

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Příprava učitelů na vzdělávání v právech dítěte

Preparation of Teachers for Education on the Rights of
the Child

Disertační práce

Autorka: **PhDr. Helena Hejlová**

Školitelka: **prof.PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.**

Praha 2008

Obsah

Úvod	2
1. Práva dítěte – součást pojetí dětství	5
1.1 Významové vzorce pojetí dětství	8
1.2 Průřez historickými rekonstrukcemi pohledů na dětství	26
1.3 Dětství – součást filozofické reflexe člověka	41
1.4 Psychologické ukotvení pojmu dětství v konceptu celistvého a osobnostního pojetí člověka	57
1.5 Tematizace dětství pohledem sociologie	65
1.6 Mnohorozměrný obraz současného pojetí dětství ve vztahu k právům dítěte	70
1.7 Kontexty relevantní pro vzdělávání v právech dítěte.....	78
2. Principy vzdělávání v právech dítěte a koncipování jeho obsahu....	94
2.1 Principy vzdělávání v právech dítěte	106
2.1.1 Koncepční principy vzdělávání v právech dítěte	106
2.1.2 Principy didaktické aplikace práv dítěte do vzdělávacích procesů	114
2.2 Obsah práv dítěte a jeho zdroje	120
2.3 Strategické procesuální oblasti využitelné pro realizaci obsahu vzdělávání v dětských právech	125
2.4 Příklady vzdělávacího obsahu v oblasti dětských práv	128
2.5 Evaluační kritéria naplňování práv dítěte ve školním vzdělávání	142
3. Koncepce vzdělávacího programu „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň základní školy“ a ověřování jeho účinnosti	145
3.1 Rámcová charakteristika vzdělávacího programu „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň základní školy“	149
3.2 Návrh základní podoby kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“ v programu „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň základní školy“	151
3.2.1 Didaktické modely kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“ a jejich akční výzkum	158
3.2.2 Evaluační kritéria kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“	185
Závěr	189
Literatura	192
Anotace	197
Přílohy - seznam	198

Úvod

Práva dítěte vyjádřená *Úmluvou o právech dítěte* z roku 1989 jsou skutečností, která od konce minulého století vstupuje postupně do života společností na celém světě. Jejich existence vychází z historických zkušeností, je výrazem pojmání dítěte a dětství a odvíjí se i z poznání o člověku a z jeho pojetí, souvisí s všeobecně lidskými právy. Práva dítěte uvažují o dětství jako o univerzální hodnotě. Vzhledem k dětem ve smyslu své platnosti pro všechny děti, ale také vzhledem k celku lidského života jedince i společenství ve smyslu uznání svébytnosti dětství a potřebnosti zvláštním způsobem o něj pečovat. Svou etickou kvalitou vztahu dospělosti vůči dětství pronikají do klimatu škol, do vzdělávání a do učitelské přípravy. Svou určeností být přetavena do vzdělávacího obsahu předpokládají vytvoření kurikula vzdělávání v právech dítěte.

V těchto souvislostech se tato práce zaměřuje na konstruování didaktického tvaru práv dítěte pro potřeby vzdělávání učitelů a pro jejich přípravu na vzdělávání žáků, především primární školy. Prvou část, respektive první kapitolu, tvoří studie zabývající se otázkou, co umožnilo, že na konci 20. století byl vysloven požadavek chránit dětství a děti v celosvětovém měřítku, co umožnilo vnímat dětství jako univerzální hodnotu. Odpověď je hledána v pojmání dítěte a dětství zejména jako součásti rozvíjení poznání o člověku. Usiluje o vystižení souvislostí mezi pojetím dítěte nebo dětství a zažíváním života a světa. Popisuje, jak uvědomování si různých možností, jak zažívat svět, vedlo postupně k množování kontextů pojetí dětství a přístupů k dítěti, které se v různých podmínkách různě zdůrazňovaly. Z hlediska zacílení práce se soustředí na současné pojetí dětství uvažované jako právo na dětství. Tento pohled se stal výkladovým rámcem pro odpověď na otázku, jak a proč se stalo, že od konce 20. století je svébytnost dětství zřejmá. Toto objasnění zakládá druhou část práce zpracovanou v kapitole druhé a třetí. Je jí založení, vytvoření a ověřování vzdělávacího programu zaměřeného na převádění práv dítěte do kurzů v učitelské přípravě a odtud do tvorby výukového stylu učitelů potažmo do přímé výuky žáků. Hlavním motivem tohoto kurikulárního projektu je myšlenka, že porozumět

právům dítěte a umět je převést do vzdělávání předpokládá celistvý pohled shrnující vše, co o dítěti dnes víme. Východiskem pramenícím přímo z práv dítěte je při tom pojetí ochrany dítěte jako jednoho z aspektů péče o něj a pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti s právem, potřebou i úkolem nalézt a žít svou vlastní identitu.

Cíl práce je proto formulován jako úkol vytvořit zdůvodněné koncepční základy vzdělávání v právech dítěte. Rozvinout je do cílů přípravy učitelů na práci s těmito právy se záměrem podpořit jejich kompetence začleňovat je do výuky žáků, do péče o klima školy a školní třídy, do osobního výukového stylu v podobě vlastního porozumění, hodnot i povahy výchovných a vzdělávacích procesů. Splnění tohoto záměru předpokládá jeho konkretizaci v rovinách kontextových a realizačních.

V rovině zdůvodňovací je třeba ozřejmit vzdělávací potenciality konceptu práv dítěte jeho imanentními hodnotami. Metodologicky se z tohoto východiska odvozuje výklad celku dětských práv jako výrazu pojmání dítěte a dětství. Jeho evidencí je současný psychologický a sociologický pohled na dítě a filozoficko-antropologický obraz dítěte a dětství předcházející mezinárodnímu schválení *Úmluvy o právech dítěte*. Pro jejich dokreslení práce předkládá historické odkazy a vzorky různě motivovaných náhledů na dětství a děti. První kapitola je proto metodologickým zázemím pro vnímání hodnot práv dítěte založených na současné mnohorozměrnosti pojetí dětství, včetně vztahu k dítěti a dětem, zejména vztahu pedagogického. Je úvodem k pochopení existence práv dítěte také jako jednoho z výrazů současného pojetí dětství. Jejím cílem je v intencích tématu práce ukázat, jak jednotlivé projevy zájmu o dítě vycházejí z vnímání dětství jako počátku lidského života a jak je přístup k dětem ovlivňován představami o člověku a jeho místě ve světě. Ústí do etiky dospělosti vůči dětství, která je podepřena i kontextem všeobecně lidských práv.

V rovině koncepční zaměřené na tvorbu vzdělávacího programu pracujícího s právy dítěte jde o vymezení principiálních zásad formulace cílů vzdělávání v právech dítěte. Konkretizovat je dále do aplikačních cílů neboli zásad, orientujících didaktické procesy převádějící hodnoty, záměry a obsahy práv dítěte do vzdělávacích strategií, tematických celků a charakteru učiva. Smyslem je

založit obsah vzdělávání v právech dítěte především jako hodnotové rámce jeho informačních, osobnostně identitních a socializačních potenci. Tuto rovinu pokrývá kapitola druhá.

V rovině realizační je záměrem práce vytvořit vysokoškolský kurz vzdělávání učitelů v právech dítěte. Operacionalizovat jej do modelů přípravy učitelů 1. stupně základní školy a ověřit je akčním výzkumem. Tyto úkoly zpracovává kapitola třetí.

V rovině evaluační vytvořit posuzovací kritéria hodnotové kvality kurzu vzdělávání v právech dítěte (přináleží do kapitoly druhé). Tato kritéria konkretizovat pro procesuální modely kurzu (přináleží ke kapitole třetí).

Poděkování za účinné rady a podněty při zpracování práce náleží prof. V. Spilkové a doc. N. Pelcové.

1. Práva dítěte – součást pojetí dětství

Hnutí za práva dítěte vycházelo ve 20. století z každodenních zkušeností, že s dětmi je špatně zacházeno, že trpí nebo se rozvíjejí jen v závislosti na podmínkách, které jim připraví dospělí, že děti jsou dospělými často vědomě zneužívány a manipulovány, že se stávají nástrojem jejich bojů. Také však, že dětem je často ubližováno z nevědomosti, nevzdělanosti, neochoty porozumět.¹ V týmu odborníků, kteří pracovali na konkrétním znění práv dětí, byli kromě právníků také pediatři, psychologové, pedagogové a sociální pracovníci, tedy profese, které takto děti přímo zažívaly (Hammarberg 1999). *Úmluva o právech dítěte* (1989) byla i z tohoto důvodu formulována jako požadavek chránit děti. Politický vliv získávalo hnutí postupně v rámci boje za práva žen a za všeobecně lidská práva. V těchto souvislostech byl poprvé vysloven politický požadavek na ochranu dětí, na podporu jejich rozvoje a na vytvoření podmínek pro tuto péči. Práva dítěte jsou ale také důsledkem postupného růstu vědomí, že dětství má svou hodnotu, která musí být zaručena uznáním jeho svébytnosti. Pozornost věnovaná dětství zejména ve 20. století podpořena výzkumně zakotvila poznání, že v dětství se odehrává mnohé, co předznamenává život v dospělosti, mnoho může být rozvinuto, mnoho pokaženo. Dětství je obdobím, v němž se člověk otevírá světu a začíná své jedinečné lidské směřování. Pojetí dětství se proto stalo významnou a především uvědomovanou součástí pojmání člověka. Zatímco všeobecně lidská práva uvažují o podstatě lidství a o podmínkách jeho existence, které je třeba respektovat jako normy v sociálních útvarech a organizacích, práva dítěte uvažují obdobně o zvláštní etapě života, kterou je dětství. Péče o dětství je tak vnímána jako nutná součást péče o lidský život. Práva dítěte jsou tedy také vyústěním vnímání dětství jako hodnoty, a to hodnoty univerzální, neboť všechny děti mají být do této péče a ochrany zahrnuty.

¹ Z. Helus v monografii *Dítě v osobnostním pojetí* (2004) pojal historii dětství jako dějiny násilí vůči dětem, vycházejí přitom z četných pramenů a dochovaných výpovědí. I v nynější době je mnoho případů ubližování dětem a špatného zacházení s nimi. Pomineme-li případy týraní a zanedbávání dětí těmi dospělými, kteří o něj mají pečovat, je varující např. i to, že podle zprávy ČTK z června 2004 v dnešní Evropě a Rusku umírá nejvíc děti při dopravních nehodách, v důsledku znečištění životního prostředí a vody a v důsledku kontaminace potravinami.

Hodnoty ležící za formulacemi práv dítěte nevyplývají pouze ze zkušenosti péče o děti a z poznatků o dětském prožívání. Souvisejí významně s pojetím člověka, pro nějž se „objevení dítěte“ ve 20. století stalo významným zdrojem. Proto nelze práva dítěte chápat jen jako uvědomění si etického a politického rozměru při naplňování biologického příkazu pečovat o potomky, pokračovatele rodu v biologickém i sociálním významu. Nelze je chápat ani jen jako vyznění potřeby a touhy dospělých završit v dětech vlastní život. Tato práva uznávají lásku ve smyslu péče o dítě, které je ještě malé, slabé, je teprve na počátku, touží však také lásku sdílet, a tím se dotýká jedné ze základních lidských potřeb. Ačkoli ji vysoce hodnotí, překračují ji v uvědomění si, že ve vztahu k dětství uskutečňujeme vztah sami k sobě. Že tímto vztahem poznáváme sami sebe jak v rozměru individuálního života, tak i v rozměru vztahu dospělosti vůči dětství. Že tento vztah je součástí dobrodružství lidského poznávání sama sebe, cestou lidského sebeuvědomování, v němž vztah k dětství a jeho objevování jako jedné z forem či modů lidství, jak na počátku 20. století vyslovila Marie Montessori (Singule 1992, Helus 2004) má nově formulovaný význam. Při zpětném pohledu na minulé století lze mluvit o objevu dětství (Helus 2004). Je s ním spojeno dnešní pocíťování smysluplnosti v hledání porozumění dětství, aby bylo lépe porozuměno nejen dětem, ale i podstatě lidství a snad i pomyslné cestě člověka, jejímu smyslu.

Tato kapitola hledá porozumění okolnostem, které umožnily vyjádření práva na dětství *Úmluvou o právech dítěte*. Sleduje podoby zájmu o dětství a postupné rozšiřování přístupů k dítěti a pojmání dětství. Oborem, který nabízí porozumění pohledům na dětství v celku lidství a životní cesty člověka, je filozofická a pedagogická antropologie. Sledování významů dětství ovlivňujících jeho pojetí, jak jsou zachyceny v myšlenkách a polemikách filozofů antropologů, je jedním ze zdrojů, v němž lze toto porozumění hledat. Obraz dětství a dítěte v ontologickém pohledu poskytuje psychologie a její obory, pro naše téma je důležité pojmenovat základní teze tohoto přístupu. Do současného pojetí dětství vstupuje se svým zřetelem k fungování sociálních skupin sociologie, proto bude třeba brát v úvahu v základních obrysech i její příspěvek. Smyslem je porozumět pojetí dětství především pro pedagogické koncepty a rozhodování, tedy pro

vedení dítěte. Nepůjde proto o důsledné zmapování všech zdrojů a jemných odstínů, spíše půjde o pochopení základních tendencí a jejich souvislostí, o pochopení, jak různé kontexty reflexe dětství tkají sítě významů a jak dále fungují v současném přístupu k dětem. Kapitola je proto koncipována jako zobrazení pojetí dětství od některých jeho významových vzorců, přes pohledy odečtené z historických rekonstrukcí po filozofické reflexe a přístupy psychologie a sociologie. Ústí do kontextů, které jsou významné pro porozumění právům dítěte v rozměru jejich výchovných a vzdělávacích hodnot a jejich vzdělávacího obsahu. Zahrnují zřetel k lidským právům, k etice dospělých, zvláště učitelů a vychovatelů vůči dětem a připravují tak analýzu vzdělávacích intencí a potencialit konceptu práv dítěte ve druhé kapitole.

Vymezení dětství

Ani začátek, ani konec dětství nemá přesné hranice. Donedávna uznávaný počátek dětství daný narozením, který je matrikově registrovatelný a praktický pro počítání lidského věku je zpochybňován poznatky o nitroděložním vývoji a počátcích samostatného duševního života.² Konec dětství byl vždy širším obdobím postupného přebírání sociálních rolí dospělých. Byl v zásadě spojen s dosažením pohlavní zralosti, která je ovlivňována také zeměpisnou šířkou, jež má vliv na rychlost biologicko - fyzického zrání. Vrstání do dospělosti bylo postupné i vzhledem k psychické a fyzické vyzrálosti jedince. Různá společenství proto zachovávala rozličné podoby iniciačních zkoušek nebo slavností. Byly spojeny buď s převzetím určité role, pro kterou bylo dítě do té doby připravováno (panoš, nástup do služby, převzetí nástupnictví, náboženské rituály vysvěcení, apod...), nebo s prostým dosažením věku, který byl společenskou dohodou stanoven jako věk způsobilosti k právním úkonům. Toto vnější vřazování se do společenství zahrnovalo celé období dnešní etapy dospívání, od dvanácti až šestnácti let zhruba do dosažení dvacátého až jednadvacátého roku.³ Každá doba vymezovala dětský věk biologickými i sociálními hledisky. To platí i pro jeho

² Viz Matějček, Z. – Langmeier, J. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Pyramida 1986.

³ Viz Pešková, J. *Dětství a problém naší odpovědnosti ve vztahu k němu*. Podtitul Co „jest“ dětství a kdo je odpověden za jeho kvalitní cestu. In Hogenová 2004.

periodizaci a přechodové rituály. Jiná periodizace mohla být pro chlapce a jiná pro dívky (v 19.století je dětství u dívek do 14 - 16 let, u chlapců do 16 - 18 let, podle Lenderové a Rýdla 2006, 6).

Současná psychologie vymezuje období dětství několika etapami. Ačkoliv toto odlišení není zcela jednotné, vždy rozpoznává etapu tzv. bezmocného dětství, kdy je i přežití závislé zcela na pečující osobě (zhruba do 2 let věku) od dalších etap, v nichž dítě postupně díky spontánnímu i cílenému a řízenému učení nabírá vlastních sil, objevuje sebe, získává schopnost seberugulace. Naplňuje se tak podmínka pro jeho přežití i sociálního začleňování, protože už je schopno komunikace s druhými. Je včleněno do procesu postupného přebírání odpovědnosti za sebe v jednotlivých oblastech života a přechází postupně do dospělosti.

Pro praktické účely a pro účely *Úmluvy o právech dítěte* bylo dětství stanoveno jako období života od narození do 18 let věku, pokud stát neuznává právní dospělost dříve. Toto vymezení je tradicí a zkušeností ověřenou praktikou ve většině zemí, v 18 letech je jedinec již jednoznačně pohlavně zralý, předpokládá se i dostatečná duševní vyspělost k převzetí právní zodpovědnosti a k plné účasti na společenském životě.

Z hlediska zaměření této práce na vzdělávání dětí od nástupu do školy do přibližně jedenácti až dvanácti let, zaměříme se pokud to bude účelné, více na toto období, částečně i na období předcházející.

1.1 Významové vzorce pojetí dětství

Změny v pojetí dítěte jsou výslednicí mnoha přeměn v celém systému společenského života a jejich reflexe, která zahrnuje vnímání jedince, jeho životní cesty a jeho vztahů, vnímání společenských potřeb, zájmů, cílů, přírodní a kulturní podmíněnosti. Pokusíme se ukázat a doložit na příkladech, jak jednotlivé aspekty reflexe života a člověka skládaly mozaiku obrazu dítěte a dětství až do dnešních dní. Z hlediska sledovaného tématu vybíráme jen podstatné rysy těchto procesů. Hledáme v nich zdůvodnění současného důrazu na ochranu a rozvíjení

dítěte. Tento důraz je osou jak konceptu práv dítěte, tak vzdělávací péče o děti, v níž provázanost ochrany a podpory rozvoji dítěte není zpochybňována.

Praktický a politický, ideový a kulturní rozměr života zakládá vždy jiný úhel pohledu na dítě a dětství. Je v něm také přítomno symbolické vyznění dětství. Vznikalo v různých ideových systémech a odráželo představy o životě, člověku a o světě, které vytvářely důvody pro oslavování až zbožštění dítěte v jedné z extrémních poloh a rozličné nakládání s ním, někdy až z dnešního pohledu zneužívající na pólu druhém. Nelze však zapomínat, že mozaikovitý a vějířovitý obraz dítěte a dětství, který se zdá být vyvřením společensko - historických zkušeností, je vždy prosvětlován oboustrannou láskou mezi dospělými a dětmi, rodiči a potomky, posilovanou i přirozeně genetickými vazbami. Právě láska je bytostným projevem jejich vztahu, proto zůstává, byť je vztah k dětem tvarován tlaky dalších potřeb života. Analogie pohledu na dětství přirovnávanému k postupně se rozšiřujícímu vějíři pomůže nahlédnout, jak se žádný ze zažitých vztahů k dětem zcela nevytratil. Ty podstatné zákonité a láskyplné zůstávají, další zanechaly svůj obraz v soustředných liniích pomyslného vějíře významů. Jejich otisk zůstává v lidské paměti a za určitých okolností mohou být opět probuzeny. Některé jsou překryty novými významy života a lidskými vztahy. Stále však platí, že děti jsou „nové“, malé, nezralé, bohaté, nabitě energií, ohrožující klid a pořádek i nadějí na změnu....Tato podkapitola se proto pokouší o zachycení bohatosti různých úhlů pohledu na dítě a dětství. Záměrem je dojít k odpovědi na otázku, jak a proč se před koncem 20. století zformulovala práva dítěte, která se souhlasem prakticky všech států světa vytvořila pro děti ochrannou síť stanovením práva na dětství.

Dříve než se pokusíme o obecnější soudy, zaměříme pohled na současné děti a dětství nejprve očima lidí v učitelské profesi, pro něž je vlastní vymezení dětství a charakteristiky dnešních dětí jako sociální skupiny přirozenou podmínkou vykonávání povolání. Jiný pohled nám poskytne snaha novinářů zmapovat dětský svět. Berme ji prozatím jako důkaz, že dětství je dnes námětem k rozhovoru, o kterém se předpokládá, že bude pro společnost něčím zajímavým. Berme ji i jako doklad, že téma dětství a děti je tématem každodennosti. Už mu není věnována pozornost jen ve vazbě na rodičovskou péči nebo na práci těch profesí, které

s dětmi přicházejí do styku, lékařských, psychologických, sociologických, nebo uměleckých. Ostatně autoři monografie o dětství M. Lenderová a K. Rýdl (2006) dokládají, že od 17. století, kdy se mezi dospělé a děti prosazuje škola, přes století osmnácté s přiznáním důležitosti škole v životě dětí a s přiznáním důležitosti péče o zdraví dítěte, je v 19. století už emancipace dětství zřetelná. Koncem 20. a v 21. století je už tématem běžného dne. Odlišným pohledem na vzorce vnímání dětství je beletristické zpracování vztahu dětí a dospělých prezentované dále na třech ukázkách. Významná jsou i symbolická vyznění dětství a dítěte v kulturním životě společnosti, kterým věnujeme pozornost následně. V závěru kapitoly se pokusíme o shrnutí pohledů na dětství jako zkušenost dospělosti.

Vzorce učitelské

Nejprve malá sonda do zkušeností učitelů a studentů učitelství. V roce 2005 bylo dvacet studentů učitelství 1. stupně ZŠ na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (z toho 2 muži) a osm učitelek primární školy požádáno, aby se volnou písemnou výpovědí vyjádřili k otázce „Jak vidím dnešní děti?“. Všichni své odpovědi pojali jako srovnání podobností a odlišností se vzpomínkami na své vlastní zažívání dětství (u studentů je to doba konce 80. a počátku 90. let minulého století). Rámecem odpovědí byl pohled na dnešní dětství „zvenku“ v konfrontaci se zkušenostním pohledem „zevnitř“. Obě respondentské skupiny také odhadovaly rozpory v životě současných dětí.

Ve studentských úvahách byly v rámci odlišností zmiňovány tyto rysy: Děti jsou sebevědomější, svéráznější, osobitější, což se projeví schopností mluvit o svých pocitech a tím, že se dospělým jeví jako různorodější. Jsou nebojácnější ve vztahu k chybě a umějí argumentovat. Jsou cílevědomější a ctižádostivější, chtějí být úspěšné. Jsou agresivnější. To se projevuje negativně větší dravostí v chování mezi sebou a v menší uctivosti vůči dospělým. Pozitivní aspekt agresivity je spatřován v jejich „nenasycenosti“ po nabývání dovedností, v zájmu o mnoho věcí, ve výkonech („malí odborníci“). V rámci podobností respondenti vyjadřovali následující shody a rozdíly, které uvádíme v kategorizovaných tezích: Dětská duše je stejná, ale je plněna něčím jiným. Děti jsou tvárné, adaptabilní, ale zažívají větší výkyvy jistoty. Děti jsou hravé, ale vyhledávají jiné hry. Děti jsou

zvídavé, ale jsou vysoké nároky na jejich výkony (i ze strany rodičů, nejen školy). Děti mají starosti, v něčem stejné, v něčem jiné. Děti jsou zranitelné, ale musí být ostražitější, je více nástrah. Tyto teze zachycují proměnu dětství, ale i proměnu pohledu na ně očima mladých dospělých. Dokresluje ji následující výčet charakteristik současných dětí: Vymezuje je vztah k technice. Dříve dospělí uváděli děti do techniky, například do obsluhy psacího a šicího stroje, magnetofonu. Dnes je tomu v některých případech naopak, děti jsou vrostlé do techniky, často jsou zorientovanější v uživatelské úrovni než rodiče. Přístroje jako mobil nebo počítač jsou součástí jejich identity, znalost pořadů v televizi a filmů (video) jsou součástí jejich začlenitelnosti do skupiny. V mezilidských vztazích musí mít masku neohroženosti, tvrdosti, nutí je k tomu tlak na výkon a úspěch. Mluví také vulgárněji a řeší věci, „kterým ještě nedosrostly“. Problémy se změnou vztahu k dospělým, děti se jeví být méně uctivými, by mohly podle respondentů souviset s tím, že si děti nemohou uvědomovat své hranice, protože jim nejsou dány. Mění se i pohybový režim dětí, mají spíše nedostatek pohybu zvláště na čerstvém vzduchu. Naopak na ty, které jsou ve vrcholovém sportu včetně tance a baletu, jsou kladeny velmi vysoké nároky a tyto děti mají pohybu příliš mnoho. Obecně se málo zabývají klidovými činnostmi, „být jen tak v přírodě, být s blízkými lidmi“. Některé děti jsou ve velmi obtížné situaci, jsou i jinak ohrožené drogami, šikanou, rozpadem rodin, zanedbáváním, v některých případech až týráním.

Nastupující učitelé pocítují svou nevýhodu před žáky v tom, že „jsou více zaměstnání životem“ a „nemohou se jen učit a vše sledovat“. Mottem příčin odlišností je, jak vyplynulo z odpovědí, výraz „děti jsou odrazem dospělosti“. Dítě dnes je i není (překáží, je využíváno) hodnotou samo o sobě. Respondenti odhadují příčiny této ambivalentnosti ve společenských změnách, a to v rodinné výchově, ve způsobu výchovy a vzdělávání ve škole, i jako důsledek proměn ve světě. Podle nich je výchova v rodině méně důsledná, uvolněnější, je méně času na děti, pěstuje se v nich bezohlednost, aby v budoucnu uspěly. Ve školním vzdělávání je podle studentů působení ze strany učitele většinou dobré, protože děti jsou vedeny k vlastnímu objevování (tento názor může být podkreslen zkušenostmi studentů z praxí organizovaných pedagogickou fakultou, pro niž jsou

vybírání dobří učitelé). Učitelé a rodiče jsou však často ve střetu na rozdíl od ještě nedávné doby, „dříve rodiče stáli na straně učitele, dnes podporují děti v opozici k němu“. V širším okolí dítěte je patrný větší vliv médií, větší informační dostupnost (médiá, internet, encyklopedie...) a celková zrychlenost v důsledku tempa technického pokroku („svět se mění tak rychle, že si toho často ani nestačíme všimnout“), což přináší „výkyvy jistoty“ pro děti, ale nejen pro ně. V důsledku převažujícího konzumního způsobu života jsou děti zahrnovány dárky a věcmi. Problémem je v této souvislosti sociální rozvrstvenost – u dětí se prezentuje drahými a značkovými věcmi. Více akcí společnosti je také zaměřeno na děti jako na uživatele, nebo budoucí uživatele. Mezi jednoznačně škodlivé vlivy patří, podle studentů, dostupnost drog a škodlivých informací i vzorů.

Pohled učitelů z praxe na současné dětství je podobný. Dal by se shrnout do následujících tezí: Dětství je stejné, hry a zlobení jsou jiné (akčnější, více „se pracuje s mozkem“). Je to tím, že společnost, která ovlivňuje dospělé, je jiná. To se pomítá za prvé do výchovy v rodině. Za druhé je ve společenském životě více kladen důraz na jiné oblasti než dřív. To přináší následující rozpory: nepochopení demokracie ve prospěch pouhého nárokování si něčeho, rychlý technický a komunikační vývoj podílející se na větší konzumnosti života, „padají tradiční tabu“ a děti mají dříve „dospělácké starosti“. Život dnešních dětí lze, podle dotazovaných učitelů, vidět v následujících rozporech: Umějí komunikovat, jsou otevřenější, ale hůře navazují komunikaci s vrstevníky a dospělými. Mají jiný vztah k dospělým, chybí jim úcta. Jsou vzdělanější, zvědavější a kritičtější (chtivě vědění, snaží se pojmout vše kolem, ale jen do určitého věku) a mají více možností něco dělat, nějak se projevit (zvláště v intelektovém rozvoji). Zvládají komunikační technologie, naproti tomu jsou nepoučené o základních dovednostech běžného života, jsou nezručné v praktických životních činnostech, v citění, v sociálním chování, celkově jsou ochuzenější v oblastech, které straší generace vnímá jako své bohatství. Tím je vztah k přírodě a vztahy mezi lidmi. Vztah dětí k přírodě je jiný, protože ji moc neznají, jsou v přírodě méně než tomu bylo dříve. Jsou více materiálně zabezpečeny, poměřují se však věcmi, vydělují kamarády, tápají v materiálním světě a sociální rozvrstvenost mezi nimi je jiná než dřív. Jsou sebevědomější a v něčem samostatnější, ale agresivnější a méně

citlivé, protože jim chybí rodičovská láska a čas. Jsou dravější (ve výkonech, zde i tlak rodiny, chtějí být středem pozornosti), ale lenivější zvláště s ohledem na pohyb a pobyt v přírodě. Jsou celkově pasivnější, čekají na výzvu, jsou roztěkanější.

Zdá se tedy, i podle názoru učitelů, že je oprávněné tvrzení, které zaznělo na semináři Asociace předškolní pedagogiky v roce 2007: Dnešní děti vrůstají do elektronického světa, zatímco předchozí generace vrůstaly do světa přírody. Chybí jim ve většině případů přirozený emoční vztah, který je nahrazen materiálním zabezpečením, často přepychovým. To může způsobit, že děti si budou prosazovat svůj svět v rámci konzumu. Současně však bude pro učitele stále těžší vnímat děti jako skupinu, na kterou je možno působit hromadně. K. Rýdl označil v této souvislosti dnešní dobu za začátek poznávání individuality každého dítěte.

Vzorce publicistické

Z jiného úhlu pohledu a s jinou motivací se o zobrazení dnešních dětství pokouší mediální sféra. Příkladem je článek zabývající se dětmi na 1.stupni uveřejněný v příloze deníku Mladá fronta Dnes (Holmerová, J., Podskalská, L., Maršál, A. *Svět se mění. A děti?* Mladá fronta Dnes č.23, 2001, s.16-23). Je zajímavým pokusem o srovnání desetiletých školáků a jejich světa ze začátku 90.let a z počátku 21.století. Výsledkem je informace o rychle se proměňujících „kulisách“ dětského světa, pro které autoři hledali vysvětlení rozhovory s experty. Nejprve vytvořili typologii dětí, která by vystihovala odpověď na otázku „Co potřebuje a jaký musí být školák, aby se mezi ostatními neztratil?“. Jedním z typů je „drzoun“. Označení je dáno pocitem dospělých, že „*děti jsou větší osobnosti než před lety, dokážou přesně říct, co chtějí a co ne.*“ Autoři jej dokreslují citátem žáka 3.třídy: „*Nikdo mi nebude nic diktovat, ani škola, ani rodiče*“ (předpokládejme, že je to výrok extrémní). Je to dítě, které má vše (včetně v roce 2001 „diskmena“, v roce 2005 „mobila“, nejlépe s fotoaparátem). Dalším typem je „cvalík“, obézní dítě. Zdá se, že těchto dětí ubylo, přesto však se podle autorů s odvoláním na lékařská vyjádření „*fyzická kondice dětí zhoršuje. Jsou stále rozmazlenější a hůře snášejí nepohodlí*“. Následuje typ „skejtáka“, který vznikl

v důsledku nových druhů sportů, jako je skateboarding, jízda na in-line bruslích a na malých koloběžkách. Tyto zábavné činnosti byly na počátku 90.let ještě raritou. Na počátku 21.století však se ježdění na skatu stalo téměř životním stylem, který se projevuje i v oblékání – velké vyšmajdané boty, pokud možno s nezavázanými tkaničkami, dlouhé plandavé kalhoty, o několik čísel větší tepláková bunda s kapucou. Oblékají se tak děti už od 8 let a po celou pubertu. Takové oblečení, přestože vypadá velmi ošuntěle, je velmi drahé. Módou se stává barvení vlasů i u chlapců. Dívčím typem je „hodná holčička“. Dívka s culíky a sponkami, která chodí do různých kroužků a chce dělat radost rodičům i učitelce. Autoři upozorňují, že tyto holčičky kupodivu stále jsou, přestože se odborníci bojí, že na děti nemá nikdo dost času. Novým typem je „příslušník menšiny“. Odráží skutečnost, že škola roku 2001 je tolerantnější, děti se mnohem častěji přímo ve své třídě setkávají s malými Vietnamci, Rusy, Ukrajinci, Araby. A zpravidla bez předsudků, kterými ještě trpí jejich rodiče, usuzují autoři. Jakkoli je tato typologie vytvořena na základě jen hrubého členění podle vnějších znaků, a je rozhodně neúplná, dává nahlédnout do pohledu dospělých na děti. Reflektují se v něm proměny dětského světa, který rychle a zřetelně odráží procesy v realitě skutečné i virtuální tvořené zejména reklamou, módou, filmy a mediálními akcemi.

Uvedenou typologii doplňují autoři srovnáním vztahu k počítači, internetu, sportu, zdraví a knihám jako k jevům, které tvoří dětský svět, opět v roce 1991 a 2001. Počítač měl v roce 1991 málokdo doma, uměl ho zapnout a obsluhovat. V roce 2001 už jsou děti v práci s ním mnohdy zručnější než rodiče, umějí jej nejen nastartovat, ale také si najít, co potřebují. Internet byl na počátku 90.let pro děti zcela neznámým slovem, o deset let později ho však běžně používají ve škole při výuce, znají adresy, které potřebují. Proměny se udály i ve sportovní oblasti. Děti v roce 1991 byly, podle některých názorů dospělých, kteří s dětmi pracují, vytrvalejší, dokázaly přežít i velké nepohodlí. V roce 2001 mají děti rády hlavně zábavné a kolektivní sporty. Nové sportovní aktivity jako floorball, skate a snowboard jsou pro ně normální součástí života, alespoň ve větších městech. Sportovní oddíly se snaží vyrábět hvězdy, nesoustředí se na rekreační sport pro radost. Přibývá sportů, při nichž se dítě může zranit. V oblasti zdraví se za

sledovaných deset let zhoršily především alergie dětí i na zcela normální potraviny, přibývá atopických ekzémů, údajně se změnilo i chování dětí při chřipkách – chodí dál do školy, pokud to jen trochu jde, protože s nimi nikdo nechce nebo nemůže zůstat doma. Fyzická kondice se zhoršila, páteř je trvale poškozovaná, hrozí zhroucení ze stresu, naproti tomu je méně obézních dětí a mají zdravější zuby. Zhoršená fyzická kondice se dává do souvislosti s nedostatkem činností provozovaných soustavně a pravidelně. Děti neudělají výmyk, nevyšplhají až ke stropu tělocvičny po tyči a už vůbec ne po laně. Ve vztahu ke knihám je autory předkládáno, že dětem (zhruba 8 -11 let) se postupně přestávají líbit klasické pohádky (autoři předpokládají, že ještě na počátku 90.let jim je četli rodiče), jsou pro ně málo akční, baví je spíš kreslené pohádky v televizi a seriály a filmy pro dospělé. Módní vlny diktují podobu hraček, což je další oblast, které si autoři článku všimli: malé dívenky jsou schopny na první pohled rozpoznat podle výrazu tváře a kvality vlasů „pravou“, tj.plastovou, panenku Barbie od nepravé, gumové, vyráběné v někdejším Východním Německu, která skončila v družinách a čekárnách dětských lékařů. Mončičáky (barevné zčásti plyšové příšerky) vystřídal modří šmoulové, v roce 2001 pak opět barevní pokémoni. Co je touto hračkou, které musí mít každé dítě, aby bylo sociálně přijímáno ostatními, dnes? Možná, že se nabídka mění už tak rychle, že se žádná neudrží tak dlouho, abychom si jí stačily všimnout. Pro dívky se stále zdokonalují panenky, které imitují miminka. Mají měkká břicha, miminka Baby-Born pláčí, pijí, jedí kašičku, používají plenky. Jsou nejen bílé, ale i černé pleti. Pro malé holčičky je však jejich obsluha už natolik složitá, že si s nimi přestávají hrát. V čem je možno vidět příčinu? Podle vyjádření dotazovaného experta, taková hračka přestává plnit funkci symbolu ve hře na dospělý svět a stává se úkolem, který je nezvladatelný, který spíše od přípravy na reálné životní situace odrazuje a představuje je dítěti jako příliš obtížné. Pro chlapce se zdokonalila vozidla, která jsou schopna zdolávat překážky. Zatímco na počátku 90. let to byl tank na plochou baterku, o deset let později je to tzv. teréňák, terénní vozidlo na dálkové ovládání (dokonce ovládané pomocí prstů ve zvláštní rukavici). Nabízejí se ale i modely letadel a jiných technických prostředků, které by měly být co nejdokonalejší, tedy funkční a tím pádem velmi nákladné, přesto však křehké a snadno poškoditelné. Dřevěné

hračky děti nelákají, přestože by jim je rodiče kupovali. Autoři se domnívají, že jsou málo akční a barevné. To potvrzuje odpověď kreativního ředitele reklamní agentury Botticelli na otázku, jaké prostředky by použil k oslovení diváka do 11 let: „*Intenzivní, svítivé a rychlé šoty se slovním doprovodem v jejich žargonu*“. Tyto spoty netrvají déle než 30 vteřin, rozvíjí se v nich však výrazný příběh. Dětem se proto reklamy líbí, jak ve zmiňovaném článku tvrdí i šéfredaktor časopisu Marketing a Média, protože fungují na stejných principech jako komiks, příběhy jsou krátké, akční, charaktery jsou pevně dány a nemusí se u nich moc přemýšlet. Tolik obraz dětí v jednom z novinářských zpracování.

Není třeba připomínat, že tyto všechny uvedené módní hračky jsou velmi drahé a že je děti dostávají často dříve, než k nim tzv. dorostly. Využívá se zde dětské potřeby „mít to, co mají druzí“, být stejný, vyhovět nárokům na stejnost, která v dětské skupině na primární škole dominuje. Projevem této vývojové potřeby je dnes i vlastnění mobilních telefonů. Zatímco v roce 2001 autoři výše zmíněné studie ještě zaznamenávají, že mobil má na prvním stupni jen někdo, nicméně to nebudí zvláštní pozornost, spíše přání mít ho také, a na druhém stupni je už běžnou věcí, dnes jsou mobily častým vlastnictvím dětí i na primární škole. Je věcí téměř potřebnou pro komunikaci mezi dětmi, nejen pro „zavolání mamince“, přičemž nejsou patrné výraznější rozdíly mezi vesnickými a městskými dětmi. Dospělí zdůvodňují mobil u dětí potřebou být s nimi v kontaktu, hlídat je na „dálku“.

Z uvedených příkladů, z odpovědí učitelů a z pohledů novinářů se svět dětí a dětství samo jeví jako nabito problémy, které dospělí zřejmě reflektují více než děti samotné. K této domněnce přispívá v poslední době ještě další fenomén ve světě dětí, který dospělí vnímají jako „ukradené dětství“. Týká se dětí, které začaly vydělávat peníze prací v tzv. „šoubyznysu“. Tento jev je součástí moderní a postmoderní doby, zdá se však, jakoby touha být úspěšný už v dětství, zvýrazňovaná často ambicemi rodičů, zasahovala stále více dětí. Diskuse o něm byla uvedena opět v deníku Mladá fronta Dnes (příloha č.11, 2005, s. 6-11) a nabídla pohled na jiný aspekt současného dětství. „*Dívky jsou dospělejší, než bývaly třeba před dvaceti lety. Přesněji: s make-upem a v sexy oblečení se dělají starší, než jsou....Zkracuje se doba, kdy si holky hrajou s panenkami a je jim*

jedno, co jim maminka oblékla. O to dříve se ovšem chovají jako vyzývavé slečny“. Tento jev podle uvedeného zdroje potvrzují psychologové, sexuologové a tvůrci reklam. Dětský psychiatr Petr Pöthe jej v uvedeném článku komentuje i s oporou o zkušenosti svých zahraničních kolegů: „*V osmi letech si načesávají vlasy tak, aby se podobaly zpěvačkám (zvláště těm velmi mladým, vlastně ještě dětským), a začínají nosit kabelky“.* Kabelka však stále platí v naší kultuře za sexuální symbol a za symbol ženství, vysvětluje dále Petr Pöthe, „*...malé holčičky se tak stávají sexuálními objekty, ale samy si to neuvědomují“.* To je nejen nebezpečné pro ně samé, ale i pro muže, protože „*muži nabývají dojmu, že sexualita je u velmi mladých dívek normální a přípustná. Zjednodušeně, že sex je něco, s čím ty holky počítají. Jenže ony nepočítají.“* Tento problém také není nový, avšak co bylo dříve spíše výjimkou, stává se dnes obecným trendem. Je pravda, že existují časopisy, jako Bravogirl, Cosmogirl, Topdívky aj. a internetové a další nabídky (například soutěže modelingových agentur) cílené na děti, které vytvářejí obraz úspěšnosti založené na vnějším vzhledu a tělesné přitažlivosti. Dívky tak nakupují módu a kosmetiku mnohem víc, než kupovaly jejich matky, pro které tyto možnosti ještě neexistovaly. Začínají mít dříve než v pubertě starosti týkající se jejich vzhledu. Dnes tedy nejen hračky, věci a oblečení, ale i vzhled hraje významnou roli a působí selektivně v dětské skupině.

Dětská psycholožka Marta Boučková podotýká v uvedeném článku, že děti „*jsou šikovnější než byly děti před padesáti lety, protože mají informace z internetu, ovládají jazyky, cestují, jsou ctížádostivé a hlásí se do soutěží typu Superstar...Ale jejich mozek a organismus jedou stále stejným tempem. Rychlý vývoj společnosti na tom nic nezmění“.* Někteří psychologové v této souvislosti upozorňují na nemorální chování dospělých vůči dětem například v situaci, kdy patnáctiletá dívka zpívá písničky s milostným podtextem. Byť se jí líbí, nemůže zatím znát všechny významy, které vnímají dospělí, protože je ještě nemohla prožít. Třináctileté dívky přicházejí za doprovodu svých maminek, píše se dále v článku, do modelingových agentur stále častěji. Děti jsou tak vystavovány velkému stresu. Tolik dětství viděno očima reportérů ve snaze zachytit jeho současné podoby, možnosti i ohrožení. Z hlediska sledovaného tématu je důležité, že se v současné společnosti uvažuje o dětství právě v těchto třech rozměrech –

podoba dětství, jeho možnosti, jeho ohrožení. A to na úrovni běžného vědomí i v reflexích profesí, které s dětmi přicházejí bezprostředně do styku.

Ohlasy literární

Následující beletristické ukázky zachycují ve třech příkladech literárního zpracování okolnosti vztahu dospělých a dětí, v nichž se symbolické významy prolínají se zkušeností autorů a s životními pocity, které zastupují.

Za první příklad volíme zobrazení vztahu dospělých k dětem v metaforickém vyjádření libanonského spisovatele **Chalíla Džibrána**.⁴ V symbolickém zkratce zachycuje radu, jak k dětem přistupovat a v čem je hodnota vztahu dospělých k dětem a jejich péče o ně. Dítě je přirovnáváno k šípu, který je určen k tomu, aby byl vystřelen „*rychle a daleko na stezce nekonečna*“, jeho účelem je let. Dospělý, rodič, je „*lukem, který je napínán rukou Lučištníka*“, pořádající a stejně luk i šípy milující síly. On jedině „*vidí terč a míří přesně*“. Luk má být pevný stejně tak jako šíp rychlý. Čím pevnější je luk, tím dále letí šíp, čím lepší je hnízdo, tím snáze a dále „*mláďata vyletí*“, a má to tak být. „Mít děti“ je pro dospělé tedy i závazek, výzva nebo úkol, který by měl nebo má, možná i musí, být splněn, ale který dospělé může naplnit „*...ať napínání rukou Lučištníka je pro vás radostí*“.

Druhou ukázkou je pro pojetí dětství v kontextu existenciálních postojů k životu zajímavá autobiografická próza **J. P. Sartra** Slova. Jsou uměleckou výpovědí o prožívání života a světa v dětství, aby byly nalezeny zdroje, začátky a kořeny dospělosti. V Sartrově vizích byly ovšem děti ale také „zrcadlem smrti“, což umožňuje pochopit skrytý symbolický rozměr vztahu dospělosti k dětství, začátek života připomíná jeho konec. V jeho knize však nalézáme především motivy, které dokreslují nejen pozici dítěte v tehdejší měšťanské rodině, ale zachycují také skutečnost, že dítě vnímá svět odlišně od dospělého a přitom v těsné současné i budoucí vazbě na něj. I zde objevujeme jeden z kořenů současného pojetí dítěte jako postupně se rozvíjející osobnosti, která vnímá své směřování a která si uvědomuje také některá svá ohrožení, hlavně z nedostatku láskyplného přijetí. Sartrova Slova jsou mimo jiné svědectvím o dětství tak, jak je

⁴ Džibrán CH. *Prorok*. Praha: Vyšehrad 1990.

uloženo v jeho paměti a jak je tlumočeno pozdější reflexí nálady doby v prvních desetiletích 20. století. Ve své výpovědi zachycuje mnoho z toho, jak je dětství prožíváno, ale také, jak je uvědomováno dospělými jako doba odlišná od dospělosti a přece k němu směřující. Toto směřování, které je jedním z hlavních témat dětství, zobrazuje Sartre v motivech pověrenosti dětství a hledání účelu své existence. Pověřenost je do dítěte vkládána, někdy ji hledá samo nebo ji vytváří, ale vždy ji na sebe bere. Jako směřování zaznívá také v motivu dětství coby předzvěsti, představené v jeho knize v hledání počátků úspěšnosti v dětských výkonech lidí, kteří dosáhli významných úspěchů. Vlastní pohyb k dospělosti však skutečně začíná v dětské společnosti, do níž se všechny děti chtějí zařadit a jsou pro to ochotny udělat cokoli, mezi dětmi ze sebe smývají dětství své rodiny, „...*děti mezi sebou nenávidí dětinství, jsou doopravdy dospělými lidmi*“ (s.144 - 145), vnímají a odsuzují dětinskost dospělých: „*Dodnes mi působí potěšení, když vidím příliš vážné dítě, jak mluví důstojně a něžně se svou dětskou maminkou*“ (s.143). Podobný motiv nacházíme v Hrabalově Krasosmutnění ve shovívavém pohledu dítěte na rodiče, kteří s dětskou radostí a hravostí strojí vánoční stromeček. Vyznívá tak skutečnost dětství, které je v dětském společenství pokládáno za dospělost a které pohrdá dětstvím jako takovým i dětinskostí dospělých. V směřování k dospělosti viděl Sartre i dětskou představu o jejím dosažení. „*Bylo málo těch, kteří se chtěli povznést nad své otce. U většiny šlo jen o to, dosáhnout mužného věku, pak přestanou růst a vyvíjet se: svět kolem nich se stane náhle lepším a pohodlnějším. Někteří z nás čekali na ten okamžik netrpělivě, jiní ho očekávali s obavami a někteří s lítostí*“ (s.153). V dalším motivu silné potřeby zařadit se mezi lidi, být členem nějakého společenství – rodinného a vrstevnického, Sartre ukazoval, jak je boj o zařazení do dětské skupiny pocíťován jako jeden z hlavních cílů, přitom však nemizí vázanost na vlastní rodinu a zakotvenost v ní: „*Naše hry nás vzrušovaly, nikdy jsme ale nedokázali nadlouho zapomenout na naše rodiny, jejich neviditelná přítomnost nás rychle vracela do společného osamocení živočišných seskupení*“ (s.144 -145). Přítomnost vědomého zakotvení ve své rodině souvisí s potřebou důležitosti a uznání, jejíž naplnění zaručuje bezpečí. Proto je dítě vybaveno schopností vycítit sociální vztahy a proplovat jimi, může si i uvědomovat, že „hraje komedii“, např.

vztah malého Sartra k dědečkovi (s.17-18) i jiným dospělým osobám. To je vyvážení jinak značné ovlivnitelnosti a zneužitelnosti dětí až jejich manipulovatelnosti spojené s faktem, že dítě se učí vidět sebe očima dospělých. Sartre ukazuje, jak byly potřeby a pocity vynořující se v jeho nitru navozovány, zdůrazňovány nebo potlačovány jeho výchovou v měšťanské rodině.⁵ S tím souvisí i dětská potřeba hodnot : „*Našel jsem své náboženství, nic mi nepřipadalo významnější než kniha. V knihovně jsem viděl chrám.*“ (s.39). Hodnoty, které dítě našlo, tvoří jeho svět. Protože dětství je také obdobím hledání účelu své existence, je prožívání krajních stavů a existenciálních pocitů často přítomno samo sebou: setkávání se smrtí, setkání s nicotností své doby – velké příběhy minulosti rodily hrdiny, ale v bezpečném dětství přítomnosti není s čím bojovat, nelze se stát hrdinou, přesto děti cítí neklid. Je však často „*metafyzický, pro jeho utišení se nemusí prolévat krev. Což jsem si nikdy nepřál být hrdinským lékařem, který zachrání své spoluobčany před dýmějovým morem nebo před cholerou?*“ (s.76).⁶ Děti tyto pocity otevírají ve hře na někoho, prožívají příběhy a situace. Dalším významným motivem je inspirovanost a schopnost vnímat věci, které jsou v pohybu, které jsou skryty (smrt, bůh, pověření, nálady, pohyby vztahů mezi lidmi, ukryté motivy jednání, apod.), což spojuje děti s básníky. „*Všechny děti mají inspiraci, takže nemusejí vůbec závidět básníkům, kteří jsou prostě děti.*“ (s.44). Sartre už si uvědomoval latentnost možností skrytých v dětském prožívání a vliv kultury a výchovy, která některé z nich vyzdvihuje, jiné deformuje a další nechává uvadat. Podstatným motivem je také etapovitost růstu v dětství, která se děje jak sama sebou tak pod tlakem dospělých. Děti se uvědomují, že „*staré kůže padají postupně na zem*“, ale také: „*Všechny děti vědí, že dělají pokroky. Nikdo*

⁵ Psychologickou studii na toto téma provedl E.Erikson v 1.polovině 20.století. Zneužitelnost dětí v extrémní situaci dokládají také současné svědectví reportáží o dětských vojácích a jejich výpovědi. V roce 2004 vyšla i u nás autobiografická kniha Ugandanky Chiny Keitetsí *Byla jsem dítě a musela jsem zabít*. Praha: Motto, 2004. Recenzent Alex Švanberk v Právu dne 19.6.2004 vyzdvihuje: „*V knize hned několikrát zdůrazňuje, že děti jdou vždy za člověkem, který se o ně stará...vojenští velitelé uměli s dětmi manipulovat, povzbuzovali v nich pocit sounáležitosti a dokázali zneužít jejich citů...svou roli hrály i drogy.*“

⁶Sartre však dodává svůj pocit: „*Musím se přiznat, že nikdy*“.

jim ostatně nedovolí na to zapomenout: Musíš dělat pokroky, pokroky, opravdové a neviditelné pokroky...“ (s.153).

Zvláštnost dětského prožívání v umělecké zkratce vyjádřil také **Bohumil Hrabal** v próze *Krasosmutnění*. Je třetím příkladem vztahu dětství a dospělosti. Do děje jsou vpředeny motivy dětské blízkosti přirozenosti životu, světu zvířat, zdůrazňována je touha zapojit se do světa, uchvácenost objevováním a výjimečností (zájem o děje a lidi, kteří se nějak vymykají), vnímání symboliky života (rozsvěcování a zhasínání petrolejových lamp), zažívání života v jeho lehkosti při jeho plném prožívání. Hledání vzorů v tom, co je výrazné, byť by to nebylo společensky přijímané jako žádoucí, a silné cítění hodnot (reakce na týrání koně aj.), směřování k dospělosti s netolerancí vůči dětinství dospělých (strojení vánočního stromku). Objevování poetiky života v obyčejných věcech a krásy a radosti ve věcech a jednání, které není seriózní a odpovědné. Zaznívá však také přisouzení větší hodnoty tomu, že dítě může být rozvíjeno více, když dělá to, co chce, ne to, co si dospělí myslí, že by pro něj bylo nejlepší (postava Rambouska dělá věci přirozeně, dítě, které se koupe v řece, je zdravější, když dělá to, co chce, než, když dospělí přemýšlejí, jak mu pomoci se vyléčit).

Máme-li porovnat vyznívání všech tří ukázek z hlediska hledání růzností v pojmání dítěte a dětství, vidíme, že zatímco v prvním příkladě jde více o symboliku vztahu dospělosti vůči dětství, která však je určena k pochopení citového prožívání vztahu dospělých vůči dětem, v obou dalších literárních dílech jsou zachyceny dva procesy odehrávající se a střetávající se v dětství. Je to proces přirozené interakce vnitřních sil dítěte, tj. procesů vnímání, pozměňovaném biologickým zráním a tělesností, fyzickým umístováním se do prostoru a dějů a jejich vyhodnocováním,⁷ který se pozměňuje tím, co je mimo dítě, co na něj nějak působí, „nějak s ním rezonuje a vytváří akord, který je podstatou přirozeného učení a socializace do specificky lidských životních podmínek a okolností“ (Patočka 1997, 25). Jsou to procesy přirozeného až bezděčného vplouvání do životních procesů a na druhé straně procesy nabývání tvarů, kterými dítě vrůstá do

⁷ Patočka, 1997: Tím, že vstupujeme do světa skrze tělesnost, stěhujeme se do něčeho mimo sebe, angažujeme se, objevujeme se, a to nám odhaluje možnosti.

forem předem daných a osvojovaných, do nichž však vstupuje bojem. Jedná se o spontánní vnitřní vývoj k vlastní formě, ne o utváření sebe naplňováním nějakých vyšších, vnějších úkolů stanovených nějakou autoritou – stát, církev, kultura, apod. (Pelcová 2000, 138-139).

Vyznění symbolická

Dětství a dítě se v ideovém a kulturním prostoru nacházejí také v symbolických významech. Narození, vznik života, je spojeno s vnímáním nové energie pro růst, rozvoj, nabývání tvarů. Přestože věda dnes dává nahlédnout do procesu početí, nitroděložního vývoje, rození i počátků života mezi lidmi, je toto období stále spojeno s tajemstvím a s očekáváním.

Dětství jako počáteční období je proto v symbolickém vnímání i znázorňování spojováno se začínáním, rozením nového, s jarem, počátečním ročním obdobím. V dobách, kdy toto vnímání vyžadovalo otisk v praktickém konání, byly proto děti využívány pro podporu všeho, co začínalo. Byly zazdívány do základů staveb, tento zvyk ostatně přetrvával mnoho století (Dunovský 1995), byly obětovány při zakládání nového pole. Nedávné (Velinský 2005) odkrytí sídlišť prvních zemědělců (kultura s lineární keramikou) na našem území u Vedronic na Znojemsku odhalilo dětské hroby umístěné vždy na západní straně obydlí. Interpretace těchto nálezů může vycházet právě ze znalosti symbolického významu dětství, který se naplňoval v rituálech. „Z novodobých etnografických výzkumů primitivních zemědělských kultur Amazonie a Nové Guineje je například známo symbolické připodobňování růstu dětí k růstu rostlin. Je proto pravděpodobné, že děti mohly být obětovány například při zakládání nového pole v rámci rituálního obřadu, který měl podpořit růst rostlin.“ (Velinský 2005, 41).

Děti a dětství symbolizují novost a příchod, úsvit, připomeňme např. dosavadní zobrazování nového roku jako malého dítěte na rozdíl od starce představujícího rok odcházející. Dítě je také nová naděje. Je symbolem čistoty, neposkvrněnosti, nevinnosti – i to byl důvod, proč v antických a středověkých dobách byly děti obětovány různým účelům (Dunovský 1995, Helus 2004). Děti jsou vnímány jako vyjádření lásky nejen partnerské a rodičovské („požehnání manželského života“), ale i jako láskyplnost a radost. Tyto projevy jsou očekávány u dětí jako jim vlastní

a dospělé obohacující, děti se pak stávají objekty obdobných citů dospělých. Rodina se pak takto může stát vnímaným a vysoce hodnoceným zdrojem životní síly dospělých.

Děti jsou i symbolem závislosti. Dětská pozice nesamostatnosti ve vztazích je spojena s dětskou potřebou být veden. S tím je sdružena představa o tvoření, resp. utváření a ovlivňování. V souvislosti se symbolikou začínání je dětství také symbolem budoucnosti a změny, učení se. Dětství může být vnímáno jako pokračování s ohledem na návaznost generací. V tomto momentu se také zdůvodňuje potřeba o děti pečovat, ne je jen mít nebo využívat.⁸ Dítě představuje přirozenost, dětství kořeny v lidském životním běhu. Tyto symbolické významy, v nichž dospělí dítě a dětství mohou chápat a které vstupují do vztahu dospělosti k dětství, obsahují hodnoty, od nichž se také může odvíjet zacházení s dětmi.

Dětství jako zkušenost dospělosti

Zkušenost běžného života nutí k otázce, zda dětem pomáháme nebo je manipulujeme? Je také zřejmé, že nemizí násilí na dětech nebo jejich zanedbávání. Dospělí zřejmě přenášejí nezvládnuté a nezvládnutelné stresy ze svého života na děti, byť ve snaze připravit je lépe na život v dospělosti. Je viditelné, že svět dětí přestává být kompaktní, dítě nemá své stálé širší prostředí, které by postupně poznávalo a tvořilo, hlavně ve městech. Je převáženo z místa na místo za účelem vykonávání různých aktivit, které ho třeba i rozvíjejí, často včetně školy. V této souvislosti se hovoří o tzv. „ostrovním dětství“ (např. Helus 2004).

Uvažujeme-li o dětství jako o zkušenosti, kterou má každý dospělý člověk, musíme odlišit její dvojí úroveň, ačkoli obě jsou v životních postojích každého člověka vzájemně propojeny. A to úroveň osobní, paměť vlastního dětství, a úroveň zkušenosti s dětmi zahrnující širší prostor časový i prostorový. Z perspektivy dospělosti je vlastní dětství obdobím zapouštění kořenů, proto i

⁸ Tato základní zkušenost s dětstvím bývá vyjadřována analogicky k přírodnímu dění v motivu hnízdění. Jedním z životních naplnění je vytvoření bezpečného a dobrého „hnízda pro děti“, jehož účelem je, aby bylo opuštěno. Tento „program“ ovlivňuje naše chování, v specificky lidských okolnostech nabývá specifických podob, ale základ zůstává stejný.

duševním prostorem pro návraty a čerpání sil nebo naopak zdrojem různých napětí stále se proměňujících v okolnostech dalšího běhu zažívání života. Může být proto obdobím sentimentálně vzpomínaným, obdivovaným, nesoucím inspiraci, nebo bolestným obdobím vzniku už neuvědomovaných zátarasů, které je třeba stále znovu zdolávat, ať jsou v tomto střetávání zisky nebo ztráty. Dětství je součástí našeho vnitřního života a světa. Protože v sobě každý nese různě namíchanou zkušenost z kladných i záporných zážitků, je možno vnímat dětství stejně jako období oslavované, objevované, naplňující potřebu milovat, tak i období přehlížené, nedoceňované, nesrozumitelné, ohrožující, znehodnocované, zneužívané. Druhá úroveň zkušenosti zakládá postoj k dětem vlastním a cizím už z pozice dospělého. Je to zkušenost reflektování dětství „zvnějšku“, jako něčeho odlišného od dospělosti. V tomto významu se kombinuje osobní smysl a zkušenost jedince s pohledem na dětství zakotveným v sociálním dědictví, jehož je jedinec nositelem a které je aktuálně dobově zabarveno. Přístup k dětství je takto součástí měnící se kultury a životních podmínek. Ovlivňuje její úroveň praktického lidského konání a dosažené poznání. Také však životní příběh každého jedince.

V obou těchto rovinách bylo **dětství zažito jako problém**, který je nutno řešit a kterému je třeba porozumět. V úrovni lidského konání, kdy je vztah k dětství vztahem k malým lidským bytostem, k rané fázi lidského života, k roli dětství v životě společnosti, byla problémovost dětství zřejmá, jak dokládají studie o historii dětství (Helus 2004, Matějček 1986) i současná dění, po vleklých ozbrojených konfliktech, kdy zůstává mnoho dětí bez rodin a bez domova. Samotná přítomnost těchto dětí a jejich nevybavenost zabezpečit svůj život a žít i ve prospěch společnosti toto společenství ohrožuje a stává se problémem hospodářským a politickým.⁹ Praxe také ukázala (Matějček, Langmeier 1986), že je nutno řešit situaci dětí osiřelých, přespočetných, nechtěných a těch, o které se jejich rodina nemůže postarat.

⁹ Je to zkušenost univerzální – zde připomeňme např. Francii po buržoazních revolucích (Matějček 1986), nebo Sovětské Rusko po 1. i 2. světové válce (např. práce A. S. Makarenka). Těto zkušenosti jsou vystaveny i současné země v Africe, ve kterých probíhá občanská válka nebo které jsou v ozbrojených střetech s jinými státy.

V každodenním životě může být dítě a dětství pojímáno jako problém i z mnoha jiných důvodů. Například jako rozpor mezi instinktivní vybaveností nebo psychickou potřebou přivést na svět děti a v nich zajistit pokračování svého života a mezi bezprostřední reakcí v těžkých podmínkách nebo v podmínkách subjektivně prožívaných jako obtížné upřednostnit život dospělých před životem dětí. Může být problémem v intimním prožívání partnerského života, péče o děti jej může obohatit, ale i rozvrátit. Vychovávat dítě je závazkem, který je pod společenskou kontrolou, je úkolem, jehož subjektivní prožívání může být zátěží. Děti mohou být problémem demografickým, když jejich počet ve společenství, národě, nezajišťuje jeho další přežívání a vyžaduje politická rozhodování. Pohled na dětství jako na problém zásadně zaktivizoval potřebu mu porozumět po objevení významu kvality prožívání v dětství pro život v dospělosti psychoanalytickými školami. Kromě toho snad od prvopočátku rozvoje abstraktního myšlení trvá úroveň vnímání dětství jako prostoru, který nese symbolický význam pro dospělost. Mezi symbolikou dětství významnou pro kulturní a ideový obsah života a významem dětí pro každodenní živobytí dospělých vzniká postupně rozpor, který se stává zjevným, jakmile je dětství pochopeno právě jako problém sociálně etický. V těchto rozporech se rodí postupně také význam dětství pro reflexi pobytu¹⁰ člověka ve filozofickém myšlení. Proměňuje se v závislosti na tom, jak si člověk sám sebe uvědomuje, až po poznání, že vztah k dětem je možno chápat jako vztah k sobě samému a že otázka, co je člověk, je zodpověditelná jen v souvislosti s výchovou v dětství, které je vystaven a z níž svými rozhodnutími a činy tvoří sám sebe (E. Fink in Pelcová 2000). Svědectví nacházíme především v pracích filozofů 19. a zejména pak 20. století.

Shrnutí: Existenci dvojího vztahování se k dětem a k dětství, tj. v praktickém každodenním konání a v symbolickém významu, je možno považovat za východisko pro metodologické zázemí úvah o dětství. Jeví se klíčovým zvláště

¹⁰ Pobyt je myšlen způsob, jak se člověk vztahuje ke svému životu a světu, jak se stará o vedení svého života, sleduje jeho smysl a čas. Součástí jsou i vztahy k jiným lidem. V dnešním významu se zdůrazňuje zvláště odpovědné vedení života. Podle J. Sokola 1996, s. 198.

s ohledem na vznik a podstatu formulace práv dítěte chápaných jako souběžné vyjádření etického vztahu k dětem respektujícím jejich svébytnost jako jednotlivých nezralých lidských bytostí a ochrany dětství jako ochrany potencialit lidství. Jejich formulace vyrůstá ze zkušenosti, že o děti se ještě nepečuje dobře, a z potřeby zavázat dospělé k lepší péči. Zároveň však nesou hodnoty vyjadřující představu o člověku dnešní doby, které v této přímé zkušenosti obsaženy nejsou. A to proto, že obsah těchto hodnot souvisí s představou, co to znamená být člověkem a jaké je jeho směřování.

1.2 Průřez historickými rekonstrukcemi pohledů na dětství

Tato kapitola si nečiní nárok na podrobné zmapování historie dětství. Avšak v rámci nalézání příčin současného pojetí dítěte a dětství a vztahu dospělosti k dětství je třeba alespoň průřezově zachytit základní konfigurace okolností, v nichž se obojí proměňovalo. Nepůjde tedy o detailní popis zacházení s dítětem, nýbrž o rekonstrukci myšlení o dítěti, které bylo a je podmiňováno světovým názorem a životními danostmi. Strukturace kapitoly tak s oporou především o antropologická bádání a úvahy kopíruje základní změny paradigmatu výkladu světa a člověka v něm v evropské kultuře. Tento přístup zdůvodňujeme pátráním po založení konceptu práv dítěte jako práva na dětství. Doplňujeme jej obrazem dětství v historických studiích, zejména M. Lenderové a K. Rýdla (2006).

Pojímání člověka je ve zpětném pohledu členěno na několik základních etap určených proměnami v organizaci společnosti a v poznávání člověka: antika, středověk, renesance a osvícenství (17. - 18. století), novověk s počátky kapitalismu, a dále už kratší a rychleji se střídající etapy novověku, konec 18. století, 19. a 20. století, s dvěma posledními obdobími – moderna (konec 19. a počátek 20. stol.) a postmoderna od poloviny 20. století, která je charakterizována „...přechodem od automatu k postupnému uvolnění a zvládnutí atomové energie a celou řadou technických vynálezů, které změnily postavení člověka ve výrobním provozu, v globálních vztazích, i jeho šance v předmítání perspektiv. Jeho role ve světě techniky se nezvětšila ani nezmenšila, ale od základu změnila.“ (Pešková

1998, 7), a dodejme, že se mění neustále.¹¹ Podívejme se na tato období tak, jak nás jimi provázejí filozofické reflexe. Naše členění bude nutně pouze přehledové, cílem bude pokusit se postihnout kořeny dnešního pohledu na člověka v hlavních výkladových rámcích jeho dosavadního pojmání. Vystopujme dětství v hledání lidské identity, která byla nejen součástí představ o člověku a později i nauky o něm, ale i součástí lidského konání (Pelcová 2001, 8).

Na počátku vzniku institucionalizovaného společenství lidí v evropské kulturní tradici byl vztah k dítěti určován především mýtickými představami. Jako podklad k úvahám o dědictví vztahu k dítěti, které nám zůstává z těchto dob, využijme výklad o vzniku historicko-právních vztahů mezi dospělými, rodiči, a dětmi Fustela de Coulangese (1998). Tento autor v 19.století na základě studia velkého objemu starých pramenů a interpretací toho, v co staré národy věřily, popsal, jak jejich víra předurčila vznik společenských institucí a jak s ním spjaté procesy pravděpodobně působily na vztah k dětem. Starými národy měl F.de Coulanges na mysli **předantická** společenství indoevropské rasy (dle Coulangese árijské), z nichž se na západě začínaly utvářet pozdější národy řecké a římské a na východě národy indické. Síla prvotních představ o světě a člověku ovlivnila podobu řecké a římské rodiny, zavedení manželské a otcovské moci, postupné vymezení příbuzenství, které posléze posvětilo majetkové a dědické právo a vznik soukromého vlastnictví. F.de Coulanges vyložil, jak se v průběhu času pravděpodobně organizace života rodiny rozšířila na organizaci obce. Pro naše účely je zajímavý výklad vzniku a působení otcovské moci, která pak po mnoho staletí ovlivňovala přístup k dětem a jejich život. Připomeňme často citovaný rituál položení novorozence otci k nohám, který ho zvednutím přijal a nepovšimnutím odsoudil k životu v těžkých podmínkách nebo přímo k smrti. Tento vůči dětem dnes bezohledný přístup byl ale součástí tehdejších představ o světě a člověku, které ovlivňovaly dávné mýty. Výrazem tohoto kultu byl hrob a ohniště nad ním. V něm hořící oheň byl projevem ochranného působení duší předků, v jeho plamenech se duše, resp.tradice a řád projevovaly. Oheň měl morální sílu, byl vyjádřením pocíťovaného a v obřadech stále připomínaného

¹¹ Připomeňme např.takové jevy dnešní doby jako je asistovaná reprodukce nebo nanotechnologie a genové inženýrství.

morálního zákona. Byl proto, jak se věřilo, udržován ctnostmi členů rodiny. V jeho blízkosti se nemohlo odehrávat nic „nečistého“. Péče o něj byla řízena přísnými pravidly, navíc nesměl být spatřen těmi, kdo nenáleželi k jeho kultu (Coulanges 1998). Dodržování rituálů udržovalo mrtvé v klidu, aby mohli pomáhat svým potomkům a neškodit jim. Zánik ohniště proto znamenal psychický a následně i faktický zmar rodiny. Tehdejší rodina tak byla především náboženské uskupení lidí spojených stejnou vírou a stejnými rituály a měla hierarchickou strukturu. Její hlavou byl otec, který měl také funkci kněze. Jedině on znal přesně kultovní obřady rodiny, na něm záviselo, zda bude vše správně dodržováno. To vytvořilo bezpečné prostředí pro psychiku tehdejších lidí. Kdo patřil k pečující rodině, byl zajištěn v životě a měl naději i na dobrý život v jiném světě po smrti. Moc otce a kněze v jedné osobě tak pramenila z kultu předků, kteří byli zbožštěni, neboť dali život žijícím. Všichni ostatní měli podřízené postavení, ať už to byla manželka, pokrevní příbuzní různých generací nebo další členové rodiny, přijatí jako pomocníci např. ze zaniklých rodin. Proč byl ustaven muž jako nejvyšší kněz a ne žena? Pravděpodobné vysvětlení je v potřebě chránit ohniště, vybudovat obydlí a zorat pole, k čemuž měl muž větší fyzické předpoklady. To ovlivnilo z dnešního pohledu nerovnoprávné postavení žen a dětí, byly podrobeny manželské a otcovské moci. Pouze muž, hlava rodiny, mohl trestat, měl ale i uznávanou moc je chránit. Nezapomínejme, že ustavení této moci bylo výsledkem hledání institucí a zabezpečení všech potřeb, včetně psychologických a duchovních. Sociální role otce a kněze rodinného náboženství byla zdůvodňována potřebou pečovat o předky. Obřady měli vykonávat, jak bylo jejich „požadavkem“, jen jejich potomci. A to byl další důvod, proč dbát na čistotu linie. Její pošpinění znamenalo nebezpečí pro všechny a otec, kněz, byl za ni zodpovědný. To ho zavazovalo k posouzení, zda jsou nový člen nebo nově narozené dítě čisté, aby neohrozili tradici, morálku a hněv předků. Můžeme se proto domnívat, že dítě počaté mimo zákon nebo zjevně neschopné se v budoucnu postarat o předky, mohlo být odmítnuto. Takto byla také posvěcena a předurčena role prvorozeného syna. Další synové mohli založit novou rodinu, což nebylo nijak snadné, nebo mohli zůstat v podřízeném postavení. Dceru otec vyvazoval z rodného kultu, od rodného ohniště, v den svatby, aby se mohla stát

členkou kultu rodiny manžela. Dcery tudíž nebyly důležité pro zachování kultu původní rodiny. Ženy svatbou ztrácely své pokrevní svazky, nadále vykonávaly obřady v nové rodině a v ní také vychovávaly děti, po smrti byly součástí manželovy linie předků. Novomanželka a novorozenec jakož i každý, kdo měl být přijat do rodiny (např. i povinně adoptovaný syn, pokud v rodině vlastní syn chyběl), musel být obřadem předveden před ohniště, čímž přijímal morální závazky a získával domov, psychické zázemí v životě i po smrti, jeho duše se stala součástí linie předků, což mělo značný psychologický dopad na jeho pozdější život. Obřad přijetí novorozence se konal, jak zmiňuje F. de Coulanges, u všech těchto národů do čtrnácti dnů po narození, zřejmě v souvislosti s dávnými představami, že duše vstupuje do těla několik dní po narození.¹² Dokud tedy trvalo rodinné náboženství u národů, které žily v malých izolovaných společenstvích, rodinách, měl jejich kult ohně a předků vliv i na vztah k dětem. E. Opravilová dokonce uvádí: „*Otec zvážil cenu jako u zboží a podle momentální situace s využitím práva veta mohl nechat ukončit život dítěte nežádoucího, nadbytečného či neduživého. Podle aktuální poptávky se tak reguloval počet příslušníků komunity či preferovalo žádoucí pohlaví.*“ (Opravilová 2002, 14). Otec měl tedy rozhodující slovo v životě dětí, ale i jeho pravomoc byla vázána určitými pravidly, zřejmě ještě z dávnějších dob. Upravovala se především jako moc kněze, který je podřízen vyššímu řádu. Člověk byl součástí dávných mýtů a tomu se uzpůsoboval veškerý život. Sám pro sebe nebyl problémem, jeho povinnosti byly jasně dány, jeho vztah k dětem vymezen. Lze si však představit, že se přirozené citové vazby k dětem mohly dostávat do konfliktu s požadavky zachování řádu.

Ani v **antických dobách** se člověk sám sobě nejevil jako problém, tím méně dítě. Svět byl stále vnímán jako jednotný, prostoupený řádem, jehož je člověk přirozenou součástí, má v něm své místo, svůj domov a svůj osud, který mu

¹² S tím je v souladu i představa obyvatel dávné Číny, podle níž duše vstupuje do těla dítěte kolem třetího dne po narození, aby pomohla formovat jeho životní směřování a celou psychiku – dle přednášky G. Macciociho „*Emoce a psychika v tradiční čínské medicíně*“, Československá sinobiologická společnost, 29.-30.5.2006. Lenderová, M. a Rýdl, K. (2006, 31) uvádějí, že tyto poněkud pozměněné představy existovaly i ve středověku. Čtyřicátý den od početí vešla duše do plodu, podle T. Akvinského tomu tak bylo u mužů, u žen až 80. - 90. den.

nezbývá než v zápasech naplnit. Klíčovým pojmem byl řád prosazující se „*střetem a sjednocením různého*“ (Pelcová 2001, 13), který vládl všem. V mytickém pojetí světa člověk ještě nemusel sám sebe chápat a být pro sebe otázkou, ale musel se vřadit do řádu, který je pro něj nepoznatelný a tudíž temný, má nad ním neomezenou moc. Člověk pro něj musel být iniciován, což se dělo výchovou prostřednictvím mýtu, příběhů, a vedením k rituálnímu jednání. Obojí obsahuje dodnes vzory lidského konání a je kolébkou archetypů lidství (Pelcová 2001). V těchto podmínkách se v zásadě pozice dětství neliší od pozice dospělosti, v obou je lidská bytost především podrobena řádu. Jestliže dospělí byli vnímáni jako zranitelní, omylní, vzpurní a bez možnosti řádu uniknout, byla pozice dětí ještě obtížnější. Teprve se učily řád poznávat, mohly se dopouštět chyb, proto měly vyrůstat sice pod ochranou, ale v poslušnosti. V úrovni lidského jednání byly děti neplnoprávné, byly vydány na milost a nemilost dospělým, zejména mužům, otcům. Existuje představa o vztahu dospělých těchto dob k dětem, který je prožíván asi s takovým citovým vkladem, který dnešní lidé cítí k dětem dosud nenarozeným (Dunovský 1995). Pomsta na dětech byla účinnou zbraní boje mezi mocenskými skupinami. V symbolickém smyslu mohly být děti pochopeny jako prostředek, jímž řád působí na dospělé: mohly nést vinu rodičů, mohly být i vykonavateli trestu na dospělých, ale mohly být také využívány pro svou čistotu a nezátíženost životními chybami jako oběti bohům, duchu místa, apod. (Dunovský 1995).

Antická obec je spravována s představou, že „*tělo i duše člověka patří státu*“ (Coulanges 1998, 231), a proto už otec nemá žádné nebo jen omezené právo nad výchovou svého dítěte. Stát vzdělává děti občanů jako budoucí občany,¹³ chce od počátku utvářet jejich duši, vzdělání se děje jen ve státních školách nebo jsou učitelé pro domácí vzdělávání státem vybíráni. Tento postoj k dětem se zdá být v souladu s představou o sebeuvědomování člověka u antických lidí. Jak zmiňuje M. Buber (1997), převládá ještě vnímání sebe jako „on“ ne jako „já“. Buber také

¹³ Fustel de Coulanges nachází v antických spisech doklady o vzdělávání dětí pod přísnou kontrolou státních institucí. Popisuje, jak jdou athénské děti do své školy seřazení, rozdělení dle čtvrtí, v sevřených řadách, za každého počasí ... „*zdá se, že tyto děti již pochopily, co to je občanská povinnost, kterou splňují.*“ (Coulanges 1998, 230).

upozorňuje na významnost řecké kultury z hlediska vývoje vztahu člověka k sobě samému. Protože byla založena na zobrazování a zrak se stal vůdčím smyslem, byl položen základ k posunu ve vnímání světa. Protože „*pouze zrak dokáže předmětně objektivizovat*“ a zkušenosti ostatních smyslů jen obraz světa dotvářejí (Buber 1997), naučil se člověk tímto způsobem oddělovat vnímané od vnímajícího, což umožnilo později vydělit člověka ze světa. Tento proces byl samozřejmě mnohem složitější a dlouhodobý, začínající s postupným osvobozováním se člověka z raných kultů náboženství rodiny – kultu ohně a předků (Coulanges 1998).

Ve středověku závislá pozice dětství zůstává. Děti byly majetkem dospělých a měly menší hodnotu, dětství bylo etapou, kterou bylo třeba rychle překonat, protože byla nedůstojná člověka jako obrazu Božího.¹⁴ Děti nebyly považovány za bytosti, které myslí a cítí tak jako lidé. Ve středověkém dualismu dobra a zla, světla a temna byly děti vnímány spíše v temnější poloze. Dokladem je představa „homunkula“, dospělého člověka zmenšeného a uvězněného v dětském těle ještě blízkém zvířecí říši, kterého je třeba co nejrychleji osvobodit. To mělo také vliv na praktické jednání s dětmi a na jejich výchovu. Byla nejen přísná, ukáznějící a tvrdě trestající, ale vstupovala do ní také představa, související se Starým zákonem, že zkušenosti jsou nepřenosné a že, řečeno spolu se sv. Augustinem, nejlépe vychovává Bůh v srdci každého člověka (Pelcová 2000). V symbolice dětství vyzvedl křesťanský duchovní systém do popředí dítě jako synonymum čistoty a nevinnosti, čistého začátku (Matějček 1986, Helus 2004) a přidalo další hodnotu. V Ježíšově poselství je dětství obdobím, kdy člověk vnímá čistě a kdy srdcem je blízko Bohu.¹⁵ V křesťanské tradici postoj dítěte k otci, tj. moci, splývá v jedno s postojem člověka vůči Bohu. „*Být dítětem božím znamenalo nechat se*

¹⁴ Podrobněji o vývoji vztahu k dětem Z. Matějček 1986 a 1996, Z. Helus 2004. Máme tu na mysli charakter rodiny a podmínek, do nichž se děti rodily, kvalitu a možnosti péče o děti ze strany rodičů, statut prvorozených, odlišnou hodnotu syna a dcery, děti nadbytečné a instituce využívané pro umístění nadbytečných dětí, děti nechtěné nebo odmítnuté, zákony různě postihující zločiny proti dospělým a proti dětem apod., ale i vývoj intimity vztahu dospělých k dětem, která byla dána životními podmínkami. K tomu též J. Pešková 2004.

¹⁵ Tuto tezi upřesňuje také Z. Matějček (1986, 1996) v souvislosti s v Bibli zmiňovaným vyzdvižením dětí Ježíšem jako čistě vnímajících bytostí.

vést Logem (Kristem) k nahlédnutí smyslu našeho života. Dětství je tedy cesta k tomu, aby duše byla lepší“ (Pešková 2004).¹⁶ Odevzdat se, nechat se vést tím, kdo ví, co je pro člověka nejlepší. Avšak podle církve teprve pokřtěné dítě se stávalo dítětem Kristovým. Nové hodnoty přináší do obrazu dítěte duševní rozpoložení dětství, ne poznání významu počátečního období lidského života, jak jej vnímáme dnes, nebo hodnota dítěte samotného, byť bylo považováno za Boží dar. V pojetí dětství je dlouhé období středověku ve znamení rozporu mezi vysokou hodnotou dětství jako životního postoje k Bohu a dětstvím jako životním obdobím, které je nebezpečným polem plným nástrah pro duši. V konceptu dětství středověk vlastně vyhrotil dualismus těla a duše – dětské tělo je hříšné, živočišné, nebezpečné, dětská duše je čistá, je cestou ke zlepšení.

Pochopení vztahu dospělých k dětem v dobách středověku nabízí také metoda historického zkoumání spočívající mimo jiné ve studiu zobrazování určitého jevu, z nějž se usuzuje na způsob myšlení o něm. S oporou o práce založené na této metodě (M. Foucault) publikoval O. Kaščák (2005) studii o čtyřech historických konstrukcích dítěte, dětství a generačních vztahů odečtených z dobových zobrazování ve výtvarném umění. Prvé dvě se týkají středověku. První formací z doby raného středověku je princip podobnosti a totožnosti mezi dospělým a dítětem. Na člověka vnímaného jako obraz Boží je pohlíženo jako na nerozlišeného na dítě a dospělého, protože duše je stále tatáž (dle Kaščáka zvláště augustiáni) a je v dítěti už v matčině těle. S odvoláním na M. Foucauta a K. Mollenhauera Kaščák vysvětluje, že pojetí lidské duše jako nedělitelné neumožňuje uvažovat o dětské duši nebo o dětském vnímání či myšlení, o dětském světě. V zobrazování madony s dítětem je typické postavení obou vedle sebe bez vnitřního kontaktu, přičemž proporce malého Ježíše jsou stejné jako proporce dospělého, aby se zvláště v sakrálních motivech zdůraznila ona přítomnost nedělitelné duše. Není to tedy proto, že by tehdejší malíři nebyli schopni všimnout si odlišných proporcí dětského těla. V praxi také dítě zůstává s matkou jen do té doby, dokud se nerozvinou základní vitální funkce, pak je už

¹⁶ J. Pešková s odvoláním na J. Kružička : *Výchovná koncepce Klémenta z Alexandrie podle spisu Paedagogus*. Disertace PGS, PedF UK 2003.

pojímáno jako malý dospělý¹⁷ a musí se co nejdříve začít podílet na živobytí, ...*“rozdíl v pracovních činnostech a tělesných úkonech byl tedy často jen kvantitativní. Děti zpravidla už ve velmi raném věku odcházely za prací nebo do služby...“*, nebo musely přebírat funkce náležející jejich stavu (Kaščák 2005, 94). Dítě je v každodenním životě tedy v tomto období určené pouze pomocí vnějších znaků a kritérií, např. somatických. Proto, jak dále dovozuje Kaščák, bylo vystaveno takovému výchovnému působení, jehož cílem bylo sice poučení a osvojení konkrétních dovedností a mravů, ale smyslem bylo především vplutí do habitu dospělých, ať už se jednalo o výchovu šlechticů, kléru nebo poddaných. S dětmi se také nevyžadovalo zvláštní zacházení, platily stejné tresty za stejná provinění. Přibližně 15. století přineslo proměnu principu podobnosti v princip rozdílnosti. V této době probíhá zesvětštění umění i vědění, dospělí s dětmi jsou zobrazováni i v jiných situacích než jako madona s dítětem. Z obrazů lze vyčíst, že vztah dítěte k dospělým je vztah naprostého podrobení a závislosti, byť se k nim dospělí vztahují s láskou a péčí. Dítě vystupuje jako odlišné od dospělého v tom smyslu, že je nevinné, nezkušené, potřebné vedení a lásky. Je už zobrazováno jako odlišné i somaticky a psychicky, tj. v závislých pozicích, v nichž k dospělému vzhlíží, je otevřeno a dychtívo učení se od něj. Vztah dospělých k dítěti je tím pádem vztahem především výchovným a ochranným, v němž se ale projevují neskrývané pozitivní city k dítěti (Kaščák tamtéž). Čím si vysvětlit tento posun? Vysvětluje se rozvojem poznání, které se postupně vymaňuje z církevních dogmat. Symbolizace dítěte v obrazech pak může souviset s počínající vírou v možnosti poznávání světa i sebe sama, ještě však zůstává postava zkušenějšího snad všeznalého mentora. Nicméně toto postupné narůstání důvěry v poznávací procesy má praktický dopad právě na pojetí dítěte. Připomeňme metodologický vzorec, který mám jej pomůže pochopit. Je jím dvojí vztahování se k dětem, jako k malým lidským bytostem a jako k symbolu stále nových začátků. Začíná jiné vnímání člověka, tedy i dítěte, počátku bytí člověka. Dítě je, dále už podle Kaščáka, viděno jako bytost s odlišnou duší, jiným vnímáním, jako bytost nehotová, ale vyvíjející se. Od 15. století je vnímáno jako

¹⁷ K tomu se přidávají tehdejší zjednodušující představy o malém dospělém člověku majícím už podobu dospělého, který je uvězněn v dětském těle – viz např. E. Erikson 2002.

bytosť, ktorá sa postupne utvára stykom s dospelými (Kaščák dle Mollenhauera). Odtud také pramení proměna pedagogického vztahu ve smyslu pěstování duše (např. J. A. Komenský), zřetel na učení malých dětí pod láskyplným dohledem matky a učitele, ale i představa celoživotního učení jako jediného prostředku péče o duši a její zušlechťování. Avšak ještě období humanismu 16.století je interpretováno jako období necitlivé vůči dítěti. Jeho představitelem je Michel de Montaigne, jehož výroky ve vztahu k malým dětem jsou příznačné. E.Oprailová (2002) zdůrazňuje zvláště ty, které dokládají všeobecné přesvědčení, že „jen čas vyléčí člověka z dětství a mládí“ (tamtéž, 15), které jsou podle M.de Montaigne skutečně obdobím nedokonalosti v každém ohledu (tamtéž). Tato nedokonalost, či spíše nepopsanost nebyla vnímána vždy jako něco méně hodnotného. Jevila se naopak jako výhoda a jako vnímání otevřenosti člověka vůči světu, zejména vůči lidským vlivům. Absolutizace této myšlenky se objevila u J. Locka v 17. století (a na přelomu 19. a 20. století u behavioristů, zejména J. B. Watsona, podle Oprailové 2002).

V novověku (přibližně od konce 17. století) se pozice dítěte mění spolu se změnou pojetí člověka. Člověk ztrácí oporu v dosavadním výkladu světa, sám sobě se problematizuje a hledá možnosti, jak se ve světě znovu ukotvit. Snaha člověka porozumět sám sobě, pochopit sebe, vedla v Evropě od 17. a 18. století k zkoumání člověka jako bytosti vyčleněné ze světa, bytosti zpředměťující i zpředměťované pro své vlastní zkoumání, do něž bylo postupně zahrnuto i dětství. Základním rozvrhem pro poznávání a jednání byl subjekt – objektový vztah (Pelcová 2000) jako vztah vnímajícího a vnímaného. Člověk byl subjektem, vše ostatní včetně druhého člověka bylo objektem. Od dob Descarta byl pak člověk chápán jako bytosť vnímající a interpretující, bylo upřednostňováno rozumové a formálně logické poznání (Pelcová 2001, 53). Představa o člověku jako „animal rationale“ ovlivnila pohled na lidský rozum jako na kvalitu určující člověka. Lidská bytosť je bytosť nadaná rozumem a tím zaujímá významné místo v celku světa (Pelcová 2000, 27). Tato kvalita byla postupně přiznána i dítěti, byť ještě Rousseau uvažuje o dítěti do dvanácti let jako o bytosti rozvíjející se pouze smyslově a tělesně (Oprailová 2002, 17). Období renesance, osvícenství a

racionalismu (především 17. a 18. století)¹⁸ bylo významné pro postupnou proměnu pojetí dítěte a dětství z několika hledisek. V subjekt-objektovém vztahu se dítě stalo samo předmětem, který by mohl být zkoumán. Analýza výtvarného zobrazení dospělých a dětí v 17. století ukazuje, podle Kaščka (2005), ještě stále na vcítění se do malého dítěte, byť do jeho nezralosti. Děti byly vnímány jako hodné pozornosti, ve výtvarném umění umělci začali portrétovat děti šlechticů a na žánrových obrázcích zobrazovat hrající si děti i jiných společenských vrstev.

Dítě nabývá nové hodnoty. Její uvedení do pedagogického myšlení se připisuje J. A. Komenskému (Opravilová 2002, 15-16), který ve svém systému celoživotního vzdělávání a sebevzdělávání považoval dítě nejen za „největší dar“, ale také za „nejnadanější příslib, který lidské společnosti má“ (tamtéž). V 18. století bylo pojetí dítěte a dětství spojováno s „učením o přirozeném základu vývoje člověka“ (Opravilová 2005). Dětství začalo být vnímáno jako důležitá etapa, jako hodnota, která nesmí být ničena necitlivými zásahy dospělých, protože v tomto období je lidská bytost více pod vlivem přírodních sil vně i uvnitř. Snad proto silí přesvědčení, že „... všechny děti jsou od přírody v jádru dobré a vyžadují naši úctu“ (Opravilová 2005, 17). Dětství se oddělilo od dospělosti a začalo být vnímáno jako specifická etapa. Podle Kaščka (2005) je od 18. století znázorňován prostor dětí a dospělých jako dva oddělené světy existující vedle sebe, ale příliš spolu nekomunikující. Nevinnost a nezkaženost a od přirozenosti dobrá kvalita je dítěti tedy připisována nejen v symbolickém významu. E. Opravilová spatřuje souvislost mezi tímto pojetím dítěte a dětství na jedné straně a na straně druhé prohlášením všech dětí za „děti vlasti“ Velkou francouzskou revolucí a romantizujícím pohledem na ně v 19. století. Péče o opuštěné děti však mohla být výsledkem i prozaické zkušenosti, že tyto děti tvořící přirozeně gangy,

¹⁸ Tyto a pozdější procesy reflektuje J. Sokol jako procesy, jejichž smyslem bylo vytvořit podmínky, aby si lidé mohli své životy a život společnosti řídit sami. „Osvícenství prosadilo princip rozumové argumentace, aby nás zbavilo nátlaku autorit, a připravilo tak občanskou rovnost. Liberalismus omezil moc státu a zakázal mu, aby nám předepisoval společné cíle: stát se má starat jen o bezpečnost, právo a daně, ne mluvit lidem do toho, co a jak chtějí dělat. Úsilí celých generací v průmyslu, ve vědě a v organizaci společnosti nás nakonec zbavilo většiny nesnází a trápení, které plnily životy našich předků.... Podmínky, které nám připravili, umožňují osobní rozvoj jako nikdy dřív... A i když je pro něj všechno přichystáno, udělat to musíme sami“ (Sokol 2002, 198).

mohou být společenským ohrožením (Helus 2004). Naproti tomu romantická idealizace dětství by mohla být i reakcí na vytrácení se vroucnosti ve vztahu k dětem, která je patrná z analýzy výtvarného zobrazování od druhé poloviny 18. a na počátku 19. století (Kašćák 2005).

Pro 19. století je významných několik momentů, které přispěly k rozšíření aspektů, jimiž je pohlíženo na dítě a dětství. Sledujeme-li kontext poznávání člověka, pak 19. století postupně v reakci na jednostrannost přísně racionálních přístupů právě ve vztahu k otázce po člověku a při poznávání společenských procesů opětně otevřelo význam vcit'ování se, empatie, tentokrát jako poznávací metodu. Studijním materiálu se stalo psychično a duchovno člověka přímo nebo prostřednictvím jejich obrazu v krásné literatuře a historických pramenech (Pelcová 2000). Tento postoj znovu vrátil pozornost k subjektivnímu prožívání a tím i k hledání jeho počátků v dětství. Objevuje se koncept potenciálního dětství, který souzní s vnímáním člověka sociálně začleněného a individuálně rozvinutého a odpovědného. Pro vztah dospělosti vůči dětství v 19. století používá Kašćák v souladu s Mišikovou a Uhrovou (Dítě a dětství v lidské společnosti, In Kolláriková a kol. 2001) pojem „konstrukt romantického dítěte“. Dítě je vnímáno jako kvalitativně odlišné od dospělého, zvědavé, hravé, milé a roztomilé, na rozdíl od vážné, strohé dospělosti.

Tím, že novověk přinesl důraz na subjektivitu v poznávání i v jednání zdůrazněnou počátky kapitalistické výroby, dostala se v 19. století do popředí víra ve vlastní síly. Člověk byl charakterizován jako bytost už nejen poznávající, ale i jednající, tvořící hodnoty svou prací, mající své vlastní cíle, vytvářející si je (Pelcová 2000). Vytvoření podmínek pro rozvoj člověka k uplatnění na trhu práce a k samostatnému pokud možno na jiných autoritách nezávislému životu se stávalo prvořadým úkolem. Vědomí o nutnosti vytvořit tyto podmínky ale také znovu připomnělo fyzické zakotvení člověka v přírodě, které rozvíjel už Rousseau v 18. století. Hledání zdrojů života bylo jedním z impulsů, jež podněcovaly zájem o původní, tj. necivilizované, národy a o dětství jako etapu, kdy je člověk blíže svému přírodnímu určení. Hledání hybných sil v člověku nacházejících se v jeho přirozenosti (např. Steiner, Montessori), to byly spolu s romantickým pohledem na dítě další motivy zájmu o dětství, které ve svém důsledku vedly k postupnému

uznávání jeho svébytnosti také v tomto kontextu. Tento podnět k zkoumání dětství postupně vedl k objevování ne už snad přímo pouhé odlišnosti dětského prožívání, ale spíše konkrétních podob této rozdílnosti. V té době však bylo určujícím motivem nebránit dítěti v jeho přirozenosti, která představovala vlastní kořeny lidství, a která se vyjadřovala jako respekt k potřebám dítěte.

Svět dospělých a dětí se odloučil nejen v umění, ale i prakticky. Co bylo respektováno u dětí, bylo nepřípustné u dospělých. Naopak děti se měly chovat podle představ dospělých o dětství (srov. výše Sartre, Slova). Tato idea dětství podpořila pravděpodobně společenský požadavek vyššího vzdělání v období přechodu k industriální společnosti, jehož důsledkem bylo přenechání výchovy neosobním institucím, „...v návaznosti na Rousseauovskou tradici bud' dětskému géniovi – přírodním silám pramenícím z jeho přirozenosti nebo společenskému celku na základě „společenské smlouvy.“ (Kašćák 2005, 98). Kašćák cituje L.A.Pongratze,¹⁹ který připomíná v těchto souvislostech rozpor mezi „radikálním objektivizováním“ počátků novověku a „iracionálním subjektivizováním“ předchozích období, které se odráží ještě v romantismu. Tato situace pak znamenala tendenci „ke kosmologickému přehánění pedagogických principů a procesů na jedné straně a tendenci k snaze pozdvihnout pedagogiku na úroveň vědy“. Romantismus tedy, uzavírá Kašćák, vytváří pojetí dětství rozpolceného mezi sféru přírodního a společenského.

Statut dítěte byl pozměněn 18. a po něm 19. stoletím uplatněním povinné školní docházky. Dítě a dětství se dostaly pod větší vliv veřejné sféry, jak připomíná řada autorů (Kolláriková 2001, Helus 2004, Kašćák 2005, Rýdl 2006). Škola v praxi působila na děti tlakem vyžadujícím osvojit si společenské normy a poznatky. Dětství bylo, dle Kašćáka (2005), stále více společensky regulované a ovlivňované. Stávalo se „masovým“ (školy už nejsou jen pro elitu, platí povinná školní docházka) a „všeobecným“ (pro všechny stejně, ne různě pro různé společenské stavy, řemesla, apod.). Tomu lze rozumět i tak, že dětství musí být nadále dospělými vnímáno už jako zvláštní, společensky respektovaný prostor

¹⁹ Pongratz, L.A. *Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1990, roč.66. č.3. s 289-308).

vyhrazený pro společenské ovlivňování – cílené pedagogické působení týkající se všech dětí. Kaščák se s odvoláním na další autory (Mišíková, Uhrová 2001) domnívá, že tradiční přirozené aspekty dětství jako je zvědavost, hravost a nonkonformita se dostávají do pozadí ve prospěch důrazu na kontrolu emocí, konformitu, práci, unifikaci (Kaščák 2005, 99). Pro pochopení tohoto období je třeba mít na paměti také převládající metodu poznávání – pozitivismus, která zřejmě souvisela ještě s představou člověka jako především subjektu vnímání popisujícího vše ostatní jako objekt vnímání. To podle Kaščáka a autorů, které prezentuje, mělo vliv na to, že pedagogika ztratila svůj idealistický základ a, dodejme, zdůraznila naopak zákonitosti vnímání jako základ pro učení – uvedme v této souvislosti např. rozšíření psychologických základů učení v Herbartově pedagogické koncepci. Nicméně koncepce tzv. „státního“ dětství umožnila věnovat se plně otázce proč, čemu a jak učit dítě, umožnila ale také manipulaci dětstvím v totalitních režimech 20. století. Proto se vnímání dětství jako období odlišného od dospělosti a společenská praxe povinné školní docházky stávaly pro dospělé zavazujícími k neustálé snaze porozumět dítěti, chránit jej a pomáhat jeho rozvoji, protože je zřejmé, že tím rozvíjejí lidství jako takové. Tato myšlenka už je ale myšlenkou 20. století.

K pojetí dětství přispěl i poznatek, že chování dospělého je z části výsledkem vývojových možností v dětství a že v dětství je člověk mimořádně tvárnou bytostí. Tento názor se objevil ve střední Evropě v 18. století (Lederová, Rýdl 2006). Jak popisují M. Lederová a K. Rýdl (2006), byla proto 2. polovina 19. století vůči dítěti více senzibilní, zdůrazňoval se význam citové výchovy dětí i prostřednictvím fyzických doteků. V každodenním vztahu dospělých k dětem se však projevovala spíše strohá výchova, převládala snaha připravit je na drsný svět nedáváním citů najevo, a to minimálně do 2. poloviny 19. století. City ani nebyly pro funkci rodiny podstatné, ostatně dospělí neměli na děti moc času. Dětem byla nadále vštěpována úcta k otci, otec měl také většinou v pravomoci tělesné tresty. V symbolickém významu je dítě nadějí rodiny, v rámci národa (autoři zde mají na mysli samozřejmě středoevropské národy) je nadějí na vytvoření národní identity. Rozvíjející se pedagogická působení se zaměřovala stále především na chlapce. Autoři popisují život dětí ve škole, která téměř v ničem nevycházela vstříc

dětským potřebám, naopak začasť šla přímo proti nim. Státní dozor se snažil zabránit hlavně excesům ve vztahu dospělých k dětem ve výchově i v péči o ně.

Počátek 20. století s vírou v poznání, s vírou ve vlastní síly a s otázkou po jejich počátku, ale také s romantickým okouzlením odlišnostmi dětské duše vyzdvihlo oslavování dětství jako symbolického počátku začínajícího nového století, dvacátého (např. E. Keyová, M. Scheler). Vyjádřilo se postavením dítěte do středu pozornosti ve výchovných konceptech prvních tří desetiletí minulého století – v tzv. pedocentrismu. Ten se stal hnutím,²⁰ které zdůraznilo potřebu orientovat se v pedagogickém působení na individualitu dítěte, na jeho potřeby, na jeho prožívání a na procesy získávání jeho zkušeností se světem.

Tyto procesy znamenaly zásadní proměnu ve vztahu k dítěti. V novověku jsou podporovány objevy a myšlenkovými systémy **doby moderní** (přibližně 90. léta 19. století a 1. polovina 20. století) a současné **doby postmoderní** (přibližně od 2. poloviny 20. století). Na konci 19. a počátku 20. století rostl zájem o analýzu psychické činnosti. Dítě už bylo pokládáno za myslící bytost, která se rozvíjí a jedná, její jednání může být cílené. V této souvislosti vznikl další podnět k zkoumání dětství. Byl spojen s otázkou, jak člověk myslí. Jak probíhají myšlenkové procesy, zda se jimi vytváří svět, nebo zda existuje apriori (Merleau-Ponty 1998). Tyto a podobné otázky zaměřily pozornost na dětství jako na období, kdy se tyto procesy rozvíjejí, dají se pozorovat s nadějí, že tak bude možno lépe porozumět člověku v dospělém věku (Piaget 1970). 20. století pak vystavilo dětství zkoumání ve dvou základních směrech. V jeho významu jako iniciujícího období pro pozdější životní etapy (hlubinná psychologie, psychoanalýza) a za druhé jako pole pro zkoumání zákonitostí vnímání, učení, socializace. Pozornost se zaměřila zvláště na sledování rozvoje řeči a na hru pochopenou jako osvojování si světa coby bezprostřední danosti a jako symbolu (Sokol 2002). Ve 2. polovině 20. století vedl zájem o analýzu psychické činnosti k pochopení dětství jako období, které je možno více méně řídit k rychlejšímu intelektuálnímu rozvoji nutnému pro orientaci v společenství, v němž má technika

²⁰ Hnutí nové výchovy od konce 19. století do začátku 2. světové války (Opravilová 2002).

a symbolická řeč stále větší váhu.²¹ Konečně se také konstituuje pojetí dětství jako prostor potencialit. Dětství je dobou, ve které se v realitně krátkých časových úsecích velmi mnoho odehrává, je to prostor zvláštního vnímání a prožívání, zvláštního akcentu na lidské potřeby a také na komunikaci se světem a druhými lidmi (Helus 1986, 2004). 20. století také rozšířilo poznatky o ohroženosti dětství plynoucí nejen z přetrvávajících modů jednání s dítětem jako s „věcí ve světě“ vedoucí k upřednostňování dospělých, k využívání dětí k pomstě mezi dospělými, k jejich obětování pro různé cíle, k jejich znetvořování pro různé účely, k jejich odmítání až zabíjení v důsledku strachu ze sociálního odsouzení, k manipulaci s dětmi jako s lidskými bytostmi, které se nejméně mohou bránit, k upřednostňování pohlaví, k využívání pro levnou pracovní sílu, pro sexuální zneužívání a různé formy organizovaného zločinu včetně účelů obchodních a vojenských (Dunovský 1995), ale i z neplného naplňování potřeb a vývojových úkolů (Helus 2004).

Shrnutí: M. Lenderová a K. Rýdl (2006) odhalili pro historický výklad vztahu dospělosti k dětství typickou výkladovou linii. Ve své monografii sledující děti a dětství v Evropě a především v Čechách v 19. století sledovali tzv. černou a bílou legendu dětství. Zjednodušeně řečeno, bílá legenda vypráví, že dítě bylo vždy také objektem péče svého okolí, žilo také v láskyplných vztazích, obohacovalo život dospělých citově i, dodejme z hlediska našeho tématu, pro poznávání počátků života a nabízelo tím řadu přirovnání a abstraktních, symbolických významů. Černá legenda upozorňuje na dětství nemilované, zneužívané, znehodnocované, nebezpečné, je-li zneužito, poškozeno necitlivými zásahy nebo ponecháno samo sobě v rozměru individuálním i společenském. Pokud mají tyto dvě legendy reprezentovat vztah dospělosti vůči dětství, pak po celé dějiny až po dnešní dny existují události, které je potvrzují v každodenním životě všech společenství. Cílem historického exkurzu v této kapitole bylo ukázat, jak se pod každodenním vztahováním se k dětem, pod „černou a bílou legendou“ historického pohledu, mění pojetí dítěte a dětství. A že jsou tyto proměny

²¹ Např. Vygotského teorie psychického rozvoje dítěte.

podmiňovány jednak životními podmínkami, kulturou a civilizačními faktory, ale také světovým názorem, výkladem světa. Práva dítěte jsou výsledkem procesů v obou těchto úrovních lidského života. Vznikly jako součást pojetí dětství a pohledu na něj s aspirací ovlivňovat běžný život. Dnes je zřejmou skutečností, že uplynulá období přinesla mnoho podnětů pro množství pohledů na dítě a dětství. V posledních desetiletích 20. století zvláštní pozornost vůči dítěti odstartovala proces vydělování poznatků o dítěti ve všech vědních odvětvích – dětská psychologie, sociologie dětství a další obory, pokračuje rozvoj pediatrie. Poznání dítěte jako jedince je vymezeno v psychologii, sociologie jej zachycuje jako člena dětské sociální skupiny. Od 70. let sílí zájem o historii dětství (Lenderová, Rýdl 2006). Dětem je přiznán prostor nejen v jejich bezprostředním okolí a nejen obsažený ve věcech, ale také jako jejich prožitkový a myšlenkový svět. Rozvíjí se umění pro děti. Děti mají svůj svět téměř ve všech oblastech života dospělých. Je uznáno právo na dětství jako specifická rovina práv všeobecně lidských a formulována dětská práva jako odkaz 20. století, odkaz, který zavazuje neztratit myšlenku, že dítěti je třeba rozumět, že dítě je hodnotou samo o sobě pro bohatství individuálního života i pro život celé společnosti a že dětství je proto chráněným a cenným obdobím, které má svá specifika. Ve sledování významů dětství a pojmání dítěte budeme ještě pokračovat v následujících kapitolách. Pokusíme se je nahlédnout v pohledech filozofické antropologie, na příkladech filozofického myšlení, dále v pohledech psychologie a sociologie, neboť tyto pohledy měly významný vliv právě na koncept práv dítěte.

1.3 Dětství – součást filozofické reflexe člověka

Ve filozofické antropologii můžeme od počátku 20. století vystopovat taktéž potřebu vyjádřit proměny zažívání světa a člověka jako hledání **celistvosti** člověka. Zde uvedeme bez nároku na úplnost alespoň některé myšlenky, které tuto tezi podporují. Přehled bude nutně aspektový, a to i proto, že rozumové poznání je aspektové (Buber), kdežto skutečná celistvost může být jen prožita a je tušena (Merleau-Ponty).

Životní pozice v dětství bývá z hlediska zažívání života přirovnávána k rozpoložení básníka nebo filozofa, resp. obou. Toto naladění je popisováno jako schopnost žasnout nad vším a ptát se i na to, co se jeví samozřejmým. Je to pozice silného zaujetí světem, zájmu o něj. Je, podle J. Patočky (1997), výrazem té stránky lidského ducha, kterou charakterizuje snaha po pochopení celku, snaha „nalézt klíč ke všem jeho komnatám“ (Patočka 1997, 13). Svět se tematizuje, řečeno slovy J. Patočky, jsme v jednotlivých pokojích, ale chceme zahlédnout nebo si prohlédnout celý dům. Jsme k tomu energizováni tehdy, nacházíme-li se ve stavu údivu. „Údiv je zvláštní cit, ve kterém člověk odkrývá, co mu z jeho (světa) podstaty bylo dosud skryto, totiž zájem o ideu“ (Patočka 1997, 11). Zájem nás pak vede k hledání, dobývání a získávání klíče, „celkového aspektu věci..., kterým si můžeme otvírat všechno, co jest...“ (tamtéž, 11). Filozof tímto způsobem nalézá světový názor, určitý základ porozumění celku světa, jeho principům. Práce filozofů „spočívá v tom, že našli určitý princip porozumění, kterým dovedli otevřít všechny jednotlivé znalosti“ (tamtéž, 12). Smyslem filozofie pak je „zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl“ (tamtéž, 13). Básníci a umělci zachytí tuto základní konfiguraci v zážitku. Jejich činnost spočívá ve schopnosti jej sdělit uměleckými prostředky v zážitkové zkratce celku poznání a porozumění. A děti? Dítě má ovšem jiné prostředky než filozof nebo básník. Je nuceno bezprostředně vstoupit do života. Tento vstup předpokládá vytvořit si své vlastní porozumění jako předpoklad přežití. Dítě je tím, kdo si tvoří svůj známý svět (Sokol 2002, 99 - 100) a dobývá také klíč ke světu, k jeho celku v té šíři, v jaké se mu jeví. Ověřuje jeho základní kameny, principy výstavby, ve hře s ním, která se odehrává manipulací ve vnějším světě i vnitřní imaginací. Merleau-Ponty (1998) v této souvislosti uvažuje o tom, že dítě je oprávněno být nazýváno lidskou bytostí už od narození, protože od prvopočátku se dávají do pohybu ty síly, které zpracovávají podněty z vnějšího i vnitřního prostředí ve smysluplný a významový celek nesený jejich prožitkem. A to je proces, který přetrvává po celý život a kterým je ve své podstatě lidský život charakterizován. Rodíme se jako lidé, píše J. Pešková (1998, 56), a to „předpokládá jisté vědomí „celku“ až po vědomí „světa v celku“ ať už v mýtickém, náboženském či filozoficky reflektovaném smyslu.“ V dětské otázce „proč“ vidí

„první artikulaci tohoto lidského bytostného vědomí světa. Tento svět je podstatně spojen s naším tělesným životem...“ (tamtéž, 56).

Člověk se ve filozofickém myšlení fenomenologů jeví jako otevřený vůči světu svou předvybaveností jej obývat. Jan Patočka (1990) se dotýká otevřenosti člověka vůči světu, projevující se i u dětí, v otázce zvláštnosti lidského jsoucná: je *„...jsoucno zcela zvláštní stavby, lišící se od všeho ostatního tím, že rozumí bytí, a to tím, že se k bytí vztahuje, chová se k němu (že je tímto vztahem). Pouze tak může dojít k tomu, že je „otevřeno“ pro jsoucno (jemuž bytí náleží). To neznamena, že by jsoucno nějak zobrazovalo nebo odráželo, nýbrž „výkonem“ jeho porozumění bytí je, že jsoucno se mu samo od sebe ukazuje jako to, co jest. Člověk ve své podstatě je tato „otevřenost“ a nic jiného. Otevřenost označuje možnost (základní možnost) člověka, aby se mu jsoucno (takového způsobu, jakým sám není, i takového, jakým jest – jsoucno otevřené) ukázalo samo od sebe, tj. bez zprostředkování něčím jiným...Že jsoucno se mu může ukazovat, je bytostná zvláštnost člověka: že se může stát pro něho fenoménem, tj. ukázat se v tom, že je a jak je. Člověk není tedy ani místo, kde se jsoucno tvoří, aby se mohlo zjevit v originále, ani není lidský „duch“ věc, v níž se odrážejí jevy jakožto účinky „vnějšího světa“. Poskytuje jsoucnu příležitost ukázat se jako takové, jež jest, poněvadž jedině v jeho bytí tu je přítomno porozumění tomu, co to znamená být, tedy možnost, kterou věci samy od sebe nemají a která pro ně nemá smysl – přijít k svému bytí, tj. stát se fenomény, ukázat se“ (tamtéž, 25). Obraz světa je vlastně „představením toho, co jest...je tematizací, nemůže být bytostně nástrajem odhalení pravdy věci“ (Pešková 1998, 49). Také tyto souvislosti kladou dětství a dítě do myšlenek filozofů. Na otázky, jak si děti vytvářejí porozumění světu, jak jsou k němu disponovány, jakou činností se to projevuje a jaký to má smysl pro podstatu lidského žití, hledají dále odpovědi filozofové i s oporou o poznatky psychologických pozorování. Zejména v tématu vnímání, tělesnosti, osvojování si řeči, v tématu dětské hry nebo mezilidských vztahů a styků. Dokládají, že porozumění světu je prací součinnosti tělesné a smyslové vybavenosti, jejich funkcí a prožitkového a myšlenkového zpracování. Úžas a zážitek, typické pro dětství, jsou stavy, kterými člověk reaguje na setkání s novou podobou života, s novou energií, nebo je to reakce na stav, kdy nový pohyb energie v nás umožní*

vidět „staré“ nově. Pozice udiveného, žasnoucího tazání vede k tvorbě konceptů světa a života. Vede od sebe k věcem a druhým lidem a zase se k sobě vrací nabýváním významů a tvorbou vlastní vnitřní mapy světa a vytvářením porozumění sobě samému. Dětství je období, jehož pozorováním, vcítěním se do něj a snahou pochopit jej, lze dosáhnout lépe vhledu do podstaty člověka. I proto, že dětství je začátkem bytí člověka. V dětství v rychlém sledu nové věci přicházejí do zorného pole, už známé se jeví jiným, protože vnitřní síly v nás rychle pracují a proměňují naše vnímání (o vnitřní síle též M. Scheler, 2003). Dětství je ve filozofickém myšlení 20. století dáváno do souvislosti s jeho nově se aktualizujícími symbolickými významy, s hledáním celistvosti člověka a s hledáním způsobů, jak člověk do světa vstupuje, jak začíná cítit, vnímat, myslet.

Příklady zrcadlení dětství ve filozofickém myšlení

Kniha *Ellen Keyové Století dítěte* (1909) dala tomuto století stejnojmenný přírámek. Stala se tak přirozeně výchozím bodem k úvahám o dětství (Kolláriková 2001). Dodejme hned, že v kontextu myšlenek Keyové je název její knihy nejen vyjádřením potřeby změnit vztah k dítěti, k péči o něj a o jeho výchovu, ale je i symbolickým vyjádřením nadějí, že nové století bude i odpoutáním od „starých pout“ století devatenáctého a období předchozích. Začátek 20. století je podle Keyové „malé dítě“, které vyroste „do nového tvaru“ (viz 1. kap. *Right of the Child to Choose his Parents*, 1909, 1 – 62). Tato kniha dokládá, že na počátku 20. století se staly vyslovitelnými změny ve filozofické snaze porozumět sobě. Tyto úvahy jsou na konci 19. a na počátku 20. století také dotčeny filozofickými systémy Východu a židovskou myšlenkovou tradicí, taktéž potřebou vyrovnat se s tlakem katolického křesťanství, které nemohlo zajistit mír a „svatost generací“ jen tím, že „to bude hlásat“ (Keyová, 1909). Keyová vyjadřuje jako jedna z filozoficky myslících lidí proměnu toho „jak já jako člověk jsem ve světě“. Onou proměňující myšlenkou je myšlenka vývoje, rozvoje. Člověk už není podle Keyové vnímán jako „fixní fenomén“, ale jako nehotová bytost, která se může stvořit v novém bytí, může přetvořit sama sebe, protože i ona je pod neustálými proměnami přírodních dějů a vnitřních přeměn. Tím, co pomáhá uvědomit si, že člověk je především součástí dynamiky různých procesů, do nichž také aktivně

vstupuje, je věda. Keyová vnímá, že vědecký pohled na člověka přináší také poznávání podmínek jeho života, co jej utváří a mění. Zmiňuje v této souvislosti tehdejší hypotézu či spíše víru, že věda by mohla i pomoci „opravovat“ a „upravovat“ člověka, např. i vrátit zrak. Počátek 20. století je tedy jako malé dítě, je možno dát mu nový tvar. Projevuje se tu důvěra ve vzdělání založeném na vědeckém poznání a na třibení charakteru. Klíčovými pojmy přístupu k dítěti jsou pro Keyovou individualismus jako egoismus a altruismus jako cit solidarity.²² Individualismem je myšlena možnost ponechat člověku v období dětství dostatek prostoru, aby se mohly projevit přírodní síly, jejichž působení vytváří různé podoby a možnosti, nesvazuje předem konvencemi.²³ Takto je vše, co se člověka týká, nahlíženo jako mnohem komplikovanější, jako procesy působení přírodních sil, sociálních zvyklostí a sociálního uspořádání. Jde však především o osvobození těchto tvořivých sil. To všude tam, kde byly dosud utlačeny – zejména u dětí a u žen. Keyová požaduje osvobodit síly a osobnost ženy, dát svobodu „duchu a srdci“ („soul and heart“).²⁴

Do proměn ve vzdělávání a výchově dětí Keyová vstupuje odvoláním se na význam individualistické a psychologické výchovy, který ukázal Goethe ve Werthovi. Podle Keyové právě on tak naznačil, že století dítěte bude prací na utváření charakteru dítěte. Ne však modelováním dětí podle představ dospělých. Nýbrž umožněním zaznít evoluci, individualitu, přírodní tendence ve výchově²⁵ a odmítnutím vychovávat „po staru“, tedy tak jako by se lidé neměnili. U Keyové je důležitým pojmem změna – i na dítě se pohlíží jako na bytost, která se vyvíjí, avšak klidně a pomalu, vlastním tempem, tak klidně, jak postupuje evoluce. Také

²² Zde se Keyová odvolává na Bjoersena: „Thomas Rendelen“.

²³ To se promítá dále např. i do vztahu mezi mužem a ženou – manželství bylo dosud hlavně sociální formou, nyní je i formou etickou, mimomanželské vztahy jsou pak viděny jako projev hledání nových podob života mezi mužem a ženou (Keyová 1909).

²⁴ To je však něco jiného než rovnoprávnost např. ve výběru zaměstnání – trvat na této podobě emancipace je podle Keyové zavádějící, ne osvobozující.

²⁵ V tomto duchu přemýšlí v na konci 19. a počátku 20. století mnoho filozofů a pedagogů. Připomeňme zde za všechny (Montessori, Froebel aj.) alespoň G. A. Lindnera: „...nastupuje na náš věk úloha nová... úloha pedagogická, výchova dorůstajícího pokolení k lepšímu stavu člověčenstva...“ (Lindner, G. A. O vychovatelském úkolu našeho věku. In *Drobné články pedagogické a psychologické (1863-1884)*. Vel-Meziříč 1885. Otištěno v *Čítance dějinám pedagogiky*. Praha: SPN 1955, 232).

nové vzdělávací metody mají toto respektovat, brát v úvahu podmínky, uzpůsobovat je tak, aby pomáhaly. Keyová zdůrazňuje, že potřeba míru a klidu je v dětství zvláště velká, aby bylo „slyšet přírodní síly“. Dítě je často strháváno do jiného směru, než kam samo chce, je třeba ponechat ho proto v dobrých podmínkách, nabízet mu dobré předměty pro jeho život. Má-li dítě tendenci k deviacím, je třeba převést jeho pozornost jinam. Když porušuje práva druhých, může to být jen snaha upozornit na sebe. Výchova má proto posilovat cit nezávislosti, dítě má dostat šanci vyjádřit vědomě svou nezávislost na zvycích a obecném citění. To je základ výchovy individua, stejně jako vědomí přináležitosti ke společenství. Výchova nového člověka ale musí být výchovou k odpovědnosti, protože člověk mnoho přetváří. Civilizace by měla vytvořit člověka vědomého si odpovědnosti ve všech sférách, v nichž se doposud cítil postrkován impulsy bez odpovědnosti, píše Keyová. Přestože neříká, jak tohoto žádoucího stavu dosáhnout (byť naznačuje, jak by měla vypadat škola budoucnosti), vyjadřuje víru, že empirickým výzkumem dítěte získáme hodně o podstatě dětství. Tato potřeba poznání má zřejmě také u Keyové dvě významové souvislosti. Jednu sama explicitně v pasážích o výchově připomíná – poznáním dítěte se oprostíme od těch přístupů k němu, které způsobují bolestné situace fyzického i psychického týrání. Druhá vyznívá z jejích úvah. Je to souvislost právě s potřebou nově se podívat na člověka, na to, jak jeho život začíná a co jej určuje. Zdůvodněním této potřeby je pro ni ještě koncept ducha a těla. Keyová má za prokázanou ve své době myšlenku, že duch a tělo spolupracují, což je završením renesanční snahy najít rovnováhu mezi tělem a duší.

Budeme-li vnímat spis Keyové jako vyjádřený začátek uvědomování si potřeby existence hnutí za práva dětí, má pro pochopení historické situace, která umožnila nebo si přímo vyžádala formulaci práv dítěte, smysl sledovat cestu kladení otázek po člověku v evropské myšlenkové tradici. Pokusme se postihnout její hlavní rysy v myšlenkových systémech vybraných filozofů, které interpretuje současná pedagogická antropologie.

Podobně jako Keyová uvažoval o dětství **Max Scheler** (2003) v souvislosti s novým životním pocitem. 20. století viděl jako dobu vyrovnávání, uvolňování napětí v mezilidských vztazích, jako důsledek přeskupení energie, jako „celkový

pohyb Západu jako takového, který má své kořeny v celých jeho dějinách, k novému rozdělení celkové energie člověka mezi jeho mozkovou kůru a ostatní organismus“ (tamtéž, 165). Zájem o dětství a postoj dětské energizovanosti vůči životu je tedy vyjádřením rodící se doby, hledání energie, která by pro tuto dobu byla příznačná, energie dětství, nastartování něčeho nového. Dětství nabylo opět symbolického významu jako životní postoj. Protože dětství a mládí je ještě nepřivyklé vyšší intelektuální činnosti, říkal Scheler, má jeho role hodnotu jako „systematická revolta pudů v samotném člověku nového věku světa proti .. jednostranné sublimaci, proti nadměrnému intelektualismu našich otců a proti jejich po dlouhá staletí aplikované askesi...“ (Scheler 2003, 164).²⁶

V Schelerově myšlení se dětství objevuje jako období potencialit. Zatím více v symbolickém významu. Scheler však varuje před idealizováním a glorifikací dětství, před útekem do něj, před touhou po něm jako po něčem ještě jednoduchém. To by bylo znamením stárí a životní únavy. *“Děti chtějí vyrůst, nechtějí zůstat dětmi, pozitivní hodnocení dětství vychází od dospělých, kteří touží získat zpět dětství“* (tamtéž, 167). Inspiraci dětstvím chce hledat tedy spíše v potencialitě dětství růst než v spočinutí v „druhé naivitě“, která „je neplodná“. Objevoval tak dětství v souvislosti s proměnami doby jiným způsobem než vědci, psychologové, vycházející z pozorování dětí. V Schelerově době byla specifická dětského vnímání už přijímanou skutečností. *„Dětství má svůj specifický svět“*, říkal Scheler, dospělí jej mají vidět jako svět možných potencialit, ale také nebezpečné naivity. Lze se inspirovat také výraznou dětskou potřebou lásky a emocionálního osvojování si světa, vyjadřující se hodnotovým systémem. Podle Schelera má být proto emocionalita, která je základní zkušeností člověka, součástí filozofické reflexe, nemá být ponechána jen dílčímu zájmu psychologie, má být kultivována a žita. Emocionalita prochází celou hierarchickou strukturou člověka,²⁷ vytváří hodnoty a je jimi nesena, prostřednictvím nich je možno poznat druhého a zpětně sebe. Každý má své „jádro lásky“, „řád lásky“, který mu

²⁶ Srovnej Keyová 1909.

²⁷ V Schelerově pojetí je člověk „... určen tělesností, jednotícím principem života, duší a vědomím, a je duchovní osobou. Každý z těchto lidských rozměrů a především všechny dohromady nám otevírají smysluplný svět skutečnosti hodnot.“ (Pelcová 2000, 121).

umožňuje výběrově poznávat svět (o interpretaci Schelerovy filozofie více Pelcová 2000, 113-130).

Pro dětství v Schelerově úvahovém konceptu je ještě významná souvislost s představou o univerzálním člověku, kterou vykládá v pojmovém rámci vztahu ducha a pudů, idejí a smyslovosti. Univerzální člověk je různý v různých dobách. Je vždy nadán „*maximálním rozpětím mezi duchem a pudem, idejí a smyslovostí, a současně uspořádaným, harmonickým propojením v jednu formuli existence a akce zároveň*“ (tamtéž, 167). Dětství stejně jako lidství obecně má tento univerzální charakter, kontextovost jim dává různost jednotlivých období. Univerzálnost člověka je v tom, že má cíl. Ať se jedná o lidstvo jako celek, o národy apod. nebo o jedince. Také dětství má svůj cíl vedoucí k dospělosti, k používání vůle a k projevům ducha, které umožní člověku „*projít nebezpečným obdobím vyrovnávání*“.²⁸ Pro Schelera je dětství už svébytným obdobím, vlastním světem, který je však třeba ještě obhajovat v konceptu celistvosti člověka. V symbolickém významu je dětství viděno ve vztahu k nadějím v potenciality člověka v prvních letech 20. století.

Francouzský filozof, pracující fenomenologickou metodou v 50. letech minulého století, **Maurice Merleau-Ponty** (1998)²⁹ považoval vnímání v dětském věku za důkaz geneze smyslu vnímání a myšlení. „*Dítě vnímá dříve, než myslí, své sny klade do věcí a své myšlenky přikládá druhým, takže s nimi dohromady tvoří jakoby kus společného života, v němž se ještě neodlišují perspektivy každého z nich*“ (tamtéž, 21). Neboť, podle Merleau-Pontyho, je svět

²⁸ V této souvislosti jsou také zajímavé Schelerovy úvahy o vzdělávání. Vzdělávání vidí jako proces přetavení materie v sílu, zde v sílu vědět – v proces růstu ducha. Klíčovým pojmem je zkušenost jako síla reagovat v situaci, do níž se člověk dostává, tak, že se přizpůsobuje plně určitému úkolu nebo aktuálním požadavkům. Nabývá se vzděláváním, které rozděluje vědění na tři druhy- vzdělávající jako nejvyšší, spásné a výkonové (blíže Scheler 2003, 219, v interpretaci Pelcová 2000, s 113-130).

²⁹ Merleau-Ponty vytvořil koncept dvou způsobů zažívání světa – „viditelné a neviditelné“. Do „viditelného“ patří smyslový svět, to, co můžeme vnímat. Vyjevuje se však jen proto, že je za ním skryto „neviditelné“. V něm je skryt bod, ze kterého „vidíme“. „Neviditelným“ nazýval to, co tušíme, skryté ideje, něco latentního, je to svět v člověku obrácený dovnitř, „život u sebe“, „hluboká geologická vrstva“ (1998, 27-28). To skryté je člověku zjevné až ve svých manifestacích, které zažívá a vydobývá svým prožíváním, myšlením a konáním, aniž by bylo možno uchopit ho přímo. Jako by to vnímal jiným čidlem, než smysly nebo myšlením (tamtéž, 145). Smyslový svět je relativně spojitý, svět zkušenosti myšlení je mezerovitý. Teprve pojmutím obého může být zažita celistvost člověka i jeho citění světa.

smyslový relativně spojitý na rozdíl od světa zkušenosti myšlení, který je mezerovitý. Bytí leží ve vyjevování a teprve spojením zkušenosti smyslové a myšlené je člověk celistvou bytostí a celistvé je i jeho cítění světa. Merleau-Ponty mluvil o předzkušenostním myšlení, o formách abstraktního myšlení, které myslí anticipací dospělého života. To je důkaz, že i dítě je už celý člověk (tamtéž, 22). Dítěti se tvoří obraz světa tím, že vstupuje do kontaktu s ostatními, to skryté směřuje v jedinci ke světu společnému. Při tom vzniká napětí, které do dítěte „nějak padá“. Projevuje se jako láska a nenávisť, strach. Druzí, věci, děje jsou pak buď přijímány nebo odmítány. Skrze tuto emocionální a téměř tělesnou zkušenost si dítě vytváří svět, který je celistvou zkušeností. Sama tato zkušenost, že „svým tělem obýváme svět“, tak čitelná v dětství, neboť stojí mimo kritické mínění, je výpovědí o člověku vůbec. Svět není oddělen od zapuštění člověka v něm, je spíše přijímán jako samozřejmost a stvrzován, je spíše neskrytý a nepopřený než odhalovaný. V tom Merleau-Ponty spatřuje význam pojmu otevřenost člověka pro svět, která je vztahem člověka ke světu, je vpletením do světa. Dětství je obdobím, kdy lze tyto jevy odhalit a dokázat. Jako bytost sociální je člověk předvybaven i k směřování k tomu společnému. Lidé společně vytvářejí svět, který jim funguje, který je jednotou významu (díky níž je geometrii trojúhelník též v Tokiu i Paříži, v 5. století před Kristem i dnes, tamtéž, 38) . Jednota významu a smyslu je myšlenkou Merleau-Pontyho, která se objevuje i v nálezech E. Eriksona – žitá kultura dává smysl světu a jako taková je předávána intuitivně.

20. století tedy soustředilo zájem, jak jsme viděli, na jedince a jeho vývoj. Zjištění dobytá sledováním dětí, jejich vrůstání do světa, umožnila potvrdit poznatek o podstatě člověka jako bytosti biosociální. Součástí tohoto proudu byly zejména rané psychoanalytické teorie a filozofické koncepce, které viděly v dosažení autonomie jedince završení lidského života, přerod z bytosti převážně biologické k bytosti autonomní, zralé, žijící své vztahy vědomě a tvořící si svůj lidský život. Skrytou otázkou, která je však stále znovu pocíťována, je otázka uzavřenosti nebo otevřenosti člověka, neboli, zda ona otevřenost světu v dětství, která je zřejmá, je určující pro celý život člověka nebo jen pro jeho počáteční etapu. Podněty k této otázce ve filozofickém myšlení jsou tím, co bude nutno také sledovat.

Jeden z námětů přinesl **Eugen Fink** v konceptu člověka jako bytosti nehotové, tím ale stále otevřené, stojící před úkolem zformovat se. *“Člověk nepřichází na svět určen tím, že je bytostí myslící, mravně odpovědnou atd., ale naopak tím, že je bez rady, bez opory, bez řádu“*, vybírá z myšlenek E. Finka J. Pešková (1998, 5). Může sice přežít jako živočich, *„nemá však šanci sám o sobě dosáhnout lidské důstojnosti. Jako tvor, který zasahuje do světa, do něhož se narodil, nemůže už spoléhat na instinktivní povědomí řádu, který funguje s přírodní nutností. Musí se naučit vážit své činy, rozhodovat se“* (tamtéž, 5). Dítě k tomu potřebuje výchovu. Fink zastává názor, podle výkladu N. Pelcové (2000, 192-193), že prostor lidství je prostor výchovy, je to spleť cest, jak být člověkem, prostor mnoha možností, jak být. Výchova je životní pohyb (podobně Patočka 1997), porada, rozhovor, umění sdělovat i naslouchat, učit se a naladit se na vlnu intersubjektivní totožnosti (Pelcová 2000, 59), pro níž je dítě otevřeno, vybaveno svou biosociální určeností. V ní je potenciálně skryta možnost, jak být ve světě, která se naplňuje souhrou mezi zráním, sociálními kontakty a vnitřním zpracováváním zkušeností zažívání světa, sebe a lidí. Otevřenost člověka, resp. dítěte, v tomto významu je podle J. Peškové (2004), dnes problém, protože se spojuje s nutností i potřebou vybrat si jednu z možností, jak být, vytvořit si svou vlastní identitu.

Při našem hledání se obrátíme k dalšímu filozofovi 20. století, který při řešení těchto otázek vycházel více z židovské myšlenkové tradice, k **Martinu Buberovi**. Povšimneme si zvláště těch jeho myšlenek, které rozvíjel v rámci úvah o poznávání člověka – o lidské celistvosti, o smyslu lidského života, o individuaci, o dialogickém principu v poznávání, o mezilidských vztazích, o mezilidské vzájemnosti. Buber přispívá k otázce, co se utváří dříve, zda vědomí „já“ nebo vědomí vztahu „já – ty“³⁰. Zda člověk přichází na svět připraven tvořit si svůj vlastní popis světa (předkauzalita objevená Piagetem na základě studia individuálních dětských případů, Piaget 1970, 8), zda vše, co žijeme, co vnímáme a na co si pamatujeme (smyslový svět a dějiny) jsou jen popisy, *„registry, do nichž se zaznamenává vše, co vidíme a konáme, aby se toto vše stalo věcí, světem,*

³⁰ Buber však uvažuje o vývojovém pohybu u dětí od „já“ k „ty“, podobně jako v interpretaci Meyer-Drawe Piaget.

dějiny“ (Merleau-Ponty 1998, 85).³¹ Martin Buber v polemikách se svými předchůdci rekonstruuje proces zájmu o člověka jako zájem o jedince a jeho vývoj. Upozorňuje na nebezpečí vnímání člověka jako do sebe uzavřené bytosti, tak jak to rozpoznává u svých předchůdců při hledání podstaty člověka, jeho určenosti a přesahování. Z této pozice kritizuje individualistické koncepce filozofické i psychologické (psychoanalytické). Uznává však princip individuace, který chápe „jako základní fakt nekonečné rozmanitosti lidských osob, z nichž každá je právě jen jedna, s takovými a ne jinými vlastnostmi“ (Buber 1997,18). Tato rozmanitost je velmi cenná pro každého jedince i pro lidskou pospolitost. Každému přináleží vědomí této individuální jedinečnosti, kterým se v procesu sebeuvědomování vyděluje z davu. V této individuálnosti je však člověk celistvou bytostí složenou z mnoha aspektů. Cesta k poznávání člověka vede skrze uvědomění si jednotlivin (tamtéž, 17), které jej tvoří. A tyto jednotliviny se vynořují jako důkazy jednoho v mnohém. Děje se tak rozlišováním a porovnáváním. V tomto mnohém pak lze zahlédnout celistvost člověka. Tento přístup k člověku je metodologicky inspirativní pro uvědomění si nutnosti zkoumat dětství jako odlišnost od dospělosti, protože dětství takto může být vnímáno jako jednotlivost v celistvosti člověka. Na pozadí těchto úvah hledal Buber cestu k otevřenosti člověka jako bytosti, která se mu jeví jako tajemná. Tuto otevřenost předpokládal při odmítnutí ponoření se do sebe jako jediného způsobu završení lidského života. Připomeňme, že Piaget otevřenost nacházel ve vývoji poznávacích konstruktů, v němž je významná vlastní pořádací činnost člověka žijícího ve vztazích s ostatními, psycholog Sullivan v otevřenosti malého dítěte sociálním kontaktům. Buber zdůrazňoval vykročení ze sevřenosti v sobě samém do bytostného vztahu „já-ty“. Vyzdvihoval zvláště bytostnost tohoto vztahu, zážitek, ve kterém se individuum zcela ztrácí nacházejíc druhého i sebe v novém významu, ve vztahu, který otevírá nové obzory a zmnožuje se v zažívání sounáležitosti v „my“. Je to jiná typizace mezilidského vztahu než typizace vlivy sociálního okolí na dítě determinující jeho vývoj ve sledování Eriksona. Pozdější výzkumy dětského prožívání se zdají potvrzovat význam těchto

³¹ Merleau-Ponty odpovídá, že to není ani iluze, ani apriorní systém podmínek, jakýsi řád, ale naše implikace v bytí.

bytošných vztahů vyjadřující jej v závěru, že dítě je nejvíce a nejhloběji ovlivněno těmi lidmi, ke kterým má silný láskyplný vztah. Buber dále uvažoval, že poznávání celistvosti člověka je zprostředkováno právě ve schopnosti zaujímat bytošné vztahy, kdežto poznávajícímu rozumu jsou přístupny jen jednotlivé aspekty života. Zdůrazňoval, že vztah „já a ty“ se může posléze zmnožit i v bytošném soucítění „my“, což nenalezl u jiných filozofů jako dostatečně reflektováno. Celistvost pak spočívá také v tom, že se člověk potřebuje vztahovat k absolutnu.

V Buberově výkladu nalézáme dvě cesty k hledání poznatků o člověku: vydělení člověka jako problému a jeho poznávání v jednotlivých aspektech nebo ponoření se do hledání jeho podstaty žitím své subjektivity ve všech vztazích – k sobě, druhému, světu, absolutnu. Zároveň v tomto druhém aktu vychází jedinec z davu sám k sobě. A jako taková bytosť může nechat zaznít sebe v druhém a druhého v sobě ve vztahu „já-ty“. Tento vztah je otevírací svou vlastní podstatou. Jen tehdy, otevře-li se člověk druhému cele, otevírá se na chvíli, např. při společném zážitku i dosud cizích lidí nebo v dynamice dlouhodobějšího vztahu přátelství a lásky, stezka do širšího světa, jehož je jedinec součástí. Teprve, když se v něm ztrácí, nalézá svou vlastní podstatu. *„Lidský život má svůj absolutní smysl v tom, že fakticky transcendentuje svou vlastní podmíněnost, tj. že člověk to, čemu čelí a s čím může navázat reálný vztah od bytosti k bytosti, nepokládá za méně skutečné než sebe sama. Lidský život se dotýká absolutna svým dialogickým charakterem, neboť navzdory své jedinečnosti člověk nemůže, když se ponoří ke svému základu, najít bytí, které by bylo v sobě celé a jako takové se už dotýkalo absolutna; nikoli vztahem ke svému „bytí sebou“, nýbrž pouze vztahem k druhému „bytí sebou“ se člověk může stát celým. I když toto druhé „bytí sebou“ může být stejně omezené jako on, ve společenství se zakouší něco neomezeného a nepodmíněného“* (Buber 1997, 93). Mezilidské vztahy jsou tedy tím, co je pro člověka cenné, co jej jako člověka určuje a co jej přesahuje.

Výzkumy rané interakce dítěte s pečující osobou potvrdily, že bytošné vztahy žité celostně jsou základem pro přežití novorozence, jeho život bez nich může být ohrožen, protože jen prostřednictvím navázání vztahů k lidem dítě zvládne vstup do světa. Pokračuje vydělením sebe a uvědoměním si sebe sama ve světě a v sobě

a v nové kvalitě se obrací k druhému v citu přátelství a lásky. Buberův vhléd nás orientuje na zhodnocení vztahů mezi lidmi nejen jako nezbytných pro vrůstání do společnosti. Máme je vidět také jako mosty, jimiž, jsou-li žity bytostně, překračuje každý svůj individuální život a může zažít ještě další rozměr bytí, který je nepřístupný, uzavírá-li se i při svém hledání sebe sama jen do sebe.

V Buberově poznání tak zaznívá další podnět, významný tentokrát pro promýšlení cílových kategorií výchovy a pro odpovědnost dospělých za vytváření podmínek pro život dětí. Nezažívá-li člověk všechny své vztahy tímto způsobem, nechává své lidství spíše nenaplněno. Ale žít tyto hluboké vztahy není samozřejmost. Pro oblast výchovy se stávají nejobecnější cílovou kategorií, která se může konkretizovat ne už do cílů výchovy, ale do podmínek. Nemohou být samy o sobě cíli výchovy, už proto, že jsou blízko podstatě člověka. Dokladem této blízkosti je zkušenost, jak dokládal Buber, že se spontánně zažehují v bezvýchodných situacích, např. při katastrofách, kdy je skupina lidí odkázána sama na sebe a naděje na přežití je mizivá. Druhým důvodem je to, že jsou záležitost lidského zrání ve smyslu individuálním i ve vývoji sebeuvědomování lidstva. V tomto procesu se přirozeně rozvíjí také odpovědnost jedince za svůj život pojatý nejen jako odpovědnost před ostatními za své rozhodování nebo jako odpovědnost před vyšší mocí, ale jako odpovědnost žít svůj lidský život naplno bytostným prožíváním všech svých vztahů – k sobě, druhému, světu, absolutnu.

Ve vztahu „já a ty“ jako překračujícího omezenost přebývání jen v sobě a vztahování všeho jen k sobě spatřoval M. Buber cestu z lidské osamocení a existenciálního ohrožení. V tom lze vidět impuls pro vytvoření podmínek pro lidské dozrávání, který je významný pro vztah dospělosti k dětství.³² Koncept vztahu já – ty také zřejmě umožnil založit vztah dospělý – dítě. Dítě se v tomto vztahu může stát partnerem, tento vztah může být pro dospělého obohacující.

³² Z této pozice Buber kritizoval individualistické koncepce fenomenologů, např. Schelera, i redukci člověka na člena kolektivu v Marxově pojetí. Zastánci individualistické koncepce deformovali podstatu člověka, protože nedocenili jeho socialitu, navázanost člověka do mezilidských vztahů a společenských rolí, ne jako východisko sociality, které se obecně uznává, ale jako prostor, jímž se cesta člověka otevírá dalším možnostem. Marx a jeho následovníci podstatu člověka zakryli zjednodušující jeho socialitu a nedoceňující jeho individualitu v prožívání sociálních vazeb (Buber 1997).

Tváří v tvář těmto závěrům se rozevírá další rozměr otázky co je člověk. Je to prostor určenosti člověka jeho ranými nastaveními, které se do psychologického jazyka překládají jako potřeby. Je to prostor procesů, které se v člověku odehrávají, když vstupuje do světa, v souvislosti s mezilidskými vztahy a v souvislosti s pohyby v jeho vlastní psychice, která není přístupna nikomu jinému, než jen právě jemu. Problém vlastní a cizí zkušenosti je jedním z těch, o kterých se uvažuje (např. K. Meyer -Drawe vybírá z myšlenek Merleau-Pontyho jeho hodnotící pohled klasické psychologie na problém cizí zkušenosti).

Käte Meyer-Drawe (1987) shrnuje dosavadní pohled na dětství jako na proces, ve kterém lze více nahlédnout do podstaty lidství v tématech vývoje řeči, vývoje vnímání „já“ a vztahu „já a ty“, vývoje tělesnosti. Při jejích úvahách o genezi vztahu dětí k ostatním, opíraje se o psychologické (zvláště Piaget a Vygotskij) a filozofické reflexe (zvláště Merleau-Ponty), je výchozím předmětem zájmu otázka, co se utváří dříve, zda vědomí „já“ nebo vědomí vztahu k druhému. Meyer-Drawe připomíná Piagetův předpoklad, že vývoj dítěte probíhá od individuálního k sociálnímu, že dítě nejprve přizpůsobuje skutečnost sobě, což je patrné také ve hře, jež je nejprve symbolická, a teprve později „já“ socializuje, opět na příkladu hry ve hře konstruktivní a ve hře s pravidly (Piaget 1970, 95). Piaget zdůrazňuje, že tento pohyb je pohybem velkých celků – poznávacích, hrových, citových, sociálních a mravních reakcí, duševní vývoj dětí vysvětluje jako postupnou tvorbu tří po sobě následujících konstrukcí, z nichž každá je prodloužením předchozí v tom smyslu, že ji nejprve rekonstruuje na nové úrovni a potom ji stále více překračuje (konstrukce senzomotorických schémat, konstrukce sémiotických vztahů, myšlení - konkrétní operace - a meziosobnostních souvislostí, formální myšlení). Vyhodnocení Meyer-Draweové vychází z polemiky Vygotského a Merleau-Pontyho s touto Piagetovou představou. Oba, podle Meyer-Drawe, uvažují, že vývoj „já“ nelze chápat jako vývoj struktur, jak to činí Piaget. Vývoj racionality a sociality chápe Piaget jen jako struktury inherentní zkušenosti, jako provádění strukturace v rámci dětské zkušenosti. Namítalo se, že intersubjektivita není protikladem k egocentrismu, naopak, že dětskou zkušenost nelze chápat odtrženě od konkrétně historické situace. Vývoj intelektu musí být více pochopen jako vázaný na realitu. Oponentům Piageta se

zdálo, že příliš upřednostňuje konstrukty. Ty se sice vytvářejí v reálném prostředí, ale to jim dává jen obsahy. Známa je polemika s Vygotskim, který tvrdí, že prostředí samo otevírá a vede vývoj dítěte³³ (Meyer-Drawe 1987). Nejsou to tedy jen konstrukce, ale živé vztahy, které jsou motorem pro rozvoj intelektu. Vývoj dítěte je založen nejvíce na intersubjektové praxi, na mezilidských vztazích, tam je také třeba hledat podstatu určenosti člověka.

Tuto tezi ilustrují analýzy dětské řeči, tělesnosti a vnímání. V otázce vzniku dětské řeči tak, jak se jí zabývala Meyer-Drawe, je hledána obecná povaha řeči ve vztahu k poznávání člověka. Východiskem je fenomenologický pohled na řeč jako na ryze sociální jev, záležitost sociální praxe a konání. Ve vývoji dítěte, a tím zřejmě i ve vývoji člověka, má řeč význam právě jako intersubjektová praxe, byť v ní hrají značnou roli výkony kognitivních schémat, napodobovací reakce i vlastní tvorba. Meyer-Drawe se opírá o výzkumy R. Jakobsona, který sledoval výroky dětí, vývoj hlásek i patologické projevy a dospěl k závěru, že geneze jazyka se nedá empiricky zkrátit na imitační procesy, „dítě není nahrávající fonograf“. Nelze je zredukovat ani na romantické představy o tvoření řeči z ničeho, ačkoli dítě také řeč svým způsobem vytváří a doplňuje gestikou. Každá tato představa postihuje jen jeden aspekt. Podle Jakobsona, jak jej cituje Meyer-Drawe, dítě při učení se jazyku tvoří tím, že si vypůjčuje to slyšené a napodobuje řeč dospělých s tvůrčí odchylkou. Tento stvořený model si více nebo méně uvědomuje. Za důkaz, že řeč je výsledek především praxe mezilidských vztahů, je pokládána následující skutečnost, kterou má Jakobson za prokázanou a kterou v tomto významu chápe Meyer-Drawe. Dítě je v určitém věku schopno produkovat nejrůznější zvuky z různých jazyků. Dříve, než si začne osvojovat jazyk svého okolí, ztrácí své hláskomalebné schopnosti, dokonce ztrácí i ty fonémy, které v jeho jazykovém prostředí jsou. Díky „papouškování“ předříkaných hlásek není mizení fonémů mateřského jazyka úplné, zjišťuje Jakobson, zatímco spontánní hláskomalba se ztrácí zcela. Dítě pak postupně přechází k explicitním hláskovým útvarům. Verbální komunikace mezi dospělými pak už spojuje zvuk jen s jasnými hláskovými útvary. Řeč je ale také výrazem

³³ Viz též Fröblovy dárky a didaktické pomůcky M. Montessori.

tělesné existence, je také organismickým výkonem. Je vázána na tělesnost jako na něco, prostřednictvím čeho si člověk může uvědomovat sám sebe. I ona je spolu s řečí nástrojem intersubjektové praxe. Dokladem je změna řeči dítěte v nemoci, na který upozorňuje opět Jakobson, kdy se mění celá struktura chování. Také nemoci s poruchami řeči ovlivňují veškeré chování, ztráta řeči ztěžuje možnost abstrakce, člověk se v konkrétní situaci sice nějak zachová, ale neumožní mu to abstrahovat model svého chování na situace podobné. Slova se také při různých poruchách mohou stát jen soukromými pojmy (např. jiné názvy barev), ztrácejí abstraktní sílu. Studium vývoje dětské řeči tak potvrdilo, že mluvené slovo je součástí intersubjektových aktů dohody mezi účastníky komunikace.³⁴ Řeč rozvíjí svůj smysl nejen v rámci etablovaných významů, ale více jako pole zkušeností v konkrétních situačních komunikačních aktech tak, jak se to děje u dětí (Meyer-Drawe 1987).³⁵

Přes pochopení významnosti dětství a přes množství poznatků o něm jsou dospělí stojíce mu tváří v tvář i poněkud bezradní. Dokazují to například snahy ptát se dětí na otázky, jimiž nemohou dosud rozumět, snad s motivací, aby děti byly slyšeny a vírou, že to bude zajímavý příspěvek pro tisk. Příkladem je seriálová anketa deníku Mladá fronta Dnes pod názvem „Každý týden budou školáci diskutovat o věcech, o kterých se baví dospělí,“³⁶ která začala v březnu 2008. J. Pešková předvíдалa tuto bezradnost z pozice současného filozofického pohledu na dětství: „*Dítě je chápáno jako individuum, i samo sebe pokládá za nezávislého tvora, nemá však představu, jak konstituovat svou vlastní identitu.*

³⁴ Tento jev představili autoři amerického vědecko-fantastického seriálu Star trek v postavách umělých lidí – elektronických nebo fotonových, do jejichž databáze byla vložena lidská řeč, nemohly do ní být však vloženy situace. Tito „jiní lidé“ pak ve styku s lidmi a jinými bytostmi se teprve učí používat řeč kontextově.

³⁵ „*Příroda mluví a zkušenost překládá: dospělým zbývá jen ji spoutat. Když není po ruce dítě, lze si vzít pudla... Vedu dětské řeči. Rodina si je pamatuje, opakuje mi je: učím se vytvářet další. Vedu dospělé řeči: pronáším výroky „nad svůj věk“, aniž je chápu... pronáším skutečné věštby a každý je chápe po svém“ (Sartre, Slova, s. 20).*

³⁶ Dětem na 1. stupni jedné z pražských základních škol byly položeny otázky k tématu „O volbách, komunistech a Hillary“: Jste spokojeni s novým panem prezidentem?, Kdo z politiků se vám líbí?, Jaké školy má podle vás politik vystudovat?, Myslíte si, že komunisti do parlamentu patří?, Proč se podle vás politici hádají...? (L. Protivanská, Magazin Dnes, příloha deníku Mladá fronta Dnes, 6.3.2008, č. 10, s. 32).

Společnost v úzkém i širokém slova smyslu nemá pro takovou péči prostředky ...a zpravidla vůbec neví, jak na to.“ (2004, 245).

Shrnutí: Ve filozofickém myšlení 20. století se dětství tematizuje v souvislosti s dvěma významnými momenty. S nadějemi v sebestředňující síly člověka na počátku století nabývá dětství symbolického významu. Je spojováno s potencialitami růstu a energizovaností měnit svět i sebe. Významným impulsem bylo rostoucí množství poznatků získaných pozorováním dětí a jejich psychologickým, sociologickým i filozofickým výkladem (osobností spojující psychologický a filozofický přístup byl J. Piaget, který vytvořil filozofický interpretační rámec pro své klinické studie a jehož vliv na filozofii i psychologii byl značný). Dětství vchází do filozoficko – antropologického tématu celistvosti člověka, otevřenosti vůči světu, předvybavenosti k životu v procesech poznávání (Merleau-Ponty) a citění (Scheler), v navazování sociálních vztahů (Buber), v hledání individuální sebestředňující, v specifické celistvosti dětství dané jeho předvybaveností a potencialitami (Meyer-Drawe), v nehotovosti ve smyslu potřebnosti být vedeno a vychovááno (Fink). Filozofická reflexe respektující psychologické a sociologické poznatky o dítěti dnes zdůrazňuje nový problém dětství. Spočívá v tom, že děti jsou vývojem vztahu člověka k sobě samému postaveny před úkol **vytvořit svou vlastní identitu**. V této tezi lze vidět pojmenování problému, který je s žitým dětstvím i jeho pojmáním v různých kontextech dnes spojován. Z jeho povahy vyplývá současný úkol pro výchovu. Práva dítěte se v těchto souvislostech jeví jako nutná podmínka pro zakotvení toho, co je třeba v celospolečenském měřítku dělat pro zabezpečení takového života dětí, aby měly šanci jsou identitu skutečně nalézt.

1.4 Psychologické ukotvení pojmu dětství v konceptu celistvého a osobnostního pojetí člověka

V psychologii je dnes dítě vymezováno jako rozvíjející se bytost, která je obdařena potencialitami pro tento rozvoj, jevícími se ve filozofické reflexi jako možnosti, jak žít, jak se utvářet pod záměrnými i nezáměrnými vlivy, se kterými

přijde člověk během dětství do styku. Je bytostí s vrozenou připraveností k sociálním kontaktům a k poznávání okolí vytvářením vlastního vnitřního obrazu světa. Citová vázanost a poznávající zaujetí v dětství jsou vykládány jako předpoklad pro to, aby se svět jevil dítěti jako předvídatelný, aby bylo možno do něj vstupovat a být činný. Ta část světa, která se stává známou, zmapovanou, je i bezpečnou, je základnou pro další „výpravy“. Z této hluboké zaujatosti a energizovanosti vychází také síla růst v biologickém, intelektuálním, emotivním, sociálním i duchovním smyslu. Tato síla také obohacuje dospělost, především však zakládá podstatu odpovědnosti dospělých za dětství jako odpovědnost za vytvoření podmínek pro jejich život a za pomoc při získávání jejich identity. Podstata dětství v psychologické terminologii je vyjadřována specifičností dětských potřeb a specifičností dětského vnímání a prožívání. Dětství v této souvislosti je ontogenetickou kategorií. Vytváří se síť pojmů, jejímiž uzlovými body jsou z hlediska námi sledovaného tématu: **propojenost biologické a sociální zakotvenosti, citová připoutanost, poznávající potřeby a procesy, směřování k dospělosti**. Pro přístup k dítěti a dětství je pak **klíčovým celistvé pojetí**, které se vyjadřuje v terapeutických účelech i v účelech vzdělávacích a při vedení dítěte jako **osobnostní přístup** (Helus 1986, 2004). Pojem celistvost je tak pojmem významotvorným a zakládajícím praktické jednání.

Po celé 20.století byly shromažďovány v psychologických výzkumech poznatky, které tento přístup k dítěti dokládají jako smysluplný a závazný. Zdrojem poznatků o dětství, na který se psychologové často odvolávají, jsou pozorování hledající analogie mezi chováním zvířecích druhů, hlavně primátů, a lidí (blíže Matějček, Langmeier 1986, Helus 2004, Šulová 2003) a studie kulturně-antropologické zaměřující se na chování tzv.přírodních národů při péči o děti (Erikson 2002), byl sledován také vývoj dětí v ústavech a dětí dlouhodobě hospitalizovaných (Matějček– Langmeier 1986, Helus 1987), život dětí bez rodin žijících na ulici, byly činěny pokusy zmapovat osudy dětí vykořisťovaných, zneužívaných a týraných (Dunovský 1995). Pozornost se soustředila zejména na rané dětství, na celé období před nástupem do školy a po dobu školní docházky. Podstatné vědomosti poskytly výzkumy rané interakce dítěte a pečující osoby, významu matky a otce, ale i sourozeneckých vztahů nebo situace jedináčka.

Soustředěná pozornost byla věnována sledování hry, řeči a v návaznosti na to sledování vývoje intelektu, racionality a sociality dítěte (Maslow, Rogers). V těchto souvislostech nelze nezmínit studii Z. Matějčka a J. Langmeiera *Počátky našeho duševního života* z roku 1986. Autoři v ní dokládají vliv sociálního okolí na dítě poukazem na skutečnost, že rozdíly mezi kulturami jsou zachytitelné u dětí od 3 let věku, od 5 let výše už jsou zřetelné a statisticky významné. Uvedená studie však především obrací pozornost na vztah dospělých k dětem. Radí připravit se na těhotenství a na dítě, nepromeškat neopakovatelné okamžiky „objevování nového života, který je z nich“ (tamtéž, 353), více péče má být věnováno porodům jako bráně života. Přinášejí doklady, že vztah k dětem už v prenatálním období má vliv na pozdější život dítěte. Součinnost s dítětem, život s ním je ale také naplňující pro potřeby dospělého, podmínkou je však vřelost citového vztahu k dítěti, a to opět dokonce už před jeho narozením. Autoři dále zdůrazňují význam rodiny jako živého dynamického organismu, který má své sebeopravné a sebezáchovné mechanismy a pro dítě je jediným přirozeným základem budování pocitu jistoty. Dalším uváděným objevem je zjištění, že nemůžeme dítěti porozumět, díváme-li se na něj jen jako na nehotového jedince, je třeba vidět ho jako rozvíjející se osobnost. Odtud pramení větší míra odpovědnosti za výchovu. K tomu namítají 90. léta 20. století na základě výzkumů mozku a genetických studií, že také dědičnost má velký vliv, nejen výchova a kultura.

Pro porozumění dnešnímu přístupu zůstávají významnými podněty psychoanalytických studií, které jsou stále znovu interpretovány. Především S. Freuda, A. Freudové, C. G. Junga, citován je ale i O. Rank, J. Bowlby a E. H. Erikson a další (podrobněji in Šulová 2003, Matějček 1986, 1996). Hlavní přínos Freuda je spatřován nejen v poznání, že abnormální duševní jevy nesou různé symbolické významy a je možné jim rozumět.³⁷ Z hlediska vztahu k dětství je pak především podstatné Freudovo zjištění, že stupeň duševního zdraví, dobrého nebo špatného, úzce souvisí s intimními aspekty raných životních zkušeností (Bruchová 1997). Freudova škola chápe dětský organismus jako motor sexuálních a

³⁷ C.G.Jung hledal toto porozumění ve výkladu lidských archetypů.

agresivních energií, přičemž dítě je schopno tyto věci vyjádřit ve zkratce, symbolu, ve hře, mimoslovně (Erikson 2002). H. Bruchová (1997) připomíná psychoanalytické vymezení dítěte v tomto znění: Dítě je bytost vybavená při narození instinkty, kdyby se mohly rozvíjet bez represivního vlivu kultury, život člověka by byl bez neuróz, zákazy takto trpí hlavně pohlavní instinkt, vytěsňování instinktů pak vede k nevědomým frustracím. Psychologická pomoc je posléze v odhalování konkrétního obsahu vytěsnění, za kterým se skrývá potlačení sexuálního instinktu, ale i instinktů jiných, kterému předcházelo psychické trauma. Je zřejmé, že je-li dítě takto pojímáno, je člověk vnímán jako uzavřený systém. V souvislosti s tím Bruchová upozorňuje na práci H. S. Sullivana z 30. až 40. let 20. století, který vidí dítě spolu s Piagetem v novorozeneckém období sice více jako živočišnou bytost, která je zprvu omezena vrozenými biologickými faktory, ale protože význačné změny nutné pro přerod v lidskou osobnost jsou převážně určovány individuálními interpersonálními zkušenostmi, je člověk v tomto ohledu otevřeným systémem. Z toho vyplývá, že o malém dítěti není možné uvažovat odtrženě od prostředí, v němž žije. Tuto tezi potvrdil svými sledováními E. H. Erikson (2002), který se zaměřil na prověření teorie vývoje ega a tělesnosti pod vlivem geografických a ekonomických podmínek a pod vlivem ideových (též mytologických) představ o životě a světě. Na studiu dětských neuróz a výchovných přístupů v různých pospolitostech ukazoval, jak děti přebírají vzorce chování podle prostředí, v nichž se ocitají (v domácím prostředí, „na ulici“, po přestěhování, apod.). Přestože jeho interpretacím bylo vyčítáno, že příliš podceňují vlastní aktivitu jedince,³⁸ která se rozvíjí spolu s rozvojem intelektu od raného dětství (Piaget), vyslovil už v polovině 20. století myšlenku, která překračuje omezení původního psychoanalytického pohledu na dítě: ...*“v současnosti se člověk musí rozhodnout, zda si může dovolit i nadále využívat*

³⁸ Od 60. let psychologie zaznamenává, že dítě není pasivní obětí vlivu okolí, ale aktivní partner dospělých vychovatelů (Matějček, Langmeier 1986). Piaget v tomto ohledu vytýkal psychoanalytikům (Freudová nebo Erikson), že příliš zdůrazňují význam postupné identifikace dětí se staršími, kteří jim poskytují vzory a osvobozují je od raných dětských předloh, a málo vidí úlohu poznávacích konstrukcí, které dovolují anticipování budoucnosti a otevřenost k novým hodnotám (Piaget 1970, 110). Je v tom skryto nebezpečí „ztráty totožnosti“, na které upozorňoval ale také už i Erikson.

dětství coby arzenálu iracionálních obav, či zda lze vztah mezi dospělým a dítětem, stejně jako jiné typy nerovnosti, povýšit na úroveň partnerství v rozumnějším řádu věcí." (Erikson 2002, 45). Erikson také vidí dítě, podobně jako Sullivan a Piaget, jako otevřený systém, byť v poněkud jiném úhlu. Piaget upozorňoval na podceňování vývoje a funkce autonomie dítěte, zvl. v psychoanalytických pohledech. Zdůrazňoval, že každá nová duševní struktura integruje sice předchozí, předchozí pro ni připravuje půdu, ale „*současně zčásti osvobozuje jedince od jeho minulosti i navozuje nové činnosti, které jsou na dané úrovni v podstatě orientovány do budoucnosti. Klinická psychologie a ...psychoanalýza často však vidí afektivitu jen jako opakování nebo obdoby minulého*" (Piaget 1970, 109-110). Ve filozofické reflexi je tento poznatek potvrzením otevřenosti člověka vůči světu jako něčeho základního v jeho lidské určenosti.

Aby psychologové mohli řešit některé problémy u dospělých, obrátili se, už pod vlivem psychoanalýzy, ke studiu dítěte.³⁹ „*Dítě už samo o sobě je velmi zajímavým předmětem studia, avšak kromě toho dovoluje chápat dospělého člověka právě tak, ba často podstatněji, než je možné vykládat jednání dítěte z chování a prožívání dospělého. Dospělý sice vychovává dítě, předává mu společenskou zkušenost, ale každý dospělý...byl také dítětem, a to v prehistorii stejně jako dnes*" (Piaget 1970, 14). Jako příklad, jak by mohlo sledování dětí pomoci pochopit problémy dospělých, se uvádí otázka, zda jsou myšlenkové operace vrozené, nebo se postupně konstruují. Takto stanovený problém má význam i pro antropologické otázky, proto byla velká pozornost věnována Piagetovým výzkumům nejen psychology, ale i filozofy. J. Piaget studoval vnímání a myšlení na základě chování a prožívání. Jeho pohled na člověka je už celistvější. Opírá se o fyzické zakotvení člověka, genetickým základem jeho studia se stala biologická adaptace organismu na vnější prostředí. Ve filozofickém rozměru řeší otázku tvorby popisu světa a dokazuje, že tento popis se vytváří postupně, souhrou myšlení a biologických procesů v těle, které reagují na vnější

³⁹ Rozvíjí se genetická psychologie jako součást psychologie obecné, která zkoumá procesy v dětství, protože tak lépe porozumí procesům v dospělosti. V této etapě se také postupně konstruuje dětská a vývojová psychologie, které studují dítě pro něj samo.

podněty. Přispívá tak k filozofickým úvahám o vztazích mezi subjektem poznání a objektem poznání na různých vývojových stupních, od prvních vjemů kojence až po myšlení tvůrčích pracovníků. Ve svém systému na řadě empirických sledování potvrzuje vliv tělesnosti, tj. zrání, učení a styků s lidmi, na prožívání a jednání a tím na přechod člověka od bytosti více biologické – vnímání malého dítěte se řídí více jeho biologickými potřebami, k bytosti více autonomní, lidské osobnosti, přemýšlející, hodnotící a tvořící. Popisem vývojových fází dokládá etapovitost stávání se člověkem. Každá z etap zahrnuje veškerý život člověka a každá dokončená etapa je podmínkou nástupu následující, přičemž sama je do ní integrována. Piaget vytvořil popis tvorby vnitřní představy o světě, která se buduje na základě reakce na podněty z vnějšku a zráním vrozených struktur nervové a endokrinní soustavy. Děje se tak, řečeno jeho termíny, procesy akomodace a asimilace⁴⁰. Oba se vzájemně doplňují a jejich souhra navozuje soustavu vyrovnávacích činností, jimiž subjekt reaguje na vnější podněty, které neustále narušují vnitřní rovnováhu. Tím se děje duševní vývoj. Vnitřní rovnováha má na každé etapě vývoje specifické vlastnosti. Procesy akomodace a asimilace působí na úrovni biologické i psychické, na každé z nich však pracují s jinou kvalitou obsahu. Piaget tak dokázal to, co se dnes běžně uznává (Bruchová 1997, 33), že myšlení a chování v dětství není možné porozumět bez znalosti proměn duševních schopností malých dětí.

Shrnující psychologický pohled na dětství poskytuje vývojová psychologie. V učebnici M. Vágnerové (2000). Autorka vysvětluje pojmání dítěte, který dnes vytváří rámec pro porozumění dítěti a etapě dětství a pro poučenou péči dospělých. Pro dětské vnímání jsou důležité biologické potřeby, zvláště pak potřeba stimulace a s ní související potřeby učení. Dítě se vyvíjí dobře jen tehdy, je-li dostatek podnětů, ale ne nadbytek. Naplnění potřeby stimulace aktivizuje organismus, rozvíjí individuální dispozice dítěte, zprostředkovává kontakt s prostředím, ve kterém se dítě postupně orientuje a nabývá tak jistoty, že není

⁴⁰ Akomodace je transformace, kterou ve vjemových schématech a vzorcích chování dítěte vyvolává prostředí, asimilace je začlenění objektů vnímání do vnitřní zkušenostní představy o světě, do vzorců chování a vnímání. Piaget přisuzuje dítěti aktivní úlohu při začleňování nových mentálních obsahů na rozdíl od raných psychoanalytiků, kteří zdůrazňovali více uspokojování instinktivních pudů (Piaget 1970).

ohroženo. Pocit bezpečí má velkou důležitost plynoucí z toho, že svět se jeví jako poznatelný a předvídatelný. U malých dětí vzniká tím, že je ve stejném prostředí, které mu umožňuje zažívat vjemové konstanty. Diferenciace podnětů a začleňování získaných zkušeností probíhá na pozadí sociální integrace. Ta je významná už v kojeneckém věku pro získání základní důvěry ke světu, je třeba „potvrdit základní naděje“. U dětí však byla zjištěna zákonitá schopnost obnovovat pozitivní vztah ke světu i po eventuální frustraci. Dítě si na základě této zkušenosti vytváří určitý bazální postoj, který je vyjádřen v oblasti očekávání a z něho vyplývajících strategií (Vágnerová 2000, 43 - 44). Výzkum raných kontaktů dítěte potvrdil tuto primární sociální zakotvenost. Matka funguje v kontaktu s dítětem jako zrcadlo. Dítě se nejprve ztotožňuje s matkou, pak dochází k diferenciaci. Zůstává ale potřeba potvrzovat citovou vazbu v důsledku strachu ze ztráty matky, bez níž nepřežije. I proto dítě potřebuje rozumět chování matky jako osoby, na níž je citově závislé. Odečítá z něj význam svého vlastního chování a tudíž i své osoby. Není-li matka zrcadlem, neuspokojuje-li potřeby dítěte svým chováním, nastává chaos s odchylkami ve vývoji (v psychologii pojmy organizovaná a dezorganizovaná vazba). Klade se proto důraz na rovnováhu mezi matkou a dítětem, která je somatická i psychická. Dítě preferuje podněty sociálního charakteru, stimuluje dospělé k určitému chování, které se zase zpětně stává zdrojem sociální stimulace. Ve styku s lidmi je také více aktivováno. Hraje sociální hry, jejichž cílem je komunikace, ne přijetí hračky nebo jídla. Žertuje už v 6. - 9. měsíci. Po celou dobu dětství podporuje citová odezva také učení. To je v raném věku dále podmíněno schopností koncentrovat pozornost, získávat základní smyslové informace, které jsou za normálních okolností snadno dostupné, nevyžadují žádné zvláštní úsilí. Tento poznatek se jeví jako významný také v souvislosti s filozofickou reflexí. Ona vybavenost k vnímání od novorozeneckého věku se zdá být podstatnou pro pochopení určenosti člověka v souvislosti s jeho lidským bytím ve světě. Pro ně jsou základní právě sociální kontakty, které jsou nezastupitelné i pro rozvoj řeči. Dítě je schopno rozumět dříve než tvoří slova, dokládá psychologie, následně spolu se slovy se rozvíjejí i symbolická gesta. Rozumět dítěti, vcítit se do něj, je proto základem pro veškeré jednání s dítětem, pro terapeutickou pomoc i pro výchovu.

Tento poznatek zaznívá také jako prvořadý ve všech pracech Z. Matějčka, který je přenáší i na souvislosti s právy dítěte (kapitola druhá). Psychologie dále zjišťuje, že nejsou-li vlivy prostředí harmonizovány s individuální potřebou, úrovní znalostí i aktuální disponovaností dítěte, může dojít k jednomu ze dvou nežádoucích stavů. K deprivaci, která zpomaluje nebo deformuje vývoj, nebo k přetížení, které dítě vyčerpává a vede k nejistotě v možnosti poznat okolní svět. Dítě se stává pasivním s pocitem, že jeho vlastní aktivita má malý význam.

S ohledem na všechna tato bádání je klíčovou tezí pro pojem dětství na konci 20. století **osobnostní pojetí**, významné hlavně pro vzdělávání a pro terapeutické zásahy, ve filozofické reflexi také pro založení odpovědnosti dospělosti za dětství. Zdeněk Helus popisuje jeho tři výchozí předpoklady: 1. odkázanost dítěte na jiné lidi, která se projevuje pasivním spočinutím v ní i aktivními pokusy se z ní vymanit, 2. směřování k dospívání a dospělosti, tj.k sebepojetí a autentickému sebevyjádření a k svébytné nezávislosti, 3. potenciality - k růstu a rozvoji, ohrožení zábrany a bloky (Helus 2004, 91-100). Shrnujícími, nadřazenými pojmy jsou pojmy socializace, vrůstání do společnosti a úloha kulturního prostředí, dále individualizace, tedy procesy sebeuvědomování a sebevyjadřování, resp.dynamika vztahu mezi nimi. V tomto schématu je opět přesahován pohled pedagogiky i psychologie do filozofické reflexe. Pojmy konkretizujícími toto pojetí jsou zřetel k dítěti a jeho potřebám, vztah mezi zráním neboli přirozeností a vedením neboli řízením začleňování do společenství, respekt k vrozeným potencialitám a vytváření podmínek pro jejich rozvoj, míra vlivu dědičných dispozic na vývoj dítěte a míra vlivu prostředí. Rozšiřuje se dále v dílčích tématech, například: význam porodní situace a stylu rodinné výchovy pro fyziologický, psychický a psychosociální vývoj, existence a význam citlivých vývojových období pro utváření specifických psychických obsahů a pro rozvoj vědomí, vývoj identifikace dítěte s pohlavní rolí, význam naplnění rozvojových úkolů v dětství pro dospělost, specifika dětského prožívání světa, lidí a sebe sama a potřeba láskyplného vedení, specifika dětské interakce s dospělými, s dětmi a vrstevníky, úloha dospělého ve vývoji dítěte, vztah dospělého a dítěte jako reciproční vztah, sociální pozice dítěte ve společnosti, odpovědnost dospělého vůči dítěti, sebepojetí a sebeurčení dítěte, individualita a osobnost dítěte, zvýšená

zranitelnost dítěte a potřeba ochrany, syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte a další.

Shrnutí: Pro psychologii je dítě, jeho prožívání, myšlení a cítění samostatným předmětem zkoumání téměř po celé 20. století. Z hlediska práv dítěte je významná tematizace pojetí dítěte jako bytosti, která se má stát osobností, a k tomu potřebuje vhodné, tedy především poučené vedení dospělými. Zdůrazňuje proto potřebu zkoumání všech procesů, které se v dětství odehrávají. Ve zvláštnostech dětského prožívání zakotvuje pojetí dítěte jako otevřeného vůči světu, tím pádem ale také zranitelného, zvláště nebezpečím, že bude ovládnuto a manipulováno pro potřeby společnosti více, než aby bylo pečováno o rozvoj jeho bytostných sil,⁴¹ jak také požaduje tzv. humanistická psychologie a pedagogika současnosti. Tento závěr je významný pro ochranu dětí právě v rámci konceptu lidských práv, ve vlastní formulaci práv dítěte. Jsou-li děti chráněny zvláštními ohledy v rámci práv lidských, zdůrazňuje se právě jejich ochrana před nátlakem sociálních skupin a institucí dospělých. Znamená ale i ochranu jedince dětského věku před dospělými i dětskými sociálními útvary. Tento požadavek se stává normou, jejíž osvojování je součástí úkolů vzdělávání a výchovy.

1.5 Tematizace dítěte a dětství pohledem sociologie

Chápání dětství jako sociálního prostoru odlišného od světa dospělých je v centru zájmu sociologie až od poslední třetiny 20. století (Mišíková, Uhrová, In Kolláriková 2001). Tento pohled nevnímá dětství jen z hlediska ontogeneze nebo z hlediska ontologického, ale studuje jej více jako socio-kulturní fenomén. V sociologické interpretaci je dětství sociálním konstruktem, je společenským výtvozem podmiňovaným sociálně historickými proměnami.

V tomto pohledu je pro naše účely zajímavá cesta k pojetí dětství v jeho univerzalitě, která vede k potřebě o něj někým způsobem pečovat. Jedním z jeho

⁴¹ Viděno dnešním pohledem Erikson zdůrazňuje velkou zranitelnost dítěte, zvláště v prvních měsících a letech života, a to významně ovlivňuje pozdější dospělost. „*To, co je u dítěte dosud otevřeno rozmanitým projevům a možnostem zlepšování, se u dospělého stává pevným charakterem*“ (Erikson 2002, s.57).

vyjádření je právě současná podoba práv dítěte v *Úmluvě o právech dítěte*. Na druhé straně sociálně historická podmíněnost, tedy různé přístupy k dětem v různých společnostech, vede k různé modelaci sociální funkce dětství v různorodých společnostech. To je významné z hlediska naplňování práv dítěte v multikulturních státech dnešní Evropy.

Studii ukazující zrod a vývoj reflexe dětství jako sociálního jevu zpracovaly autorky J. Mišíková a V. Uhrová (*Dietà a detství v ľudskej spoločnosti*. In Kolláriková 2001, 23-56). Co tento přístup alespoň v hlavních tendencích odhalil? Především našel bod, v němž lze začít mluvit o dětství jako reflektovaném sociálním jevu. Autorky na základě analýzy prací historiků dětství poukazují na skutečnost, že ještě středověk nemohl dětství takto vnímat, protože děti byly součástí různých sociálních vrstev a stavů a neexistovalo něco jako jednotný pohled na ně. Ten se začal utvářet v souvislosti s povinnou školní docházkou, která se v Evropě prosazovala od 2.poloviny 18.století až do století dvacátého. Souvisela s postupným přetvářením většiny společností ve společnost industriální, která potřebovala jiné vzdělání pro pracovní sílu. Dětství tak nabylo podoby tzv. státního dětství, státem garantovaného období pro jednotný vliv státního vzdělávání. V tomto čase změn se také střetávají dosavadní koncepty dětství. Z nich je nejpodstatnější připomenout reakci na vyhraněnou racionalitu osvícenství a racionalismu projevující se příklonem k citovosti, která se promítala i do vztahu k dětem. Spolu s hledáním hybných sil v člověku zdůrazňujícím se s nástupem víry ve vlastní síly podpořené počátkem kapitalistické výroby se v konceptu tzv.romantického dítěte zakotvila představa o dítěti milém, roztomilém, vděčném, hýčkaném a opečovávaném, které dosud disponuje původními životními zdroji, jež jsou pro dospělost už ztraceny. Tyto představy typické pro rodící se měšťanstvo byly v kontrastu s obrazem dítěte naopak samostatného, nezávislého, který byl důsledkem zaměstnávání dětí jako levné pracovní síly. V tomto obraze dítě nebylo mazlivé a poslušné, bylo spíše ohrožující svým příklonem k zločinnému jednání (Mišíková, Uhrová).

Protože společenské změny zároveň přispěly k vymizení rodiny jako výrobní jednotky a k postupnému vytvoření nukleární rodiny s výraznějšími citovými vazbami především v podobě nastupující středostavovské měšťské rodiny, měly

zřejmě, podle Mišíková a Uhrové, rozhodující význam pro následující vývoj pojetí dětství představy této rodiny o dítěti. A ty byly vedeny zvláště potřebou vysoké hodnoty vzdělání zdůrazněné už v osvícenství a nyní znovu v souvislosti s rozvojem industriální výroby. Dítě bylo viděno jako hravé, mající úctu k rodičům a učitelům a mající potřebu dělat dospělým radost svým učením ve škole. Bylo stále především objektem péče pro dospělé, také k jejich potěše a k hraní s nimi. Vedlejším důsledkem tohoto přístupu byl také vznik speciálních hraček, nabídek her pro děti a dalších věcí vyrobených cíleně pro děti a péči o ně, což přispělo i v praktickém konání k vytvoření dětství jako zvláštního sociálního prostoru (tamtéž). V politické rovině se začal prosazovat zákaz dětské práce, protože právě zaměstnávání dětí jim ubíralo možnost být takovými, jak si je tato nová společenská třída vysnila, a odlišné posuzování delikvence dětí a mládeže v porovnání se zločiny dospělých.

Vytvořením věkově homogenních školních tříd, kde byly děti vlastně k dispozici, se otevřely možnosti různých výzkumů už, jak opět dokládají autorky, od 80. let 19. století. Tím byla také umožněna diskuse o mentálních schopnostech dětí, o způsobech jejich vzdělávání, souhrnně řečeno o fyzických a mentálních podmínkách školních dětí. Vznikal tak postupně zdravotní obraz dítěte zahrnující oblast hygieny a péči o zdraví, jejíž základy si mají děti osvojit. Mišíková a Uhrová sledují, jak se tímto procesem z ideálu dětství vytvořivšího se jako součást života jedné společenské vrstvy stává obraz dítěte přijímaný celospolečensky. V něm je klíčovým prostředím pro péči o dítě rodina s postupně se prohlubujícími citovými vazbami mezi svými členy (též Matějček, Langmeier 1986, Lenderová, Rýdl 2006). Zároveň do rodinných vazeb vstupuje svými regulativy stát.

Dnešní podoba dětství ze sociologického hlediska je viděna být pod silnou potřebou informativní a znalostní společnosti. Dětství je sociálním prostorem pro nabývání schopnosti pracovat se znalostmi a informacemi, osvojit si symbolickou řeč současné civilizace a získat schopnosti účelně a bezpečně zacházet s technikou. Mišíková a Uhrová však připomínají ještě podobu dětství ve významu kultury, resp. subkultury, dětství. Je podle jejich mínění dána skutečností, že industriální společnost má tendenci dělit své členy na ty, kteří pracují, jsou produktivní, a na ty, kteří v produktivním věku nejsou – děti, staré

lidi, lidi s různými handicapy. I proto se vytváří prostor pro zvláštní čas dětství naplněný učením a hrou jako přípravou a podíl na společenském životě. Děti musí dozrát k odpovědnosti a k takovému ovládnutí profese, které bude zabezpečující pro ně i pro společnost, již vytvořili dospělí. Z tohoto hlediska jsou děti vnímány jako ohrožující, dokud nejsou socializovány do daného společenství. Odpovědnost za sebe a své jednání se zdůrazňuje nejen v logice pojetí člověka ve filozofickém kontextu, ale i ve smyslu sociologickém jako potřeba zralého člověka, který pomůže zajistit nebo udržet stabilitu společnosti. Proto zejména sociologický pohled na dětství, které je státní, univerzální a institucionalizované ve smyslu ovlivňování jeho průběhu vzdělávacími institucemi (Mišíková, Uhrová, In Kolláriková 2001, 49), pomohl vidět děti a dětství jako reálný nebo potenciální problém, který je třeba řešit. Vznikají tak postupně také různé instituce zkoumající děti a poskytující jim různé druhy opory.

Otázka dětských práv je v sociologickém pohledu Mišíkové a Uhrové (2001) spojována právě s makroskopickým pohledem na děti a dětství. Postavení dětí je rozporuplné – na jedné straně je dáno potřebou děti chránit zdůvodněnou psychologicky, biologicky, filozoficky, eticky i sociologicky, na druhé straně jsou děti ze společnosti podle autorek vlastně vyloučené, ačkoli jsou jim nyní přiznávána občanská práva od narození a základní občanská práva jsou také součástí *Úmluvy o právech dítěte*. Jejich uplatnění a reálné nabývání dětmi - subjekty těchto práv už ale sociologie řešit nemůže. Klíč poskytuje psychologie ve vývojovém hledisku (Matějček 2005, Helus 2004). Zdá se však, že respekt k právům dítěte, zvl. k právům participačním, děti do společnosti opět vřazuje. Navíc vrůstání dětí do techniky, která je dnes zřetelnější podmínkou jejich života než v minulých generacích, stírá rozdíly mezi dětmi a dospělými ve schopnosti technické přístroje denní potřeby ovládat.

Předmětem sociologického zkoumání dětství je dnes pohled na ně jako na sociální konstrukt, jako na sociálně diferencovanou subkulturu nejmladší věkové skupiny. Podle Skopalové (2005) se do popředí zájmu dostává „...*vztah ke světu dospělých, rozdíly v sociokulturních charakteristikách dětí a jejich historické proměny*“. Dětství je ale také zkoumáno jako období, „...*ve kterém se rozhoduje o formování osobnosti*.“ V tom se sociologie stýká s psychologickými disciplínami.

V této souvislosti je významným faktem metodologická proměna výzkumů dětství, na které Skopalová upozorňuje. Došlo k ní přibližně před čtyřiceti lety (po vydání Arièsovy studie týkající se rodinného života a školy v Paříži v roce 1960). Postupně se začala uplatňovat metoda „etnografie životního světa“, v němž jde o analýzu typologií získaných z případových studií, z níž se vyvozují teorie „blízké životu“. Jejich smyslem je získat popis životních procesů a jevů, „vzorky života“ (tzv. „zakotvená teorie“). Jedná se tedy o kvalitativní výzkumné přístupy, které se v zaostření na děti promítají do takových zjišťujících postupů, které předpokládají děti jako aktivní tvůrce života byt' v rámci stanovených dospělostí. Skopalová se odvolává především na práce německého výzkumníka H. Schweizera, který je autorem kvalitativních výzkumných projektů v oblasti sebesocializace. Tyto přístupy jsou úzce propojeny s právy dítěte ve smyslu „respektovat právo dítěte na názor a na své vidění světa“, ačkoli jejich geneze je jiná. Souvisí více, podle Skopalové, s posunem od kvantitativních výzkumných metod ke kvalitativním ve společenských vědách.

Dětství už výzkumníky uznané jako samostatný a významný úsek reality je proto zkoumáno nejen „svrchu“ a „zvnějšku“ (Skopalová 2005, 267), ale stále více „zdola“ a „zvnitřku“. *„Výzkumníkům dětství připadá stále více role etnologů, kteří mohou dětství vysvětlit jen tehdy, když prostě nepodřídí „dětský pohled“ vlastním kategoriím, nýbrž jeho trvalou cizost – takřkajíc jako „terra incognita“ – vezmou vážně a budou ho zkoumat jako něco „jiného“ nebo „cizího“* (Skopalová 2005, 266 s oporou o H. Sweizera). V založení výzkumů to znamená přistupovat k dětem jako k tvůrcům jejich vlastního světa a pro rozpoznávání tohoto světa používat nejen kvantitativní, ale zejména kvalitativní metody, volit tedy integrativní metodologické přístupy. Tento posun je významným dokladem uznání dětství jako jiné životní formy, jako času, v němž se utváří sebepojetí, cesta k sobě (v centru zájmu především psychologie osobnosti), a sebesocializace, cesta mezi druhé (sociální psychologie a sociologie). Pojem sebesocializace odráží pochopení aktivní role dítěte a dětí sociologickým pohledem. Vede jej od zájmu o dětství především jako přípravného období života (podle Skopalové již překonaný adultocentrický pohled) k zájmu o žitou přítomnost dětí jako sociální skupiny. Výzkumníci se zatím zaměřují na střední školní věk, 10 - 13 let, pro

který je typické právě žití v přítomnosti, budoucnost je koexistentní. V této věkové skupině je citlivým tématem prožívání každodennosti, hledání identity ve smyslu „vypořádání se s původním nebo zvoleným prostředím“ (Skopalová podle D.Baackeho).⁴² Pro postžení specifik dětství však již nestačí pohled jedné vědní disciplíny, nadále je třeba předpokládat spolupráci psychologie, pedagogiky, sociologie, včetně sociální antropologie, a pokusit se o nový typ analýz dětství. Tento úkol už je nad rámec tématu této práce. Nicméně následující kapitola nabízí alespoň shrnutí mnohorozměrnosti současného pojetí dítěte.

Shrnutí: Pro pohled na tyto procesy reflektované sociologií je z hlediska tématu této práce podstatné, že vzniká pojmání dětství jakožto univerzálního jevu. To také v průběhu 20. století umožnilo vyjádřit práva dítěte jako práva dětí celého světa bez ohledu na kulturu, do níž se narodily. V tematizaci dětství sociologií jako univerzálního jevu a v tematizaci dětství psychologií jako procesu sice sociálně podmiňovanému, nicméně směřujícímu k individualizaci a personalizaci vzniká napětí zvláště pro založení výchovného vztahu a pro koncepci vzdělávacích strategií. Tyto otázky pak domýšlí pedagogika v koncepci respektující věkové zvláštnosti etap dětství s důrazem na postupné rozvíjení poznávacích procesů nejen pod vlivem vnějších stimulací, ať už pedagogicky cílených nebo založených v prostředí, ale také s ohledem na vnitřní procesy pořádající myšlení i cítění jako celistvou zkušenost dítěte. Pohledy na univerzalitu i individuálnost v souvislosti s dětstvím jsou oba obsaženy v konceptu práv dítěte a vyjádřeny aspektem ochranným a participačním.

1.6 Mnohorozměrný obraz současného pojetí dětství ve vztahu k právům dítěte

Tato kapitola si položila nesnadný úkol odpovědět na otázku, proč bylo možno na konci 20. století formulovat dětská práva jako právo na dětství, vyjadřující vědomou péči o dětství a děti. Cesty hledající významy, ve kterých se dětství a

⁴² Baacke, D. *Die 6-bis 12 jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters*. 1995. ISBN 3-407-25091-6. Podle Skopalová 2005, 267.

děti nacházejí v pohledech dospělosti, vedly mezi historickými proměnami společnosti v euroatlantské civilizaci. Ukázaly, jak společenské vědomí ovlivňované životními podmínkami a reakcí na ně zakládalo vztah k dítěti a jeho místo v životě dospělých. Prokázaly dynamiku napětí mezi vnímáním přírodní a společenské zakotvenosti dítěte, jíž v různých dobách dospělí různě rozuměli a jejímiž atributy jsou pojetí dítěte jako daru a pojetí dítěte jako úkolu pro dospělé pomoci mu včlenit se do světa dospělých a dnes navíc pomoci mu vybudovat si autentickou identitu svobodného a odpovědného člověka. Obsahy obého se historicky měnily. Jejich sledování pomohlo pochopit, že pojetí dítěte je podmiňováno pojetím člověka a že vztah k dítěti je výsledkem úrovně poznání světa i člověka a způsobů, jakými se děje. Uznání specifčnosti dětství jako životní etapy pak záviselo na objevu zvláštností v dětském prožívání, poznávání a vrůstání do lidského světa. Bylo ale umožněno také dvěma významnými procesy, které se ve 20. století završily. Jedním z nich bylo vyzdvižení dětství jako přímeru nových začátků v přístupu k člověku a světu. Symbolika dětského postoje posloužila pro označení nového paradigmatu místa člověka ve světě. Poznání dětství podpořilo dedukci o člověku jako bytosti, která se o sebe umí postarat i bez závislosti na autoritě mimo lidský svět (vesmírný řád, Bůh). Zároveň ale bytosti, která chce rozumět sama sobě. Tyto souvislosti byly v předchozích kapitolách nalézány jako součásti filozofických, respektive filozoficko-antropologických významů. Tím, že člověk potřeboval pochopit sám sebe, musel pro sebe nově objevit dětství ve smyslu vlastního začátku. Současně si znovu položil otázky, jaké je jeho lidské nastavení, odkud pochází, co je jeho obsahem, kam směřuje jeho rozvíjení, pod jakými vlivy dochází k naplnění lidskosti, jak ji intuitivně vnímáme a jak ji v reflexi intelektuálně rozumíme. Jaké procesy lidskost ohrožují už od počátku života, jak tedy počáteční etapy života chránit. Jak velký je význam lidského prostředí v těchto dějích. Vytvářel se tak postupně nový výkladový rámec dětství v novém výkladovém rámci lidství, jehož důsledkem bylo i vyjádření práva na dětství.

Současné pojetí dětství je zajiště mnohorozměrným obrazem. Vytvořil se v důsledku filozofické otázky po člověku vedené snahou pochopit, co je člověk a jak je ve světě, je ale také výsledkem cílených empirických výzkumů, které

vytvářejí koncept dětství v psychologických a medicínských pojmech a kontextech terapeutické pomoci. Relativně nejmladší disciplínou je sociologie, která vysvětluje dětství jako sociální prostor formující se jako výsledek společenské praxe, lidského konání a vývoje společenských institucí. Protože všechny tyto okruhy zájmu o dítě mají vliv na existenci práv dítěte a na pochopení jejich funkce ve společnosti a vzdělávání, pokusíme se o stručnou rekapitulaci podstaty jejich přístupů. 1.kapitola si povšimla zvláště těch témat, v nichž se dítě a dětství objevují a která rezonují s konceptem práv dítěte.

Připomeňme nejprve hlavní tematické souvislosti, ve kterých bylo dětství objevováno ve **filozofické reflexi**: hledání celistvosti člověka, v ní hledání porozumění poznávacím procesům a hledání začátku sociální určenosti člověka, která je propojena s jeho určeností biologickou, s tělesností, dále hledání směřování člověka⁴³ a v souvislosti s tím hledání pochopení dvou protichůdných pohybů – otevřenosti a uzavřenosti člověka (např. Fink, Patočka). V Buberově shrnujícím pohledu na vývoj antropologického myšlení do poloviny 20. století je nepřímou založeno pojetí vztahu k dětem jako k bytostem, které by měly mít zaručeno, že mohou dojít až k bytostnému zažívání života. Je to výzva k tomu, domýšleno dále, aby se potenciality lidskosti v raných fázích vývoje neztrácely pod manipulativním vedením dospělých (viz též humanistická psychologie C. R. Rogerse - „aktualizační tendence“), kteří si nejsou vědomi dětství jako pokladnice zdrojů lidskosti. Aby se naopak mohly naplnit v žití mezilidských vztahů pro zakotvení ve světě, neboť jsou zřejmě jedinou možností, jak se stávat lidskou bytostí, v žití láskou, s možností dávat ji najevo i ji přijímat, v tvoření si své vlastní mapy světa a ve vnímání otevřenosti své lidské cesty do neznáma. To naplňuje podstatu člověka v tom smyslu, že je překračován, že tomu chce, i se toho obává (v existencialistických životních pocitech a postojích). Člověk v tomto pohledu volí mezi uzavřeností se do sebe, která je bezvýhodná a děsivá, a otevřeností absolutnu, které je neznámé a může být děsivé právě proto, že vkročení do ní překračuje konečnost lidského života. Děsivé je to především tam, kde člověk bere svůj život jako úkol (Pelcová 2000) s vědomím, že na jeho

⁴³ Jeho odrazem v psychologickém rámci jsou např. také pojmy kongruence a inkongruence v náhledu Rogerse.

splnění záleží budoucnost, obtoji-li v dalším rozměru bytí. Poznání dětství také umožňuje pochopit ono vykračování do neznáma jako postupné kroky, přičemž na každém mapujeme svět kolem sebe a ukotvujeme se v něm svou tělesností a svým myšlením. Pokud není tato cesta postupná, znamená ohrožení až poškození a zažívání nedostačivosti vedoucí k pasivitě, regresi nebo agresi.

S pojetím výchovy, resp. hodnot v ní obsažených, souvisí cílová kategorie péče o děti – „zralý člověk“, na rozdíl od nezralého, dítěte, které potřebuje vedení. Tento pojem je také v pozadí konceptu práv dítěte, zejména ve skutečnosti, že dětství obecně k této zralosti směřuje. S ohledem na ni jsou také vyjadřována seburčující dětská práva. Podněty pro ozřejmění tohoto pojmu čteme ve filozofických úvahách M. Bubera. „Zralý dospělý“ je ten, kdo už ví, že své vztahy může žít bytostně, podjímá se jim, nachází se v nich a přejímá odpovědnost za svůj život. Z hlediska péče o děti jsou vizí, s ohledem na niž mají být dospělí pozorní k vytváření podmínek života dětí. Jde tedy o to, aby děti měly šanci takové vztahy žít nyní i v dospělosti, aby se mohly projevit, protože, jak dokázala psychologická pozorování, leží v podstatě člověka, je k nim vybaven od narození.

Protože současná doba vyžaduje nové myšlení, nový způsob duchovního osvojení lidského světa v zájmu tvorby nového žití (Pešková 1998, 14), snaží se dnes člověk porozumět tomu ve své určenosti, co otevírá jeho budoucnost. K tomu přispělo bádání o dítěti zatím završené následujícími tezemi: Vše se děje ve vývoji, který je etapovitý. Vše je děje v dynamice dvou protichůdných, ale vzájemně se doplňujících procesů.⁴⁴ Člověk přichází na svět připraven tvořit si svůj vlastní popis světa,⁴⁵ potřebuje si jej vytvořit jako přístřeší pro své vnitřní prožívání, pro svého ducha. Pro tyto procesy styk s druhým člověkem (Fink, Buber), a to styk láskyplný (Scheler). Člověk potřebuje nechat zaznít sám sebe v spolužití s ostatními v daných životních podmínkách – potřebuje mít svou identitu. Člověk potřebuje přijmout, že je bytostí otevřenou. Člověk je tedy dnes vnímán jako ten, kdo si uvědomuje, že jeho vlastností, potřebou a cestou je otevřenost vůči světu. Nejen, že je tato otevřenost nalézána v bytostném založení

⁴⁴ Např. asimilace a akomodace u Piageta, pohyby od sebe a k sobě u Patočky.

⁴⁵ Předkauzalita v Piagetově koncepci.

člověka, ale i proto, že člověk už má zkušenost s tím, že veškeré uzavírání se bylo vždy nahlédnuto jako nepravdivé nebo jako slepá ulička. Dospěl do situace, kdy si uvědomuje, že další cesta má naději na úspěch, jen přijme-li otevřenost, v níž může předvídat jen něco. Neznamená to však opouštět zcela „přítřesnost“ a bezpečí známého světa, které si jako jednu z podmínek přežití tvoří každé malé dítě. Je to prostředí předvídatelnosti, řádu, láskyplného soužití s ostatními, zažívání bytostných vztahů.

Z hlediska vztahu dospělých k dětem je třeba pochopit svět jako významový celek, jehož je člověk součástí také jen celou svou celistvostí – jednotou tělesnosti, sociálnosti, emotivnosti a racionality, v níž se projevují ve vzájemné dynamice protichůdné pohyby – od sebe a k sobě, tvorba známého, poznaného světa a odhalování, či spíše zažívání nového, nahlížení za známé horizonty - člověk je přesahován, protože se rodí s vědomím celku světa, který svou tělesností a předvybaveností jej vnímat obývá, potřebuje k tomu lidské vztahy, aby mohl nechat zaznít sám sebe, toto zaznění je možné jen v prožívání svých vztahů k sobě, druhému, světu a tomu, co nás přesahuje (absolutnu) jako bytostných. Potřeba lidských vztahů, které zprostředkovávají emocionální vztahy a nesou energii pro poznávání a žití vůbec, je potřebou výchovy, vedení dítěte. Toto vedení však musí respektovat novou pozici člověka ve světě. Pozici bytosti vnímající, interpretující a tvořící významovou smysluplnost života spolu s ostatními, bytosti otevřené v tomto smyslu světu a vztahům. Podstatou lidského života, úkolem, dá-li se to tak říci, je nechat zaznít v souhře vnitřního nastavení a vnějších podnětů sociálně zprostředkovaného světa vlastní identitu, ve které člověk není pasivní, ale je aktivní, používá vůli, s čímž se pojí odpovědnost za sebe i druhé vůči sobě i druhým.

Člověk je také bytostí, která má mít napříště vytvořeny podmínky, aby nebyla znásilňována či oklešťována sociálními vztahy a sociálním prostředím proto, aby měla možnost poznat různé aspekty sama sebe, své vnitřní bohatství, a nechat zaznívat jejich projevy v souladu s výzvami, které představují životní situace a procesy. Vytvoření pedagogického prostředí takovéto kvality je principiálním pochopením respektování obou protichůdných a vzájemně na sobě závislých a sebe prostupujících pohybů – od sebe k druhým a světu a k sobě, či spíše do sebe.

Protože pravdivé a bytostné, autentické, prožití těchto pohybů umožňuje zažívat přesahy svého „psychického přístřešku“ v obou směrech. I to je rozměr pojetí člověka jako bytosti, která je na cestě – do neznáma vnímaného jako vně sebe i vnímaného jako dovnitř sebe.

Celistvost a otevřenost, tělesnost a společenskost jsou vstupními branami do života v dětství, kdy jsou samozřejmé a přirozené. Jsou i cílovými kvalitami života, ke kterým má výchova pomoci přímým vedením a tvorbou podmínek, protože díky životním prožitkům, které člověka „rozbíjejí“ a „uzavírají“, se tato prvotní určenost může zakalit. Jevíce se cílovými kategoriemi, či spíše kategoriemi naplnění lidství v jedincích, nabírají kvalitu „zralosti“, tj. odpovědnosti za svůj život ve všech žitých vztazích. Dětství je symbolem počátku cesty, otevřené budoucnosti, což je pro dnešního člověka podmínkou pro hledání smysluplnosti jeho života. Dětství je také prostorem pro něco jako „druhou introspekci“, pro otázku, co člověka jako lidskou bytost utváří.

Psychologické teorie doložily, proč podporovat proces, kterým je dětství. Biologický vývoj připravuje nosiče pro vliv kultury, ale i tyto nosiče jsou částečně determinovány vztahováním se k lidem. Zde se otevírá prostor pro vedení dítěte, pro výchovu, pro naplnění kulturními obsahy. Jak je velký prostor pro toto naplnění, je možná věcí individuálního složení každé lidské bytosti. Byť by to bylo nepatrné procento, je třeba jej naplnit v láskyplné pozornosti, jak nejlépe umíme, protože ohrožení ze zanedbání potencialit v dětství už se nedožene, ony pomyslné nosiče jsou poškozeny. Otázka velikosti prostoru pro výchovu a vzdělávání není tedy příliš významná pro každodenní styk s dětmi. Manifestuje se však v obecně pedagogickém problému vztahu dědičnosti a prostředí, jako etické zázemí stanovování cílů, metod a strategií výchovy. Klíčovým konceptem pro porozumění dítěti a pro jeho vedení i ochranu je osobnostní pojetí zdůrazňující dítě jako potenciální osobnost, tudíž jako tvůrčí bytost, která je v počátečních fázích svého utváření. Je tedy objevena aktivní role dítěte v tomto procesu, aniž by se ztratil utvářející význam jeho styku se sociálním a specificky kulturním prostředím. Výchově a vzdělávání je tak stanoven požadavek podporovat vytváření sebeuvědomování a sebeutváření. Psychologické termíny a koncepty, zachycující dětství popisem procesů biologického a psychického zrání, prokázaly,

že poznat dětství dnes znamená vést děti s porozuměním vůči jejich potřebám a úkolům té životní etapy, kterou žijí, odhadnout nebezpečí, kterým mohou být vystaveny, porozumět tomu, kde tato nebezpečí vznikají, jak jsou podmiňována procesy zrání a učení a jak jsou vyvolávána psychickými algoritmy manipulování s dětstvím a dětmi pro účely řešení věcí mezi dospělými.⁴⁶ S tímto přístupem je spojena naděje, že poznání dětství může pomoci zajistit kvalitu života společnosti. Psychoanalýza a neopsychoanalytické studie (např. Erikson) dokládají důležitost naplnění potřeb dětství v kulturním kontextu a význam respektování svébytnosti dětství pro budoucí prožití života v dospělosti. Neurologické studie podporují psychologické pohledy v popisu fyziologických procesů, které ve své podstatě startují život v každém jedinci, do určité míry jej předznamenávají, především ale tvoří formu, jež je naplňována konkrétními obsahy plynoucími ze sociálních styků. Dokládají nebezpečí negativních vstupů do těchto procesů na úrovni fyzikální (nepříznivé životní prostředí) nebo sociální (nepříznivé sociální zkušenosti), které je tím větší a tím více ovlivňuje život, čím je časnější.

Dítě a dětství jsou od 70. – 80. let 20. století předmětem **sociologických výzkumů**, což je znamením reflektování dětství nejen jako nepopiratelné ontogenetické záležitosti, kterou zkoumá psychologie, ale také jako sociálního jevu, který je součástí společenské struktury (Mišíková, Uhrová, In Kolláriková 2001). V sociologickém konceptu dětství se odráží současná společenská reflexe dětství jako určitého prostoru, který děti jako zvláštní sociální skupina obývají a který je předmětem zájmu různých společenských seskupení, institucí a profesí. Dítě je pak viděno v těchto makroskopických souvislostech jako aktivní spolutvůrce vlastního dětství, neboť je také členem dětské sociální skupiny, která má svůj svět a ve společnosti svou zvláštní pozici. Zvláštnost této pozice spočívá v tom, že dítě není mocensky rovnoprávné s dospělými (Mišíková, Uhrová tamtéž, 51). To si vyžaduje pozornost dalších odvětví společenské činnosti,

⁴⁶ Máme zde na mysli různé podoby zneužívání dětí pro naplňování frustrovaných nebo kalkulovaných potřeb dospělých, např. v ekonomické oblasti nebo využití dětí jako nástroje pomsty vůči jednotlivci nebo skupině v rodinných nebo skupinových rozepřích. Psychosociálním mechanismem, který je za těmito jevy, je využití převahy síly bez etické kontroly, děti se nemohou účelně bránit. K historii zneužívání dětí pro vyřizování účtů mezi dospělými též viz J. Dunovský 1996.

především však práva a legislativy. Utvářejí se tak specifické podmínky pro vzdělávání dětí a pro pedagogiku, která jej zdůvodňuje, zaměřuje, pořádá a vyhodnocuje. Reflexe dětství jako sociálního konstrukt vyžaduje zajistit čas, prostor a sociálně kulturní cíl pro péči o děti. Přináší nové možnosti, jak děti chránit a zabezpečit i nová ohrožení. Sociologický pohled na dětství také ukázal historii vztahu dětství a dospělosti z hlediska mocenského vlivu na chod společnosti. V něm je dítě spíše neplnoleté, ale vnímané jako postupně svých práv nabývající. Dětství je sociálním prostorem pro socializaci do společenských hodnot, procesů a vztahů, nad nímž si dospělí vyhrazují různými společenskými institucemi dohled. Jako sociální konstrukt se tak dětství stalo nedílnou součástí moderní a postmoderní společnosti. Tento pohled také ukázal, že společnost, v níž převládá racionalita a důraz na účinnost společenské výroby, má tendenci odcizovat svět dětí a svět dospělých. Současně vzniká reakce v podobě idealizujících pojetí dětství, např. v konceptu romantického dítěte, ale i ve vytváření mediálního nebo školského obrazu dítěte. Může se tak stávat, že děti budou „uzavřeny ve svém dětském světě, bez možnosti z něj vyrůst“, rozumějme psychicky jej překonat (Helus 2004). Nadměrné odcizení světa dětství dnes sice jeho materiální i vzdělanostní zabezpečení neohrožuje nedostatkem, spíše nadbytkem, ale může se v celospolečenském měřítku stát prostorem manipulace dětstvím a dětmi pro potřeby dospělých – nyní také v utvářejícím se světě zábavných a informačních médií, ať jsou to různé varianty medializovaných soutěží původně určených dospělým pro děti, móda pro děti, reklama, necitlivé vnikání do světa dětí v různých dětských časopisech nerespektujících teprve postupné dozrávání některých psychických a tělesných funkcí a podobně. Jedno z možných nebezpečí tohoto jevu vidí Z. Helus ve vytvoření krajního pedocentrismu – ponechat dětem jejich svět bez respektu k skutečnosti, že dětství je období, které chce být překonáno, děti se chtějí stát dospělými.

V každodenní praxi je dnešní dětství respektovaným světem samo o sobě, jehož podoby dospělí modelují v souladu s hodnotami, jimiž žijí. To evokuje reálnou sociální kontextovost dětství oproti jeho psychologické univerzálnosti deklarované potřebou mu rozumět, podporovat procesy zrání a učení a s vědomím jeho ohroženosti jej odvádět od negativních vlivů a jevů. Dětství se na úrovni

běžného dne ale také stalo světem, do kterého dospělí vstupují novými cestami vedeni nejrůznějšími zájmy, v této souvislosti připomeňme především medializaci a rozvoj tvorby pro děti – nabídky pořadů, činností, věcí. I tato zkušenost je prostorem pro nové promýšlení a postulování odpovědnosti dospělosti za dětství.

Shrnutí: Výsledkem této mozaiky pohledů je nárok na dětství zdůvodňovaný filozofy, popsáný psychology a v sociologickém kontextu formulovaný jako právo na dětství, který se posléze vyjádřil politickým a právním dokumentem, *Úmluvou o právech dítěte* (1989). Všechny tyto souvislosti mají svůj odraz v pedagogickém přístupu k vzdělávání v právech dítěte. Ve vztahu k dětem pak poznávání člověka prostřednictvím psychologických a sociologických výzkumů a filozofického reflektování procesů v dětství umožňuje se opět k dítěti vrátit s hlubším porozuměním a novou kvalitou odpovědnosti dospělosti za dětství.

1.7 Kontexty relevantní pro vzdělávání v právech dítěte

Při pátrání po proměnách ve vidění dětství jsme sledovali, jak lidské hledání pochopení sebe sama vedlo k pozorování procesu stávání se člověkem. To vyústilo postupně do vyhodnocení významu dětství pro život člověka, jedince i společnosti. A také odstartovalo cílené pozorování postupného vrůstání dítěte do jeho životních podmínek – přírodních, sociálních i kulturních. Jejich reflexe vedla k založení výchovného a pečujícího vztahu k dítěti ve smyslu naslouchání dítěti, respektu vůči němu a k hledání způsobů, jak rozvinout všechny reálné možnosti dítěte, aby mohlo dojít k jeho sebeurčení a aby v dospělosti mohlo smysluplně ovlivňovat životní podmínky v hodnotách pěstících život. Dítě je nově hodnotou vyjádřenou v právu na dětství, která je zajišťována etikou vůči dětství.

Právo na dětství – výzva etice dospělých vůči dětem

Hovoříme-li o etice obecně, hovoříme o snahách vyjádřit pravidla a normy mezilidských vztahů a styků. Vytváří se tak rámec, ve kterém se promýšlejí a prohovořují hodnoty věcí, prožitků, myšlenek, činů a zkušeností. Jsou jimi ty, které se potvrdily jako život udržující nebo tvořící, nebo jako představy toho, jak

život zlepšit. Hodnoty jsou tedy chápány jako obrazy žádoucích vztahů člověka k sobě, druhým, světu. V praxi mají dva důsledky. Jsou podstatné pro orientaci člověka v běžném životě, tvoří určité regulativy postojů, jednání a chování. Hodnotné, hodnotou, je tedy i to, jak a čím člověk vyjadřuje uvědomění si sebe sama, a to právě ve svém vztahu k sobě a druhým. Jednou z artikulací tohoto povědomí jsou i lidská a dětská práva. Jako taková jsou na jedné straně součástí sebepoznání člověka a na druhé straně jsou i součástí jeho praktického jednání zaměřeného na vytváření co nejlepších podmínek pro naplňování všech potřeb člověka, aby mohlo být hledáno a objevováno jeho lidské poslání. Nesou tak morální náboj a vystupují ve funkci regulativů chování a jednání čili pravidel a norem mezilidských vztahů v mikro i makro sociálním měřítku.

Význam mezinárodního kodexu lidských a dětských práv je především v ochraně jednotlivce před druhými, před sociálními skupinami a útvary a před zneužíváním moci v jakékoli podobě – před státní mocí, před mocí zvýhodněného nad znevýhodněným, ale také dospělého nad dítětem. Tento účel vychází ze „...základní premisy, že v lidských komunitách (včetně demokratických států) budou vždy někteří jednotlivci uplatňovat moc vůči jiným a že zájmy vládnoucích skupin nemusí být vždy v souladu se zájmy těch ostatních. Předpokládá se též, že tento rozpor zájmů má být regulován vnitrostátním právem, avšak že normy tohoto práva musí být v souladu s mezinárodním standardem.“ (Hýbnerová 1994, 32). Od demokratické společnosti se však přesto očekává, že může nejlépe umožnit každému jedinci „zakusit plné lidství“ tím, že ponechává prostor pro individuální a skupinové volby. Protože výchova v této společnosti pak vlastně předpokládá vyzbrojit jedince schopnosti žít život jako výzvy, musí zároveň zajišťovat svými institucemi alespoň minimum ochrany pro různé životní situace. Jednou z nich je i situace dětství.

Do celku práv pro děti je vetkána představa o hodnotách, které jsou spojeny s obrazem života dítěte jako lidské bytosti, která se utváří pouze ve stycích s druhými – s dětmi a dospělými. Pro děti z nich vyplývá, že ve stycích mezi sebou je třeba se učit spolužití, dorozumění a respektu, a ve stycích s dospělými mají nárok na ochranu, péči a pomoc na své vlastní cestě životem. Ovšem bez možnosti k tomu dospělé jakýmkoliv způsobem zavázat. Hodnoty práv dítěte se

proto vyjadřují v principiální ideji související s jejich naplňováním, kterou je etika dospělosti vůči dětství. Bez ní ztrácí práva dětí svůj smysl a praktický význam. Postoj dospělosti k dětství je základem jejich respektování, ať je důvod jejich existence vnímán jako nutnost chránit děti po zkušenostech dvou světových válek ve 20. století, ať je to objev významu dětství pro celý život člověka (humanistická psychologie a pedagogika), ať je to zkušenost, že děti bez vedení jsou společenským problémem, ať je to politický závazek plynoucí z uvědomování si, že děti nejvíce trpí problémy dospělých, a vyjádřený klíčovými slovy „nejlepší zájem dítěte“ a „dětí na prvním místě“, ať je to cesta od obdivu dětství jako životu v jeho „přirozené formě“ (pedocentrismus začátku 20. století) k pochopení, že člověk na své cestě stávání se člověkem potřebuje vedení, že toto vedení má specifickou důležitost v období dětství a že jej může poskytnout jen kvalitní lidské prostředí, nebo ať jsou to jiné podobné důvody. Výzva obsažená v právech dětí znamená uspořádávat okolnosti života dětí tak, aby byly za jakýchkoli podmínek hájeny „nejlepší zájmy dítěte“, a to nejen jeho nároky ale i jeho výchova. Tedy mít především úctu k potencialitám rozvoje dítěte jako k něčemu, co mohou dospělí pomoci dětem v nich samých objevovat. Respektovat dítě jako osobnost s potřebou sebepoznání a sebevyjádření, ale také s potřebou předávání sebe sama druhým a s potřebou učení se od druhých. S těmito účely souvisí anglický výraz „well being of children“, pro nějž se dosud neujal v češtině adekvátní výraz. J. Novotná (2005, 210 - 212) analyzuje české kontexty překladů tohoto termínu a s oporou o Veermanovo⁴⁷ vysvětlování anglického „well being“ navrhuje užívat termín „kvalita života dítěte“ pro kontext vyhodnocování úrovně péče o dítě a termín „blaho dítěte“ pro kontext stanovování cílů této péče. Domníváme se, že tyto konotace lze využít i při koncepčních úvahách o realizaci hodnotových norem v obsahu práv dítěte vedoucích od úrovně koncepčních metodik až po záměry konkrétních výukových činností. Lze je vyjádřit otázkou: Co je v daném právu porušováno, jaká „kvalita života“, a co je žádoucím stavem, neboli, jak jednat a jak se chovat, aby bylo právo naplňováno, „blaho dítěte a dětí“ respektováno.

⁴⁷ Veerman, P. E. *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht/Bosto/London: Nijhoff Publisher, 1992.

Psychologickým základem je pak teze dostupného a uskutečnitelného rozvoje, který je dán jak vnitřními potencialitami dítěte, tak dostupností vnějších pobídek a podmínek pro tento rozvoj. Zřetel k tomuto pojetí předpokládá mít na paměti neustále jak ochranu dítěte, tak vytváření příležitostí pro jeho vlastní účast.

Současně práva dítěte potvrzují i pro dítě všechny kvality všeobecně lidských práv. Respekt k dítěti se projevuje například v požadavku, aby kázeňská opatření byla vykonávána způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a jeho právy (viz čl. 28 *Úmluvy o právech dítěte*, dále jen *Úmluvy*). Principy účasti a výchovy k odpovědnosti se přímo vyjadřují v závazku zabezpečit dítěti, které je schopno formulovat své názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, které se ho týkají, s tím, že jim bude věnována náležitá pozornost ze strany dospělých (bude jim dána náležitá váha odpovídající věku a zralosti dítěte – viz čl.12 *Úmluvy*). Dítěti se také přiznává právo na svobodu projevu, které zahrnuje právo vyhledávat, přijímat a rozšiřovat informace a myšlenky všeho druhu⁴⁸ (čl.13 *Úmluvy*). Podobně zní i právo na svobodu sdružování a pokojného shromažďování (čl.15 *Úmluvy*). Potřeba sebeurčení a potřeba zakotvení je promítnuta do práva na identitu, vlastní jméno a státní příslušnost od narození, do práva znát své rodiče, pokud je to možné (čl.7 *Úmluvy*), a do práva na svobodu smýšlení, svědomí a náboženství.

Etická reflexe psychologického, biologického a sociologického přístupu k dětství požaduje založit odpovědnost dospělosti vůči dětství jako odpovědnost za jeho vedení a vytvoření optimálních podmínek pro průběh přirozených procesů a jejich naplnění skutečně lidskými, tj. život v lidské pospolitosti podporujícími a hodnotovými obsahy. Zavazuje zvláště profese pracující s dětmi, ale i rodiče, k osvojení znalostí o dítěti, jeho individualitě a procesech zrání, a dětech jako sociální skupině ve všech kontextových významech. Tato odpovědnost vůči dětství, která už se dotýká pedagogické polohy uvažující o podmínkách péče o

⁴⁸ V čl. 13 *Úmluvy o právech dítěte* je dodatek o naplňování daného práva - bez ohledu na hranice, ať ústně, písemně nebo tiskem, prostřednictvím umění nebo jakýmikoli jinými prostředky podle volby dítěte, přičemž výkon tohoto práva může podléhat jen takovým omezením, která jsou stanovena zákonem a která jsou nutná k respektování práv nebo pověstí jiných lidí nebo k ochraně národní bezpečnosti nebo veřejného pořádku, veřejného zdraví nebo morálky. Tento dodatek se týká i čl. 7, 13, 14.

děti, o jejich vzdělávání, se jeví být v psychologické a filozofické poloze odpovědností za dětství vůči lidství. Vyjádřením této odpovědnosti je v praktické rovině života také koncept práv dítěte, který zakládá celistvý pohled na potřeby dětství jako svébytného období a přece vzhledem k dospělosti jako období přípravného.⁴⁹ Dětství je zde uvažováno jako etapa samozřejmě předpokládající bezpečné místo pro začátek zakoušení života a pro hru s ním. Je o něm uvažováno jako o období chráněné přípravy na samostatnost, na utváření žití v mezích životního prostředí, na jeho spolužití a spolusdílení v lidských pospolitostech. Období, v němž je člověk nehotovou lidskou bytostí, bytostí dalo by se říci „rozpracovanou“, rozvíjející se k odpovědné svobodě a samostatnosti a nalezení naplňující sebespřesáznosti. Vyzdvihuje se proto význam dětství v předznamenávání dalšího běhu života, jeho směřování v jedinci i společenství. Zdůrazňuje se odpovědnost dospělosti za dětství, která je v praktickém konání zavazována k vytvoření podmínek pro „dobrý život dětí“ (well-being of children), odpovědností za „kvalitu života dítěte“.

Pojetí dítěte v konceptu dětských práv je založeno na celistvém vnímání jeho bytosti. Vyjadřuje se výzvou dospělosti, aby reagovala ochranou a vedením na potřeby dítěte v celém jejich rozsahu. *Úmluva o právech dítěte* se v zásadě opírá o psychologické potřeby člověka, které jsou založeny už v dětském věku včetně potřeb sebeurčujících - být přijímán a uznáván, mít možnost sebeuvědomění, sebevychování a seberealizace, mít svou vlastní identitu a zakusit posléze i touhu překonat sám sebe. Zjednodušeně řečeno: dětství má právo být slyšeno. Koncept dětských práv tak odkazuje na nutnost dialogu mezi dětstvím a dospělostí. Bere v úvahu fakt, že se tento dialog odehrává v určitém hodnotovém okolí, které samo o sobě má být pro dítě bezpečným a utvářejícím prostředím, protože respektuje lidská práva a specifický zřetel k zvláštním potřebám dítěte a zvláštnostem jeho

⁴⁹ Ve vzpomínkách na vlastní dětství, v literárních zpracováních i v přímých rozhovorech s dětmi se motiv přípravy na dospělost jako hlavního motta dětství objevuje vždy. Vyjádřeno uměleckou zkratkou je toto motto, tato hnací síla výrazem touhy po životě. Tam, kde tato touha není dostatečně silná, nebo je něčím blokována, vznikají problémy v růstu, dospívání, objevují se psychické nebo psychosomatické nemoci, potvrzení o tom nacházíme v lékařských anamnézách. Důsledkem je pozdější poškození života v psychosomatické hladině nebo v lepším případě jeho neplně zažívání.

vnímání, respekt k jednotlivým etapám jeho rozvoje, ale i nutnost jeho vedení a ochrany.⁵⁰

Odpověď na otázku, co je „nejlepší zájem dítěte“ není jen kontextová a není vystavena jen odhadu těch, kdo o dítě pečují. Je založena v samotném chápání procesů, jimiž dítě prochází při socializaci, individualizaci a personalizaci. Protože tyto procesy jsou silně emočně nabitě a protože jejich průběh je závislý na kvalitě lidských vztahů, v kterých dítě žije a do nichž vstupuje, jsou potenciálně zraňujícími. Z tohoto poznání pak vyplývá etika vůči dítěti založená na respektování jeho „nejpůvodnější potřeby“, jak s oporou o psychologické analýzy uvádí E. Lukavská (2003). Je to potřeba „*být od prvopočátku chápáno, akceptováno, respektováno jako to, čím je*“, s jeho prožíváním (Lukavská 2003, 15). Tato etika se naplňuje ve vzdělávání výukovými procesy orientovanými na dítě. Nejen z hlediska poznávacích procesů, ale i z hlediska emočního a sociálního rozvoje. Respektuje dítě jako jedince, který se stává osobností, ale i jako jedince procházejícího etapami růstu, který bývá nabitý možnostmi, energií, ale i ztrátami a bolestmi. Lukavská v této souvislosti zmiňuje humanistickou etiku založenou na otázkách typu, jak probíhá proces stávání se člověkem v lidském prostředí. Pro naše téma je významné pojetí humanistické etiky E. Fromma, které autorka připomíná. Vychází z chápání autority založené na pravomoci, která je dočasná vzhledem k času, pomáhající co do účelu, a jedinec, který jí disponuje, se od druhých odlišuje stupněm vědění a schopnostmi v nějaké oblasti. Toto pojetí autority a vedení ve výchovném vztahu se jeví jako harmonizující s konceptem dětských práv, který vyjadřuje a respektuje právo na dětství.

Role učitele ve vzdělávání dětí

Dospělí lidé mají být dětem průvodci v jejich vlastním životě. Respektuje se tak pojetí dítěte jako potenciální osobnosti, jako člověka postupně si tvořícího svůj vlastní život, hledajícího jeho smysluplné naplnění. Pro ty dospělé, jejichž

⁵⁰ Ilustrací, jak také mohou být vnímány rysy tohoto vedení, je příloženka uvedená v poznámce věnované výročí přijetí Úmluvy o právech dítěte: „...úmluva zakotvuje výchovu zaměřenou na posilování úcty – úcty k rodičům, k vlastní kultuře, k jazyku, k národním hodnotám, k civilizaci. A také úcty k lidským právům a základním svobodám zakotveným v Chartě OSN.“ (Šatavová, I. *Happy birthday, dětská práva!* Lidové noviny 20.11.2002, s.13).

profese se péče o děti přímo dotýká, zejména pro učitele, pak je nezbytná znalost a dovednost kultivace nástrojů a strategií poznávání dítěte. Respektována má být zejména etapovitost rozvoje dítěte projevující se různým zdůrazněním a aktualizací jeho potřeb. Toto porozumění je předpokladem, ale schopnost vcítění se do dětí a jejich světa a cit pro rozvojové potence a aktuální směřování dítěte jsou ve výchově a vzdělávání dětí neustálou nezbytností. Stejně tak dovednost regularizace životních sil dítěte v rámci pravidel a norem vytvořených na základě smysluplných a kultivujících hodnot – přátelství, vzájemná pomoc, práce ve prospěch celku, objevování vlastních možností, schopnost řešit životní úkoly a problémy... Vytváření vhodného klimatu pro život a rozvoj dítěte je tedy tím hlavním úkolem, který je na pozadí výchovných a vzdělávacích úkolů školního vzdělávání.

Jaká etika dospělých, zejména učitelů, vůči dětem se dnes tedy očekává? Od učitele se očekává, že je veden láskyplným vztahem k dětem, starostí o ně a stálou bdělou pozorností s otevřeným postojem myslí. S postojem, který umožňuje stále přijímat a zpracovávat podněty, tedy je i vyhodnocovat, reflektovat. Takto orientován, dovede učitel tvořit pro dítě příležitosti ku učení nebo je ve vznikajících situacích, daných např. obsahem vzdělávání a momentálními podmínkami učebních činností, odhalovat, chápat, co nabízejí jako možnosti rozvoje různých aspektů osobnosti dítěte. Provázení dětí osvojováním si světa znamená vést je k mnohostrannému zažívání toho, co život obsahuje, i všeho toho, co jsou lidské potence věci vnímat a zakoušet. Od učitele se proto očekává, že dovede vědomě s pochopením hlubokého smyslu toho, co činí, vytvářet prostor pro kultivaci poznávajících činností dětí. Avšak prostor naplněný láskou, ve kterém je dítěti dána možnost v bezpečí prožívat svět a prostředky vlastní myslí konstruovat jeho poznání včetně odhalování toho, jak vznikají, fungují a zanikají vztahy člověka k různým věcem, jak se transformují v lidském prožívání v hodnoty.⁵¹ Proto v této souvislosti nabývají na důležitosti ty dovednosti a

⁵¹ Uvedené teze jsou nyní více nebo méně cítěnou a více nebo méně vyjadřovanou představou o všestranně rozvinuté osobnosti. Představou, která se stále znovu objevuje v historii evropského myšlení od antických dob, nyní však konfrontovaná se soudobým pojetím člověka, s kulturami východních zemí a s relativně krátkodobou historií demokratického uspořádání společnosti na evropském a americkém kontinentě.

vlastnosti učitele, které souvisejí se schopností navozovat pozitivní klima v učící se dětské skupině. Objevovaly se sice ve výčtech požadavků na osobnost učitele i dříve, nezdůrazňovala se u nich však až dosud jejich významnost právě vzhledem k smyslu výchovy ve vztahu k současnému pojetí člověka a zvláště dítěte. Mezi tyto schopnosti patří kromě dovednosti naslouchat, řešit problémy a podobně, také dovednost vytvářet cílevědomé a na úkol orientované prostředí, neboť plnění úkolů, výkony, jsou součástí udržování a rozvíjení života. To se promítá do takové organizace učení, při které se zdůrazňuje soustavnost v postupu učení, účelné využití času a převládající pocit učitele i žáků, že bude dosaženo dobrých výsledků. Při tom prostředí přátelské, podporující a uvolněné navozuje vzorce klidného a konstruktivního řešení úkolů i potíží a přináší přesvědčení, že je možno dostát kladeným nárokům. S tím souvisí i smysl pro pořádek, který vychází z učitelovy schopnosti účelně provádět žáky učivem, nabízet úkoly, vysvětlovat a řídit hodinu. Jmenované aspekty však vycházejí ze základní podmínky, kterou je vztah se žáky založený na vzájemné úctě a uskutečňovaný v oboustranné komunikaci.

Tyto konkrétní požadavky jsou, jak je zřejmé, svinutelné do jednoho základního – vytvořit pro děti dobré podmínky k životu založené na znalostech o dětech a na respektu k těm hodnotám, které podporují sebeuvědomění jedince a jeho pozitivní vztahy k sobě i světu. Takto pojaté vzdělávání získalo přídomek na dítě orientované. Učitelova kompetence je pak v rozhodování o vedení výuky tak, aby byly tyto požadavky respektovány. Zjednodušeně řečeno jedná se o kompetenci rozumět dětství a dětem a vybírat pro ně se znalostí společenských cílů a se znalostí prostředí podněty a vhodné vzory. K tomu koncept práv dítěte odkazuje ve vzdělávání v právech dítěte na princip vazby právo – povinnost, odpovědnost. Současně je učitel kompetentní i respektovat polohu ochrany a výcviku dětí v dovednosti chránit sebe, své zdraví i chránit ostatní a jejich zdraví, minimálně před důsledky vlastního jednání.

Koncepční princip „nejlepší zájem dítěte“ pověřuje učitele být zástupcem dítěte v rozhodnutích o podobách vzdělávání a zavazuje ho k hledání jeho nejvhodnějších dostupných podob. Zavazuje jej také k respektování účasti dítěte na rozhodování o všem, co se ho týká. Opravňuje učitele k tomu, aby se ptal děti

na jejich názory, prožitky, představy a přání. V této souvislosti nabývají na důležitosti právě schopnosti učitele navozovat pozitivní učební klima a pečovat o něj spolu s dětmi.

Kontext lidských práv

Tento kontext je významný z hlediska převádění obsahu práv dítěte do učiva, o kterém pojednává druhá kapitola. Na tomto místě si povšimneme nejprve skutečnosti, že problematika lidských práv, jejich původu a jejich interpretace, není nahlížena jednoznačně. Pro ilustraci připomeňme trojí názor na původ těchto práv ve srovnávací analýze S. Sádovského (2007). Autor se odvolává na fakt, že jedním ze základních práv, které leží v kořenech všech dokumentů vyjadřujících lidská práva, je právo na život. V euroatlantickém prostředí jsou lidská práva vnímána z hlediska svého účelu jako něco, co vymezuje postavení člověka ve společnosti, bez jejich uplatňování nelze žít jako plnohodnotná lidská bytost. V tomto ohledu představují nároky na kvalitu života, které jsou vznášeny vůči státu. S tímto významem je spojen pojem lidská důstojnost. Na otázku původu a tím i účelu lidských práv odpovídá několik teorií. Jednou z nich je teorie přirozeného práva. Podle ní jsou lidská práva člověku „vrozena“ jako lidské bytosti, jsou neodňatelná, nezczizitelná, nemohou být darována ani přidělována. Odtud jejich všeobecnost a přináležitost jedinci. Nejsou vázána na vznik nebo zánik státu, existují bez ohledu na stupeň historického vývoje. V této teorii se podle Sádovského uplatňuje řada názorových proudů – pojetí přírody jako tvůrce života (B. Spinoza), antropologický názor, podle něž lidská práva vyplývají z podstaty člověka a lidského společenství, v náboženském pojetí jsou dána člověku a lidské společnosti od Boha (Augustinus Aurelius nebo Tomáš Akvinský).⁵² Jiná teorie (pozitivistická koncepce uplatňovaná od 18. stol.,

⁵² V českém prostředí např. B. Komárková: „*Svoboda je obtížným darem. A Augustinus vedl těžkou při s Bohem, proč učinil člověka svobodného, když věděl, že tím propadne hříchu. Bůh však dal přednost dát mu svobodu. Jenom svoboda je podmínkou pravého člověčenství, ale je současně jeho radikálním ohrožením. Toto nebezpečí nebylo Bohu důvodem, aby člověka neučinil k svému obrazu, tj. aby mu nedal svobodu. Zárukou tohoto daru v občanském životě jsou lidská práva.*“ (Komárková 1990, 220). Komárková však také dovozuje, že lidská práva mohou být sporná. Každé z formulovaných práv, kromě práva na svobodu ducha, odráží zcela konkrétní situaci, která se během vývoje mění. Každé právo situačně vázané vidí jako odpověď na nouzi lidskosti (tamtéž, 219).

Sádovský v této souvislosti připomíná J. Benthama) předpokládá, že tato práva jsou až historickým nárokem spojeným se vznikem státu. Stát práva vytváří, mění a ruší. Třetí teorií je teorie tzv. holistická. Podle ní jsou lidská práva výsledkem sociálně historického procesu, lidé si je vybojovali v historickém vývoji, kdy usilovali o svobodu, sociální uznání, rovnost a integritu⁵³ (Sádovský 2007, 139 - 140). Souvisejí tedy s rostoucím sebeuvědomováním člověka jako jednotlivé lidské bytosti, která má svou individuální hodnotu, byť je ovlivňována přírodní a sociální zakotveností a duchovními přesahy.⁵⁴ V evropském prostředí společnosti přešly od jejich pouhého deklarování k aktivní ochraně a vymáhání včetně sankcionování při jejich porušení. Lidská práva (vč. dětských) žijí nejen na úrovni státních institucí, ale i na úrovni organizací nevládních, společenských a profesních. Jsou zaštiťována i organizacemi mezinárodními (Sádovský 2007).

Každá z teorií o původu a podstatě lidských práv zachycuje jejich konkrétní projev nebo aspekt. Ve svém celku odrážejí skutečnost, že lidství je také podmiňováno kulturně a historicky, že neexistuje lidskost bez sociálnosti a bez individuální jedinečnosti. S tím je v praxi uplatňování práv spojena řada rozporů a problémů (např. individuální svoboda a požadavky ochrany společenství, univerzálnost práva na život a tzv. „čestné zabíjení žen a dívek“, sebenaplnění a požadavky na jednání jako příslušníka národa nebo jinak vymezené skupiny a další). Holistická, celostní, teorie původu a účelu práv tohoto druhu je v pohledu na historii vymezení dětských práv nejvýstižnější. Naproti tomu je teorie o

⁵³ K zastáncům tohoto názoru lze přiřadit např. J. Sokola: „*Osvícenství prosadilo princip rozumové argumentace, aby nás zbavilo nátlaku autorit, a připravilo tak občanskou rovnost. Liberalismus omezil moc státu a zakázal mu, aby nám předepisoval společné cíle: stát se má starat jen o bezpečnost, právo a daň, ne mluvit lidem do toho, co a jak chtějí dělat. Úsilí celých generací v průmyslu, ve vědě a v organizaci společnosti nás nakonec zbavilo většiny nesnází a trápení, které plnily životy našich předků... Od začátku dějin a stále rychleji usilovali naši předkové o to, aby si své životy a život společnosti mohli řídit sami.*“ (Sokol 2002, 198).

⁵⁴ Tímto přesahem je myšlen pocit toho, že je něco mimo nás, nad námi, v celém světě apod. Je to pocit, který zažívá člověk sám v sobě. F. Koukolík (2006, 161) si pro termín duchovní přesah v souvislosti s obranou proti náboženské manipulaci vypůjčil psychologickou definici W. Jamese (1842 - 1910), která v celku vystihuje, co je tímto přesahem míněno: člověk je sám vůči síle, před kterou sám cítí, že odpovídá s plnou vážností a úctou. Jakkoli je tedy náboženství záležitostí kolektivní, psychologicky je duchovní sebespřesah (self-transcendence) výrazem niterného sebenaplnění v překračování do jiných dimenzí života, je vázán na individuální zkušenost, kterou jedinec vnímá jako autentickou. Mluví se o přirozeném náboženském nebo duchovním citění, které je jako takové součástí normality lidské bytosti.

přirozenosti lidských práv vhodným rámcem pro výklad těchto i dětských práv jako výrazu lidské bytosti. Ve vzdělávací rovině se stává rámcem pro sdělování hodnot lidskosti. Lidská práva mají chránit jedince před státní mocí, celou společnost před zvlí individua zvláště ve vysokém sociálním postavení, mají umožnit rozvoj společnosti zdůrazňující právo na svobodu svědomí spojené s odpovědností a ochotou být společensky aktivní. K tomu B. Komárková (1990) podotýká, že kromě práva na svobodu svědomí a na duchovní svobodu (a dodejme práva na život) jsou všechna další situačně vázaná. To předpokládá, že umožňují orientaci v situacích, kdy někdo pocítuje příkoří zejména ve vztahu k lidské důstojnosti a svobodě ducha. Takovýto náhled z nich činí pro oblast vzdělávání možnou oporu při kultivaci mezilidských vztahů. Tento závěr platí i pro práva dětská.

Proč tedy vyučovat lidským a dětským právům? Ať už je názor na původ práv tohoto druhu jakýkoli, je zřejmé, že je třeba je znát, mají-li být hájena a naplňována, zejména v krizových, sporných nebo neeticky řešených situacích. Tento praktický důvod, kdy vystupují jako pravidla, společenské normy a regulátory vztahů, má základ v důvěře v to, že naplňování lidských práv, žití v souladu s nimi, umožňuje jedinci lépe dosáhnout svého lidství. Ale také lidské společnosti vytvářet k tomu podmínky, jak podporou tak ochranou jedince i společenství. V tomto ohledu jsou lidská a dětská práva výsledkem sebeuvědomování člověka a jako zkušenost lidskosti a jako nárok na zachování podmínek, v nichž se lidská bytost nejlépe k lidskosti utváří, se vyjadřují v pojmu „lidská důstojnost“. Toto sebeuvědomování zahrnuje i uvědomění si zvláštnosti bytí člověka v dětství.

Místo dětských práv ve vzdělávání je podpořeno i rozhodnutím vyučovat lidským právům od konce 60. let minulého století (mezinárodní konference o lidských právech v Teheráně v roce 1968). „*Lidská práva se přesunula z expertního zkoumání a formulování a z politických kabinetů do oblasti všeobecné výchovy a vzdělávání – lidé začali znát svá práva, vážít si jich a byli vedeni k úctě k nim a k jejich prosazování pro sebe i pro ostatní*“ (Sádovský 2007, 141). Po formulaci práv dítěte se tento požadavek automaticky přenesl i na práva dětská. V této souvislosti je třeba uvést informaci o současné metodice a učebnici

pro výuku lidských práv. Je jí „evropská učebnice“ *Kompas, manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Mezinárodní autorský tým zdůvodňuje rozhodnutí vytvořit takovýto text zkušeností, že lidská práva se stávají v praxi evropského vzdělávání učebním obsahem pouze tehdy, jsou-li dostupné vzdělávací metody a pomůcky (např. v rámci multikulturní výchovy osvědčený manuál „Respekt pro každého“ z roku 1995), jsou-li přeložené do národních jazyků a existují-li školitelé připravení seznamovat s nimi pedagogické pracovníky na různých úrovních. *Kompas* byl vydán Radou Evropy v roce 2003 a splňuje všechny tyto požadavky. Do češtiny byl přeložen v roce 2006. Je modelem obsahujícím výukové strategie a metodiku s náměty výukových činností, základní informace o lidských právech a v příloze relevantní dokumenty. V kontextu této kapitoly nás bude především zajímat výkladový rámec lidských práv, zdůvodňování, proč se jimi zabývat a co tvoří obsahové jádro. *Kompas* vychází z teorie „přirozeného práva“ (viz výše Sádovský). Existence lidských práv se přiznává člověku nezávisle na čemkoli, jsou mu vrozena bez ohledu na čas a místo i bez ohledu na to, zda to ví. Historie lidských práv je vykládána jako historie sebeuvědomování člověka tak, jak je zachycována v deklaracích a dohodách majících právní váhu, od Magna charta liberális (1215) přes dokumenty omezující absolutní monarchii v Evropě, dokumenty vyhlášující práva člověka a občana s praktickým dopadem rovnosti před zákonem (18.stol.), přes boj o práva politická v Evropě a Severní Americe (Prohlášení nezávislosti Spojených států 1776, Americká ústava a listina práv 1791) až po mezinárodní dohody ve 20.století podpořené zkušeností světových válek. Hlavní myšlenkou, která všemi prolíná a která se od 20.století odráží i v právech dítěte, je myšlenka, že silnější nesmí utlačovat slabšího. Takto pojímaná představují lidská práva hodnoty morální povahy. Jsou artikulací povědomí, že určité aspekty života by měly být nedotknutelné, neboť jsou podstatou bytí člověka. Toto povědomí je vlastní každému jedinci bez ohledu na kulturní rozdíly, každý tyto základní hodnoty rozpoznává, aniž by je ovšem musel vnímat také jako lidská práva. Koncept lidských práv je tudíž odpovědí na otázku, co je lidské, co je člověk. Co je vnímáno jako všem společné a čemu každý člověk racionálně rozumí, stojí-li tvář v tvář lidskosti. Přestože Evropané, Američané, Australané, Afričané a Asiaté doplňují lidská práva svými kontexty (např. potřeba

vymežit se také jako člen národa v Africké chartě o lidských právech a právech národů 1985), je deklarována shoda v těch, která jsou označována jako základní. Je to právo na život, na lidskou důstojnost, rovnost a svobodu. Tato práva jsou nedotknutelná, neboť jsou podstatou lidskosti. Jsou klíčovými hodnotami, protože zakládají normy lidskosti v sociálních, zvláště mocenských, vztazích. Od tohoto přístupu autoři *Kompasu* odvozují základní polohu univerzálnosti lidských práv. Pramení z individuálního intuitivního porozumění, co je člověk a co potřebuje, aby se mohl člověkem stát a jako člověk existovat. Přestože se předpokládají odchylky v tomto porozumění v závislosti na kultuře i životních zkušenostech, existuje společné jádro. Univerzálností se tak rozumí tato základní „jádrová“ rovnost lidských bytostí, v níž se rozvíjí rozmanitost jedinců i kulturně odlišných společenství. V tomto ohledu jsou lidská práva podmínkami, zárukami kvalitního lidského života a morálními nároky na něj. Tento význam se opět v procesu uplatňování práv vyjadřuje termínem lidská důstojnost. Je spolu s termínem rovnost centrem vzdělávání v lidských právech, neboť oba nesou nejobecnější významy a základní hodnoty. Vnímání těchto hodnot jako ústředních je dáno interpretačním rámcem, který vede výklad podstaty těchto práv od jejich abstraktní polohy ke zřeteli vůči možnému zdůrazňování jejich různých aspektů v závislosti na životních podmínkách. V tomto pohledu je lidská důstojnost abstraktní pojem zahrnující soubor životních podmínek (viz též termín „minimální lidská důstojnost“), jimž každý intuitivně rozumí jako těm, za kterých může jedinec v daných podmínkách rozvíjet svou lidskost. Částečně se tedy představy o lidské důstojnosti mění v čase a prostoru. Hodnota rovnosti je abstrakcí potřeby ochrany lidskosti v každém jedinci, vyjadřuje se jako nárok na stejné zacházení. Z obou těchto hodnot se odvíjejí hodnoty další přesněji vymezující praktické soužití jedinců a společenství. Například konkretizací rovnosti jsou v postupech autorů *Kompasu* hodnoty respektu vůči druhým, nediskriminace, tolerance, spravedlnost. Pro procesy fungování lidských práv je to hodnota zodpovědnosti. Další konkretizace pro výukové účely i pro obecné porozumění lidským právům je vyjadřována znaky těchto práv: nezczizitelnost, nedělitelnost ve smyslu jejich vzájemné provázanosti, univerzálnost ve smyslu rovnosti lidských bytostí, nikoli ve smyslu univerzálnosti jejich výkladu, který je vždy také podmiňován kulturním

kontextem (jednotlivé části světa si vytvářejí vlastní systémy ochrany lidských práv). Objevují se proto také jako charty povinností namířené vůči rodině, společnosti, státu, mezinárodnímu společenství. V této souvislosti připomeňme, že podstatou lidských práv je ale právě jejich nepodmiňování plněním povinností, povinnosti tedy v této souvislosti vystupují spíše jako odpovědnosti. Hájení lidských práv nebo omezování jejich uplatňování v některých situacích nesmí jít proti jejich podstatě, tj. ochraně lidskosti. Např. v mezinárodním měřítku nesmí jít proti této podstatě ani obhajoba kulturního pluralismu, taktéž hájení lidských práv nemůže být vnímáno jako vměšování se do státní suverenity. Autorský tým *Kompasu* deklaruje tyto současné tendence a upozorňuje na četné rozpory, které se objevují v různých situacích nebo v praktikách různých společenství. Cílem výuky je osvojit si tyto informace v činnostech umožňujících zaujímat postoje na základě prožitků a jejich intelektového zpracování. Získat tak „kompas“ pro orientaci nejen v lidských právech, ale i v situacích, kdy jsou ohrožena. Uplatňování práv pak předpokládá jejich znalost a ukotvení jejich významu jako ochrany lidskosti, dovednost využívání právních mechanismů a prostředků (stížnosti, soudy, kontrolní mechanismy) a případnou účast v nevládních organizacích schopných vyvíjet nátlak na vládu, porušuje-li tato lidská práva. Pro výukové účely se v evropském prostoru přebírá členění lidských práv na práva 1. generace, což jsou práva občanská a politická s hlavními pojmy lidská svoboda (podle autorů *Kompasu* vyjadřující podstatu člověka) a ochrana jedince před zásahy státní moci, práva 2. generace zasahující do oblasti sociální, ekonomické a kulturní s hlavním pojmem rovnost. Práva 3. generace zachycující práva kolektivní, která plynou z uvědomění si, že je třeba odstranit překážky bránící uskutečňování práv 1. a 2. generace. Jejich působení je řízeno myšlenkou solidarity v globálním světě a týká se přerozdělování zdrojů. Patří mezi ně i další jevy, které se v současnosti dotýkají podstaty člověka – genetické manipulace, biotechnologie (Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny, 1999). Jak vyplývá z této analýzy, snaží se koncepce vzdělávání v lidských právech uvažovaná v *Kompasu* postihnout provázanost roviny smyslu a významu formulace lidských práv a roviny porozumění lidským právům jako základním hodnotám lidskosti

v konkrétních podmínkách, z nichž se teprve odvíjejí kontextové způsoby jejich naplňování a ochrany. V abstraktní rovině jsou vykládána v souvislosti se sebeuvědomováním člověka, které je každému více nebo méně intuitivně dostupné. Reagují na fakt začlenění lidské bytosti do sociálních struktur, v nichž je třeba chránit a pěstovat lidství. Pro založení výukových strategií je pravděpodobně nejužitečnější metaforické vyjádření podstaty a účelu lidských práv, jak je autoři *Kompasu* zobrazují. Přirovnávají je k citům – jsou abstraktní, náležejí jedinci a existují i bez ohledu na okolní dění, jsou i tím, co jedince přesahuje, protože existují, ať jsou jedincem reflektována nebo ne, dále jsou přirovnávána k přírodě – mohou být poškozována, k duši – nemohou být zničena, k času – měří všem stejně. Otázkou, která je také spjata se vzděláváním a na níž *Kompas* reaguje, je otázka „Proč nemusí být nárok na lidská práva ničím zdůvodněn, na čem se zakládá a proč bychom mu měli věřit?“. Odpověď spočívá opět v předpokladu existence přirozeného citu pro rozpoznání porušení práva a v pojetí lidských práv jako morálních nároků spočívajících v mravních hodnotách. Člověk cítí, že se s nimi nežertuje a že nerespektování práva je rozpoznatelné jako špatné jednání. Z této polohy lidských práv míří cíle do sociálně osobnostního výcviku, nejužitečnějšími výukovými postupy se jeví především skupinová práce a její různé techniky, učebním obsahem je zpracovávání prožitků ze simulací, např. překonávání konfliktů ve skupině, třibení názorů na určité situace, dovednosti požádat o pomoc při porušení nebo hájení práva, dovednost kolektivního rozhodování a přijímání odpovědnosti.

Ze stručného představení metodiky *Kompas* je patrné, že se jedná o výuku zaměřenou na starší žáky, tedy spíše na 2. a 3. vzdělávací stupeň. V rámci tématu vzdělávání v dětských právech je příkladem toho, jak se o výuce v této oblasti aktuálně uvažuje. *Kompas* je významný především proto, že je věcí konsensu v rámci Evropy. Autorský tým byl složen z lidí ze všech částí Evropy - severní, jižní, východní, západní a střední, pomáhal mu sbor poradců, pedagogů, psychologů a terénních pracovníků pracujících s dětmi a mladými lidmi. *Úmluvě o právech dítěte* je však věnována jen jedna aktivita, navozující diskusi o tomto dokumentu a jeho uplatňování, nejde cíleně k podstatě práv dítěte (k ní míří pouze otázka „Myslíte si, že děti potřebují mít zvláštní úmluvu? Proč?“). Nicméně

Kompas je také příkladem modelování vzdělávacího projektu, který pak v praxi může dostat různou podobu. Vychází od vymezení podstatných principů, přes cíle a vzdělávací strategie, nabízí náměty a navazující doporučení. Z obsahového hlediska je založen na simulaci situací, jejich prožitku a na diskusi a promyšlení aktuálních záležitostí, které se lidských práv týkají.⁵⁵

Také úkolem této práce je vytvořit vzdělávací program pro učitele, z něhož je možno odvozovat modely vzdělávacího kurzu. Jeho účelem je nejen vysvětlit vzdělávací obsah a nabídnout jej k osvojení – co jsou dětská práva, jaký je jejich vztah k právům lidským, jak je hájit apod., tedy vytvořit si vlastní porozumění dětským právům ve shodě s jeho ideovým, hodnotovým a praktickým významem.

Shrnutí: Kontexty relevantní pro školní vzdělávání v právech dítěte připravily uvedení do 2. kapitoly, která je pokusem o zdůvodněný model procesu převádění smyslu a účelu práv dítěte do obsahu školního vzdělávání. Naznačené rámce a souvislosti upozornily na hodnoty obsažené v právech dítěte zakotvené v konceptu všeobecně lidských práv. Nabídky porozumění dětským právům také jako závazku dospělosti pečovat o dětství a snažit se ho pochopit. Podpořily potřebu zabývat se kvalitami vzdělávání v právech dítěte, jeho programy a výukovými modely, ale i jejich evaluačními kritérii. Ukázaly tedy, že na rozdíl od kampaní, které mají především zpozornit veřejnost vůči dětským právům, je zdůvodněný přístup nezbytný pro jakékoli převádění práv dítěte do učiva, forem a metod výuky.

⁵⁵ Informace o lidských a dětských právech jsou také součástí slovníkových hesel. Např. u hesla OSN v dětské encyklopedii přeložené z francouzštiny čteme: „OSN se zavázala prosazovat dodržování lidských práv a práva národů na sebeurčení a plnou nezávislost. Proto byla přijata Všeobecná deklarace lidských práv, přejímající a rozvíjející myšlenky, které slavnostně vyhlásila Velká francouzská revoluce.“ *Memo junior encyklopedie*. Praha: Orbis Pictus, 1991, s.118.

2. Principy vzdělávání v právech dítěte a koncipování jeho obsahu

Předchozí kapitola ukázala, že zřetel k dětství je součástí proměn v pojmání dítěte a že je přirozeně vřazen do dynamiky sociální zkušenosti, vědění a představ společnosti o světě a člověku. Pokusili jsme se sledovat, jak do těchto společenských proudů vstupují práva dítěte a jaké podmínky to umožnily. Je skutečností, že existence práv dítěte přispěla v 90. letech 20. století a zejména pak v prvních letech 21. století k podpoře proměn v pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti, které přináležejí lidská důstojnost a nárok na vytváření vlastní identity.⁵⁶ Účelem druhé kapitoly je pojednat vliv konceptu dětských práv na cíle vzdělávání obecně a pojmenovat základní principy podstatné pro tematizaci přípravy učitelů na práci s právy dítěte. Z nich se odvíjí zřetel k učitelské dovednosti vytvořit vzdělávací obsah vzhledem k učební situaci žáků, v našem případě na příkladě primární školy. Dalším krokem této konkretizace je nalezení důsledků, resp. východisek, pro transformaci obsahu práv dítěte do vzdělávacích strategií a výukových postupů s ohledem na utváření stylu výuky u studentů učitelství. Těmito procesuálními základy se zabývá kapitola třetí.

Dětská práva jsou v naší zemi, v dětských organizacích a ve školách dnes už bezpochyby vnímána a přijímána, byť způsob jejich přijetí závisí na míře vzhledu dospělých do smyslu těchto práv pro svět dospělých a pro svět dětí. Přímý vstup *Úmluvy o právech dítěte* do českých škol se dnes děje prostřednictvím výukových materiálů, které jsou dílem různých nadací a společenských organizací, poněkud nevládních a vzdělávacích institucí. Ve druhé kapitole přineseme proto přehled didaktického uchopení práv dítěte určeného pro výuku žáků především na základní škole v českém prostředí od poloviny 90. let 20. století. Zaměříme se přitom jak na učební obsah a principy jeho vyčleňování, tak na základní

⁵⁶ Identitou rozumíme ve shodě s psychologickou terminologií (Helus 2004) niterní sebevymezení, jehož součástí je vztah k sobě i k druhému a určení svého místa mezi druhými (identita rodinná, kontextová). Je to pocíťování vlastního žití jako sobě přirozeného, je to ztotožnění se sebou samým, jaký jsem, jaký bych chtěl být (identita ideální), aby byl můj život smysluplně naplněn. Je to pocíťování, že jsem vůči sobě upřímný, bytostný. Opakem identity je sebeodcizem, které je důsledkem sebepopření, např. při ústupu autoritě druhého, autostylizace či předstírání. V životních situacích jedinec svou identitu prověřuje a aktualizuje, dítě tak činí i ve hře.

vzdělávací postupy. Tento přehled poskytne představu o všem, co může mít dosud učitel k dispozici pro vzdělávání v právech dítěte. Využívat tyto nabídky však znamená rozumět konceptu práv dítěte a jeho principiálním vzdělávacím charakteristikám. Tím zdůvodňujeme potřebu detailněji se zabývat hledáním a zdůvodňováním principů a obsahu vzdělávání v dětských právech v této kapitole.

O jaká východiska se v tomto hledání opíráme? Smyslem výchovy ladícím se současným pojetím dítěte a s konceptem jeho práv je podpora růstu osobnosti s důrazem na charakter a životní zdatnosti pro tvorbu vlastního života ve společenství s druhými a v začlenění do přírodního světa a jeho zákonitostí. Jejím základním atributem je proto vedení k sebeurčení, altruismu a odpovědnosti. Součástí tohoto výchovou očekávaného přístupu k životu je schopnost vidět výzvy, které přináší život, a rozhodovat se o jejich přijetí vzhledem k svým možnostem jim dostat. To předpokládá i dovednost bránit se věcem a jevům, jejichž působení je negativní, a harmonizovat v sobě pro sebe i pro druhé okolní vlivy. Tato poloha je spíše polohou kultivace osobnosti, je součástí etické, neboli mravní výchovy.

Celistvý přístup k vedení dítěte předpokládá vyvažovat dva základní rozměry jeho života. Rozvoj jeho individuálního bytí a jeho včleňování do lidského společenství. V obou těchto dimenzích je však dítě především a stále tím, kdo potřebuje pomoci, potřebuje ochranu a vedení. Je také tím, kdo směřuje k další etapě, k dospělosti. Jak jsou oba tyto základní rozměry vyjádřeny v *Úmluvě o právech dítěte* a jaké jsou jejich přesahy do výchovy a vzdělávání?

Podpora individuálnímu bytí dítěte a jeho rozvoji

V této dimenzi jsou akcenty položeny na nezadatelné právo na přežití a rozvoj každého dítěte bez jakékoli diskriminace (čl.6, 2, 22, 23, 30 *Úmluvy o právech dítěte*, dále jen *Úmluvy*), které se konkretizuje v závazcích státu ochránit dítě před hrozbami bránícími toto základní právo užívat. Jedná se např. o ochranu, popř.obnovu, základních aspektů identity dítěte (jméno, státní příslušnost, rodinné svazky, čl.7, 8 *Úmluvy*, domov, čest a pověst čl.16 *Úmluvy*), o napravení únosu nebo zadržování dítěte (čl.11 *Úmluvy*), o ochranu před násilím a zanedbáváním (čl.19 *Úmluvy*), o ochranu dětí bez rodin (čl.20, 21, 25 *Úmluvy*) nebo těch, které

musely prchnout ze své rodné země (čl.22 *Úmluvy*), o zabránění vykořisťování dětí (dětská práce čl.32, sexuální zneužívání čl.34, prodej dětí, únos apod. čl. 35, 36 *Úmluvy*), o zabránění nebo alespoň zmírnění dopadů ozbrojených konfliktů a přírodních katastrof nebo o zabránění mučení a jinému nelidskému zacházení (čl.37, 38, 39, 40 *Úmluvy*).

Rozměr individuálního života dítěte má být chráněn také ochranou rodiny a přiznáním společné odpovědnosti obou rodičů, i širší rodiny, za zabezpečení a vedení dítěte. Z konceptu práv dítěte vyplývá, že vedení musí odpovídat vývojovým schopnostem dítěte. Neboli dítě má právo ve smyslu nezadatelného nároku procházet postupně vývojovými etapami (dětství je definováno pro potřeby *Úmluvy o právech dítěte* od narození do 18 let věku) a v každé z nich mu má být poskytnuta odpovídající podpora a výhled. Jsou garantována výchovou začleňující základní demokratické hodnoty (svoboda projevu, právo na názor, svoboda svědomí, myšlení a náboženství, svoboda sdružování, ochrana soukromí...), výchovou respektující rozvojetvornou potencialitu hry a učení a využívání volného času, výchovou beroucí ohled na nadání a znevýhodnění a na individuální vzdělávací potřeby každého dítěte. Výchovou, která také respektuje potřebu životního zakotvení dítěte v rodině a kultuře, do níž se narodilo. Přitom se ale zdůrazňuje, že jak nárokování na péči o individuální rozvoj dítěte, tak nárokování na jeho osobnostní zakotvení je doplňováno úctou vůči lidským právům u druhých lidí a v žití, které probíhá v souladu s úkoly a potřebami aktualizovanými průběhem života včetně jeho duchovního rozměru. Respekt k životu je zakotven i ve výzvě dospělosti respektovat a chránit „nejlepší zájem dítěte“ (čl.3 *Úmluvy*).

V etické kvalitě pak práva dítěte zdůrazňují v péči o individuální rozvoj dítěte právo na vedení k dobru, k rozlišování dobra a zla. V to čítaje i ochranu před zlem rozpoznatelným jako to, co jde proti dobru, kráse a lásce, tedy hodnotám, o kterých se soudí, že jsou chápány všemi stejně, že jsou společně také sdíleny a že společná je i vůle je sdílet, neboť činí lidské bytosti lidmi a umožňují jim žít lidsky důstojně. Pojem lidská důstojnost předpokládá zajištění a udržení optimálních podmínek pro dosažení lidskosti obsahujících zachování těchto žádaných hodnot. Není-li tomu tak, je situace vnímána jako chybná, vyžadující

nápravu. Smysl *Úmluvy o právech dítěte* je dále v tom, že ve všech těchto aspektech zdůrazňuje nárok dítěte požádat o pomoc všude tam, kde si samo neví rady nebo kde samo nemůže jít dál.

Pro zakládání cílů v humanistickém pojetí vzdělávání přináší individuální rozměr bytí dítěte v konceptu dětských práv příznačný důraz na podporu rozvoji osobnosti jedince, protože individualita každé lidské bytosti je cenná svou jedinečnou skladbou a je cenná už od narození. Proto také musí být chráněna a musí být dobře pečováno o její rozvíjení v období, kdy po krůčcích do života vstupuje. To však také znamená stavět hráze tam, kde vlastní temperament dítěte, jeho nezvládnuté potřeby a přání, chybné interpretace zkušeností nebo nevhodná společnost vedou dítě špatnou cestou.

Podpora socializačním procesům v rozvoji dítěte

Článek 29 *Úmluvy o právech dítěte* zabývající se cíli výchovy je dokladem toho, že podpora individuálnímu rozvoji - "*...výchova musí směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání...*" - je vyvažována podporou socializačním procesům - "*...a k přípravě na aktivní život v dospělosti při zdůraznění respektu k základním lidským právům a rozvoji respektu k jeho kulturní příslušnosti, národním hodnotám a právům ostatních osob*".⁵⁷ Socializace má být vedena k přijetí základních hodnot lidství vyjádřených ve všeobecně lidských právech, pro něž je určující, že lidský život je třeba chránit a pěstovat a že svoboda jedince jakožto právo na individuální rozvoj je limitována tímž právem druhého a druhých. Na tomto podkladě pak má být respektován život ve specifické podobě konkrétní kultury, rasy a národa nebo užšího společenství až po rodinu.

⁵⁷ Vyjádření cílů výchovného působení v *Úmluvě o právech dítěte* je nejlepší ilustrací uvedených souvislostí:

Výchova má směřovat k:

- a/ rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových a fyzických schopností na nejvyšší možnou míru.*
- b/ posilování úcty k lidským právům a základním svobodám a také k principům zakotveným v Chartě Spojených národů,*
- c/ respektování rodičů, k úctě k vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu i země původu, i k jiným civilizacím, než jsou jeho vlastní,*
- d/ přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodně společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu,*
- e/ rozvíjení úcty k přírodnímu prostředí (viz čl.29 *Úmluvy o právech dítěte*).*

Tím, že koncept dětských práv obsahuje hodnoty, které si mají děti osvojovat, vyznívá jako výzva, aby se dospělí podle nich také vůči dětem chovali. Je to například svoboda svědomí, myšlení a náboženství, svoboda sdružování, získávání a výměny informací, ochrana soukromí, důstojnosti, cti a pověsti, nezraňovat fyzicky ani citově, právo na názor a jeho vyslyšení a další. Zkušenosti společnosti euroatlantské civilizace potvrzují, že tyto hodnoty mohou být sdíleny a žity především, možná pouze, v demokraticky uspořádaných společnostech. Proto do socializačních procesů patří i hodnoty demokratického soužití, o kterém se soudí, že je nejvíce schopno podpořit rozvoj jedince a lidskou kvalitu společnosti.

Také podpora socializačním procesům obsahuje rozměr ochrany a pomoci. Protože lidská práva byla vytvořena primárně na ochranu jednotlivce proti nátlaku většího celku (skupiny, státu), znamená podporovat socializaci dítěte mimo jiné též uvádět je do práva na vyhledání pomoci a do dovednosti jej užívat.

Už sama existence *Úmluvy o právech dítěte* je významným podnětem v socializačních procesech, protože je začleněna do civilizačního dědictví a nelze ji proto pominout jako kulturní výdobytek. Z toho plyne i její určenost být v upravené podobě vzdělávacím obsahem pro děti. Právo pro děti v této souvislosti vystupuje vždy v jednotě s odpovědností za jeho užívání a s povinností přinejmenším jej respektovat u druhých.

Vliv na formulaci cílů v socializační oblasti má existence práv dítěte tedy v následujících liniích, které by měly být také součástí socializačních strategií ve vzdělávání. Prvou je osvojování podstaty lidských resp. dětských práv jako určitého regulativu vzájemných vztahů, ve kterých se vzdělávání v právech dítěte odehrává v jednotě nárokování práva a přebírání odpovědnosti vůči druhému a druhým. Druhá předpokládá upřednostňování a chránění demokratických principů a prostředků soužití. Třetí spočívá v uznávání nároku jedince na ochranu před tlakem sociálních struktur včetně státu, proto má být u dětí věnována pozornost také utváření dovednosti požádat o pomoc.

Akcentované principy konceptu práv dítěte a jejich vliv na cíle vzdělávání a výchovy

Zřetel k jedinci v pedagogickém vztahu zdůrazňuje potřebu hledání sebe sama, své identity, tvoření sebe sama a svého života a také snahu dát životu nadosobní smysl. Potřeba poznání sebe sama vedla člověka nejen k pozorování sebe a k pozorování svých vztahů, ale také k potřebě uvolňovat možnosti růstu své vlastní podstaty. Aby to bylo možné, bylo třeba uvědomit si podmínky, v nichž jsou zachovány kvality života ve všech aspektech, jimiž se život obvykle určuje (aspekt rozumový, citový, tělesný, sociální, duchovní), a v jeho celistvosti. Tyto podmínky se v konceptu práv dítěte převedly do základních oblastí potřeb, chápaných také jako normy jednání nebo jako výzvy k jednání: život chránit, udržovat, rozvíjet, tvořit. Formulovaly se tak čtyři akcenty, které jsou v podstatě základními životními podmínkami, jak je dnes vnímáme, a jsou proto pro výchovu podstatné. Mezinárodní společenství je vyjádřilo ve *Světové deklaraci o přežití, ochraně a rozvoji dítěte* (1990), která obsahovala i závazek států světa pro 90. léta 20. století. Jsou jimi **přežití, ochrana, rozvoj, účast**.

Právo na přežití zaručuje dítěti zachování života a uspokojování jeho základních potřeb v oblasti výživy a bydlení, životní úrovně rodiny, zdravotnické péče, sociálního zabezpečení, zařízení pro děti zaměstnaných rodičů a pro děti vyžadující zvláštní péči. Otázky přežití v základním smyslu nejsou bezprostředním úkolem školního vzdělávání, jsou spíše věcí politického závazku a legislativních souvislostí. A samozřejmě věcí etiky péče o děti a vztahu k nim. V širším slova smyslu však tyto otázky znamenají vybavit dítě tak, aby bylo schopno porozumět hodnotám i hrozbám, které se ve světě objevují a projevují. Protože ve všech souvislostech sledujeme i primární ochrannou funkci *Úmluvy o právech dítěte*. Projev se i vzdělávacím cílem naučit děti chránit svůj život a své zdraví nebo ještě lépe pěstovat své zdraví, být pozorný k procesům, které jej zlepšují a zhoršují. Zdraví je chápáno v jeho komplexnosti, která zahrnuje i subjektivní pocity fyzické pohody, ale také harmonii v oblasti duševní, sociální a duchovní. Toto vymezení zdůrazňuje požadavek tvorby bezpečného školního prostředí v rovině emočně sociální, ekologické i v rovině architektiky prostoru, v němž se dítě pohybuje (na tyto aspekty reaguje např. program *Škola podporující zdraví*, který je učen pro mateřské a základní školy. jedním z jeho určujících cílů je vytváření podmínek pro podnětné a bezpečné prostředí, zdravý

styl výuky a otevřené partnerské vztahy uvnitř i vně školy). Péče o takové prostředí proto není jen věcí úpravy podmínek pro účinnější vzdělávání, ani není jen věcí uznávání určitých hodnot v komunikaci a spolužití s dětmi.

Viděno optikou péče o zdraví dětí je takováto péče nárokována závazkem zajistit, aby se dětem dobře, co nejlépe, žilo, zajistit nejlepší dostupnou kvalitu života dítěte pro jeho socializaci i individuální rozvoj.

Akcent na ochranu, který v prvním plánu prolíná celou koncepcí práv dítěte, potvrzuje nárok dětí na bezpečnost a na ochranu před všemi druhy zneužívání, násilí, zanedbávání a vykořisťování. Přestože přináleží všem dětem, ještě více se zdůrazňuje u dětí, které jsou v znevýhodněné situaci – děti postižené, děti bez rodiny, děti uprchlíků, děti z menšinových skupin etnických nebo kulturních, děti, které se vlivem přírodních událostí nebo vlivem lidského jednání dostaly do obtížných podmínek. Je zřejmou a empirickou pravdou, že starost o bezpečí dítěte a jeho zajištění je nedílnou součástí školního vzdělávání. Na tomto místě se nebudeme zabývat otázkou, jaké ochranné předpisy upravující pobyt dítěte ve školním prostředí a zodpovědnost učitelů za jeho bezpečnost by měl učitel znát a dodržovat, byť jejich znalost tvoří nezbytnou součást učitelovy profese a jejich respektování je podmínkou jeho zaměstnaneckého poměru. Související otázkou je, co ochrana dítěte ve výchově a vzdělávání znamená pro pojetí vzdělávacích cílů, pro etiku jednání učitele se žákem, pro tvorbu vzdělávacích strategií a pro klima ve třídě a škole. Na první pohled se může zdát, že ochranu dítěte není třeba zdůvodňovat. Proč se máme zabývat věcí tak samozřejmou všude tam, kde jsou děti milovány a kde chceme, aby se jim dobře dařilo? Odpověď je obsažena v pojetí dítěte a jeho rozvoje. Chránit ho nejen, aby přežilo, ale i aby se mohlo rozvíjet a pak chránit podmínky pro tento rozvoj. Jaký charakter tento rozvoj má, může nebo musí mít, se už zdá být nalezena ve vnitřním smyslu dětských práv. Jde o to, aby se každé dítě mohlo rozvíjet v největším možném standardu společnosti, ve kterém žije, a to tak, aby mohlo dosáhnout plného lidství alespoň v tom smyslu, který se nám nyní jeví jako hodnotný, jako ideál, o který je dobré a smysluplné usilovat. Tento ideál se dnes vyjadřuje v různých kontextech různě. Jeho podstatou a vrcholnou podobou je však zažívání sebenaplnění, včetně překročení sebe sama ve službě druhým nebo ve splynutí s duchovním rozměrem

bytí. Konkrétní jevy v sociálním okolí a v přírodních procesech pak určují, před čím je třeba děti chránit, a zároveň kladou před vzdělávání úkol naučit je, aby se chránily pokud možno samy a aby také dovedly o ochranu požádat. Je tu celá oblast ohrožujících vlivů, které děti nemohou dost dobře rozpoznat a které jsou věcí zkušenosti dospělých nebo věcí nových poznatků o světě kolem nás (např. neblahý vliv počítačů, včetně internetu, v určitém režimu užívání, škodlivé účinky některých typů i pro děti určených televizních pořadů, situace, v nichž mohou být dětem nabízeny drogy nebo kdy mohou být děti zneužívány pro různé účely, apod.). Je tu také tradičně i v novém kontextu oblast vztahů a kontaktů mezi dětmi, jejichž někdy agresivní podoba může také představovat pro jedince ohrožení. I z těchto případů vyrůstá potřeba učinit řízení školní a třídní dětské skupiny součástí vzdělávacích koncepcí i prováděcích postupů spolu s výchovou k hodnotám vzájemného vnímání, poslouchání se a řešení konfliktů pokojnou cestou a smírem. Pojetí dětských práv také předpokládá, že i v této oblasti bude dětství slyšeno. Má tedy smysl ptát se dětí, z čeho mají strach obecně a konkrétněji v různých prostředích, v nichž se ocitají. Ptáme se tím zároveň na to, jak se děti v životě cítí a v čem potřebují kladnou odezvu dospělých a jejich pomoc. Lze předpokládat, že v tomto dotazování se nám vyjeví především ohrožení základních psychologických potřeb dětí, alespoň v našich podmínkách. Výzkumy na toto téma již také probíhají.⁵⁸

Co tedy ochrana dítěte znamená pro cíle vzdělávání? Ovlivní především cíle v oblasti získávání životních dovedností, které by měly mířit k výcviku jednání v situacích, které jsou pro děti ohrožující včetně dovednosti požádat o pomoc. V oblasti vedení dětské skupiny, např. školní třídy, orientují k takové podobě výuky, jež zahrnuje vzájemnou spolupráci nad společným úkolem, kooperativní práci. V rovině celkové koncepce vzdělávání a péče o klima, pomineme-li povinnost zabezpečit základní podmínky pro přežití, zdravotní a psychologickou podporu, opět i rozměr ochrany zdůvodňuje výzvu vytvořit podmínky pro „dobrý život dítěte“, zajistit kvalitu jeho života.

⁵⁸ Podrobněji Kovařík 2001, Hejlová 2005.

Třetím uvažovaným akcentem v konceptu dětských práv je **rozvoj dítěte**. *Úmluva o právech dítěte* o něm uvažuje nejen v tom smyslu, že jej vyjadřuje jako základní právo, nezadatelné a nezrušitelné, ale i v konkrétnějším smyslu jako právo na všestrannost tohoto rozvoje. Konkretizuje se do práva na vzdělání, na hru, na volný čas, na účast v kulturních a uměleckých činnostech, na přístup k informacím, na svobodu myšlení, svědomí a náboženství. O charakteru a smyslu rozvoje dítěte jsme pojednali již výše při analýze podpory individuálnímu rozvoji a socializačním procesům. Na tomto místě připomeňme pouze nejpodstatnější významy. Ačkoli je vysoce ceněn a podporován rozvoj individua, je zřejmé, že se děje pouze v spolužití s ostatními a pro ostatní. Smysl lidských a dětských práv je pak v tom, že se snaží o dohodu, která má zabránit, aby se tato přirozená determinace osobnostního rozvoje a osobního života sociálními vazbami nezvrhla v pouhou podřízenost celku, v indoktrinaci s ohledem na zájmy skupin nebo v život jako okleštěné hraní rolí v mechanismech sociálních a správních systémů. Jestliže rozvoj je základní proces, s ohledem na nějž se uvažuje o zdůrazňovaných významech pro různé kontexty života dítěte a dětí, pak vystupuje otázka, pro jaký život má být jednotlivec rozvíjen, do jakých společenských struktur se má socializovat. Odpověď zní, pro společnost demokratickou. Co je k tomu zapotřebí, co má být učiněno v podmínkách, které pro rozvoj dítěte můžeme vytvářet? Odpověď je dána: umožnit dítěti, aby se účastnilo vlastního života, aby pocítilo, že je jeho tvůrcem, byť pod ochranou před nezrušitelně negativními důsledky svých rozhodnutí.

Uvažujeme-li o rozvoji dítěte z hlediska otázky po cílech výchovy a vzdělávání, nalézáme v konceptu práv dítěte příklon k tomu pojetí výchovy, které ji chápe jako podporu rozvoje bytostných sil každého člověka až po jeho osobnostní maximum. Člověk je chápán jako schopný a přirozeně oprávněný k tomu, aby byl subjektem vlastního utváření, byť v žití s ostatními, a na to má být také výchovou připravován. Potřebuje proto, aby měl v životě prostor jak pro bytí sám se sebou, aby se jeho vlastní síly mohly projevit, tak prostor pro pobyt mezi druhými a spolu s nimi, aby mohl dostávat zpětné vazby pro projevování svých potřeb a přání, chování a rozhodování. V této logice je tedy výchova právy dítěte zavazována k podpoře nadání a k péči o charakter. Je zcela v duchu *Úmluvy o*

právech dítěte respektovat projevy bytostných sil člověka (temperament, nadání, omezení, apod.) a současně stavět před něj vzory, jak být člověkem, co je to lidské myšlení, cítění a jednání, někdy ho přímo provádět poučením o světě a životě, jeho prociťováním, a jindy před ním otvírat cesty k nim. V této poloze koncept práv dítěte navazuje na pociťování smyslu výchovy a jejího kultivačního působení, které bylo zřejmější dříve, než k rozvíjení poznávacích procesů, jak jim dnes rozumíme. Vyjádřil je ve 20. letech 20. století E. Rádl: *“Dříve než mu (dítěti) řekneme, že má mít rádo maminku, bratříčka, žebráka, musí tkvít v jeho mysli dispozice k lásce k bližnímu, sic jinak by nevědělo, co náš příkaz znamená. Ale není v jeho srdci skutečná láska, nýbrž jen možnost její, o skutečné lásce dítě musí býti poučeno vychovatelem, který rozeznává, co jest milování hodné a co ne.”* (Rádl 1928, 13).

Tím, že *Úmluva o právech dítěte* postuluje výchovu v duchu hodnot lidské důstojnosti a respektu k psychickým a sociálním potřebám člověka, resp. dítěte, odkazuje k formulaci cílů vzdělávání a výchovy, které vnímají dynamiku vztahu individuálního a sociálního v rozvoji člověka.

Princip účasti v konceptu dětských práv je akcentem, který je logicky postaven na předchozích třech – přežití, ochrana, rozvoj – a je rozvinutím pojetí rozvoje dítěte a péče o něj. Je vyjádřením jedné z podmínek, která, je-li naplňována, by měla podporovat tu kvalitu rozvoje, která vidí v dítěti utvářející se osobnost, jež je schopna tvořit si svůj vlastní život spolu s ostatními jako život šťastný. V jazyce *Úmluvy o právech dítěte* zaručuje tento princip dítěti možnost vyjádřit své názory v záležitostech, které se ho týkají. Dospělé zavazuje, aby jim věnovali pozornost. Patříčnost této pozornosti je spjata s vyspělostí dítěte, s jeho věkem a úrovní znalostí. Zejména se předpokládá, že děti budou slyšeny tam, kde se jedná o rozhodování o jejich životě a jeho změnách, ale i tam, kde se jedná o ochranu jejich soukromí, o právo na zakládání organizací a na účast v nich, a to také s ohledem na přípravu dětí „na odpovědný život ve svobodné společnosti.“ Akcent na účast zaměřuje cíle vzdělávání tak, aby orientovaly vzdělávací strategie na takové řízení učení, v němž by děti měly možnost se rozhodovat a přijímat za své volby odpovědnost. S tím však, že možnost voleb jednotlivců nebo skupin vyžaduje vnímat druhé a požaduje dbát, aby je tyto volby neohrozily. Míra podílu

voleb a zadaných požadavků a úkolů a také jejich charakter je opět dán věkovými charakteristikami dětí, jejich celkovou vyspělostí a podmínkami, v nichž učení probíhá. Žádoucími podmínkami pro naplnění principu účasti jsou vzdělávací strategie tzv. participační výchovy, která vytváří a ověřuje modely dětské spoluúčasti na vlastním učení a poznávání a na podílení se na školním a veřejném životě (obdobně i na životě rodiny) včetně práce s pravidly společného života ve třídě a škole. Jde pak také o účast dětí v samosprávných orgánech, tradičně v žákovských samosprávách a dětských parlamentech na úrovni školy, i na úrovni vyšších správních celků. Úkolem výchovy je v této souvislosti ujasnit role a účast dospělého. Vzdělávací zařízení připravující učitele a další pracovníky ve školství by proto měla zahrnovat do svých vzdělávacích programů zřetel k tvorbě dovedností povzbuzovat demokratickou atmosféru a žákovskou účast na životě škol, výchovných zařízení a obcí. Celostátní odborný pedagogický seminář na téma "Participace ve škole" konaný v Hradci Králové v roce 1999 argumentoval toto očekávání označením participace, neboli podílení se, spoluúčasti a rozhodování o osobním rozvoji a vzdělávání, jako jednoho z nezadatelných lidských práv. S tím souvisí úkol školy a učitelů chápat demokratické hodnoty a naučit jím žáky. V procesech vzdělávání je pak participace podmínkou interaktivního vyučování a kooperativního učení. Tyto tři argumenty jsou současně koncepčními cíli vzdělávání respektujícími akcent na účast dítěte, od kterých se očekává, že budou konkretizovány do vzdělávacích strategií a odtud do každodenního procesu výuky a života školy a třídy.

Lze shrnout, že práva dítěte přinášejí pro oblast výchovy a vzdělávání řadu podnětů, jejichž domýšlení naznačeným způsobem přispívá k celistvému přístupu k výchově, neboť vychází z potřeb celistvé bytosti a z představy o celistvosti jejího života a podmínek, které k svému plnému završení potřebuje. Právo na dětství a potřeba seznamovat s dětskými právy děti jsou dvěma podněty, které jsou v kontextu této práce výchozími pro rámování principů a obsahu vzdělávání v právech dítěte a vyžadují proto podrobnější rozbor.

Obecné okruhy vzdělávání učitelů v dětských právech

Otázka, která předcházela vymezení základních oblastí vzdělávání učitelů v právech dítěte, hledala důvod, proč činit práva dítěte součástí vzdělávacího obsahu, když se hodnoty a východiska současných trendů ve vzdělávání, založených na tzv. humanistické pedagogice⁵⁹, shodují se záměry a idejemi práv dítěte. Odpověď je ukryta nejen v obsahu těchto práv, ale právě v jejich účelu. Pro něj je nejpodstatnější chránit děti, orientovat je k lidským hodnotám, naučit je tyto hodnoty vnímat a pečovat o ně, přijímat odpovědnost. Umožnit též dětem rozvíjet se ve smyslu svých nejlepších pro lidských potencialit za podmínek respektujících lidskou důstojnost. Pro vzdělávání učitelů v dětských právech jsou proto základními stavebními kameny tři okruhy nesoucí hodnoty vícevýznamového celku práv dítěte. Prvým a výchozím jsou **principy vzdělávání v právech dítěte**, které se rozdělují na principy koncepční, zakotvující porozumění podstatě práv dítěte a jejich funkci v současném světě, a na principy didaktické aplikace, vztahující obsah k podmínkám, charakteru vzdělávacích procesů a vzdělávané skupině. Jejich přijetí pak vytváří ve výukovém stylu učitele základ pro tvorbu učiva a výběr výukových postupů. Druhý okruh naplňující vzdělávání v právech dítěte pro učitele je proto sycen **obsahem práv dítěte a jeho zdroji** a třetím jsou **vzdělávací oblasti strategické pro výuku informativního a hodnotového obsahu dětských práv**. Těmito třemi oblastmi se zabývají následující podkapitoly. Oblastí, která všemi prolíná, je etika vůči dítěti, kterou jsme se již zabývali v kapitole první.

Vzdělávání v právech dítěte vychází tedy z formulace principů koncepčních a aplikačních, přechází do způsobů vymezení obsahu vzdělávání, hledá vhodné výukové procesy, ale obsahuje také evaluační kritéria pro posouzení své vlastní kvality. Tato kritéria mohou být prospěšná též pro výběr jiných přístupů a modelů, metodik a námětů vzdělávání v právech dítěte a pro reflexi výukových činností v této oblasti.

2.1 Principy vzdělávání v právech dítěte

⁵⁹ Vzdělávání orientované na dítě, respektující dětské poznávání světa a sebe, podporující osobnostní pojetí žáka, zakotvující vedení dítěte k sebeurčení a k lidskosti ve vztazích, umožňující otevřenost pro další rozvoj apod.

S výhradou, že ve výchovném vedení dětí dospělými nese hlavní díl odpovědnosti v jednání s dítětem i v seznamování s jeho právy, povinnostmi a odpovědnostmi dospělý, respektive učitel, můžeme přistoupit k **vymezení principů vzdělávání dětí v dětských právech**. Prvou skupinou principů jsou ty, jež odvozujeme od účelu a smyslu dětských práv a které zakládají koncepční rovinu vzdělávání v lidských a dětských právech (kap.2.1.1), druhou skupinu tvoří principy didaktické aplikace, které jsou přímo návodné pro tvorbu vzdělávacích programů a jednotlivých výukových činností (kap.2.1.2). Kontextovost, situační podmíněnost práv dítěte se pak svými zřejmými důsledky objeví v rozboru dětských práv jako předpokládaném učivu pro žáky (kap. 2.2, 2.3, 2.4).

2.1.1 Koncepční principy vzdělávání v právech dítěte

Tyto principy jsou odvozené od účelu práv dítěte, potažmo od smyslu jejich naplňování, a od obsahu práv dítěte v jeho různých rovinách i v jeho celistvosti. Protože se tyto účely různě prolínají a akcentují, je vyčlenění koncepčních principů na jedné straně abstrakcí pro porozumění smyslu lidských, včetně dětských, práv. Na straně druhé mají být vodítkem jednak pro porozumění při jejich uplatňování v mezilidském soužití a jednak při podporování sebeuvědomování jedince - dítěte. Tato souběžná platnost všech tří účelů, které vcházejí do vzdělávání, znemožňuje koncepční principy hierarchizovat. Všechny nesou morální hodnoty porozumění sobě, vztahu k druhému a druhým a ochrany slabších. Různého zdůrazňování nabývají až pro konkrétní vzdělávací programy nebo situace. Následný výčet je proto souborem výchozích nebo též klíčových principů, které není možno ve vzdělávání dětí i dospělých v dětských právech pominout. U každého z nich se pokoušíme domyslet jeho kvalitu vymezující jej jako cíl vzdělávání v dětských právech.

Prvým je princip **nezadatelnosti a nezcižitelnosti** související s tou povahou lidských práv, která je vyjádřením nároku na naplňování lidskosti. Zachycuje pojetí člověka a jeho bytí tak, jak se odráží v teorii přirozeného práva (Hýbnerová 1994, Komárková 1990). Protože je tato teorie obecněji přijímaným východiskem

úvah o povaze lidských práv (zvláště v euroatlantském prostoru, *Kompas* 2006), stala se základem pro výklad přináležitosti práv tohoto druhu jedinci jako individuální lidské bytosti a je v tomto smyslu i základem mezinárodní legislativy v oblasti lidských práv. Princip nezadatelnosti a nezcizitelnosti nese hodnotu víry v individuální cestu naplňování lidskosti v jedinci. S ní souvisí hodnota svobody jedince, představující především jeho svobodu rozhodovat se. Kromě tohoto individuálního kontextu nabývá tento princip při svém naplňování také rozměru sociálního. V Evropě je podpořen historickou zkušeností (monarchie a totalitní režimy), že je třeba chránit jedince, obecně řečeno slabšího, před tlaky skupin, hlavně před státní mocí. To je také praktickým a politickým důvodem pro úsilí o vytvoření mezinárodní legislativní ochrany těchto práv. Žádná sociální organizace ani jedinec v mocenském postavení nesmí tato práva nikomu zadat, odejmout, odcizit, upřít. V tomto kontextu je vnímána hodnota lidské důstojnosti. Vyjadřuje představy daného společenství o kvalitě prožívání života, o jeho ochraně a péči o něj i o tom, jak lidství rozumět. Proto transformace tohoto principu do cílů vzdělávání v dětských právech znamená respektovat dítě jako jedince, který má právo na pomoc a vedení, při nalézání své vlastní cesty (v pedagogické psychologii se vyjadřuje v termínu osobnostní pojetí dítěte). Její sociální rozměr spočívá v pochopení, jaké ekonomicko - sociální podmínky života dětí jsou žádoucí pro naplnění této představy a jak podporovat vztahy dítěte k druhým.

S tímto porozuměním lidským a dětským právům jako nároku jedince na životní podmínky utvářené společenstvím souvisí další princip – **princip rovnosti**. Vyjadřuje etickou hodnotu spravedlnosti přiznávající lidská a dětská práva každému. Má být principem řešení střetů v běžném životě, kdy se akcentuje také vztah jedinec – jedinec, skupina – skupina. Proto je při seznamování dětí s jejich právy odůvodněné heslo: „moje práva – tvoje práva, všichni máme stejná práva“. Také autoři českých webových stránek o dětských právech⁶⁰ prezentující metodiku „*Dětská práva pro všechny*“ varují před tzv. „fragmentárním čtením lidských práv“, tedy před jednostranným

⁶⁰ www.detskaprava.cz

zdůrazňováním práv jednotlivce bez ohledu na jeho povinnosti a odpovědnosti vůči právům druhých.⁶¹

Koncepčním principem reflektujícím mírové postupy při řešení konfliktů je **princip dohody**. V mezinárodním měřítku je samotný koncept práv dítěte věcí konsensu, byť zdůvodněného současným poznáním dítěte. Podléhá mu přihlášení se k *Úmluvě o právech dítěte*, postupy při následných kontrolách jejího dodržování i případné úpravy. V oblasti vzdělávání v právním vědomí se transformuje také do vztahu práva a jeho vymahatelnosti, neboli má-li být právo nárokem vymahatelným, musí být věcí dohody. Předpokládá se ovšem, že dohoda tohoto typu bude v duchu hodnot lidských a dětských práv, neboli hodnot obecně lidských. Tento požadavek se projevuje také v péči o klima školy a školní třídy v podobě dohody učitele a žáků o společných pravidlech života ve třídě, pro žáky vyjádřená ve formulaci „dohodneme se, jak se k sobě chceme chovat“. Jsou-li tato pravidla vnímána jako smysluplná a srozumitelná, stávají se sama o sobě i spolu s procesy, které je ustanovily a které je pozměňují, implicitní součástí budování identity osobní a skupinové. Mohou se jimi proto kultivovat vzájemné vztahy mezi žáky.

Princip důvěry ve smysluplnost lidského života vyjadřuje neméně důležitou hladinu účelu práv dětských, potažmo lidských. Zachycuje respektování člověka jako bytosti otevřené vlastnímu rozvíjení v měřítku individuálního růstu a v zrcadlení sebe v druhém a druhého v sobě. Vytyčení a zajišťování podmínek pro tyto pochody je pak smysluplnou součástí lidského bytí. Růst předpokládá cíl a zrcadlení přináší poznání. S tím spjaté zažívání sebe jako individua, jako partnera v láskyplných vztazích i jako člena společenství je respektováno právě tímto principem. Souzní se sebeurčujícími a participačními významy konkrétních práv dítěte a jeho podkladem je důvěra v smysluplnost lidského života, i v její poznatelnost. Ve významovém rámci etiky vůči dítěti se tato důvěra překlápí do potřeby vytvářet a chránit takové sociální prostředí, které to umožňuje. Psychologický pohled ji podporuje konceptem osobnostního pojetí člověka a dítěte, jehož součástí je vymezení osobnosti jako cílesměrného usilování

⁶¹ V této souvislosti zmiňují návrh Všeobecné deklarace lidských povinností z roku 1996.

(včetně potřeb, motivů, zájmů, hodnotové orientace a perspektivní orientace, Helus 2004). Klíčovými výrazy pro tento princip jsou proto uvolnění rozvoje k sebepoznání v lidských kvalitách a setkávání neboli k cestě být stále lepším člověkem. Z hlediska tohoto principu je ve vzdělávání významným procesem dynamika vytváření a udržování vhodných podmínek pro skupinovou spolupráci při učení.

Ve svém celku jsou lidská a dětská práva považována za vyjádření základních lidských hodnot, tedy těch, kterým každý rozumí jakožto hodnotám zabezpečujícím lidský život a naplňujícím jej etickými principy dobra a zla a hodnotami pravdy a krásy (v evropské historii jsou zahrnuty v hodnotách židovsko-křesťanských). Vzdělávání v dětských právech je proto třeba vidět také jako **vzdělávání a výchovu v duchu těchto hodnot a k těmto hodnotám**. Mohou být akcentována v souvislosti s jejich ohrožením v životě společnosti (Komárková 1990).

Princip nadřazenosti smyslu práv jako celku nad jednotlivými právy vyznívá, převedeno do roviny poznávání práv dítěte, v potřebu vnímat je, respektovat a dotvářet jejich význam v kontextu situace, v níž se uplatňují nebo porušují. Řada práv je také odrazem zkušenosti nesprávného jednání, vyjadřuje potřebu pohlídat, aby daná situace byla řešena správně. Etický princip, který tento nárok vyjadřuje, je nadřazenost smyslu či duchu dětských práv jako celku nad jednotlivostmi, dílčími právy.

S tímto principem souvisí kontextovost dílčích práv, jejich vazba na konkrétní situace. Znamená možnost vyučovat dětským právům také v podobě výcviku v řešení konfliktních situací mezi lidmi vázaných na právní a zejména morální porozumění jejich sociálnímu kontextu. V tomto ohledu lze vyvodit **princip situačního uplatnění**.

Neméně závažným rysem lidských a dětských práv je jejich relativní obecnost. Ponechává prostor pro vyladování potřeb jedinců vůči sobě, ve vztahu jedinec – skupina, skupina – skupina. Lze jej vyjádřit v **principu sladování zájmů**. Vychází ze zřetele k smyslu práv jako celku a uplatňuje se pro situace prosazování různých zájmů a zájmů různých skupin. Protože tento proces musí být nutně prováděn i ve školním prostředí jako v prostředí socializačním, stává se

uvedený princip významným i pro vztahy mezi žáky i ve vztahu učitel – žák, učitel – žáci ve vzdělávacích a učebních situacích.

Protože práva přináležejí jednotlivci a chránit je má vyšší sociální struktura, nejčastěji stát, musí vzdělávání v těchto právech sledovat i dovednost požádat o pomoc, je-li právo nedodržováno. Význam má proto **princip nároku na vyhledávání a poskytování pomoci**. V didaktické aplikaci má dvojí úroveň, dovednost požádat o pomoc v nouzi a dovednost rozpoznat porušování práva u druhého a požádat o pomoc i v této situaci.

Uvedené principy mohou posloužit jako výchozí pro proces didaktického převádění práv dítěte do vzdělávacího obsahu, neboť se jeví jako prvořadé. Bylo by je jistě možno formulovat i jinak. Podstatné je však obhájení toho, že práva dítěte nemohou být učivem přímo, nýbrž až po svém zhodnocení sítím výchozích transformačních principů. Vytváření dovedností vyučovat dětským právům proto začíná u učitelových znalostí jejich smyslu a účelu a domýšlení vzdělávacích důsledků. Ve vztahu k existenci práv má oblast výchovy a vzdělávání odpovědnost za to, jak děti svá práva pochopí a jak s nimi budou zacházet. V této části textu šlo proto o modelování koncepčních principů výchozích pro principy didaktické aplikace vzdělávání v právech dítěte. Je zřejmé, že jsou kontextovým rozvinutím všeobecné⁶² morální zásady „**co nechceš, aby někdo činil tobě, nečiň druhému, co chceš pro sebe, přej i druhému**“.

Schopnost řídit se touto zásadou se předpokládá u všech lidí. Existuje však zřejmě malé procento antisociálních lidí, kteří se tomuto předpokladu vymykají, nebo je u nich přinejmenším zpochybněn. Lidská a dětská práva samozřejmě vycházejí z víry, že všichni lidé jsou schopni altruistického chování a že jsou schopni pochopit a přijmout odpovědnost, že neohrozí druhého. Ačkoli neřeší antisociální chování, aspekt ochrany, který je v těchto právech primárním, míní i ochranu jednotlivce před druhým při přímém ohrožení nebo při ohrožení prostřednictvím vyšších sociálních útvarů, v nichž se antisociální jedinci chopili moci. Zaznívá zde společenská zkušenost, že kromě sociálních struktur, jejichž činnost se může dostat do rozporu s lidskostí, čili že jejich fungování může být

⁶² Vyskytuje se ve všech velkých duchovních systémech, dle T. Halíka *Prolínání světů*, vzdělávací seriálový pořad ČT 2, 2006-7.

nelidské, existují také lidé zlí, kteří jsou sami o sobě ohrožením druhého nebo skupiny. Tato zkušenost se dostává poněkud do rozporu s všeobecnou idejí lidských a dětských práv, že každá lidská bytost je jejich nositelem, a že ve výchovném vztahu všichni jsou hodni lidské péče a lásky.

Ve vazbě na tyto jevy je třeba upozornit na výzkumy mozku, zvláště na poznatky o vztahu mezi jeho biologickými vlastnostmi, anatomickými a funkčními, a utvářením osobnosti. V českém vědeckém okruhu je prezentují i s ohledem na pedagogické důsledky F. Koukolík a J. Drtilová (*Vzpoura deprivantů*, 2006). Poznatky z této oblasti dokládají existenci lidí, jejichž mozek je anatomicky i funkčně jiný a jejichž životní projevy jsou v konečném důsledku namířeny proti lidskosti v její definované normalitě.⁶³ Pro jejich označení se ujal pojem psychopaté, z nichž se vyděluje podskupina deprivantů, neboli neúplných psychopatů, jejichž projevy asociálního chování nenabývají zjevné kriminální povahy, zejména vražd. Podle výzkumných zjištění se však tito lidé vyznačují destruktivním a dravčím chováním, „ledovou krutostí“, neschopností empatie a neschopností zažít strach v běžném slova smyslu. Život pojmají jako hru o moc, v níž v extrémní podobě život a smrt druhých mohou mít jen cenu na cestě k získání vlivu. Jejich touha mít moc je patologická, jak dokládají F. Koukolík a J. Drtilová, nemají svědomí, nejsou schopni milovat nepodmíněnou láskou, jsou sebestřední, normy a pravidla jsou pro ně něčím, co má být prolomeno. Deprivanti dovedou být v jednání s druhými příjemní, mají většinou vyšší inteligenci, dovedou lidmi dobře manipulovat. Na otázku, proč se stále a častěji rodí, odpovídají citovaní autoři: Psychopatie tohoto druhu není onemocnění ani porucha, ale životní strategie, která se osvědčuje. Ve vhodných podmínkách, jako je nedostatek něčeho důležitého pro život (voda, ropa), jako jsou války, přelidnění, izolace apod., dokážou manipulaci a strachem stmelit skupinu, která má poté šanci přežít. Tito lidé jsou velmi nebezpeční, protože jsou obtížně odhalitelní a protože jsou sociálními parazity: „... lidé a svět jsou pro deprivanty

⁶³ Normalita je podle Koukolíka a Drtilové zacílena na stav „být sám sebou“: „Projevem normality je v pozdějším životě vývoj autonomie, schopnosti v tvořivém smyslu být sám sebou. Vývoj autonomie chápeme jako celoživotní proces... naplňování a uskutečňování tvořivých možností, které lidem dala příroda a společnost.“ (Koukolík, Drtilová 2006, 63).

nástrojem, prostředkem, nikoli jevem o sobě, majícím niternou, na pozorovateli nezávislou hodnotu...“ (Koukolík, Drtilová 2006, 63). Autoři upozorňují, že deprivanti jsou obtížně ovlivnitelní výchovou, jsou spíše neovlivnitelní. Je tomu tak proto, že jejich mozek je změněn geneticky (primární psychopatie) nebo v raných fázích vývoje, během nitroděložního života, během porodu, v krátké době po porodu nebo v důsledku silných skupinových (i rodinných) tlaků v raném dětství (sekundární psychopatie). Je zřejmé, že rozvinutí jejich antisociálních schopností do maxima je ohrožením druhých lidí. Koukolík připomíná, že zvláště u geneticky podmíněné psychopatie a deprivace se uvedené znaky dají vyzorovat už ve velmi raném dětství, zřetelněji pak ve věku sedmi let, dále u patnáctiletých. U těchto lidí, ve většině mužů, lze, podle Koukolíka, vybudovat v dětství tzv. druhý program: „to, co se mi chce dělat, se nesmí“. Ti, u nichž se to podaří, jsou, jak dále zmiňuje Koukolík, schopni před svým nebezpečným jednáním vyhledat odbornou pomoc.⁶⁴ Z uvedených poznatků, které se mají za prokázané, vyplývá, že vzdělávání v lidských a dětských právech by mělo být ochranou i proti lidem tohoto druhu. Koukolík uvádí, že jakmile lidé tyto asociální jedince rozpoznají, jsou většinou schopni se s nimi vypořádat: „*Jakmile mají lidé možnost deprivanty rozlišit a pochopit, trestají je velmi tvrdě*“ (Koukolík, Drtilová 2006, 161). Problémem je právě ono rozpoznání. Deprivanti mohou být v celém sociálním spektru, zpravidla ale na vlivných místech, mohou to být lidé i vysokoškolsky vzdělání. Navíc snadno tvoří koalice a jejich nátlaková a manipulativní síla se tak zvyšuje. Je zřejmé, že lidská a dětská práva pro tyto lidi nebudou mít žádnou skutečnou hodnotu, mohou ale jimi být zneužívána, tak jako ostatně vše ostatní, vztahy, myšlenky, výtvoř. V dětství jsou to ti, kdo snadno a opakovaně a někdy i ze zvědavosti ubližují slabším a zvířatům, mají problémy s uznáváním autority dospělého, učitele i rodiče, často vykazují poruchy chování. Jedním z nejzákladnějších nástrojů chránících proti deprivantům a jejich manipulacím je podle Koukolíka a Drtilové kromě organizované vazby na prvotního pečovatele, většinou na matku, kritické myšlení. Je jím míněn proces myšlení a dovednost práce s informacemi, jež vedou k uvážlivému a s určitou

⁶⁴ Podle přednášky F. Koukolíka na pedagogické fakultě Karlovy Univerzity 12.1.2007 u příležitosti upraveného vydání jeho knihy *Vzpouřa deprivantů*.

mírou jistoty nesenému rozhodnutí o tom, jestli nějaké tvrzení dokážeme přijmout, odmítnout nebo se zřící úsudku o něm. Není to tedy jenom sběr, uchovávání informací a intelektuální zručnost při „cvičném“ zacházení s nimi, ale dovednosti rozlišovat, vnímat, zpracovávat a tvořit informace a dovednosti využívat je v životě (Koukolík, Drtilová 2006, 261). Tento závěr bude významný i při rozhodování o vzdělávacích strategiích ve výuce práv dítěte. „Řekli jsme, že proti vývoji antisociálních rysů osobnosti a naopak proti tlaku deprivantů do značné míry chrání lidi v různém podílu dědičnost, jistá nebo bezpečná vazba s matkou, život, který neprobíhá v bídě ani v přesycenosti ve společnosti, která je stejně tolerantní jako pevná ve smyslu dodržování právních a morálních norem. Lidé dobře vědí, co se dělat může a co se prostě nedělá. Neplatí, že lidé mohou dělat jen to, co je dovoleno. Neplatí, že lidé mohou dělat všechno, co není zákonem zakázáno, protože zákony tvoří jen lidé a v každém zákonu si deprivanti dokážou najít skulinu. Prevence musí být zakódována hlouběji, než je psaný zákon.“ (Koukolík, Drtilová 2006, 259).

Zásada „co nechceš, aby někdo činil tobě, nečiň druhému“ jako **výchovné vodítko** je proto omezována pouze na lidi, kteří jsou sto jí pochopit, přijmout a řídit se jí. Existence lidí, kteří se projevují asociálně už od dětství, omezuje, podle našeho názoru, jednoznačnou definici i takových jevů jako je šikana mezi dětmi ve smyslu sociální nemoci. Případy agresivního chování skrytého nebo zjevného se mohou vyskytnout i tam, kde učitelé s dětskou skupinou pracují dobře. Avšak poznatky o antisociálních dospělých a dětech by neměly zpochybnit úctu k dítěti, ani by neměly podporovat strach z odlišného. Nicméně je třeba vědět, že u úzké skupiny dětí nebude možno jejich potenciality rozvíjet, protože jsou nebezpečné. Je třeba vědět, že učitelé by měli být varováni některými projevy agresivity dětí namířenými proti slabším a zvířatům, a že by před nimi měli chránit sebe i ostatní děti. A že vzdělávací strategie, i v souvislosti s výukou práv dětí, např. také kritické myšlení, jsou nutným nástrojem obrany před „společenským zlem“, jak tyto jevy pojmenovává F. Koukolík.⁶⁵ Ve výchovné oblasti je jednoznačně nutné

⁶⁵ Připomeňme v této souvislosti poznatky Z. Matějčka, že i dítě dokáže hluboce ranit dospělého, často bez možnosti vztah napravit, ač se o to mohou obě strany později snažit (Matějček 2005).

postavit hranice chování dětí, lépe porozumět normalitě a nenormalitě v dětském vývoji. Za tímto účelem je zřejmě nezbytné vytvářet spolupracující týmy na školách složené nejen z učitelů, ale i z psychologů, popřípadě dalších odborníků. Je také třeba promyslet a pochopit, v čem spočívá výchovná a vzdělávací odpovědnost učitelů i tam, kde výchovné postupy účinné ve většině případů, tedy v případech relativně normálních a předvídatelných, své účinnosti pozbývají. To už je ale mimo rámec výkladu vzdělávání v dětských právech.

Shrnutí: V přípravě učitelů na vzdělávání dětí v jejich právech jsou koncepční principy prvořadě pro pochopení vzdělávacích a výchovných intencí a potenci konceptu práv dítěte. Jejich osvojení a popřípadě další rozvíjení je základem pro interpretaci významů a souvislostí jednotlivých práv i *Úmluvy o právech dítěte* jako komplexního dokumentu. Mají proto v učitelské přípravě, která zohledňuje podněty pro začleňování práv dítěte do osobního výukového stylu, zásadní místo.

2.1.2 Principy didaktické aplikace práv dítěte do vzdělávacích procesů

Princip provázanosti práva, povinnosti a odpovědnosti, princip respektu k vývojovému hledisku, princip ohledu na kvalitu sociální dynamiky učící se dětské skupiny a princip podpory rozvíjení vztahu k sobě a druhému jsou principy představujícími rámce, v nichž by se mělo vzdělávání v právech dítěte odvíjet. Jsou proto dány nejen obsahem a smyslem práv dítěte, ale také základními psychologickými podmínkami vzdělávání. Principiálními se v tomto ohledu jeví následující zásady, které jsou podstatné pro tvorbu reálných vzdělávacích programů i jednotlivých výukových činností.

Primárním principem vzdělávání v právech dítěte v didaktických aplikacích je **provázanost práva, povinnosti a odpovědnosti**. Je proto třeba jej vnímat za všemi obsahově konkrétními koncepčními principy, neboť ty jsou domýšlením významotvorných kontextů práv dítěte jako celku. Tento princip zdůrazňuje zřetel k pravidlům jednání a chování, který práva dítěte v jedné ze svých konkretizací podporují. Uvedené souvislosti jsou v etapě přípravy na seznamování dětí s jejich právy skutečně zásadní. Neměly by být oslabovány faktem, že lidská a dětská

práva jsou formulována pouze právě jako práva. Tento akcent oproti zdůrazňování povinností v dokumentech tohoto typu je vykládán jako historický jev související s vývojem pojmání člověka a dítěte (srov. I. kapitola). Jako takový je výsledkem kulturní evoluce lidských společností v euroatlantické civilizaci. Důraz byl postupně převeden na svobodu jedince, která má svou hodnotu a má být chráněna. To je vnímáno jako posun oproti jednostrannému zdůrazňování povinností jedince vůči autoritám různé úrovně (makro i mikrosociální), tedy zjednodušeně řečeno v předdemokratických a nedemokratických společnostech. V tomto významovém rámci jsou lidská a dětská práva součástí pochopení, co je to být člověkem, a poselstvím každému, že je možno být sám sebou, pokud si to člověk vybere a pokud se chová odpovědně. Dítě je na cestě k tomuto stavu, proto ve výchovném vztahu vedl stejný historický posun a poznatky o dětství k závěru, že dítě má být vedeno také požadavky na něj kladenými, nesmí být ponecháno jen samo sobě, má se mu dostat pomoci „při vyvádění z dětství“ (Helus 2004). Na úrovni seznamování dítěte s jeho právy to znamená, že nelze práva prezentovat jen jako jeho nároky na něco a že mnohem více jsou vstupy do kultivace mezilidských vztahů a do rozvíjení sebeuvědomění a sebeochrany dítěte.

Povšimněme si podrobněji, jak je objasňována vazba právo-povinnost-odpovědnost ve vzdělávání, zejména pojem odpovědnost a povinnost vzhledem k pojmu právo. Ačkoli je tato vazba klíčová pro vzdělávání, nejsou hranice mezi povinnostmi a odpovědností v procesu výuky práv příliš zřetelné, jsou spíše pocitovány, než jasně stanoveny. Je tomu tak proto, že při uplatňování konkrétního práva jsou mezi nimi přesahy. Povinnost se vztahuje k závazku práva znát a ctít (viz též čl. 29 *Úmluvy o právech dítěte*, podle nějž se předpokládá výchova k uznávání všeobecně lidských práv). Je protiváhou nároku, ne však ve smyslu pozbytí práva při neplnění povinnosti jej zachovávat, práva tohoto typu jsou neodňatelná a nezadatelná, nýbrž právě ve smyslu nutnosti tyto nároky znát a zachovávat u druhého. Odpovědnost se vztahuje jak k závazku pochopit a respektovat práva u druhých, tak k jejich uplatňování pro svou osobu i pro druhé.

„Práva a povinnosti bývají někdy podřazovány pod pojem odpovědnost“. ⁶⁶ B.Komárková zasazuje pojem odpovědnost do vztahu s potřebou aktivního jednání ve společnosti, bez nějž se tato přestává vyvíjet. Je vyjádřením práva na duchovní svobodu, které je synonymem všech práv, přičemž ostatní práva jsou v analýzách Komárkové odpovědí na sociální krizi, reakcí na situaci, že se něco děje špatně.⁶⁷ „Lidská práva jsou elementární podmínkou života moderní společnosti. Mluví-li se o současném věku jako o věku lidské dospělosti, znamená to, že stav současné civilizace, stupeň obecné vzdělanosti, technické možnosti rychlých a odborně kvalifikovaných informací přináší lidem možnost, aby jednali odpovědně, a to přes stoupající složitost moderního sociálního života a jeho odosobněné struktury. Moc svobodného slova je veliká. Kdo dovede veřejnost přesvědčit o potřebě jakékoli reformy, učinil podle J.St.Milla rozhodný krok k jejímu uskutečnění. Bez práva působit v občanském životě aktivně ve jménu vlastního svědomí je společnost odsouzena ke stagnaci, jež může vést k zániku.“ (Komárková 1990, 218 – 219). Viděno pedagogickým úhlem pohledu je provázanost mezi nárokem, povinností a odpovědností nesporná a zdůvodněná. V kontextu seznamování dětí s jejich právy se však v pojetí odpovědnosti v dětském věku oproti jejímu obecnému vymezení nebo jejímu vymezování v dospělosti zdůrazňuje zřetel k rozvojovým potencialitám dětstvím. Zachycuje je skutečnost, že děti jsou schopny přebírat odpovědnost postupně v závislosti na svém postupném vyžívání, biologickém i sociálním. Z.Matějček a J.Dunovský v této souvislosti varují před nakládáním větší odpovědnosti na dítě, než kterou už může při své vývojové úrovni unést (Matějček 2005, 76). Zdůrazňují, že dítě je subjektem práva, tedy právo je mu svěřeno do užívání, jen do té míry, v níž ho může vnímat, chápat, v níž může domýšlet důsledky jeho užívání. Práva dítěte jako celek by měla dítě chránit i před tím, že je mu svěřena větší svoboda a větší

⁶⁶ Citováno podle www.detskaprava.cz, 29.1.2007. Viz též právní a filozofické rozbory in sb. *Rozumíme lidským právům?* nebo Komárková, B. *Původ a význam lidských práv*.

⁶⁷ Např.: „Právo na práci se mohlo zrodit teprve, když industrializace vyvolala nedostatek pracovních příležitostí. a jen v podobných podmínkách svou platnost zachovává....Situace po druhé světové válce vyvolala potřebu práva na svobodu stěhování, jež do té doby existovala bez zvláštních zákonných opatření, podobně také volbu bydliště, svobodu opustit kteroukoli zemi a právo azylu v zemi jiné.“ (Komárková 1990, 219).

odpovědnost, než kterou může zvládnout ve prospěch sebe i druhých. V tomto ohledu je primární ochrana dětství, dětského prožívání, jehož znaky přesněji vyjadřují jedincovou etapu rozvoje než jeho biologický věk.⁶⁸ Z.Matějček tento požadavek vyjádřil ve výroku o *Úmluvě o právech dítěte*: „*Jeví se mi ne jako kamenné desky starověkého zákona, ale spíše jako tvárný právní materiál, který je třeba hníst a tak formovat, aby byl ku prospěchu dítěti a rodině.*“ (Matějček 2005, 76).

Principiálním ohledem při seznamování dětí s jejich právy je tedy **vývojové hledisko**. Komentuje jej Z.Matějček, který soudí, že „*určité právo lze přisoudit dítěti právě v té míře, v níž můžeme očekávat odpovědné jeho plnění. Pokud dítě samotné nemůžeme za zneužití jemu přisouzeného práva trestat podle zákona, neměli bychom mu takové právo ani podle zákona svěřovat.*“ (Matějček 2005, 77). To není, podle našeho názoru, argument proti právům dítěte jako takovým, protože ta jsou lidskými právy zohledňujícími dětský věk. Matějček ve svém prohlášení spíše varuje před automatickým převáděním práv dítěte do legislativy nebo do jakýchkoli pravidel ve skupinách tvořených také dětmi nebo výhradně dětmi, např. ve škole a školní třídě, nebo do informování dětí o tom, že mohou požadovat to, co právo říká, bez ohledu na odpovědnost, která z užívání práva plyne. Má tady spíše na mysli práva kontextová, vázaná na určitou realitu, která se obecně vyhodnocují jako situace, v nichž obvykle dochází k porušování oprávněných nároků dětí, jejich práv.

Nicméně tento Matějčkův výrok odráží jeden z problémů ve vzdělávání dětí v jejich právech. V čem spočívá? Dosud jsme zdůvodňovali, proč je třeba dětem říci, že mají práva, že mohou tedy něco odmítat a něco požadovat. Zároveň že ale musí něco dodržovat, něco chápat a umět nějak jednat. Problém může být právě v tom, že se v právech dítěte dětem otevírají prostory, které, pokud nejsou bezprostředně omezeny normou odpovědnosti (pro děti vyjádřeno např. tezí: „*To, co děláš, je nepřijatelné*“), vedou k omezování práva druhého. Kromě toho nárok,

⁶⁸ V této souvislosti v zorném úhlu pohledu dětské a vývojové psychologie Z.Matějček nehodnotí definici dítěte v *Úmluvě o právech dítěte* jako její výdobytek, pokud je považována za „*sacrosanctum*“ ve smyslu dokumentu nejvyššího řádu, jak se jeví v oblasti práva: „*...je nutno připustit, že definice dítěte je základní a nespornou slabinou Úmluvy*“, neboť, jak na jiném místě Matějček pokračuje, „*všechny věkové hranice jakožto zákonná míra vývojové úrovně dítěte jsou z psychologického hlediska sporné.*“ (Matějček 2005, 77).

který může dítě vznášet coby „právo“, může být sycen jeho okamžitou potřebou, zájmem, odporem. Navíc dokud dítě není schopno zobecnit i konkrétní obsah situačně vázaného práva (právo na hru, na shromažďování, na názor...) na jejich abstraktní přesah pro celou řadu podobných situací, a naopak jejich abstraktní smysl pro konkrétní situaci, může docházet ke zkreslení a chybnému vyhodnocení nebo jednání. Odpovědnost, která se s daným právem váže, nemusí být zřetelná, nemusí být pochopena, protože ještě nemusí být zažita, nemusí být v souladu s možnostmi dítěte. Tímto způsobem se teoreticky zřejmá vazba právo-povinnost-odpovědnost v reálné výukové situaci problematizuje.

Seznamování dětí s jejich právy musí být proto vždy provázeno konkretizací na dítětem pochopitelné a představitelné situace. Pro děti lze tuto konkretizaci zastoupit otázkou typu „Co znamená, že toto mohu nebo nemusím, a co to naopak neznamena a proč?“. Odpověď je vyjádřena v principu provázanosti práva – povinnosti - odpovědnosti. Odpovědnost je vyjádřena limitem, normou – „to se nesmí“. Pro děti proto odpověď spočívá v informaci, že by tak bylo porušeno právo, nárok, druhého a on by tím utrpěl újmu (např. právo na hru a volný čas a pomalování stěn místnosti nebo fasád domů). Právo jakožto učivo, zvláště pro děti na 1.stupni základní školy, vystupuje jako situačně vázané, podporující pocitování neetického jednání porušením práva. Pojem právo pro žáky tohoto školského stupně vystupuje zejména ve významu: „Právo je tu proto, aby každého chránilo, mne i tebe“.

Pro bezprostřední práci s dětmi ve vzdělávání (nebo i v terapeutické pomoci) je nutné hledat porozumění tomu, co lze od dítěte očekávat, co po něm lze vyžadovat, jakým kulturním a výchovným vlivům je vystaveno, jaká je jeho potenciální osobnost, tedy co utlumovat a co podporovat. Jsou to argumenty pro výběr těch práv, jejich částí nebo významů, které jsou vhodné pro daný věk dětí a výukovou situaci.

Práva dítěte jsou v didaktické aplikaci přirozenou součástí sociálně osobnostního výcviku a výchovy k demokracii (viz příklady v kap. 2.2), pro učitele proto nabývají na důležitosti znalosti o **sociální dynamice učící se dětské skupiny**. Tento jev tím, že zahrnuje veškeré dění ve skupině regulované skupinovými normami a cíli, vztahy mezi jedinci, podskupinami, mezi jedinci a

skupinou, jejich vývoj, projekce minulých zkušeností atd., vytváří pro vzdělávání v právech dítěte specifické prostředí. Projevuje se skupinovými reakcemi, ve kterých se odrážejí vztahy skupinové soudružnosti a napětí, při čemž vznikají příležitosti pro kultivaci mezilidských vztahů. Doposud zdůrazňované vývojové hledisko při přípravě výuky je v jejím zacílení určováno také ohledem na dynamiku sociálních vztahů v konkrétní dětské skupině. Právě kvalita sociálního rozvoje dětí je rámcem, který určuje konkrétní možnosti a směr možné kultivace vzájemných vztahů. Žáci v primární škole snadno navazují vzájemné kontakty mezi vrstevníky i napříč tímto školským stupněm. Školní třída je pro ně významným prostředím pro sociální vývoj, neboť si v ní potvrzují pozitivní hodnotu vlastní osoby, získávají větší sebejistotu a sebeúctu, což se projeví i v sebepojetí (Vágnerová 2000, 169). Právě rozvíjení sebepojetí a vnímání druhého je cílovou kategorií pro vzdělávání v dětských právech na 1. stupni ZŠ. Dítě v tomto období potřebuje vrstevnickou skupinu pro naplnění potřeby kontaktu s podobně starými dětmi, pro srovnávání svých výkonů, ale také pro získávání sociálních kompetencí různého druhu – podřídít se, vést, spolupracovat, soupeřit, zažívat různé sociální role. To jsou okolnosti vhodné právě pro prožívání konkrétních situací spojených s právy dítěte. Například zvláště rozvinutý cit pro spravedlnost, „férovost až nivelizaci“ v tomto období (Vágnerová 2000, 192) usnadní učitelům zpřítomnit ve výuce některé polohy práv dítěte, zvláště princip rovnosti a nezadatelnosti. Stejně chování, jednoznačnost, srozumitelnost a předvídatelnost jsou v sociálním poli a v dynamice sociální skupiny významnými normami, na které by výuka práv mohla reagovat. Problémem může být fakt, že děti v tomto věkovém období mohou interpretovat normy dospělých různě, „po svém“, což může vést k rozporu mezi chápáním práv dítěte ve výukové situaci a při bezprostředním řešení situací a při chování v životě skupiny. Zvláště také proto, že dětskou skupinu postupně ovlivňují více ty normy, které se vytvořily mimo organizované působení učitele, resp. dospělých. Pro učitele z toho vyplývá především fakt, že na 1. stupni je významná právě péče o prostředí a klima školní třídy, v němž může být kultivační vliv učitele převeden do skupinových norem. Vedle základních informací o právech dítěte, metod využívajících učení prožitkem, metod zaměřených na kritické myšlení, na práci s pravidly života ve

třídě a na řešení konkrétních situací vztahů mezi lidmi, resp. dětmi, je to právě kvalita klimatu, která k zažívání idejí práv dítěte, opřených o základní lidské hodnoty, nejvíce přispívá. Tyto znalosti umožní učiteli, aby si reálně stanovoval cíle vzdělávání v právech dítěte pro svou třídu, aby také neměl nepřiměřená očekávání, zvláště co se týče analýzy eticky konfliktních situací a kritického myšlení, které intelektové zpracovávání práv dítěte předpokládá.

Tyto podmínky a zákonitosti výuky umožňují formulovat další z principů didaktické aplikace - **princip rozvíjení vztahu k sobě**, sebepojetí, a **rozvíjení vnímání druhého**. Sem náleží prožívání dvoustranných vztahů, členství ve skupině, komunikace a zaujímání různých sociálních rolí, což se ve školním vzdělávání odehrává na pozadí klimatu a učitelovy péče o něj.

Shrnutí: V učitelském vzdělávání v oblasti práv dítěte je vyčlenění principů didaktické aplikace vyčleněním podmínek, za nichž může být vzdělávání žáků v dětských právech smysluplné a účelné. Princip provázanosti práva-povinnosti a odpovědnosti tvoří etický rámec osvojování a fungování práv v mezilidských vztazích a jako takový vyplývá z konceptu dětských práv. Ostatní principy jsou v zásadě obecně didaktickými dovednostmi a výchovnými kompetencemi potřebnými pro zpracování jakéhokoli obsahu do učiva pro žáky. Ve vzdělávání v dětských právech jsou také samozřejmými podmínkami výuky, navíc nabývají zvláštních zdůraznění a zbarvení. Považujeme proto za účelné, aby na ně byli studenti učitelství upozorňováni právě v naznačených specifických souvislostech a významech.

2.2 Obsah práv dítěte a jeho zdroje

Domýšlení práv dítěte pro charakter obsahu vzdělání požaduje, aby v popředí bylo takové učivo, které se vztahuje ke každodennímu životu dětí, k jejich bezprostředním sociálním vztahům, k běžným činnostem a zájmům. „*Klíčovým bodem je, že škola musí být významná pro dítě teď a okamžitě i pro budoucnost.*“ (Hammarberg 1999, 50). Naplňování tohoto i psychologicky zdůvodňovaného požadavku ožívuje podle zprávy Mezinárodní komise pro vzdělávání pro

21.století UNESCO (Hammarberg 1999) stále přítomné protiklady ve výběru učiva: globální a místní, společné a jedinečné, tradiční a současné, dlouhodobé a krátkodobé, soutěžení a spolupráce, duchovní a materiální, expanze vědy a schopnost lidských bytostí osvojit si její poznatky a prostředky...Práva dítěte se tak stávají součástí tzv. skrytého kurikula školy. Pokud jsou však zpracovány v samostatné učivo, vcházející do procesu výuky konkrétními metodami, ústí v praxi téměř vždy do potřeby vytvářet pravidla společného soužití ve třídě, do zkušenosti, jak druhému pomoci, před čím chránit sebe, koho a jakým způsobem požádat případně o pomoc, jak rozpoznat bezpráví a jak mu čelit, jak zlepšit společně obývané prostory, apod. Tyto přímé souvislosti mají přesahy do zaujímání postojů a do jednání dětí.

Při převádění principů, významů a konkrétních obsahů *Úmluvy o právech dítěte* do vzdělávacích obsahů se pak nabízejí následující konkretizace: Prvou je výchova k hodnotám lidských práv, která tvoří průřezové učivo vzdělávacího obsahu jako celku a která je současně i vzdělávací strategií. Druhou je podpora multikulturní výchově respektující v dětském věku proces vytváření, ověřování a zažívání individuální a skupinové identity v různých kontextech dětského života. Základním rámcem je pojetí multikulturality jako ideálu spolupráce a vzájemného obohacování kultur. Třetí se projevuje ve vazbě na výchovu právního vědomí projevující se zejména vazbou na výchovu k odpovědnosti za užívání práva, na vedení dítěte k prosazování práv vlastních a k respektu k těm samým právům u druhého. Čtvrtá se uplatňuje volbou vhodných vzdělávacích strategií, metod a forem, které nesou poznatkovou, prožitkovou, dovednostní a výcvikovou složku vzdělávání v právech dítěte. Pátá souvisí se zřetelem k odlišnostem ve vzdělávacím programu pro děti se zvláštními vzdělávacími potřebami – respektovat tyto odlišnosti u dětí znevýhodněných zdravotně, sociálně nebo kulturně v rámci celku třídy.

Hlavními psychologickými podmínkami podporujícími u žáků učení se právům dítěte jsou zejména, jak bylo připomenuto v předchozích částech textu, respekt k vývojovému hledisku a zřetel k dynamice učící se sociální skupiny, většinou školní třídy. S vědomím této podmíněnosti přistupujeme k vymezení zásad tvorby

učiva o právech dítěte, které jsou významné při přípravě činností s dětmi a mohou tudíž přispět k jejich zabudování do výukového stylu učitele.

Obsah práv dítěte tvoří samozřejmě jednotlivé paragrafy *Úmluvy o právech dítěte*. Je možné je členit podle různých hledisek, protože snahou autorů tohoto dokumentu bylo postihnout životní potřeby dítěte v jejich komplexnosti. Opírali se jednak o poznatky o dětství, o jeho potřebách a ohroženích, jednak o zkušenosti ze situací, kdy bylo dětem byt' nevědomky ubližováno. Výrazem zvláštního zřetele vůči dětství je v obsahu dětských práv právo na hru, volný čas, na výchovu a vzdělávání a na zvláštní ochranu ve všech oblastech života. Při pohledu na obsah práv dítěte jako na potenciální vzdělávací obsah, konkretizovaný v kontextech jednotlivých paragrafů, je tedy možné vytyčit jeho osové charakteristiky. Pro účel vzdělávání učitelů se tak vytvoří informační báze určená pro práci se školní třídou, obecněji pro dětské učící se skupiny. Následující výčet je příkladem formulace tohoto vzdělávacího základu, obsahuje rovinu poznatkovou, prožitkovou a dovednostní: **Výchozím sdělením je závazek zabezpečit základní životní potřeby dítěte, dále respektovat lidskou důstojnost dítěte, umět rozpoznat nejlepší zájem dítěte uplatňující se při každém rozhodování dospělých a pokusit se jej chránit, dále rozumět, co znamená naplnit potřebu vedení dítěte ve výchovném a vzdělávacím vztahu, analogicky k tomu rozumět, v čem spočívá a před čím nastupuje ochrana dítěte, jak ve vzdělávání zohlednit účast dítěte, jeho možnost volby a rozhodování nejen za účelem motivovat jej k učební činnosti, dále co ve výběru učiva a osobnostně socializačním výcviku znamená výchova k dobru (rozpoznání dobra a zla v budování právního vědomí), jak rozumět dětské potřebě mít čas pro hru a mít volný čas a jaký je její smysl v převážně na výkon orientovaném prostředí současné společnosti i školy, posléze co to znamená vytvořit vhodné školní prostředí a pečovat o ně (klíma), konečně jak být zástupcem dítěte tam, kde v důsledku nezralosti nemůže být subjektem rozhodování.**

Vycházíme-li pro výběr obsahu vzdělávání v právech dítěte v učitelské přípravě z etiky dospělých vůči dítěti, jak je ukotvena také v dětských právech, rozčlenění se obsah *Úmluvy o právech dítěte* do pěti okruhů (Hejlová in Hradečná 1996, 6) vyjadřujících potřeby dítěte v osobnostně rozvojové a socializační

kvalitě. Jsou jimi **potřeba společenské ochrany, potřeba respektu jako jedince ve společnosti, potřeba emočně kladného prostředí s možností projevat a přijímat lásku, potřeba být respektován jako jedinec s možností rozvoje a potřeba respektu jako individuality, která si tvoří svůj vlastní život.** Tyto okruhy odrážejí jednak poznané potřeby dětského věku, jednak filozofické pojetí člověka jako bytosti na cestě,⁶⁹ bytosti s otevřenou budoucností, která je schopna volit a musí volit (podrobněji viz 1.kapitola). Pro učitele jsou opět informací o tom, že práva dítěte nejsou jako celek podmiňována povinnostmi, protože jsou obecně lidskými kvalitami prožívání sebe a světa. Jelikož však v procesu jejich promýšlení a zažívání jejich jednotlivých významů a kontextů dětmi vystupují také jako výzvy a normy vzájemných vztahů, např. k vrstevníkům, k mladším dětem, ale i k dospělým, je metodicky podstatné odlišit práva základní, nezadatelná, a práva vystupující jako vztahové normy, situačně vázané, jejichž nárokování je závislé na míře odpovědnosti, kterou je dítě schopno přijmout a nést. Takto povaha jednotlivých práv sama, kromě konkrétního obsahu daného paragrafu, zakládá dvojí povahu učiva o těchto právech. Uvedené přístupy k vymezení obsahu pro učitele v jeho stále ještě obecnějších rysech předpokládají přesah do strategií výukových postupů se žáky obsahující práci s informacemi, navozování prožitků, vytváření a ověřování postojů a zkušeností. V rovině praktického začleňování práv dítěte do života ve škole a třídě a ve vazbě na učivo vymezené *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání* se vyčleňují obsahové bloky, odvozené z charakteru a podoby dokumentu *Úmluva o právech dítěte*. Lze je považovat za **základní orientační prvky výběru charakteru obsahu vzdělávání v dětských právech.** Hierarchizovat je je účelné až s ohledem na konstrukci konkrétního vzdělávacího programu, následuje proto jejich výčet bez hierarchizace a operacionalizace.

Prvým obsahovým prvkem jsou **jednotlivá práva nebo jejich části** (pojem právo obecně, dětské právo konkrétně a z něj vybraná práva pro konkrétní dětský

⁶⁹ Filozofické pojetí člověka jako bytosti na cestě do neznáma souzní se křesťanským pojetím člověka. Také ono vidí lidskou bytost na cestě, na cestě následování Ježíše, jejíž cíl neznáme (první křesťané nazývali sami sebe „lidé, co jsou na cestě“). Smyslem lidského života je cesta nikoli cíl. (Dle T.Halíka *Prolínání světů*, vzdělávací seriálový pořad ČT 2. 2006-7).

věk), dalším **dokumenty zakotvující práva dítěte** (především vlastní *Úmluva o právech dítěte*, dokumenty podporující jejich uskutečňování (např. *Světová deklarace o přežití, ochraně a rozvoji dítěte*) a také dokumenty konkretizující je pro různé situace (např. pro děti hospitalizované, pro děti ve vrcholovém sportu, pro děti ve válečných konfliktech, pro děti adoptované...), **kontexty uplatňování práv** (odrážející život dětí), dalším obsahovým prvkem jsou **principy nesoucí hodnoty práv dítěte** (uvedené v předchozí části textu). Specifickým prvkem naplňování obsahu práv dítěte je výběr těch **vzdělávacích strategií a výukových postupů, které jsou zaměřené na intelektové zpracování práv dítěte**, na jejich prožívání v simulovaných a modelovaných situacích, činnostech a příbězích, na jejich zažívání v různých životních kontextech (dětem blízkých). Vlastním obsahovým prvkem učitelského vzdělávání souvisejícím s právy dítěte jsou **pravidla života ve třídě a škole** s principem účasti respektujícím v této souvislosti **činnost dětských samosprávných orgánů**. Neopominutelným obsahovým prvkem je **rozbor konfliktních situací přirozeně vzniklých ve školním i mimoškolním životě dětí**. Dalším blokem jsou **různé druhy pomoci dětem v nesnázích, včetně informací o obtížích a ohroženích v životě těchto dětí**. Pozornost k jiným kulturám, příbuznosti a odlišnosti⁷⁰ je obsahovým prvkem shodným s koncepcí multikulturní výchovy. S vzděláváním v dětských právech souvisí i **výchova mravů** (chování ke starším, mladším, ve vrstevnické skupině), **pravidla slušného chování** („co se smí, co se nesmí“). Konečně opět **ochrana před ohroženími různého druhu**.

Shrnutí: Pokud bychom pokračovali ve výčtu, konkretizovaly by se obsahové prvky do dalších detailů. Jde však o to ukázat, že učitelé musí být vzděláni v typových prvcích obsahu vzdělávání v právech dítěte. Měli by tímto procesem nabýt motivace k vědomému a poučenému uplatňování práv dítěte ve svém

⁷⁰ Tato část obsahu je případná i v souvislosti s uvědomováním si zakořeněnosti předsudků u Evropanů. O české xenofobii např. Havlík, R. Česká xenofobie. In Pelcová, N. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: PedF Uk v Praze, 2007, s. 158- 170. Dále např. Šulc, F. *Pepiczki, Palackenkopfové a ti další*. (Lidové noviny, 3.2.2007). Autor ukazuje, že vzájemné stereotypy, které si o sobě vytvořili Středoevropané v 19.století, jsou navzdory pozitivním zkušenostem stále živé.

výukovém stylu. Ve vymezených obsahových prvcích se zohledňuje skutečnost, že se učivo o právech dítěte pro děti rozbíhá především do norem vzájemných vztahů v dětské skupině, do výcviku v ochraně před nejrůznějšími ohroženími a do dovednosti respektovat dětská a lidská práva jako nároky a záštity pro jednotlivce i ve skupině. Touto problematikou se zabývá následující kapitola.

2.3 Strategické procesuální oblasti využitelné pro realizaci obsahu vzdělávání v dětských právech

Ve vymezení těchto oblastí jde o to pokusit se vyjádřit ty vzdělávací strategie, jimiž lze naplnit principy převádění práv dítěte do učiva a výukových procesů. Vyplývají z určenosti práv dítěte být učivem pro žáky. Předchozí analýzy principů a obsahových prvků jich zakládají pět.

Prvou konkretizací je poselství práv tohoto typu být osobním vlastnictvím každého (pro děti vyjádřeno tezí "mám svá práva"). To ústí do **rozvíjení sebeuvědomění, sebedůvěry a sebeochrany**. Tato strategie je výchozí ve vzdělávání žáků 1. stupně základní školy v dětských právech. Předpokládá více než intelektové zpracování obsahu a významu práv jejich prožívání a uvědomování si hodnot. Jejím vhodným naplněním jsou zejména didaktické hry. Jejich příkladem mohou být ty hry, jejichž tématem je vlastní jméno a obsahem podpora identity individuální, skupinové a národní (kulturní). Mohou se stát činnostmi, jejichž prostřednictvím mohou děti vnímat cíleně a na relativně malém časovém prostoru sebe sama i druhého na pozadí podobnosti nebo rozdílnosti v rozmanitosti vnějších i vnitřních (psychických) charakteristikách svých spolužáků z podobných i odlišných prostředí. Ve hře, která je vedena pravidly, se nabízí příležitost k řešení problémů, k otevření se dosud nenalezeným možnostem prožívání a zaujímání postojů (Hejlová 2007).⁷¹ Ve starším věku lze postupně

⁷¹ Zajímavým námětem pro práci se jmény se i pro učitele může stát kniha Roberta Altmana *Osud podle jména* (Brno: Kma 2007, ISBN 978-80-7309-460-7), která je první českou prací zabývající se nomenologií. Pracuje s myšlenkou, že rodné a křestní jméno není ani náhodné, ani bezvýznamné, ale projevuje se v něm sociální dědictví významu jména jako síly chránící a podporující osobnost jedince nebo jeho zařazení do společenství. Podtitul knihy proto příznačně zní „Jací jsou, k čemu jsou předurčení a kam míří nositelé různých jmen“.

zavádět diskuse na vybraná témata. Další strategie vzdělávání žáků v dětských právech se odvozuje od té jejich didaktické aplikace, v níž vystupují jako **normy kultivace vztahů** v dětských skupinách. Obecně přijímané a kulturně podmiňované společenské zásady chování jsou v důsledku existence dětských práv vnímatelné také jako práva vázaná odpovědností za jejich pochopení a užívání pro sebe i druhé. Pro výběr konkrétních činností je v tomto kontextu určující hledisko vývojové úrovně žáků. Určenost práv dítěte stát se učivem také předpokládá využití **výcviku** ve významu "co bys dělal, kdyby..., co můžeš udělat, když...". Tato vzdělávací strategie je zaměřena na **sebeochranu a rozpoznávání ohrožujících vlivů a jevů**. Týká se v různé podobě všech oblastí, do kterých práva dítěte zasahují. Mohou to být situace, v nichž je třeba rozpoznat ohrožení a potřebu chránit se, případy konfliktu zájmů, etické konflikty, problémy spojené s pomocí tomu, kdo je v nesnázích, situace rozhodování, zastupování, vyjadřování a vývoje názorů, argumentace, situace spojené s nárokem na hru a volný čas nebo na vzdělání, na setkávání se s kamarády, možnosti ovlivňovat rozhodování, co se s dítětem nebo dětmi děje, apod. Citlivou oblastí jsou vzdělávací reakce na tzv. tabu zóny na těle dítěte v učivu spojeném s právem na ochranu před týráním a zneužíváním, zvláště sexuálním. Je zřejmé, že učitelova práce se žáky je z hlediska práv dítěte hodnotnější, pokud je učitel pozorný k potřebám svých žáků, zná vývojové úkoly dětského věku a je orientován v ohroženích, která z nich přirozeně vyplývají, i v nebezpečích plynoucích z okolního světa (tento fakt se např. promítá do změny v normě pomáhat starším lidem, zpochybňuje se klasická situace, kdy je žák nabádán, aby pomohl s nějakým břemenem, neboť současné zkušenosti radí nevystavovat děti případnému ohrožení ze strany dospělých).⁷² **Prevence ohrožení, reakce na ně a účelná obrana** je proto nepominutelnou vzdělávací strategií. Významná je i **práce s mimoškolními zkušenostmi** žáků, které dnes zahrnují i vliv mediální oblasti. Zkušenosti dětí ze styků mezi sebou a s dospělými, jejich přání, obavy, představy jsou záležitostí, na kterou je třeba reagovat při různých příležitostech.

⁷² K výzkumu ohrožení dětí z hlediska jejich rozlišování také v kontextu dětských práv viz Hejlová 2005, Kovařík 2001, základním titulem je Dunovský 1995.

Zřetel k nim je smysluplný pro vstup do různých výukových činností obecně i bez přímé vazby na konkrétní dětské právo. Tato výuková potřeba je podporována konstruktivistickými vzdělávacími postupy.⁷³ Na učitele to samozřejmě klade také nároky spojené s dovednostmi dětem naslouchat a vytvářet příležitosti k tomu, aby se mohly vyjadřovat a vnímat také samy sebe navzájem. Nabízejí se možnosti reflektovat právo na hru, na styk s kamarády, na volný čas, ale také právo učit se, neboť všechny tyto oblasti tvoří bezprostřední zkušenostní prostor dětí zvláště na primární škole. V současné době je pravděpodobné, že děti se s dětskými právy už v nějaké, většinou medializované, podobě setkaly. Může však docházet k jejich chybné interpretaci ve smyslu pouhého požadování. Ve vztazích mezi dětmi a rodiči nebo učiteli mohou být děti v důsledku necitlivého představování práv zmateny.⁷⁴ Následná práce učitele by proto měla mířit do **vysvětlení, co je podstatou práva**, jakmile to již dítě je schopno pochopit. I z tohoto důvodu je v této studii věnován značný prostor zdůvodňování a východiskům práce s právy dítěte ve školním prostředí, protože teprve jejich plné pochopení učitelem tuto práci umožní. V opačném případě může dojít k odmítnutí dětských práv, nebo k nesprávným závěrům a nápadům, kdy dětem jsou dávány příležitosti k pouhým stížnostem na dospělé, zejména na učitele (např. schránky důvěry na školních chodbách), a kdy už nikdo nezkoumá, zda se jedná o dětský výmysl, zkreslené vidění situace nebo skutečnou žádost o pomoc.

Shrnutí: Uvedené oblasti jsou výčtem aspektů vzdělávání a výchovy, které se mohou stát přímými vstupy pro práva dítěte. Podmínkou je ovšem učitelovo vědomé vztazení dětských práv do těchto procesů, ať už je, podle situace, právo jako takové pojmenováno, či nikoli. Tyto oblasti jsou zároveň těmi, v nichž se

⁷³ Konstruktivistické pojetí lidského poznávání leží v „...konstruování vlastního chápání světa na základě reflexe osobních zkušeností a pojetí učení jako procesu hledání smyslu a porozumění světu, který nás obklopuje.... Učení je chápáno jako proces objevování, konstruování a rekonstruování poznatků, postojů, dovedností a hodnot na základě vlastní činnosti, dosavadních zkušeností s pomocí učitele a v kooperaci se spolužáky.“ (Spilková 2004, 146).

⁷⁴ Je znám případ, kdy po rozhovoru s dětmi v mateřské škole o „nebezpečí sexuálního zneužívání“, odmítaly některé děti, aby je koupal jejich vlastní otec nebo i matka.

etika vůči dítěti v učitelově práci nejvíce projeví. Náleží také k těm podstatným, které charakterizují současné žádoucí vzdělávání založené na pojetí dítěte.

2.4 Příklady vzdělávacího obsahu v oblasti dětských práv

Cílem této části textu je přiblížit příklady již vytvořených vzdělávacích obsahů v oblasti práv dítěte. Více se zaměříme na jejich využití pro výuku na primární škole. V českém prostoru je dnes možno setkat se zpracováním lidských a dětských práv pro vzdělávací účely na různých místech.⁷⁵ Základní oblastí je státní školská politika, podstatné jsou především dokumenty *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha* (dále jen Bílá kniha) a *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). Oba texty respektují pojetí dítěte, které je souhlasné s pojetím dítěte v konceptu dětských práv. Cílem jejich čtení v kontextu této práce je vyhledat podněty, které jsou v přímém vztahu ke vzdělávání v právech dítěte a v lidských právech. Bílá kniha předpokládá pro primární školu vzdělávání, jehož součástí bude kromě jiného „úzký velmi lidský kontakt mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou, který se přetváří ve společně uznávaný řád (pravidla), naplněný pochopením, respektem, spoluprací, aktivitou, prostorem pro každého“ (Bílá kniha 2001, 48). Pro 2.stupeň základní školy se zdůrazňuje také „vnášení aktivních prvků demokracie do života škol“ (tamtéž, 49) a přenášení většího podílu odpovědnosti za vlastní jednání na žáky. Cíle základního vzdělávání v RVP ZV jsou ve svém celku v souladu s pojetím dítěte, jehož součástí jsou i dětská práva – stanovují kromě jiného

⁷⁵ Ještě před několika lety tomu ale tak nebylo. Dokládá to i průzkum provedený Institutem dětí a mládeže MŠMT v roce 1999 mezi pedagogiky, laickou veřejností a dětmi na akci pro děti „Bambiriáda 99“ konané 27.-30.5. téhož roku. Bylo zjištěno, že učitelé mají spíše menší povědomí o existenci práv dítěte než laická veřejnost a i u ní byla s dětskými právy obeznámena alespoň do určité míry méně než polovina dotázaných. Více než polovina dotázaných deseti až patnáctiletých určité míry méně než polovina dotázaných. Lidé si z dětských práv byli schopni vybavit následující žáků o *Úmluvě o právech dítěte* neslyšela. Lidé si z dětských práv byli schopni vybavit následující okruhy, které také považovali za důležité pro vzdělávání v právech dítěte: svoboda projevu a právo ochrana před týráním a zanedbáváním (čl.19 a 20). Institut tehdy doporučoval vytvoření výkladového materiálu k textu *Úmluvy o právech dítěte* odpovídající schopnostem dětí a umožňující pochopení jednotlivých článků tak, aby pro ně právo, svoboda, povinnost a odpovědnost nebyly jen prázdny pojmy. (*Vybrané kapitoly k 10. výročí Úmluvy o právech dítěte*, 1999, 62-64).

požadavky připravovat žáky tak, aby se projevovali jako „svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali povinnosti“ (RVP ZV 2006, 13), aby cítili potřebu projevovat pozitivní city, aby byli vnímaví k druhým lidem, tolerantní a ohleduplní k jiným kulturám a duchovním hodnotám, aby aktivně chránili své zdraví fyzické, duševní a sociální, aby tvořivě a logicky mysleli, aby byli motivováni k vzdělávání a aby poznali své schopnosti a možnosti. Výuka práv dítěte je více zahrnuta ve třech konkretizacích v rámci jedné z klíčových kompetencí, občanské. Prvá konkretizace stanovuje cíl, podle něžž žák „*respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*“, druhá předpokládá, že žák „*chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu*“, třetí zakotvuje požadavek, že žák se „*rozhoduje odpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v krizových situacích ohrožujících život a zdraví člověka*“ (RVP ZV 2006, 16). Přestože oba dokumenty přímo o dětských právech nehovoří, předpokládá se vzdělávání v jejich duchu. Přímé aplikace práv dítěte do vzdělávacího obsahu nabízí RVP ZV ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, v tematickém okruhu Lidé kolem nás a Člověk a jeho zdraví, dále ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Další možnosti se otevírají v rámci průřezových témat, zejména v osobnostní a sociální výchově, zahrnující i morální rozvoj, ve výchově demokratického občana a v multikulturní výchově. V základních školských dokumentech je tedy vymezeno vzdělávací okolí, v němž mohou práva dítěte tvořit samostatné učivo korespondující s učivem širšího vzdělávacího tématu nebo okruhu.

Dalším prostředím, v němž se můžeme setkat se zpracováním dětských práv, jsou různé nevládní organizace nabízející školám své materiály přímo, např. nadace Naše dítě, občanské společnosti Člověk v tísni, Adra, Fond ohroženého dítěte, mezinárodní organizace Amnesty International, Unicef, dále různé vzdělávací a školící organizace nebo fakultní pracoviště vysokých škol. Jsou vypisovány grantové projekty na témata spojená s právy dítěte, byt' mohou

postihovat jen určitou oblast – např. reklamní kampaň na linky důvěry a proti týrání dětí nebo aktivity v oblasti multikulturní výchovy. Řada námětů pro vzdělávání v právech dítěte je také v dětských časopisech. Různé organizace nabízejí školení pro učitele často kvalitně obsahově a personálně jištěné. Spolupracuje se na mezinárodní úrovni – např. vydání manuálu k výuce lidských práv *Kompas* (2006), který byl pod patronací Evropské unie přeložen do mnoha jazyků včetně češtiny.⁷⁶

Jedním z historicky prvních pokusů o výběr práv pro děti je francouzský model sestávající ze tří okruhů, v nichž je rozloženo deset práv nebo jejich částí (Hradečná 1996, 23). Protože jsou vhodnou ilustrací pro sestavení souboru výchozích práv pro další konkretizaci k výukovým účelům, uvádíme je zde v plném znění: *Okruh A* představuje *Právo na svobodu a rovnost*. Zahrnuje šest dílčích konkretizací: *Rovnost individuálních práv (každý má svá práva, ty i já)*, *Právo na identitu (právo na jméno...)*, *Svoboda smýšlení včetně náboženské svobody, právo vyjádřit svůj názor*, *Rovnost chlapců a dívek (přístup ke vzdělání...)*, *Rovnost ras, národnostních menšin a kultur a jejich rovnost (přístup ke vzdělání...)*, *Ochrana handicapovaných dětí a jejich rovnost (přístup ke vzdělání, službám, sociální integrace)*. *Okruh B* je označen jako *Právo na školu, hru a odpočinek* a obsahuje dvě formulace, *Právo na výchovu a vzdělání včetně volby vzdělanostní cesty (rodiče vychovávají své dítě, každé dítě má právo se učit a vychodit školu podle svých skutečných možností)* a *Právo hrát si a odpočívat (ochrana před dětskou prací, tj. zaměstnáváním dětí, přístup ke kultuře, prostor pro hru)*. Třetím je *Okruh C* nazývaný *Právo na výživu a zdraví* také se dvěma vyjádřeními: *Právo na přežití a rozvoj (výživa, oblečení, bydlení, povinnosti rodiny a státu)* a *Právo na zdraví (na nejlepší možný zdravotní stav – lékařská pomoc a péče včetně očkování, právo na duševní zdraví – odborná pomoc při potížích)*. Lze se domnívat, že tento výběr respektuje ta nejdůležitější sdělení dětem, která mohou být zpracována jak pro účely rozvíjení sebeuvědomění jedince, tak pro péči o vztahy mezi dětmi.

⁷⁶ Manuál *Kompas* je určen učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům pracujícím s mladými lidmi. Obsahuje náměty na vzdělávací aktivity podporující vnímání rovnosti v lidské důstojnosti. Manuál má být pochopen jako „kompas“ rozvíjející pozitivní postoj k lidským právům. Vy užívá postupů zážitkové pedagogiky.

Jaké výběry vzdělávacího obsahu vázaného na práva dítěte jsou v současnosti k dispozici ve školách nabízených materiálech? V následujícím přehledu se soustředíme především na 1.stupeň ZŠ, ale povšimneme si i stupně druhého a třetího.

V roce 1996 byly vydány dvě publikace. Prvá v pořadí byla metodika autorek Hradečné, Hejlové a Novotné *Práce učitele s právy dítěte*, která byla určena především pro základní školu a která nabízela kromě základních informací a výkladu určeného učitelům i přehled metod práce, náměty a pracovní listy. Tato práce je dodnes inspirativní v řadě námětů i svou výkladovou částí.

V pořadí druhou publikaci zacílenou však více na informace o dokumentech a jednoduché ilustrativní příklady některých práv zpracovala J.Ondráčková a vydal Český helsinský výbor v rámci řady studijních textů určených dětem a mládeži a zaměřených na výchovu k lidským právům⁷⁷ pod názvem *Co je Úmluva o právech dítěte* (1996). K výuce žáků autorka vybírá tzv. „základní práva každého dítěte podle Úmluvy o právech dítěte“, svůj výběr však nijak nezduodňuje. Jednotlivá práva upravuje a zjednodušuje jejich znění: právo na život, na jméno, na státní příslušnost, na rodinu, na ochranu zdraví, na takovou životní úroveň, která umožňuje rozvíjet se tělesně, duševně, morálně a sociálně, na vzdělání, právo své názory vyslovovat, a to ve všech záležitostech, které se ho týkají - názorům dítěte se musí věnovat náležitá pozornost, dále právo na svobodu projevu, vyhledávat, přijímat a rozšiřovat myšlenky a informace bez ohledu na hranice, na pokojné shromažďování, na svobodu myšlení, svědomí a náboženství, na soukromí, na ochranu před týráním a zanedbáváním. Každé z těchto práv je doplněno stručným komentářem a didaktizujícími radami, otázkami a apely. K některým je připojen krátký ilustrativní příběh. K mnoha z nich je možné mít zásadní připomínky. Například k právu na názor je připojen ilustrativní příběh chlapce, který si přál k vánocům horské kolo. Rodiče šetřili, aby mu jej mohli koupit, ale vybrali jinou barvu, než kterou chlapec chtěl. Ten pak otráveně řekl: „To je ale blbé zelené kolo, raději bych měl modré.“ (Ondráčková 1996, 10).

⁷⁷ V této řadě vyšly do té doby dva texty: Ondráčková, J. *Výchova k občanství pro základní školu*. Praha: ČHV, 1995 a Hradečná, M. – Dědečková, J. *O právech dětí pro učitele*. Praha: ČHV, 1995.

V této situaci je směřován pojem názor a výrok plynoucí z nálady, pocitu, nebo potřeby. Podobných nepřesností je v publikaci více. V současné době už ji nelze doporučit pro školní vzdělávání, zvláště s ohledem na pozdější a zdařilejší metodické texty.

Tím zdařilým je bezpochyby metodická příručka *První kroky* (1998), která byla zpracována odborníky Amnesty International⁷⁸ s ohledem na potřeby střední a východní Evropy a je překladem z angličtiny. U nás byla uvedena jako inspirace pro učitele všech školských stupňů Střediskem pro výchovu k lidským právům Evropského informačního střediska Univerzity Karlovy (EIS UK). Je rozdělena na činnosti pro „mladší děti“ a pro „starší děti“. Paleta forem a metod práce je poměrně široká. Tematicky je soubor pro „mladší děti“ zaměřen na „ty a já – výukové činnosti týkající se rozdílnosti“, „kdo, já? – výukové činnosti zaměřené na odpovědnost“, „právo na život – objasňování univerzálnosti lidských práv“, „co je čestné? – výukové činnosti zaměřené na spravedlnost“, „moje práva/tvoje práva – výukové činnosti o situacích, kdy se lidská práva mohou dostat do konfliktu“, „mimoškolní akce“. Obsah pro „straší děti“ je tematicky shodný, liší se pouze povahou a náročností nabízených aktivit. Učivo o právech dítěte je tu součástí sociálně osobnostního výcviku navazujícího i na respektování různosti a odlišnosti v rámci multikulturní výchovy. Tento materiál je možno považovat za velmi kvalitní zpracování jednotlivých témat. Náměty k činnostem jsou pestré, různorodé a velmi dobře metodicky připravené. Bohužel, tato příručka nebyla vydána knižně, byla pouze v neprodejně verzi rozeslána jednorázově na některé školy.⁷⁹

Učební text *Mladí lidé v měnících se společnostech* (2001) není zacílen pouze na dětská práva, ale má sloužit k výchově občana, posílen je v něm evropský rozměr. Vznikl překladem anglické verze z iniciativy Junáka – svazu skautů a skautek České republiky a České rady dětí a mládeže s podporou Českého výboru pro Unicef a MŠMT. Základními tématy jsou mládež, zdraví, školní léta, pracovní

⁷⁸ Mezinárodní nevládní organizace sledující stav lidských práv na celém světě.

⁷⁹ Avšak přístup v ní uplatněný ovlivnil s velkou pravděpodobností zpracování dalších metodických materiálů, zvláště pak práci s filmovými dokumenty v projektu *Jeden svět ve školách* (od roku 2005).

život, konflikt se zákonem, mladí občané. Soubor je doplněn odkazy na zdroje dalších informací, slovníkovým výkladem základních pojmů a neobvyklých výrazů, ukázky ze života dětí ve formě jejich vzkazů nebo dopisů, vyzývá k přemýšlení o otázkách a obsahuje pracovní listy. Je určen spíše vyšším ročníkům základní školy a školám středním. *Úmluvě o právech dítěte* je věnován prostor v tématu „mládež v čase přeměn“. Kromě klíčových informací o tomto dokumentu jsou uvedeny jeho základní principy „formulované mladými lidmi“ (za ně jsou v tomto materiálu považováni lidé mezi deseti a čtyřicetiletými). Protože jsme se principům věnovali v předchozích částech textu, bude zajímavé porovnat, jaké jsou považovány za důležité pro sdělení dětem zde. Je to především právo na život: „*Děti mají právo žít a rozvíjet se a být součástí společnosti*“, dále rovnost (nediskriminace): *Všechny děti by měly mít stejná práva bez ohledu na jejich pohlaví nebo sociální postavení, jazyk, kterým mluví, barvu jejich kůže, náboženské, politické či jiné názory, majetek nebo jejich fyzické zdraví.*“, nejlepší zájem dítěte: „*Každý musí zvažovat zájmy dětí, pokud se jeho rozhodování nebo činnost dítěte nebo dětí dotýká.*“, právo na názor a být slyšen: „*Děti mají svobodu říci, co si myslí, a práva účastnit se aktivně na rozhodování. Dospělí by jim měli naslouchat a brát zřetel na jejich názory.*“ (2001, 5). Kromě základních jádrových práv, práva na život a rovnost, a ohledu na děti, který lze považovat za zástupný pro pojem lidská důstojnost dítěte, se v tomto učebním textu akcentuje zejména sebeurčující prvek obsažený v dětských právech – právo vyjádřit se a být slyšen.

Nadace Naše dítě vydala a školám rozdala neprodejný soubor učebních a pracovních textů pro žáky všech školských stupňů: *Slabikář dětských práv* (2001) a *Vím, co smím?* (2002), *Práva jsou pro všechny* (2003) a *Poznej svá práva a svobody* (2003). Lze jej také doporučit jako velmi vhodný pro výuku práv dítěte v českých školách. Vznikl se znalostí našich podmínek, respektuje ve svém celku rozdílnou úroveň žáků různého věku a vychází z těch rovin práv dítěte, které je možno přetavit do učiva, neboli odráží skutečnost, že práva vznikla a jsou určena pro regulaci vztahů mezi lidmi. Tyto soubory jsou také zpracovány na základě výše zdůvodněných idejí lidských a dětských práv. Pracovní listy pro 1.stupeň *Slabikář dětských práv* (2001) a *Vím, co smím?* (2002) vyžadují učitelovo další zpracování. Je proto nutná teoretická příprava. Pro učitele je velmi vhodné i pro

tento účel prostudování souborů pracovních listů pro 2. stupeň *Práva jsou pro všechny* (2003) a pro 3. stupeň *Poznej svá práva a svobody* (2003). Soubory pro 2. a 3. stupeň mohou být využity i bez přímého vstupu učitele, mnohé náměty však vyžadují jeho řídicí práci. Obsahují řadu nápadů pro skupinové činnosti, protože se řídí myšlenkou, že práva dítěte jsou věcí mezilidského kontaktu a komunikace a že fungují pouze v demokratické společnosti. Proto je třeba rozvíjet etické cítění, komunikační dovednosti, schopnost posuzovat situace vznikající mezi lidmi a rozhodovat se. Tato východiska zpětně stanovují před výuku práv na 1. stupni především úkol informovat o základní podstatě práva (život, ochrana, domov, kamarádi, atd.), zatím je neproblematizovat. Protože jsou tyto materiály prakticky na všech základních školách k dispozici, podívejme se na podrobnější charakteristiku jednotlivých souborů. Je třeba povšimnout si jejich myšlenkového základu a formy práce, stejně jako výběru a díkce práv, která jsou sdělována a už diskutována. *Slabikář dětských práv* a *Vím, co smím?*, dva na sebe navazující soubory určené pro 1. stupeň využívají oba stejného výběru práv a stejných ilustrací k nim.⁸⁰ Vybírají dvacet situací zachycených v člancích *Úmluvy o právech dítěte*, které mohou být srozumitelné dětem na 1. stupni, jsou podány v informativní, neproblematizované podobě. Obsah je tvořen následujícími výroky: Máš právo využívat všech svých práv, Svět je veliká skládačka složená z mnoha dílů, Všichni jsou stejně důležití, Máš svá práva a Máš také své povinnosti, Máš právo na život, Máš právo na své vlastní jméno, Máš právo na svou vlast, Máš právo na domov, Máš právo žít se svými rodiči, žít v rodině, Máš právo mluvit jazykem svých rodičů, Nikdo ti nesmí ubližovat, Máš právo mít své kamarády, Máš právo učit se, vzdělávat, Máš právo na svůj vlastní názor, Máš právo na život bez hladu, Máš právo na pomoc v nemoci, Máš právo na život v bezpečí, Máš právo na svůj volný čas, Máš právo rozvíjet všechny svoje zájmy a nadání, Máš právo žít v míru a přátelství s dětmi a dospělými ze všech zemí světa. *Slabikář dětských práv* obsahuje výrok doplněný uměleckou ilustrací, jak i název napovídá, je určen žákům 1. a 2. ročníku. Text *Vím, co smím?* je určen dětem od 3. do 5. ročníku. Stejně výroky a ilustrace jsou rozšířeny o otázky pro vedení

⁸⁰ Ilustrátorem je Jan Brychta.

rozhovoru i pro samostatnou práci žáků (text Jiří Kovařík). Ne všechny jsou však voleny vhodně, některé např. nerespektují psychologické potřeby dětí cítit se bezpečně se svou rodinou, např. sugestivní otázka „A kdo tě má na světě nejraději?“ následující po dotazu „U koho vlastně teď žiješ a s kým ještě bydlíš?“, obě jsou uvedeny v pracovním listu k čl. 2 *Úmluvy o právech dítěte*, který je představen větami: *Svět je velká skládačka složená z mnoha dílů. Všichni, i ty, jsme jeho součástí.* Podobně také otázky „Jací by podle tebe měli být dobří a správní rodiče?...A jací by být neměli?“ k textu práva *Máš právo žít se svými rodiči, žít v rodině* (čl.7 a 9). Tyto příklady ukazují, že pracovní listy není možno přijímat nekriticky a že je třeba vnímat psychologické potřeby dětí za zněním jednotlivých práv.

Práva jsou pro všechny (2003), soubor pracovních listů určený dětem přibližně od 10 až 11 let do konce základní školní docházky a event. ještě pro první ročníky učilišť, je transformací *Úmluvy o právech dítěte* (jednou z možných) do učiva spojeného s výchovou k demokracii a multikulturalitě. Je o nich takto uvažováno proto, aby práva ve smyslu nároků a povinnosti ve smyslu závazku práva znát, cítit a prosazovat u druhých byla citlivě a smysluplně začleněna do výuky. Základní myšlenkou sdělování práv je vazba práva a povinnosti a jejich souhrnné podřazení pod pojem odpovědnost. Užívání práva je záležitostí jeho znalosti, jeho nárokování, jeho povinného dodržování ve vztahu k druhým, což s sebou přináší odpovědnost právo znát, užívat, hájit pro druhého a dodržovat vůči druhým. Být o právech informován je užitečné nejen proto, že existuje mezinárodní právní norma, ale také proto, jak sděluje průvodce materiálem „Jirka“, že mohou být pro mladé lidi v tomto věku užitečné jako jedno z vodítek pro období, kdy už přestávají být dětmi a ještě nejsou dospělými. O právech je třeba diskutovat. Souborem proto provázejí postavy tří dětí, dvou chlapců (tmavé a světlé pleti, Rey a Adam) a dívky (Eva), z různých prostředí. Jejich názory, ve formě ilustrativní věty vyjadřující, jak také může být dětmi v tomto věku právo zpochybňováno, nebo ve formě kreslených rozhovorů mezi postavami tematizovanými obsahem a smyslem práv a doprovázenými fotografiemi práv, představují otevření diskuse k významům vybraných článků *Úmluvy o právech dítěte* v běžném životě. K právům jsou přiřčeny náměty k diskusi nad souvisejícími pojmy – jak jin

rozumět, v jakých situacích se s nimi obvykle lze setkat, dále náměty na příběhy, otázky k zamyšlení, náměty na činnosti a samozřejmě přesná citace příslušného článku nebo článků *Úmluvy o právech dítěte*.⁸¹ Výběr představuje deset práv: 1. rovnost, 2. nejlepší zájem dítěte, 3. život a rozvoj své osobnosti, 4. rodina, 5. zvláštní ochrana dětí bez rodin, 6. ochrana před násilím a škodlivými vlivy, 7. ochrana zdraví a zdravotní a sociální pomoc, 8. identita od narození, 9. vyjadřovat se, být vyslyšen, mít přístup k informacím a moci se sdružovat, 10. vzdělání a všestranný rozvoj své osobnosti. Je zřejmé, že výběr byl ovlivněn na jedné straně potřebou sdělit podstatu těchto práv - právo na život, rozvoj, ochranu a rovnost, na straně druhé možnostmi o nich diskutovat a variovat situace, které jsou dětem tohoto věku blízké, na které si také mohou udělat nebo už dělají názor z vlastní zkušenosti. Soubor postupuje od práv abstraktnějších po konkrétnější protektivní a participační, je uzavřen právem na vzdělání a všestranný rozvoj. Ke každému z nich je připojeno vyjádření, co je v souvislosti s ním každý povinen dělat nebo zachovávat a co naopak dělat nesmí: u práva na ochranu je to znění „Nikdo nemá právo druhého zraňovat, mučit nebo zabíjet“, u práva na rodinu „Nečiň druhým to, co nechceš, aby jiní činili tobě – ctěte a milujte se navzájem“, u práva na život znění „Každá lidská osoba je jedinečná a musí být chráněna“, atd. Ačkoli jsou tedy práva zpochybňována, např. „A taky si můžu prohlížet a číst, co chci, ne?“, je u každého z nich jednoznačné vyústění do morální zásady, kterou je třeba respektovat (viz záměr vytvořit pro tento věk průvodce lidskými právy).

Pracovní listy pro 3.stupeň *Poznej svá práva a svobody* (2003, text a výběr námětů J. Kovařík) pracuje s výběrem opět deseti formulací obsahu práv dítěte: 1. svoboda, rovnost a důstojnost v právech, 2. stejná zákonná ochrana, 3. soukromí, 4. osobní identita a volný pohyb, 5. rodina a majetek, 6. myšlení, přesvědčení, projev a shromažďování, 7. účast na správě své země, 8. práce, odpočinek, přiměřená životní úroveň, 9. vzdělání, účast na kulturním životě a výsledcích vědeckého pokroku. Desáté „právo“ je vlastně vyjádřením hodnoty a smyslu práv v životě a je doprovázeno morální výzvou, o které jsme se už

⁸¹ Například formulace „A víš, že máš právo na život a rozvoj své osobnosti“ je vázáno na čl.6 *Úmluvy o právech dítěte*, formulace „A víš, že máš – stejně jako ostatní děti – právo na ochranu před násilím a škodlivými vlivy“ je opřena o 8 článků – 19, 31, 52, 33, 34, 35, 36, 37 *Úmluvy o právech dítěte*.

zmiňovali: „Nečiň druhým to, co nechceš, aby jiní činili tobě“: „*Lidská práva a svobody mají jediné omezení: končí tam, kde začínají práva a svobody druhého člověka. Rubem – a nedílnou součástí – práv a svobod je povinnost respektovat a zachovávat práva a svobody druhých lidí.*“ Tento soubor, jak je patrné, pracuje už více s „právní“ polohou obsahu *Úmluvy o právech dítěte*. V průvodním textu je obsaženo více doporučení k četbě, náměty k zamyšlení, výklad pojmů a situací souvisejících s mezilidskou komunikací a interakcí, komunikační cvičení, náměty na složitější simulační hry (např. obhajoba vybraných práv fiktivních států na mezinárodním zasedání – kooperativní skupinová činnost), promýšlení důsledků užívání nebo porušování práva, resp.jeho smyslu (plné znění souvisejících článků *Úmluvy o právech dítěte* je opět přiloženo). Jednotlivé pracovní listy jsou uváděny ilustrovanými vtipy V. Renčina, které představují dané právo v humorné nadsázce. Např. text „Každý má právo na soukromí“ je opatřen kresbou muže, který sbírá listí pod stromem a k němuž druhý muž praví: „Nehrabte se v tom, pane! Nevíte, že existuje listovní tajemství?“ Díkce výkladu práva opouští zřetelnou rovinu vazby práva a povinnosti, povinnosti nejsou jednoznačně vyjádřeny tak jako v materiálu pro 2.stupeň, předpokládá se už určitá morální vyspělost studentů. K diskusi jsou také nabízena závažná témata (např. zda v souvislosti s právem na soukromí říci pacientovi, že má závažnou chorobu, zda to sdělit i jeho rodině, nebo vedení osobní karty žáka učitelem, ochrana osobních údajů, apod.) i hluboké otázky – co je lidská důstojnost, co je to jednat s druhým lidsky, co je „světový étos“, apod. Texty a náměty na výukové činnosti jsou nesený proměnou komunikace mezi vrstevníky, potřebou intelektového zpracování dětských práv a jejich významů a potřebou simulovat rozhodovací nebo konfliktní situace nejen v běžném životě, ale i na úrovni státu nebo mezi státy.

V projektu *Jeden svět na školách* (2005, projekt pokračuje i v následujících letech) s podtitulem „Vzdělávání prostřednictvím dokumentárních filmů“ šlo původně o využití reportáží zpravodajů České televize o životě lidí a dětí v různých částech světa, jejich zachycení v různých situacích, ještě pro jiné než zpravodajské účely. Byl nalezen pedagogický záměr zprostředkovat dětem a mladým lidem na příkladech skutečných životů, či spíše vzorků života, smysl a účel

lidských práv. Jeho rozvinutím je motivace potřebou poznávat sebe a vnímat a poznávat druhého, respektovat zvláštnosti druhých, komunikovat a spolupracovat, utvářet skupinové povědomí. Didaktickým výstupem je nastolení otázek týkajících se lidských práv a uvědomění si reálných situací, kdy je o ně nutné bojovat. Reportáže jsou doprovázeny souborem didaktických materiálů s podrobnými synopsi k filmům, scénáři diskusí, informacemi o problematice i náměty na různé, převážně interaktivní, činnosti - hrové, simulační a diskusní povahy, dále navazujícího tištěného příběhu či pohádky, jejichž obsahovým jádrem je daná reportáž. V každé z těchto reportáží se však otevírá řada témat, úhlů pohledu, řešení ať už žádoucích, možných nebo ideálních. Proto je zvláště pro žáky 1.stupně třeba předem dobře rozmyslet, pro jaké didaktické záměry filmový příběh využít a jak s ním pracovat. Přestože délka reportáží nepřekračuje dvacet minut, je jistě v mnoha případech účelné vybrat jen určité pasáže. V každém případě je třeba, aby učitel film nejprve sám viděl, nestačí znalost jeho obsahu z doprovodných textů a filmových synopsí. Obsahově reportáže pokrývají otázky dětské práce a práva na vzdělávání, uprchlictví a pobytu v azylové zemi, problémy života bez rodiny, života s chronickou nemocí, střetů kulturních zvyklostí, problémy dětských vojáků, života v rodině, otázky šikany, apod.⁸² Nesporným kladem této řady je autentičnost filmových příběhů, dětští aktéři, nečernobílé vidění situace, kvalitní nabídka navazujících výukových činností s náměty pro projektovou a obsahově integrační výuku, pro dramatickou výuku, pro rozvíjení myšlení technikami programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) a další. Toto zpracování je pro učitele dostatečnou orientací v problému, který se má stát učivem pro jeho žáky, nelze je však přebírat mechanicky, vždy je třeba přihlížet k situaci ve třídě. Ohlasy podle autorů projektu potvrzují „mimořádný potenciál dokumentárního filmu k oslovení mladých lidí“ (viz text pozvánky na promítání). Dokumentární filmy jsou využitelné nejen k vzdělávání v lidských právech, ale i pro multikulturní

⁸² Tematickými okruhy dalších projektů společnosti Člověk v tísni v inzerované nabídce jsou: krizové oblasti, rasismus. Romové, lidé v pasti, rozvojová spolupráce, vyrovnání s minulostí, drogy, československé dějiny, pro děti, mediální vycvoka. Projekty nabízejí i školící semináře pro učitele, asistenci expertních skupin, literární a výtvarné soutěže.

vzdělávání a pro nové vzdělávací strategie jako je globální rozvojové vzdělávání,⁸³ výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, apod.

Vzdělávací obsah související s právy dítěte lze též vytvořit adaptací zahraničních materiálů. Přibližně v polovině 90.let minulého století byly zájemcům z řad učitelů k dispozici informační a výcvikové materiály České společnosti na ochranu dětí, například *Sexuální zneužívání aneb jak mluvit s dětmi* (1995) a překlad francouzského manuálu *Osvědčení opatrnosti* (1995).

Didaktické náměty využitelné pro práci s právy dítěte vytvořila organizace Amnesty International, například *Stop šikaně, vytvořme svět bez mučení* (Amnesty International ČR 2005, s výkladem M. Koláře) nebo Unicef, například projekt *Adoptuj panenku a zachrániš dítě*, který vybízí k zhotovení textilní panenky daného střihu, která by měla odrážet etnické a kulturní rysy země výrobců, kupř. i školních dětí. Výrobky se poté při různých příležitostech prodávají za cenu očkovací vakcíny pro jedno dítě v rozvojové zemi. Na tuto akci může navazovat literární soutěž „Příběh panenky“.

Inspirativní jsou také materiály vytvořené pod záštitou Rady Evropy, například *The Human Rights Album* (1992) nebo už zmiňovaný manuál *Kompas* (2006), ale i další.

Příkladem zpracování učebnic je soubor *Základy demokracie* pro 4.- 6. ročník základní školy (vyšlo v letech 2002 - 2006). Obsahuje několik svazků, z nichž každý je tematicky věnován jednomu z důležitých bodů demokracie, např. odpovědnost, pravomoc, soukromí, spravedlnost, apod. Svazky obsahují nejen zjednodušený, resp. situačně vázaný výklad klíčového pojmu tak, aby bylo možno si jej spojit se situacemi a možnými událostmi každodenního života dětí i dospělých, ale i podněty k přemýšlení o situaci, postupy, jak se v ní orientovat, náměty k přemýšlení. Jsou doprovázeny modelovými příběhy, k nimž se váží pracovní listy. S učebnicemi tedy může pracovat učitel jako s metodickým

⁸³ Jedná se o informace o problémech dlouhodobé chudoby a o životě lidí v „rozvinutých“ a „rozvojových“ zemích, kromě informativní složky je jimi rozvíjena i složka „přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život podle svých představ“ (Informativní leták spol. Člověk v tísni Varianty). Navazuje na programy mezinárodní adopce na dálku umožňující i školám nebo třídám financovat vzdělávání dítěte ve válkou nebo přírodní katastrofou postižené nebo chudé rozvojové zemi.

materiálem, může ale také fungovat jako přímý text pro žáky. Jejich výsledná podoba byla jednak dílem překladu amerického materiálu *Foundations of Democracy* vytvořeného Centrem pro občanskou výchovu v Calabas v USA, jednak výsledkem připomínek českých učitelů v procesu jeho ověřování ve výuce. Sešity jsou dobře didakticky zpracovány, pojmy jsou srozumitelně vysvětlovány a ilustrovány, dostatek prostoru je věnován procvičování jejich porozumění v různých situacích.

Pro přípravu učitelů na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy lze nalézt řadu podnětů také v diplomových pracích a ve studentských výstupech z kurzu Práva dítěte ve vzdělávání (od akademického roku 2000-2001).

S obsahem učiva o dětských právech je samozřejmě spjata forma a jazyk, jímž je učivo prezentováno a jímž posléze hovoří učitel v přímé výuce. Jak s dětmi v primární škole mluvit zvláště o tzv. základních právech, jako je právo na život, na lidskou důstojnost, na rovnost a na svobodu ducha, může být pro učitele někdy oříškem především v prvních dvou letech školní docházky. Tento problém bývá řešen v dosavadních metodikách symbolizující ilustrací a jednoduchou informací.

Pro ilustraci několik příkladů: V *Slabikáři dětských práv* a v pracovních listech *Dětská práva: Víím, co smím* je např. právo na státní příslušnost vyjádřeno obrázkem bělošského chlapce, černošské dívky a psa, chlapec říká ahoj, dívka hi a pes haf. V albu dětských práv *The Human Rights Album* je např. právo na vzdělání vybaveno textem „Žádnému člověku nemůže být upíráno právo na vzdělání.“⁸⁴ s vysvětlujícím stručným doplněním a uměleckou ilustrací dítěte, které sedíce za stolem rýsuje kružítkem čtverec. Pro výuku mohou být využity kreslené příběhy nebo jednoduchá informativní sdělení, ve kterých jsou některá slova nahrazena obrázky (např. *Dějiny Unicef slovem a obrazem*, vytvořeno Řeckým národním výborem pro Unicef, do češtiny přeloženo In Hradečná 1996). Uplatňují se také symboly pro jednotlivá práva např. v jazyce dopravních značek – příkazové, doporučující, zákazové, výstražné. Jedno z výtvarných vyjádření bylo vytvořeno v rámci Unicef, jiné při činnosti české sekce DCI – mezinárodní

⁸⁴ „No person shall be denied the right to education.“ (*The Human Rights Album*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1992, s.14).

společnosti na ochranu dítěte a dětství. Nabízí se celá řada možností, jak obsahem práv dítěte naplnit různé dětské stolní hry – vznikají tak učební pomůcky v podobě obrázků, adaptace deskových her, nejčastěji pexesa, otáčivých terčů, apod. Vhodnou formou jsou také kresby zachycující určitý děj nebo situaci odehrávající se správně a naopak nesprávně (Hradečná 1996). Mnoho námětů skýtá už zmíněná metodika *První kroky*. Využívá postupů a forem práce uplatňující se v různých výukových strategiích - systém Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – např. myšlenkové mapy, pavučiny vztahů...), příběhy, zážitkové činnosti, hry sociální nebo zaměřené na rozvoj smyslového vnímání, činnosti podporující osobnostní a sociální identitu dítěte, podněty pro dramatickou hru, náměty na projekty, apod. Pro 2. a zvláště 3. stupeň jsou vhodné různé podoby diskuse, navozené např. kresleným vtípem představujícím právo nadsazeně nebo jinak humorně, jak je tomu v souboru *Poznej svá práva a svobody* (2003). Pro 2. stupeň se v textu *Práva jsou pro všechny* (2003) nabízejí úvahy nad „jednoznačnými“ hodnotícími soudy dětských postav provázejících textem s náměty na eseje, dramatizace a různé úkoly pro zamyšlení nad jednotlivými aspekty daného práva. Zdařilým počinem je na webu přístupné zpracování dialogů na různá témata, o kterých se dá říci, že se také volně váží k vzdělávání k lidským a dětským právům, byť sledují hlavně hledisko multikulturality. Internetová stránka vznikla za spolupráce British Council, Fakulty humanitárních studií Univerzity Karlovy a ESF (EU). V počítačové simulaci rozhovorů mezi mladými lidmi při různých příležitostech (např.: cizinci, uprchlíci, kulturní identita, předsudky, ale také homosexualita a další) se odehrávají typizované příběhy jednotlivých postav z vícenárodnostní skupiny, jejich dialogy, výklad problému a odkazy na literaturu a další zdroje.⁸⁵ Tyto náměty jsou využitelné pro práci se žáky přibližně od 3. až 4. ročníku ZŠ.

Shrnutí: Přehled námětů, metodik a učebních textů určených především pro přímou práci se žáky prokázal, že se vytváří určitá metodická základna pro propojování obsahu práv dítěte do vzdělávacích učebních celků. Je využitelná pro

⁸⁵ <http://czechkid.cz/si.html>

zakotvení práv dítěte do učitelova osobního výukového stylu, ale může být inspirativní i pro školní vzdělávací programy. Kritériem posuzování kvality těchto materiálů je pak poměrování k hodnotám, které práva dítěte představují a které jsou podporovány výběrem metod a forem výuky.

2.5 Evaluační kritéria naplňování práv dítěte ve školním vzdělávání

Tato kritéria jsou v podstatě také evaluačními kritérii didaktických transformačních procesů. Základním postupem při začleňování práv dítěte do výuky je propojování obsahu jednotlivých práv srozumitelných pro dětský věk do různého typu učiva, nyní vymezeném Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Protože pochopení smyslu a fungování práv dítěte je převážně věcí výcvikovou a prožitkovou, jsou vhodné ty metody a vzdělávací postupy, které spojují informace a poznatky se zažitím jejich kontextového významu. Jejich zobecněním je zkušenost hodnot mezilidského soužití. Zakotvují je hodnotové cíle vzdělávání v dětských právech, které odpovídají výchově k hodnotám, na kterých jsou založena všeobecně lidská práva.

Prvořadým evaluačním kritériem naplňování dětských práv ve výuce se takto stává **výchova k hodnotám** prolínající obsahem i strategiemi vzdělávání. Hodnota lidské důstojnosti, ochrany lidského života a péče o něj, rovnosti mezi lidmi a vnímání odlišností mezi lidmi jako zdroje duchovního bohatství (jsou to v podstatě hodnoty inkluzivního vzdělávání). Hodnota potenciality lidského růstu vyplývající ze současného pojetí člověka jako bytosti s otevřenou budoucností a s možností neustálého sebezdokonalování zdůrazňuje i význam vzdělávání pro cestu životem. Tento hodnotový přístup k učivu požaduje samozřejmě poskytovat dětem pravdivé informace a umožňovat jim je promýšlet a diskutovat o nich, utvářet si zkušenosti, názory a postoje. Vzdělávání jsou v *Úmluvě o právech dítěte* věnovány dva články, čl.28 a 29. Zvláště smysl čl.29 upozorňuje na hodnoty, které mají být obsahem a způsobem vzdělávání dětí naplňovány a které si průběžně mají děti osvojovat. Je to především rozvoj úcty k lidským právům a základním svobodám. V nich je zahrnuto právo na zakotvení ve vlastní rodině, etniku, kultuře. Výchova a vzdělávání má podporovat úctu k těmto kořenům –

rodičům, jazyku, kultuře a jejím hodnotám, byť i ony jsou poměřovány hodnotami obecně lidskými. Stejná váha je položena i na výchovu k úctě vůči hodnotám země trvalého pobytu, pokud je jiná, než země rodná, a dále ke kulturám, které se liší od vlastní. Hodnoty, které mají být dětmi zažívány v rámci přípravy na „zodpovědný život ve svobodné společnosti“ jsou podle čl.29 především porozumění, mír, snášenlivost, rovnoprávnost pohlaví, přátelství mezi národy, etnickými a náboženskými skupinami a osobami původního obyvatelstva. Přítomnost uvedených hodnot je také jedním z kritérií pro posuzování kvality zvolených výukových strategií a metod. Hovoří ve prospěch programů, které jsou založeny na respektu vůči individualitě, na kooperaci, na možnosti volit a mít odpovědnost, na příležitostech k posuzování etických důsledků rozhodování a řešení úloh a problémů. Je patrné, že uplatnění těchto hodnot jde napříč výukovým procesem a zahrnuje všechny jeho etapy, aspekty a úrovně, včetně forem práce, motivačních pobídek, hodnocení učení a výkonů žáků.

Druhým evaluačním kritériem je zřetel k **vedení dětí k prosazování svých práv a respektování týchž práv druhých**. Má vazbu na specifikaci právní výchovy v kontextu práv dítěte a na výchovu k odpovědnosti. V této souvislosti má být součástí výuky práv dítěte péče o kultivaci právního vědomí, které je nesené pocíťováním toho, co je spravedlivé a nespravedlivé, co je dovoleno a nedovoleno, co je vhodné a nevhodné, co je tolerováno a co trestáno. Dítě má být uváděno do podstaty pojmu právo v jeho jednotě s povinnostmi a odpovědností. Pro tento účel se jeví vhodným řešení běžných situací vznikajících v mezilidských kontaktech nebo situací modelových, avšak dětem blízkých. Děti by měly být vedeny k používání rozumu a rozmyslu pro kontrolu emocí a stereotypních pocitů, které bývají součástí konfliktů. V míře dané jejich věkem by měly předjímat důsledky svého chování a učit se tak odpovědnosti.

Třetím evaluačním kritériem je **zřetel k výcviku k sebeochraně** před různými škodlivými vlivy. Motiv ochrany dětí byl silným podnětem pro formulování práv dítěte. Vybavit je pro život však znamená také naučit je vyhnout se ohrožení a hledat pomoc v situaci nouze. Uplatnění zde naleznou tréninkové programy, situační hry, testy apod. Také zpřístupnění kontaktů na krizová centra a linky důvěry, které je v našich školách dnes už více méně pravidlem.

Čtvrtým evaluačním kritériem je **zřetel k potřebám dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami a k potřebám dětí ocitnuvších se v znevýhodněné situaci**. Tento aspekt vzdělávání je řešen systémově školsko-politickými opatřeními. Vzhledem k různorodosti situací, do kterých se děti mohou dostat, je však záležitostí každé školy a třídy vytvoření bezpečného a přijímajícího prostředí – děti žijí společně, respektují se, pomáhají si, zvláštnosti jsou zohledňovány metodami a formami výuky. Vůdčí zásadou je „nejlepší zájem dítěte“ v reálných podmínkách.

Pátým evaluačním kritériem je **specifikace metod používaných v souvislosti s právy dítěte**. V činnostech zabývajících se právy dítěte by měl být respektován především aspekt mezilidského soužití. Práva jsou záležitostí vztahů mezi lidmi, které mají být žity, intelektuálně zkoumány, porovnávány s vnímanými hodnotami, sdělovány, vysvětlovány a argumentovány, ale především prožívány. Z toho se pak odvozují rozhodovací procesy, kultivují se postoje a jednání. V tom spočívá značná výchovná potence práce s právy dítěte ve vzdělávání. Vhodné jsou proto metody osobnostní a sociální výchovy, výchovy dramatické a umělecké. Také však inovativní postupy zaměřené na rozvoj vyšších kvalit myšlení (např. program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, RWCT).

Zde naznačená evaluační kritéria představují určitou normu pro naplňování práv dítěte ve školním vzdělávání. Jako taková jsou především konkretizací současného porozumění významu těchto práv ve vzdělávacím, respektive konkrétně výukovém vztahu. Následující kapitola se zaměří na didaktické transformace zde uvedených kontextů pro budování znalostí a dovedností učitele pracovat s právy dítěte.

3. Koncepce vzdělávacího programu „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň základní školy“ a ověřování jeho účinnosti

Třetí kapitola konkretizuje pohledy na práva dítěte pro vzdělávací účely do vymezení koncepčního programu určeného pro přípravu studentů učitelství na práci s těmito právy ve školním prostředí. Přestože má své kořeny v konceptu práv dítěte, jak bylo analyzováno v kapitole předchozí, je současně vřazen do proudu reakcí na měnící se nároky na učitelské pregraduální vzdělávání a jeho podoba je tím ovlivněna. Tento fakt vyžaduje alespoň stručný úvod v podobě požadavků na vysokoškolské programy, kurzy a jejich konkrétní podoby - modely.

V současné době se přehodnocuje podstata i podoba učitelské profese (Havlík 1998, Vašutová 1999, Švec 1999, 2000, Spilková 2004). Tento proces trvá už několik desetiletí a souvisí s proměnou společnosti ve společnost znalostní. Vyžaduje se dovednost rychlé orientace v informacích a dovednost jejich účelného zpracování, alespoň minimální orientace v symbolické komunikaci a dovednost využívání nových přístrojů dnes už denní potřeby (počítače, mobilní telefony a všechny jejich varianty). Rozvoj techniky a nových technologií spolu s idejemi trvale udržitelného rozvoje a s faktem globalizace opět akcentuje pojetí svobody a odpovědnosti jedince i společnosti, čítaje v to i společnost profesní. V intencích současného pojetí člověka sílí ty proudy v učitelském vzdělávání, které zdůrazňují hodnotu vztahu učitele a žáka jako lidského setkání a význam vlastní aktivity v procesech získávání znalostí a utváření dovedností u obou subjektů. V učitelské přípravě je kladen důraz na otevřené vnímání žáka, na poznání procesů jeho postupného vyzrání, na práci s žákovskou skupinou (manažerské kompetence) a na pochopení vlastní učitelské role jako podněcovatele žákovu učení a pomocníka v jeho rozvoji. Tento přístup má silnou vazbu na etiku vztahu učitele vůči žákovi, k níž dětská práva přinášejí další podněty v logice pomoci rozvoji dítěte a ochrany jeho potencialit vhodnou péčí o podmínky učení i celého jeho života. S tím souvisí řada požadovaných učitelských kompetencí, které jsou v současné době různě strukturovány v závislosti na

přístupu k učitelskému vzdělávání. Oproti zdůrazňování vždy určitého aspektu profese, např. aspektový přístup behavioristický, osobnostní, dovednostní, konstruktivistický (Švec 1999), je dnes v zásadě patrná snaha po jejich syntéze. Součástí tohoto procesu je úsilí institucí připravujících učitele u nás i v Evropě stanovit profesní standardy a takové pojetí specializačního vzdělávání, které připraví budoucí učitele na kvalitativně odlišný přístup k žákovi i na kvalitativně odlišnou výuku (Švec 2000, 2002, Spilková 2004).

Návrh vysokoškolského programu určeného pro vzdělávání v právech dítěte v této práci se svými východisky a svou povahou řadí k tzv. sociokonstruktivistickému přístupu, který náleží k přístupům celistvěji zaměřeným a reflektujícím postmoderní svět. Jeho principy jsou významné pro chápání učení žáků jako procesu objevování, utváření a přetváření poznatků a zkušeností. Pro roli učitele se zdůrazňují opět ty kvality učitelství, které jsou zacíleny na rozvíjení dítěte, na jeho svět, na smysluplnost jeho učení, na posilování odpovědnosti za jeho učení, apod. (Spilková 2004, 146). Tento přístup souzní s porozuměním člověka sobě samému a jak je ve společenství druhých i s porozuměním specifčnosti dětství v intencích rozboru podaného zde v 1. kapitole. V tomto chápání učitelství se odvíjí také důraz na budování vlastního výukového stylu studenta. Tento proces je považován za klíčový při rozvíjení profesní identity studenta učitelství (Spilková 2004 s odvoláním na J.Mareše),⁸⁶ a to jej staví na významné místo v zacílení všech vysokoškolských programů a kurzů připravujících učitele. Protože se o něm uvažuje jako o svého druhu „filtru“ pro pedagogicko-psychologické informace, se kterými se student setká při studiu na fakultě (Švec 1999), je jedním z podstatných cílů učitelského vzdělávání snaha pomoci studentům jejich pojetí výuky pro sebe zviditelnit, uvědomit si a vědomě dotvářet. Zdůrazňují se proto procesy reflexe a sebereflexe. Obtíže s uváděním těchto idejí a poznatků do běžné vysokoškolské praxe jsou značné a souvisejí s hledáním optimálních modelů výuky. Pregraduální výuka je určována základními charakteristikami svých procesů: má být komunikativní, partnerská,

⁸⁶ V tomto ohledu je přínosné výzkumné šetření R.Švařička (2007) zaměřené na životní historii zkušených učitelů základních škol. Potvrdilo, že nejpodstatnějším motorem rozvoje učitele je právě jeho vlastní rozhodnutí budovat a zlepšovat svůj výukový styl.

nedirektivní, reflektovaná, což ale předpokládá zodpovědnost studentů a jejich aktivitu (Svatoš 2002). Přestože prvé tři charakteristiky jsou součástí klasického pojetí výuky na vysokých školách (Vašutová 1999), zdůrazňuje se jejich důležitost specificky pro přípravu na povolání učitele. Mají však být naplněny novými výukovými postupy, konstruktivistickými, aktivizujícími, zážitkovými, rozvíjejícími kritické myšlení, apod. Reflektivita je zdůrazňována v současnosti více v souvislosti s pojetím vyšší kvality učitelovy práce podmiňované reflektivním myšlením. Je jím začasté míněn „...*proces informování a logických rozhodnutí ve výuce s následným hodnocením tohoto rozhodnutí.*“ (Nezvalová 2000, 7). Učitel by tedy měl být schopen sebereflexe, protože se jí koriguje sebepojetí v učitelské roli, avšak jen tehdy, je-li sebereflexe rozvinutá (Svatoš 2002). Toto zdůraznění má vysokou vazbu na pojetí odpovědnosti v profesi učitele. Uvažuje se v této souvislosti např. o obecném modelu zodpovědného chování, který předpokládá vnímat praxi jako řetězec rozhodovacích procesů, který je buď úspěšný nebo neúspěšný (Nezvalová 2000). Z hlediska přípravy na profesi to znamená umět vidět anebo vyhledat problém, analyzovat jej, vyhodnotit a kriticky posoudit z hlediska etických norem humanistického vzdělávání a z hlediska vlastní odpovědnosti za děti, ale i za zlepšování, popř. teprve budování, vlastního učitelského stylu. Sebereflexe jako významná charakteristika dobrého vykonávání profese tedy není jen uvědomit si sebe v procesu, ale je to také kognitivní proces zaměřený na hledání problémů, rozporů, a na zvažování jejich řešení. Osobnost učitele se takto promítá v hodnotách, které jsou měřítkem správnosti nebo alespoň přijatelnosti rozhodnutí, jehož součástí je přijímání odpovědnosti (Nezvalová 2000). Vychází se z předpokladu, že na toto pojetí učitelství je možno studenty připravit takovou výukou, která jim dá nástroje kritického myšlení poměřovaného intelektuální odpovědností. Ta je nutná pro vědomé zdůvodňování vlastních rozhodnutí, které je současně poučené (znalostní báze studia) i intuitivní (pojetí profesních znalostí uvědomovaných a skrytých). Ve stejný okamžik je ovšem také váženo morálními a etickými konsekvencemi vyučování, které jsou cítěny i věděny, učitelé v ně mají důvěru a mají v nich oporu. Podobné úvahy nad profesí učitele vyžadují nové přístupy a metody výuky zejména v pregraduální přípravě (Spilková 2004). V českém

prostředí, ale nejen zde, se v této souvislosti rozvažuje nad hledáním nového paradigmatu učitelského vzdělávání. V této souvislosti kladou T.Svatoš a I.Holý (Svatoš 2002) otázku metodologické univerzálnosti vysokoškolských kurzů. Sami se na příkladu kurzu didaktiky chemie (resp. psychodidaktiky respektující pedagogicko-psychologický rozměr vyučování) pokusili o vytvoření modelu s obecnější platností. Protože tato kapitola je podobným pokusem, považujeme jejich zprávu o akčním výzkumu jejich modelu za přínosnou, neboť poskytuje ilustrativní náhled do přestavování vysokoškolských programů a kurzů pro budoucí učitele. Autoři vytvořili konvergentní model kurzu spojující tři dosavadní trendy v učitelském vzdělávání – vědní neboli naukový, činnostní neboli praxeologický a osobnostní neboli axiologický. Pokusili se však o jejich přesah důrazem na komunikativnost při výuce a na sebereflexi. Stanovili cíle ve všech třech trendových oblastech a v procesu výuky, která zahrnovala i pedagogickou praxi studentů, ověřovali reflektování vytypovaných dovedností. Po uplatňování postupů navozujících rozvinutou reflexi a sebereflexi a komunikaci o ní dospěli k názoru, že podobné modely vysokoškolských kurzů jsou efektivní zejména z hlediska sebepoznání, vytvoření kritického sebenáhledu i získání větší důvěry ve své profesní názory a postupy. Vyslovili názor, že tato cesta ve vysokoškolské praxi je v souladu s požadavky, které jsou na přípravu studentů učitelství dnešní dobou, praxí, vědou i světonázorem, kladeny.

Následující návrh na vytvoření kurzu připravujícího učitele na práci s právy dítěte, který je v centru této kapitoly, by měl přispět do tohoto dění. Měl by odpovídat na trendy požadující začlenit do přípravy učitelů reflektivní a sebereflektivní techniky s kritickým zvažováním přípravy a průběhu výuky, příležitosti pro vytváření vlastního výukového stylu, důraz na axiologické hledisko výuky určitého vzdělávacího obsahu a zřetel k etapě žákova rozvoje a k jeho osobnosti. S tímto vědomím byl vytvořen vzdělávací program „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň základní školy“ jako komplexní návrh ustanovující obecné a podstatné záměry včetně vytyčení didaktických a reflektivních dovedností, kompetencí. Záměrem bylo, aby na základě tohoto programu bylo možno vytvářet kurzy pro specifické podmínky a cílové skupiny. Kurz pro vzdělávání učitelů 1.stupně základní školy pro potřeby pedagogické fakulty

Univerzity Karlovy v prezenčním studiu je představen v kapitole 3.2. Předpokládá se vytvoření modifikací pro jiné formy studia tohoto učitelského oboru. Procesuální charakteristiky kurzu v koncepční, realizační a hodnotící rovině vytvořily několik modelů, které byly ověřovány akčním výzkumem. Zprávou o nich je kapitola 3.2.1.

3.1 Rámcová charakteristika vzdělávacího programu „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň základní školy“

Obsahové a cílové polohy vzdělávání v právech dítěte byly podrobněji analyzovány v kapitole druhé. V této části textu podáváme základní charakteristiku vzdělávacího programu zaměřeného na výuku práv dítěte v učitelské přípravě shrnující její podstatná ohniska. Jeho konkretizací je návrh podoby vysokoškolského kurzu.

Osou vysokoškolského vzdělávacího programu „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň základní školy“ je charakteristika těchto práv jako norem vztahů člověka vůči sobě samému a vůči lidství v etapě dětství. Koncept práv dítěte se ve vzdělávacím poli rozvíjí do etiky dospělosti vůči dětství a do norem mezilidského soužití. Ohled na etiku vztahu učitele vůči žákovi a žakovské skupině je prvním významovým aspektem pomyslné osy vzdělávání učitelů v právech dítěte. Druhým je určenost práv dítěte pro děti, být jim metaforicky řečeno kompasem při včleňování se do civilizace, která jim v těchto právech představuje hodnotu člověka a jeho vztahů. Obsah těchto hodnot rozčleněný do jednotlivých práv a vyznívající v jejich smyslu podporuje jak sebeuvědomění a sebepojetí dítěte, tak jeho mezilidské vztahy a dává jim obrysy zdůvodněné pojetím člověka obecně a pojetím dítěte zvláště. Tyto vztahy zahrnují jak vztahy mezi dětmi, tak vztahy dětí k dospělým – respektovat je, umět je požádat o pomoc a radu, ale i se před nimi chránit. Nechceme zde tvrdit, že práva dítěte postihují celou bohatost života a mezilidských vztahů, avšak jak svou komplexností tak svým výkladem vazby práva a odpovědnosti se dotýkají žádoucí kvality lidského bytí v jeho sociálním rozměru.

Jakmile učiníme tuto dvou aspektovou osu základem kurzu vzdělávajícího učitele v právech dítěte, je třeba respektovat její pořadající funkci pro cíle, obsah, výběr výukových postupů a metod. Ovlivňuje požadavky na výstupy a přechází do evaluačních kritérií koncepčního projektu i realizovaných procesů. Zakládá také dvou významovou povahu vzdělávání učitelů v dětských právech, poselství pro dospělé a poselství pro děti. Znalostní a postojově hodnotový základ porozumění dětským právům učiteli je přetvářen do jejich didaktické dovednosti seznamovat s těmito právy žáky. Tento úkol je splněn v té míře kvalitně, v jaké nabízí příležitosti pro vytváření vlastních postupů a jejich reflektování. Proces výuky v kurzu je třeba koncipovat a realizovat tak, aby byla studentům dána možnost vlastního pochopení a zpracování práva do výukových činností s dětmi, aby získali současně kritéria pro reflexi těchto činností z hlediska obsahové a hodnotové správnosti. Učivo v kurzu je třeba strukturovat tak, aby podporovalo pochopení smyslu dětských práv jako prostředku pro ochranu dětí dospělými, jako vyjádření etiky vůči dítěti, jako prostředí sociálně kultivační výchovy žáků a výchovy občana v demokratické společnosti, která je na respektování práva založena. V to čítaje i pochopení odlišné povahy práv základních, nezadatelných a nezcižitelných, a práv situačně (a historicky) akcentovaných. Rámcem pro hodnotící kritéria kvality vzdělávání v právech dítěte je obsah, význam a hodnoty konceptu práv dítěte.

Obecně didaktické dovednosti studentů učitelství a ohled na vyspělost žáků a pedagogicko-psychologické znalosti se předpokládají, je však třeba na ně v specifických souvislostech upozorňovat, např. v didaktických aplikacích principem vývojového hlediska respektujícího reálné možnosti pochopení práva a nakládání s ním u žáků různého věku. Předpokládá se tedy dovednost uskutečňovat získané porozumění vzdělávacími postupy respektujícími sociální vyspělost žáků a povahu těchto práv jako výrazu kvality života, v němž je nutná svoboda, odpovědnost, ochrana slabších i sebeochrana. Tato poměrně značná složitost koncepce vzdělávání v právech dítěte je nezbytná v koncepčních úvahách a v hodnotících posuzováních správnosti a efektivnosti kurzu. Stojí také za každou jednotlivou lekcí, neboť v ní se vždy odráží buď celý komplex významů práv dítěte nebo v něm obsažená jednotlivá zdůraznění. Teprve tehdy, kdy se toto

podání, se lze vyhnout nežádoucím zkreslováním a mylným závěrům. Smysluplnost kurzu pro studenty učitelství je pak zejména v didaktické aplikovatelnosti získaných znalostí a vzhledu do dětských práv i v zažitých postupech, jimiž lze učinit práva dítěte součástí vlastního výukového stylu.

3.2 Návrh základní podoby kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“ v programu „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň základní školy“

Následující návrh kurzu připravujícího učitele na práci s právy dítěte je vymezen ve třech didaktických rovinách, to jest v cílových záměrech, ve vzdělávacích oblastech a v očekávaných výstupech. Neobsahuje procesuální charakteristiky, protože ty jsou vyjádřeny v principech vzdělávání v dětských právech a dotvářejí se s ohledem na konkrétní podmínky výuky. Právě jejich povaha a zdůraznění jejich vybraných rysů zakládá variantnost možných výukových modelů. Ty, které byly realizovány na katedře primární pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jsou obsahem následující podkapitoly (kap.3.2.1). Do návrhu kurzu také nezařazujeme zdůvodňování jeho potřebnosti a jeho začlenění do obecnějších vzdělávacích koncepcí, neboť obojí je popsáno v kapitole první a druhé.

Vzhledem k jeho záměrům, předpokládajícím už alespoň částečně vytvořené obecně didaktické dovednosti, znalosti procesu výuky a orientaci v psychologických charakteristikách žáků na primární škole, je určen pro druhou polovinu studia. V časovém plánu mu může náležet jeden semestr dvouhodinových seminářů nebo bloková výuka.

Cílové (strategické) záměry kurzu

Devět cílových oblastí je vymezeno s úmyslem pojmenovat strategické rámce pro soubory cílů, které se budou dále zpřesňovat pro konkrétní výukový model i pro výukovou jednotku. Konkretizace je vedena výběrem tematických celků, některé cílové oblasti jsou však více vázány na užší témata. Obsahově

konkretizované cíle se operacionalizují volbou metod a ohledem na podmínky výuky.

Prvý cílový okruh je zaměřen na zpracování informací týkajících se práv dítěte ve vzdělávacím kontextu humanistické výuky a se zdůrazněním konstruktivistických postupů. **Druhá** cílová oblast odpovídá na požadavek porozumět kontextovosti fungování vybraných práv. Předpokládá se, toto pochopení umožní vhodný výběr výukových postupů a metod zohledňujících úroveň vývoje sociálních vztahů a sociální dynamiku v práci s dětskou učicí se skupinou. **Třetí** cíl stanovuje úkol porozumět principům přetváření obsahu práv dítěte do učiva pro děti, což se prokáže dovedností vytvořit vlastní osnovu pro výuku respektující smysl a účel dětských práv, pro seznamování s konkrétními právy, s jejich aspekty a významy a pro vyvození a kultivující užívání pojmu práva v konfliktních situacích a v situacích pocíťování újmy. Při tomto procesu uvažovat o obsahu jednotlivých práv ve vazbě na aspekt ochrany před jeho zneužíváním nebo před ohrožením, jehož se týká, a na aspekt zodpovědnosti, který provází jeho uplatňování pro sebe a respektování u druhého. Tyto aspekty domýšlet až do úrovně výukové strategie a konkrétní učební situace nebo činnosti. **Čtvrtá** oblast cílů se týká dovednosti reflektovat metody vhodné pro práci s právy dítěte po jejich prezentaci vysokoškolským učitelem. To předpokládá dát studentům příležitost zažít je i v simulované žákovské roli a rozpoznat jejich kvality z hlediska využití ve svém vlastním výukovém stylu. Zpětnou vazbou pro dosažení cílů v této oblasti je reflexe prožitku činnosti, zejména její zhodnocení jako didaktické metody a přenos vlastní zkušenosti do předpokládaných reakcí dětí. **V pátém** souboru cílů se požaduje promýšlet prolínání vzdělávání v právech dítěte do vzdělávacích oblastí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem. Projeví se dovedností rozložit práva vybraná pro dané věkové rozmezí dětí do vzdělávacích oblastí a průřezových témat (RVP ZV a ŠVP). **Šestá** oblast cílů zahrnuje uvažování o možnostech účasti dětí na výuce v prostředí konstruktivistického vedení jejich učení, v rámci dětských samosprávných orgánů, v organizaci života ve třídě, atd. Naplnění **sedmého** cílového okruhu znamená získat, popř. doplnit si, představu o možnostech pomoci ohroženým dětem, získat informace o pozitivně laděných sociálních útvarech a systémech, na které se

mohou učitel i děti obrátit o pomoc, získat informace o legislativním jištění (relevantní zákony a školské politické dokumenty). Specificky vázaná na metody sociálně osobnostního výcviku je **osmá** oblast cílů. Jde v ní mimo jiné např. o uvědomění si možností využívat pro seznamování dětí s jejich právy strategie a techniky zaměřené na prevenci a nápravu agresivního chování dětí, včetně šikany. Totéž platí pro obecnější dovednosti práce s dynamikou dětské sociální skupiny při výuce i mimotřídním setkávání (kontext mravní výchovy, práce s pravidly života ve třídě, apod.). Konečně **devátý** cílový soubor požaduje prokázat porozumění podstatě vzdělávání v právech dítěte vytvořením metodické pomůcky či didaktického materiálu nebo přípravou na praktickou výukovou činnost se žáky (výuková jednotka, projekt...) s metodickým průvodcem, popř. i reflexí z jejího provedení.

Vzdělávací oblasti kurzu

V návrhu se předpokládá osm vzdělávacích oblastí, které jsou z hlediska založení obsahových jader kurzu základní. Ke každé z nich je připojen její možný název, ve kterém se odráží komunikativní aspekt daného vzdělávacího obsahu a je proto formulován jako otázka, může být využit zejména při tvorbě distančních studijních textů. V průběhu další konkretizace se pak obsah kurzu rozkládá do dvou linií. První je teoretická, druhou je linie výcviková. Metodicky je v etapě přípravy na výuku smysluplné pohybovat se v obou odděleně, ve vlastním procesu výuky se prolínají. Potřebné je upozorňovat studenty na rozpory, vést je k uvažování o reakcích dětí různého věku, k vnímání připravovaných činností i z aspektu etiky vůči dítěti, který je prvořadý. Zdůrazňovat volbu metod a obsahu i cíle a povahy činností vzhledem k věku a potřebám dětí.

Prvou vzdělávací oblastí je studium *Úmluvy o právech dítěte* a vybraných dokumentů, které ji předcházely, které ji doplňují (opční protokoly) a které ji pomáhají začlenit do různých aspektů života společnosti. V to čítaje i metodické materiály připravené různými zpracovatelskými subjekty za účelem přiblížení dětských a lidských práv veřejnosti a dětem na jednotlivých stupních škol. Součástí je i kritické zhodnocení těchto námětů a metodik. *Možný název tematického okruhu: Odkud přicházejí a co přinášejí dětská práva.* **Druhá** oblast

se týká proměny pojetí dítěte, historických souvislostí, současných aspektů psychologických, sociologických, pedagogických a filozofických. Zdůrazněným hlediskem je osobnostní pojetí, tj. především koncept dítěte jako potenciální, rozvíjející se, osobnosti. *Možný název tematického okruhu: Kdo je dítě a co se odehrává v dětství.* **Třetí** oblast obsahuje principy vzdělávání v dětských právech respektující účel jejich vzniku a naplňování. Její součástí je i problematika odpovědnosti učitele jako součást etiky dospělých vůči dítěti. Dále převádění uvedených principů do poselství pro děti, které obsahuje zásady mezilidských vztahů vycházející z ideje lidských práv a respektující současné pojetí dítěte. Také proces vyvozování pojmu právo z konkrétních situací, které se mohou odehrávat mezi dětmi. *Možný název tematického okruhu: Co je východiskem vzdělávání v právech dítěte i kritériem pro zpětnou vazbu.* **Čtvrtá** oblast se zabývá situací znevýhodněného dítěte v dnešní škole. Obsahuje základní informace o rozpoznání syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, povinnosti, oprávnění a možnosti zahrnuté v reakcích učitele a školy. Zabývá se základními znalostmi o agresivním chování jedinců v dětském věku, o šikaně - psychopatii a deprivaci vedoucí k útokům na jiné děti, o onemocnění dětské sociální skupiny. Předpokládá také simulaci prožitků dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami ve výkonové situaci (specifické vývojové poruchy učení, děti znevýhodněné motoricky, smyslově nebo intelektuálně, důsledky výraznějšího stresu a závažného onemocnění v dětství apod.),⁸⁷ kterou lze využít mimo jiné i jako součást přípravy dětské skupiny na účelné začlenění těchto dětí do školní třídy. *Možný název tematického okruhu: Jak poznat znevýhodněné a ohrožené dítě a co dělat.* **Pátá** oblast zasahuje vnímání potřeb dětí a jejich zjišťování – metody pozorování a dotazování se dětí, diagnostika problémů v dětské skupině. *Možný název tematického okruhu: Jaké jsou možnosti pedagogického diagnostikování vztahů mezi dětmi.* **Šestá** oblast míří do dovednosti vytvořit osnovu vzdělávání v právech dítěte s ohledem na vospělost a složení dětské skupiny a na začlenění do širší vzdělávací strategie (včleněné do jiné vzdělávací oblasti, do výuky

⁸⁷ V tomto výčtu chybí děti nadané, jejichž vzdělávací potřeby jsou též specifické. Je tomu tak proto, že jejich situaci charakterizovanou výrazně kvalitnější činností, nelze simulovat ani tak rámcově, jak to dokážeme pro situace nedostatku, snížení kvality činnosti nebo překážky pro činnost. Nadanými dětmi se v přípravě učitelů zabývá jiný kurz.

konkrétního tématu, do práce s pravidly života ve třídě, do metod podporujících kladné klima, do postupů sociálně osobnostního výcviku, apod.). Předpokládá též využívání pomůcek k výuce práv dětí a jejich případnou výrobu a využívání dalších dostupných metodik. *Možný název tematického okruhu: Jak se připravit na výuku práv dítěte.* **Sedmá** oblast zahrnuje vzdělávací strategie, metodické postupy a nácvik konkrétních učebních metod – práce se situací a příběhem, využití výtvarných a hudebních činností pro účely sociálně osobnostního výcviku s obsahem práv dítěte, dramatická hra, didaktická hra, simulační techniky pro navození pochopení situace dětí uprchlíků, migrujících pracujících a pro cíle multikulturní výchovy, apod. *Možný název tematického okruhu: Nápady a inspirace pro přímou činnost s dětmi.* **Osmá** oblast je opět komplexnější a představuje využití obecně didaktických dovedností při koncipování výuky v právech dítěte a při přípravě konkrétních činností pro děti v rámci svého výukového stylu, je v podstatě syntézou předchozích oblastí. Její součástí může být i akční učitelský výzkum. *Možný název tematického okruhu: Jak si připravit výukové činnosti a jak je realizovat ve své výuce.*

Uvedené tematické oblasti pokrývají celek obsahu práv dítěte pro didaktické aplikace účelné v přípravě učitelů. Je zřejmé, že některé části vymezených okruhů (např. individualizace ve výuce, integrace žáků) nebo i okruhy celé (např. diagnostika dětské skupiny) se naplňují výukou jiných kurzů. Přesto však by měl kurz vzdělávání v právech dítěte konkretizovat dovednosti, vědomosti a zkušenosti studentů odjinud také vzhledem k fungování práv dítěte ve školním prostředí.

Očekávané výstupy kurzu

Požadované výstupy z kurzu předpokládají získání těch pohledů na práva dítěte, které jsou specifické pro jejich didaktické zpracování. Jsou výsledkem analýz trojího typu, kterými studenti v průběhu kurzu procházejí a které se liší šíří záběru vzdělávacího obsahu a konkretizací ve vztahu k výukovým procesům, zejména k řízení výuky. **Prvá analýza** vyžaduje uvažovat o těchto právech ve **čtyřech požadovaných kvalitách učiva a cílů**. Jejich vymezení slouží k promyšlení průniků práv dítěte do činností, které mohou sledovat i jiné výukové

cíle, v nichž by se ale současně ideje a principy práv dítěte měly projevit přímo nebo nepřímo. Těmito kvalitami jsou za prvé **sebepojetí** (sebeuvědomění, sebedůvěra, sebehájení a sebeochrana), za druhé **prožitky** (soucítit s druhými, vnímat druhé a vcítovat se do jejich situací a pocitů), za třetí **informace** (pamatovat si vybraná práva), za čtvrté **postoje** (vnímat a řešit situace porušení práva). Uvedené pořadí uvažovaných kvalit učiva a cílů odráží akcenty, které jsou ve vzdělávání práv dítěte kladeny na 1. stupni základní školy. Prvořadou oblastí je tedy podpora sebepojetí. Utváření postojů, přestože je nejvyšší obecnou kvalitou vzdělávání v lidských a dětských právech, se pro tuto věkovou skupinu a s ohledem na konkrétní způsoby výuky dostává na poslední místo v hierarchii cílů. Výuka práv dětí na 1. stupni připravuje vědomé zaujímání postojů na následujících vzdělávacích stupních. Logika tohoto uspořádání je studentům vysvětlována právě z hlediska pochopení celkového smyslu vzdělávání žáků 1. stupně v jejich právech, jenž spočívá v uvědomování si sebe a svého místa mezi druhými. Studenti jsou dále vedeni, aby promýšleli obecnější cíle výukových činností v následujících kategoriích výsledků učení žáků: znalosti o dětských právech, dovednosti (např. využívat je pro ochranu sebe a druhých, komunikovat o nich mezi sebou, vysvětlit jejich význam mladšímu dítěti, apod.), schopnosti (např. rozlišovat, jaké právo je porušeno nebo nedodržováno, analyzovat, které jednání je špatné, škodlivé a proč, atd.), postoje ve smyslu promýšlení důsledků rozhodování, řešení situací, apod. Smyslem těchto požadovaných úvah je uvědomit si všechny polohy učiva o právech dítěte a jejich vazbu na utváření obecnějších kompetencí dítěte, v souladu s RVP pak především v oblasti komunikační, sociální, občanské. **Druhá analýza**, již konkrétněji zaměřena na vzdělávací činnosti s obsahem práv dítěte, předpokládá schopnost vybrat si s pochopením celkového smyslu práv dítěte (principů) a se znalostí věkových zvláštností žáků několik práv, která mohou být přetvořena do učiva v intencích předchozího zpracovávání obecnějších kvalit vzdělávacího obsahu a cílů. Vybraná práva mají být dále rozvinuta do souvislostí tvořících komponenty učiva o daném právu. Jsou jimi **znění práva** či smysl, poselství práva, **zodpovědnost**, vyplývající konkrétně z jeho existence nebo užívání, **ochrana**, neboli ochranná kapacita, kterou právo má, způsoby jeho zaštitění a jejich konkrétní

významy v praxi, **výuková strategie**, neboli promýšlení, jakým typem činnosti je možno nejlépe dané právo dětem přiblížit, v jaké činnosti nebo situaci jej mohou nejlépe pochopit a zažít, nakonec pojmenování **konkrétní učební činnosti**, v níž lze analyzované právo zpřítomnit pro žáky (např. hry, četby, dramatizace...). **Třetí úroveň** didaktického zpracování práv dítěte se odráží v **komplexní přípravě výukové jednotky** nebo ve vytvoření vzdělávací pomůcky, materiálu, pracovního listu nebo autorské učební činnosti (např. autorský příběh určený pro práci s textem). Předpokládá se vyjádření cílů, motivačních námětů, výběr prvků učiva, návrh procesuálního postupu neboli scénář výukové jednotky, popis jednotlivých úkolů a činností, závěr s přípravou hodnotících reflexí, které mají žákům potvrdit nebo ujasnit vyznění, generalizaci, zkušeností z učebních činností. Součástí přípravy je rozhodnutí o jevech, které mají být reflektovány, aby bylo možno posoudit, do jaké míry bylo dosaženo cílů a co vytvářelo podmínky jejich realizace, co se ale také objevilo nad rámec původních záměrů, čemu se tedy učitel od dětí naučil.

Tato trojí úroveň požadavků na analýzu a didaktické promýšlení práv dítěte by měla naplnit především záměr připravit studenty učitelství na poučené a vědomé začleňování práv dítěte do vlastního výukového stylu. Ve vzdělávacím procesu navazuje uvedená triáda požadovaných výstupů na informační blok obsahující kromě historie práv dítěte především zdůvodňování a objasňování jejich pojetí jako specifické roviny lidských práv zohledňující pojetí dítěte a dětství, včetně principů a významů těchto práv jako celku, u vybraných práv pak jejich domýšlení ve vazbě na sociální situace a z nich plynoucí potřeby ochrany a podpory. Triáda požadavků pak již pracuje pouze s didaktickými aplikacemi pro daný věk, zde pro děti mladšího (mladšího a středního) školního věku, důraz je položen na respektování věkových zvláštností a na uplatňování vybraných práv v situacích dětem blízkých nebo představitelných. Cílem těchto požadavků je propojit ve vědomí studentů a v jejich didaktických dovednostech rovinu obecnou, zdůvodňovací a postihující celistvost práv dítěte a jejich začlenění do společenské a kulturní současnosti, do rovin didakticky konkretizačních, tj. přes promýšlení principů a obsahových souvislostí přejít do vzdělávacích strategií a výukových cílů, odtud pak do přípravy, realizace a reflexe konkrétní výukové

jednotky. Cílem kurzu je také ukázat, že prosté informování o jednotlivých právech nebo jejich aplikace různými metodami bez znalosti všech výše uvedených souvislostí může vést k myšlenkovým zkratkám, nesprávným zobecněním i k chybným rozhodováním nejen ve vztahu k právům dítěte, ale i ve vztazích mezi učiteli a žáky nebo mezi dětmi samotnými. Zůstává stále v platnosti věta shrnující vzdělávací intenci práv dítěte: „Výchova má odpovědnost za to, jak děti svá práva pochopí a jak s nimi budou zacházet“. I přes uvedené postupy platné pro myšlenkové zpracování dětských práv zůstává pro 1. stupeň základní školy významné působení práv dítěte prostřednictvím klimatu třídy a školy, pravidel jednání a chování pro společný život i učení.

Název kurzu

Vzhledem k povaze kurzu se jeví nejvhodnějším název „**Vzdělávání v právech dítěte**“, vystihující zacílení na procesy vzdělávání. Pod tímto názvem pak vytváříme a testujeme jeho jednotlivé podoby - didaktické modely.

3.2.1 Didaktické modely vysokoškolského kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“ a jejich akční výzkum

Didaktické modely vysokoškolského kurzu vzdělávajícího učitele v právech dítěte jsou některými z možných procesuálních variant jeho základní podoby popsané v předchozí kapitole. Společné jim je obecnější vymezení cílů a struktury učiva respektující koncepční principy vzdělávání v právech dítěte a rámec požadavků na písemné výstupy (seminární práce). Liší se procesuálními charakteristikami, které mají efekty ve zdůraznění určitých prvků učiva, a požadavky na výstupy. Jejich společným základním záměrem je nejen osvojit si porozumění právům dítěte pro sebe, ale i nabýt schopnosti vytvářet výukové činnosti a příležitosti pro osvojování znalostního a dovednostního poselství dětských práv pro děti. Smyslem jejich vytvoření a ověřování akčním výzkumem bylo odpovědět na otázku, jaký model výuky, tedy jaké procesuální charakteristiky a jaká obsahová zdůraznění jsou potřebná. Za jakých podmínek

jsou také účelná, aby studenti nejen pochopili koncept práv dítěte a základy vzdělávání v dětských právech, ale aby také byli schopni obsah, hodnoty a významy v právech dítěte včleňovat do vlastního výukového stylu, vybírat z nabídky výukové činnosti, které to umožní, popřípadě vytvářet činnosti nové, včetně případných pomůcek a výukových materiálů.

Charakteristika akčního výzkumu

Cílem šestiletého akčního výzkumu (1999 – 2005) bylo srovnání účinnosti procesuálních charakteristik didaktických modelů a nalezení optimálního způsobu vzdělávání učitelů 1.stupně základní školy v právech dítěte.

Východiska výzkumu a zvolené metody vyplývaly z výše uvedeného zaměření. Rozlišení vlivu modelů, tedy způsobu výuky, na osvojování žádoucích dovedností studentů a tím na naplnění cílů vzdělávacího programu bylo vedeno předpokladem, že způsob výuky v kurzu se projeví v podobě výsledných prací studentů. Do nich by se měla promítnout úroveň osvojení vzdělávání v právech dítěte spolu s obecnější didaktickou dovedností využitou v přípravě, event. i reflexi, činnosti pro žáky včetně zpracování její metodiky. Při využití akčního výzkumu pro testování výukových modelů je vždy třeba analyzovat celý didaktický systém v jeho čtyřech základních charakteristikách – cíle, obsah, výuková strategie, výsledky (Hejlová 2004). V našem případě byl dán základní rámec pro cíle i pro obsah, tyto dvě oblasti byly tedy obměňovány minimálně (viz charakteristika vzdělávacího programu „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň ZŠ“). Variovány byly celkové vzdělávací strategie, které vytvořily vyčleněné didaktické modely – výukové procesy a didaktické postupy. Nesly různé akcenty obsahové a cílové (jsou dále popsány). Byly sledovány dvě proměnné – procesy a výstupy. Záměrem bylo porovnání didaktických modelů na základě průběžného pozorování studentských reakcí a na základě výsledků obsahových analýz výstupů – seminárních prací. Pozorování výuky a obsahová analýza prací studentů byly v tomto ohledu základními metodami empirického výzkumu. Doplňujícími metodami byla analýza esejů zpracovaných technikou tzv.volného psaní a ratingová metoda Q-metodologie pro ověřování jednoho z modelů (podrobně dále u popisu akčního výzkumu syntetického modelu). Vzhledem k převážně

kvalitativnímu charakteru výzkumu nebyly stanoveny hypotézy ani výzkumné předpoklady.

Výzkumný vzorek tvořili studenti učitelství pro 1.stupeň základní školy, účastníci kurzu. Vznikla tak v každém roce skupina patnácti až dvaceti studentů, kteří tento kurz volili z povinně volitelné nabídky. O volbě rozhodoval však nejen zájem o problematiku kurzu, ale začasťe více jiné, spíše pragmatické důvody při sestavování rozvrhu. Složení skupiny bylo tedy vždy více méně náhodné.

Podmínky výzkumu byly v každém roce přibližně stejné. Výzkum probíhal v přirozených podmínkách vysokoškolské výuky v rámci výběrového kurzu, který byl vždy jednosemestrální, složený z dvouhodinových seminářů. Vyučující byl stále tentýž. V žádném roce nebyla výuka narušena okolnostmi, které by ji nebo její podoby mohly nezamýšleně ovlivnit. Studenti byli ve své druhé polovině studia, většina z nich ve stejném semestru absolvovala prvou část souvislé praxe (dva týdny), byla tu tedy i možnost některé aktivity se žáky vyzkoušet.

V následujícím textu předkládáme **čtyři praktické modely**, které byly empiricky ověřovány mezi lety 1999 – 2005. Jsou označeny orientačními popisnými názvy: model klasický, model aktivit, model principů, model syntetický.

Model klasický

Je třeba předeslat, že tento prvý model výuky (1999) předcházel podrobnému rozpracování všech charakteristik vzdělávání v právech dítěte jako vzdělávacího programu, který je uveden výše. Základní rozvržení cílových a obsahových oblastí však už bylo vytvořeno a v podstatném se shodovalo s pozdějšími modely. Vzhledem k počátkům vzdělávání budoucích učitelů 1. stupně v právech dítěte byly v kurzu ponechány procesuální charakteristiky kopírující klasickou výuku. Požadavky na výstupy dovolovaly buď zpracování činnosti pro děti nebo reflexi kurzu s úvahou, jak mohou být náměty z něj využity ve vlastní učitelské praxi. Studenti také mohli zpracovat esej na téma, které bylo předmětem výuky. Nosným výukovým procesem tohoto modelu byla, jak vyplývá z jeho názvu, klasická podoba vysokoškolské výuky založená na rozpravě nad studentskými referáty k jednotlivým vzdělávacím oblastem s doprovázejícím výkladem učitele.

Tyto oblasti pokrývaly základní rozvržení učiva o právech dítěte: dokumenty, včetně významu *Úmluvy o právech dítěte*, historické a současné souvislosti, uplatnění práv dítěte ve školním prostředí (dětská samospráva, pravidla, školní řády, apod.), dětská práva jako jeden z prostorů výchovy k demokracii a multikulturalitě, dětská práva v souvislosti s metodami sociálně osobnostního výcviku, ohrožené skupiny dětí včetně syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte a kompetence učitele pomoci jim, specifické postupy seznamování žáků s jejich právy (práce s příběhem, se situací, využití činností sociálně osobnostního výcviku, simulační aktivity, výtvarné a hudební aktivity...). V závěru semestru byli studenti vyzváni, aby si sami připravili výukovou činnost s dětmi. Nebyly dány žádné bližší specifikace, pouze požadavek popsat metodické postupy a případně připojit reflexi, byla-li činnost realizována. Mohli volit alternativní práci – esej k tématu práv dítěte.

Akční výzkum klasického modelu

V jeho průběhu byly sledovány studentské reakce na jednotlivá témata. V závěru byly vyhodnoceny výstupní práce. Z ohlasů při přímé výuce lze usuzovat, že studenty jednotlivá témata zaujala. S právy dítěte se v praxi zatím téměř nesetkali, *Úmluvu o právech dítěte* neznali, ačkoli věděli o její existenci. Pozornost vzbudila proto především ta témata, která informovala o podstatě a významu práv dítěte, dále semináře věnované ohroženým dětem a syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, tuto problematiku navíc přiblížila empirická zkušenost jedné ze studentek. Ukázky specifických metod vhodných pro práci s právy dítěte studenti sice absolvovali, ale nepodařilo se jim osvojit si je právě jako metody vhodné pro vzdělávání v těchto právech. Jejich reflexe zůstala v obecně didaktické poloze. Téma uplatňování práv dětí v životě školy zůstalo v obecnější poloze a nebylo proto vnímáno studenty jako příliš přínosné pro praxi, pouze jako dotvářející celkovou představu o právech dítěte vzhledem ke škole. Ve většině případů byli schopni a motivováni k přípravě činnosti pro děti, ačkoli tyto činnosti zahrnovaly převážně informace o tom, že práva dětí existují, popřípadě se studenti pokoušeli o obměny činností realizovaných na semináři s výběrem opět právě jen těch práv, která byla na seminářích didakticky analyzována.

Neprokázali tedy ani přílišnou nápaditost, ani pochopení hlubších souvislostí s hodnotami obsaženými v právech dítěte. Eseje jako výstupní práce byly většinou povrchní úvahou nad existencí práv dítěte, tento spíše „únikový“ výstup však byl méně častý. Z hlediska záměrů kurzu lze konstatovat, že se klasickou vysokoškolskou formou výuky – semináře s referáty, diskuse, samostudium a samostatná práce - podařilo naplnit informační oblast cílů, ostatní zacílení byla dotčena jen částečně, míra jejich naplnění záležela spíše na zájmu studentů o konkrétní otázku (právní souvislosti, reakce učitele na případy šikany, týrání dítěte, apod.). Nepochybně k této situaci přispěla skutečnost, že celá výuka měla *více než prožitkový charakter podobu informativní a úvahovou. Závěrem* k tomuto modelu lze shrnout, že ačkoli byli studenti zaujati novými pohledy na problematiku získanými také díky samostudiu, nebyla tradiční forma výuky pro studenty příliš inspirující vzhledem k přípravě vlastních výukových činností se žáky, tedy pro dotváření svých didaktických schopností v specifickém předmětném poli. Výukové a výchovné principy vzdělávání v právech dítěte, které byly v tomto modelu součástí výkladu významu práv dítěte pro vzdělávání v těchto právech ve škole, neaktivizovaly obecně didaktické dovednosti ani nepomáhaly vytváření dovedností specifických. Nevedly ani k propojení práv dítěte do výuky těch učebních předmětů, jejichž didaktiky již studenti absolvovali. Pro následující výukový rok bylo proto od pouze klasických forem práce upuštěno.

Model aktivit

Procesuální charakteristiky tohoto modelu (2000) obsahovaly menší podíl výkladových částí a částí pracujících s textem přímo na semináři ve prospěch aktivit simulujících výukové činnosti se žáky. Zacíleny byly na prožitky hodnot mezilidských vztahů (tolerance, empatie s lidmi v krizové situaci, s lidmi s odlišnými vzdělávacími potřebami, apod.) a na základní charakteristiky fungování dětských práv jako norem mezilidských vztahů (vazba práva a odpovědnosti, vymahatelnost práva, ochranný účel práva, apod.). Souběžně byli studenti nabádáni k reflexi těchto činností z hlediska jejich didaktického účelu, zejména byli upozorňováni vůči hodnotám a principům vzdělávání v dětských

právech (obecně i u každé prezentované činnosti). Tato reflexe už ale neprošla fází společné diskuse. Základní obsahové struktury se neměnily, byly však přeskupeny tak, aby byla zdůrazněna dvě základní témata – didaktická poloha vzdělávání v právech dítěte na primární škole, včetně normativních školních materiálů jako je školní řád a pravidla života ve třídě, a péče o ohrožené a znevýhodněné děti. Samozřejmou součástí byla také etika dospělých a zvláště učitelů vůči dítěti. V průběhu výuky a zažívání konkrétních činností se ukázalo potřebným formulovat principy vzdělávání v právech dítěte jako vodítko pro přípravu i didaktické posouzení kvalit výukových činností se žáky. Promyšlení a formulace těchto principů studenty jako součást reflexe výukových činností v kurzu a sebereflexe vlastních vyučovacích pokusů z praxí se stalo spojnicí mezi využíváním obecných didaktických dovedností a tvorbou výukových příležitostí pro žáky, tedy nabývání specifických dovedností. Bylo tomu tak proto, že hledání a formulace principů se zakládala na osobní zkušenosti ze simulačních činností a z rozborů modelových situací. Dokladem účinnosti tohoto procesu byla skutečnost, že studenti i v situacích, které vyžadovaly intelektové zpracování a kognitivní osvojování, stáčeli svou reflexi od konkrétních případů k hledání zobecňujících pravidel. Ukazovalo se, že tyto principy jsou byť ne systematicky, přece jen zákonitě objevenou podstatnou charakteristikou vzdělávání v dětských právech. Vznikla tak přirozeně potřeba vyčleněné principy systematizovat. Jejich rozdělení na principy koncepční a na principy didaktické aplikace se stalo výstupem akčního výzkumu tohoto modelu a ovlivnilo všechny modely následující. Účelným se jevílo formulovat je jednak pro učitele a jednak „jako poselství pro děti“ (viz v tomto textu kapitola 2.1). Dosavadní systém vzdělávacího obsahu s jejich základem sice pracoval, ale jejich systematické a logické vyjádření chybělo v okamžiku, kdy studenti začínali přemýšlet o smyslu výuky práv dítěte jako celku, o vztazích na výchovné polohy jako je mravní výchova s hodnotami tolerance ve vzájemných vztazích mezi dětmi, o sebeochraně a pomoci druhému v nesnázích, o multikulturní výchově, o výchově proti předsudkům, apod. Tyto procesy probíhaly zčásti i během dílčích úkolů v průběhu kurzu – vyhledávání situací a příběhů z běžného života, které se vztahovaly k probíraným tématům, jejich rozbor a hledání vazeb na práva dítěte. Byly přípravou na závěrečnou

syntetizující práci, na vytvoření výukové jednotky nebo pomůcky pro vzdělávání žáků primární školy v právech dítěte.

Akční výzkum modelu aktivit

Studentské výstupní práce byly podrobeny posouzení z hlediska správnosti obsahové i funkční pro výuku dětí v dětských právech. Sledován byl tedy výběr tématu vzhledem k věku žáků, se kterým se pojilo studentovo znalostní zázemí relevantního práva nebo práv. S jakými informacemi a pojmy bylo pracováno, jaká zobecnění se očekávala, jaká byla představa o zpřítomnění hodnot žákům, jaké procesy se plánovaly a jaké didaktické postupy by je měly nést, případný výběr ilustrativních příkladů, apod. Formální hodnotící hledisko sledovalo pouze srozumitelnost metodického zvládnutí výukové činnosti – studenti měli napsat metodické pokyny, případně reflexi.

Seminární práce nebyly co do obsahu příliš pestré, témata činností tvořilo především právo na jméno, na nediskriminaci, na názor a svobodu, na ochranu před násilím a zneužíváním, některé práce prezentovaly několik vybraných práv s cílem o nich děti informovat. Z hlediska obsahu se rozložily do dvou skupin. Prvou tvořily práce nabízející zpracované právo nebo téma vážící se k právům dítěte, které mohlo být začleněno do vhodného vybraného výukového kontextu, např. didaktické hry, scénky, pomůcky. Jejich metodické zpracování bylo návodem pro jejich praktické uplatnění. Druhou skupinou byly uzavřené výukové jednotky s tématem práva obecně nebo s konkrétním dětským právem. Jejich metodické zpracování pak nabízelo spíše zkušenosti z realizace ve vlastní praxi. V obou skupinách prací se objevila značná invence ve způsobu zpracování – komiks, pexeso, domino, adaptace her původně vytvořených pro sociálně osobnostní výchovu, využití strukturovaného dramatu a prvků dramatické výchovy, krátkodobý výukový projekt zapojující výtvarné představy, vlastní příběhy i adaptované z krásné literatury, modifikované případy využití metody „práce se situací“, učební texty a pracovní listy. Lze usuzovat, že ve výukovém modelu aktivit se vliv převážně prožitkových činností promítl do poměrně značné tvořivosti studentů při ztvárnění práva pro děti. Přestože byli účastníky hledání a formulace principů vzdělávání v právech dítěte, přestože během seminářů sami

došli k pochopení, že právě ony jsou metodickými vodítky pro hodnotové vyznění vzdělávání v právech dítěte a že jsou vedle prosté informovanosti o existenci dětských práv a jejich obsahu podstatou tohoto vzdělávání, do metodického zpracování vlastních výukových činností nebo námětů se tento bezpochyby významný procesuální výtěžek nepromítl. Studenti uvažovali tedy více v rovině procesu než v rovině cílů a výsledků.

Model principů

Obsahové oblasti kurzu (2001) byly shodné jako v modelech předchozích. Na prožitkové činnosti bylo v rámci kurzu ponecháno méně času ve prospěch důrazu na principy vzdělávání v právech dítěte a na metodické zpracování činností. Ve všech částech vzdělávacího obsahu byl proto v realizační fázi položen důraz na osvojování koncepčních a didaktických principů vzdělávání v právech dítěte. Studenti se seznámili s jejich uspořádaným výčtem. V průběhu kurzu pak byly tyto principy konfrontovány s řešením typových situací, se zásadami výchovné práce ve třídě, obecně s vytvářením výukových příležitostí pro vzdělávání žáků v právech dítěte. Základní výukovou strategií v tomto modelu bylo postupné budování dovednosti studentů systematicky zpracovávat vybraná práva do podoby učiva pro žáky. Rámcem i evaluačním kritériem obsahové a hodnotové správnosti byly osvojené principy. Studenti pod vedením zpracovávali modelově některá z práv *Úmluvy o právech dítěte* do převodní tabulky, vlastní pracovní osnovy vzdělávání dětí v jejich právech. Obsahovala detailnější rozbor obsahu práva jako nároku (informace, pojmy, souvislosti, situace), rozbor odpovědnosti za užívání práva nebo plynoucí ze souvislostí jeho existence (včetně různých kontextů), související požadavky na ochranu (sebeochranu, ochranu druhých, hájení práva), typ vhodné vzdělávací strategie (hra, projekt, diskuse, práce s příběhem, metody rozvoje kritického myšlení, apod.). Tato analýza měla být startovní úvahou nad koncepcí výchovy dovedené až k představě o výběru konkrétních výukových činností, která byla vyžadována v detailním zpracování pouze u jednoho ze zvolených analyzovaných práv. Tato práce byla vedena průběžně a ukazována na příkladě. Studenti tímto způsobem v závěru kurzu zpracovávali nejméně pět práv zvolených podle vlastního uvážení. Odevzdávali zpracovanou tabulku převodu

vybraných práv do učiva, dále jen osnovu, a výukovou činnost připravenou k realizaci se žáky. Byli instruováni, aby tuto činnost zpracovali tak, aby byla využitelná v případě zájmu jejich kolegy. Stručná osnova metodické části jim byla sdělena a byla s nimi diskutována.

Akční výzkum modelu principů

Očekávaným výstupem tohoto modelu bylo zlepšení metodické úrovně zpracování výukové jednotky nebo pomůcky pro vzdělávání dětí v jejich právech. Zkušenosti z průběhu výuky v tomto modelu prokázaly, že studenti potřebovali při zpracovávání tabulky - osnovy ještě poměrně značnou míru vedení. Při něm bylo třeba naučit se o smyslu konkrétního práva přemýšlet z hlediska axiologického a tzv. „technologicky“ didaktického. Neboli jaké hodnoty v souvislosti s daným právem jsou skryté a jsou tedy spíše záležitostí koncepce výchovné a vzdělávací práce, a jaké jsou zjevné pro děti, umožňující o nich s dětmi mluvit nebo jiným způsobem je zpřítomnit. Propojování obou hledisek je syntetizující myšlenkou aktivitou a je ji možno považovat za poměrně náročnou. Učivo bylo v procesu vzdělávání strukturováno vzhledem k této ústřední činnosti. Systematicky tak bylo také sledováno, jak studenti uvažují o právech dítěte z hlediska vlastního výukového stylu. Konečná fáze zpracování osnovy byla ponechána samostatné činnosti studentů, mohli volit jiná práva, než prezentovaná v seminářích. Pokyny k seminární práci jim byly sdělovány postupně, zpracování osnovy a jedné činnosti s dětmi jako její součástí jim bylo sděleno až v závěrečné fázi kurzu. Předpokládali jsme, že pokud by byli studenti schopni obojí v souvislostech vytvořit, znamenalo by to, že si skutečně osvojili strukturu a principy vzdělávání žáků v dětských právech až do přípravné fáze výuky.

Kritéria obsahové analýzy seminárních prací byla shodná s kritérii použitými pro posuzování studentských výstupů v modelu aktivit: výběr tématu vzhledem k věku žáků, učitelovo znalostní zázemí (projevilo se i ve zpracování osnovy s využitím informací a pojmů), představa o zpřítomnění hodnot žákům (očekávaná zobecnění), uvažované procesy a související didaktické postupy, případný výběr ilustrativních příkladů, apod. Více jsme se však zaměřili na sledování, zda studentské přípravy reagují na všechny aspekty práva, tedy i na zodpovědnost a

ochranu, nejen na informaci o právu. Formální hodnotící hledisko se zaměřilo cíleněji na metodickou kvalitu zpracování výukové činnosti.

Výsledky analýzy osnov ukázaly, že studenti volili téměř výhradně ta práva, která byla byť jen částečně zmíněna v seminářích. Co do jejich výběru, pokrývaly práce stejná práva jako v roce předešlém: nediskriminace a tolerance, právo na jméno a státní příslušnost, na svobodu, na ochranu před zneužíváním a zanedbáváním, na ochranu zdraví. Zajímavé však bylo, že až na dvě výjimky studenti zarámovali konkrétní činnost s dětmi do podoby klasické vyučovací hodiny. Šlo převážně o vyučovací hodiny, v nichž byly uplatněny různé aktivizační metody a adaptace her z repertoáru sociálně osobnostního výcviku. Například práce s příběhem metodou fázového čtení, rozhovor na dané téma s pracovním listem, dotazníky a následné rozhovory, jazyková hodina s aspektem přijímání odlišností a právem na svou kulturu, ale i integrovaná výuka s využitím výtvarných a hudebních činností. Všechny tyto činnosti byly v nějaké souvislosti prezentovány v kurzu. Úroveň metodického zpracování, která nás při vyhodnocování tohoto modelu zvláště zajímala, byla rozdílná. Studenti, kteří plnili průběžné úkoly s porozuměním, zamýšleli se nad principy a souvislostmi, byli schopni vytvořit činnosti ne sice příliš originální, ale s hlubším vhledem do povahy učiva. Byli schopni správně pojmenovat výukové cíle s ohledem na hodnoty práv dítěte a na věk žáků. Také úroveň metodické reflexe byla pečlivější a kvalitnější. U těch studentů, kteří nedosáhli požadovaného stupně analýzy a syntézy, byly navrhované činnosti opět spíše variacemi na příklady uváděné během kurzu. Jejich osnovy byly zpracovány povrchněji.

V tomto modelu, kdy byl důraz přenesen na intelektové zvládnutí témat a na pochopení principů vzdělávání v právech dítěte, zůstala část studentů na úrovni výstupů z klasického modelu, větší část však prokázala schopnost založit vzdělávání žáků v právech dítěte na pochopení hodnot, které nesou, zvláště hodnot mezilidských vztahů. Vliv výukového modelu byl pak podle očekávání více patrný v úrovni metodického ztvárnění. Vytratila se však spontánní tvořivost typická pro model aktivit. Nabízí se také otázka, zda-li není tento model příliš náročný a nevyžaduje-li proto více individuální přístup.

Model syntetický

Na základě pokusu vybrat z předchozích modelů to, co se osvědčilo, byl vytvořen čtvrtý model a popisně nazván syntetickým. Byl realizován od roku 2002. Cílem bylo povzbudit u studentů větší míru tvořivosti při vytváření vlastní výukové činnosti v závěru kurzu, nést je proto krok po kroku na konkrétních případech, více představovat modelové situace a zaměřit se na prožití některých činností. Ponechat také větší prostor pro samostatné uvažování nad problémy, které by ale bylo dovedeno k společné reflexi a argumentaci postupů a postojů.

Procesuální charakteristiky modelu se rozčlenily do tří typů. Prvý tvořil převážně výklad a intelektové zpracování vybraných ilustrativních problémů – např. právo na svobodné rozhodování při povodních versus ohrožení záchranářů odvádějících lidi ze zatopených prostor. V této části byly využity také metody programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Druhý typ představoval simulační aktivity zaměřené na získání prožitků z obdobných činností, kterými mohou procházet při výuce práv i žáci – např. vcit'ování se do role integrovaného, diskriminovaného, nebo do situace, kdy člověk stojí tváří v tvář znevýhodnění jiného člověka. Třetím typem bylo představování vybraných specifických metod práce s právy dítěte, které byly zčásti „vyučovány“ jakoby pro děti, zčásti reflektovány z hlediska jejich didaktických možností. V těchto činnostech byl opět kladen důraz na výběr učiva z obsahu práv dítěte, na jeho zpracování a vyznění. Sem byla zařazena také analýza některých materiálů a metodik, které už jsou na školách k dispozici. Charakteristickým rysem tohoto modelu bylo posílení širších kontextových souvislostí vzniku a existence práv dítěte v úvodních seminářích. Byl v nich sledován záměr spolu se studenty odvodit práva dítěte ve vztahu k pojetí dítěte a k pojetí vzdělávání – zvláště v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem. V této logice pak vysvětlit principy koncepční i principy didaktické aplikace. Souběžně zadávat drobné úkoly vedoucí v závěru k vlastnímu vytvoření osnovy převodu pěti dětských práva do učiva, podobně jako v modelu principů. Požadavek na výstupní práci v podobě osnovy a jedné výukové činnosti nebo pomůcky byl ponechán.

Akční výzkum syntetického modelu

Výstupy tohoto modelu v následujících letech prokázaly, že je pro stávající podmínky realizace vysokoškolského kurzu vzdělávajícího učitele pro 1. stupeň ZŠ nejvíce vyhovující a že hlavních záměrů se jím daří dosahovat. Výkony studentů bývají vcelku vyrovnané. Každý byl vždy schopen zpracovat tabulku převodu práv dítěte do učiva, tzv. osnovu. Výstupní výukové činnosti bývají založeny na několika právech vhodných pro dětský věk, jejich šíře se nezvyšuje, výjimečně se studenti pokoušejí o výuku smyslu práv jako celku. Využívají dnes už poměrně rozsáhlé internetové zdroje, české i zahraniční, a upravují nápady i náměty pro potřeby vzdělávání v dětských právech. Více začleňují zřetel k právům dítěte do práce s literárním uměleckým textem, což je dokladem toho, že pochopili dětská práva jako hodnoty nebo normy vztahů mezi lidmi. Objevují se i nové adaptace her typu produktivních počítačových her, někdy i poměrně náročných. Jsou schopni využívat inovativní didaktické postupy, zvláště studenti specializace dramatická výchova bývají v tomto ohledu tvořiví. Obecně jsou studenti schopni včlenit hledisko práv dítěte v rovině pro žáky informativní a hodnotové do výukových postupů osvojených v jiných kurzech, např. kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), kurz speciální pedagogiky, didaktiky literární výchovy, vlastivědy a prvouky, apod. Nezmizely ani souvislosti s hudební nebo výtvarnou výchovou. Část zpracovaných výukových činností také využívá specifických postupů vzdělávání v právech dítěte, zvláště práci se situací (Hradečná 1996) a další. Metodická úroveň zpracování je kvalitnější zvláště proto, že je vyhrazen čas na prezentaci námětů na výukové činnosti a diskusi k nim. Po ní se ještě metodické části mohou dotvářet. Celkově lze říci, že studenti jsou v tomto modelu výuky schopni více reflektovat právě hodnoty a při tvorbě činností se opírat o principy než ve třech modelech předchozích.

Jsou tu samozřejmě další vlivy. Roste míra povědomí společnosti o právech dítěte. To umožňuje pozměňovat výkladové části kurzu. Pro poslední dva roky se například setkala s velkým zájmem vztažení práv dítěte, o kterých studenti vědí z jiných a každodenních kontextů, k pojetí dítěte, k němuž v současné době vychází řada prací i českých autorů (Opravilová, Rýdl, Helus). Tato souvislost umožňuje studentům nacházet nové významy a zdá se být pro ně smysluplná.

Z jejich reakcí v průběhu i v závěru kurzu lze usuzovat, že tento typ kurzu, model se třemi typy vzdělávacích strategií, je pro ně přínosný. Vysokoškolskému učiteli umožňuje naplnit tyto strategie aktuálními nebo momentálně nejdostupnějšími obsahy. Například v jednom roce využít více video příběhů pro ilustraci práce s příběhem (v roce, kdy se tak stalo, byli studenti na praxi v Praze účastni hromadné návštěvy filmových představení cyklu „Jeden svět na školách“, viz výše materiály společnosti Člověk v tísni), v jiném roce to bylo soustředění se na didaktické hry se jmény s potencialitami multikulturní výchovy a vzdělávání v lidských a dětských právech. Tyto příklady ukazují, že výraznější koncentrace na práci s konkrétním materiálem je možná, aniž by se kurz minul cílů. Podmínkou však zřejmě je zachování syntetického modelu se třemi typy procesuálních vzdělávacích strategií. Tento závěr nelze v praxi ověřit jinak, než porušením této triády. K tomu zatím v přirozených podmínkách nedošlo (vyučující ani časová dotace kurzu se nezměnili, apod.) a plánovat podobné změny experimentálně považujeme za neetické. Naproti tomu jsme zvolili ověřování syntetického modelu výzkumnou sondou zacílenou na měření postojů studentů ke vzdělávání v právech dítěte. V roce 2005 jsme si položili otázku, zda kurz mění tyto postoje studentů a pokud ano, jakým způsobem.

Ověřování syntetického modelu roku 2005 – zjišťování postojů studentů k vzdělávání k právům dítěte

V roce 2005 byl realizován syntetický model kurzu koncentrovaný výrazně na principy vzdělávání v právech dítěte a na speciální metody tohoto vzdělávání. Bylo zdůrazněno pochopení jeho hodnotového a znalostního smyslu. Při prezentaci výukových postupů a činností určených pro žáky byl zdůrazňován významně respekt k základnímu smyslu těchto práv ve školním životě, tj. kultivace mezilidských vztahů, a s ním související principiální vazba právo – povinnost, odpovědnost. Studenti se měli při jejich reflexi i při přípravě vlastní činnosti soustředit na to, aby žáci pochopili význam práva jako ochrany jedince a aby vyzněla reciprocita ochranné funkce práva: „právo je třeba dodržovat u druhých, protože tím nejen chráním druhého, ale protože samotná existence

tohoto práva chrání i mě.“ Současně je učít vnímat právo jako výzvu ke sladování různých zájmů.

Před začátkem kurzu v roce 2005, tedy po třetím roce realizace syntetického modelu, byly analýzy studentských výstupů doplněny zjišťováním postojů studentů k vzdělávání v právech dítěte. Hlavním výzkumným nástrojem byla varianta ratingové metody využívající techniky tzv. Q –metodologie, doplňkovou metodou byla technika volného vyjádření na dané téma, od kterého se očekávalo zmapování vstupních názorů a postojů k právům dítěte u účastníků kurzu a interpretační východisko pro údaje zjištěné pomocí Q –metodologie.

Názory studentů zjištěné technikou volného vyjádření: Na prvním semináři byl zadán 15 studentkám (kurzu se v tomto roce nezúčastnil žádný muž) úkol doplnit větu „O právech dítěte si myslím...“. Byly vyzvány, aby po dobu pěti minut technikou volného psaní vyjadřovaly své myšlenky vážící se k právům dítěte. Tato technika předpokládá písemné zaznamenání vlastních volně plynoucích myšlenek a asociací vyvolaných zadaným tématem. Její pravidla stanovují psát po celý vymezený čas, sledovat myšlenku, nevracet se k již napsanému. Analyzovány byly všechny výroky, které se ve studentských textech vyskytly, bez ohledu na to, zda jich každá jednotlivá respondentka vyjádřila více nebo jen jednu. Typická vyjádření byla přiřazena ke kategoriím obsahujícím kořen sdělení a uspořádána podle četnosti do následující tabulky (tab.č.1).

Tabulka č.1 Myšlenky vyjádřené technikou volného psaní „O právech dítěte si myslím...“

Kategorie	Typické výroky a jejich četnost	Konkretizující výroky	Četnost
Dítě musí dětská práva znát.	Děti musí umět práva uplatnit a zacházet s nimi, znát hranice a možnosti. 9x Děti je třeba s právy dítěte seznámit. 7x	Jak děti s právy a povinnostmi seznámit, aby je to bavilo a bylo to ze života? Dítě práva musí znát, ale nelze mu je stále předkládat,	20x

	Dítě by si mělo uvědomit vazbu práva a povinnosti. 4x	musí to vyplýnout ze situace. Nejsou součástí výuky a málo se s nimi zvláště na 1. stupni pracuje, jsou přitom součástí psychiky dítěte.	
Práva dítěte nejsou dostatečně známá.	O právech dítěte je nedostatečná povědomost, je třeba je více rozšířit. 6x Práva dítěte by měli znát i dospělí. 5x	I když se o dětských právech více mluví, lidé mají útržkovité znalosti, které se vynoří, jakmile je nějaký problém. Dítě je ve škole ještě často považováno za méněcenné. Práva dítěte jsou jako hranice, co si k dětem mohou dospělí dovolit a co ne.	11x
Práva dítěte jsou potřebná.	Práva dítěte jsou důležitá a potřebná. 8x	Práva dítěte jsou mezníkem ve společnosti. Úroveň dodržování práv ukazuje na vyspělost ve společnosti.	8x
Práva dítěte nejsou dostatečně chráněna.	Jsou špatné zákony, které nedokáží práva dítěte ochránit. 4x Ve světě jsou neznámá a nechráněná, jinak vnímaná. 3x	Dospělí je někdy neberou vážně.	7x
Práva dítěte jsou	Práva dítěte jsou	Děti musí práva	

zneužívána.	někdy zneužívána dětmi proti dospělým. 2x Jsou zneužívána dětmi a rodiči proti učiteli. 2x	znát, ale ne zneužívat. Někdy je zneužívají i dospělí pro své zájmy.	4x
-------------	---	---	----

Z přehledu je patrné, že dotazovaná studentská skupina vyjádřila dvě ústřední myšlenky. Názor, že práva dítěte jsou potřebná, a přesvědčení, že je třeba s nimi děti seznamovat. Obě se proluly ve vnímání ochranné funkce dětských práv vůči dětem⁸⁸ a v potřebě kultivovat vztahy dětí, zejména k dospělým. Děti by se měly učit práva uplatňovat, což v logice myšlenek textů znamenalo znát své hranice, povinnosti a možnosti. Výuka dětských práv byla ale vnímána také ve významu regulátoru ve vztahu dítě - dospělý, to znamená, že děti mají vědět, co si „nemusejí nechat líbit od dospělých“, že „nejsou loutkou dospělých“, ale že tu práva dítěte nejsou ani proto, aby si děti na dospělých „vynucovaly, co je napadne“ („vynucování si svého“), apod. Totéž by se měli dovědět i dospělí. Studentky odsuzovaly braní práv dítěte na lehkou váhu, poukazovaly na jejich zneužívání k manipulacím s dětmi, zvláště ve vztahu rodič – učitel, tedy proti učitelům. Zkušenosti z návštěv škol a z vlastní praxe jim už též pomohly udělat závěr, že práva dítěte vyjadřovaná jen ve formě nároků na naplňování dětských potřeb a v tomto smyslu představovaná učitelům i dětem bez vazby na řešení konkrétních a dětmi žitých situací, jsou snadno dětmi, ale i dospělými, zaměňována za nátlak na dospělé.

Obecnějším problémem, na který tyto volné výpovědi upozornily, byla nejistota studentek v tom, jak abstraktní a zobecněná práva ve vztahu k dětskému vnímání žákům sdělovat. Jak jim vyložit práva dospělými vnímaná jako nároky na ochranu života a jeho prožívání a zejména jak mohou děti pochopit, že práva chrání i jejich nárok na hledání vlastní identity při směřování k dospělosti.

⁸⁸ Ve výzkumu P.Vacka a J.Laška zaměřeného na zjišťování názorů na etickou stránku profese učitele se na vzorku 200 studentů učitelství a 200 učitelů praktiků se ukázalo, že učitelky na rozdíl od učitelů více vyjadřují potřebu dětí chránit jako přirozenou součást svého povolání. (Vacek, P. – Lašek, J. Výzkum etické stránky učitelské profese. In: Wiegerová, A. (ed.) *Fórum o premeně školy v 21.storočí*. Bratislava: UK, 2007, s. 66-73)

Uvědomovaly si pouze, že to musí být na situacích dětem blízkých. Vazba práva na jedinečnou kontextovost proti jeho obecné formulaci umožňující jeho užití v jiných situacích nebyla studentkami ještě zformulována, ale byla cítěna v pozadí otázky, jak děti s jejich právy seznamovat. Na počátku kurzu v roce 2005 tedy existovala potřeba porozumět právům dítěte v následující logice: každé právo dítěte je vyjádřením poznání o dětství a lidství, naplňuje se v konkrétních situacích, ale jeho uplatnění předpokládá porozumění jeho smyslu spočívajícím v porozumění dítěti a v pochopení hodnot lidského života, od toho se odvíjí přemýšlení o metodách vzdělávání. Tento závěr domyšlený nad analýzou názorů studentů souzněl s vytyčením obecných cílů programu vzdělávání v právech dítěte i s konkretizovanými cíli syntetického modelu. Potvrdilo se tak žádoucí zacílení kurzu i z hlediska potřeb praxe, a to v podmínkách, kdy práva dítěte byla předmětem kampaňového seznamování veřejnosti s nimi a kdy byla součástí deklarovaných cílů škol, byť zatím více v právních souvislostech (především se dostávala do školních řádů), v některých školách byly ve vztahu k právům dítěte vytvářeny participační příležitosti pro žáky (většinou školní samosprávy a parlamenty).

Názory studentů zjištěné technikou Q-metodologie: Přestože je tato velmi pracná a časově náročná technika používána především ke zjišťování posunů v postojích respondentů a pro vytypování skupin s obdobnými názory, byla pro účely ověření výukového modelu zpracována odlišně. Vyhodnocována byla skupina účastníků kurzu jako celek a jen ty výroky, se kterými se respondenti ztotožnili nejvíce a nejméně. Ani posuny nebyly cíleně zjišťovány u jednotlivců nebo názorově srovnatelných skupin, ale u celého kurzu. Přednost této techniky oproti klasické dotazníkové metodě je spatřována v nabídce velkého množství výroků, které respondent dostává v náhodném seřazení. Distribuuje je podle důležitosti, kterou jim přisuzuje, na určenou škálu. Celý postup je beze změny možno opakovat po proběhnutí sledované činnosti. Od této techniky se proto očekává zvýšení validity šetření oproti klasickým dotazovacím technikám, zejména dotazníku. Tento výzkumný nástroj také umožnil pracovat se dvěma úrovněmi výroků, a sice s šesti obecnějšími tvrzeními, z nichž každé bylo

konkretizováno deseti dalšími, tzv. Q typy. Respondent je požádán, aby výroky, napsané jednotlivě na karty, uspořádal na předložené škále tak, aby tvořily tzv. normální rozdělení. V našem případě tyto výroky, vztahující se k výzkumné otázce, postihovaly činnost učitele, která ovlivňuje jeho práci s právy dítěte. Příprava dotazování a jeho zadání bylo shodné s doporučenými postupy pro práci s touto technikou (Pelikán 1998, 138 - 143, Doulík 2004).

Popis výzkumu: Respondenty bylo patnáct studentek zapsaných v kurzu. Všechny se zúčastnily obou zadání, před kurzem a po něm, a všechny také psaly volné vyjádření v první fázi výzkumu. Výchozí otázka ve znění „Co nejvíce ovlivňuje kvalitu vzdělávání v právech dítěte ve škole aneb na co má být připraven učitel?“ byla formulována obecněji s úmyslem zaměřit pozornost respondentek nikoli k očekávanému přínosu kurzu, ale k vlastním představám o připravenosti učitele na vzdělávání žáků v právech dítěte. Hledána byla odpověď na otázku, co studentky nejvíce upřednostňují a co nejvíce odmítají, a zda po proběhnutí kurzu došlo k nějaké změně. Zjišťovány byly jejich výběry v prvním (říjnovém) a posledním (lednovém) semináři. Při formulaci výroků bylo určeno nejprve šest možných odpovědí, neboli vlivů majících dopad na učitelovu práci s právy dítěte, tzv. oblasti Q-typů, které byly pracovníčně označeny římskými číslicemi:

- I. Učitelova dovednost používat vybrané (speciální) techniky vzdělávání v právech dítěte.
- II. Obecně didaktické dovednosti učitele.
- III. Znalost Úmluvy o právech dítěte (hlavně obsahová).
- IV. Pochopení smyslu a principů vzdělávání dětí v právech dítěte.
- V. Vlastní výukový styl učitele.
- VI. Dovednosti spojené s péčí o klima.

V rámci každé z těchto šesti oblastí bylo vymezeno deset výroků, Q-typů, které vyjadřovaly obsahovou konkretizaci každé z nich.

- I. *Učitelova dovednost používat vybrané (speciální) techniky vzdělávání v právech dítěte*

1. Učitel zná činnosti, kterými lze seznamovat děti s jejich právy, a používá je.
2. Učitel dovede zpracovat vybrané právo do učebních činností pro žáky své třídy.
3. Učitel záměrně vytváří učební příležitosti pro seznamování dětí s jejich právy.
4. Učitel připomíná dětem, že mají práva a povinnosti.
5. Učitel používá termín právo (lidské, dětské) při řešení konfliktů ve třídě a v rámci vhodného učiva.
6. Učitel vytváří s dětmi pomůcky přibližující obsah jednotlivých práv dítěte.
7. Učitel využívá již vytvořené materiály k výuce práv dítěte.
8. Učitel umí vytvářet výcvikový program na sebeochranu dětí.
9. Učitel navozuje prožívání situací a příběhů, v nichž došlo k porušení práva.
10. Učitel s dětmi opakovaně volně diskutuje na téma práva dítěte.

II. Obecně didaktické dovednosti

1. Učitel umí vytvářet učební úkoly z určitého vzdělávacího obsahu.
2. Učitel umí využívat mimoškolních zkušeností dětí, event. pracuje s prekoncepty.
3. Učitel umí motivovat navozením zážitků, prožitků.
4. Učitel umí používat výzkumné techniky k získání zpětné vazby o svém výukovém stylu.
5. Učitel si umí stanovit reálné a konkrétní výukové cíle s ohledem na cíle obecnější, na žáky a učivo.
6. Učitel si dovede zpracovat strategii své výuky s ohledem na školní vzdělávací program.
7. Učitel umí využívat vzniklé výchovné situace k etické (mravní) výchově.
8. Učitel umí vhodně používat aktivizační a inovativní výukové postupy.
9. Učitel pracuje s chybou žáka.
10. Učitel má zformulované své učitelské krédo.

III. Znalost Úmluvy o právech dítěte (hlavně obsahová)

1. Učitel zná historii práv dítěte.
2. Učitel zná jednotlivé články Úmluvy o právech dítěte.
3. Učitel umí vybrat ta práva, která jsou vhodná pro výuku vzhledem k věku žáků.
4. Učitel rozpoznává spojitost mezi Úmluvou o právech dítěte a vzdělávacím obsahem.
5. Učitel umí argumentovat za dodržování práv dítěte ve škole a vzdělávání.
6. Učitel ví, jak může uplatnit Úmluvu při ochraně svých žáků.
7. Učitel je zorientován v postavení Úmluvy o právech dítěte ve státní legislativě.
8. Učitel je informován o procedurách spojených s kontrolou dodržování práv dítěte.
9. Učitel umí vyložit články Úmluvy o právech dítěte týkající se vzdělávání.
10. Učitel umí zpracovat školní řád i vzhledem k obsahu a smyslu práv dítěte.

IV. Pochopení smyslu a principů vzdělávání dětí v právech dítěte

1. Učitel zná a naplňuje ve své výuce hodnoty obsažené v právech dítěte.
2. Učitel chápe vazbu právo-povinnost-odpovědnost ve vzdělávání dětí i s ohledem na vzdělávání v právech dítěte.
3. Učitel zná principy vzdělávání v právech dítěte a rozumí jim.
4. Učitel si dovede zformulovat principy vzdělávání v právech dítěte vzhledem k svému učitelskému stylu.
5. Učitel dovede klást dětem otázky a nabízet činnosti odhalující jim smysl jednotlivých práv a lidských, resp. dětských práv jako takových.
6. Učitel dovede s oporou o práva dítěte učit své žáky chránit se před negativními vlivy.
7. Učitel rozumí účelu a vyznění práv dítěte pro vzdělávání dětí v jejich právech a dovede se podle toho řídit v konkrétních výukových i výchovných situacích.
8. Učitel rozpozná, kdy je ve vzdělávání dětí porušována filozofie práv dítěte.

9. Učitel vnímá etickou polohu nezadatelnosti a nezcizitelnosti obecně lidských práv ve formulacích práv dítěte.
10. Učitel chápe, respektuje a umí uplatnit nadřazenost smyslu práv dítěte nad uplatňováním konkrétního znění jednotlivých práv.

V. Vlastní výukový styl učitele

1. Učitel zná a naplňuje ve svém výukovém stylu hodnoty obsažené v právech dítěte.
2. Učitel si nechává prostor na promlouvání o problémech dětí se svými žáky.
3. Učitel se vzdělává s cílem obohatit svůj výukový styl.
4. Učitel pracuje s pravidly života ve třídě spolu se žáky.
5. Učitel používá sebereflektivní techniky.
6. Učitel bere ohled na práva dítěte ve struktuře svého vyučování.
7. Učitel má rád děti a snaží se jim porozumět.
8. Učitel spolupracuje s kolegy.
9. Učitel si udržuje pružnost ve svém stylu práce.
10. Učitel se řídí svým učitelským krédem.

VI. Dovednosti spojené s péčí o klima

1. Učitel pečuje o přátelské klima ve třídě a na škole.
2. Učitel učí děti dodržovat zásady komunikace a sám je respektuje.
3. Učitel dbá na vzájemné slušné chování mezi dětmi.
4. Učitel nepřehlíží konflikty mezi dětmi a vhodně na ně reaguje.
5. Učitel je orientován v sociálních vazbách mezi dětmi ve třídě a vhodně do nich zasahuje.
6. Učitel vytváří příležitosti k vyjadřování názorů a postojů.
7. Učitel ovlivňuje zapojování dětí do všech stránek života třídy.
8. Učitel se spolu s dětmi zasměje, záměrně připravuje i humorné události.
9. Učitel vede děti k odpovědnosti za své školní věci a svou třídu, výzdobu, úklid, apod.
10. Děti mají možnost si ve třídě popovídat a pohrát si.

K těmto výroky byla náhodně přiřazena čísla od 1 do 60 (realizační kódy). Tato čísla kryla příslušnost výroku k oblasti a jeho pořadí v ní (např. výrok s realizačním kódem 1 měl číslo III/ 6, byl tedy šestým výroky ve třetí oblasti). Pod těmito čísly se také v realizační fázi šetření zapisovaly a teprve poté identifikovaly. Respondentky rozdělovaly šedesát karet s Q typy na jedenácti bodovou škálu od pozice 10 do pozice 0. Na každý bod na škále měl být položen přesný počet Q typů (karet) tak, aby simuloval Gaussovu křivku. Deset výroky na středovou pozici s číslem 5, devět na pozici 6 a 4, sedm na pozici 7 a 3, čtyři na pozici 8 a 2, tři na pozici 9 a 1, dva na pozici 10 a 0. Vyhodnocovány byly právě dva výroky na krajních pozicích (10 a 0), tedy s největší a nejmenší mírou souhlasu.

Výsledky výzkumu: Tabulka č.2 ukazuje četnost voleb oblastí výroky, každá oblast je pojmenována klíčovým slovem. Srovnává preference, nejvyšší souhlas, v říjnu a lednu. Jejím smyslem je zobrazit změny ve volbě oblastí, neuvádí proto konkrétní výrok.

Tabulka č.2 *Srovnání nejvíce preferovaných oblastí vlivů na práci učitele s právy dítěte v říjnu a v lednu (oblasti Q typů)*

Pořadí oblastí Q typů v říjnu	Počet voleb	Pořadí oblastí Q typů v lednu	Počet voleb
1.-2. obl.IV. principy, obl.VI. klima	8	1. obl.V.výukový styl	11
1.-2. obl.IV. principy, obl.VI. klima	8	2. obl. VI. klima	9
3.- 4. obl.I. techniky, obl.II. obecná didaktika	4	3. obl.IV. principy	7
3.- 4. obl.I. techniky, obl.II. obecná didaktika	4	4. obl.I. techniky	2
5. - 6. obl.III. Úmluva, obl.V. výukový styl	3	5. obl.II. obecná didaktika	1

5. – 6. obl.III. Úmluva, obl.V. výukový styl	3	6. obl.III. Úmluva	0
<i>Celkem voleb</i>	30	<i>Celkem voleb</i>	30

Přehled naznačuje, že došlo k výrazné změně v hodnocení významu páté oblasti *Vlastní výukový styl učitele*. Po proběhnutí kurzu studentky vybraly její výroky nejčastěji. Význam oblastí *IV. Pochopení smyslu a principů vzdělávání dětí v právech dítěte* a *VI. Dovednosti spojené s péčí o klima*, které byly upřednostňovány na počátku kurzu, zůstává, avšak poněkud významnějším se jeví jejich vyjádření ve vlastním výukovém stylu. To může být způsobeno jednak procesem převádění smyslu a významu práv dítěte do učiva pro žáky, jednak působením zkušeností z výuky žáků při souvislé praxi, která probíhala souběžně s kurzem. Oblast *III. Znalost Úmluvy o právech dítěte*, se kterou byl vyjadřován nejvyšší souhlas v říjnu preferencí tří výroků, nezískala žádnou preferenci v lednu. Podstatným výsledkem je tedy zaregistrování důležitosti výukového stylu učitele, v němž by se ostatní oblasti měly odrážet. Tyto výsledky by měly být potvrzeny přehledem oblastí, které byly umístěny na pólu nejnižšího souhlasu. Ukazuje je tabulka č.3.

Tabulka č.3 *Srovnání nejméně preferovaných oblastí vlivů na práci učitele s právy dítěte v říjnu a v lednu (oblasti Q typů)*

Pořadí oblastí Q typů v říjnu	Počet voleb	Pořadí oblastí Q typů v lednu	Počet voleb
1. obl.III. Úmluva	12	1. obl.III. Úmluva	16
2. obl.VI. klima	8	2. obl.V. výukový styl	7
3. obl.II. obecná didaktika	5	3. obl.II. obecná didaktika	4
4. obl.V. výukový styl	3	4. obl.I. techniky	2
5. – 6. obl.IV. principy	1	5. obl.IV. principy	1

obl.I. techniky			
5. – 6. obl.IV. principy obl.I. techniky	1	6. obl.VI. klima	0
<i>Celkem voleb</i>	30	<i>Celkem voleb</i>	30

Tato tabulka informuje o pořadí oblastí, které mají nejmenší vliv. Potvrzuje, že nejnižší význam mezi oblastmi vlivů na práci učitele s právy dítěte studentky přisoudily znalosti *Úmluvy o právech dítěte*. Tento výsledek se nezměnil v průběhu kurzu, je potvrzen oběma výběry (nejvyšší i nejnižší souhlas). Může se zdát překvapivým a nelogickým. Lze však usuzovat, že respondentky více vnímaly významy a principy práv dítěte jako důležité pro naplňování těchto práv než vlastní obsah dokumentu. Pro tento závěr svědčí i to, že oblasti *IV. Pochopení smyslu a principů vzdělávání dětí v právech dítěte* a *VI. Dovednosti spojené s péčí o klima* se umístily v lednu na posledních místech, byly tedy nejméně odmítány, oblast týkající se klimatu nebyla odmítnuta výběrem ani jednoho výroku. Toto zjištění je v souladu s výběry nejvyššího souhlasu (tabulka č.2). Jako středně důležité vyznívají oblasti *I. Učitelova dovednost používat vybrané (speciální) techniky vzdělávání v právech dítěte* a *II. Obecně didaktické dovednosti*. Nejsou voleny významně často ani na pólu souhlasu ani na pólu odmítání.

Porovnání výběrů nejvyššího a nejnižšího souhlasu v říjnu umožňuje závěr, že studentky očekávaly velký význam znalosti principů vzdělávání v právech dítěte, předpokládaly ale i důležitost speciálních technik a metod. Značnou důležitost přisoudily klimatu. Hodnocení významnosti výukového stylu učitele nebylo už tak zřetelné, bylo možno označit ji jako střední (preferována 3 volbami, odmítána 3 volbami). Obecně didaktické dovednosti byly odmítány i preferovány přibližně stejným počtem voleb, jevíly se tedy středně důležitými. Hodnocení významu znalosti *Úmluvy o právech dítěte* bylo shodné, spíše nevýznamné. Porovnání výběrů na obou pólech v lednu jednoznačně vyhodnotilo opět znalosti o *Úmluvě o právech dítěte* jako nejméně podstatné. To ale neznamená její úplné odmítání, protože použitá výzkumná technika nabízela jen vlivné oblasti, cílem bylo vyhodnotit míru vnímané důležitosti každé z nich. Bezproblémově významné se jevílo vyhodnocení klimatu jako velice důležitého (9 preferencí, žádné odmítnutí)

a pochopení principů (7 preferencí, 1 odmítnutí). Významnost vzdělávacích postupů a technik zůstávala střední (2 preference, 2 odmítnutí), obecně didaktické dovednosti se v lednu jevily poněkud méně důležité (1 preference, 4 odmítnutí). Rozpor byl nalezen v oblasti výukový styl s 11 preferencemi ale se 7 odmítnutími, který není možno interpretovat bez pohledu na přijímání a odmítání konkrétních výroků. Největší míru souhlasu (6 voleb) přisoudily respondentky v této V. oblasti výroku č. 7 „Učitel má rád děti a snaží se jim porozumět“, po jednom výběru měly výroky č.1, 2, 3, 4 a 9. Nejmenší míru souhlasu přisoudily výroku č.10 „Učitel se řídí svým učitelským krédem“ (4 volby), 9. výrok „Učitel si udržuje pružnost ve svém stylu práce“ byl odmítnut dvakrát, 5. výrok „Učitel používá sebereflektivní techniky“ jedenkrát. Pro srovnání, v říjnu byly v této oblasti preferovány taktéž výroky č.1, 4 a 7, vždy však jen jednou volbou, nejnižší souhlas získaly opět výroky č. 9 (2 výběry) a 10 (1 výběr).

Preference volených výroků a výroky, které se nejčastěji umístily na pólu nejnižšího souhlasu jsou tedy také údaji, které mají význam pro celkové zhodnocení šetření a které lze z techniky Q-metodologie vytěžit. V říjnu byly po třech volbách voleny následující výroky: z oblasti IV. *Pochopení smyslu a principů vzdělávání dětí v právech dítěte* výrok č. 5 „Učitel dovede klást dětem otázky a nabízet činnosti odhalující jim smysl jednotlivých práv a lidských, resp.dětských práv jako takových“ a z oblasti VI. *Dovednosti spojené s péčí o klima* výrok č. 10 „Děti mají možnost si ve třídě popovídat a pohrát si“. V lednu bylo celkem 6x preferováno vyjádření „Učitel má rád děti a snaží se jim porozumět“ v oblasti V. *Vlastní výukový styl učitele*. Po třech volbách získaly z oblasti IV. *Pochopení smyslu a principů vzdělávání dětí v právech dítěte* výrok č. 1 „Učitel zná a naplňuje ve své výuce hodnoty obsažené v právech dítěte“ a z oblasti VI. *Dovednosti spojené s péčí o klima* výrok č. 6 „Učitel vytváří příležitosti k vyjadřování názorů a postojů“. Naproti tomu nejnižší souhlas získaly v říjnu výroky č. 1 „Učitel zná historii práv dítěte“ (6 voleb) a č. 7 „Učitel je zorientován v postavení Úmluvy o právech dítěte ve státní legislativě“ (3 volby) z oblasti III. *Znalost Úmluvy o právech dítěte*. V lednu se nejčastěji voleným výrokem stal opět výrok „Učitel zná historii práv dítěte“ (6 voleb) z oblasti III., z téže oblasti pak výroky č. 2 a 4: „Učitel zná jednotlivé články Úmluvy o

právech dítěte“ a „Učitel rozpoznává spojitost mezi Úmluvou o právech dítěte a vzdělávacím obsahem“ (oba po 4 volbách), stejný počet výběrů (4) měl výrok č. 10 „Učitel se řídí svým učitelským krédem“ z oblasti V. *Vlastní výukový styl učitele*.

Jakou interpretaci tyto údaje nabízejí? Pro vyhodnocení působení výukového modelu je nejpodstatnějším údajem lednové hodnocení. Vyplývá z něj, že studentky přijaly akcentaci kurzu na principy a hodnoty vzdělávání v právech dítěte. Nejvýše hodnotily vstřícný a láskyplný vztah k dětem předpokládající začlenění hodnot práv dítěte do výukového stylu, zejména pak respekt k názorům a postojům žáků. Neměly však tento přístup spojen s pojmem „učitelské krédo“. Vysvětlení může být v tom, že studenti učitelství nejsou seznamováni s etikou profese vyčleněně, aby tak registrovali pojem „krédo“ nebo pojmy významově blízké. Současně však jejich odpovědi znamenají, že své krédo mají, což se projevilo zdůrazněním kladného a respektujícího postoje k dětem bez ohledu na obsah a průběh seminářů. Jediným významným zjištěním, které může souviset s vlivem sledovaného didaktického modelu, je právě zdůraznění významu vlastní práce s ohledem na to, jak budou dětská práva naplňována. Tato poloha se jevila významnější než konkrétní dovednosti práce se speciálními technikami, na něž se výuka v modelu také soustředila. V porovnání se standardně dobrou kvalitou výstupních prací (standard byl nastaven analýzou studentských prací po druhém roce výuky v syntetickém modelu), lze soudit, že studentky tuto dovednost mají, ale ve svých úvahách ji podřizují obecnějším principům vzdělávání v právech dítěte a přístupům k dítěti, se kterými se setkávají po celou dobu studia na pedagogické fakultě, nežádka s nimi již zřejmě do studia vstupují. Pro posouzení vlivu didaktického modelu na postoje studentů může mít význam i pohled na to, kolikrát se jednotliví respondenti shodli ve svých výběrech před a po výuce. Na pólu nejvyššího souhlasu mezi výroky se ve vyhodnocovaném šetření studentky (15 respondentek) shodly alespoň v jednom výroku 7x, z toho 1x v obou výrocih. Na pólu nejnižšího souhlasu se shodly alespoň v jednom výroku 12x, z toho v obou výrocih 5x. V oblasti Q-typů se shodly v nejvyšším souhlasu 12x alespoň v jedné, z toho v obou 3x, v nejnižším souhlasu byla shoda 12x, z toho v obou skupinách 6x. Z toho vyplývá, že nedošlo, kromě uvedeného přehodnocení

významnosti vlastního výukového stylu, k výraznějším posunům v postojích studentek, semináře je spíše utvrdily v jejich správnosti. V celé skupině tedy došlo spíše k upevnění postoje, že nejdůležitější je znát dítě a mít je rád, vytvořit mu přátelské klima respektující jeho práva, proto je důležité znát principy a význam dětských práv. Do voleb studentek se nepromítla jako významná znalost konkrétních technik vzdělávání žáků v právech dítěte a povědomost o dokumentu, přestože druhé rozřaďování výroků (lednové) proběhlo až po zkušenostech s prezentací vybraných specifických technik pro práci s právy dítěte, zpracováním základu pro vlastní osnovu vzdělávání v právech dítěte, a vytvořením jedné výukové činnosti se žáky. Tento výsledek je zajímavý s odkazem na údaje získané technikou volného psaní, které naznačovaly, že právě na počátku výuky panovala nejistota, jak děti konkrétně s jejich právy seznamovat. Naproti tomu nebyla nejistota v otázce proč (chránit sebe a vnímat i své povinnosti a hranice). V konečném závěru o ověřování syntetického modelu lze tedy konstatovat, že je účinný ve všech svých cílech. Je však třeba zřetelné provázanosti mezi jeho obsahem, aby tak všechny složky vzdělávání v právech dítěte získaly důležitost, která jim při vzdělávání dětí náleží.

Shrnutí akčního výzkumu didaktických modelů kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“

Základním kritériem pro vyhodnocování efektivity čtyř popsaných didaktických modelů byly především analýzy výstupních prací zaměřených na obsah, podobu a metodický popis návrhu učebních činností pro žáky. V nich měli studenti prokázat, jak porozuměli podstatě vzdělávání v právech dítěte, jak o něm přemýšlejí a dovedou komunikovat. Chronologii realizace jednotlivých modelů je možno vnímat i vývojově, poslední byl reakcí na akčním výzkumem vyhodnocené modely předchozí. Měl být tedy nejvhodnější a nejúčelnější, což se potvrdilo. Na základě akčního výzkumu čtyř reflektovaných modelů a na základě teoretických východisek a koncepce kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“ byla stanovena evaluační kritéria (kap.3.2.2). Jsou využitelná jak pro posouzení všech dalších modelů, které v programu „Vzdělávání učitelů 1.stupně ZŠ pro práci s právy dítěte“ mohou vznikat, tak i pro posouzení kvality výsledných seminárních prací

studentů jako výstupů konkrétního kurzu. Pro jiné způsoby měření kvality modelu lze doporučit zjišťování vstupních, a případně výstupních, názorů a postojů studentů, protože práva dítěte se ve společenském a školním životě stále objevují v různých významech. Je tedy dobré vědět, co se ve vnímání studentů současně akcentuje. Pro tento účel se jeví dostatečné zadání volného psaní (volného vyjádření), ohniskový rozhovor na dané téma, nebo jiné jednoduché dotazovací techniky, které se mohou stát přirozenou součástí akčního výzkumu. Metoda škálování s technikou Q - metodologie je pro tyto účely neúměrně náročná, má svůj význam v šířeji a hlouběji založených výzkumech.

Záměrem ověřování modelů kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“ bylo mimo jiné také ukázat, jak na příkladě variování tohoto kurzu probíhalo hledání optimálních postupů v učitelství a požadavky na něj kladené, tak i na proměny ve společnosti. Právě vývoj informovanosti veřejnosti i učitelů, ale i dětí, o právech dítěte a proměny postojů k nim v několika posledních letech se staly ilustrativním příkladem, jak musí vysokoškolská výuka na konkrétní praktické úrovni komunikovat s praxí i se studentskými očekáváními při hledání způsobů, jak přiblížit často skrytou podstatu společenských jevů.

3.2.2 Evaluační kritéria kurzu „Vzdělávání v právech dítěte“

Zatímco návrh vysokoškolského kurzu a ověřování jeho výukových modelů jsou syntézou pojetí dítěte a dětství na jedné straně a obsahu, významu a účel konceptu práv dítěte na straně druhé, evaluačními kritérii se vracíme k pohledu analytickému. Jeho smyslem je prokázat, zda volba a uspořádání vzdělávacího obsahu a koncepční úvaha o procesu výuky ve sledovaném modelu je v souladu se podstatou práv dítěte, s výchozími principy vzdělávání v právech dítěte a se vzdělávacími podmínkami. Protože model je vždy zjednodušením reality, je třeba dbát o to, aby byl zjednodušením ve smyslu metafory nebo analogie, ne jednostranného výběru prvků nebo souvislostí. Zmapování procesu tvorby modelu obsahu vzdělávání v právech dítěte pro vysokoškolský kurz by proto mělo

ozřejmit, zda je na něm možno lépe pochopit podstatu reality dětských práv ve vzdělávání. Má zahrnovat rovinu koncepční a cílovou, která je strategickou ve vztahu k procesům vzdělávání, dále procesuální ve smyslu volby výukových činností a nakonec rovinu reflektivní. Pochopením a uplatněním všech těchto souvislostí se vytváří nutný základ pro zabudování práv dítěte do výukového stylu jednotlivých studentů, budoucích učitelů.

Předmětem evaluačních kritérií relevantních pro kvality modelu obsahu vzdělávání v dětských právech jsou v první řadě klíčové charakteristiky procesu jeho vytváření, tedy výběru obsahu a cílů. Nabízíme proto dva soubory hodnotících hledisek, které ve svém celku odkazují ke kvalitě modelu. Jedním z nich je výčet ohniskových bodů charakterizujících proces převádění obsahu, smyslu a účelu práv dítěte do vzdělávacího obsahu práv dítěte. Mají ukázat, zda model odráží práva dítěte jako společenský jev ve všech jeho reálných významech a také v jeho určenosti pro vzdělávání dětí v jejich právech. Vytvářejí kritéria kvality modelu jako koncepčního záměru. Druhým souborem jsou kritéria hodnotové validity modelu.

Ohniska převodu práv dítěte do vzdělávacího obsahu a evaluační kritéria s nimi spojená: Primárním stupněm vytváření obsahu vzdělávání v právech dítěte je **vymezení principů**, které odrážejí reálné významy těchto práv v společenské realitě: ochrana dítěte, podpora sebepojetí jedince jako svobodné a odpovědné bytosti, normy kultivace mezilidských vztahů, vnímání základních lidských hodnot a rysů. Evaluačním kritériem je odpověď na otázku, jak tyto principy vytvářejí rámec pro výklad práv obecně i v kontextových souvislostech. Druhým krokem je **orientace ve znění a smyslu jednotlivých práv a ve smyslu a účelu práv dítěte jako celku**. Jestliže principy vymezené v prvním kroku odkazovaly k významům práv dítěte jako sociálního jevu, obsahové principy vyplývají z informační báze, kterou práva dítěte nesou. Evaluačním kritériem je za první odpověď na otázku, jak vymezený obsah odráží ohled na potřeby dětí v souladu s jejich vyjádřením v daném právu či právech. Za druhé, jak zachovává etické implikace dětských práv pro jednání s dítětem a péči o něj. Třetím krokem je ujasnění si **oblastí realizace obsahu vzdělávání v právech dítěte ve školním**

vzdělávání a jejich cílů, neboli začleňování práv dítěte do života třídy a školy. Evaluačními kritérii je přítomnost norem vzájemných vztahů sycených základními lidskými hodnotami, výchova k demokracii a multikulturalitě, ochrana před ohroženími, podpora sebepoznání a sebepojetí, vytváření příležitostí k vzájemné komunikaci a její kultivaci v různých vzdělávacích oblastech i v úžeji vymezeném seznamování dětí s jejich právy. Čtvrtým krokem je ověření, že realizační záměry vzdělávání dětí v jejich právech berou **ohled na dítě** samotné. Evaluačním kritériem je vývojové hledisko respektující úroveň psychického a sociálního rozvoje žáků, v práci se školní třídou se promítá také do respektu k dynamice dětské učící se skupiny. Vývojové hledisko se uplatňuje pro kontexty jednotlivých práv a je samo o sobě sítím výběru sdělovaných práv.

Druhou skupinou kritérií jsou kritéria ověřující výsledný celek modelu vzdělávání v právech dítěte. Nazýváme je kritérii správnosti modelu a jeho realizační účinnosti.

Hodnotová validita modelu a jeho realizační účinnost: Posuzovacím zřetelem hodnotové validity modelu je odpověď na otázku, zda model nabízí takové výukové aktivity, které orientují studenty, aby pro svou výuku žáků navrhovali podporu sebeuvědomování a sebeochranu, respekt k druhému a jeho právům (princip rovnosti), hájení práv jako celku, který má hodnotu přesahující jednotlivé situační kontexty. Z hodnotové validity modelu vyplývají evaluační kritéria jeho účinnosti. Odpovídají na otázku, zda se podařilo předat studentům hodnotící kritéria hodnotové obsaženosti jejich práce s právy dítěte v učebních činnostech s dětmi. Do jaké míry jsou schopni reflektovat, jak jsou jimi zvolené učební činnosti v souladu s hodnotami práv dítěte a didaktickými principy. Týkají se výkladu práv jako celku v logice „užívání práva předpokládá jeho znalost a respektování u druhých“ a implikují především vztahy mezi lidmi. Kritériem účinnosti výchovného působení práv dítěte při seznamování dětí s jejich právy je proto zacílení na kultivaci mezilidských vztahů a na vnímání sebe sama jako nositele těchto práv v rámci vazby právo-povinnost-odpovědnost. V kvalitě této kultivace má být vztah výhoda versus ztráta překonáván ústředním poselstvím existence lidských a dětských práv - práva mají být žita a mají být normou pro

řízení společenských procesů, aby se naplnily lidské charakteristiky v každém jedinci i ve společenstvích, aby lidé byli stále lepšími lidmi. Práva mají lidský obsah, jsou obsahem lidskosti, dohodou o respektování strategie hájení lidskosti. To je nejvyšším hodnotovým evaluačním kritériem obsahu i procesu vzdělávání v lidských právech, tedy i jejich celkové účinnosti.

Závěr

Účelem disertační práce bylo vytvořit didaktický tvar práv dítěte pro potřeby vzdělávání učitelů a pro jejich přípravu na začleňování těchto práv do vlastního výukového stylu, vzdělávacích strategií, výukových postupů a výchovných záměrů. Odpovědí na toto zacílení je kapitola třetí, která popisuje rámcový vzdělávací program „Práva dítěte v učitelství pro 1.stupeň ZŠ“. Je představen v pozici metodického základu pro tvorbu výukových modelů zohledňujících podmínky a cílovou skupinu. Ve vztahu k němu je první a druhá kapitola zaměřena na jeho zdůvodnění pojetím dítěte a dětství (1.kapitola) a vzdělávacím účelem existence dětských práv (2.kapitola). Směrem do praxe je vzdělávací program konkretizován zpracováním kurzu určeného pro pregraduální vzdělávání učitelů primární školy pro podmínky pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Je ověřován akčním výzkumem svých procesuálních didaktických modelů (druhá část 3.kapitoly). Součástí tohoto postupu je též vymezení evaluačních kritérií, především hodnotových, ve dvou rovinách obecnosti - pro koncepci vzdělávání v právech dítěte a pro didaktickou podobu vzdělávacího kurzu, respektive jeho realizačních modelů.

Založení koncepce vzdělávání v právech dítěte i vytvoření evaluačních kritérií je podmiňováno analýzou konceptu dětských práv. Jestliže jej budeme vnímat jako jeden z důsledků rozvíjejících se pohledů na dítě a dětství, bude uznání **práva na dětství** východiskem pro vymezení principů vzdělávání v těchto právech. Tyto principy nesou hodnoty podstatné pro koncept dětských práv a jsou současně základem pro transformaci smyslu, obsahu a samotných hodnot práv dítěte do vzdělávacích obsahů. Z nich se didaktickou konkretizací odvozují témata určená pro různé cílové skupiny. Zahrnují jednotlivá práva, jejich části nebo významy. Z práva na dětství vyplývá také vnímání dětských práv jako norem jednání s dítětem a dětskými skupinami. V tomto ohledu bude obsah vzdělávání v právech dítěte v přípravě učitelů zákonitě tvořen také základy etiky vůči dětství. Jejím pilířem je pojetí žáka jako vyvíjející se osobnosti s nárokem na podporu rozvoje svých potencialit. Jestliže budeme vycházet z **potřeby seznamovat děti**

s obsahem *Úmluvy o právech dítěte*, bude třeba vybrat ta práva nebo jejich části, která se mohou stát učivem s ohledem na daný věk žáků. Kromě aspektu ochrany, resp. upozorňování na možná ohrožení a na obranu před nimi, pak představovat tato práva především jako pravidla podporující a chránící mezilidské vztahy, potažmo vztahy mezi dětmi ve třídě i v prostředí širším.

Analýzy pojetí dítěte a dětství a úvah o původu, významu a účelu lidských a dětských práv umožnily vytvoření osových vzdělávacích principů a vzdělávacích oblastí pro didaktické zpracování práv dítěte v učitelské přípravě. Předpokládají předchozí ujasnění obecných a konkretizovaných cílů, které je nezbytné pro konkrétní didaktické aplikace. Jejich smysl transformovaný do výuky práv dítěte na primární škole spočívá v podpoře žáků při vytváření všech aspektů jejich identity, zvláště pak učit se vnímat druhé. Také v zpozornění vůči prožívání lidských setkání, při nichž může být právo regulátorem tam, kde chybí primární cítění nevhodného, špatného nebo ubližujícího chování a jednání. S tím je opět spojeno vědomí sebe sama a schopnost rozlišovat dobro a zlo. To vše je přípravou pro následné diskuse, problematizování, zdůvodňování a simulování životních dějů mezi lidmi a sociálními útvary (2. a 3. stupeň školního vzdělávání).

Přestože byla 1. kapitola pojata jako východisko pohledu na dětská práva v kontextu pojetí dětství a dítěte a plnila tedy spíše úlohu metodologických východisek uchopení konceptu těchto práv pro vstupy do vzdělávacího pole (do vztahu učitelů a žáků, do vzdělávacích záměrů a procesů), je sama o sobě odpovědí na otázku, proč vůbec mohla být tato práva formulována. Protože tato otázka je zásadní pro pochopení principů i obsahu vzdělávání v dětských právech, je možno vnímat prvou kapitolu jako druhé ohnisko disertační práce. Pro ni je vůdčí myšlenkou právo na dětství. Pro její objasnění bylo třeba nahlédnout do historie způsobů uvažování o dítěti a dětství, do pohledů psychologie a sociologie, ale také do obrazu dětství a dětí v některých z témat běžného dne. Shrnující a zastřešující pohled poskytla filozofická antropologie. Tento vhled umožnil nahlédnout pojetí dítěte a dětství v širokém záběru významů, vždy ale souvisejících s tím, jak člověk vnímá sám sebe v konkrétní dějinné situaci, jak uvažuje o sobě a světě. Právo na dětství je dnes součástí sebeuvědomění si člověka jako bytosti, která se rozvíjí, „je na cestě“, která potřebuje poznat sama

sebe, potřebuje se „stvořit“, vytvořit si svou vlastní pravdivou identitu. Děje se tak v dynamice vycházení ze sebe k druhým a zrcadlí se v druhých ve vracení se k sobě. Vyjádření práva na dětství pak bylo nutnou etapou tohoto sebeuvědomování, které se zobrazuje v lidských právech. Ty jsou představou o základu lidské bytosti a podmínkách, za nichž může existovat a nalézat sama sebe. Jako takové zakotvují smysluplnost mezilidských vztahů a sociálních institucí. Objevení dětství jako součásti celistvosti člověka pak potvrdilo potřebu vyjádřit tyto podmínky i pro tuto etapu života. Zákonitost vyjádření práva na dětství byla potvrzena i společenskou praxí. Mnoho výzkumů prokázalo zvláštnosti dětského prožívání, jeho zranitelnost i potenciálnost, tedy nastavenost a předvybavenost, lidské možnosti. Výzva k poučené péči o děti je výrazem dnešního založení vztahu dospělosti vůči dětství. Přístupovat k dětství jako k zvláštní, svébytné, etapě lidského života a k dítěti jako k celistvé bytosti už od narození si tvořící porozumění světu, k němuž potřebuje lidské láskyplné vztahy. Jiné než s láskou vedené lidství v etapě dětství oklešťují až deformují. Vztahovat se k dítěti jako k bytosti, která v rámci své energizovanosti a své nezralosti hledá totéž, co dospělý – svou skutečnou identitu, zakotvenost, sebeznalost, sebesměřování a sebezpřesahování. Tyto procesy se dnes jeví jako člověka určující a tudíž ústřední pro výchovu a vzdělávání. Funkce práv dítěte ve vzdělávání spočívá právě v tomto poselství.

Literatura

- BRANDER, P., OLIVEIRA, B., GOMES, R., ONDRÁČKOVÁ, J.** *Kompas*. Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům. Praha: Argo 2006. ISBN 80-7203-827-3.
- BRUCHOVÁ, H.** *Základy psychoterapie*. Praha: Triton 1997. ISBN 80-85875-45-4.
- BUBER, M.** *Problém člověka*. Praha: Kalich, 1997. Překlad Martin Skovajsa. ISBN 80-7017-109-X.
- BUBER, M.** *Chasidská vyprávění*. Praha: Kalich, 2002. ISBN 80-7017-709-8.
- BUBER, M.** *Obrazy dobra a zla*. Olomouc: Votobia 1994. ISBN 80-85885-17-4.
- BŮŽEK, A. – MICHALÍK, J.** *Informatorium (nejen) o právech dítěte*. Olomouc: UP v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0054-5.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J.** *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- Dětská práva. Dokumenty a informační materiály o ochraně dětí*. Praha: Pedagogický ústav J.A.Komenského ČSAV 1991.
- DOROTÍKOVÁ, S.** O výchově a vzdělávání z pohledu axiologie. In *Hodnoty a vzdělání*. Praha: PedF UK 1997. ISBN 80-85668-34-3.
- DOULÍK, P. – ŠKODA, J. – BÍLEK, M.** *Cvičebnice vybraných metod pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: PedF UJEP 2004. Elektronická učebnice.
- DUNOVSKÝ, J. a kol.** *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada 1995. ISBN 80-7169-192-5.
- ERIKSON, E.** *Dětství a společnost*. Praha: Argo 2002. ISBN 80-7203-308-8.
- FREUD, S.** *O člověku a kultuře*. Praha: Odeon 1990. ISBN 80-207-0109-5.
- FUSTEL de COULANGES** *Antická obec*. Praha: SOFIS 1998. ISBN 80-902439-7-5.
- HANZOVÁ, M. - KODÝM, M. – KREMLIČKOVÁ, M.** *Práva a povinnosti našich dětí*. Praha: Victoria Publishing 1995. ISBN 80-7187-007-2.
- HAMMARBERG, T.** Všeobecná práva dětí. In *Vybrané kapitoly k 10.výročí Úmluvy o právech dítěte*. Praha: DCI a MŠMT 1999.
- HAMMARBERG, T.** Škola pro děti, které mají práva. In *Vybrané kapitoly k 10.výročí Úmluvy o právech dítěte*. Praha: DCI a MŠMT 1999.
- HAVLÍK, R. a kol.** *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha PedF UK 1998. ISBN 80-86039-72-2.
- HEJLOVÁ, H.** Práva dítěte –výzva etice dospělých vůči dítěti. In *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: PedF UK 1998, s. 80-102. ISBN 80-86039-47-1.
- HEJLOVÁ, H.** Ohlasy učitelů na problematiku dětských práv. In *Comenius' Heritage and Education of Man for the 21st Century*. Praha: Karolinum 1998, s. 189-194. ISBN 80-7184-612-0.
- HEJLOVÁ, H.** Příprava studentů učitelství na práci s právy dítěte. In Spilková, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido 2004, s.190 - 200. ISBN 80-7315-081-6.

- HEJLOVÁ, H.** Metoda akčního výzkumu při ověřování výukových modelů. In Spilková, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido 2004, s.201 - 204. ISBN 80-7315-081-6.
- HEJLOVÁ, H.** *Vnímání ohrožujících jevů dětmi*. Pedagogika, č.2, roč.LV, 2005, s. 119-137. ISSN 0031-3815
- HEJLOVÁ, H.** Potenciality didaktických her se jmény v multikulturní výchově na 1.stupni ZŠ. In PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: PedF UK v Praze 2007, s.320- 330. ISBN 80-7290-277-6.
- HELUS, Z.** *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN 1982.
- HELUS, Z.** *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN 1987.
- HELUS, Z.** Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době – výzvy pro primární pedagogiku. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Sborník z konference 14.-15.9.1998. Praha PedF UK 1999, s.13-22.
- HELUS, Z.** *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HOLMEROVÁ, L. a kol.** *Svět se mění. A děti?* Příloha Mladé fronty Dnes č.23, 2001, s.16- 23.
- HRABAL, B.** Krasosmutnění. In *Postřižiny, Krasosmutnění, Harlekýnovy milióny*. Praha: Československý spisovatel 1982.
- HRADEČNÁ, M. – HELUS, Z.** Nezbytnost reflexe nad dítětem a dětstvím v proměnách naší doby. In *Odkaz Komenského a výchova člověka pro 21.století*. Praha: Karolinum 1998, s.22-26. ISBN 80-7184-612-0.
- HRADEČNÁ, M. - HEJLOVÁ, H. – NOVOTNÁ, J.** *Práce učitele s právy dítěte*. Praha: SVI PedF UK 1996. ISBN 80-86039-16-1.
- HÝBNEROVÁ, S.** Mezinárodní ochrana lidských práv. In *Rozumíme lidským právům?* Praha: Evr.informační středisko Univerzity Karlovy 1994, s.29-50. ISBN 80-9012221-4-0.
- Jeden svět na školách.* (autoři: L.Janovská, M.Klečková, L.Pekařová, K.Strachota, F.Šebek). Praha: Člověk v tísní –společnost při ČT, o.p.s. 2005. ISBN 80-86961-08-7. (80-86961-02-8). EAN 978-80-86961-08-8.
- JANÍK, T.** *Akční výzkum pro učitele*. Brno: PedF MU, 2003.
- KAŠČÁK, O.** *Korešpondencie dobových pedagogických antropológií a spôsobov zobrazovania dieťaťa*. Pedagogika, č.2, roč.LV, 2005, s. 91-101. ISSN 0031-3815.
- KOLÁŘ, M.** *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLÁŘ, M.** *Bolest šikanování*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B.** *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001. ISBN 80- 7178-585-7.
- KOMÁRKOVÁ, B.** *Původ a význam lidských práv*. Praha: SPN 1990. ISBN 80-04-25384-9.
- KOVAŘÍK J.** *Dětská práva, právní povědomí, participace děti a sociální služby*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta JU 2001.
- KUČEROVÁ S.** *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: ManaCon 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- LENDEROVÁ, M. – RÝDL, K.** *Radostné dětství?* Praha, Litomyšl: Paseka 2006. ISBN 80-7185-647-9.

- LUKAVSKÁ, E.** *Pozor, děti!* Dobrá Voda: Vyd. a nakl. A.Čeněk 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- MATĚJČEK, Z. – LANGMEIER, J.** *Počátky našeho duševního života.* Praha: Pyramida 1986.
- MATĚJČEK, Z.** *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z.** *Psychologické eseje (z konce kariéry).* Praha: Karolinum 2005. ISBN 80-246-0892-8.
- MERLEAU-PONTY, M.** *Viditelné a neviditelné.* Praha: OIKOYMENH 1998. ISBN 80-86005-04-1.
- Memo junior encyklopedie.* Praha: Orbis Pictus 1991. ISBN 80-85240-99-8.
- MEYER-DRAWE, K.** *Leiblichkeit und Sozialität.* München: Wilhelm Fink Verlag 1987. ISBN 3-7705-2241-9.
- MICHÁLEK, J.** *Topologie výchovy.* Praha: OIKOYMENH 1996. ISBN 80-86005-01-1.
- Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha.* Praha: MŠMT 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NEZVALOVÁ, D.** *Reflexe v pregraduální přípravě učitele.* Olomouc: PedF UP v Olomouci 2000. ISBN 80-244-0208-4.
- NOVOTNÁ, J.** Vyjádření konceptu „blaha dítěte“ v dokumentech státní politiky jako součást humanizace vzdělávání. In: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník z XIII.konference ČAPV 13.-14.9.2005. Olomouc: PedF UP v Olomouci a ČAPV 2005. ISBN 80-244-1079-6.
- Mladí lidé v měnících se společnostech.* Diskusní průvodce. Praha: Junák 2001. ISBN 80-86109-77-1.
- ONDRÁČKOVÁ, J.** *Co je Úmluva o právech dítěte.* Praha: Český helsinský výbor 1996.
- OPRAVILOVÁ, E.** *Smysl a proměny dětství. Předškolní pedagogika I.* Stud.texty. Liberec: Technická univerzita v Liberci 2002. ISBN 80-7083-656-3.
- PASCH, M. a kol.** *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PATOČKA, J.** *Kacířské eseje o filosofii dějin.* Praha: Academia 1990. ISBN 80-200-0263-4.
- PATOČKA, J.** *Tělo, společenství, jazyk.* Praha: OIKOYMENH 1995. ISBN 80-85241-90-0.
- PATOČKA, J.** *Filosofie výchovy.* Praha: Pedf UK 1997. ISSN 0862-4461.
- PELCOVÁ, N.** *Filosofie výchovy Eugena Finka.* In *Hodnoty a vzdělání.* Praha PedF UK 1997, s.57-71. ISBN 80-86039-18-8
- PELCOVÁ, N.** *Filozofická a pedagogická antropologie.* Praha: Karolinum 2000. ISBN 80-246-0076-5.
- PELCOVÁ, N.** *Vzorové lidství.* Praha: ISV 2001. ISBN 80-85866-64-1.
- PELIKÁN, J.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum 1998. ISBN 80-7184-569-8.
- PEŠKOVÁ, J.- SCHŮCKOVÁ, L.** *Já, člověk.* Praha: SPN 1991. ISBN 80-04-21766-4.

- PEŠKOVÁ, J.** Kantův pokus o zdůvodnění mravní povinnosti („sollen“) jako novodobé východisko hodnotových teorií. In *Hodnoty a vzdělání*. Praha: PedF UK 1997, s.19-29.
- PEŠKOVÁ, J.** *Role vědomí v dějinách*. Praha: NLN 1998. ISBN 80-7106-217-0.
- PEŠKOVÁ, J.** Dětství a problém naší odpovědnosti k němu. In Hogenová, A., Roztočilová, J. *Odpovědnost ve výchově, umění a sportu*. Sborník z mezinárodní konference 22.5.2004. Praha: PedF UK 2004, s.244-252. ISBN 80-7290-158-3.
- PIAGET, J.** *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
- Práva dítěte v dokumentech**. Praha: MV, Česká sekce Mezinárodní ochrany dětí DCI, Fond ohrožených dětí, 1998. ISBN 80-852156-7.
- Práva dítěte v dokumentech**. Praha: Themis 1999. ISBN 80-8521-56-7.
- Práva dítěte v dokumentech OSN**. Neoficiální překlad dokumentů. Praha: Česká sekce DCI, 2002.
- Práva dítěte 2001-2010 v dokumentech OSN**. Praha: Česká sekce DCI, 2002.
- První kroky. Příručka pro úvod do výchovy k lidským právům**. Praha: Fortuna 1998. ISBN 80-7168-573-9.
- RÁDL, E.** *Revize pokrokových ideálů v národní škole*. Praha: YMCA 1928.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání** Praha: VÚP 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- ROGGE, J.-U.** *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-237-8.
- ŘÍČAN, P.** *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- SÁDOVSKÝ, S.** Přístup k základním lidským právům ve vybraných systémech právních kultur. In PELCOVÁ, N. a kol. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: PedF UK v Praze 2007, s.137-157. ISBN 80-7290-277-6.
- SARTRE, J.P.** *Slova*. Praha: Mladá fronta 1965. Překlad a doslov D.Steinová.
- SCHELER, M.** *Můj filozofický pohled na svět*. Praha: Vyšehrad 2003. ISBN 80-7021-390-6.
- SINGULE, F.** *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKOPALOVÁ, J.** Dětství jako předmět výzkumu. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sb.příspěvků z XIII.konference ČAPV. Olomouc: PdF UP v Olomouci 2005, s.266 – 269. ISBN 80-244-1079-6.
- Slabikář dětských práv – Víím, co smím?* Praha: Nadace Naše dítě 2001. ISBN 80-238-7806-9.
- SOKOL, J.** *Malá filozofie člověka a Slovník filozofických pojmů*. Praha: PedF UK 1996. ISBN 80-7021-884-6.
- SOKOL, J.** *Filozofická antropologie: člověk jako osoba*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-627-6.
- SPIPKOVÁ, V.a kol.** *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SVATOŠ, T. – HOLÝ, I.** Konvergentní přístup k utváření dovedností studentů. In Švec, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido 2002, s.208-226. ISBN 80-7315-035-2.

- ŠULOVÁ L. a kol.** *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- ŠVARŤÍČEK, R.** Rekonstrukce identity učitele. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Sb. anotací a elektronický sborník z XV. konference ČAPV. České Budějovice: JU v Č. Budějovicích 2007. ISBN 978-80-7040-991-6.
- ŠVANBERK, A.** *Byla jsem dítě a musela jsem zabít*. Právo 19.6.2004.
- ŠVEC, V.** *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVEC, V. (ed.)** *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-87-7.
- ŠVEC, V. a kol.** *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- The Human Rights Album**. Strasbourg: Council of Europe Press, 1992. ISBN 92-871-2095-1.
- UHLÍŘOVÁ, J.** Výzkum hodnotové orientace žáků mladšího školního věku v současné české škole. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK 2002, s. 91-106. ISBN 80-7290-034-X.
- VÁGNEROVÁ, M.** *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VAŠUTOVÁ, J.** *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: PedF UK, 1999. ISBN 80-86039-97-8.
- VELINSKÝ, F.** *Tajemství pravěkých příkopů*. Časopis 21. století, č. 6, 2006, s. 40-42. ISSN 1214-1097.
- Vybrané kapitoly k 10. výročí Úmluvy o právech dítěte**. Praha: Tauris, 2000.
- VYGOTSKIJ, L.S.** *Vzdělávání a rozumový vývoj v školním věku*. Pedagogika, roč. XXIV, r. 1974, č. 5, s. 549-557.
- Základy demokracie**. Svazek „Odpovědnost“ (Adaptace materiálu Foundations of Democracy: Responsibility. Centar for Civic Education, Calabas, Kalifornie, USA) v redakci J. Staré a kol., Praha: Triton 2002. ISBN 80-7254-224-9. Svazek „Pravomoc“, odp. red. J. Stará, Praha: Triton 2005. ISBN 80-7254-654-6. Svazek „Spravedlnost“, odp. red. M. Dvořáková, Praha: Triton 2006. ISBN 80-7254-881-6. Svazek „Soukromí“, v redakci K. Starého a kol., Praha: Triton 2006. ISBN 80-7254-879-4.
- ZANKOV, L.V.** *Didaktika a život*. Praha: SPN, 1971.

Další informační zdroje

<http://www.czechkid.cz/si.html>

<http://www.detskaprava.cz>

<http://www.iedensvet.cz/skoly>

http://crdm.adam.cz/publikace/umluva/images/Strana_25.jpg

<http://www.clovekvtisni.cz>

Anotace

Disertační práce hledá odpověď na otázku, proč učit děti právům dítěte a na jakých pilířích toto vzdělávání vystavět. Výsledkem je koncepční založení kurzu vzdělávajícího učitele v právech dítěte při pregraduální vysokoškolské přípravě. Respektuje hodnoty konceptu práv dítěte, které ve vzdělávacím poli a jeho etických souvislostech vyznívají v právo na dětství. Tento pohled je v práci doložen filozoficko-antropologickými, psychologickými a sociologickými zřeteli pojmání dítěte a dětství. Modely kurzu jsou ověřovány akčním výzkumem.

Annotation

Dissertation searches for an answer of the question „Why children have to be educated on children rights and what pillars are necessary for this education“. Result of the answer is the pre-servis university teacher preparation conception course focused to the children rights education. It respects values of the rights of the child, the tenor of that was the right on childhood on the field of education and its ethics. This look at the problem is supported by evidence of philosophy (antropology), psychology and sociology, especially how these sciences perceive the child and childhood. Models of the course are tested by action research.

Klíčová slova

Pojetí dítěte, celistvý pohled na člověka, obrazy dětství, právo na dětství, koncept práv dítěte, vzdělávání v právech dítěte, vysokoškolský kurz.

Key words

Conception of the child, entire sight of the man, image of childhood, conception of the rights of the child, education on children rights, pre-servis university course.

Přílohy – seznam

1. Dvě ukázky dokončení výroku „O právech dítěte si myslím...“ technikou volného psaní (příloha k akčnímu výzkumu v roce 2005).
2. Ukázka informativních materiálů určených pro kombinované nebo celoživotní formy studia.
3. Výukové pracovní listy:
 - a/ Převodní tabulka pro didaktické zpracování práv dítěte do učiva – osnova,
 - b/ Pracovní list využívaný pro podporu didaktické analýzy obsahu práv dítěte.
4. Tři ukázky studentského zpracování vlastního pojetí převodních tabulek – osnov obsahu práv dítěte.

Samostatnou přílohu disertační práce tvoří soubor výstupních prací studentů z kurzu Vzdělávání v právech dítěte. Obsahuje ukázky zpracování výukových jednotek:

- a/ s využitím specifických didaktických postupů vhodných pro vzdělávání žáků v právech dítěte – práci se situací, práci s příběhem, práci s pravidly života ve třídě,
- b/ včleněných do jiného typu učiva – do jazykové výuky, do dramatické výchovy, do sociálně osobnostní výchovy, ve vztahu k multikulturní výchově,
- c/ využívajících výtvarného znázornění,
- d/ s podporou autorských pracovních listů,
- e/ v podobě komiksu,
- f/ s využitím adaptace stolních her (pexeso),
- g/ s využitím autorské učební pomůcky.

Příloha č.1 :

Dokončení výroku „O právech dítěte si myslím....“ technikou volného psaní.

Ukázka druhá.

Technika vol. psaní

O právech dítěte si myslím ...

Pro dětička pro všechny strany, ab by mohli ani nich povídat ani dítě,
ani učitel ani jejich rodiče. Je důležité, aby dítě své práva
malo, aby mělo, se dopřes nemají chovat moc, a se ony
nyje jejich loupani. Učitel musí vědět, jak se vyvíjejí děti
s jejich právy rovněž, aby se to vyvíjelo jejich práci rovnou,
a se s ostatním (Má práva se sbírá máce). D. si může
i k tomu chodit (učitel v práci) učitel, se např. při své
rodiny / dostává prostor, se co potřebuje?) a popř. se s netým
proadit.

Příloha č.2 :

„O dokumentu úmluva o právech dítěte“

Informativní materiál pro kombinované nebo celoživotní studium

1. O dokumentu Úmluva o právech dítěte

Úmluva o právech dítěte (dále jen Úmluva) byla přijata VS OSN v roce 1989 jako právní dokument nejvyššího řádu - je nadřazen legislativám jednotlivých zemí, které jej podepsaly.

Vychází :

- z uznání vrozené důstojnosti a rovných a neodňatelných práv všech příslušníků lidského rodu
- z uznání hodnoty lidské osobnosti
- z prohlášení Všeobecné deklarace lidských práv, že dětem náleží zvláštní péče a ochrana - totéž platí pro těhotné ženy a rodinu jako nejbližší prostředí dítěte
- z úvahy, že dítě má být plně připraveno žít ve společnosti vlastním životem a má být vychováno v duchu míru, důstojnosti, snášenlivosti, svobody, rovnosti a sounáležitosti.

Odvolává se na dokumenty mezinárodního charakteru upozorňující na pozice dítěte, které také určitým způsobem ovlivňují a upravují ve smyslu výše uvedených idejí.

Nejvýznamnější dokumenty přímo se vztahující k dětem a předcházející Úmluvu :

Ženevská deklarace práv dítěte 1924

Deklarace práv dítěte OSN 1954

Deklarace o ochraně žen a dětí za mimořádných událostí a za ozbrojených konfliktů (OSN) 1975

Minimální standardní pravidla výkonu soudnictví nad mladistvými (OSN) 1985

Deklarace o sociálních a právních zásadách ochrany a blaha dětí, zvláště s ohledem na vnitrostátní a mezinárodní podporu umístění do péče a osvojování (OSN) 1986

bere ohled :

na skutečnost, že všude jsou děti ve zvláště obtížných podmínkách a musí jim být poskytnuta pomoc na význam tradic a kulturních hodnot každého národa pro ochranu a harmonický rozvoj dítěte.

znává význam mezinárodní spolupráce ve všech oblastech života dítěte.

akládá vztah k dětem na ose ochrana - rozvoj - sebezvoj v oblastech:

v zamezení zanedbávání a zneužívání

a/ přiměřená výživa (právo sociální)

b/ přiměřené vzdělání (právo sociální a kulturní)

c/ přístup ke vzdělání a kultuře (právo kulturní)

d/ ochrana před libovolným zadržením (právo občanské)

e/ ochrana před ekonomickým vykořisťováním - dětská práce: minimální věk pro vstup do zaměstnání, způsobit pracovní dobu a podmínky (právo sociální a ekonomické)

v uznání dítěte jako individua, které se mění s věkem a zralostí

a/ rovnováha mezi právy dítěte a úkoly rodičů, učitelů apod.

b/ dítě má právo účastnit se rozhodování v otázkách, které ho zajímají a týkají se ho

ve vzdělávání

/ základní vzdělávání musí být povinné (právo i povinnost), bezplatné

b/ podporovat rozvoj osobnosti dítěte, jeho schopnosti a nadání při respektování jeho identity, jazyka, kulturních hodnot

c/ stejné šance dívkám i chlapcům

4. Ochrana a péče dětem náležejícím k ohroženým skupinám

- uprchlické děti, sexuálně a jinak zneužívané, drogově závislé, děti v konfliktu se zákonem, sirotci, děti adoptované zvláště do zahraničí, děti ve válečných konfliktech, handicapované děti, děti menšin nebo domorodé.

5. Rodina

- požívat ochrany, rodiče mají hlavní zodpovědnost

6. „*Lidstvo musí dát dítěti to nejlepší*“ -základ pro mezinárodní spolupráci, pomoc pro státy, které nemají prostředky, aby se mohly postarat o své děti.

Úmluva se stala dokumentem, z něhož se odvozují další -

např. Světová deklarace o přežití, ochraně a rozvoji a plán činnosti na 90.léta (výzva k realizaci Úmluvy).

Z obsahu:

1. Přežití a rozvoj
2. Jméno, státní příslušnost, identita
3. Vykořisťování
4. Výchova a vzdělání
5. Adopce
6. Rovnost chlapců a dívek
7. Účast

Ve vztahu k výchově a vzdělávací práci vyjadřuje Úmluva pouze hlavní teze - zejména pozici dítěte, vztah právo -povinnost, vzdělání jako právo, jako povinnost, princip účasti ve významu aktivního uvědomělého úsilí, princip vyváženosti ochrany a rozvoje, resp. seberozvoje.

Práva dítěte jako učivo primární školy

Úrovně učiva:

I. Sebepojetí (sebeuvědomění, sebedůvěra, hájit a chránit sebe):

II. Prožitky (soucítit s druhými, vcit'ovat se, vnímat druhé):

III. Informace (pamatovat si vybraná práva):

IV. Postoje (vnímat a řešit situace porušení práva):

Cíle výukových činností	Kompetence
Znalosti :	
Dovednosti :	
Schopnosti:	
Postoje :	

Příloha č.4

Studentské zpracování vlastního pojetí převodních tabulek – osnov obsahu práv dítěte.

Tři ukázky

Právo na ochranu před národnostním znevýhodněním	Uvědomím si, koho se právo týká a budu se podle toho chovat.	Pokud se naskytnu v situaci ve které jsem znevýhodněn, mám právo dovolat se spravedlnosti	Literatura + občanská výchova	Čtení příspěvku zachycujícího porušení tohoto práva, nabídka možných řešení
Dítě má právo na odpočinek a volný čas, na svobodnou účast v kulturním životě	Nebudu tohoto práva zneužívat v můj prospěch, musím si uvědomit, že se toto právo týká i ostatních.	Snažím se svůj čas rozvrhnout tak, aby v něm bylo místo jak na hru a odpočinek, tak na pomoc doma.	Dramatická výchova	Sehrání scének na toto téma, jak s kladným, jak záporným kontextem
Právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženství, na svobodu sdružování a pokojného shromažďování	Svůj názor můžu vyslovit, ale nemohu ho nikomu jinému nutit, protože on má rovné právo jako já.	Bude-li toto mé právo narušeno, zvážím, jestli jsme se já sám nedopustil chyby a odvolám se na pomoc dospělého.	Dějiny	Zavzpomínání, kdy bylo v dějinách toto právo porušeno a jaké to mělo následky.
Právo na dosažení nejvíce dosažitelné úrovně zdravotního stavu, na zajištění lékařské a zdravotní péče	Nebudu marnit práci lidí, kteří mi chtějí pomoci, (uposlechnu rady lékařů), nebudu jim zbytečně přidělovat práci.	Zdravotní pomoc si můžu přivolat i sám, lékař je povinen mi lékařskou pomoc poskytnout	Sloh	Sepsání příběhu na téma jak by mohlo dopadnout porušování tohoto práva
Právo na soukromí, na ochranu před svévolným zasahováním do jejich soukromí, rodiny, domova, korespondence.	Musím předpokládat, že soukromí, které je důležité pro mě, je stejně důležité pro ostatní a proto do něj nebudu zasahovat.	Prevencí proti poruše tohoto práva může být domluva s rodiči (čtení dopisů). Dále se chovat tak, jak bych chtěl, aby se chovali jiní ke mně.	Občanská výchova	Rozhovor o tom, kam až sahá nedotknutelné soukromí člověka, jsou-li situace, kdy se smí toto právo porušit, ...

P R Á V O	ZODPOVĚDNOST	OCHRANA	STRATEGIE	KONKRÉTNÍ ČINNOST	POZNÁMKY
Na hry a oddych	<ul style="list-style-type: none"> • na své činnosti při práci • na svých správných místech • na svých "pomůckách" 	<ul style="list-style-type: none"> • v jeho netečnosti. Když • když si může být. Když • jaké hry nebo hrát 	<ul style="list-style-type: none"> • analýza plánek • kde bydlíte (stoly) • vyznačení míst vzhledem ke hraně 		
Na vyjádření názoru	<ul style="list-style-type: none"> • na svůj názor • na jejich jejich • na argumentaci 	<ul style="list-style-type: none"> • proti manipulaci • nechtěl vyjádřit svůj • orientace u v názoru druhého 	<ul style="list-style-type: none"> • diskuse na obě strany, př. "kamu půjdeš na rybalet..." 		
Na soužití, čest a vážnost	<ul style="list-style-type: none"> • sebevražda le druhým 	<ul style="list-style-type: none"> • umět se obradit 	<ul style="list-style-type: none"> • vyprávění v obličeji. Může si ji přejít kam, komu se to po nějaké době. 		
Na vzdělání	<ul style="list-style-type: none"> • na svůj učení • na plnění povinností • na nevyužití ostatních 	<ul style="list-style-type: none"> • neměla být nucena k práci než se s ní selská rozhodla 	<ul style="list-style-type: none"> • síla • příchod a "mimický dot" (práce v kooperativě) 		
Na tomnost bez ohledu na odlišnosti v jazyce, náboženství a kultuře.	<ul style="list-style-type: none"> • rovné chování vůči osob. • přelomová předmluva 	<ul style="list-style-type: none"> • umět se obradit proti specifické jednání vůči mě 	<ul style="list-style-type: none"> • dravchické výchova 	<ul style="list-style-type: none"> • struktura - nové drama inspirované vybranými kapitoly z knih DĚTI JAKO M 	<ul style="list-style-type: none"> • pro III. tř. nebo IV. ZS

Čl.31

1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na odpočinek a volný čas, na účast ve hře a oddechové činnosti odpovídající jeho věku, jakož i na svobodnou účast v kulturním životě a umělecké činnosti.

Právo	Máš právo na volný čas a hru
Zodpovědnost	V čase, který není vyhrazen hře a odpočinku máš plnit své povinnosti
Ochrana	Napiš, jak probíhá tvůj všední den. trávíš svůj volný čas.
Vzdělávací strategie	Máš ve svém denním plánu volný čas, kdy se věnuješ hře nebo svým zálibám? Které to jsou? –Diskuze: kdo jak tráví svůj volný čas. Co nám přináší možnost (právo) na volný čas? Proč je důležité prokládat čas práce a povinností také hrou a odpočinkem..
Uč. činnosti	Hra – pantomimicky předved', čemu se rád věnuješ ve svém volném čase. (Nebo čemu by ses rád věnoval, co ti připadá zajímavé, jako náplň volného času).
Pozn.	

Čl.42

Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se zavazují s využitím odpovídajících prostředků široce informovat o zásadách a ustanoveních této úmluvy jak mezi dospělými, tak mezi dětmi.

Právo	Máš právo znát svá práva
Zodpovědnost	Pokud si myslíš, že někdo porušuje práva jiného dítěte, měl bys informovat někoho, kdo může zakročit.
Ochrana	Děti společně vytvoří ilustrovanou knihu, kam zaznamenají svá práva. Ta bude ve třídě na stabilním místě a bude se využívat při diskuzích o právech dětí
Vzdělávací strategie	Vymysli příběh, kde dojde k porušení některých práv dítěte (využij při tom vyrobenou knihu). Máš na výběr dvě možnosti: Tvůj příběh se bude odehrávat v lese a vystupovat v něm budou lesní zvířata. Nebo se děj přesune do školní aktovky a jeho hrdinové budou školní pomůcky. Spolužáci budou potom vyhledávat situace, ve kterých jsou práva porušována. Mohou také využít vyrobené knihy.
Uč. činnosti	
Pozn.	