní (nikoliv mateřské školky), 2. pro věk školní (útulny pro celou školu nebo třídu, pro celou školní obec nebo obvod); 3. pro dorost nepracující a učně.

1.2. Pro nápravu a výchovu:

V. škola normální a pomocná,

VI. vychovatelný: 1. pro městskou mládež, 2. pro mládež venkovskou, 3. nápravné a uzdravovací kolonie pro toulavou a zpustlou mládež; 4. pro zpustlou mládež normální, 5. pro mládež vadnou, 6. pro sirotky a děti opuštěné, nemanželské, 7. pro mladistvé provinilce propuštěné z vězení, 8. vychovatelný – ozdravovny pro zpustlou mládež tuberkulosní;

Pro izolaci, péči, léčení a právní ochranu:

VII. Ústavy pro choromyslné, chorobince, ozdravovny, kliniky;

VIII. okresní a zemské péče o mládež;

IX. sociální péče o mládež při policejních úřadech;

X. soud mládeže, vězení;

XI. úřadovny pro péči o mládež provinilou při soudech mládeže;

XII. bory dobrovolné stráže pedagogické.

1.3. Směr činnosti uvedených činitelů:

1. zábrana, 2. záchrana, 3. izolace, 4. péče tělesná a duševní, výchovná, práce, zaměstnání, 5. ochranný dozor, 6. nápravná výchova, 7. nápravná výučba, 8. léčba. (ŠTAMPACH, 1933, stránky 115 - 116)

Příloha č. 2 – Úkoly a činnost pedagogické stráže

1. Dobrovolné sbory pedagogické stráže spolupracují:
 - a) se sociální péčí policejních úřadů,
 - b) s okresními a zemskými péčemi o mládež, s Úřadovny při soudech mládeže.
2. Ve svých obvodech sleduje: projevy dětí a mládeže na ulici, jejich hry a zaměstnání. V případě ohrožení dítěte nebo jeho vývoje zakročí. Spolupracuje se školou, sleduje docházku dětí do školy, kde se dítě vyskytuje mimo domov a školu. Informuje se o výchově v rodině, pokud to péče o dítě vyžaduje. Stráž spolu s útulky a školou zabraňuje potulkám, ve své evidenci má všechny děti se sklony k toulání.
3. Vede podrobný soupis mládeže.
4. Dohlíží také na nevhodnou reklamu v biografech, u knihkupců, u novinových stáncích. Vyžaduje u knihkupců dobrovolný zákaz prodeje nevhodné literatury pro mládež (indiánky, detektivky atd.), propaguje vhodnou četbu. Zakročí vždy, pokud je dítě vykořisťováno rodinou, pěstouny, zaměstnavateli atd. Hlídá také návštěvu mládeže v hostincích, barech, divadlech a biografech. Zamezuje dětské práci. Sleduje výchovu a prostředí dětí cikánských.
5. Zasahuje vždy při prostituci mládeže spolu s policií.
6. Zasahuje při zneužívání domácí disciplíny, při surovém bití a týrání vlastními rodiči, pěstouny a zaměstnavateli.
7. Zakročuje proti dětskému alkoholismu a nikotinismu.
8. Sestavuje o každém toulavém, provinilém, zpustlém dítěti psychogram a ohlašuje zjištěné závady rodině, škole, policii, soudu, Úřadovně při soudech mládeže a zajišťuje příslušnou péči.
9. Má pod kontrolou skautské a trampské družiny, se kterými spolupracuje při ochraně dítěte. Ochotně pomáhá při nepochopení a útoky veřejnosti.
10. Podává informace veřejnosti o nutnosti zdrženlivosti v projevech sociálních: psaní novin o zločinech, rubriky ze soudní síně, nevhodná reklama atd. (ŠTAMPACH, 1933, stránky 119-120)

Příloha č. 3 – Zásady a směry nápravné pedagogiky pro mládež vadnou

1. Počítat s trvalým opožděním v mentálním i fyziologickém věku.
2. S tím souvisí nemožnost výcviku pro zaměstnání tvořivá a vedoucí.
3. Cílem školy je dosáhnout znalosti trivia, předat dětem základní dovednosti řemeslné a technické. Naučit děti orientovat se v sociálních a přírodních zákonech.
4. Směřovat k reedukaci rozumových schopností a smyslových vloh.
5. Předměty jsou vyučovány dle zásad nápravné didaktiky.
6. Ve školách *pro mravně vadné* lze počítat s vyšším mentálním věkem, s vyšší možností vzdělání.
7. Ve školách *pro mravně vadné* se tvoří skupiny podle chování, poklesků, podle výkonů.
8. Je zde zavedeno individuální učení.
9. Ve třídě nemůže být více dětí než dvacet, vždy čtyři děti v jedné pracovní skupině. Nápravná didaktika se řídí zásadou nejmenšího počtu dětí ve třídě. (ŠTAMPACH, 1945, stránky 84-87)

Příloha č. 4 – Základní úkoly sociální politiky školské a výchovné

1. Umožnit optimální podmínky pro zdravou výchovu dítěte.
2. Všem dětem umožnit přístup k informačním zdrojům a vzdělání.
3. Rozvinout kladné vlohy dítěte.
4. Umožnit docházku do školy, kterou si dítě zvolí vzhledem k jeho nadání a schopnostem.
5. Dítě může chodit do jakékoliv školy, nesmí se dělat rozdíly v sociálních podmínkách.
6. Dítě má mít možnost plnit úkoly po škole, pokud nemá doma vhodné výchovné podmínky.
7. Školní politika má zabezpečit dostatečné finanční ohodnocení učitelů, aby nemuseli pracovat v dalším zaměstnání, a mohli se plně věnovat výchově.
8. Má směřovat k tomu, aby vytvořila s veřejností součinnost ve vzdělání a ochraně dítěte.
9. Má chránit všechny děti osiřené, opuštěné a zanedbané vlastní rodinou.
10. Vytvořit opatření pro sociální zabezpečení mládeže.
11. Mládež má být chráněna před mravní deprivací.
12. Děti nemají být vykořisťovány, a za pomoci sociální politiky mají dojít k vhodnému vývoji.

Příloha č. 5 – Základní význam zvláštních škol

1. Shromažďují mládež, která je ohrožená, oslabená, poškozená. Mají možnost zjistit příčiny, které mládež oslabují, poškozují a ohrožují.
2. Přispívají k sociální výchově zábranné a ochranné, přispívají k nápravě mládeže.
3. Snižují výdaje na sociální služby *chudinské, chorobinecké, podpůrné, vězeňské*. Pomáhají snížit provinilost mládeže.
4. Výchovou zvyšují zisky národního hospodářství.
5. Žáci jsou experimentem pro hledání nových cest a metod ve výuce.
6. Školská klinika pro lékaře, učitele a sociální pracovníky.
7. Mají výchovná a sociální zařízení – motorová vozidla, internáty, školní jídelny, družiny a kluby.
8. Jsou to školy internátního typu. (ŠTAMPACH, 1947, stránky 137-138)

Příloha č. 6 – Činnost třídního učitele ve zdravotní službě

- a) Zajišťovat zdravotní dotazníky rodičům
- b) vést osobní údaje o žákovi
- c) provádět *anthropologické* měření
- d) zajistit vyšetření zraku a sluchu
- e) provést hrubou diagnózu nemoci
- f) postarat se o podrobné vyšetření žáků z jiných okresů
- g) postupovat dle pokynů v péči o *děti porušené a vadné*
- h) zjistit a zaznamenat ohrožení a vady žáků
- i) denně vykonat prohlídku žáků
- j) zjistit zdroje chorob a vad mimo školu
- k) opatřit od lékaře povolení docházky do školy pro žáky, kteří byli nakaženi přenosnou nemocí
- l) sleduje závadnost školního prostředí
- m) dává lékaři náměty k přednáškám pro žáky, učitele a rodiče
- n) je prostředníkem mezi lékařem a rodiči,
- o) podporuje činnost zdravotní sestry ve styku s rodiči a žáky. (ŠTAMPACH, 1947, str. 145)

Příloha č. 7 – Zábranné a zdravotní akce na školách

- a) Pravidelné, profylaktické očkování proti pravým neštovicím,
- b) očkování proti záškrtu a spále,
- c) profylaktické očkování proti TBC,
- d) první pomoc,
- e) jodová profylaxe,
- f) vitamínové a ovocné akce,
- g) stravování školní mládeže splňuje požadavek preventivní péče,
- h) školní plování. (ŠTAMPACH, 1947, str. 163)