Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Proměny postavení dítěte ve společnosti

Child's social status transformation

Vedoucí diplomové práce: Mgr.Pavla Dobiášová

Autor diplomové práce: Linda Bratková

Studijní obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Proměny postavení dítěte ve společnosti vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením této práce v databázi Theses.

V Praze dne 12. 3. 2013 Podpis:

Děkuji paní Mgr. Pavle Dobiášové za její milý a vstřícný přístup, cenné rady, podněty a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Dále bych touto cestou chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na realizaci výzkumného šetření a poskytli mi rozhovory, které jsem použila pro svůj výzkum.

V neposlední řadě děkuji své rodině za trpělivost a podporu.

NÁZEV: Proměny postavení dítěte ve společnosti
AUTOR: Linda Bratková
KATEDRA: Katedra primární pedagogiky
VEDOUCÍ PRÁCE: Mgr. Pavla Dobiášová

ABSTRAKT:
Diplomová práce pojednává o dítěti a jeho společenském postavení v proměnách času. Pojednává též o rodině, výchově, vzdělávání, škole, školských zákonech a osobnostech dějin pedagogiky. Práce mapuje proměny postavení dítěte ve společnosti od dob Prvobytně pospolné společnosti až do současnosti. Cílem práce je v maximální možné míře obsáhnout dosavadní poznání a hlavní milníky tohoto tématu, popsat jak si dítě v různých etapách času počínalo a odhalit historické příčiny chování dnešních dětí a výhody i rizika z jejich postavení vycházející. Autorka čerpá z práce autorů, kteří se dějinami pedagogiky zabývali. Práce dokládá sílící postavení dítěte ve společnosti a význam vzdělávání a školy, která se významně podílí na dalším vývoji naší budoucnosti. Empirická část se zabývá vývojem postavení dítěte ve společnosti od dob první republiky až po současnost. Snaží se formulovat teorii o postavení dítěte ve společnosti. Formou kvalitativního výzkumu a pomocí strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami shromažďuje, analyzuje a interpretuje data vztahující se ke školnímu prostředí. Odhaluje tendenci sílícího postavení dítěte ve společnosti založenou na prosazující se dětské individualitě, tlaku společnosti a naší ochotě přizpůsobovat se požadovaným změnám.

KLÍČOVÁ SLOVA: dítě, učitel, společnost, výchova, vzdělávání

TITLE: Child's social status transformation
AUTHOR: Linda Bratková
DEPARTMENT: Primary Education Department
SUPERVISOR: Mgr. Pavla Dobiášová

ABSTRACT:
The dissertation is addressing a child and it's social status in the course of time. It's also addressing the themes of family, upbringing, education, school, the educational laws and the big figures of pedagogy in history. The dissertation is mapping the transformation of child's social status since the communal society till the present day. The goal is to cover the existing cognition and its key milestones, to describe a child's behavior within the different time stages and also to discover the behavioral historical causes of children today and respective risks and advantages based on child's social status. The dissertation's author uses and benefits from the works of the other authors dealing with the history of pedagogy. The dissertation gives evidence of a child's social status growing stronger and the importance of the education and the school which significantly influences our future. The empirical section is dealing with the child's social status evolution since the first republic till the present day. It tries to phrase a theory of child's social status. The data related to the school environment are collected, analyzed and interpreted within a qualitative research and with use of a structured interview with open-ended questions. The research discovers a trend of rising child's social status which is based on growing child's individuality, pressure of the society and our adaptability to change.

KEY WORDS: child, teacher, society, upbringing, education

OBSAH

Úvod a cíle 10

TEORETICKÁ ČÁST

1 Počátky kultury a výchovy 12

1.1 Prvobytně pospolná společnost 12

1.1.1 Výchova v Prvobytně pospolné společnosti 13

2 Otrokářská společnost 14

2.1 Rozvoj vědních oborů 15

3 Antické Řecko 15

3.1 Sparta 16

3.2 Atény 18

4 Helénská kultura 20

5 Řím 21

5.1 Lucius Annaeus Seneca 24

5.2 Postoj k dítěti ve starém Římě 24

6 Středověk 27

6.1 Středověká škola a výchova 28

6.2 Postoj k dítěti ve středověku 32

7 Renesance a humanismus 34

7.1 Humanistická pedagogika 35

8 Reformace a protireformace 35

8.1 Jezuitské školství 36

9 Významní myslitelé 17. – 19. století 37

9.1 Jan Amos Komenský 37

9.2 John Locke 38

9.3 Jean Jacques Rousseau 39

9.4 Johann Heinrich Pestalozzi 40

9.5 Johann Friedrich Herbart 40

9.6 Friedrich Wilhelm August Fröbel 41

10 Konec 18. a začátek 19. století 42

10.1 Doba kulturního úpadku, „doba temna“ 42

10.2 Školní řád z roku 1774 43

10.3 Josefínské reformy 44

10.4 Jan Ignác Felbiger a „Kniha metodní“ 45

10.5 Rozvoj obecného školství v Čechách 46
10.6 Dítě v 18. století 47
11 První polovina 19. století 48
11.1 Národní obrození 48
11.2 Úsilí o reformu školy a Karel Slavoj Amerling 49
12 Druhá polovina 19. století 50
12.1 Ústava z roku 1867 51
12.2 Hasnerův zákon 51
12.2.1 Taafova novela 53
13 Konec 19. a začátek 20. století 54
13.1 Průkopníci socialismu 57
13.1.1 Ladislav Zápotocký 58
13.2 Dítě v 19. století 59
14 20. století 63
14.1 20. století v českých zemích 64
14.1.1 Československá škola v první polovině 20. století 65
14.1.2 Malý školský zákon z roku 1922 65
14.2 Pokusné školy 67
14.3 Stav školství v období 2. světové války 67
14.4 Období po 2. světové válce 68
15 Školské zákony 69
15.1 Zákon 95/1948 Sb 69
15.2 Zákon 31/1953 Sb 70
15.3 Zákon 186/1960 Sb 71
15.4 Nová výchovně vzdělávací soustava v 80. letech 73
16 Školské reformy po roce 1989 74
16.1 Školský zákon 561/2004 Sb 76
17 Významní představitelé školství 20. století 77
18 Dítě ve 20. století 78
EMPIRICKÁ ČÁST
19 Úvod empirické části 79
19.1 O čem výzkum pojednává 79
19.2 Motivace 79
19.3 Výzkumný přístup 80

19.4 Výzkumné otázky 80
20 Metodologie 82
20.1 Postup a strategie 82
20.1.1 Popis sledovaných jedinců 82
20.1.2 Prostředí 83
20.1.3 Metody sběru a záznamu dat 83
20.1.4 Technika analýzy 84
20.1.5 Způsoby zajištění kvality 85
20.1.6 Etické aspekty 85
21 Kvalitativní výzkum – analýza a interpretace dat 85
21.1 Úvod kvalitativního výzkumu 85
22 Hlavní tematické celky 87
22.1 Organizace školy 87
22.2 Školní zázemí 88
22.3 Obsah vyučování 89
22.4 Osoba učitele 90
22.5 Aktivita žáků 93
22.6 Atmosféra a kolektiv 94
22.7 Volný čas 94
22.8 Rodiče a škola 96
23 Závěr empirické části 98
23.1 Diskuse (empirické části) 100
23.2 Zákl. poznatky výzkumu v kontextu současného poznání a teorie 101
23.3 Srovnání zjištění se závěry se závěry z jiných výzkumů 101
23.4 Důsledky mých zjištění 102
ZÁVĚR 104
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE 105
PŘÍLOHY 109
Příloha 1 Jan Amos Komenský
Příloha 2 John Locke
Příloha 3 Jean Jacques Rousseau
Příloha 4 Johann Heinrich Pestalozzi
Příloha 5 Johann Friedrich Herbart
Příloha 6 Friedrich Wilhelm August Fröbel

Příloha 7 A-O Rozhovory učitelé
Příloha 8 A-V Rozhovory žáci
Příloha 9 A-B Tabulka rozhovorů (žáci A, učitelé B)
Příloha 10 Informovaný souhlas

ÚVOD A CÍLE

Významný český psycholog Zdeněk Matějček (1992) píše, že charakteristickým znakem rodinné výchovy je vytváření hlubokých a trvalých citových vztahů mezi dítětem a jeho vychovateli. Děti lásku přijímají, ale také ji vracejí. Rodiče si zpravidla velmi dobře uvědomují, že dítě je k nim vázáno hlubokým citovým vztahem, a touží si jej udržet. (Matějček, 1992, s. 29)

S cílem ověřit platnost těchto tvrzení, snaží se autorka ve své práci zmapovat proměny postavení dítěte ve společnosti. Mělo dítě v historii vždy dostatečný přísun lásky a těšilo se výsadnímu postavení, které má dnes? Byly například i ve středověku, kdy rodina čítala deset či více dětí, utvářeny tak hluboké citové vztahy, jaké se v rodině utvářejí dnes?

Za účelem nalézt odpovědi na tyto otázky popisuje autorka ve své práci v širších souvislostech dějiny dětství od Prvobytně pospolné společnosti až do současnosti. Práce popisuje vývoj dětství, které je rovněž determinováno i kulturně-společenskými a politickými vlivy, na dítě a jeho vychovatele působící. Na rozvoji dítěte se zásadním způsobem podílí i škola jako instituce primárně ustanovená za účelem vzdělávání, která si pro plnění svého cíle osvojila nutně i prvky výchovně stimulující. Autorka čerpá z práce V.Štveráka, J. Váni, V. Jůvi, Z. Veselé, F. Albrechta, V. Císaře, Z. Heluse, J. Průchy, K. Rýdla a dalších, kteří se dějinami pedagogiky zabývají.

Motivací autorky k napsání práce je snaha porozumět hodnotám, které se k dětství a výchově vztahují. Chce porozumět tomu, jaké výhody dětem dnes přináší jejich výsostné postavení, ale i rizikům z něj vyplývajících. Snaží se zjistit jaké jsou historické příčiny chování dnešních dětí, jejich nevole pomáhat rodičům, motivace trávit čas u počítače, pasivity, a to vše v kontextu rodiny, která dnes přesouvá odpovědnost za výchovu dítěte na školu s tvrzením, že rodiče se musí věnovat jiným povinnostem, především pak svému zaměstnání. Poznání vycházející z této práce hodlá autorka využít v osobním životě, v roli matky dvou dětí, ale zároveň i ve své budoucí učitelské praxi.

Teoretická část tematicky postihuje danou problematiku od dob nejstarších společností až do současnosti. Pojednává o dítěti, rodině, škole, školských zákonech i velkých osobnostech dějin pedagogiky. Cílem práce je v maximální možné míře obsáhnout dosavadní poznání a vyzdvihnout hlavní milníky, které postavení dítěte ve společnosti určovaly a ovlivňovaly.

V praktické části autorka formou kvalitativního výzkumu shromažďuje, analyzuje a interpretuje data ze školního prostředí. Data jsou získána pomocí strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, které pokládá sedmatřiceti dospělým respondentům odpovídajícím buď z pozice žáka nebo učitele. Autorka se snaží zjistit jakým vývojem procházelo postavení dítěte ve společnosti od dob první republiky až po současnost a odpovědět na otázku, zda vše, co dnes dítěti poskytujeme a co mu umožňujeme, je pro něj vždy ku prospěchu či právě naopak.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Počátky kultury a výchovy

Již v nejstarších dobách historie lidstva se objevují počátky kultury a výchovy, v podobě velmi skrovné a primitivní. Podrobně nás s nimi seznamuje např. Štverák (1991, s.11). Základní sociální institucí je rodina (která měla historicky proměnlivé formy) – je rovněž nejčastějším místem výchovy, v první řadě praktické. Je zřejmé, že již od pradávna je lidskému rodu dána snaha po zkrášlení života a jeho potřeb. O čemž nám podává zprávy archeologie a prehistorie. V této době neexistuje žádné soukromé vlastnictví, vše patří všem.

Výchova v nejstarších dobách

Štverák (1991, s. 11) dále uvádí, že výchova v nejstarších dobách byla společná. Jednalo se pravděpodobně o jakési předávání pracovních zkušeností z generace na generaci. Děti získávaly zkušenosti i různé pracovní návyky napodobováním dospělých. Příprava mládeže k účasti na životě dospělých byla zakončována zvláštními zasvěcovacími obřady – iniciacemi, při kterých mládež prokazovala svou zdatnost a vyspělost. Při iniciaci staří zkoušeli mladé, zda si osvojili nejdůležitější znalosti a vlastnosti, prostřednictvím magických obřadů a zkoušek tělesné síly, odvahy a sebeovládání, a to často způsobem z dnešního hlediska krutým a nelítostným. Hoši byli podrobováni obřízce, tetování, byl jim vyrážen jeden nebo i více zubů, byly jim propichovány různé části těla apod. Po úspěšném průběhu iniciace byli zkoušenci slavnostně uváděni do života dospělých příslušníků kmene.

1.1 Prvobytně pospolná společnost

O Prvobytně pospolné společnosti píší mimo jiné i Albrecht a Císař (1985, s. 112), ze kterých bude čerpat i tato kapitola. Podle nich v Prvobytně pospolné společnosti neexistovala žádná dělba práce a tudíž také žádný rozpor mezi prací tělesnou a duševní. Pěstovala se tělesná odolnost dětí a dorostu. U všech

příslušníků prvobytně pospolné společnosti bylo důležité, aby uměli překonávat hlad a zvyšovat tělesnou sílu a obratnost. Mládež si osvojovala jak pracovní zkušenosti, tak i zvláštní rozumové schopnosti a dovednosti. Jádrem výchovy bylo předávání zkušeností.

Poznámka: V Prvobytně pospolné společnosti měli lidé společný majetek, společně žili i pracovali.

1.1.1 Výchova v Prvobytně pospolné společnosti

Už v Prvobytně pospolné společnosti se začala odlišovat výchova chlapců a děvčat, jak uvádí Albrecht s Císařem (tamtéž, s. 112). Chlapci doprovázeli muže na lovu, dívky se učily připravovat potravu a zhotovovat oděvy. Nešlo tedy jen o předávání zkušeností, ale o snahu připravit dorůstající generaci na život v daných podmínkách. Již na primitivním stupni výchovy můžeme zaznamenat procesy záměrné výchovy. Například se jedná o slavnostní obřad iniciace (zasvěcení) do problémů životních i pracovních. Kultovní tance při těchto iniciacích trvaly několik týdnů. Často souvisely s magií – např. snahou o okouzlení zvířete při honu. Už zde nalézáme zásadní výchovné prvky: např. návod, jak lovit, ale i prvky mnohostranné výchovy. Kam patří mimo jiné i výchova ke statečnosti – mladý bojovník při tělesném týrání, což bylo například při pálení ohněm, nesměl zaplakat.

Vychovávalo se také k nenávisti a krutosti k nepříteli. Mladí muži se učili skalpovat nepřítele, bezcitně ho mučit. Dalo by se říci, že zde nacházíme prvky mravní výchovy, ale z dnešního hlediska v negativní podobě. Všestrannost výchovy v prvobytně pospolné společnosti měla svůj původ „v nouzi“, protože bez všestranné přípravy k životu by si jej člověk tehdy v boji s přírodou nebyl s to uhájit.

Etapy výchovy v Prvobytně pospolné společnosti

Výchovu v Prvobytně pospolné společnosti rozdělili Císař a Albrecht (1985, s. 113) do dvou etap:

1. etapa divošství
2. etapa barbarská

V první etapě děti napodobují dospělé a plní jejich pokyny k získání, popřípadě k zhotovení nástrojů.

V barbarské etapě vznikají počátky společenské výchovy mládeže. Vytvářejí se zákony rodu, zesiluje význam magie a kultu. Odděluje se pracovní výchova od výchovy rozumové.

Poznámka: O Prvobytně pospolné společnosti se nedochovaly žádné písemné zprávy.

2 Otrokářská společnost

Přechodem k otrokářskému řádu se rozumové výchovy zmocňuje vládnoucí třída, pracující třídě zůstává výchova pracovní.

Otrokářskou společnost popisují ve své práci např. Jůva a Veselá (1988, s. 18) ze kterých budeme čerpat i v této kapitole. S rozpadem Prvobytně pospolné společnosti dochází k třídní diferenciaci výchovy. Původně jednotná výchova mládeže se štěpí podle třídní příslušnosti. Vzdělání se omezuje výlučně na příslušníky vládnoucí třídy. V době přechodu od primitivního zemědělství k pastevectví, od matriarchátu k patriarchátu, k rodině, v níž má muž vedoucí postavení, se objevuje soukromé vlastnictví výrobních prostředků, narůstá sociální nerovnost a společnost se rozděluje na třídy vládnoucí a porobené. V této etapě dochází k oddělení rozumové a tělesné výchovy od výchovy pracovní. Vědomosti a tělesná zdatnost se stávají nástrojem upevnění třídní nadvlády.

Dětem otroků se vštěpuje jedině kázeň a pracovní dovednosti.

Třídní diferenciace se projevila na výchově v zemích starého Východu: v Egyptě, Persii, Asýrii a Babylonii se od 4. tisíciletí před naším letopočtem

vytvářejí mocné otrokářské despocie v čele s absolutistickým panovníkem, s organizovaným vojskem, kněžstvem a úřednictvem.

2.1 Rozvoj vědních oborů

V těchto zemích bylo rozvinuté zemědělství, které bylo založeno na zavlažování. Pozorování řek, tolik důležitých pro zavlažování, potřeby obchodu a hospodářství vedlo k vynálezu písma.

Dochází k rozvoji vědních oborů jako je astronomie, aritmetika, geometrie a medicína. Znalost písma, jehož význam byl obrovský, ovládali jen kněží a příslušníci vládnoucích rodin. Znalosti písma a vědních oborů se sdělovaly formou zasvěcení (jako poznatky svěřené bohy) a udržovaly se v tajnosti před ostatním obyvatelstvem. Pouze v Egyptě existovaly písařské školy, které navštěvovaly i děti řemeslníků. Škola se stala prostředkem k založení vládnoucího postavení především kněží. Umět číst a psát patřilo k třídní výsadě – většině lidu byla tato výchova odepřena. Privilegování žáci se učili psát nejdříve na hliněných tabulkách, pak na voskovaných destičkách a nakonec na drahý papyrus. První zmínka o škole v zemích Starého východu je 2500 let před naším letopočtem. Obchodní styky vedly k proniknutí kultury (i písma) do starého Řecka. (Císař, Albrecht, 1985, s. 113)

3 Antické Řecko

V 7.–6. století před naším letopočtem dosáhly z městských států ve starověkém Řecku nejvýznamnějšího postavení Sparta a Atény jak o tom píše ve své práci Somr (1987, s. 20). I když se v obou obcích vyvinuly různé výchovné systémy, cílem výchovy v obou případech zůstávala příprava zdravých a silných občanů, kteří měli umět řídit a v případě potřeby i hájit stát a také udržovat v poslušnosti těžce pracující otroky.

Dále o starém Řecku píše Váňa (1957, s. 12). Starověké Řecko nebylo jednotným státem. Města na pobřeží moře a v údolích hornatého vnitrozemí tvořila se svým okolím městské státy, z nichž každý se spravoval po svém. V 7.–6. století před naším letopočtem byly zničeny zbytky rodového zřízení a upevněn otrokářský společenský řád. Šlechta a ostatní svobodní občané představovali nepatrnou menšinu obyvatelstva. Většinu obyvatelstva tvořili otroci, kteří měli naprosto bezprávné postavení.

Poznámka: Otrok nebyl pokládán vůbec za člověka, nýbrž za věc. Podle Aristotela to byl oduševnělý nástroj nebo mluvící stroj.

Z řeckých obcí dosáhly nejvýznamnějšího postavení Sparta v kraji zvaném Lakonie a Atény v Attice (Váňa, 1957, s. 12).

3.1 Sparta

Sparta (cca 6. století před naším letopočtem), zemědělský stát.
Vládnoucí vrstvou ve Spartě, jak uvádí Váňa (1957, s. 13), byli potomci dobyvatelů, kteří v druhém tisíciletí před naším letopočtem vrhli na Peloponés, původní obyvatelstvo zčásti pobili a zčásti zotročili a jejich pozemky si mezi sebou rozdělili. Zotročené obyvatelstvo tzv. heilóti, jichž bylo na devadesát procent, byli státním majetkem. Byli nelidsky vykořisťováni a proto se neustále proti svým utiskovatelům bouřili. Po celou dobu trvání tohoto státu otřásaly Spartou krvavé vzpoury, které sice ohrožovaly vládnoucí třídu, ale svrhnou nadvládu zotročovatelů nedokázaly. Celý způsob života Sparťanů byl uspořádán tak, aby jim zajistil vždy vítězství nad heilóty. K tomu také směřovala veškerá výchova mládeže.

Výchova ve Spartě

Když se narodil spartský hoch, prohlédli jej úředníci. Když nebyl zdravý a silný, byl pohozen dravé zvěři. Zdraví chlapci byli ponecháni péči matky, aby je od mládí vychovávala k tvrdému vojenskému životu, protože stát měl zájem jen

o vojensky zdatné jedince jak uvádí Císař a Albrecht (1985, s. 113). Chlapci byli připravováni odmalička k tvrdému vojenskému životu. Do 7 let byli vychováváni matkou. Od 7 let do 18 byli vychovávání ve státních ústavech. V čele takového ústavu byl paidanon (ten byl do funkce jmenován gerusií – radou starších), který určoval zákony výchovy. Žáci byli děleni na oddíly, nejlepší z žáků se stali eirenémy – tzv. náčelníky skupin, které museli ostatní poslouchat. Jako zaměstnání měli vojenské cvičení, hry na válku i hry míčové. Oděni byli jen v hrubé látce, chodili bosi a jíst dostávali jen velmi málo, proto chodili jídlo krást do zásobáren. Krádež byla z hlediska výchovy posuzována tak, že pokud se zdařila, byla považována za důmyslnou vojenskou lest a kořist mu zůstala. Ale kdo byl při činu chycen, byl krutě potrestán bičováním za to, že se nechal chytit, nikoli za krádež samotnou. Potrava byla také věšena na stromy, aby se chlapci naučili střílet, kdo potravu nesestřelil, byl o hladu. Výchova spartských chlapců byla velmi tvrdá. Za každý sebemenší přestupek byli chlapci bičováni. Potrestat chlapce mohl každý občan (ne otrok, ten nebyl občanem, ale státním majetkem). Chlapci museli projevovat úctu ke stáří, odpovídat směli jen stručně a výstižně.

Zhruba v patnácti letech museli chlapci prokázat tělesnou zdatnost a odolnost. Ta se prokazovala tělesným týráním. Při bití a mučení nesměli zaplakat. Někteří chlapci při zkoušce umírali. Kdo zemřel bez sténání, tomu byl na státní útraty postaven pomník. Ti, kteří přežili, procházeli v 18-20 letech vojenským výcvikem. Ve dvaceti letech vstoupili do vojska a ve třiceti letech se stali plnoprávnými občany.

Chlapci, kteří prošli státní výchovou, byli fyzicky odolní, ale bezohlední a suroví válečníci. Ještě ve škole na závěr určitých období byly pořádány tzv. kryptie, štvané hony na otroky. Byla to soutěživá zábava a zvítězil ten, komu se podařilo zabít nejvíce heilótů.

Dnes se můžeme setkat s podobnými krutostmi jako ve staré Spartě. Stále přetrvává, že se někdo cítí nadřazený druhému. Například hony na otroky bychom mohli přirovnat ke spolku Ku-klux–klan – jedné z nejrasističtějších organizací Ameriky.

Výchova dívek ve Spartě

Výchova dívek ve Spartě, jak uvádí Císař a Albrecht (tamtéž, s. 114), byla odlišná a mírnější. Dívky se také účastnily vojenské a tělesné výchovy pod dozorem státu. Cílem výchovy dívek bylo stát se matkou bojovníka.

3.2 Atény

Atény (5.–6.století před naším letopočtem),otrokářská demokracie. Společenské poměry v Aténách, středisku námořního obchodu, byly složitější než ve Spartě. Ve Spartě třída svobodných občanů nebyla majetkově ani sociálně příliš diferencovaná, kdežto v Athénách se dělila na několik společenských vrstev, mezi nimiž byly hluboké hospodářské rozdíly. Nejpočetnější vrstvou svobodné athénské vrstvy byl démos (lid) jak uvádí Váňa (1957).

Aténách dále píše Císař a Albrecht (1985, s. 115). V Aténách byl uplatňován jiný typ výchovy než ve Spartě, ale i zde systém výchovy vykazuje společné znaky výchovy otrokářské společnosti. V Aténách nejsou otroci státním majetkem, ale soukromým majetkem bohatých otrokářů. Otroci jsou vyloučeni ze záměrné institucionální výchovy. Nejpočetnější vrstvou svobodné aténské třídy byl démos (lid – chudina). Tvořili jej drobní rolníci, řemeslníci a obchodníci. Byli chudí, ale měli volební práva a tudíž se mohli podílet na vedení státu. Vládnoucí třída je využívala k třídnímu boji. Vládnoucí třídu tvořila rodová šlechta, peněžní aristokracie – privilegovaná vrstva dědičných šlechticů a plutokracie – vrstva bohatých, finančně mocných vládců.

Výchova v Aténách

Výchova dětí v Aténách nebyla věcí státu, ale rodiny. Do sedmi let byly děti, chlapci i dívky, vychováváni doma (často chůvami). Dívky zůstávaly v péči rodiny i po sedmi letech věku, chlapci od sedmi let chodili do školy. Do školy je doprovázel otrok – paidagogos (průvodce).Ten měl za úkol ochraňovat chlapce před stykem s dětmi otroků. Školy byly soukromé a platilo se za ně školné, které bylo neúnosně vysoké pro děti chudých rodičů.

Škola gramatisků a kitharistů

Od sedmi do čtrnácti let chodili chlapci do školy gramatisků a kitharistů. Ve škole gramatistově se učili číst, psát a počítat (písmena zpaměti, počty na prstech, kamenech, počítadlech). V kitharistově škole učili didaskalii (didasco – učím, didaskaloi – učitelé) hudbě, zpěvu, přednesu veršů, ale též hrám, vrhu diskem, hodu kopím aj.

Palaistra a gymnasion

Od třinácti – čtrnácti let navštěvovali chlapci palaistru (zde pentatlon – pětiboj: zápolení, běh, skok, vrh diskem a kopím, plavání). Nejzámožnější chlapci navštěvovali po palaistře gymnasion. Pro ostatní chlapce vzdělání palaistrou končilo. V gymnasionu se učili gymnastice, ale dostalo se jim zde vzdělání i politického, literárního a filozofického. Zde se učili i vytříbenému chování.

Od 18 roku věku byli na dva roky vojíny (efeby).
Ve dvaceti letech se stali plnoprávnými občany. To je o 10 let dříve, než tomu bylo ve Spartě.

Výchova dívek

Ženy měly nerovnoprávné postavení. Jen malá péče byla věnována výchově dívek. Výchova dívek se uskutečňovala pouze v rodině a zaměřovala se hlavně na domácí práce a na múzický rozvoj. (Jůva, Veselá, 1988, s. 19)

Cíl aténské výchovy

Cílem aténské výchovy byl ideál krásy a dobra (kalokagathia), ten se uskutečňoval syntézou výchovy tělesné, estetické, mravní a rozumové.

Stejně jako ve Spartě vylučovala aténská výchova pracovní složku. Fyzická práce byla považována za nedůstojnou pro svobodného občana.

V pojetí výchovy dvou otrokářských států vidíme velké rozdíly. Aténská výchova již není tak krutá, jako tomu bylo ve Spartě. Aténská výchova měla mnohostranné zaměření. Její důraz byl zaměřen na složku tělesnou, rozumovou (filozofie a politika) a estetickou.

4 Helénská kultura

Řecká kultura se postupně šířila do zemí starého Východu. Spojením s dávnou kulturou starého Východu vznikla nová kultura, jejímž střediskem se stala egyptská Alexandrie, kterou založil Alexandr Makedonský roku 331 před naším letopočtem při ústí řeky Nilu. Řečtina se stává jazykem vzdělanců a vyšších vrstev obyvatelstva. (Císař, Albrecht, 1985, s. 118)

Ve Štverákovi (1991) se dočteme, že tato nová vzdělanost se nazývala kultura helénistická. Pojem Helén – kulturní člověk v protikladu k pojmu barbar. V období helénismu dochází k velkému rozvoji matematických i ostatních exaktních věd. Helénské školy vycházejí z aténského systému.

Školy v období helénismu

Je zakládána škola gramatistova a kitharistova, palestra a gymnasion. Soukromé školy se mění na školy státní, veřejné, spravované gymnasiarchy – kurátory školy (Štverák,1991, s. 31). Akademie nejvíce rozkvétají za správy scholarchů ve 4. století před naším letopočtem. Vzniká dvojí školství: školy gramaticko-rétorické a školy filozofické. Vytváří se první organizace školství.

Soustava sedmi předmětů

Objevuje se nový vzdělávací obor, gramatika (řecky gramma-písmo). V podstatě je to filozofie obsahující studium literatury po stránce jazykové i obsahové. Rétorika s gramatikou a filozofií (dialektikou) tvoří encyklické vzdělání, potřebné pro vznešené společenské vrstvy. Význačnou součástí vzdělání se stává umění pronést řeč. Vytváří se soustava sedmi předmětů vyučovaných řecky, tři jsou nižší (později formale, trivium): gramatika, rétorika a dialektika a čtyři jsou vyšší (později reale, kvadrivium): aritmetika, geometrie, astronomie a múzika. (Štverák, 1991)

Období helénismu skončilo kolem roku 30 před naším letopočtem, kdy si Římané podmanili Egypt, poslední velký helénistický stát. (Císař, Albrecht, 1985)

5 Řím

Řím byl podle tradice založen v letech 754 -753 před naším letopočtem. Tisíciletá římská říše prošla složitým vývojem. V tomto vývoji Říma následují za sebou tři období: rodové nebo královské, republikánské a císařské. Blíže nás s nimi seznamuje Štverák (1991, s. 33).

1. ***Období rodové nebo královské*** (8.- 6. století před naším letopočtem)

První starořímskou společnost tvořily rodové svazky primitivních zemědělců, kteří museli být neustále ve střehu proti sousedním kmenům. Narozené dítě bylo položeno k nohám otcovým. Jestliže je otec zvedl na svá kolena, uznal tím jeho právo na život, a tím i na výchovu. Nezdravé děti byly předurčeny k zániku, stejně jako i zdravé děti z početné rodiny, které již otec nemohl uživit. Hoši i dívky byli vedeni k práci na poli a k ovládání zbraně. Z rozumové výchovy si osvojili od matky základy čtení, psaní a počítání a také se učili zpěvu náboženských písní. Otec se staral o výživu a bezpečnost rodiny.

2. ***Období republikánské*** (6. století až rok 30 před naším letopočtem)

V počátcích římské republiky je první školou domov, kde otec učí děti tělesným obratnostem, matka čtení, psaní, počítání a zpěvu vlastenecko-náboženských písní.

Vznikají první školy (cca po roce 450 před naším letopočtem). Byly to soukromé školy, zvané ludi (slavnostní hry, pořádané o státních svátcích). Školy byly umístěny různě, i na rozcestích – in triviis, odtud pak název novodobých středoevropských lidových škol triviálních. Na soukromých školách vyučovali propuštění otroci nebo vojáci čtení, psaní, počítání a memorování zákonů dvanácti desek, které po celých dalších tisíc let zůstaly jednotícím poutem římské společnosti. Plnění těchto zákonů prostřednictvím osvojení republikánských ctností mělo vést římskou mládež k hrdému vlastenectví a

k naplnění pojmu virtus (mužnost, ctnost, statečnost), k naprosté oddanosti státu a jeho potřebám.

Římané spatřovali cíl veškerého úsilí v organizaci státu propracované na základě práva, které mělo ochraňovat výsady svobodných občanů. Zavrhovali řecké ideály harmonického, pokojného a šťastného lidského života jako svobodného římského muže nedůstojné a nevhodné. Za druhořadé považovali Římané tanec, hudbu a poezii. Veškerá původní římská výchova měla zcela věcný, utilitaristický ráz výchovy vojensko–náboženské.

Ve školách se vyučovalo především řečnictví, právo, tělocvik a zpěv vojenských písní. Po absolvování vojenské výchovy navštěvoval římský mladík sněm, senát a soud, aby si doplnil praktické vzdělání. Římská mládež se musela chovat vážně, a důstojně. To byl zásadní rozdíl od řecké výchovy, která byla založena i na radosti. Řekové považovali Římany za surové, nevzdělané barbarské válečníky.

Kázeň republikánské školy byla v podstatě stejně přísná jako u vojska. Užívaly se hůl a metla.

Po třech punských válkách (konec roku 146 před naším letopočtem) rozbořením poraženého Kartága, ovládnutím celého Středomoří a pokořením Řecka starověkým Římem, se tento dosud agrární stát stává metropolí ohromného impéria. Zbohatlá vládnoucí vrstva, toužící po moci a přepychu, se zbavuje tělesné práce a přesunuje ji na masy otroků (majetek mluvící). Do vyšších římských kruhů začíná pronikat řecká věda a literatura. Řecký mrav i jazyk se stávají módou. Do domů zámožných Římanů jsou najímáni řečtí otroci (pedagogové), kteří učí děti aristokratů elementárním předmětům. Velkou úlohu při výchově hraje rodina a její hlava „pater familias“.

Římané převzali systém soukromých škol podle řeckého vzoru. Řečtina se stala jazykem nejvyšších společenských vrstev, do Říma pronikla celá řecká filozofie. (Císař, Albrecht, 1985)

V elementární škole učí domácí učitel základům čtení, psaní, počtů a římským zákonům. K tomu jsou zřizovány jako vyšší ústavy pro děti zámožných patricijů i nově zbohatlých plebejů gramatické školy. Taktéž podle vzoru Řecka vodí žáky do školy pedagogové, aby se zde učili latině, četli a studovali klasiky a memorovali básně Homérovy, Vergiliovy a Horatiovy, aby procvičili základy gramatiky, pravidla správné výslovnosti a etymologie v disputacích. (Štverák, 1991, s. 34)

3. ***Období císařské*** (od roku 30 před naším letopočtem do roku 476 našeho letopočtu)

Počátkem našeho letopočtu se za postupujícího rozkladu společnosti přeměnila republikánská vláda v císařství.

Doba císařská si uchovává dosavadní školský systém. Pro potřeby státní správy v rozlehlé říši jsou vychováváni úředníci ve škole gramatické a rétorské. Vedle toho přijímá elementární škola úkol vychovávat děti chudých svobodných občanů. Tyto „ludi“ zavádějí, místo učení zákonům dvanácti desek, memorování veršovaných mravních poučení nebo části latinské Odyssey. Školy gramatické, rozdělené na ústavy latinské a řecké, měly za úkol učit gramatice a literatuře. Největší význam měly školy latinské. Plnění nového cíle výchovy, totiž přípravy dostatečného počtu správního úřednictva, připadalo v dalším vývoji výlučně školám rétorů, které představovaly nejvyšší stupeň literárního i filozofického vzdělání.

Na přelomu 3. a 4. století našeho letopočtu se začal projevovat celkový hospodářský, politický, kulturní a mravní úpadek starého Říma. Na počátku tohoto procesu byl edikt Constitutio Antoniana, kterým roku 212 našeho letopočtu císař Caracalla přiznal občanské právo všemu svobodnému obyvatelstvu. To vedlo k velkému zatížení širokých lidových vrstev neúnosnými daněmi. Podle vzoru řeckých předchůdců začali vysoce vzdělaní sofisté vyučovat za peníze zámožnou mládež v celém impériu. Roku 395 došlo

k rozpadu římského impéria na východní říši (Byzanc) a na říši západní. Roku 476 dobytím Říma Ostrogóty říše západořímská zanikla.

„Otroctví umožnilo ve větším měřítku dělbu práce mezi zemědělstvím a řemeslem, a tím i rozkvět starého světa, řeckou kulturu. Bez otroctví by nebylo řeckého státu, řeckého umění a vědy a nebylo by ani říše římské.“ (Štverák, 1991, s. 38)

5.1 Lucius Annaeus Seneca

Abychom si dokázali představit jak malou cenu měl dětský život například ve 4 století před naším letopočtem uveďme si slova velkého myslitele římského filozofa. Lucius Annaeus Seneca (4 před naším letopočtem – 65 našeho letopočtu). Seneca hlásal lásku ke všem lidem ve jménu čisté humanity a usiloval vlastním příkladem o uskutečnění ideálu přísně mravného života. Seneca však také hovoří o právu, dokonce až povinnosti „odstranění bezcenného života“. To se týká dítěte – jeho život nemá nepodmíněnou hodnotu sám o sobě jako takový, ale je zvažován pod zorným úhlem jeho užitečnosti pro rodinu, společenství, stát. V této souvislosti pak Seneca praví doslova: „Nemocným psům rozbíjíme hlavy; agresivní a zdivočelé býky vedeme na porážku; churavějící ovce jdou pod nůž, aby nenakazily stádo; nekvalitní potomstvo zahubíme – topíme děti, které jsou při porodu slabé a nenormální. Neděje se tak ze zlosti, ale z rozumu. Rozum nás vede k oddělení škodlivého od zdravého“. Podle Plessenové a von Zahna, 1979, (in Helus, 2009, s. 18).

Poznámka: K této ukázce není třeba větší komentář. Je patrné, jakou hodnotu mělo dítě pro společnost. Seneca přirovnává dítě ke psům a ovcím.

5.2 Postoj k dítěti ve starém Římě

Další příklad toho jak se zacházelo s dětmi ve starém Římě podle Plessenové a von Zahna (in Helus, 2009, s. 18). V antickém Římě otec rodiny rozhodoval o tom, zda dítě „k něčemu je“ anebo není, zda se lze nadít, že jednou vyspěje a splní očekávání, která do něho vkládá. Odpověď na podobné otázky mohla

nejen zpochybnit právo dítěte na lidské zacházení, ale dokonce i samo jeho základní právo na život. Odstranění dítěte, ať už proto, že nebylo zdravé a neslibovalo, že z něj vyroste úspěšný, zdatný jedinec a funkční občan (politik, válečník, rozmnožovatel rodinného majetku, důstojný držitel úctyhodného postavení a pokračovatel v tradici rodu), nebo proto, že už bylo dětí dost a nedostávalo se prostředků na pečování o ně, nebo z jiných důvodů považovaných v dobovém kalkulu za vážné, nebylo ničím neobvyklým. Zdá se, že již sama bezmocnost dítěte, zcela vydaného na vůli otcovské autoritě, sváděla jeho dospělé okolí k tomu, aby na jeho úkor uspokojovalo své nejrůznější potřeby. Židovský náboženský filozof Filon Alexandrijský, působící na počátku našeho letopočtu, si nad osudem takto postižených dětí posteskl: „Někteří je vlastní rukou zardousí, jiní je odloží na opuštěné místo s předpokladem, že – jak sami tvrdí – se jich někdo ujme. Ve skutečnosti je ale dávají na pospas masožravým šelmám. A to tak činí ti, kdo jsou povoláni, aby je chránili – jejich otcové a matky“ (Helus, 2009, s. 18).

Proti podobným praktikám, včetně prodeje dětí, vystoupil první křesťanský císař Konstantin. Ale až císař Theodosius (401-450, východořímský císař od r. 408. Za jehož vlády byla sestavena kodifikace římského práva, (Ilustrovaný encyklopedický slovník, 1981)) zasáhl s nekompromisní rezolutností: „Pokud rodiče oznámí, že nemohou z důvodů chudoby o své děti pečovat, pak musí být neprodleně zaopatřeny oděvem a potravou. Že novorozenec musí být živen, nesnese žádné vytáčky. Vždyť odporuje našim základním zákonům, aby kdokoliv byl kvůli hladu nucen k nestoudnému jednání“ (Helus, 2009, s. 19). Navzdory tomu ale bylo utracení dítěte ještě v některých oblastech raného středověku do té míry rozšířeným hříchem, že se na něj pamatovalo jasně vymezeným, byť nepříliš náročným pokáním. K odčinění postačovalo odříci si po čtyřicet dnů požitky vína a masa a po dobu jednoho roku sexuálně abstinovat. Teprve pozvolna bylo zabití dítěte kvalifikováno jako zločin zcela mimořádné odpudivosti, trestaný upálením. Bylo to výsledkem prosazující se víry v nesmrtelnost duše a lze soudit, že jedním z důvodů raného křtu malých

dětí bylo zajistit jim základní ochranu a respekt vyvěrající z jejich povolanosti ke spáse dané právě pokřtěním. (Helus, 2009, s. 19)

Povijan

Za zajímavý a celá staletí trvající doklad zpochybnění dítěte jako prožívající lidské bytosti, provázený nedostatkem vcítivosti, lze považovat i některé obvyklé způsoby pečování o ně. Jednalo se o pečování, které nám dnes připadá jako mučení. Jako příklad můžeme uvést praxi zavinutí kojence do tzv. povijanu (Viz Plessenová a von Zahn, 1979 in Helus, 2009, s. 19).

Praxe povijanu jako samozřejmá položka v péči o malé dítě: péče nebo mučení?

V dobových textech, jak se můžeme dočíst například v práci Heluse (2009), je užívání povijanu popsáno následovně. Kojná položí kojencovo tělíčko na prkénko nebo slamníček. Navlékne mu dlouhou noční košilku nebo je pevným obepnutím zabalí do nastříhaných kusů látky. Poté je ovíjí dlouhým povijanem (pruhem pevné tkaniny) tak, aby ruce dítěte byly znehybněny křížem přes prsa nebo podél těla. Pak ovíjení postupuje podél tělíčka níž a níž, stále pevněji, až po dolní části nohou. Když je takové sešněrování hotovo, dostane dítě čepičku a hlava se mu ještě překryje šátkem, připnutým na prsíčkách k horní části povijanu. Dítě je sevřeno tak, že nemůže ani v nejmenším pohnout nohama nebo rukama, ani otáčet hlavou. Navíc mu šátek přehozený přes hlavu brání, aby se rozhlíželo. Zavinutí do povijanu se stalo požadovaným projevem péče o kojence ve starém Římě a úporně se udržovalo v některých oblastech a sociálních vrstvách až do konce 19. století, v mírnější podobě dokonce ještě na začátku 20. století, navzdory tomu, že už Plinius (1. století našeho letopočtu) je považoval za mučení: „Sotva se jen dítě vymaní z matčiných útrob, ocitá se v novém vězení… Spoutáno na rukou a nohou, je ponecháno v pláči a sténání.“ (Helus, 2009, s. 18). Že výrok o mučení vůbec nebyl nadsázkou, si uvědomí každý, kdo byť jen s trochou vcítivosti malé dítě pozoruje a všímá si, jakou slast mu způsobuje spontánní pohyb údů.

Zabalování dítěte povijanem mělo i další negativní účinky – omezovalo možnosti mazlení se s dítětem, které v odpovědi na matčinu něžnost zvyšuje svou vlastní aktivitu, a tak se rozvíjí vzájemná interakce, prohlubující obapolný cit. Uvěznění dítěte v povijanu značně omezuje rozvinutí této vzájemnosti mezi matkou a dítětem, čímž chybí jeden z důležitých činitelů příznivého vývoje dítěte v útlém věku. Také rozbalování a opětné zabalování dítěte bylo celkem náročným zaměstnáním, a tak dítě zůstávalo ve svém sevření i dlouhou dobu, pomočené a pokálené, což způsobovalo vyrážky, opruzeniny, infekce, záněty. „Spoutávání dítěte povijanem se běžně praktikovalo ve starém Římě sedm týdnů, ale v pozdějších staletích se protahovalo mnohem déle. Důvodem byla vžitá představa podporovaná „znalci“, že to napomáhá rovnému vývoji údů, brání sebezranění (zejména panovala obava, že si kojenec vypíchne oko) a znemožňuje dotýkání pohlaví (v němž byl viděn počátek nemravnosti). Považovalo se za bezpečné dítě „zabalené do povijanu někam odložit a věnovat se nutné práci na poli, v řemeslnické dílně či doma v kuchyni, popř. je bez obav přenechat „péči“ starých, dřímajících osob. (Helus, 2009, s. 19)

6 Středověk

Po zániku západořímské říše roku 476, doprovázeném zhroucením otrokářského společenského řádu, se v Evropě a v zemích Blízkého východu utváří feudální společenský řád, který v podstatě trvá až do 16. století, kdy se objevují zárodky řádu kapitalistického. Ideologickým zdůvodněním se stalo křesťanské náboženství, neboť církev byla po panovníkovi zpravidla největším feudálem.

Ihned v raném středověku se „kněží zmocnili monopolu intelektuálního vzdělání, a tím dostalo vzdělání samo podstatně teologický ráz“.

Po zrovnoprávnění křesťanství s pohanstvím vyvstala potřeba vychovat dostatečný počet duchovenstva. Tento úkol měly plnit dvě nové kategorie škol, zakládaných při klášterech i kostelích: školy klášterní a školy katedrální. (Štverák, 1983, s. 46)

6.1 Středověká škola a výchova

Středověkou školou a výchovou se podrobně ve své práci zabývají, mimo jiné, i Jůva a Veselá (1988, s. 26), ze kterých čerpá i tato kapitola.

První školy byly **církevní**, které sloužily zprvu jen k přípravě kněží, později i k výchově laického dorostu, zvláště šlechtické mládeže. Nejstarší církevní školy byly školy klášterní. Klášterní škola byla buď internátní, kde mládež bydlela po celou dobu studia v klášteře a nebo externí, kdy žáci docházeli do kláštera jen na výuku. Vznikaly i školy katedrální, které se zaměřovaly na přípravu kněžského dorostu, a farní školy, které měly za úkol poučit mládež o základech křesťanství.

Základem vzdělání na církevních školách bylo pamětní osvojování modliteb a žalmů, abecedy, čtení náboženských textů, psaní a počítání. Těžištěm bylo alexandrijské sedmero svobodných umění, skládající se z trivia (gramatika, rétorika a dialektika), které představovalo jazykový a formální vzdělanostní základ. A z kvadrivia (aritmetika, geometrie, astronomie, múzika), které prezentovalo základní středověké věcné vzdělání. Celé sedmero bylo orientováno převážně nábožensky v duchu středověké koncepce, to znamená, že všechny nauky jsou služkami svaté teologie.

Základní metodou studia na církevních školách bylo mechanické pamětní učení se látce v latinském jazyce, kterému žáci často ani nerozuměli. (Jůva, Veselá, 1988, s. 26).

Poznámka: To je naprostý opak od dnešní koncepce vyučování, která klade důraz hlavně na pochopení učiva.

Ve středověké škole neexistovala třída jako je dnes. Učitel pracoval individuálně s jednotlivci, kteří byly různého věku i různé pokročilosti ve studiu. Středověké vyučování charakterizuje tvrdá kázeň a používání tělesných a potupných trestů, které jsou odrazem krutých středověkých trestních norem v soudnictví.

Poznámka: Dnešní třída - to znamená stálý kolektiv žáků stejného věku, kteří se učí shodnou látku pod učitelovým vedením tzv. „Heterogenní třída – třída složená ze žáků stejného věku bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady, tedy nediferencovaná“. Ale také existuje tzv. Homogenní třída – třída, do níž jsou žáci zařazováni na základě určitého společenského kritéria výběru, zpravidla podle schopností, inteligenční úrovně, učebního tempa nebo učebních výsledků (prospěchu). (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.75)

Kdo něco neuměl, byl tělesně potrestán, popřípadě zavřen v tak zvaném karceru – školní vězení (Císař, Albrecht, 1985, s. 120).

Vedle církevní výchovy se vytváří **feudální typ výchovy**, a to výchova rytířská, která měla připravit mladého šlechtice jako zdatného bojovníka i jako dvorného společníka paní a dívek. Výchova rytíře měla několik stupňů. V sedmi letech byl hoch poslán na hrad jiného šlechtice, od sedmi do čtrnácti let konal službu u hradní paní (učil se vybraným formám chování, obsluze při stole, jízdě na koni a šermu), od čtrnácti do jednadvaceti let sloužil jako zbrojnoš (panoš) feudálnímu pánovi (pečoval o jeho koně a zbraň, obsluhoval ho při stole, učil se bojovat) a v jednadvaceti letech byl pasován na rytíře.

Obsah feudální výchovy tvořilo sedmero rytířských ctností (jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas, lov, hra v šachy a skládání a zpěv veršů), k nimž přistupovala obvyklá středověká náboženská výchova. Rytířská výchova byla krajně jednostranná, protože byla zaměřena hlavně na složku tělesnou a brannou a opomíjela i nejelementárnější vzdělání (například dovednost číst a psát), které bylo výsadou církevních škol.

Cílem rytířské výchovy bylo připravit fyzicky silného, obratného vojáka. Rytíř, který byl ukrutný ve válce, hrubý k poddaným, surový a nevzdělaný, musel před pány vystupovat zdvořile a oddaně, musel se umět kořit ženám. Důležité byly vnější znaky pravého rytíře: lesk zbroje a umění vystupovat ve vyšší společnosti. (Císař, Albrecht, 1985, s. 121)

Výchova dívek

Výchova šlechtických dívek se uskutečňovala buď také na cizím hradě, v klášteře, nebo v rodinném kruhu a zaměřovala se hlavně na náboženství, hudbu, domácí práce a na kulturní chování (Jůva, Veselá, 1988, s. 27).

Jůva a Veselá (1988) píší také o **vzniku univerzit**. Již ve 12. století se v jižní a západní Evropě vytvářejí podmínky pro vznik prvních novodobých vysokých škol – univerzit.

Univerzity měly nejprve internacionální charakter, vznikaly jako sdružení učitelů a žáků s vlastní správou, jurisdikcí a s vlastním jměním a byly teritoriálně rozděleny podle národů (př. Univerzita Karlova měla čtyři národy: český, bavorský, polský a saský).

Organizačně tvořily univerzity obvykle čtyři fakulty: artistická, teologická, lékařská a právnická. Artistická fakulta měla přípravný charakter a vzdělávala v sedmeru svobodných umění. Absolventi ostatních fakult, na které se vstupovalo po ukončení fakulty artistické, dosáhli titulu doktora, zatímco absolvent trivia na artistické fakultě dosáhl titulu bakaláře a absolvent kvadrivia titulu mistra umění. Délka studia na jednotlivých fakultách byla pět až sedm let. Základními vyučovacími formami byly přednášky a disputace. Univerzity se staly prvními centry vyšší vzdělanosti v Evropě a jejich rozvoj trval bez přerušení až do současné doby.

Z potřeb a z iniciativy měšťanů vzniká v pozdním středověku nový typ škol. Jsou to městské školy.

Městské školy se nazývaly i školy dětinské, malé, nízké, české, na kterých se v mateřském jazyce učilo abecedě, čtení knih a psaní dopisů. Tyto školy byly nejprve soukromé, později přešly pod městskou správu. Jako nejnižší oddělení škol partikulárních byly předchůdkyněmi elementárních tříd moderní školy národní. Ale ani tyto školy nebyly určeny pro nižší vrstvy, vznikaly i další soukromé školy, které se pejorativně nazývaly školy pokoutní, do nichž zprvu

vnikaly myšlenky humanismu a kde se poprvé učilo národním jazykům. Zde nejprve vyučovali řemeslníci, později i učitelé městských škol. Sem byly přijímány i dívky a to do zvláštních oddělení. Školné zde bylo nižší než na školách městských. Dokonce existovala i kočovná škola v Basileji (1516). Některé sekty zakládaly soukromé školy. Moravští novokřtěnci (taufaři), blízcí českým bratřím (ti byli zejména na mikulovském panství Lichtenštejnců), odmítali vzdělání učené a na svých školách pěstovali prakticky komunismus. Své děti vychovávali v rodině pouze do půldruhého roku a pak je svěřovali „školní matce“. Všechny soukromé (pokoutní) a podobné školy zanikaly již v 16. století pod tlakem škol veřejných. (Štverák, 1991, s. 72)

Měšťané usilovali o vymanění škol z církevního vlivu a o podřízení městské správě, jak dále uvádí Jůva a Veselá (1988, s. 28). Správa byla v průběhu husitské revoluce přenesena na konšely. Městské školy se dělily na nižší a vyšší. Nižší městské školy byly dvou až tříleté a učilo se v nich základním dovednostem (čtení, psaní, počítání), latinské mluvnici a náboženství. Vyšší městské školy byly obvykle pětileté, a žáci si osvojili vybrané úseky z trivia a kvadrivia. Tyto vyšší školy byly nazývány partikulární (částečné), protože se v nich žáci učili ve zjednodušené formě části sedmera svobodných umění, což byla v kompletní podobě studijní látka artistické fakulty. Oba typy městských škol kladly, ve srovnání se školami církevními, zvýšený důraz na praktické zřetele ve vzdělání. Tyto školy jsou předchůdci pozdějších základních a středních všeobecně vzdělávacích škol.

Vyučovací jazyk

V období středověku byla vyučovacím jazykem latina. Postupně se v nižších městských školách začínal prosazovat mateřský jazyk, který měl zpřístupnit první počátky čtení a psaní. Byly to školy dětinské, které byly zřizovány při venkovských školách. Ve městech vznikaly školy pokoutní (postranní). Jednalo se o školy soukromé, ve kterých většinou vyučoval písař počátkům čtení a psaní. (Císař, Albrecht,1985, s. 122)

Učební podmínky

Štverák (1991, s. 74) ve své práci popisuje, že učební podmínky pro cechovní dorost byly ve středověku mimořádně nepříznivé. Omezení pracovní doby mladistvých neexistovalo. Po několika letech strávených u mistra a vyplněných z valné části i vedlejšími pracemi pro jeho rodinu, byl „vyučenec“ přijat za tovaryše. Své všeobecné i odborné vzdělání si prohloubil „na vandru“, ve službě u různých mistrů doma i v cizině. Po velmi dlouhé přípravě mohl tovaryš složit mistrovské zkoušky a stát se mistrem. Tím získal i občanství města.

Dívky z patricijských rodin byly vychovávány domácím učitelem nebo ve školách vedených jeptiškami, dcery cechovních řemeslníků pracovaly buď v otcově dílně, nebo se vyučily vhodnému řemeslu. V rodinách byly vedeny matkami ke zbožnosti, cudnosti a pokoře vůči mužům. Někdy směly navštěvovat pokoutní školy, kde se učily, vedle náboženství, počátkům čtení a psaní.

6.2 Postoj k dítěti ve středověku

Možný (1990, s. 41) ve své práci popisuje, jak se ve středověku lidé chovali ke svým dětem. Mysleli bychom si, že taková věc, jako je citový vztah k vlastním potomkům, se nebude měnit po tisíciletí. Láska k dětem se nám zdá být pevně vštípena přírodou, ale bohužel tomu tak není.

Vysoká kojenecká úmrtnost poznamenávala především vztah vlastních rodičů k dítěti a postavení dítěte v rodině. V dnešní době, kdy rodiny mají jedno nebo dvě děti, je nepředstavitelné, že ve středověku rodily ženy jedno dítě za druhým a také jedno dítě za druhým umíralo. Mohlo takové dítě, jež prošlo rodinou jako prchavý stín, získat v domácnosti svou totožnost? A jak mnoho mohla bolet ztráta takového sotva počatého života, respektive jak se dále mohla stupňovat bolest rodičů při ztrátě druhého, třetího, pátého, osmého dítěte? O tom, jak malé vědomí jedinečnosti a nenahraditelné zvláštnosti každého i sotva počatého života měl středověk, nám může napovědět už běžná a po celé Evropě rozšířená praxe, jež umožňovala pokřtít některé z dalších dětí týmž

jménem, které už nesl, ale daleko nedonesl některý z jeho starších sourozenců. Zejména snaha zachovat rodové jméno u mužského potomka vedla k tomu, že totéž křestní jméno bylo použito podruhé, potřetí, dokud konečně dědic statku nebyl dědicem jména.

Poznámka: Dnes si asi neumíme představit, že bychom své dítě pojmenovali po sourozenci, který nás opustil.

Častá smrt dětí byla také příčinou některých následků, které se samy stávaly znovu příčinami ještě horších následků.

Protože děti tak často umíraly, rodiče nemohli investovat tolik citu do vztahu ke každému sotva narozenému. Kdyby smrt dítěte byla pro ně takovou ranou, jakou trpí rodiče smrtí malého dítěte dnes, překročila by prostě častá smrt jejich lidsky omezenou schopnost snášet utrpení. Musel tedy nutně být jejich vztah k jednotlivým dětem podle našich měřítek méně vřelý a láskyplný? A skutečně asi byl. A mnohé nasvědčuje i tomu, že byl často až otřesně nedbalý a chladný. A protože rodiče nemilovali své maličké děti tolik, jako my dnes, mnoho dětí předčasně umíralo na jejich nedbalost a špatnou péči. Ivo Možný (1990, s. 41) píše, že mnoho nemluvňat se udusilo, neboť je matky nechávaly bez dozoru celé dny, a děti umíraly i na infekce, jež si samy způsobovaly v době, kdy plenky byly neznámou věcí a denní koupel kojence byla nemyslitelná. Stávalo se, že malé děti umíraly chladem nebo byly nechtěně zalehnuty rodiči ve společném lůžku, jež skýtalo na noc útulek celé rodině. Matky své děti často předčasně odstavovaly nebo je nikdy nekojily, ať už proto, že neměly mléko z podvýživy nebo byly příliš lhostejné a tupé, anebo to bylo prostě v kraji či jejich společenské vrstvě takto zvykem. A i poté, co už dítě dosáhlo samo na stůl, dokud bylo nejmenší, zůstávalo pro ně ve společné míse nejméně. Všechny chudé rodiny trpěly podvýživou a v dobách hladu začínaly vždycky děti umírat nejdříve. A protože děti tak často umíraly, nemohli jim rodiče dát tolik citu a lásky, jako je to běžné v dnešní době.

Poznámka: Ve středověku bylo běžné rodit desetkrát až dvanáctkrát. Zajímavé je srovnání s obdobím pravěku, kdy ženy nerodily tak často. Rodiny byly nucené se stěhovat za potravou.

Ženy věděly, že více jak jedno dítě neunesou. Proto další dítě mohly mít, až když jedno dítě odrostlo a bylo samostatné (Matoušek, 1997).

7 Renesance a humanismus

Obrození evropského člověka vymaněného ze středověkých pout supranaturalismu (anaturalismu) se zvláště v oblasti umění označuje jako renesance, osvobození lidské bytosti v oblasti kulturní a školské bývá nazýváno jako humanismus. Dále Somr (1987, s. 37) uvádí, že obě tato hnutí představují v podstatě záměrný návrat k ideálům antické minulosti. Humanistické ideje vznikaly prvotně z živelného odporu proti vykořisťování a proti mravním nedostatkům doby.

Nastupující buržoazie ve 14. – 16. století, jak uvádí Císař a Albrecht (1985, s. 123), se odvrací od křesťanských názorů. Po nalezení a znovuobjevení antické kultury západní svět s úžasem hledí na umění pohanského starověku a přiklání se k němu (renesance – obnova, znovuzrození antické kultury). Středem zájmu se stává člověk (humanus – lidský).

V odporu proti středověkému supranaturalismu, odvracejícímu člověka od pozemského blaha odříkáním se a popíráním světa a směřujícímu askezí k životu posmrtnému, novověká renesance se opět vrací k přírodě a zároveň i k panteismu v podobě identifikace přírody s bohem. Objevuje se proto naprostý obrat k starému umění, zaměřenému na studium a pozorování přírody, i obliba krásné formy a dokonalé výmluvnosti. Nastává netušený rozkvět věd, literatury a umění zcela nového stylu. (Štverák 1991, s. 75)

Kritika feudálního způsobu výchovy

Humanismus se projevil i ve výchově. Pedagogika renesance kritizovala feudální způsob výchovy, vystoupila proti scholastice.

Poznámka:(Scholastika vznikla z úsilí dokázat křesťanská dogmata rozumem, sloučit vědu a náboženství. Kromě písma byl ve středověku uznáván ještě druhý pramen vědění a to Aristoteles. Jeho učení bylo ale zkresleno a přizpůsobeno potřebám církve. V bibli a Aristotelovi

bylo vše, co měl student znát. Aristoteles kdysi řekl, že moucha má čtyři nohy. Scholastika tento výrok převzala a učila – nikoho nenapadlo si zjistit, že jich má šest. Scholastika částečně rozvíjela logické myšlení, byla však odtržena od skutečnosti. Někdy se zabývala i otázkami zcela nesmyslnými. Například: Je bůh tvůrcem zla, či není? Kolik andělů se vejde na špičku jehly ?atd..) (Císař, Albrecht, 1985, s. 123)

Pedagogika renesance odmítá bezduché memorování. Požadovala, aby se do školy zaváděla přírodověda, fyzika, zeměpis a dějepis. Pedagogové té doby žádali zavedení nových vyučovacích metod. Chtěli přihlížet k zájmu dítěte a podněcovat jeho iniciativu.

Poznámka: Na iniciativě je v podstatě postaveno i dnešní školství.

7.1 Humanistická pedagogika

Humanistická pedagogika vytyčuje řadu nových požadavků, směřujících k emancipaci člověka z moci dogmatické církevní věrouky, k jeho osvobození od útlaku feudálního, klerikálního a scholastického (klerikalismus – snaha o využití náboženského přesvědčení lidí a církevních institucí k prosazení politických cílů a zájmů, Malá ilustrovaná encyklopedie, 2006). Znakem tohoto probuzení je národní cítění a postavení člověka do středu pozornosti vědy. Je hlásáno heslo „zpět k pramenům“. Do popředí zájmu se dostávají reálie (věcná fakta) spolu s požadavkem dosažení empiricko-přírodovědeckých vědomostí. Hlavního uznání se dostává dokonalé, krásné formě, nikoli duchu. Obdiv k antice se projevuje mnohdy v pouhém bezduchém imitování.

Jazyk

Módním jazykem se stává latina. Mateřský jazyk je u většiny humanistů v opovržení a jeho používání na školách je stíháno. Vzniká velmi hluboká propast mezi vzdělanci a prostým lidem. (Štverák, 1991, s. 86)

8 Reformace a protireformace

Protestem proti církvi a feudálnímu řádu, jak ve své práci uvádí Císař a Albrecht (1985, s. 123), bylo husitské revoluční hnutí (15. století) a německá selská

válka (16. století). Bezprávný lid požadoval spravedlivější svět, jeho reformování. Reformační hnutí nejdříve vystupovalo proti humanismu, později s ním splynulo. Protifeudální a proticírkevní charakter revolučního hnutí ve střední a západní Evropě vyústil v mnoha zemích v otevřený rozkol s katolickou římskou církví a ve vznik tak zvaných reformovaných, evangelických církví. Jejich příslušníci se nazývali protestanté. Protestantské školství proniklo i do našich zemí – v 16. století byly partikulární školy většinou školami protestantskými. Po bitvě na Bílé hoře (1620) protestantské školství v českých zemích zaniklo. Univerzita se dostala do područí jezuitů, nekatoličtí učitelé byli vyhnáni – začalo období protireformace.

8.1 Jezuitské školství

O protireformační pedagogice a jezuitském školství se dočteme například v práci Jůvi a Veselé (1988, s. 35). Oporou protireformační pedagogiky se stává od 16. století jezuitské školství. Jezuitský řád, založený španělským důstojníkem a náboženským fanatikem Ignácem z Loyoly v roce 1540, považoval výchovu vedle kázání a zpovědi za rozhodující nástroj protireformačního boje. A proto se jezuité snaží, kamkoliv přijdou, co nejdříve vybudovat vlastní školy. V roce 1710 mají v Evropě již 612 institucí.

Jezuitská kolej byla internátní škola, poskytující střední a vyšší vzdělání. Učitelé v těchto školách mají maximálně ovlivňovat své žáky a odstraňovat všechny mimoškolní vlivy. Do jezuitských kolejí se přijímaly tři skupiny žáků: hoši z bohatých a vlivných katolických rodin, mladí nekatolíci z významných šlechtických rodin, které měla škola získat pro katolictví, a také mladí chlapci nemajetných rodičů, kteří měli být vychováváni na oddané bojovníky katolické církve.

Obsah vyučování

Obsah vyučování stanovil školní řád z roku 1599, který byl na svou dobu velmi vyspělý a platil až do 19. století. Předpokládal šestitřídní latinskou školu, jejíž těžiště bylo ve studiu latiny, teologie a sedmera svobodných umění. Mateřského

jazyka se používalo jenom v nejnižších třídách při věcném vyučování, ve vyšších třídách se jeho používání trestalo. Nejvíce vyučovacích hodin zabíralo náboženství, latina a rétorika, reálie se pěstovaly jen příležitostně. Velkou péči věnovala jezuitská škola tělesné výchově (jízdě na koni, šermu, plavání, hrám) a oblíbeným výchovným prostředkem byly didaktické divadelní hry.

Didaktická problematika jezuitského školství

Jezuitská pedagogika zaměřila zvýšenou pozornost na didaktickou problematiku. Učivo bylo podrobně rozplánováno na měsíce, týdny i dny, každá hodiny byla metodicky propracována (v přípravě věnují učitelé pozornost i takovým momentům, jako je mluvní intonace, gesta, mimika nebo osvětlení třídy), látka se pravidelně procvičuje a opakuje (na počátku i na konci každé vyučovací hodiny, na konci týdne, měsíce i roku), při vyučování se používá názorných pomůcek. Kázeň se udržuje systémem odměn a trestů (tělesné tresty byly vyloučeny, nahradily je však tresty potupné, jako byla například oslovská čepice nebo oslovská lavice), mezi žáky se pěstovala řevnivost a uplatňoval se systematický dozor, který mnohdy nabýval až formy slídění, udavačství nebo špehování. Takto pojatá mravní výchova vedla nutně k akolektivismu, ke vzájemné nedůvěře a neupřímnosti a měnila se často v drezúru k slepé poslušnosti.

9 Významní myslitelé 17. – 19. století

Ačkoliv se v této práci nechceme zabývat osobnostmi, uveďme si alespoň některé významné myslitele, kteří se zasadili o nový pohled na výchovu a vzdělávání dítěte od 17. století do 19. století. Kam bez pochyb patří Jan Amos Komenský, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, a Friedrich Fröbel.

9.1 Jan Amos Komenský (1592-1670)

Jeho pedagogické dílo je ucelenou soustavou pedagogických názorů jak uvádí ve své práci Císař a Albrecht (1985, s. 124). Pedagogickou teorii nezdůvodňuje

již písmem svatým, ale zákonitostmi v přírodě. Věřil ve vědu, byl realista. Byl přesvědčen, že rozumové poznání je založeno na smyslových vjemech. Odmítá formalismus a verbalismus ve vyučování, žádá, aby se žáci nejdříve seznámili s jazykem mateřským. Chtěl, aby byla zavedena všeobecná povinná školní docházka „pro urozené i neurozené“. Učení má postupovat od snadného k těžšímu, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu. Poznatky se mají stavět jeden na druhém, utvrzovat, stále opakovat. Velký význam přikládá kázni: „Škola bez kázně je jako mlýn bez vody“. Komenský žádá, aby se děti učily aktivně, žákovi má náležet práce, učiteli jen řízení. Teoreticky zdůvodnil princip názornosti: vše je možné poznat smysly, rozumem nebo sdělením, při čemž však smysly mají prvenství.

Informace o Komenského životě a podrobnosti o jeho koncepci výchovy obsahuje ***příloha 1.***

9.2 John Locke (1632-1704)

Byl představitelem vrstev bohatší buržoazie. Jeho známá myšlenka je, že duše je při zrození „deska nepopsaná“ (tabula rasa). Odmítá tradované tvrzení, že člověk se s vrozenými idejemi už narodil. Podle Locka teprve zkušenost vytváří všechny názory člověka a veškeré jeho vědění. Teprve výchova tvoří lid. Koncepci výchovy rozděluje do tří částí: na tělesnou, morální a na výchovu rozumu. Za nejpodstatnější část považuje mravní výchovu. Vyslovuje se proti krutým trestům. Celá výchova má směřovat k tomu, aby se samo dítě mohlo kontrolovat. (Císař, Albrecht, 1985, s. 124)

Štverák (1991, s.8) popisuje ve své práci rozdílná pojetí pedagogické disciplíny výše uvedených myslitelů. Locke, jako zakladatel moderní empirické psychologie, sloučil realistické prvky výchovy v systém a formuloval pedagogiku jako disciplínu utilitaristicky pojímanou. Na rozdíl od Komenského, který propracoval do hloubky spíše didaktické otázky než problém výchovy, řešil Locke téměř výlučně otázky výchovy, k nimž jako první z pedagogů přistupoval

z hlediska empirické psychologie, kdy zkušenost zkoumá výhradně metodou introspekce.

Zatímco Komenský zamýšlel vychovat nábožného člověka pro tento i posmrtný svět systematicky ve škole, Locke se zaměřil výhradně na domácí výchovu gentlemana.

Všechny Lockovy pedagogické myšlenky rozhodujícím způsobem ovlivnily francouzské filozofické materialisty a encyklopedisty i přední osvícenské myslitele 18. století. Největší měrou pak zapůsobily na Rousseaua, který Lockovy zásady systematicky prohloubil.

Informace o životě a pedagogických myšlenkách J. Locka obsahuje ***příloha 2.***

9.3 Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau je velkým kritikem společenského řádu. Společenský řád je založen na nerovnosti lidí, proto je nesprávný a odporuje přírodě. Člověk je vychováván třemi vlivy: přírodou, věcmi, které ho obklopují, a lidmi. Požaduje přirozenou výchovu. Lidé na ni mají přirozené právo, neboť původně si byli rovni, než se ocitli „v okovech“. Staví se za práva dětí, chce výchovu spjatou s přírodou. S dětmi se má pracovat skutečně jako s dětmi. (Dříve bylo dítě bráno jako malý dospělý). Odmítá jejich strojenou výchovu, nechce, aby se učily před desátým rokem věku číst a psát. Podporuje výchovu „přirozenými následky“. Trest má být podle něj ne jako trest, ale jako přirozený následek zlého činu. (Císař, Albrecht, 1985)

Štverák (1991) ve své práci uvádí, že Rousseau je první, kdo buduje politiku, náboženství a morálku na citu. Nikoli rozum, ale cit je podle jeho názoru primární stav, z něhož nutno vyjít, protože naše představy přicházejí zvenčí, zatímco naše city z nitra (Locke). Rousseau důsledně akcentuje právo individuální svobody, právo člověka na subjektivní život a cit.

Informace o životě a díle J. J Rousseaua obsahuje ***příloha 3.***

9.4 Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Byl zakladatelem elementární školy. Jeho práce vychází z myšlenek Velké francouzské revoluce, především z myšlenky o lidovém školství. Byl nadán sociálním cítěním, sympatizoval s chudinou s uvědoměle se snažil zlepšit její situaci, jak uvádí Císař a Albrecht (1985, s. 125). Pestalozzi zakoupil hospodářství na statku Neuhof kde založil ústav pro výchovu žebravých dětí. Pestalozzi napsal pedagogický román „Linhard a Gertruda“ a později „Jak Gertruda vyučuje své děti. Svým dílem ovlivnil další vývoj školy. Například jeho požadavek, aby dětem byla dopřávána hojnost her a tělesných cvičení, platí dodnes.

Informace o životě a díle J.H Pestalozziho obsahuje ***příloha 4.***

9.5 Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

O Herbartovi se můžeme dozvědět mimo jiné i v práci Štveráka, (1991, s. 40).

Herbartova pedagogika souvisí s jeho filozofií. V úvodu svého díla „Nárys pedagogických přednášek“ Herbart píše: Pedagogika jakožto disciplína závisí na praktické filozofii a psychologii. Filozofie udává cíl výchovy, psychologie ukazuje cestu a prostředky, jak překonávat překážky.

Pro pedagogiku lze stanovit základní pravidlo, že je možno bezprostředně působit pouze na chovancovy představy a na jeho intelekt, zatímco jeho city a snahy je možno zaměřit pouze prostřednictvím představ. Veškeré působení učitele na chovance probíhá v podobě vyučování intelektu. Rovněž výchovu citů a vůle lze uskutečnit pouze ve vyučování.

Výchovný proces dělí Herbart na tři složky: vedení, vyučování a mravní výchovu.

Herbartovu teorii vyučování založenou na rozvíjení představ popisuje Váňa (1957, s. 111). Herbart stanovil čtyři formální stupně vyučovacího postupu:

1. jasnost; 2. asociace; 3. systém; 4. metoda

Vyučování pokládá Herbart za prostředek mravní výchovy. Vyučování bez mravní výchovy nazývá prostředkem bez cíle, mravní výchovu bez vyučování cílem bez prostředků. Náboženské vyučování staví Herbart na první místo.

Velký význam pro dnešní školu mají Herbartovy pokyny o nutnosti individuálního přístupu k žákům i jeho přínos pro psychologii diferenciální a pedopatologii.

Další pedagogické názory a život J. F. Herbarta obsahuje ***příloha 5.***

9.6 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)

Další velmi významný pedagog, tentokrát hlavně z oblasti předškolní výchovy, je bezpochyby Friedrich Wilhelm August Fröbel, o kterém se dočteme mimo jiné i v práci V. Štveráka (1991, s. 51).

Fröbel byl přesvědčen, že veškerá výchova musí být postavena na zcela nový základ za rozhodujícího přispění rodiny. Proto promýšlel zejména reformu rodinné výchovy, kterou nezamýšlel propracovávat pouze teoreticky, knižně jako Komenský nebo Pestalozzi, nýbrž ji chtěl provádět v praxi. Rozhodl se k tomu poskytnout rodičům nový materiál a vzdělávací prostředky vypracované na podkladě zásady názornosti, které by se v soustavě dětských her staly pomůckami pro poučení dětí v jejich aktivním zaměstnání.

Fröbel podobně jako Herbart vycházel jednak z empirie, jednak z metafyziky (filozofie), z které hlavně vyvozoval ideu vzdělání člověka se zřetelem k jeho určení a poslání na tomto světě. Lidstvo je středním stupněm mezi nevědomou přírodou a vědomým duchem, jelikož svým dětstvím a svou tělesností zůstává ve styku s přírodou, ale zároveň dosahuje vyšších stupňů vědomého duševního žití přiblížením se absolutnímu sebevědomí, Bohu. Účelem všech věcí a celé přírody je, aby tuto svou božskou podstatu neustále vyvíjely a předváděli. Proto i cílem výchovy je uschopnit člověka pro život čistý, neporušený a dokonalý.

Fröbel se ve svých pedagogických názorech opíral o idealistické chápání světa na základě náboženských představ.

Podle Fröbela jsou v člověku tři struny: život, jednání a myšlení. V každém období lidského života převládá zvuk některé z těchto tří strun. Dítě roste činností, tvořením a sebezaměstnáním a všemu se učí zvnitřku, samo ze sebe.

Fröbelův přínos pro výchovu člověka spočívá v tom, že jako první pedagogický myslitel i praktik postavil pedagogiku na základ vývojově biologický a že do důsledků uplatnil myšlenku samočinnosti a hravosti dítěte, aktuální i v moderní pedagogice.

Fröbel také uznával význam dětské hry, z které navíc učinil přímo výchovný princip jelikož s ní sloučil ruční práce a rytmické cviky.

Fröbela je možno považovat za předchůdce novodobé pedopsychologie.

*Informace o Fröbelově životě a pedagogickém systému obsahuje **příloha 6.***

10 Konec 18. a začátek 19. století

10.1 Doba kulturního úpadku, „doba temna“

O stavu školství a školské reformě koncem 18. a začátkem 19. století píše Váňa (1957, s. 118).

Koncem 17. století a začátkem 18. století kdy jsou v českých zemích zakládány první manufaktury a vznikají uvnitř feudalismu kapitalistické výrobní vztahy, zůstává oporou feudalismu katolická církev, která od doby pobělohorské ovládá školství a všechen kulturní život. Je to období zesíleného vykořisťování a útisku lidu, doba hlubokého kulturního úpadku, „doba temna“, která přerušila také ve školství vývoj v duchu pokrokových tradic. Školství je zaostalé a vyučování je na nízké úrovni. Nejsou učebnice ani učební pomůcky. Správci škol již dávno

nejsou bakaláři, které na školy posílala pražská univerzita, ale vyučují kostelníci, bývalí vojáci i různí řemeslníci. Vyučování zachovává středověký ráz.

Hospodářský a politický vývoj, vývoj manufaktur a rozklad nevolnických poměrů po čtyřicátých letech 18. století si vynucuje i změny ve školství. Absolutisticky centralizovaný stát, který se vytváří za Marie Terezie (1740-1780) a Josefa II. (1780-1790), má zajistit předpoklady pro celkový hospodářský rozvoj rakouské monarchie. Potřeby výroby, státní správy a vojenství kladou také na školu nové požadavky. Roku 1781 dochází ke zrušení nevolnictví, nastává příliv českého venkovského lidu do poněmčených měst, kde roste nová společenská třída – proletariát. Koncem 18. století je u nás již téměř půl milionu manufakturních dělníků. Děti jsou zaměstnávány jako pracovní síly nejen v domácké výrobě, nýbrž i v manufakturách. Výroba vyžaduje, aby byl dělník pro nový způsob práce lépe připraven, než byl feudální nevolník, aby měl alespoň základní znalosti trivia, to je, aby uměl číst, psát a počítat. Z těchto podmínek vyrůstají reformy školství, ke kterým došlo za Marie Terezie, která prohlásila školství za politikum, za věc státního zájmu.

10.2 Školní řád z roku 1774

Obecné školství v českých zemích bylo reorganizováno podle školního řádu z roku 1774, schváleného pro všechny rakouské země. Tento školský zákon vypracoval opat Jan Ignác Felbiger a tímto řádem se školství stalo součástí státní organizace. Byla jím **zavedena povinná školní docházka,** která však nebyla dodržována. Do vyučování byly zařazeny předměty, které odpovídaly praktické potřebě, např. polní hospodářství, a také bylo upraveno učitelské vzdělání. Školní řád zřizoval tři stupně elementárních škol: triviální, hlavní a normální. Školy **triviální**, jednotřídní nebo dvoutřídní, to byly školy pro vesnickou i městskou chudinu a byly zřizovány v sídlech far jako školy farní nebo školy filiální. Děti do nich měly docházet od 6 do 12 let. V létě byly děti ve věku od 9 do 12 let od návštěvy školy osvobozeny. V triviálních školách se učilo

jen náboženství, čtení, psaní, počítání a základům polního hospodářství. Vyučovalo se v českém jazyce.

V každém kraji měla být zřízena alespoň jedna škola **hlavní**, trojtřídní nebo čtyřtřídní. Hlavní školy byly určeny pro tak zvaný střední stav, měly připravovat k dalšímu studiu. V trojtřídních se učilo kromě triviálních předmětů i německé gramatice a základům latiny; ve čtyřtřídních se učilo ještě navíc stavitelství, rýsování, geometrie, zeměpis a přírodní vědy.

V zemských městech zřizoval Felbigerův školní řád školy **normální** s rozšířenou osnovou škol hlavních. Při normálních školách i některých školách hlavních byly zřizovány preparandy pro přípravu učitelů. Vyučovacím jazykem v normálních školách i v preparandách byla němčina, ačkoli tu byli připravováni učitelé pro české školy.

10.3 Josefínské reformy

Organizace školství vytvořená za Marie Terezie byla v období vlády Josefa II. ještě více upevněna v duchu osvícenství a v souladu se zvýšeným úsilím centralizačním a germanizačním. Škola měla být úplně zesvětštěna, řádoví kněží měli být úplně vyloučeni z vyučování. V roce 1785 byla zřízena instituce krajských komisařů pro dozor nad školstvím a v každé zemi byl ustanoven vrchní školní dozorce. Byla zdůrazňována povinnost obcí a vrchnosti zřizovat školy i povinnost rodičů posílat děti do školy.

Josefínské reformy vyvolávaly odpor feudálů a katolické církve. Po francouzské buržoazní revoluci sílila reakce, zostřoval se policejní režim, kněží se domáhali opětovného vlivu na školu. Ještě více se projevila reakce po napoleonských válkách, kdy Rakousko zaujalo vedoucí místo ve „Svaté alianci“ protirevolučních evropských mocností. Také školství bylo podrobeno policejnímu režimu a tvrdému dozoru, aby bylo vymýceno josefínské osvícenství. Na univerzitách se ukládalo profesorům, aby ve svých výkladech potírali všechny revoluční myšlenky. Díla Rousseauova, Voltairova, Helvétiova

směli číst a studovat jen profesoři a jenom s tou podmínkou, že budou v přednáškách názory těchto spisovatelů vyvracet.

Roku 1795 byla zřízena revizní studijní komise, která připravila studijní řád pro střední školy, schválený vládou roku 1805 a také byl vydán nový zákon o obecném školství „Politické zřízení škol“, (tak zvaný Schulkodex), jehož vůdčí zásadou bylo: „Rakousko nepotřebuje lidi učené, nýbrž dobré poddané“. Tímto kodexem se řídilo školství v Čechách až do roku 1896. Učitelem se opět mohl stát na venkovských triviálních školách i řemeslník nebo vojenský vysloužilec. Dozorem nad školami byla pověřena církev.

10.4 Jan Ignác Felbiger a „Kniha metodní“

Jan Ignác Felbiger (1724-1788) zaváděl písmenkovou a tabulkovou metodu. Slova, poučky a shrnutí učiva zapisoval učitel začátečním písmenem na tabuli ve formě tabulek. Podle těchto zkratek, které měly dětem vybavit obsah, se učivo opakovalo a zkoušelo. Felbiger zpracoval metodickou příručku pro učitele na školách triviálních i hlavních, nazvanou „Methodenbuch“ – „Kniha metodní“. Obsahuje pokyny pro učitele o vyučování jednotlivých předmětů, o povinnosti učitelů i ředitelů škol a výklad ke školnímu řádu. Tato kniha připouštěla reálie jen na městských hlavních a normálních školách, pro něž byla i příprava učitelů delší než pro školy triviální. V tom se projevovala třídnost školy a výchovy.

Vliv „Knihy metodní“, zasahoval až do poloviny 19. století, neboť se stala základem veškeré školské a učitelské praxe. (Komenský u nás až do 18. století nebyl znám. Až v první polovině 19. století byla vydána některá Komenského díla).

Felbinger převzal od Komenského způsob hromadného vyučování ve třídách, hlavně po vnější stránce ovládání dětí, nepřihlížel však vůbec k hlavním zásadám Komenského didaktiky. Nedbá zásady, aby se vyučovalo v rodném

jazyce dětí, nevychází od věcí, nedbá na výcvik myšlení žáka, cvičí žákovu paměť a spoléhá se převážně jen na ni.

Ve škole se nesmělo vyučovat nic jiného, než co bylo uvedeno v „Knize metodní“. Venkovským učitelům bylo povoleno, aby ve zvláštních místnostech provozovali některé „počestné“ řemeslo, pokud to nebude na újmu jejich povinnostem nebo vážnosti. Po roce 1775 se usnadnila práce učitelů triviálních škol tím, že byly v Praze vydány české učebnice, slabikáře a čítanky.

10.3 Rozvoj obecného školství v Čechách

Velkou péči v rozvoji obecného školství v Čechách věnoval Ferdinand Kindermann (1740-1801), nejprve farář v Kaplici, později vrchní školní dozorce zemský a biskup v Litoměřicích. V Kaplici vybudoval školu, která se stala vzorem. Kindermann se pokusil spojit školní vyučování s výrobní prací. Mládež se ve škole měla učit ručním pracím, předení, tkaní, pletení, šití, pěstování bource morušového, včelaření a ošetřování ovocných stromů. Tím chtěl Kindermann přispět k zdokonalení výroby a k zvýšení blahobytu lidu. Myšlenka pracovní výroby na školách se rozšířila tak, že v roce 1792 byly na čtvrtině všech škol zřízeny pracovny.

Poznámka: Na počátku 19. století a s postupným přechodem od manufakturně řemeslné výroby k výrobě strojně průmyslové školní dílny zanikaly a na školách zůstaly časem jen ženské ruční práce jako odraz buržoazního nazírání na postavení a úkoly ženy ve společnosti. Nicméně vesničtí učitelé v 19. století velmi přispěli k rozšíření znalosti ovocnářství a včelařství mezi vesnickým lidem.

V anonymně vydaném spise „O vzdělání mládeže k industrii“ z roku 1785 byl vysloven požadavek, aby bylo industriální vzdělání zavedeno do všech škol pro všechny stavy, pro obě pohlaví, aby byl zamezen úpadek lidstva a dosaženo všestranného vzdělání i výcviku všech sil duševních i tělesných.

10.6 Dítě v 18. století

Průmyslová revoluce přinesla novou vlnu kruté bezohlednosti vůči dětem. Zhruba od roku 1750 se děti velmi rychle stávají masivní obětí industriálního rozvoje. A trvalo bezmála sto let, než vešly v účinnost první zákony, které regulovaly kruté pracovní podmínky továrních dětí, jak ve své práci uvádí Helus (2009, s. 18).

Rozsah bezpráví na dětech nám připomínají některá čísla: Například v roce 1839 v Anglii, vůdčí zemi průmyslové revoluce, pracovalo v továrnách 420 tisíc lidí, z nichž téměř polovina byla mladší osmnácti let. Podstatnou část druhé poloviny tvořily ženy. Znamenalo to dvojí postižení dětí: za prvé jako dělníků, zapojených do nelidských pracovních podmínek; a za druhé, malé děti doma zůstávaly bez matek, v péči jen o málo starších sourozenců či starých lidí, kteří mnohdy sami potřebovali péči. Problém „pomáhalo“ řešit např. podávání opiátů a držení dětí co nejdéle v povijanech. Podle dobových údajů tvořily nemalou část dělníků mladších osmnácti let děti devítileté, v krajních případech dokonce pětileté. V první fázi nástupu průmyslové revoluce tyto děti pracovaly stejně jako dospělí 14 až 16 hodin denně. Chyběla jakákoli garance hygienických a bezpečnostních pravidel. Tovární haly byly nesnesitelně hlučné, prašné, špinavé; mnohdy v nich byl nesnesitelný žár, jindy naopak chlad či vlhkost, ovzduší zamořovaly jedovaté plyny; na bezpečnost práce se nebral zřetel, smrtelné úrazy dětí byly na denním pořádku. V podstatě nevznikla žádná vlna účinného protestu, aby se této nelidské praxi učinila rázná přítrž. Stávky na protest proti dětské práci byly mnohdy motivovány ne ohledem na děti, ale obavami, že děti jako levná a v zásadě mlčící pracovní síla – vezmou práci dospělým.

Zarážející je, v jak velké míře chyběla v tehdejší společnosti vnímavost vůči bolesti a utrpení dětí – dítě bylo vesměs chápáno jako malý dospělý, který je oproti dospělému ve všech ohledech nějak umenšen, a to i co do vnímání strádání; lépe než dospělý si na ně zvyká a smíří se s ním. Zvláště to mělo platit

pro děti z nižších sociálních vrstev, kde se ostatně předpokládala hrubost a omezenost rozumu i citů.

Právní regulace tovární práce dětí nabývají na významu až po roce 1802. V Anglii byla až v roce 1837 pracovní doba osob mladších osmnácti let omezena na dvanáct hodin denně, děti mezi devíti a třinácti lety věku směly být zaměstnávány jen devět hodin denně, týdně pak ne více než čtyřicet osm hodin. Bylo to chváleno jako velká vymoženost.

9 Prví polovina 19. století

11.1 Národní obrození

Období od 18. do poloviny 19. století je pro český národ, pro český kulturní život a české školství dobou národního obrození. Národní obrození je proces, při němž se vytvářel novodobý český národ v mnohonárodní habsburské monarchii v době přechodu od feudalismu ke kapitalismu. Nedílnou součástí našeho obrození je vlastenecká činnost obrozenských učitelů. (Váňa, 1957, s. 132)

Národní obrození je doba charakterizovaná podle Štveráka (1991) úsilím učitelů vymanit se ze závislosti hmotné i morální na obci a vrchnosti církevní i světské. Obrozenečtí učitelé spolu s některými kněžími se snažili zároveň osvobodit lid od útlaku národního a sociálního a pomoci mu rozvíjet národní jazyk. Podle „Politického zřízení obecných škol“ z roku 1805 bylo učitelům výslovně zakázáno provádět jakékoli jiné výklady, než které byly uvedeny v Metodní knize, i přes to zaváděli národní učitelé další předměty, jako byl dějepis se zeměpisem, přírodopis, zdravověda a zpěv. Využívali všech možností k uplatnění češtiny jako vyučovacího jazyka a snažili se odstraňovat hospodářskou zaostalost českého venkova.

11.2 Úsilí o reformu školy v letech 1848-1849

V první polovině 19. století docházelo v Rakousku ke kritice školského systému, jejímž výsledkem byly návrhy na základní reformu školství, vycházející z podmínek rozvoje české pedagogiky a lidové osvěty. (Štverák, 1991, s. 105)

Karel Slavoj Amerling

V čele reformátorů stál Karel Slavoj Amerling (1807-1884), jak ve své práci uvádí mimo jiné Štverák (1991). V roce 1839 zahájil stavbu „národního vychovávacího ústavu Budeč“, který se měl stát jakousi lidovou univerzitou a vzorným seminářem o čtyřech ročnících se zaměřením na výchovu národních učitelů, vzorných průmyslníků a důkladně vzdělaných vychovatelek, matek a hospodyň. V budově ústavu byly umístěny chemické laboratoře, dílny, posluchárny, knihovna a nemocnice. V Budči konal Amerling známé vychovatelské porady, na kterých propagoval zásady Komenského Didaktiky a sdružoval učitelstvo ke společné práci. Celý podnik však po nedlouhém trvání z finančních i jiných důvodů ztroskotal.

Amerling uveřejnil v červnu 1848 v časopise Posel z Budče svůj „Návrh pro národní školy, vypracovaný pro čtvrtou, totiž školskou sekci Národního výboru“. Návrh dává přednost obsahové stránce před stránkou formální. Je zaměřen na rozvíjení všech vloh dítěte prostřednictvím věcného vzdělání. V první části Návrhu je vymezen výchovný cíl na národních školách spolu s prostředky pro jeho dosažení, v druhé části jsou specifikovány jednotlivé druhy národních škol, pod které jsou zahrnovány školy pro děti dvouleté až čtrnáctileté.

Jako cíl národní školy už není uváděna výchova poslušného poddaného, jak to podle pruského vzoru žádalo Politické zřízení škol z roku 1805. Měl být spíše plněn požadavek, aby vyrůstali vzdělaní, energičtí obchodníci a podnikatelé, kteří by cílevědomě vytlačovali konkurenci německých průmyslníků a bránili tak malý český národ proti nacionálnímu útisku. Politický aspekt Amerlingova reformního návrhu se projevoval v záměru, aby žáci byli vychováváni v souhlase s duchem ústavy.

Důraz, kladený na všestrannost výchovy a vyučování, byl výrazným pokrokem tohoto Návrhu proti pojetí tereziánské školy konce 18. století, vycházející převážně z pamětního učení. Další prospěšnou zásadou byl princip soustavnosti.

Národní školství zamýšlel Amerling dělit na školky, přípravny a věcnice.

Poprvé v historii mateřské školy u nás je veřejná předškolní výchova zařazována do systému školské výchovy.

Amerlinga je možno považovat za zakladatele věcného učení (prvouky) v duchu Komenského na českých obecných školách. Amerling projevoval hluboké pochopení pro strádání nižších společenských tříd. Byl přesvědčen, že pozvednutí hospodářského blahobytu povede nutně i k účinnému zdokonalení výroby. Věřil, že zmenšením fyzické bídy lidu se zmenší i počet abnormálních dětí a že se zároveň zvýší úspěchy dětí normálních. Tímto svým názorem byl veden i při zakládání a řízení prvního ústavu pro děti abnormální na Hradčanech, kde své chovance vychovával řemeslnou prací, aby je navrátil plnějšímu životu.

Amerling se zasloužil i o rozvoj dívčího školství, do té doby silně zanedbávaného.

Poznámka: Jeho žačka Bohuslava Rajská navazovala na tradici vytvořenou Magdalenou Dobromilou Rettigovou, která v Litomyšli učila v soukromých kroužcích dívky vaření a ručním pracím a také s nimi besedovala o zábavných a poučných knihách. Vzdělávací kroužek měšťanských žen a dívek, založený Bohuslavou Rajskou, se stal základem první vyšší dívčí školy s českým vyučovacím jazykem v Amerlingově Budči.

12 Druhá polovina 19. století

Výchova a vzdělání

Po porážce buržoazní revoluce v letech 1848-49 nastalo v rakouské monarchii období bachovského absolutismu, jak uvádí Váňa (1957, s. 155). Roku 1855 byl uzavřen konkordát, dohoda mezi státem a katolickou církví, jejímuž dozoru bylo

podřízeno všechno vyučování na nižších i vyšších školách. Učebnice musely být schváleny církví, církev dosazovala učitele, učitelské porady musely začínat modlitbou a církevním zpěvem. Katolické děti nesměly ani bydlet u nekatolíků. Školné bylo zvýšeno. Ponižující sociální závislost učitelů na kněžstvu byla posílena ještě více než dříve. Na druhé straně sloužila zase církev monarchii tím, že ve škole byla dětem vštěpována úcta k vznešenému mocnáři „ustanovenému od boha“. **Církev nijak nevystupovala proti pracovnímu vykořisťování dětí v zemědělství i v nově vznikajících průmyslových, hlavně bavlnářských továrnách. Bylo dovoleno zaměstnávat děti v továrnách již od pěti let. Pro pracující mládež byly zřizovány večerní tovární školy, kam měly děti docházet i po dvanáctihodinové pracovní době.**

12.1 Ústava z roku 1867

Ústava, která byla vydaná v roce 1867 uzákonila dualismus Rakouska – Uherska a přinesla některá buržoazní práva a svobody: právo shromažďovací, spolkové, svobodu náboženskou, tiskovou i svobodu vyučování. Ústava stanovila, že státu náleží nejvyšší vedení všeho školství a výchovy.

Zvláštním zákonem o poměru školy k církvi z roku 1868 byla církev zbavena rozhodujícího vlivu na školu. Schvalování učebnic bylo uloženo školské správě. Pravomoc k dozoru byla přenesena z farářů na nově zřízené místní školní rady. Česká škola i učitelstvo bylo uvolněno od přímé závislosti na církvi.

Poznámka: To se samozřejmě nelíbilo katolické církvi, která proti tomu protestovala. Papež Pius IX. přímo zavrhl a proklel zákon, který si troufá zbavovat církev vlivu na školství, a brát jí tak z rukou „účinný prostředek k ohlupování lidu.“(Váňa, 1957, s. 156)

12.2 Hasnerův zákon

Nová úprava obecného školství byla provedena říšským (Hasnerovým) školským zákonem z roku 1869. Tento zákon znamenal určitě velký pokrok proti dřívějšímu stavu, avšak upevnil třídní buržoazní soustavu školskou, která sice

dávala všem dětem elementární vzdělání nezbytné pro kapitalistický způsob výroby, ale zároveň vyhrazovala vyšší vzdělání privilegovaným vrstvám buržoazní společnosti.

V říšském (Hasnerově) zákoně byly uplatněny tyto zásady:

1. Věda a vyučování jsou svobodné. 2. O náboženské vyučování pečuje církev, státu náleží vrchní dozor. 3. Všechny hlavní jazyky (v případě českých zemí jazyk německy a český) jsou si rovny. 4. Jako administrativní a dozorčí orgány se zřizují zemské, okresní a místní školní rady. 5. Učitelé se vzdělávají na čtyřletých učitelských ústavech (pedagogiích) jednotně pro národní školy, náklady hradí stát. (Štverák, 1991, s. 115)

Základní školský zákon se vůbec netýkal středního školství. (To bylo upraveno podle Exnerova-Bonitzova „Návrhu organizace gymnázií a reálek v Rakousku“ z roku 1849). Tím bylo vytvořeno osmitřídní gymnázium, v němž se učilo klasickým jazykům, ale latina přestala být jazykem vyučovacím. Buržoazní školství se tak vyhranilo do dvou kolejí: gymnázium bylo pro děti příslušníků vládnoucí třídy, pro lid byla určena obecná škola. Pokrokem bylo stanovení povinné osmileté docházky pro hochy i děvčata. Pokrokem byla i laicizace (zesvětštění) školy a rozšíření starého trivia o přírodopis, zeměpis a dějepis, měřičství, tělocvik a jiné předměty. Pro dívky zaváděl ruční práce a poučení o domácím hospodaření.

Rozdělení škol podle nového zákona z roku 1869 popisuje Štverák (1991, s. 115) takto: Místo šestiletých triviálních škol vznikají osmileté obecné školy zajišťované obcemi. Žáci těchto škol mohli po pětileté docházce přestoupit na vyšší stupeň obecné školy – na tříleté měšťanské školy, vzniklé na místě zrušených čtyřletých hlavních škol, někde na místě nesamostatných dvouletých reálek.

Zároveň s obecnými školami měly být zřizovány nepovinné školy měšťanské, alespoň jedna v každém politickém okrese. Měšťanská škola poskytovala

odbornější a hlubší vzdělání nastávajícím řemeslníkům, drobným obchodníkům a rolníkům. Obecné školy mohly být pro obě pohlaví společné (koedukované) nebo rozdělené, měšťanské školy byly jen rozdělené. Náboženství zůstalo v národních školách povinné a bylo postaveno na první místo. Obecná škola měla být zřizována v těch místech, kde „v okruhu cesty jedné hodiny po dobu nejméně pěti let žije více než 50 dětí školou povinných“. Do konce 19. století byl v českých zemích prakticky odstraněn analfabetismus.

Školský zákon umožňoval i rozvoj mateřských škol ustanovením, že při obecných školách mohou být zřízeny „školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dítek, které ještě nemohou chodit do školy“.

Zákon z roku 1869 přinesl také zlepšení sociálních poměrů učitelstva. Učitelé dostávali plat od školního úřadu a měli zaručenou penzi. Učitelství se mohly věnovat i ženy, které se vzdělávaly na ženských učitelských ústavech, po provdání však již učit nesměly (učitelský celibát).

Proti školskému zákonu se zvedl prudký odpor šlechty, katolické církve a konzervativního křídla české buržoazie. Proti se stavěli hlavně z důvodů hospodářských. **Báli se, že ztratí lacinou dětskou pracovní sílu** a také nechtěli finančně přispívat na vydržování škol. Reakčním odpůrcům školského zákona z roku 1869 se nakonec podařilo podstatně zhoršit původní zákon tzv. školskou novelou z roku 1883, nazvanou Taafova podle ministerského předsedy hraběte Eduarda Taafa. (Štverák, 1991)

12.2.1 Taafova novela

Novelou došlo ke změně některých ustanovení o povinnosti školní docházky, jak uvádí Štverák (1991, s. 117), v tom smyslu, že na venkovských školách bylo zavedeno pouze polodenní vyučování a byly umožněny takzvané úlevy ve školní docházce, kdy na požádání rodičů děti dvanáctileté a starší nemusely od dubna do listopadu navštěvovat školu. V novele byly učiněny ústupky katolické církvi tím, že učitelé byli přinuceni vykonávat dozor při náboženských cvičeních.

Počet žáků připadajících na jednu učitelskou sílu byl novelou zvýšen z osmdesáti na sto. Také se zhoršila úroveň vzdělání učitelů na učitelských ústavech, bylo omezeno vyučování pedagogice a předmětům všeobecně vzdělávacích ve prospěch náboženství a hry na varhany. Novela byla používána proti těm učitelům, kteří se projevovali ve veřejném a politickém životě nekonformně a zejména protiklerikálně. Církevní hierarchie se přes všechny ústupky jí v novele učiněné nadále rozhodně dožadovala navrácení dřívějšího vlivu na obecnou školu.

13 Konec 19. a začátek 20. století

Stav školství koncem 19. a začátkem 20. století

O tom v jakém stavu se nacházelo školství v českých zemích koncem 19. a začátkem 20. století se dozvíme v práci Váni (1957, s. 233). Od vydání novely ke školskému zákonu v roce 1883 nedošlo v organizaci školské soustavy v Rakousku k významnějším změnám. Stále má duchovenstvo v rukou téměř všechny školské úřady, celý duch školy je pod vlivem církve (vyučování začíná i končí modlitbou, děti i učitelé jsou donucováni k účasti na náboženských obřadech a procesích, učitel musí být příslušníkem některého náboženského vyznání), i přesto se znovu opakují útoky církve proti světskému rázu školy a proti osmileté školní docházce. Například roku 1891 poslali biskupové do všech obcí pastýřský list, kterým byl i s kazatelen vznesen protest proti omezování náboženské výchovy na školách. Vláda i církev plně podporovaly činnost církevních sdružení, která bohatými dotacemi zakládala soukromé církevní školy. Základní směrnice školského zákona z roku 1869 byly hrubě obcházeny i při budování školství jednotlivých národností. Národností útlak byl jednou z hlavních forem útlaku sociálního. V roce 1906 bylo v Rakousku 51% německých škol, ač počet německého obyvatelstva tvořil asi jednu třetinu všech obyvatel. (*Až v roce 1914 byly poprvé vydány výlučně české osnovy platné pouze pro české školy).*

Poznámka: K neutěšenému stavu přispívaly i rozpory mezi českou a německou buržoazií, vyhrocené nacionalisticky a strhující i část méně uvědomělého dělnictva. Důsledky se

projevovaly zejména v počátečním školství v českém a moravském pohraničí. Čeští dělníci byli donucováni pod hrozbou ztráty práce, aby posílali děti do německých škol. Nejvíc trpěl nedostatkem českých škol a násilnou germanizací severozápadní cíp Čech. V Krušnohoří asi jen jedna třetina českých dětí mohla chodit do českých škol. Podobně na tom byli i na Moravě a ve Slezsku. Tak například při jednání o zřízení českého gymnázia v Opavě byla žádost Matice opavské zamítnuta s odůvodněním, že slezští Čechové gymnázia nepotřebují, protože jsou většinou jen řemeslníky a nádeníky.

Boj o českou školu

Boj o českou školu byl podporován dělnickými organizacemi a často i několikadenními stávkami českých dětí.

Poznámka: Například v letech velkých stávkových bojů na českém severozápadě došlo v únoru 1897 ke stávce české školní mládeže v Duchcově, kde byla nejstarší česká státní škola. Byla to škola, do které chodily z 90% děti horníků. Tato škola byla v budově naprosto nevyhovující pro vyučování a dokonce ohrožující zdraví dětí. Naproti tomu pro německé děti byla otevřena nová škola, jedna z nejmodernějších u nás. Proto dělnické spolky a organizace přistoupily k několikadenní stávce dětí. Teprve pátý den na zákrok policie a úřadů přišlo do vyučování 42 dětí z celkového počtu 672. Úřady i majitelé dolů stíhali persekucí rodiče těch dětí, které ve stávce vytrvaly. Záslužnou činnost při zřizování a vydržování soukromých menšinových škol vyvinula po roce 1880 Ústřední matice školská v Čechách, Matice moravská a Matice opavská.

Stav vyučování nebyl uspokojivý. Příčiny je nutné hledat i ve vlivech úřední herbartovské pedagogiky, ve formalismu a pedantismu, i ve vysokém počtu žáků, který byl v průměru šedesát až sto dětí na jednoho učitele, i ve značném zasahování do práce školy úlevami v docházce po vydání novely z roku 1883.

Tím záslužnější byla v této době práce většiny našeho učitelstva, které pokračovalo v díle obrozeneckého učitele a proti úřední pedagogice a byrokratickým školským předpisům, cizím duchu naší školy, opíralo se o zdravou tradici české školy a rozvíjelo odkaz J. A. Komenského.

Předškolní výchova v našich zemích

Dodatky k zákonu z roku 1869, které vydalo ministerstvo vyučování v roce 1872, zůstaly pouhým prohlášením zásad pro zřizování dětských jeslí a mateřských škol. V roce 1908 bylo ministerským výnosem znovu městům

a obcím doporučeno, aby předškolní instituce zřizovaly. Statistické údaje ukazují, že v roce 1911 bylo v Čechách 411 mateřských škol z celkového počtu 1250 na území Rakouska.

Poznámka: V mateřských školách byly hlavně děti zaměstnaných proletářských matek. Dětí z buržoazních rodin bylo v mateřských školách jen nepatrné procento, protože neprospívalo cti buržoazní rodiny, aby její děti byly od nejmladšího věku vychovávány společně s dětmi z ulice.

Buržoazní pedagogické teorie

Váňa (1957 s. 239) píše i o buržoazních a maloburžoazních pedagogických teoriích v českých zemích koncem 19. a začátkem 20. století.

Odrazem zostřujících se rozporů kapitalistického společenského řádu, úpadku buržoazie a její ideologie na straně jedné a nástupu lidových sil v čele s revolučním dělnictvem na straně druhé je krize české buržoazní pedagogiky. Představitelé buržoazního pedagogického myšlení u nás koncem 19. a začátkem 20. století si uvědomují, že současný stav školy a pedagogiky neodpovídá potřebám výroby ani zájmům vládnoucí třídy, a hledají marně východisko. Proto se objevují různé psychologické a pedagogické teorie a usiluje se o nové formy práce ve škole.

Buržoazní pedagogové jsou přesvědčeni, že výchovou a osvětou je možno reformovat kapitalistický řád.

Od sedmdesátých let 19. století se začínají vytvářet počátky nového pedagogického myšlení v souvislosti s bojem dělnické třídy za svá práva. V období, kdy se buržoazie brání organizující se dělnické třídě různými prostředky, objevují se ideologové, kteří pod rouškou sympatií k dělnictvu vystupují v úloze zachránců kapitalismu. Takto proniká buržoazie do dělnického hnutí, reformismem a oportunismem podlamuje boj dělnické třídy.

13.1 Průkopníci socialismu

Po celé první období vývoje našeho dělnického hnutí, to znamená do 90. let, stáli v čele české sociální demokracie dělničtí vůdci, průkopníci socialismu u nás, jak uvádí Váňa (1957,s. 247), to byli Ladislav Zápotocký, Josef Boleslav Pecka a Josef Hybeš. Hrdi na to, že jsou příslušníky dělnické třídy, vedli nesmiřitelný boj za její zájmy a svou agitační a novinářskou činností vychovávali naše dělnictvo v bojovníky za socialismus. Při své rozsáhlé politické činnosti projevili průkopníci socialismu neobyčejný zájem o otázky výchovy a vzdělání. Například řada článků J.B. Pecky, dělnického novináře, básníka, politického myslitele se zabývá kritikou rakouského školství v 70. a 80. letech, vykořisťováním dětské práce a dalšími pedagogickými otázkami. Další, kdo se zabýval otázkami výchovy a vzdělání v řadě svých článků, je Ladislav Zápotocký, krejčovský dělník, organizátor a vůdce dělnictva, dělnický novinář, spisovatel, politický myslitel a překladatel prací K. Marxe a B. Engelse. Jeho pedagogické myšlenky uveřejňovaly i Učitelské noviny, orgán pokrokového učitelstva.

J. B. Pecka a Ladislav Zápotocký se podrobně zabývali kritikou buržoazní výchovy a školy v Rakousku po roce 1869. „Ó, hanba takové osvícenosti“, píše L. Zápotocký, „která trpí ještě tu největší neuvědomělost v středu svém, která činí vzdělání privilegiem těch, již si je mohou zaplatit“. Hrozné vykořisťování dětské práce, hmotné podmínky proletářských rodin, jsou jedním ze základních pramenů papírovosti a formálnosti buržoazních reforem všeobecného „povinného“ vzdělání. Za takových poměrů ohromné většině obyvatelstva není poskytnuta možnost docházet do úplné všeobecné vzdělávací školy.

Poznámka: Zápotocký si podrobně všímal bídy v rodinách tkalců v Podkrkonoší a v Orlických horách, v níž „roste“ nová generace dělnické třídy, bídy – jak říká – přesahující fantazii mladého muže, který sám vyrostl z ubohých podmínek. V knize „ Průkopníci socialismu u nás“, Praha 1954, str. 100 (in Váňa, 1957, s. 248) se popisují bídné podmínky rodin v Podkrkonoší. „Ve většině chatrčí tvořil tkalcovský stav takřka celý nábytek. Málokde byl rozviklaný stůl a židle. Kde byla postel a na ní slámou nastlaný pytel, tam se mohlo mluvit o přepychu. Děti obého pohlaví, často již dosti odrostlé, spaly s dospělými v téže světnici, ve které se pracovalo, na

zemi, na holé slámě. Čtyřleté, ano i mladší dítky, přidržovány k zaměstnání. Seděly u vřetena a soukaly přízi na cívky. Tělíčka jejich byla hubená, tvářičky bledé, modrými žilkami prokvétalé, oči vpadlé, chorobně mdlé. Leckdes zastihl dítky, z jejichž vzevření vyzírala bdlost. Všechny tyto dítky soukaly jako automaty s podivuhodnou hbitostí, tupě však a bezmyšlenkovitě před sebe zírajíce, přízi. Ladislav Zápotocký, Vzpomínky z prvních dob dělnického hnutí v Čechách.

Podobně J. B. Pecka v řadě článků v „Dělnických listech“ odhaluje hrozné poměry v pražských továrnách, „živých hrobech“, kde byly vykořisťovány devíti až čtrnáctileté proletářské děti. Ukazuje na jejich ubohé elementární vzdělání, na jejich postupnou degeneraci tělesnou i duševní. A přece, uzavírá Pecka, „všichni lidé se rodí a zůstávají svobodni a rovni – každý člověk má právo státi se vzdělaným“ (Dělnické listy, I, č. 13, 5. VII. 1872. Buržoazie licoměrně skrývá tyto zločiny, továrník uzavře vykořisťované děti do sklepů, a pak teprve prování příslušnou „inspekci“ po továrních objektech.(Váňa, 1957, s. 249)

13.1.1 Ladislav Zápotocký (1852–1916)

L. Zápotocký byl významným kritikem rakouského školství po roce 1869 i z hlediska obsahu vzdělání, metod vyučovacích i výsledků výchovně vzdělávací práce. Všímal si zejména rostoucího vlivu feudální buržoazní a klerikální reakce na školství, který se projevoval tím, že státní škola ustupovala církevní hierarchii a vyučování základům přírodních i společenských věd se dostávalo pod silný vliv náboženství. Škola má být opravdovou dílnou lidskosti, ne semeništěm lží, pověr a předsudků. Ve školách však vládne bezduchý mechanismus, intelektualismus, zanedbává se výchova citu, charakteru a výchova tělesná. Vyučování je přeplněno přežilými a bezcennými věcmi. Zápotocký se zabýval i významem jednotlivých předmětů ve škole, zejména problematikou vzdělávacího a výchovného významu literatury. Zápotocký také zdůrazňoval, že je nutno vést děti od nejmladších let k lásce k rodnému kraji a rodné zemi. Velkou pozornost také věnoval otázkám rodinné výchovy. Hovoří podrobně o úkolech proletářské rodinné výchovy a jejím významu pro zneškodňování vlivů buržoazní výchovy školní. Hluboce lidský, laskavý poměr k dítěti musí být doprovázen požadavky na dítě, které se řídí zvláštnostmi růstu dítěte. L. Zápotocký varuje před „skláněním se“ před dítětem. Vyžaduje výchovu k samostatnému myšlení, k uvědomělé poslušnosti,

upřímnosti a skromnosti. Ostře vystupuje proti jakémukoliv pedantismu a drezúře ve výchově. Nesmírný význam připisuje vzájemné spolupráci rodiny a školy při utváření osobnosti příštích občanů.

13.2 Dítě v 19. století

Lenderová a Rýdl (2006, s. 146-156) popisují ve své práci, jaké mělo dítě postavení v 19. století. Dětství našich předků se od reality 20. či 21. století lišilo v mnoha ohledech, základní odlišnost byla dána dvěma okolnostmi: počtem dětí v rodině a krátkou dobou, jež byla dětství vyhrazena. (Dítětem byl jedinec do sedmi let, pak, v rozmezí osmi až čtrnácti, prožíval období nedospělosti, od patnácti do čtyřiadvaceti bylo období dospívání. Do této doby nebyl mladý člověk zletilý, teprve pak se stal zcela způsobilým k právním činům).

Citová funkce rodiny je dnes považována za prvořadou, vztah rodičů k dítěti je snad nejhlubší a nejtrvalejší emocí lidského života. Dítě je nezištně milováno a láska, která je podle moderních psychologů jeho základní potřebou, se mu projevuje všemožným způsobem. Rodiče ji nijak neskrývají. Citová funkce rodiny byla však dlouho sekundární a do popředí se dostala až po oslabení starších tradičních funkcí (ekonomické, obranné, případně sociálně výchovné). Emoce hrály v rodině jen okrajovou roli, a to jak ve vztahu mezi manželi, tak ve vztahu mezi rodiči a dětmi i dětmi navzájem. Citové pouto rodiny nebylo pro fungování rodiny nezbytné a minimálně do druhé poloviny 19. století se ani v harmonickém rodinném prostředí nedávaly něžné city příliš najevo. Mazlení s dětmi bylo spíše nežádoucí, ve venkovském prostředí snad dokonce vzácné. Pokud se rodiče s dětmi mazlili, pak jen za odměnu. Láskyplný fyzický kontakt, jakožto atribut citové výchovy, rehabilitovala sice dobová pedagogika přelomu 18. a 19. století, rozhodně však nebyl přijat obecně. Dětem se zpívalo, vyprávěly se jim pohádky, ale hlazení, líbání, chování v náručí či na klíně se příliš nepěstovaly. Políbení před spaním, něžná věta (anebo spíše klišé?) v dopise, to byly často jediné vnější projevy rodičovského citu. Snahou bylo vychovat bytost schopnou obstát v drsném světě. Zhýčkané dítě bylo

synonymem špatnosti. Úsloví „Vychování tvrdé dělá děti zdravé“ najdeme v různých obměnách v pedagogické i lékařské literatuře a tento názor sdílela i vznikající pediatrie. Přesto – alespoň v některých rodinách – citu během 19. století přibývalo. Když Karolína Světlá psala roku 1873 své vzpomínky, domnívala se, že její dětští současníci jsou na tom už lépe, než tomu bylo v dobách jejího mládí: „Tehdáž se ještě dětem tak dobře nedařilo jako teď, kdež se jim v rodinách obyčejně přiřkne největší právo a mnohdy zábava všech jen okolo nich se otáčí. Jak přišla návštěva, již musely couvnouti do pokoje jim určeného, aniž se směly bez dovolení jinak hnouti. Bylať běžnou zásada, že rodiče nemají dětem svým svou lásku k nim ukázati..“ Nicméně – s vědomím toho, že vzpomínky nejsou zcela objektivní – pro příklad rodičovské „měkkosti“ nemusela chodit spisovatelka daleko. O její sestře Sofii Podlipské se soudilo, že je ke svým dětem až příliš shovívavá. Manželské selhání Ludmily Vrchlické – Podlipské přičítala rodina a informovaná veřejnost právě špatné výchově: „Svým dětem povolovala paní Podlipská všechno, co si vůbec kdy vzpomněly. „Přání dětí jest rozkazem rodičům,“ řekla jednou a vždycky se tím řídila.

Dívčí výchova pisatele odborných spisů dlouho nezajímala – za tu odpovídala matka, jež měla dívku připravit na její budoucí poslání, na manželství. V centru pozornosti pedagogické literatury 19. století stojí chlapec, jemuž se mělo dostat přísné a důsledné výchovy. Neznamená to, že dívky bylo přípustné hýčkat, naopak, s nimi se život mazlil ještě méně než s chlapci. O malé Zdence informuje Karel Havlíček svou matku: „Že ji tak chválíš to mne těší, a taky jsem pozoroval, že zde ji měl každý rád, protože není rozmazlená, a dost přísně jsem ji vždy držel a časně již metly nešetřil, podle mého pravidla, že se mají děti již v peřince začít mrskat, ale jak mají trochu rozumu, pak přestat a vésti je více rozumem než bitím. U Zdenky teď již není ani potřeba bití. Často mi zde po ní bývá smutno, a naostřuju Julii, aby mi ji tam nepokazili přílišnou dobrotou, neb to je pro děti nejhorší věc na světě.“ Havlíčkova tvrdost vůči dcerce nebyla výjimkou, hýčkána nebyla ani nemluvňata, především ve venkovském prostředí. „Karolinka dnes v noci plakala,“ psala v srpnu 1853 Karolina Světlá své sestře Sofii Podlipské, „dostala již čtvrtý zoubek, ale teď zas je veselá

a vztahuje své roztomilé ručičky po milosrdné duši, která by ji trochu chovat chtěla, neboť chování je její jediná blaženost, a chuďas málo se chová..“ Citová výchova v rodině byla bezděčná, dána neokázalými rituály – buzením, uspáváním, loučením před cestou (často dalekou) do školy. Zviditelňování citů přálo bez výhrad až 20. století.

V biblickém Cti otce svého i matku svou měla větší váhu první polovina přikázání, a to v každém sociálním prostředí. Bylo běžné, že matka, nepožívala-li dostatečné autority, strašila děti Pánem Bohem, bubákem a otcem. Účinek toho byl, že se děti Pána Boha, bubáka a tatínka bály. Respekt k otci přetrval hluboko do 20. století. Otec rozhodoval o všem, zastupoval rodinu navenek, doma přísně vládl. Nebylo výjimkou, že z otce měly strach jak šlechtické, tak dělnické děti.

Zdá se, že i tělesné tresty byly především v pravomoci otců.

Poznámka: Existovaly však četné výjimky. Pro Jana Evangelistu Purkyně byl fyzický trest od matky spojený jen s malou „faňorou“, která nebolela, „nebyla k pláči“. Zato jeho vrstevnice Magdalena Dobromila Rettigová si v rukopisných autobiografiích stěžuje, že ji matka „trestala přísně a zle s ní nakládala“, kdežto otec s ní jednal mnohem vlídněji. Podobné trápení měla i malá Božena Němcová. Na rozdíl od laskavého Pankla ji matka bila a dívka musela za trest poděkovat a odprosit. Přestože už osvícenská pedagogika radila s bitím dětí šetřit – „mezi vychováním loveckého psa a dítěte má a musí rozdíl zůstati“.

Fyzické trestání dětí bylo běžným územ. U našich předků platilo, že i při harmonickém vztahu v rodině založeném na pokrevních vztazích je tělesný trest blahodárným prostředkem zajišťujícím budoucí mravní bezúhonnost dítěte. Metla vyhání děti z pekla, znělo v mnoha rodinách ještě po druhé světové válce. Onou metlou mohlo být cokoli: pohlavek, vařečka, řemen, proutek či metla skutečná. Vedle bití byly děti trestány taháním za vlasy, uši, zavíráním do komory, klečením, stáním v koutě, přivazováním ke stolu. I tam, kde se fyzicky netrestalo, budil už symbol metly a rákosky dostatek bázně.

Třebaže vychovatelé i lékaři tělesné tresty nezavrhovali (jen se s nimi mělo šetřit a při trestání dbát důstojnosti dítěte), ještě v průběhu 19. století se ve vyšších a středních vrstvách objevuje odpor k fyzickému násilí a postupně sílí. Nebylo tedy výjimkou, že rodiče své děti tělesně netrestali a nepřáli si, aby je bil kdokoli jiný; neuposlechnutí mohlo stát preceptora místo. Vedle fyzických trestů se jako výchovného prostředku užívalo strašení nadpřirozenými bytostmi: čertem, Polednicí, Klekánicí atd..

Třebaže strašení dětí, coby výchovnou metodu, zatratili na konci století i rozumní rodiče, ba i prarodiče, zůstává rodinná výchova mnohem autoritativnější, než je tomu dnes. Autoritu rodičů utvrzoval zvyk vykání ze strany dětí, který od sedmdesátých let 19. století nahrazoval starší onikání.

Rozdíl od dnešní doby byl také v tom, že ve vyšších a vyšších středních vrstvách nebyl vztah dítěte k matce bezprostřední, protože ženou, která se dítěti v prvních měsících a letech jeho života věnovala, byla kojná či chůva. Instituce chůvy byla mimořádně rozšířená, vyskytovala se prakticky ve všech sociálních vrstvách, s výjimkou rodin vysloveně chudých. Vztah dítě-otec býval zpravidla ještě méně bezprostřední; práce mimo dům, kdy často odcházel ráno a domů se vracel večer, kdy děti už spaly, ho od potomků vzdalovala i fyzicky. Otci, občas výrazně staršímu než matka, náleželo právo na klid a odpočinek, především v měšťanských rodinách se pěstoval jak kult otce, tak kult jeho práce. Ani otcové, kteří pracovali v domě, se dětmi zpravidla nezabývali – neměli na ně čas. Jistou hráz vytvářel až náboženský respekt k otci, odmalička dítěti vštěpovaný. Existovali však i otcové projevující zájem o kojence či batole, otcové, kteří dokázali dát najevo lásku k dítěti jak slovy, tak skutky a gesty.

Poznámka: Dcery a synové: „Syna má každý, dceru jen pravý muž," takové úsloví se objevovalo ve společenských breviářích prvních desetiletí 20. století, v časech, kdy ženská emancipace muže už tolik neděsila, kdy otec svěřoval své děti učitelkám, ba i lékařkám. Bonmot to byl hezký, ale i tak kluk byl kluk a doma z něj byla větší radost. Narození dcery zůstávalo stále mírným zklamáním, třebaže drastický zvyk starých civilizací zabíjet dítě ženského pohlaví by nejspíš většina otců s ošklivostí odvrhla. Stále však očekávali narození syna, dědice erbu, rodinného podniku či alespoň jména. Božena Němcová, šťastná matka tří

synů a jen jedné dcery, posílá 19. září 1852, pár týdnů před narozením dcerky Boženy, žertovnou výhrůžku budoucímu otci Petru Mužákovi: „Nyní Vám přeju oběma pevnou a zmužilou mysl, žádné zbytečné strachy, a především ať neslyším, žes nebyl potěšen, jestli bude děvče, sice se povadíme...“ A o dva roky později píše Karel Havlíček z Brixenu bratrovi: „Milý bratře! Především ti skládám gratulaci k šťastnému založení rodiny, ačkoli vlastně se k holce tuze gratulovat nemusí, lepší by byl kluk. Ale což dělat. Ženě vyřiď pozdravení. Nicméně zklamání z vlastní dcery najevo nedal.

Narození dcer bylo i otázkou ekonomickou. S každou dcerou v rodině vyvstala otázka věna, což byla od středověku až do poloviny 20. století, do úplné ekonomické emancipace žen, otázka velmi závažná. Věno znamenalo starost pro všechny sociální vrstvy. (Lenderová, Rýdl, 2006)

14 20.století

Ve dvacátém století dochází k velkému zvratu v pohledu postavení dítěte. Dítě se stává centrem všeho dění (pedocentrismus – „Pedagogický směr dvacátého století, odvozený od myšlenek knihy Ellen Keyové „Das Jahrhundert des Kindes“ (Století dítěte, 1903). Podřizuje cíle výchovy a vzdělání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte, přeceňuje však hlediska biologická před společenskými. Později i některými svými představiteli (př. J. Dewey) odmítnut jako příliš jednostranný.

Od počátku dvacátého století (Helus, 2009, s. 33) se formovaly pozoruhodné impulsy vyzdvihující pozitivní kvality dětství, jimž má být věnována edukační péče především. V této době začíná jít o snahy povšimnout si dětství jako životní etapy, která potřebuje být respektována, nemá-li celý další vývoj osobnosti utrpět vážné škody.

Století dítěte

Velkou zásluhu na objevení dětství má bezesporu Ellen Keyová, která vydává roku 1900 spis Století dítěte. Touto knihou se uznávaná švédská filozofka a bojovná průkopnice ženských práv, autorka společenskokritických studií, naráz proslavila po celé Evropě. Je zajímavé, že Století dítěte se stalo v Německu, kde vyšlo roku 1902, na několik let jednou z nejčtenějších a nejdiskutovanějších knih. Svědčí to o skutečnosti, že dítě a dětství nebylo

vůbec tématem okrajovým a že na přelomu století se s ním spojovaly palčivé otázky doby. Ve zmíněné knize stojí: „Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom jej pak u dospělých marně hledali.“

Poznámka: Doba si tedy žádá pedagogickou revoluci. Má-li být nadcházející 20. století stoletím, v němž se lidstvo vymaní z hrůz, které páchá po celé své dějiny na sobě samém, musí zcela rozhodným způsobem obrátit pozornost k dětem. Znamená to především skoncovat se školami jako továrnami na výrobu podrobených a státu poslušných poddaných a budovat je nově, jako místa, v nichž budou předpoklady zrodu osobnosti u každého dítěte citlivě zaznamenávány a kde budou všechny děti respektovány a podporovány v jejich jedinečné svéráznosti vnímavým umem pedagogů. Jedině tak z nich vyrostou zítřejší dospělí, kterým budou války, chamtivost, malost a podlost cizí. Proto tedy 20. století, na jehož počátku Ellen Keyová svou knihu vydává, má být **stoletím dítěte.**

Přestože se dvacáté století mělo stát stoletím dítěte, nestalo se tak. Generace dětí prožívaly války, trpěly a trpí hladem, bídou, fyzickým i duchovním násilím. Došlo sice ke kvalitativnímu posunu v materiálním zajištění i výchovy a vzdělávání, byly přijaty mezinárodní dokumenty o právech dětí, ale masové sdělovací prostředky vydávají svědectví o zneužívání dětí rodiči, o rostoucím kultu násilí mezi dětmi a mládeží. Postmoderní pluralita zpochybnila dosavadní jistoty, rodiče i učitelé dnes neví jistě, jak se mají k dětem chovat, co mohou požadovat. Většina škol se nestala dílnami lidskosti. Výchova ve smyslu kultivace jedince a jeho vzdělávání jako získání životní kompetence se stávají existenční nutností. (Rýdl, 1999)

14.1 20. století v českých zemích

Dvacáté století znamená základní přelom v rozvoji české a slovenské školy i pedagogické teorie. Se vznikem samostatné Československé republiky po

první světové válce se vytvořily reálné předpoklady pro uskutečnění pokrokových pedagogických ideálů formulovaných v průběhu 19. století.

14.1.1 Československá škola v první polovině 20. století

Převratem dne 28. října 1918 získal český národ po třistaleté porobě znovu svou národní nezávislost a došlo i k osvobození Slováků, vydaných do té doby krutému maďarskému útlaku, ohrožujícímu jejich národní existenci. Zrození samostatné demokratické republiky otevíralo nové možnosti řešit všechny školské otázky, jak píše ve své práci Jůva a Veselá (1988, s. 170), které přežívaly z předcházejícího období. Jako například: vyrovnat stav školství na celém území republiky a zvýšit počet škol; posílit úlohu státu nad školstvím a omezit vliv církve; modernizovat školství zejména po stránce obsahové; dát žákům vysokoškolsky odborně a pedagogicky připravené učitele.

Posilování úlohy státu vedlo také k přesnějšímu vymezení vlivu církve v oblasti školství. Již v listopadu 1918 byl vydán ministerský výnos, v němž se oznamovalo, že náboženské úkony nejsou součástí výuky a že přestává povinnost učitelského dozoru při těchto úkonech. Vyučování náboženství se stalo nepovinným. K posilování funkce státu v oblasti školství přispívala významně politika postátňování škol prováděná již od prvních dnů po válce. Bezprostřední poválečné období bylo doprovázeno významným úsilím vytvořit moderní československé školství. Šlo o překonání diskriminace českého školství z období rakousko-uherského panství. České školy v předcházejícím období byly české jen svým vyučovacím jazykem, ale vzdělávací obsah i jejich duch byl rakušácký.

14.1.2 Malý školský zákon z roku 1922

A tak byl z výše uvedeného důvodu vydán dne 13. července roku 1922 „Malý školský zákon“ č. 226/1922 Sb., jehož platnost se vztahovala na celé území republiky. Tento zákon zavedl osmiletou školní docházku pro celou republiku (na Slovensku byla do té doby šestiletá), zrušil úlevy ve školní docházce, snížil

počty žáků ve třídě na jednotřídní škole na 65 žáků, na ostatních školách na 70 žáků (od školního roku 1932/1933 byl počet dětí ve třídě snížen na 50), zavedl koedukaci na všech stupních škol, uznal rovnost učitelů a učitelek před zákonem.

Poznámka: koedukace - společné vzdělávání žáků obou pohlaví ve společných třídách jedné školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 101)

Zákon z roku 1922 však nepřikročil k řešení základních otázek, a proto zůstal až do roku 1948 v podstatě jediným komplexním zákonným podkladem v našem školství říšský zákon z roku 1869. Pokroková učitelé nazvali malý školský zákon pro jeho nedokonalost a nevyrovnanost „školským zmetkem“.

Malý školský zákon zaváděl i nové učební předměty jako občanskou nauku a výchovu, ruční práce pro hochy a nauku o domácím hospodářství pro dívky. Náboženství zůstalo v učebním plánu sice na prvním místě, ale rodiče měli právo své dítě z náboženství odhlásit.

„V základním školství existovaly nadále dva typy: osmiletá obecná škola a tříletá měšťanská škola (doplňována někde čtvrtým ročníkem s dobrovolnou docházkou) navazující na pětiletou školu obecnou“ (Štverák, 1983, s. 250).

V rovině praktické se na počátku republiky setkáváme s řadou pokusů, které se snažily napomoci modernímu pojetí školy. Obětaví jednotlivci zřizovali iniciativně pokusné školy nebo alespoň pokusné třídy. Mezi pokusné školy patřila i Volná socialistická škola práce v Kladně (1919 – 1933).

Poznámka: Výše zmíněná škola neměla pevnou organizaci v podobě stálého rozvrhu. Žáci mohli přicházet a odcházet kdykoliv chtěli, neboť se respektovala zásada volnosti, svobody a vlastní iniciativy. Cílem školy bylo seznámit mládež se všemi obory lidské práce, a tak ji připravovat pro budoucí socialistickou republiku. Největší důraz se kladl na pracovní výchovu. Ve škole byly dílny i školní zahrada. Orientace na pracovní výchovu vedla k použití nových metod – zejména exkurze. Všem praktickým pokusům byla společná snaha začlenit do obsahu vzdělání pracovní výchovu, respektovat žákovu individualitu a rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Bohužel, pokusy ve své době nepřinesly žádný výsledek a zašly nevyužity. (Jůva, Veselá, 1988, s. 171)

„O experimentální opravy školství se pokoušeli například i F. Bakule, ředitel Jedličkova ústavu v Praze, a J. Úlehla za pomoci P. Suly ve Vídni. Po válce byly vytvořeny pokusné třídy v Praze, na kterých experimentovali učitelé Mužík, Kühnelová, Sedlák, Žitný, Zemánek a další“. (Štverák, 1983, s. 250)

14.2 Pokusné školy

Reformní hnutí, jak uvádí Jůva a Veselá (1988, s. 172), nabylo znovu na síle v roce 1928, kdy Václav Příhoda publikoval návrh na jednotnou vnitřně diferencovanou devítiletou základní školu. Ministerstvo školství po anketě o školské reformě v roce 1929 dalo k tomuto pokusu souhlas. Pokusné jednotné školy pak byly zřízeny ve Zlíně, v Praze i na jiných místech republiky. Srovnání pokusných škol se školami normálními v průběhu 30. let ukázalo, že jejich obsah nevyhovuje soudobým požadavkům a že obecná škola se ocitla v krizi. Nespokojenost se stavem obecného školství vyvolala snahu vytvořit novou školskou soustavu. Její návrh předložili na podzim roku 1938 zlínští školští pracovníci. O návrhu se diskutovalo a došlo se k názoru, že reforma je nutná jak po stránce organizační, tak po stránce obsahové. Březnové události však na dlouhou dobu usilovná jednání a uskutečnění reformy přerušily a oddálily.

Poznámka: Po obsazení zbytku Československa německými nacisty 15. března 1939 byl z českých zemí tzv. „protektorát Čechy a Morava“ a na Slovensku tzv. „Slovenský štát“.

14.3 Stav školství v období 2. světové války

O stavu školství v době 2. světové války píše Josef Váňa (1957, s. 280). České a slovenské školství bylo násilně potlačováno. Jen v českých zemích poklesl po záboru pohraničí počet mateřských škol na pouhých 580. Bývalá obecná a měšťanská škola byla přizpůsobena říšské struktuře, měšťanská škola byla přezvána na školu „hlavní“ a stala se školou výběrovou. Snížil se také počet středních škol.

Dne 17. listopadu 1939 došlo k uzavření vysokých škol. Někteří studenti byli zastřeleni a několik set jich bylo odvlečeno do koncentračních táborů

v Německu. Byla to událost, která otřásla celým světem. 17. listopad byl přijat pokrokovým studenstvem všech zemí za Mezinárodní den studenstva.

Poznámka: Jen nepatrná část učitelstva se dala do služeb německého fašismu a jeho českých a slovenských přisluhovačů. Většina učitelstva hned od počátku okupace viděla svůj úkol v tom, že musí chránit českou i slovenskou mládež před jedem nacistické ideologie. Značný počet studentů středních a vysokých škol i učitelů byl nacisty odvlečen do věznic a popraven. Mezi popravenými byl i učitel Oldřich Blažek, který napsal několik dnů před popravou z věznice v Berlíně manželce a dětem: „Jde o veliké věci, o budoucnost světa a dětí. My? To není rozhodující. Jaké oběti už přineslo lidstvo! Budu rád a jsem pyšný, že jste dovedli být silní...“

V boji proti fašismu a domácím zrádcům připravovali pokroková čeští a slovenští učitelé plány na přebudování školství v osvobozené vlasti. Všechny tyto plány vycházely z předpokladu hospodářského a společenského osvobození českého a slovenského lidu.

14.4 Období po 2. světové válce

Nová etapa v rozvoji československého školství (Jůva, Veselá, 1988,s. 179) nastává po osvobození v roce 1945. Od února 1948 se krok za krokem prosazuje socialistická škola a výchova analogicky jako v Sovětském svazu a v jiných socialistických státech při zachování pokrokových tradic našeho školství i naší výchovy. Několik školských reforem postupně přiblížilo naše školství jako celek podmínkám rozvinuté socialistické společnosti.

Když skončila okupační léta, která násilně přerušila veškerý rozvoj našeho národa, čekaly na naši společnost velké úkoly. Tyto úkoly byly zakotveny v Košickém vládním programu.

Znovuotevření vysokých škol

Během krátké doby po válce se podařilo opět obnovit zavřené vysoké školy a provést nejdůležitější změny po stránce organizační i obsahové, takže na podzim roku 1945 se začalo na všech školách učit. Byl také vydán dekret prezidenta republiky, kterým bylo učitelstvu přiznáno nabývat vysokoškolské

vzdělání na pedagogických a jiných fakultách. Pedagogické fakulty byly zřízeny zákonem v dubnu 1946.

15 Školské zákony

15.1 Zákon 95/1948 Sb.

21. dubna 1948 byl úspěšně dovršen boj o základy československé jednotné školy a o plné zajištění práva na vzdělání, jak uvádí ve své práci Štverák (1983, s. 288). Školským zákonem č. 95/1948 Sb., se poprvé v historii československého školství vytváří jednotná státní školská soustava, do které jsou začleněny všechny druhy škol (kromě vysokých), pro něž je stanoven společný výchovný cíl. Tento zákon důsledně a s konečnou platností odstraňuje dvojkolejný systém buržoazního školství, zavádí jednotnou školu a definitivně osvobozuje školní výchovu z područí církve. Povinnost školní docházky se prodlužuje na devět let. Veškeré mládeži je umožněno získat základní vzdělání na úrovni nižší střední školy. Nová československá jednotná státní škola byla rozdělena na tři stupně: první stupeň tvořila škola národní (1.- 5. postupný ročník), druhý stupeň čtyřletá škola střední (6. – 9. postupný ročník) a třetí stupeň tvořily školy povinné a výběrové. Děti od tří do šesti let navštěvovaly školy mateřské, rovněž začleněné do jednotného školského systému. Škola II. stupně jako nediferencovaná čtyřletá střední škola sjednocovala veškerou mládež bývalých škol obecných, měšťanských a nižších středních ve věku od jedenácti do patnácti let. Čtyřleté gymnázium představovalo jediný typ střední všeobecně vzdělávací školy III. stupně, navazující na povinnou střední školu II. stupně. Gymnázia spolu se školami I. a II. stupně tvořila jednotný typ všeobecně vzdělávací školy.

Poznámka: Výrazný zásah do progresivních tradic české primární školy (a školství jako celku vůbec) přináší vývoj po roce 1948. Výchova ve škole se stává významným prostředkem ideologického působení na mladou generaci a nástrojem k politickému uvědomování v intencích marxistické ideologie. V zákoně o jednotné škole z roku 1948 se ve formulacích, týkajících se obecných cílů základního vzdělávání, poprvé objevuje vedle cílů „pečovat o všestranný, citový, mravní a tělesný rozvoj žactva... vychovávat mládež v duchu národně pokrokových tradic

a ideálů humanity“ požadavek výchovy „politicky uvědomělých občanů lidově demokratického státu (Nejedlý 1948 in Spilková, 2005, s. 99)

Začala nová éra československé školy, kterou popisují ve své práci Jůva a Veselá (1988, s. 180). Přechod na jednotný školský systém, (viz zákon 95/1948 Sb.), měl být v následujících letech uskutečňován. Než se však mohl tento přechod uskutečnit, zasáhl do něho nepříznivě požadavek zrychlit tempo industrializace našeho hospodářství, který byl motivován zostřenou mezinárodní situací na počátku 50. let. V březnu 1951 byla svolána porada školských pracovníků, která měla za úkol posoudit nové jevy a přijmout opatření odpovídající novým okolnostem. Ondrej Pavlík, hlavní řečník, tlumočil požadavek dodat rychle rostoucímu průmyslu pracovní síly a pracovní kádry se středoškolským vzděláním. Dále se vyslovil v tom smyslu, že bude nutné ponechat povinnou školní docházku osmiletou, místo uzákoněné devítileté a přeorientovat gymnázia tak, aby se snížil počet žáků na větvi latinské a rozšířil počet žáků s volitelnou deskriptivní geometrií. Tyto požadavky daly podnět k nové školské reformě, která se uskutečnila v roce 1953.

15.2 Zákon 31/1953 Sb.

Dne 24. dubna 1953 přijalo Národní shromáždění v pořadí již druhý školský zákon O školské soustavě a vzdělání učitelů zákon č. 31/1953 Sb. Tímto zákonem bylo všeobecné vzdělání poskytováno na osmileté střední škole nebo na prvních osmi postupných ročnících jedenáctileté střední školy. Podle tohoto zákona povinnost školní docházky trvala osm let (od šesti do čtrnácti let).

Tato nová školská reforma nebyla příznivě přijata, neboť přinesla celou řadu vážných obtíží. Zkrácení školní docházky vyvolalo disproporce mezi množstvím učiva a možnostmi žáků, způsobilo jejich přetěžování. Přechodné řešení se vidělo v redukci učiva a v jeho lineárním osnování. To však vyvolalo další problémy, neboť redukce látky zasáhla nepříznivě oblast estetických a humanitních předmětů. Proto se velmi brzy po zavádění nové všeobecně vzdělávací školy do praxe začaly ozývat kritické hlasy a z tohoto důvodu

v červnu 1955 usnesením ÚV KSČ bylo ministerstvu školství uloženo připravit a uskutečnit do roku 1960 základní úpravy po stránce organizační, obsahové a změnit metody práce všeobecně vzdělávací školy.

15.3 Zákon 186/1960 Sb.

Ústřední výbor Komunistické strany Československa (dále jen ÚV KSČ) přijal v červnu 1955 usnesení O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství. A dne 23. dubna 1959 přijal ÚV KSČ usnesení O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělání v Československu, ve kterém stanovil nutnost zřízení základní devítileté školy, jak uvádí Štverák 1983, s. 289). Kromě střední všeobecně vzdělávací školy, která byla zákonem o gymnáziích ze dne 19. prosince 1968 prodloužena o jeden rok na čtyři roky a byla označena jako gymnázium. Podle zákona 186 z roku 1960 tvoří školy a výchovná zařízení jednotnou školskou soustavu, ve které na sebe jednotlivé stupně a druhy škol plynule navazují takto:

1. Dětem do šesti let se dostává předškolní výchovy v jeslích a v mateřských školách;
2. mládež od šesti do patnácti let získává povinné základní vzdělání v základních devítiletých, popřípadě i v jiných školách;
3. mládeži od patnácti let se dostává středního a vyššího vzdělání v různých typech škol;
4. mládež s úplným středním vzděláním získává vysokoškolské vzdělání na školách vysokých;
5. mládeži v době mimo vyučování se dostává výchovy ve školních a mimoškolních výchovných zařízeních;
6. pracující si prohlubují své dosavadní vzdělání, popřípadě získávají vzdělání nové studiem při zaměstnání na školách, kurzech a podobně;
7. mládež navštěvující školy i pracující (při zaměstnání) mají možnost studovat umění a jazyky v lidových školách umění a v lidových školách jazyků;

8. osoby se změněnou pracovní schopností mohou získat vzdělání a absolvovat výcvik pro vhodná povolání podle zvláštních předpisů o sociálním zabezpečení.

Třetí školský zákon, jak uvádí Jůva a Veselá (1988) neupravoval jen vzdělání mládeže, jak tomu bylo v předchozích zákonech, ale vztahoval se na všechny pracující. Vydání zákona znamenalo postupnou přeměnu jedenáctiletek a pokusných dvanáctiletek na základní devítileté školy a samostatnou střední všeobecně vzdělávací školu o třech ročnících. Předpokládalo se, že polytechnizace /pracovní vyučování na Základní devítileté škole a základy výroby na Střední všeobecně vzdělávací škole/ přinese zlepšení práce školy. Brzy se však ukázalo, že ani tento způsob nebude s to vyřešit problém efektivnosti práce, a tak již v základech nové soustavy byl zárodek dalších nesrovnalostí, které se objevily v souvislosti s nástupem vědeckotechnické revoluce.

Od počátku 60. let jsme svědky snah reformovat školu v souvislosti s pronikavým rozvojem výrobních sil na celém světě. Protože se ukázalo, že naše školství je pozadu za našimi sousedy (Polsko, Rumunsko, NDR), kteří jsou lépe připraveni k tomu, aby požadavky na vzdělání v souvislosti s vědeckotechnickou revolucí splnili. Ve všech těchto státech byl vzdělávací obsah školy v různé míře diferencován, což umožňovalo pružněji reagovat na nově vzniklé potřeby. U nás počínající etapu změn zahájilo ve školách v říjnu 1964 usnesení ÚV KSČ o školství, které stanovilo úkol „do pěti let vypracovat, ověřit a postupně uskutečňovat takovou koncepci výchovy a vzdělání, která by lépe připravovala mládež v souvislosti s požadavkem socialistické společnosti nejen pro další studium, ale také pro povolání. Dále uložilo ministerstvu školství provést od 1. září 1965 nezbytná opatření k vyšší úrovni přípravy žáků pro vysokoškolské studium, podstatně zvýšit náročnost a vhodně diferencovat učební plán, zejména propracovat obsah předmětů přírodovědného cyklu, cizích jazyků, a odstranit vážné nedostatky ve výuce základů výroby.

Úkol vypracovat novou koncepci výchovy a vzdělání do roku 1970 způsobil, že došlo také ke změně v organizaci střední všeobecně vzdělávací školy. V roce 1968 byl přijat zákon o čtyřletých gymnáziích, a tak se ve školním roce 1969/1970 staly všechny všeobecně vzdělávací školy čtyřletými gymnázii se široce diferenciovaným učebním plánem.

15.4 Nová výchovně vzdělávací soustava

Další změny ve školství byly provedeny v 70. letech. Jejich znění bylo zakotveno v dokumentu „Vývoj, současný stav a další úkoly československého školství“. Z provedeného hodnocení dosavadního vývoje školství vyplynul požadavek prohloubit princip demokratičnosti, jednotnosti a polytechnizace československé školy. Uvedený dokument se stal ideovou směrnicí pro vytvoření nové školské soustavy, jejíž koncepci připravilo ve spolupráci s komisemi expertů ministerstvo školství. Předložený elaborát byl schválen v červnu 1976 předsednictvem ÚV KSČ a vládou ČSSR a na začátku školního roku 1976/1977 se začala nová československá výchovně vzdělávací soustava experimentálně na vybraných školách ověřovat a uskutečňovat.

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976.
Organogram navrhovaného systému vyšel z uvedených základních tendencí a v duchu Komenského pojetí principu jednotnosti začlenil do své soustavy všechny vzdělávací instituce od předškolní výchovy až po výchovu a vzdělávání dospělých. Tento princip se již nechápe pouze ve směru vertikálním, v němž jednotlivé stupně na sebe navazují a pak se diferencují, ale také ve směru horizontálním, v němž má dojít ke sbližování jednotlivých typů škol navazujících na jednotnou základní školu. Spolu s tímto pojetím školy byl do popředí vyzvednut požadavek zavést místo základního osmiletého povinného vzdělání postupně povinné desetileté všeobecné střední vzdělání.

Výchovně vzdělávací proces probíhá v předškolních zařízeních (jesle, mateřské školy), na osmileté základní škole (čtyřletý I. stupeň a čtyřletý II. stupeň) a dále na školách středních, které svými cíli i obsahem tvoří se základní školou

jednotný celek. Střední školy jsou rozčleněny do tří proudů. Střední odborná učiliště (SOU dvou až čtyřletá), střední odborné školy (SOŠ), konzervatoře a gymnázia. Na čtyřletých školách je studium ukončeno maturitou a absolventi mohou pokračovat ve studiu na vysokých školách.

Jednotná školská soustava také nově řeší vzdělávání učitelů a výchovných pracovníků. Učitelé pro I. stupeň základní školy (1. – 4. ročník) studují pouze na pedagogických fakultách. Učitelé pro 5. až 12. rok školní docházky jsou připravováni na jednotlivých učitelských fakultách, tj. na fakultách pedagogických, filozofických, přírodovědných, matematicko-fyzikálních a na fakultách tělesné výchovy a sportu.

„Naše školství od roku 1945 prodělalo bouřlivý rozvoj. Nebyl to rozvoj vždy jednoznačně příznivý, ale byl vždy charakterizován snahou objevovat a prosazovat takové změny, které by napomohly zkvalitnění školství a které by vedly k lepším výchovným a vzdělávacím výsledkům“. (Jůva, Veselá, 1988, s. 184)

Poznámka: V roce 1953 byla povinná školní docházka zkrácena na osm let. Zákon z roku 1960 ji ale opět prodloužil na 9 let a zakotvil současnou strukturu škol i její terminologii: základní škola (v letech 1960-1978 základní devítiletá škola) se člení na 1. a 2. stupeň. Délka stupňů se v průběhu doby měnila z 5 + 4 (v čase devítileté školy) na 4 + 4 (v době osmileté základní školy v letech 1979-1989), pak na 4 + 5 (v letech 1990-1995, kdy poslední rok povinné devítileté školní docházky bylo možno absolvovat na střední škole, což prakticky znamenalo 4 + 4 + 1) a počínaje školním rokem 1995/96 zpět na 5+4.

16 Školské reformy po roce 1989

Rok 1989 představuje významný mezník, jak uvádí ve své práci Spilková (2005), ve vývoji československého státu ukončující více než čtyřicetileté období experimentování s komunistickou ideologií a budováním socialismu v zemi, jež patřila v meziválečné době k rozvinutým a prosperujícím demokratickým státům v evropském prostoru. V oblasti školství politické a společenské změny vyvolaly snahu o proměnu českého vzdělávacího

systému v moderní demokratický systém, který by byl v souladu s domácími tradicemi a zároveň i se základními vývojovými trendy a progresivními tendencemi západoevropského školství.

Dále o reformách školství po roce 1989 píše Spilková (2005, s. 16). Na rozdíl od ekonomické reformy s jasně formulovanou vizí postrádala vzdělávací reforma jednoznačné východisko v podobě ucelené vzdělávací politiky.
Za jeden z nejucelenějších projektů školské reformy lze považovat expertní studii Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti a ve sjednocené Evropě, kterou vypracoval na začátku devadesátých let tým Pedagogické fakulty UK v Praze pod vedením tehdejšího děkana fakulty J. Kotáska. Ve stejné době vznikly i další projekty jako NEMES Svoboda ve vzdělání a české škola nebo projekt skupiny IDEA či studie Jednoty matematiků a fyziků.
Zhruba v polovině devadesátých let vzniklo několik dalších expertních studií a zásadních dokumentů vzdělávací politiky. V roce 1994 vznikla pod vedením J. Kalouse analytická evaluační studie Rozvoj vzdělávací politiky (v rámci programu PHARE) a MŠMT ČR vypracovalo dokument Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – kvalita a odpovědnost. Dokument byl velmi významný pro počátek nové etapy transformace a za východisko pro tvorbu nového školského zákona. V tomto dokumentu byly poprvé formulovány zásady nové kurikulární politiky. Navrhovalo se, aby pro jednotlivé úrovně vzdělání (s výjimkou vysokých škol) stát stanovil vzdělávací standardy, které by byly východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů. V roce 1995 byl zveřejněn Standard základního vzdělání, který byl prezentován jako nástroj péče státu o kvalitu vzdělávání. Standard vyjadřoval představu o společensky žádoucí podobě povinného základního vzdělání – o cílech, jež jsou sledovány a o vzdělávacím obsahu, který má být zprostředkován všem žákům. Standard základního vzdělávání přinesl do oblasti vzdělávání v České republice některé nové tendence. Šlo zejména o nové pojetí kurikulární politiky. Po dlouhém období centrálně a direktivně stanovených cílů a obsahů vzdělávání v podobě závazných, normativních a detailně propracovaných osnov a pojetí učitelů jako

vykonavatelů centrálně stanovených předpisů a norem s minimálními kompetencemi představuje standard jako rámcový základ vzdělávání základní mantinely pro práci škol a sjednocující rámec na celostátní úrovni. „Konec diktátu závazných a předimenzovaných osnov – jejichž zvládnutí všemi žáky bylo stejně chimérou, jak prokázaly různé výzkumy“ (Spilková, 2005, s. 18).

V návaznosti na standard základního vzdělávání byly v letech 1996-1997 schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání: **Obecná a občanská škola** (byla vytvořena už v letech 1993-1994 týmem vedeným tehdejším ministrem školství P.Piťhou), **Základní škola** a **Národní škola**. Jako alternativní vzdělávací program byl schválen vzdělávací program Česká škola waldorfského typu. Vlastní vzdělávací program začali připravovat zastánci pedagogického systému Marie Montessori.

16.1 Školský zákon 561/2004 Sb.

V dubnu 1999 přijala vláda České republiky usnesení č. 277, v němž na základě svého programového prohlášení schválila hlavní cíle vzdělávací politiky (na tyto změny jsme čekali skoro deset let). Ty se staly východiskem pro zpracování materiálu nazvaného Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Zásadní pozitivní zlom v procesu transformace přináší vznik Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy (2001), která představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu 5-10 let. V Bílé knize bylo využito vše pozitivní z uplynulých deseti let. Tento dokument se stal základním podkladem k tvorbě nového školského zákona č. 561/2004 Sb., jenž byl po desetiletém úsilí v roce 2004 s platností od ledna 2005 konečně přijat. V návaznosti na Bílou knihu vznikl v letech 2001-2004 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání jako klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Základním cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí,

které jsou chápány jako „soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání“. Tupý (in Spilková, 2005, s.25).

Poznámka: Školský zákon č. 561/2004, zavádí nový, dvoustupňový systém přípravy kurikula – školy mají možnost profilovat se prostřednictvím vlastního školního vzdělávacího programu (ŠVP), který vychází ze závazného dokumentu – Rámcového vzdělávacího programu (RVP).

17 Významní představitelé školství 20. století

Mezi známá jména 20. století v oblasti pedagogiky patří mimo jiné například: Revolucionářka a školská pracovnice Naděžda Konstantinovna Krupská, Anton Semjonovič Makarenko. V českých zemích to jsou například Zdeněk Nejedlý, Otokar Chlup, Václav Příhoda, Jan Uher, Josef Úlehla, Otakar Kádner, Josef Hendrich a mnoho dalších.

K rozvoji české pedagogiky ve 20. století výrazně přispěl i Jan Uher (1891 – 1942), profesor Masarykovy univerzity, který zahynul v nacistickém koncentračním táboře. Svým výrazným sociologickým pohledem na výchovnou problematiku rozšířil myšlení této vědní disciplíny o novou dimenzi. K jeho hlavním dílům patří Problém kázně (1924), Základy americké výchovy (1930) a Středoškolský student a jeho svět (1939). (Jůva, 2007, s. 79)

Průkopníkem cesty za zásadními reformami výchovy a školy se stal Václav Příhoda (1889 – 1979), profesor pedagogiky a psychologie na Univerzitě Karlově v Praze. Svými pracemi zasáhl jak do rozvoje české pedagogiky, tak do rozvoje psychologie pedagogické a vývojové. Své poznatky získané při studijních pobytech v USA tvořivě aplikoval na českou situaci a celým svým dílem přispěl ke snahám o vytvoření české exaktní pedagogické vědy. Za předmnichovské republiky usiloval o jednotnou školu vnitřně diferencovanou. S jeho jménem byly spjaty také snahy o zavádění pracovních metod, o globalizaci a o aplikaci samoučení. (Jůva, 2007, s. 79)

Poznámka: 20. století je značně poznamenáno nejen válkami, ale i po nich nastoleným režimem.

18 Dítě ve 20. století

Dvacáté století: dvě ničivé války, dva totalitní režimy, miliony mrtvých, holocaust, stupňující se projevy rasismu a xenofobie, věda a technika pohlcující své uživatele, zdevastovaná příroda. Anglický historik Eric Hobsbaw ale nazval minulé století „věkem extrémů“, proto má i pár pozitivních rysů. Například to, že bylo stoletím dítěte, alespoň z větší části, pomineme-li období obou světových válek, v nichž byly zabíjeny i děti. Přesto je 20. století dobou, kdy se dítě stalo autentickou bytostí, plnoprávným, rovnocenným, ba zvýhodňovaným členem společnosti, jehož postavení je chráněno legislativou (roku 1924 zakotvila zvláštní záruky, péči a zvláštní právní ochranu dítěte Ženevská deklarace práv dítěte); současně se stalo bytostí, k níž se upínají naděje rodičů i společnosti. Cesta k tomuto výsostnému postavení byla zdlouhavá: v 17. století se mezi dětstvím a dospělostí prosazovala škola, v 18. století byla škole i dětskému zdraví zákonem přiznaná důležitost, zřetelnou emancipaci dětství pak vidíme ve století následujícím. Přibývá výchovných spisů, střetají se jednotlivé pedagogické teorie, plně se prosazuje vzdělávací povinnost, vytváří se struktura moderního školství, ustavuje pediatrie jako samostatný lékařský obor. Objevuje se móda respektující potřeby dítěte, tovární výrobci hraček i drobného nábytku soupeří o přízeň malých zákazníků a jejich rodičů. **Dětství bylo potvrzeno.** (Lenderová, Rýdl, 2006, s. 7)

Dlouhé dvacáté století neslo výrazné rozdíly v chování k dětem.

EMPIRICKÁ ČÁST

19 Úvod empirické části

Autorka v empirické části práce úzce navazuje na ústřední téma pojednané v teoretické části a formou kvalitativního výzkumu a ve snaze osvětlit konstantní, ovlivňující a určující faktory proměny postavení dítěte ve společnosti, shromažďuje data, která následně podrobuje analýze. Výsledek své práce předkládá jako strukturovanou interpretaci dat a závěrů, ke kterým dospěla, čímž utváří svou teorii této problematiky.

19.1 O čem výzkum pojednává

Proměny postavení dítěte ve společnosti autorka cíleně zkoumá v prostředí školy od dob první republiky až po současnost. Vstupní data získává formou odpovědí jednotlivých respondentů, žáků a učitelů různých věkových kategorií. Všem dotazovaným klade autorka v rozhovoru stejné, předem připravené, výzkumné otázky (viz 19.4) a jejich odpovědi zaznamenává do předem připraveného dotazníku. Pokud bylo třeba, pokládala další rozšiřující otázky, které nebyly předem připravené, a které vyplynuly z dané situace. Z následné analýzy dat postupně krystalizují jejich sémantické vztahy a interpretované obsahy jednotlivých kapitol se skládají v logický celek. Lze na základě této empirické práce formulovat teorii o postavení dítěte ve společnosti? Je možné tímto postupem odhalit a porozumět podstatě jevů, které přímo či nepřímo ovlivňují postavení dítěte ve společnosti? Na tyto otázky odpovídá autorčina empirická část práce svým obsahem a závěrem.

19.2 Motivace

Autorka sama je matkou dvou dětí a proto se jí veškeré otázky této tématiky osobně dotýkají a snaží se na ně hledat správné odpovědi. Ve své učitelské praxi hodlá těžit z nabytých vědomostí, jejichž zdrojem jsou k tématu vztažené odborné publikace, ale chce zúročit i nová poznání, která z práce samotné

vyplývají. Hlavním důvodem a cílem, proč se touto problematikou autorka zabývá, je snaha nalézt odpověď na otázku, zda je vše, co dnes naše společnost dítěti nabízí, co mu umožňuje a kam jej směruje, ve svém výsledku ku jeho prospěchu, nebo zda pro něj z toho plynou i nějaká negativa, to jest něco, co by mohlo nesprávně ovlivnit jeho další vývoj.

Poznámka: Je dobré obdarovávat děti nepřeberným množstvím hraček a věcí, které dítě mnohdy ani nepotřebuje a nevyužije? Autorka se domnívá, že děti pro svůj rozvoj nadměrné množství hraček nepotřebují a navíc také, že tento přehnaný konzum vede ke zhoršování životního prostředí.

19.3 Výzkumný přístup

Výzkumný přístup je v této práci založen na indukci, to jest metodě usuzování, která přesahuje informace (empirického původu) ve východisku, jak uvádí Švaříček a Šeďová (2007, s.14). Nalézáním shod ve výpovědích je, dle Švaříčka a Šeďové, ospravedlněno přijetím obecné zákonitosti, která je v případě této práce shrnuta v kapitole 23. Autorčina výzkumná práce využívá rovněž abdukci, to jest propojování jednotlivostí s celkem, uplatněnou v klasické „zakotvené teorii“ Strausse a Corbinové (in Švaříček, Šeďová, 2007, s.14), a může tak utvářet své myšlenky a teorie díky přemýšlení nad systémem faktů.

19.4 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou rozděleny do osmi kategorií, které představují vždy určitý tematický celek.

Umístění a organizace školy

- Kdy a kde jste navštěvoval školu (ZŠ)?
- Kolik vás bylo ve třídě?
- Jak velká byla škola (město, vesnice)?
- stupeň byl od 1.třídy do 4. nebo 5. třídy?
- Byla škola nějak rozdělena (chlapecká, dívčí)?

- Byla škola nějak specializovaná?

Školní zázemí

- Jak byla vybavena Vaše škola (tělocvična, jídelna, hřiště, školní družina, atd.)?

Obsah vyučování

- Jsou některé předměty, které existovaly dříve a dnes již neexistují a naopak?

Osoba učitele

- Pamatujete si nějakého učitele? Jaký byl?
- Trestali vás nějak učitelé?

Aktivita žáků

- Jací jste byli žáci. Spiše aktivní, pasivní? Spolupracovali jste?

Atmosféra a kolektiv

- Jaká byla atmosféra ve škole, třídě?
- Jaký jste měli kolektiv?

Volný čas

- Jak jste trávili volný čas? (družina)
- Jaké jste měli hračky?

Rodiče a škola

- Jaký byl vztah Vašich rodičů ke škole, k učiteli, ke vzdělání?

20 Metodologie

Pro empirickou část práce zvolila autorka kvalitativní výzkum, jako metodu vhodnou pro zpracování daného tématu. Za účelem možnosti srovnávání jednotlivých odpovědí a ve snaze zachovat požadovanou strukturu a kategorie, rozhodla se autorka získat data pomocí strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami (Hendl, 2005, s.173), ovšem s tím, že se apriori nesnažila omezit varietu poskytovaných informací v jednotlivých odpovědích – tematické doplnění odpovědí rozšiřujícími informacemi bylo rovněž zaznamenáno.

20.1 Postup a strategie

Autorka postupovala tak, že strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami strategicky zacílila na oblast školy a vše, co se školou souvisí, včetně učitelů i žáků a jejich rodin. Osm kategorií obsahuje výzkumné otázky, na které odpovídali žáci a učitelé rozdělení do kategorií časových. Důvodem tohoto postupu je snaha o maximální možné uchopení daného tématu v prostředí školy v určitém období, neboť proměny postavení dítěte ve společnosti lze v takto úzce vymezeném prostředí a čase lépe analyzovat a pojednat.

20.1.1 Popis sledovaných jedinců

Rozhovor byl veden s dvaadvaceti žáky a patnácti učiteli, kteří byli rozděleni dle jejich působení ve škole do těchto časových kategorií

A První republika až 2. světová válka

B 50. a 60. léta

C 70. a 80. léta

D od 90. let po současnost

20.1.2 Prostředí

Pro potřeby výzkumu byli dotazováni (již dospělí) žáci a učitelé základních škol. Výzkumné otázky jsou zaměřeny na oblast základní školy, jelikož jde o prostředí a tedy i období, v němž se dítě začíná více společensky osamostatňovat a vymezovat, a je tak poskytnuta dostatečná výpovědní hodnota. Dva respondenti – žáci - navštěvovali školu na Slovensku, ostatní v Česku. Respondenti - učitelé - působili a působí v českých školách.

20.1.3 Metody sběru a záznamu dat

Rozhovory autorka zaznamenala pomocí diktafonu a následně doslovně přepsala do textové podoby (použita aplikace MS Word). Přepis rozhovorů s učiteli je k dispozici jako PŘÍLOHY 7A až 7O (patnáct respondentů – učitelů), a přepis rozhovorů s žáky pak jako PŘÍLOHA 8A až 8V (dvaadvacet respondentů - žáků). Z přepisu pak byla stěžejní data přenesena do přehledné tabulky (použita aplikace MS Excel). Tabulka je k dispozici jako PŘÍLOHA 9. V textovém přepisu je vždy uvedeno číslo rozhovoru, například „Rozhovor 1“ a číslo respondenta. Pro respondenty – učitele je použito číslování – například „u6“ a pro respondenty – žáky pak číslování například „ž3“, přičemž „u“ znamená „učitel“ a „ž“ je „žák“. Čísla jednotlivých respondentů odpovídají číslům řádků v tabulce. Jednotlivé otázky jsou v textovém přepisu číslovány – například „1.“. V tabulce jsou otázky zaznamenány do sloupců, které jsou pojmenovány velkými písmeny – například „D“.
Odkazy v jednotlivých kapitolách této empirické části práce jsou zaznamenány jako „žD3“ nebo „uE5“ a pod.

Znázornění zápisu „žD3” v tabulce:

20.1.4 Technika analýzy

Autorka používá strategie „analytické indukce“, která uvádí do vztahu sběr dat a proces vytváření teorie v kvalitativním výzkumu (Hendl, 2005, s. 236). Analýza je provedena na principu metody „Zakotvené teorie“ Hendl (tamtéž, s.243). Odpovědi respondentů jsou konceptuálně seřazeny a následně uspořádány do tematických kategorií, celků. Tyto kategorie představují „základní kameny vznikající teorie“ Corbinové a Strausse (in Hendl, 2005, s. 244). Konfrontacemi jednotlivých otázek v rámci dané kategorie a následně i konfrontací kategorií mezi sebou vznikají propozice, které odkrývají konceptuální vztahy a tak je utvořena výsledná teorie, která prostupuje jednotlivé podkapitoly třetí kapitoly kvalitativního výzkumu a je shrnuta v kapitole 23. Použitá zakotvená teorie se apriori nesnaží potvrzovat předem vyslovenou hypotézu, ale naopak vychází ze zkoumání všeho, co se v dané oblasti postavení dítěte ve společnosti jaksi vynořuje.

20.1.5 Způsoby zajištění kvality

Za účelem zajištění kvality, bylo získání a zpracování dat provedeno výhradně autorkou práce. Z rozhovorů byl pořízen a uložen audio záznam. Důraz byl kladen na správnou volbu otázek, které respondentům umožní podat obsažné odpovědi. Analýza byla provedena výhradně na základě dat shromážděných v rámci tohoto výzkumu.

Poznámka: Zajímavým faktem je, že učitelé v důchodovém či předdůchodovém věku odpovídaly formou rozsáhlého vyprávění (nejdelší záznam má 28 minut). Rozhovor je bavil a jejich obsažné vyprávění se dokonce občas začalo ubírat zcela jiným směrem. Naproti tomu někteří žáci spadající do kategorie C a D odpovídali velice stručně a bez zaujetí (takový rozhovor trval i méně než 2 minuty). Nejdelší pořízený záznam má 1 hodinu a 12 minut.

20.1.6 Etické aspekty

Způsob sběru dat byl představen každému z respondentů na začátku výzkumu. Informovaný souhlas poskytli respondenti ústně předem a následně formou podpisu předloženého přepisu rozhovoru. Za účelem zachování anonymity neobsahuje finální přepis a výzkumná zpráva jména respondentů.

Formulář – Informovaný souhlas – obsahuje příloha 10.

21 Kvalitativní výzkum – analýza a interpretace dat

Autorka se v kvalitativním výzkumu snaží osvětlit konstantní, ovlivňující a určující faktory a formulovat teorii proměny postavení dítěte ve společnosti.

21.1 Úvod kvalitativního výzkumu

Množinu dotazů a odpovědí kvalitativního výzkumu rozčlenila autorka logicky do osmi tematicky strukturovaných celků. Tato témata jsou pak vztažena a přímo konfrontována s výzkumnou otázkou proměny postavení dítěte ve společnosti.

- Organizace školy

Organizace školy a systém rozdělení dětí do tříd jsou faktory přímo určující hierarchické poměry ve skupině (žáků),a jako takové se významně podílejí na vymezování postavení dítěte ve společnosti.

- Školní zázemí

Prozkoumání vývoje školního zázemí naznačuje priority společnosti prostřednictvím míry vložených investic. Poukazuje na to, co všechno jsme ochotni investovat, abychom naplnili své cíle.

- Obsah vyučování

Proměna obsahu vyučování je přímou projekcí realizace našeho vkladu do dětí a jejich, ale i naší budoucnosti. Změny obsahu vyučování se uskutečňují ve snaze usnadnit dětem jejich budoucí život v neustále se měnící společnosti.

- Osoba učitele

Rozborem vztahu dětí, rodičů a společnosti k osobě učitele lze pozorovat proměny postavení dítěte i učitele ve společnosti.

- Aktivita žáků

Tematizace aktivity žáků ve škole ukazuje jejich skutečné jednání a to, jak výrazně je toto jednání ovlivněno proměnou postavení dítěte ve společnosti.

- Atmosféra a kolektiv

Atmosféra ve škole je částečně i odrazem atmosféry ve společnosti. Analýza atmosféry a kolektivu odhaluje proměny vztahů mezi dětmi.

- Volný čas

Změny způsobu využití volného času a jeho objemu naznačují, v jakém postavení děti v průběhu času byly a do jaké pozice je tyto proměny dnes staví.

- Rodiče a škola

Analýza vzájemného vztahu rodičů a školy nás přivádí k otázce – „Kdo přebírá odpovědnost za výchovu dětí?“ A také: „Pokud se jeden zodpovědnosti zříká nebo není připraven výchovu v plné šíři zajistit, v jaké situaci se pak dítě ocitá?“

21 Hlavní tematické celky

Konceptuálně seřazené otázky jsou uspořádány do osmi tematických celků, které obsahují data, analýzu, interpretaci a utvářenou teorii.

21.1 Organizace školy

Při rozhovorech s jednotlivými žáky a učiteli se autorka rozhodla zmapovat organizaci školy. Školy byly a jsou děleny na velké městské, pojímající četnou populaci městských dětí, a dále pak školy menší až střední velikosti, obvykle nabízející školní vzdělání žákům dané obce a případně i obcí blízkých v rámci daného regionu [žF]. Třídy (učebny) žáků A,B,C naplňoval zhruba podobný počet žáků, cca 25-30. V době první republiky a za druhé světové války byly však typické malotřídky, čili jednotlivé učebny pojímající žáky několika ročníků najednou [žE3, G4]. V takto početných skupinách dětí je hierarchie dána především věkem jednotlivých žáků. Starší a tedy chytřejší a též silnější děti byly nadřazeny těm mladším. Na vrcholu této pyramidy je pak osoba učitele, který ve všech ohledech žáky výrazně převyšuje a z titulu svého postavení, ale též i pro svůj přístup a dík svým vlastnostem (např. spravedlivosti - žL4),budí náležitý respekt. Se zcela jiným prostředím se setkáváme v době, která přichází poté. Od padesátých let jsou třídy (až na výjimky) [uE3], obsazovány výhradně žáky jednoho ročníku. Děti stejného věku jsou najednou, zcela nově, začleňovány do skupin, tříd, svých vrstevníků a v takto uspořádaném prostředí se bortí dosavadní a utváří zcela nová forma hierarchie ve školním prostředí. Určujícím faktorem již není rozdílný věk - (viz heterogenní a homogenní třída kap. 6.1). Poměřování síly, chytrosti, vynalézavosti a inteligence, se v rámci skupiny (třídy) uskutečňuje mezi rivaly stejného věku. S postupem času dochází k proměně, která povede k ještě většímu vyostření tohoto „souboje“. Ve třídách

žáků D totiž dochází k poklesu počtu dětí ve třídě, cca 20-25 a v některých případech pak dokonce i o polovinu méně [uF14, F16].

21.2 Školní zázemí

Rozvoj a chování dětí – žáků nepochybně souvisí i s možnostmi, které jim nabízí školní zázemí. Postupné technické zdokonalování a organizační vylepšování školy vede k otevírání nových možností, jenž se dětem nabízí. Na základě vlastních zkušeností a vyhodnocení svých dosavadních znalostí, posouvá člověk hranici možností stále dál a dál ve snaze vylepšit svou budoucí situaci. A není to jen onen dospělý člověk, který by těžil z výsledků svého úsilí jenž zlepšují konkrétní oblasti našeho živobytí, ale jsou to právě a především jeho děti, u kterých vše začíná, a které mají výsadní právo kráčet touto novou a lepší cestou, dlážděnou modernizovanými prostředky a lepší organizací. Důkazy neustálého rozvoje (ve prospěch dítěte) potvrzují respondenti svou výpovědí v mém průzkumu. Žáci A popisují na rozdíl od žáků pozdějších generací poměrně nižší vybavenost škol [žJ3,4,5]. Školy v menších obcích nebyly například, na rozdíl od těch městských, vybaveny tělocvičnami. Děti chodily cvičit a hrát hry ven a za nepříznivého počasí bylo jedinou možností omezené cvičení přímo v učebně [žJ3]. Jídelny neexistovaly, děti si do školy nosily jídlo z domova nebo chodily obědvat domů [žJ3]. V pozdější době, jak potvrzují odpovědi žáků B,C,D byly již školy vybaveny tělocvičnou (příp. se docházelo do budovy Sokola – viz. např. žJ6), školní jídelnou a družinou. Ve snaze umožnit dětem potřebný pohyb i hru v rámci vyučování, poskytovaly tělocvičny prostor k rozvoji pohybových aktivit i za nepříznivého počasí. Navíc skýtaly nové možnosti zdokonalování tělesné zdatnosti prostřednictvím speciálního nářadí a vybavení. Využití venkovního hřiště bylo běžné pro školy dříve i dnes, ovšem škála hřišť určených pro konkrétní aktivity se postupně rozrůstala [žJ10,21]. Postupný zrod školních jídelen nepřináší pouze usnadnění práce rodičům, ale ruku v ruce s tím i možnost školy lépe organizovat a využívat čas určený pro vyučování – čas věnovaný výuce, rozvoji a výchově, tedy dětem, se zvětšuje. Zavedení školní družiny u žáků B,C,D znamená zacílení se

na dítě i mimo čas vyhrazený pro běžné vyučování. Po ukončení výuky už běžný den dítěte nepokračuje pomocnými pracemi v domácnosti, jak tomu bylo ve velké míře u dětí A [žQ3, Q4], ale zaměřuje se na možnosti využití tohoto volného času jiným způsobem. Školní družina poskytuje možnost věnovat se hrám, ale také rozšiřuje a prohlubuje další oblasti vzdělávání dítěte (zájmové kroužky - hudební a výtvarná výchova, atd.).

Uvedení všech nových vymožeností do praxe si mnohdy žádá vysoké náklady s tím spojené, ovšem naše investice vložené do dětí, jejich vzdělání a výchovy, zdá se, neznají limity. I proto se mezi potřebnou a dnes v podstatě již téměř nezbytnou vybavenost škol, které navštěvují žáci D, řadí moderní elektronika a nejnovější IT technologie [uG15,16] – např. interaktivní tabule.

22.3 Obsah vyučování

Obsah i forma vyučování se v průběhu času proměňuje, což svou výpovědí potvrzují žáci a učitelé v odpovědích na otázku, které předměty se vyučovaly dříve, a které dnes již neexistují. Preference vhodných předmětů, které naplňují školní vyučování, do značné míry korespondují se stavem soudobé společnosti, s tím, co upřednostňuje, co si žádá a jaká očekávání hodlá naplnit. Náš „vklad“ do dětí hodláme zužitkovat ještě za našeho života. Chceme vidět výsledky našeho snažení přímo na našich dětech. Dáváme jim proto do rukou bezvýhradně vše co máme a vždy ještě i o něco víc, aby se tak ocitly v ještě výhodnější situaci a mohly vývoj opět posunout o kousek dále. V osvědčených praktikách pokračujeme a ty, které se již nehodí, vyřadíme a nahradíme je jinými. Stejně tak je tomu i u předmětů vyučování. V období první republiky a za druhé světové války, jak dokládají svou výpovědí žáci A, bylo významným předmětem náboženství, které se po válce ve školách, až na výjimky, již běžně nevyučuje – společnost začíná klást důraz na jiné aspekty lidské činnosti. Žáci A dále uvádějí, mimo jiné, ruční práce a v oblasti výuky cizích jazyků pak výhradně němčinu [uK4,5]. To jsou oblasti s jistým potenciálem pro budoucnost, a proto i nadále zůstávají začleněny do výuky, jak potvrzují žáci B. Ti popisují pracovní vyučování – práce na pozemku a v zahradě, vaření, dílny, šití a také

péči o dítě (přebalování panenek, vyprávění pohádek dětem v jeslích – [žK7]. Žáci C popisují povinnou výuku ruského jazyka a branné cvičení – tzv. cvičení CO (civilní obrany), dnes již předměty dávno „vyhaslé“. Dítě dnes již není motivováno hrozbou třetí světové války a jeho zaměření a aktivita se může ubírat zcela jinými směry. Předměty a formy vyučování dříve uvržené v zapomnění, se mohou nově opět vynořit a určitým způsobem obohatit výuku či pokusit se vychýlit vývoj jiným směrem. Děti se mohou v těchto staronových, avšak moderně pojatých, formách vyučování cítit daleko lépe. Učitelé ve své výpovědi vyzdvihují přednosti těch forem vyučování, které poskytují větší míru volnosti pro vyučujícího a zároveň dokáží lépe zapojit děti do vyučování. Popisují tak výhody obecné školy [uH6, H7, I9], kde se děti konkrétní činnosti v předmětu více věnují a jednotlivé předměty se mohou navzájem prolínat.

Společnost, rodiče i děti se ubírají novým směrem, který má v naší představě budoucnosti napomoci dalšímu zdokonalování - dítě si žádá něco nové, co se naučí a co mu budoucí situaci usnadní a otevře mu další možnosti. Abychom se tímto směrem mohli vydat, potřebujeme konkrétní nové pomůcky, což dokládají svou výpovědí i učitelé [uL10,15,17]. S tím souvisí i zavedení nových forem vyučování – např. projektové vyučování, které je sice daleko náročnější na přípravu než vyučování běžné, ale dětem se tato práce líbí a toto učení je pro ně příjemnější, což v důsledku přináší i lepší výsledky. Dítě má tak větší možnost uspět a tímto úspěchem posilovat své sebevědomí.

22.4 Osoba učitele

V odpovědích na otázky týkající se osoby učitele můžeme sledovat dvojí proměnu. V první řadě odhalujeme posilující postavení dítěte ve společnosti, ale zároveň se dozvídáme o postupné degradaci postavení učitele.

Z vyprávění žáků A, vzpomínajících na své učitele, je znát naprostá úcta k učiteli, jako autoritě a vzoru. Téměř oddaná poslušnost, kterou žáci této doby učiteli prokazovali, a zároveň nedotknutelnost učitele jako osoby společensky vysoce uznávané a ctěné, stavila žáka do pozice bezvýhradně podřízené. Žáci s láskou vzpomínají na učitele, kteří nějakým způsobem dokázali obohatit

běžné vyučování - učitel například vzal žáky na školní výlet [žL3],nebo jim prokázal svou náklonnost jiným výjimečným způsobem – například je pozval k sobě domů [žL5]. V zapomnění ovšem nepřišli ani ti učitelé, kteří zaujali určitou ctností – např. spravedlivostí [žL4]. Součástí výchovy na školách je i udělování trestů. Ty můžeme kategorizovat na fyzické, manuální a společenské. Děti za první republiky a druhé světové války zakoušely veškeré tyto tresty – fyzické, například výprask rákoskou přes ruce [žM3,M4], manuální – trestání psaním „100x větu ...“ [žM4,5] a společenské – vykázání žáka do kouta [žM5].

V období následujícím popisují žáci B,C učitele jako osobu i nadále vzbuzující respekt a úctu. A to pokud je učitel přísný [žL7,9], spravedlivý, trpělivý [žL22], hraje na hudební nástroje [žL15,20], když umí být zábavný a má smysl pro humor [žL6]. Objevuje se však i negativní vzpomínka vázaná na křivdu za špatné ohodnocení práce žáka [žL7,19] nebo podrývání jeho sebevědomí [žL12]. Zcela opačně vzpomínají děti na učitele, který je nadchl svým výkladem [žL11]. I zde se shledáváme s oblíbeným učitelem, který pozval žáky k sobě domů [žL10]. Škála trestů, stále zastoupených ve všech kategoriích, se zde pak vynalézavostí učitelů pouze rozšiřuje: pohlavek [žM11,17,18,20], tahání za vlasy, sezení s rukama za zády, zvláštní úkoly, práce na pozemku, vynadání před ostatními, postavení do kouta nebo posazení do „lavice pro osly“, setrvání po škole, předvolání rodičů. I za této éry je tedy dítě ještě stále v pozici podřízené. Zpestřování škály trestů do jisté míry souvisí i se sílícím posilováním dětské individuality. Rivalita dětí, zmiňovaná v kap. 22.1, a snaha prosadit sebe sama, nese s sebou nutně i vytváření konfliktních situací, na které škola reaguje, mimo jiné, právě i zaváděním nových forem trestů.

Pohlédneme-li pod pokličku současné školy, zaslechneme hlas učitelů C,D, kteří svorně popisují obecnou neúctu či malý respekt společnosti k učiteli. Zdůvodňují si to různě. V některých případech je prý důvodem postavení instituce školy – viz [uK10] “*Učitel je hlídač dětí, co musí poslouchat rodiče, nadřízené a někdy i děti*“, nebo [uK17] „*školy dokonce ustupují v požadavcích,*

aby vyhověli rodičům“. Zde se již prosazující individualita dítěte, posilněna vůlí rodičů a tedy veřejností, to jest naší společností, a podpořena novými změnami zasazenými do školského zákona, projevuje v plné své síle. Moderní a vyspělé, generacemi vyšlechtěné dítě, se začíná dostávat do pozice toho, kdo významně ovlivňuje a do jisté míry i určuje další vývoj, směr, kterým se bude škola, a tedy i naše budoucnost, ubírat.

Učitelé hledají jiné důvody související se změnou jejich postavení ve společnosti. Spojují je například s finančním ohodnocením [uK13,16]. Svou roli hraje podle nich i váha vysokoškolského titulu [uK6,15] – vzdělání učitele není náležitě doceňováno. Rodiče, podle učitelů, obvykle nedoceňují práci učitele, který krom výuky vkládá navíc mnoho času do náročné přípravy [uK6,17]. Pouze v jednom případě [uK4] přiznávají učitelé vinu sami sobě - nekompetenci učitelů samotných. Navzdory tomu si prý ale někteří rodiče kantora vážit dovedou, zvlášť když vidí jakou péči dětem věnuje [uK6,K7,16] - to je ovšem podle názoru autorky zcela zásadní ukazatel, který učitele posune výš na pomyslné ose společenského postavení. Částečně to zcela jistě pozitivně ovlivní i nová forma trestů, které se dnes ve škole používají. U dětí D i současných učitelů již zcela vůbec nepozorujeme fyzické tresty. Tresty se transformují na naučné a motivující [žM23]. Manuální tresty jsou učiteli B,C využívány celkem výhradně v souvislosti s výukou – žáci dodělávají úkoly nebo procvičují probíranou látku [uJ4,9,11-15]. Jen zřídka jsou udělovány poznámky. Společenské tresty mají např. formu názornou – [uJ6:] „*Děti jsou jablíčka a padají ze stromu, když zlobí*“, nebo [uJ8]: „*Příběhy prohřešků děti zakoušejí v etudách na vlastní kůži*“. Někteří učitelé C již např. netrestají vůbec [uJ16,17] a jako společenský trest uvádějí rozhovor s rodiči [uJ9,13].

Poznámka: V jednom případě se žák C o učiteli vyjádřil vulgárně. Autorka se domnívá, že žáci A a B by ve vztahu k učiteli vulgární výrazy zcela jistě nepoužili.

22.5 Aktivita žáků

Odpovědi na otázky směřující k posouzení žákovské aktivity ve škole odhalují další pohled na proměnu postavení dítěte ve společnosti. Zatímco žáci A se v některých případech považují za aktivní a ctižádostivé [žN4] a jindy spíše za pasivní [žN3], všichni žáci B se již považují za aktivní. U dětí C,D se pak setkáváme s odpovědí, že kolektiv jako celek byl spíše pasivní, ale projevovala se aktivita individuální [žN19,20,21]. Učitelé B,C posuzují aktivitu z pohledu vztahu žáka k učiteli s akcentem na projev žáků. Soudí, že žáci dříve projevovali více úcty k učiteli, byly poslušnější a hodnější, měly větší respekt a nedovolovaly si mluvit vulgárně [uL6,L10]. Naproti tomu dnes mají děti větší snahu se prosazovat – [uL4]"*bohužel někdy za každou cenu*", [uL9] "*Děti nemají snahu si pomáhat, spíše si ubližují*". Učitelé tvrdí, že děti jsou dnes drzejší, ale také bezprostřednější [uL5], nemají takový respekt k učiteli, jsou agresivnější [uL6], mají větší přehled [uL4,L11]. Vzrůstající individualita, která se v chování dětí projevuje, vede ke zvýšené aktivitě ve snaze prosadit sebe sama- [uL9] „*Při písemce se mohu klidně otočit, protože děti si vzájemně nedají nic opsat*". Tato individualita má však i své stinné stránky neboť poškozuje mezilidské vztahy a narušuje vazby, které byly u dětí dříve běžné a pevné. Děti dnes věnují stále více času individuálním činnostem spojeným s prací na počítači a nevznikají tak pevné kolektivní vazby jako u jejich rodičů a prarodičů, kteří spolu po škole trávili mnohem více času [uL9,10] a dodnes například pořádají třídní srazy [uL9]. Učitelé D rovněž popisují zhoršující se chování dětí a vztahů mezi nimi, navíc ale poukazují i na souvislost vztahu rodičů ke škole a učiteli jako autoritě – [uL12]: "*pokud je nějaký rodič vůči učiteli neslušný, tak se tak chová i jeho dítě*". Rodiče tak nepřímo ovlivňují dění ve škole a to, jak se jejich děti vůči učitelům a škole jako instituci vymezují, tedy do jaké role se samy staví. Projevy žákovské aktivity rodiče ovlivňují svým vymezením se vůči škole buď negativně – [uL13, L16]: *"...počet rodičů, kteří se přišli na děti zeptat na třídní schůzku, byl velmi malý.*", nebo naopak pozitivně [uL17]: "*...šikovná třída ambiciózních rodičů.*".

22.6 Atmosféra a kolektiv

Atmosféru školního dění ovlivňují nejen události, které se odehrávají v budově školy, nebo jsou se školou v přímé souvislosti. Děti všech kategorií se většinou shodují, že kolektiv nejprve a především tvořily dvojice či menší skupinky dětí, které navázaly a udržovaly dobré mezilidské vztahy. V atmosféře školní se totiž odráží i atmosféra společnosti. Atmosféra v době, kdy školu navštěvovali žáci A, byla např. sjednocena společným odporem – „*Všichni jsme byli proti Němcům.*“ – [žP4]. Obdobně výpověď některých žáků C hovoří o atmosféře utvářené pod tíhou společensko-politického uspořádání (v době socialismu) jako „sešněrovanou“ [žO13] a dusnou. Tyto výpovědi společně dokládají, že atmosféra ve společnosti a tedy i ve škole, ovlivňuje i utváření kolektivu, byť takového, který se vymezuje vůči společnému nepříteli. Spolužáci B,C,D proto s radostí sdělují, že i po škole se dlouho scházeli, nebo ještě dodnes schází na třídních srazech [žP7,11,12,13,17,18]. O tomto tématu pojednává i kapitola 22.5, kde současní učitelé popisují narušení tvorby kolektivních vazeb v důsledku prosazování individuality dítěte.

22.7 Volný čas

Pozorujeme-li volný čas a to, jakým způsobem je dětmi využit, získáváme názorný obraz toho, jak se v průběhu času proměňuje postavení dítěte ve společnosti. Objem volného času v průběhu doby narůstá ve prospěch dětí, dítěti je věnována větší pozornost a péče a rostou i prostředky vynakládané na jeho výuku, rozvoj i zábavu.

Děti A trávily volný čas buď hrou venku, nebo prací doma. Z výpovědi [žQ3] vyplývá, že někde byla práce dokonce škole nadřazena: „*Když jsme přišli ze školy, tak jsme pracovali, navlékali jsme tabák. Jednou jsem mamince utekla do odpolední školy, ale ona za mnou utíkala a přivedla mě zpátky k práci.*“ Samozřejmostí bylo, že starší děti se staraly o mladší sourozence. V čase, kterým jim zbýval, hrály knoflíky, fotbal, chodily do Sokola, v zimě sáňkovaly.

Hračky byly už tehdy pro děti dostupné. Děti z chudších rodin si je musely vyrobit – dívky si dělaly panenky [žR3] a kluci například draky a letadla [žR4].

Péče o sourozence přetrvává i u dětí B. Domácí práce již nejsou jimi v takové míře popisovány a děti začínají mít větší prostor věnovat se hrám (především venku), které co do pestrosti nabývají na objemu - volejbal, vybíjená, skákání gumy, sáňkování, bruslení a jiné. Objevují se ovšem i zájmové kroužky – např. hudební [žQ8,10,11] nebo výtvarné či herecké a sportovní, ale také povinná účast v Pionýrské organizaci. Aby mohly děti lépe trávit svůj volný čas, kterého pomalu přibývalo, dostávaly nové hračky - stavebnice, kočárky a panenky, na které si dívky šily oblečky – [žR10]: "*Hodně jsme se věnovali ručním pracím, odpoledne jsme háčkovaly, pletly, vyšívaly.*" S hlídáním pomáhali prarodiče, ale děti navštěvovaly zřídka i školní družinu, která již byla v té době k dispozici.
Děti C rovněž většinou trávily svůj volný čas hlavně hrou venku. Také ale navštěvovaly zájmové kroužky – Lidová škola umění, hudební a jazykové kroužky, Pionýr a Jiskřičky, poslech hudby z kazeťáku. Staraly se o zvířata – své domácí mazlíčky. Hračky těchto dětí byly obdobné, ovšem přibyly navíc i některé další – např. karty, doma vyrobená kuchyňka a pokojíček pro panenky nebo dílnička či digitální hry [žR20] a skateboard [žR16]. Také se vozily hračky a dětské kreslené časopisy ze zahraničí, např. z bývalého NDR [žR16].

K významnému posunu dochází u dětí D, které si sice také rády hrají venku, ovšem objevuje se i pasivní forma využití volného času - sledování televize. Navíc nastupuje éra her na počítačích a děti se této činnosti začínají více věnovat [žQ24], což znamená, že o to méně času tráví venku a jinou formou zábavy.

Odpovědi současných učitelů, srovnávající volnočasové aktivity dříve a dnes, by se daly shrnout do jednoho pojmu – **obavy.** Děti trávily dříve daleko více času pomocnými pracemi v domácnosti a nebo se nějakou hrou dokázaly samy zabavit. „*Dřív se děti více přátelily mezi sebou a trávily spolu i volný čas mimo školu.*" – [uM11]. Děti byly dříve ochotnější doma pomáhat. „*Dnešní děti jsou*

pohodlnější a mají méně pohybu"- [uM5]. Tuto situaci částečně ovlivňuje finanční situace rodin „*Sice je baví sport, ale méně ho navštěvují, protože za kroužky se většinou platí a rodiče šetří*" – [uM6]. Učitelé B tvrdí, že „*....děti nejsou tolik vytrvalé a brzy se unaví*" – [uM8], a také „*Neumí si samy hrát. Prostě dnešní děti se nechávají bavit.*" – [uM7]. Potvrzují, že: „*Značnou část volného času zabírá počítač a internet*" – [uM4]. Podle učitelů B „*....je dětem vštěpováno, že za ně všechno někdo udělá, naplánuje, a oni to pak pasivně plní nebo když nechtějí, tak neplní.*". Důvody vidí učitelé v pasivitě rodičů vůči škole a vůči dětem [uM9]. I učitelé D se svorně shodují, že děti tráví svůj čas „*...na počítači a na mobilních telefonech a chybí jim přímý kontakt se spolužáky - vrstevníky.*" – [uM16]. A také „*...dneska ty děti venku nevidíš.*" – [uM14].

Na základě těchto tvrzení lze konstatovat, že úloha dítěte ve společnosti a jeho postavení, pozorované prizmatem školy, má od dob první republiky až do současnosti postupně stoupající tendenci. Dětem se dnes dostává nebývalé pozornosti, prostředků a volného času. Přesto však v mnohých případech jakoby tápou, nevědí jak se svými téměř neomezenými možnostmi naložit, a tak se uchylují do pozice pasivních pozorovatelů vlastního bytí, jakési virtuální reality sebe sama, kterou ovšem ve skutečnosti řídí jiní – jejich rodiče, škola, společnost, která pro ně i pro sebe chce opět lepší budoucnost. Společnost je tak opětovně postavena před klasické otázky - jakým způsobem a jakými prostředky chce tohoto cíle dosáhnout? Odpovědí budou nové změny, které se jako první projeví právě v prostředí školy.

22.8 Rodiče a škola

Vzájemný vztah rodičů a školy je jedním z klíčových témat ovlivňujících vývoj školy a vzdělávání. Zájem rodičů o školu je trvalý, od dob první republiky až dodnes. Ovšem přístup rodičů ke škole se v průběhu této doby proměňoval. Žáci A vzpomínají na své rodiče, kteří měli o školu zájem, respektive měli zájem o to, jak jejich dítě prospívá a rozhodně si přáli, aby děti do školy chodily

[žS3-5]. Přestože nebyly organizovány třídní schůzky, ke kontaktu rodičů se školou docházelo. Učitelé buď chodili přímo do rodin [žS4] nebo rodiče chodili do školy a na prospěch svých dětí se učitelů ptali [žS3,5]. Jak již víme „*...panovala úcta ke vzdělání, škole a učitelům*“ – [žS18]. To platilo i pro rodiče žáků B,C, kteří totiž „*Vzdělání považovali za podmínku dobrého uplatnění v životě.*“ – [žS8]. V rozhovorech se dozvídáme, že v rodině byl vždy alespoň jeden z rodičů, většinou matka, který se o školní dění více zajímal. Tato skutečnost zřejmě vyplývá z rozdělení úloh mezi rodiči, kde otec je v roli živitele rodiny a matka obstarává její chod. Žáci D se již o všeobecné úctě rodičů vůči škole (učitelům) zcela vůbec nezmiňují, přestože: „*Vztah rodičů ke škole byl vynikající, protože mí rodiče se zajímali o dění ve škole, o mé výsledky, a o vzdělání, které nám škola nabízela.*“ – [žS23]. V tomto období tedy začíná docházet ke změně přístupu rodičů ke škole, resp. k učitelům. To potvrzují i učitelé, kteří zároveň říkají „*Dříve rodiče více spolupracovali při nápravě chování, vedli děti k respektu.*“ – [uN4] a „*Dříve byl učitel větší autorita, ale děti se mu tolik nesvěřovaly, dnes jsou děti otevřenější...*“ – [uN6]. Se sílícím tlakem společnosti na výkony jedince a stoupajícím pracovním zatížením, dochází ze strany rodičů k posouvání větší odpovědnosti za výchovu dětí na instituci školy, na učitele. Dnešní rodiny jsou také závislé na výdělku matky, navíc: „*Dnes je hodně rodičů rozvedených a je výjimka, když nejsou*“ – [uN5]. Čas, který rodiče věnují výchově dětí, se tedy poměrně snižuje. Škola a učitelé, kteří se donedávna těšili velké úctě ze strany rodičů, musí se nyní vypořádat s rolí instituce, která nejen vzdělává, ale musí se i v daleko větší míře podílet na výchově dětí. Byť to není její primární úlohou nebyla tato role škole nikdy zcela cizí. Dnes ji ovšem musí zastávat ve větším rozsahu a pod větším tlakem (rodičů). Zdá se, že dříve projevovaná úcta k učitelům značně pomáhala při snaze žáky vychovávat. Dnes musí škola a učitelé hledat nové prostředky a způsoby, jak se s touto situací vypořádat. Dítě se ocitá v situaci, kdy rodiče věnují méně času jeho výchově a škola, která má tuto roli v mnohem větší míře zastávat, není na tuto zátěž připravena. Dítě je proto v pozici, kdy více rozhoduje o sobě samém – jeho postavení se posiluje.

Zde je třeba zmínit, co uvádí ve své práci Průcha (2000, s. 170): “Mnozí pedagogové tvrdí, že bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou nemůže úspěšně fungovat vzdělávání mládeže. Je to oprávněné tvrzení, jenomže pedagogika se k tomuto poznání dopracovala poměrně nedávno. Předtím dlouho přetrvávalo pojetí, že edukační role rodičů a edukační role školy produkují oddělené aktivity: Úlohou školy je vzdělávat, tj. rozvíjet především kognitivní složku osobnosti dětí, a do této činnosti nemají rodiče zasahovat; na druhé straně úlohou rodičů je vychovávat, a k tomu zase škola má omezené možnosti. Teprve v 80. letech se začalo toto pojetí opouštět a dospělo se k názoru, že: Škola a rodina musí spolu komunikovat a kooperovat.”(Průcha, 2000)

23 Závěr empirické části

Od dob první republiky až po současnost lze pozorovat vývoj a proměny postavení dítěte ve společnosti jako reflexi událostí a změn v prostředí školy a v mnohém, co se vzděláváním dětí úzce souvisí. Autorka svým výzkumem dosáhla předem nedefinovaného poznání, které stvrzuje skutečnost sílícího postavení dítěte ve společnosti.

V předmětném období docházelo v určitých etapách k postupnému snižování počtu žáků ve třídách a zároveň se uskutečnila přelomová reorganizace, která vytěsnila malotřídky a do jedné třídy sdružila děti stejného věku již od jejich nejútlejšího mládí. Tato reorganizace připravila půdu pro zažehnutí nové rivality – boje o prvenství, ve kterém každý rodič sází na svého favorita, své dítě.
Současně s tím dochází k cyklickému zdokonalování školního zázemí ve snaze poskytnout co možná nejlepší výchozí pozici dětem, které tak budou moci prožít lepší život. Dospělý člověk vnitřně cítí, že i on bude z těchto změn profitovat, neboť jednak uvidí své děti dospět a žít lépe, než mohl žít on sám, ale zároveň bude mít lepší šanci na to, že nová generace se o tu odcházející dobře postará.

Z obdobných důvodů dochází i ke změnám v obsahu vyučování. Nové formy vyučování, ale i znovuzavádění těch forem, které kdysi upadly v zapomnění a dnes se mohou reformovat a znovu uplatnit, vedou k dalšímu zvýšení kvality života. Nová poznání, naučená modernizovaným způsobem, usnadní dětem jejich budoucnost a otevře jim také nové možnosti.

V průběhu doby dochází k postupnému prosazování dětské individuality hnané na vrchol vůlí rodičů a tedy širokou veřejností, čili naší společností. Tento „hlas společnosti“ je tak silný, že dokonce na miskách vah dokázal stlačit dolů bývalou autoritu učitele i s veškerou úctou, která mu byla v minulosti projevována. Společnost jakoby ústy dítěte, a v zájmu jeho prospěchu, řídí vývoj školy a určuje jí směr, kterým se má v budoucnu ubírat. Dochází k postupné přeměně trestů – fyzické byly zcela zrušeny a ty zbylé, pokud jsou udělovány, se transformují na naučné a motivující. Tím vším je opět výrazně posilněno postavení dítěte ve společnosti.

Aktivita žáků ve škole je úzce spojena s posilující dětskou individualitou. Dnešní děti jsou dík svému postavení sice mnohem bezprostřednější, než tomu bylo v minulosti, ale jejich aktivita je hořce kořeněna větší drzostí, ztrátou respektu vůči učiteli a také zvýšenou agresivitou. Sílící individualita za těchto okolností ve svém důsledku negativně ovlivňuje i vztahy mezi dětmi, které byly v dřívějších dobách mnohem pevnější. Kolektivní vazby přímo ovlivňuje i atmosféra ve škole, v níž se, mimo jiné, odráží i atmosféra naší společnosti. Dospělí takto svým počínáním výrazně ovlivňují podhoubí, ve kterém vznikají kolektivní vazby dětí. Teprve budoucnost ukáže, zda i dnešní děti dokáží vytvářet ve školním prostředí tak pevné mezilidské vztahy, které jim pak vydrží po mnoho let, jak tomu bylo u jejich rodičů a prarodičů.

V průběhu sledovaného období docházelo k nárůstu volného času a investovaných prostředků ve prospěch dětí. Zatímco děti v minulosti se dokázaly aktivně bavit a svůj volný čas výborně využít hrou, především pak hrou venku, postupný vývoj stvořil dítě dneška, které se stává pasivním

pozorovatelem a v lepším případě pak hráčem počítačových her za dveřmi svého pokojíčku. Toto dítě vlastně neví jak má se svým vydobytým „bohatstvím“, daným jeho vysokým společenským postavením, naložit. Škola je významnou institucí, která se bude transformovat takovým způsobem, aby se tento stav ustrnutí v pasivitě mohl v budoucnu změnit. Škola je navíc i institucí, po které se stále více žádá, aby zastoupila rodiče v roli vychovatele dítěte. Slušné vychování, dříve vizitka dobrých rodičů, se má dnes stát vizitkou školy, jelikož společnost po rodičích žádá plnění jiných úkolů – těch, které jsou spojeny s výkonem jejich zaměstnání.

Dítě v rukou školy, ovšem s právem rozhodovat o sobě samém, došlo, nebo bylo vysazeno, až na vrchol, a jeho společenské postavení zdá se být zcela neotřesitelné.

23.1 Diskuse (empirické části)

Diskuse si klade za cíl odpovědět na otázky, které vyvstaly z analýzy dat a v průběhu její interpretace, a zasazení výsledků do širšího kontextu dané problematiky.

Na základě výsledků provedeného kvalitativního výzkumu lze formulovat teorii o stoupající tendenci postavení dítěte ve společnosti. Toto postavení je založeno na pilířích prosazující se dětské individuality, sílícího tlaku rodičů, kteří ve svých dětech vidí jejich, ale i svou budoucnost, a na ochotě a vůli okolí, to jest i školy, se těmto tlakům přizpůsobovat. Budoucnost dětí se formuje právě v prostředí školy, která je proto středem pozornosti a je nucena se neustále přeměňovat a zdokonalovat tak, aby vše, co dnešní společnost dětem nabízí mohlo být využito v jejich prospěch. Aby uspěla, bude se škola snažit budovat vztahy s rodiči a do značné míry se bude i podílet na výchově dětí.

23.2 Základní poznatky výzkumu v kontextu současného poznání a teorie

Dítě nemělo v historii postavení vždy silné a jeho jistoty nebyly vždy zcela pevné – Seneca hovořil o rozumovém „oddělování škodlivého od zdravého“ a v ohrožení byl mnohdy přímo i život dítěte viz kapitola 5.1. Ještě v 19. století bylo celé dětství vměstnáno jen do prvních sedmi let života jak uvádí Lenderová a Rýdl, viz kapitola 13.2. O nutnosti proměny přístupu k dětem a též i potřebě pedagogické revoluce se zmiňuje Ellen Keyová ve spise - Století dítěte z roku 1900, která usuzuje, že osobnost dětí ve školách je dušena a to je třeba změnit. Osobnost člověka je třeba respektovat již od jeho dětství a proto je třeba věnovat pozornost edukační péči, jak vyplývá z pojednání Heluse (2009, s. 33). Autorkou provedený výzkum prokázal, že společnost dnes prostřednictvím školy, která se cyklicky zdokonaluje a upravuje, buduje to, co považuje za správnou cestu k vytyčenému cíli, to jest dítěti jako respektované a péčí zahrnuté osobnosti, která se bude moci vyvíjet a v konečném důsledku správně rozhodovat o sobě samém, ale brát na sebe zodpovědnost i za druhé.

23.3 Srovnání zjištění se závěry z jiných výzkumů

Zajímavé srovnání přináší konfrontace výzkumu autorky s výzkumem uskutečněným v rámci projektu Klíče pro život, nazvaným "Hodnotové orientace dětí ve věku 6 -15 let", který byl realizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy společně s Národním institutem dětí a mládeže v roce 2009 (dále jen „výzkum MŠMT ČR“). Výzkum MŠMT ČR ukázal, že děti chápou, že smyslem a cílem vzdělávání není jen osvojit si látku jednotlivých předmětů, ale také získat takové znalosti a dovednosti, které jim v životě pomohou uplatnit jejich schopnosti, formulovat postoje, lépe se orientovat a především umět „být“ ve společnosti. Děti přitom ale nejsou příliš ochotné vyvíjet patřičné úsilí – podepisuje se na nich to, že příliš snadno a bez výraznějšího vlastního přičinění získávají nejrůznější požitky, zejména virtuálně zprostředkované. To je zcela v souladu s výsledky výzkumu provedeného autorkou této práce, kde je

popsána pasivita dětí, které se dnes „nechávají bavit“. Výzkum MŠMT ČR dále uvádí, že s narůstajícím věkem dětí je na první pohled vidět tendence klesajícího vlivu rodičů a naopak zvyšování vlivu kamarádů. Zde je jistá paralela s výzkumem autorky, který poukazuje na snahu rodiny přenést zodpovědnost za výchovu na instituci školy. Ve škole se pak na chování žáků významně podílejí spolužáci, kamarádi. Výzkum MŠMT ČR také ukazuje, že téměř všechny děti mají ve škole dobré kamarády a navazují nová přátelství, ovšem ve školním kolektivu se někdy setkávají i s ošklivým chováním. Poněkud se tak rozplývá obava učitelů z budoucích přátelských vztahů dětí – žáků, na kterou poukazuje výzkum autorky, ovšem na druhé straně se potvrzuje existence rostoucí agresivity mezi dětmi, která do jisté míry může souviset i s posilující individualitou dětí. Oba výzkumy pak shodně popisují pozici učitele, který nemá ve společnosti žádné výsadní postavení a často se ve své roli ocitá mezi několika mlýnskými kameny, ovšem je ctěn, jestliže dokáže žáky zaujmout a nadchnout pro probírané téma, má dobré povahové rysy, dokáže naslouchat, ponechat prostor pro vlastní vyjádření dítěte a respektovat jeho věkové odlišnosti a potřeby. Vzájemná důvěra, nasazení a opravdovost učitele, jeho schopnost provázat teorii s praxí a zkušeností dítěte hraje zcela zásadní roli. Výsledky výzkumu autorky je z těchto důvodů možné považovat za hodnověrné a ve velké míře i přenositelné, to jest použitelné jako vstup pro další zkoumání.

23.4 Důsledky mých zjištění

V důsledku rostoucí dětské individuality, opírající se o sílící postavení dítěte ve společnosti, může docházet k další eskalaci dětské agresivity a zhoršování chování nejen ve školách, ale i za jejich zdmi. V souvislosti s tím může být negativně ovlivňována tvorba kolektivních vazeb mezi dětmi, které jsou vzorem pro pozdější navazování vztahů v dospělosti. Dětská pasivita a život prožívaný prostřednictvím počítačů, tedy jakoby mimo realitu, může v konfrontaci se skutečností, realitou života, tvrdě narazit. Děti komunikující prostřednictvím nových informačních technologií a sociálních sítí na internetu, jsou totiž vystaveny velkému riziku spojenému s jejich možným zneužitím. Děti se čím dál

více střetávají prostřednictvím internetu, tedy formou jakési hry mimo realitu, místo aby k jejich vzájemné konfrontaci docházelo osobně, venku na hřišti, tak jak tomu bylo u jejich rodičů a prarodičů, a jak tomu je i v reálném životě. Současný reálný život ovšem zřejmě bude do značné míry kopírovat to, co si děti právě nyní osvojují. Dnešní děti se jako budoucí dospělí zřejmě již nebudou tolik pozastavovat nad tím, že jejich vlastní děti žijí virtuálně. Dítě dneška bude zřejmě ve své dospělosti žít do značné míry také virtuálně, protože se to v dětství naučilo. Nové technologie ovšem umožňují dětem širší možnost vzdělávání snazším způsobem, proto jsou také děti jakoby stále „chytřejší“. Nepřímá komunikace prostřednictvím internetu a sociálních sítí také činí děti otevřenějšími a bezprostřednějšími, což nám umožňuje jim lépe porozumět a pro děti samotné to otevírá brány, skrz které k nim proudí naše podpora.

Ačkoliv má postavení učitele klesající tendenci, může v tomto směru dojít ke změně. A to za předpokladu, že učitel bude schopen dětem umět lépe objasňovat souvislosti mezi teorií a praxí, bude se těšit důvěře žáků a dokáže se jaksi osobně zapojit do jejich vzdělávání, výchovy a vývoje, čili do jejich života. Ať už k tomu budou použity současné, nové nebo nově reformované osvědčené postupy, budou mít tito učitelé jistě lepší výchozí pozici pro to, aby děti dokázali nadchnout, motivovat k učení a tím jim i usnadnit jejich budoucnost.

ZÁVĚR

Společnost se neustále mění a mění se i náš vztah k dětem. Kdysi dávno, v dobách antického Říma se doslova rozhodovalo o životě či smrti dítěte na základě jeho budoucí životní perspektivy. Takový přístup je dnes, kdy dítě po dlouhém vývoji vystoupalo až na vrchol společenského žebříčku hodnot, zcela nemyslitelný. Práva dítěte a jeho postavení od dob minulých až po současnost postupně sílí. Dvacáté století reálně prolomilo staré ledy a dítě se nakonec stalo středobodem všeho dění. Dnes je zahrnováno nezištnou láskou a téměř vše, co člověk koná, koná právě v zájmu svých dětí. V jejich zájmu uzpůsobujeme náš život a věnujeme dětem vše, co máme. Díky společenské a technické evoluci jsou dnešní děti mnohem vyzrálejší než jejich vrstevníci dob minulých. A některé moderní technické pomůcky dokonce ovládají ještě dříve, než se naučí mluvit. V důsledku naší bezpodmínečné péče se však děti stávají méně samostatnými a když se od nich žádá nějaká práce, jakoby pociťovaly, že tím jsou ohrožena jejich vydobytá základní práva. Jakkoliv se rodiče snaží svým dětem věnovat vše, co mohou, to nejdražší jim dnes odpírají. Svůj čas totiž rodiče věnují čím dál více své práci na úkor péče o své děti. Zde vidíme jakousi paralelu s praxí dávno minulou. Rodiče se snaží svěřovat své děti do výhradní péče školy, která je má bezpečně ochránit, vzdělávat a vychovávat. Rodiče jakoby své děti zabalili do pomyslného povijanu a odložili je na bezpečné místo, aby se pak mohli věnovat své práci. Škola je tedy jakýmsi dětským útočištěm, a i proto je velice důležité, aby především učitelé těch nejmenších dětí vytvářeli prostředí, ve kterém se děti budou cítit dobře a utvořili si tak ke škole a vzdělávání kladný vztah. Vývoj jde stále kupředu a je jen na nás, kam se bude ubírat. Minulost již změnit nemůžeme, ale můžeme se pokusit změnit naši budoucnost.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

CACH, J.: Výchova *a vzdělání v českých dějinách: K problematice podílu školských a mimoškolských institucí a názorů na výchovu a vzdělání na stavu kultury a vzdělanosti. Díl 3: 1848-1914. Část 2: Podobizny a jejich problémy.* Praha: SPN, 1991, ISBN 80-7066-461-4

CACH, J.: *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938.* Praha: Karolinum, 1996, ISBN 80- 7184-176-5

CÍSAŘ, V.; ALBRECHT, F.: *Obecné základy pedagogiky.* Praha: SPN, 1985

HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-040-2

HENDL, J.: *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2009,ISBN 978-80-7367-482-3

HRONEK, J.: *Na klíně mateřském. Kapitoly o výchově dítěte v raném dětství*. Praha: Bohuslav Rupp, 1946

CHRÁSKA, M.: *K současným trendům pedagogického výzkumu ve světě.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995, ISBN 80-7067-469-5

CHRÁSKA, M.: *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, ISBN 80-244-1367-1

JŮVA, V.; VESELÁ, Z.: *Dějiny výchovy, školy a pedagogiky.* Praha: SPN, 1988

JŮVA,V.,sen. a jun.: *Stručné dějiny pedagogiky.*Brno: Paido,2007, ISBN 978-80-7315-151-5

KOMENSKÝ, J., A.: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Svazek I. Praha: SPN, 1958

LENDEROVÁ, M., RÝDL, K.: *Dítě v Čechách devatenáctého století. Radostné dětství?* Praha a Litomyšl: Paseka, 2006, ISBN 80-7185-647-9

MATĚJČEK, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha: SPN, 1992, ISBN 80-04-25236-2

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z.: *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994, ISBN 80-85824-06-X

MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha: SLON, 1997. ISBN 80-85850-24-9

MOŽNÝ, I.: *Moderní rodina (mýty a skutečnosti).*Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8

MOŽNÝ, I.: *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006, ISBN 80-86429-58-X

OPRAVILOVÁ, E., UHLÍŘOVÁ, J.: *Předškolní výchova v zrcadle pramenů I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, ISBN 978-80-7290-482-2

OPRAVILOVÁ, E.: *Friedrich Fröbel o výchově člověka / úvodní studii a původní texty napsala Eva Opravilová; ukázky z německých originálů vybral a přeložil Vladimír Štverák.* Praha: SPN, 1982

PASCH, M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem.* Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-054-2

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-399-4

RABUŠICOVÁ, M.: *Škola a (versus) rodina.* Brno: Masarykova univerzita, 2004, ISBN 80-210-3598-6

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

SPILKOVÁ, V.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7178-942-9

ŠTVERÁK, V.: *Dějiny pedagogiky I.* Praha: SPN, 1991, ISBN 80-7066-351-0

ŠTVERÁK, V.: *Dějiny pedagogiky II.* Praha: Karolinum, 1991, ISBN 80-7066-467-3

ŠTVERÁK, V.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1988

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3357-9

VÁŇA, J. a kol.: *Dějiny pedagogiky*. *Pro pedagogické školy, vyšší pedagogické školy a vysoké školy pedagogické* Praha: SPN, 1957

Elektronické monografie

RÝDL, K.*: K pedagogice rozmanitosti na začátku 21. století*,[online], Digitální knihovna Univerzity Pardubice [citováno 28. srpna 2012]. Dostupné na WWW: http://dspace.upce.cz/handle/10195/32580

Klíče pro život. [online] Praha. MŠMT ČR [citováno 1. března 2013]. Dostupné na http://www.msmt.cz/mladez/narodni-projekt-klice-pro-zivot-1

PŘÍLOHY