

Žilinská univerzita v Žiline

Fakulta prírodných vied

Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied



Doc. Ing. Dušan MACHÁČIK, CSc.

Prof. PhDr. Jaroslav OBERUČ, CSc.

PaedDr. Vlasta CABANOVÁ, PhD.

DEJINY PEDAGOGIKY

/VYBRANÉ KAPITOLY/

Vydala Žilinská univerzita

2006

Recenzenti:

Doc.PhDr. Mária Petrufová, PhD.

Doc. PhDr. Bohumír Hulan, CSc.

PREDSLOV

Publikácia podáva objasnenie dejín pedagogiky, počnúc dejinami antického Grécka a končiac obdobím zo začiatku 2. svetovej vojny. Je určená predovšetkým pre študentov vysokých škôl a univerzít, ktorí študujú podľa študijných programov „sociálna pedagogika“, „učiteľstvo akademických a umeleckých predmetov“, ale aj iných programov, kde sa vyžadujú vedomosti z oblasti dejín pedagogiky.

Poznatky, ktoré poskytuje daná publikácia sa opierajú o viacero literárnych zdrojov a sú podrobené analýze autorom danej kapitoly. Každá kapitola poskytuje okrem základných poznatkov o výchove a vzdelávaní z daného obdobia aj podnety na zamyslenie pre čitateľa, študujúceho. Tieto podnety sú vyjadrené najmä v otázkach na konci každej kapitoly. Niektoré otázky vyžadujú aj hlbšie zamyslenie sa nad obsahom danej kapitoly a prispievajú tak k rozvoju kritického a tvorivého myslenia študentov.

Kolektív autorov verí, že publikácia prispeje k preklenutiu nedostatku informácií, odbornej literatúry z daného obdobia a bude prínosom pre všetkých študentov, ktorí si potrebujú osvojiť poznatky z oblasti dejín pedagogiky a získať aj potrebné spôsobilosti v práci s odbornou literatúrou, vrátane kritického hodnotenia predkladaných poznatkov, s možnosťou ich tvorivého využitia vo svojej profesii.

Autori ďakujú recenzentom doc. PhDr. Bohumírovi Hulanovi, CSc. a doc. PhDr. Márii Petrufovej, PhD. za cenné pripomienky, ktoré boli sčasti zapracované a ďalšie budú využité pri písaní ďalších kapitol z dejín pedagogiky, nakoľko táto publikácia nevyčerpáva celé obdobie histórie výchovy a vzdelávania. Autori zároveň vyslovujú poďakovanie Ing. Branislavovi Šajtlavovi za formálnu úpravu a grafické stvárnenie publikácie a vydavateľstvu za ochotu, kvalitu dotvorenia a včasné vydanie publikácie. Kolektív autorov sa chce v budúcnosti venovať najmä rozpracovaniu otázok výchovy a vzdelávania, ich histórii v uplynulom storočí.

V Žiline 27. júna 2006

kolektív autorov

OBSAH

Predslov

1. Miesto, predmet, úlohy, metódy a funkcie dejín pedagogiky (Dušan Macháčik)	5
2. Charakteristika výchovy a vzdelávania v predhistórii a staroveku (Dušan Macháčik)..	8
3. Výchova a vzdelávanie v stredoveku (Dušan Macháčik).....	21
4. Pedagogické názory v období renesancie a humanizmu (Dušan Macháčik).....	29
5. Pedagogický odkaz J. A. Komenského (Dušan Macháčik).....	34
6. Pedagogické názory v Európe v 17. - 18. storočí (Jaroslav Oberuč).....	43
7. Pedagogické názory v Európe v 19. storočí (Jaroslav Oberuč).....	53
8. Výchova a vzdelávanie v českých krajinách a na Slovensku v období národného obrodzenia (Jaroslav Oberuč).....	69
9. Vývoj školy a pedagogiky po vzniku samostatného Československa v rokoch 1918 – 1939 (Dušan Macháčik).....	92
10. Postavenie dieťaťa v kontexte vývinu jeho práv (Vlasta Cabanová)	101
11. Názory významných osobností na výchovu v predškolskom období (Dagmar Kováčikova, Vlasta Cabanová).....	119
12. Prvé predškolské zariadenia 18. a 19. storočia v Európe (Vlasta Cabanová).....	127
13. Prvé predškolské zariadenia na Slovensku (Vlasta Cabanová).....	132
14. Zoznam bibliografických odkazov.....	138
15. Literatúra.....	139

1. MIESTO, PREDMET, ÚLOHY, METÓDY A FUNKCIE DEJÍN PEDAGOGIKY

(Dušan Macháčik)

„História má byť pamäť minulosti, zrkadlo budúcnosti, usmerňovateľka prítomnosti.“

J. A. Komenský

Každá historická epocha v dejinách ľudskej civilizácie má svoje špecifiká – kultúrne, pedagogické, politické, a iné. **Korene pedagogických problémov** v súčasnosti siahajú veľmi často hlboko do minulosti. Prítomnosť s jej mnohotvárnosťou, napätiami a ťažkosťami, vrátane problémov z oblasti pedagogiky, vôbec nepochopíme, ak nepoznáme vývoj výchovy v minulosti.



Dejiny pedagogiky skúmajú vznik a vývoj výchovy a vzdelávania v jednotlivých obdobiach vývoja ľudstva. Predmetom ich skúmania je teda pedagogická teória i prax v jednotlivých obdobiach vývoja ľudskej spoločnosti. Alebo ako uvádza Srogoň (1986, s. 7) : „ *Úlohou dejín školstva a pedagogiky je skúmať vznik a vývoj výchovno – vzdelávacích a najmä školských inštitúcií a názorov na výchovu a vzdelávanie, objavovať zákonitosti vývoja výchovy ako mimoriadne dôležitého javu života spoločnosti, a to v rozličných historických etapách vývoja spoločnosti a u rozličných geografických a národných celkov.*“ Pozornosť venujú najmä výchove a vzdelávaniu v jednotlivých výchovno-vzdelávacích zariadeniach, ale neobchádzajú ani výchovu a vzdelávanie v rodine, či v mimoškolských inštitúciách. Dejiny pedagogiky sa konštituovali ako samostatný vedný odbor v 18. storočí.

Úlohou dejín pedagogiky je objasniť dejinný vývoj pedagogických udalostí, slúžia na pochopenie a zvládnutie súčasného pedagogického života. Z dôvodu prepojenia a vzájomného pôsobenia výchovy a kultúry musí vychovávateľ ovládať nielen históriu všeobecne, ale aj vývoj v pedagogickej oblasti, v ktorej dnes výchova prebieha. Duchovné hodnoty, s ktorými sa pri vyučovaní pedagóg stretáva sú prejavom, či výsledkom celkového kultúrneho vývoja spoločnosti. Pedagóg preto musí mať obraz o týchto všeobecných, základných životných tendenciách, ich prejavoch a účinkoch.

Dejiny pedagogiky a školstva dopĺňajú významným spôsobom aj **d'alsie vedné disciplíny** ako sú napríklad:

- dejiny učiteľstva,*
- dejiny učiteľského vzdelávania,*
- dejiny detských a mládežníckych hnutí, organizácií a spolkov,*
- dejiny cirkví,*
- školské múzejníctvo a archívniectvo.*

Dejiny pedagogiky používajú k skúmaniu svojho predmetu viacero metód.

Medzi **metódy vedeckého výskumu** v dejinách pedagogiky patria:

- priama metóda*, ktorou zisťujeme fakty z pôvodného prameňa,
- metóda genealogická* – používame ju pri štúdiu genézy pedagogického faktu, javu,
- metóda geografická* – určuje situáciu vo výchove v určitom regióne,
- metóda progresívna* – podľa ktorej bádateľ zisťuje výchovné fakty v historickej epoche a využíva dobové pramene,
- metóda retrogresívna* – porovnáva výchovné fakty neskoršieho obdobia a ich drobné kombinácie umožňujú poznať určité historické skutočnosti,
- štatistická metóda* – vyjadruje pedagogické fakty číslami, koreláciami, grafmi a podobne,
- komparatívna metóda* – čiže porovnávací metóda, používa sa vtedy, keď sa bádateľ stretáva s medzerami v prameňoch, s nedostatkom správ o istom pedagogickom probléme, potom je nútený porovnávať viaceré skutočnosti, aby zistil objektívny stav.

Môžeme sa však stretnúť aj s **iným delením metód** napríklad (Somr, 1987, s. 14):

- logicko – historická metóda,*
- analytická metóda,*
- syntetická metóda,*
- klasifikačná metóda,*
- indukčná metóda,*
- dedukčná metóda,*
- porovnávací metóda,*
- a historicko – porovnávací metóda.*

Somr považuje za najdôležitejšiu metódu skúmania dejín pedagogiky logicko – historickú metódu a ďalšie uvádzané metódy radí do kategórie všeobecných vedecko – výskumných metód.

K základným funkciám z dejín pedagogiky patria:

-*funkcia teoretická* – umožňuje poznávať podstatu výchovy a jej historické premeny (z toho aspektu sú dejiny pedagogiky hlavným východiskom pre spracovanie všeobecnej pedagogiky a ďalších pedagogických disciplín),

-*funkcia prognostická* – dejiny pedagogiky sú zdrojom podnetov a skúseností pri tvorbe nových modelov výchovno-vzdelávacej práce a jej jednotlivých častí (študijných programov, princípov, metód, foriem, atď.), umožňuje teda do určitej miery predvídanie vývoja v pedagogickej oblasti,

-*funkcia propedeutická* – poskytujú pomoc pri rozvoji pedagogického myslenia a kreativity ako určitý kľúč k pochopeniu súčasného stavu pedagogickej teórie a praxe, ako aj k pochopeniu najvýznamnejších svetových i národných výchovno-vzdelávacích koncepcií. Vyššie uvedené funkcie dejín pedagogiky nie sú vyčerpávajúce, možno sem zaradiť napríklad aj funkciu profylaktickú (predchádzanie negatívnym javom vo výchove a vzdelávaní) a iné funkcie známe napríklad zo všeobecnej pedagogiky.

Význam dejín pedagogiky je treba vidieť v celej pedagogickej teórii a jej odraze v pedagogickej praxi. Dejiny pedagogiky nie sú len historickým pohľadom na problémy výchovy a vzdelávania v minulosti, ale sú tiež východiskom pre ich nové a tvorivé riešenie v súčasnosti a preto im treba venovať náležitú pozornosť vo výchove a vzdelávaní.

Otázky a úlohy:

1. Čo je predmetom skúmania dejín pedagogiky?
2. Aké metódy skúmania sa používajú v odbore dejiny pedagogiky?
3. Ktoré základné funkcie plnia dejiny pedagogiky?

2 CHARAKTERISTIKA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V PREDHISTÓRII A STAROVEKU (Dušan Macháčik)

2.1 Výchova a vzdelávanie v predhistorickom období

Z predhistorického obdobia nie sú vedecky overené doklady o výchove a vzdelávaní ľudí. Uplynuli státisíce rokov, a len výskumy archeológov a antropológov poukazujú na jednotlivé dôkazy, ktoré možno vysvetľovať logickou dedukciou a identifikovať život pravekého človeka a v ňom aj výchovné úvahy.

Výchova detí mohla prebiehať len na základe odpozorovania správania dospelých, od nich sa učili loviť zver, umeniu boja, pracovať, či dorozumievať sa. Isté je, že už v tomto období sa realizovali začiatky výchovy. Učili sa vykonávať aj zložitejšie úkony, dosahovať vyššie ciele. Jednalo sa v podstate o metódy výchovy a vzdelávania, ako sú napríklad analógia, pozorovanie, cvičenie, navykanie a podobne.

Výchova v Babylone

Európska kultúra sa vyvíjala pod vplyvom viacerých východných národov, napr. pod vplyvom Babylonu. Úlohou sumersko-babylonských kňazov bolo vychovávať nielen teologický dorast, ale aj pestovanie vedomostí a vedy vôbec. **Prvé školy vznikali pri chrámoch**, kde sa žiaci učili *ovládať sumerskú reč a klinové písmo*. Poľnohospodári zavlažovali pozemky a tie si každoročne vymeriavali, čo vyžadovalo *vedomosti z geometrie a matematiky*. Študovali tiež *literatúru a právo*.



V meste Nipuri bolo nájdené množstvo hlinených tabuliek popísaných **klinovým písmom**. Podľa nich sa učili žiaci poznávať stovky bohov a spôsoby, ako im prinášať obete, odháňať choroby, premáhať zlé sily a nakloniť si priateľstvo, získať pomoc dobrých síl. Učili sa odriekať modlitby a ospevovať hrdinov.

Právny poriadok odrážal požiadavky spoločnosti a súčasne charakterizoval jej výchovu. Ako príklad môže poslúžiť krátky úryvok zo **zákonníka Chammurapiho**:

-kto by ukradol majetok boha alebo paláca, bude usmrtený,

- kto ukradnutú vec príjme, bude usmrtený,
- kto kúpi alebo príjme do úschovy striebro, zlato, otroka alebo otrokyňu od syna plnoprávneho občana bez svedkov a bez zmluvy, je to zlodej a bude usmrtený,
- ak niekto ukradol dieťa plnoprávneho občana, bude usmrtený,
- keby niekto umožnil opustiť mestské brány otrokovi alebo otrokyni paláca, alebo otrokovi, otrokyni nevoľníka, bude usmrtený,
- keď sa niekto dopustil lúpeže a prichytia ho, bude usmrtený,
- keby dieťa udrelo svojho otca, utnú mu jeho ruku,
- keby plnoprávny občan vypichol oko príslušníkovi triedy plnoprávných občanov, vypichnú mu oko,
- keby zlomil kosť plnoprávnemu občanovi, zlomia kosť aj jemu,
- keby niekto usmrtil otroka majiteľa domu, odovzdá majiteľovi domu otroka za otroka,
- keby otrok vyriekol svojmu pánovi: „nie si mojím pánom“, pán mu odreže ucho.

Ako vidno z uvedeného zákonníka, jeho nedodržiavanie bolo právne prísne trestané, zvyčajne spojené s najvyšším trestom, t. j. s trestom smrti.

Výchova v Egypte

V Egypte kňazom patrila povinnosť vzdelávať mládež. Popri kňazoch mala privilegované postavenie kasta úradníkov. Žiaci sa učili čítať, písať, uctievať bohov, poznávať nebeské telesá, priučali sa hudbe a telesnej kultúre. V Egypte sa do výchovy zavádzajú **realistické a praktické prvky**. Centrom vzdelanosti Egyptu za panovania Alexandra Veľkého sa stala Alexandria, známa najmä svojou obrovskou knižnicou, ktorá v tom období zahrnovala viac ako 700 tisíc zvitkov papyrusu.



Základom výchovy bola aj mravná výchova, ktorá vychádzala z nasledovných bodov:

- nebuď pyšný na svoje vedomosti,
- nebuď namyslený na to, že si vzdelaný,
- raď sa rovnako s nevedomcom ako so vzdelaným,
- lebo niet umelca, ktorý by bol vyzbrojený dokonalosťou vo svojom odbore,
- pretože nemožno dosiahnuť hranice umenia,
- dobrá myšlienka býva lepšie skrytá ako zelený drahokam,
- a predsa sa nájde aj u otrokýň pri žarnovoch.

Okrem mravnej výchovy sa študovala i architektúra, mechanika, dôkazom čoho sú pyramídy, ale aj *anatómia* a *účinky liečivých bylín*. Vyučovala sa *rétorika* a *filozofia*, ale aj *história*, *geometria* a ďalšie vedné disciplíny. Archeológovia dodnes objavujú veľké kultúrne hodnoty, ktoré zachovali starí Egypťania.

Do tejto oblasti možno organicky začleniť i Izrael, ktorý ako prvý začal uctievať jednobozžstvo.

Prorok Mojžiš v 2. knihe, kapitola 20, spísal prikázania, ktoré mu dal Boh.

1. Ja, ktorý som tu, váš Boh, vyslobodil som vás z moci temnôt a hriechu!
2. Pánu Bohu svojmu sa budeš klaňať a jedine jemu budeš slúžiť!
3. Nevyslovíš meno Pána, svojho Boha, zbytočne!
4. Pamätaj na deň odpočinku, aby si ho zasvätil Pánovi, svojmu Bohu!
5. Cti svojho otca a matku, aby si dlho žil na zemi, ktorú ti dáva Pán, tvoj Boh!
6. Nezavraždíš!
7. Nezamoriš zem nemravnosťou a ohyzdnosťou!
8. Neukriviš bližneho na majetku: krádežou, násilím, podvodom!
9. Nevyslovíš krivé svedectvo proti svojmu bližnemu!
10. Nebudeš svojmu bližnemu závidieť to, čo mu patrí!



Deti sa vychovávali v bázni božej, ktorá sa stala základom múdrosti a poslušnosti. Okrem *náboženstva* sa učili *čítať*, *písať*, *matematiku*, *astronómiu* a *prírodovedu*. Vyššie školy boli pre rabínov a kňazov a nachádzali sa v Jeruzaleme. V Izraeli sa narodil Ježiš, ktorý neprišiel zákon zrušiť, ale naplniť. Je zakladateľom kresťanstva, v ktorom hlavným mottom výchovy je: „*Miluj bližneho svojho ako seba samého.*“ Za nadvlády arabov sa vo výchove objavili orientálne prvky a zaviedol sa islam.

2.2 Výchova v starovekom Grécku

Grécko sa stalo kolískou kultúry, umenia, filozofie a ovplyvnilo vývoj na celom svete. V 7. až 6. storočí dosiahli najvýznamnejšie postavenie v Grécku mestské štáty Sparta a Atény.

Výchova v Sparte mala vojenský charakter, kde vládla prísna vojenská disciplína. Zdraví chlapci ostávali v rodine do siedmeho roku. Od siedmeho roku boli chlapci rodičom odobraní a boli vychovávaní k prísnej disciplíne pod štátnym dozorom v družinách rozdelených podľa veku. Každé skupine velil dvadsať ročný muž, ktorého museli bezpodmienečne poslúchať. Učili sa skromnosti v jedle i pití, v odievaní i bývaní.

Cvičili sa v behu, skoku do diaľky, zápasení, hodu oštepom a diskom, ale tiež písaniu, čítaniu, hudbe, spevu a tanci ako aj memorovaniu homérskeho básní a štátnych zákonov. Významným dielom vo výchove a vzdelávaní bolo dielo Illias a Odysea, v ktorom Homér opísal hrdinstvo, udatnosť, telesnú zdatnosť, ale aj múdrosť, výrečnosť, zručnosť v narábaní so zbraňou.

Celá výchova bola založená na bezpodmienečnej poslušnosti, vytrvalosti v strastiach a k víťazstvu v boji. Od dvanástich rokov sa ich výchova stávala ešte tvrdšou. Stravu mali chudobnejšiu a museli si prilepšovať krádežami. Ak boli pri krádeži prichytení boli surovo zbití, a bitka sa často končila smrťou. Ak zomreli bez plaču, postavili im pomník. Chodili chatrne oblečení, bosí, spávali na tvrdom lôžku.

V osemnástich rokoch sa stali dospelými, prechádzali vojenským výcvikom a zúčastňovali sa takzvaných kryptíí (nočných útokoch na obydlia otrokov, ktorých týrali, bili a aj usmrcovali). Telesné tresty, hlad, smäd, prekonávanie zimy alebo horúčavy boli súčasťou výchovy. Do 20. roku boli **v efébiách**, vykonávali výcvik a prípravu na vojenskú službu. Do 30. roku museli slúžiť vo vojsku a až potom sa z nich stali plnoprávni občania a mohli si založiť vlastnú rodinu.

Výchova chlapcov v Sparte bola teda zameraná na telesnú zdatnosť, odvahu, statočnosť, skromnosť, otužilosť, obratnosť a bezpodmienečné podriadzovanie sa rozkazom svojich veliteľov. Vzdelanie nebolo všeobecné, ale výchova bola obmedzená len na slobodné mužské obyvateľstvo. (Somr, M., 1987, s. 20).

Dievčatá boli ponechané i po siedmom roku doma, zúčastňovali sa však výchovy gymnastickej a tanečnej, a dokonca s chlapcami i pretekali. Spartánske dievčatá boli trénované vo všetkých disciplínach päťboja, v rôznych druhoch skokov, tanci a loptových hrách.

V Aténach boli určité zásady výchovy stanovené už od čias Solóna. Starostlivosť o výchovu bola vecou rodičov a štát na ňu na rozdiel od Sparty len dozeral. Dieťa žilo do siedmeho roku v rodine, potom navštevovalo školu podľa voľby rodičov.

Chlapci od siedmeho roku v sprievode sluhu „paidagogos“ (vzdelaný otrok, ktorý učil chlapcov slušnému chovaniu a sprevádzal ich až do doby dospelosti) navštevovali gramatickú školu, kde sa učili čítať, počítať, kresliť, základy gramatiky gréckeho jazyka a zoznamovali sa s niektorými literárnymi dielami. Súčasne mohli navštevovať školu gitaristov do 14. roku života.

V školách gitaristov sa chlapci učili hrať na gitare alebo lýre, spievať, tancovať, naspamäť recitovať Homérove básne. Zároveň sa učili zemepis, dejepis, mytológiu, politiku a spoločenské správanie. Súčasne boli trénovaný v gymnastike. Od trinásteho roku navštevovali **palestru** (zápasnícku školu), kde cvičili vzpieranie, beh, skoky, hádzanie diskom a plávanie. Vyššiu formu vzdelávania predstavovali **gymnazióny**, ktoré navštevovali len chlapci z bohatších rodičov. Tu si rozširovali vedomosti z rétoriky, filozofie, politiky, literatúry. (Seknička, J., Osif, A., 1990, s.41).

Z niektorých gymnaziónov sa vyvinuli **vyššie filozofické školy**, napríklad Platónova akadémia, alebo Aristotelove lýceum. Po skončení gymnaziónu, v osemnástom roku, synovia z aristokratických rodín odchádzali na dva roky do efébie. V efébiach získali ďalšie vzdelanie, literárne, politické, rétorické a najmä vojenské. V dvadsiatom roku sa stali plnoprávnymi občanmi.

Dievčatá vychovávali len matky. Učili ich prácam v domácnosti, ručné práce, hudbu a spev. Zriedkavo ich učili i čítať a písať.

Aténske školy pripravovali chlapcov na verejný život. Aténske ideálom výchovy bola „**kalokagathia**“ t. j. harmónia dokonalosti (krásy) tela a duše. Aténska výchova sa líšila výrazne od



spartánskej. Usilovala o všestrannejší rozvoj osobnosti, t. j. o harmonické spojenie výchovy telesnej, rozumovej, mravnej a estetickej. (Somr, M., 1987, s. 21).

V antickom grécku sa literatúra využívala na sprostredkovanie veľkého množstva poznatkov z rôznych oblastí, napr. zemepisu, histórie, prírodných vied.

2.3 Pedagogické myslenie v antickom Grécku

Staroveké Grécko je okrem demokracie aj kolískou európskej filozofie. Filozofi vysvetľovali dianie okolo a ich diela sa študujú ešte aj dnes. Ich cieľom bolo viesť ľudí k poznaniu a vychovávať ich. A tak i korene pedagogiky siahajú až do obdobia antického Grécka.

Sokrates

Žil v rokoch 469-399 pred n. l., v období klasického obdobia gréckej filozofie, v období veľkého kultúrneho, politického a hospodárskeho rozkvetu gréckych miest. Sokrates bol skôr vychovávateľom, ako systematickým filozofom. Je známy najmä svojimi výrokmi: „Viem, že nič neviem“ a „Poznaj sám seba“.

Sokrates svojou filozofiou pomáhal ľuďom pri *sebapoznávaní*. Jeho filozofická aktivita spočívala v neformálnych rozhovoroch s priateľmi, ale i náhodnými osobami, najmä mladými



ľuďmi, hlavne o etických problémoch. Sokrates používal v diskusii špeciálny druh dialógu, ktorý sa vyznačoval *iróniou a polemikou*. Tento druh dialógu je dodnes známy ako sokratovský dialóg. Dokázal v ňom spochybníť sebavedomé postoje a nepodložené presvedčenia svojich oponentov v diskusii. V diskusiiach kladie dôraz na racionálne uvažovanie, čiže *objektivismus*

a *racionalismus* a odmieta subjektivismus a iracionalismus.

Zaoberal sa **mravnými hodnotami**, ako sú napríklad *chrabrosť, spravodlivosť, cnosť*. Veril, že cnosť je možno hľadať v poznaní a že sa ju možno naučiť. Usiluje o skromné a rozvážne pochopenie všetkých javov s dôrazom na mravnosť. „Vecný zákon, mravný logos, je pre Sokrata popri všetkej objektivnej platnosti vždy záväzný.“ (Seknička, J., Osif, A., 1990).

Tento **logos** môže nájsť podľa Sokrata len ten človek, ktorý dokáže na základe samostatného racionálneho myslenia osvojiť si mravné poznanie, následne získať mravné presvedčenie, ktoré vyústí do mravného konania. Jedným z predpokladov vyššie uvedeného postupu osvojenia si mravného zákona logosu je, aby duša človeka bola vnútorne slobodná, nezávislá od vonkajších majetkov, schopná ovládať svoje telo a pudy. Zmyslom tejto Sokratovskej metódy je priviesť jednotlivca prostredníctvom vecných otázok k etickému zákonu – mravnému logosu, ktorý je v ňom samom, ale zatiaľ ho nepozná.

V závere svojho pôsobenia sa Sokrates dostal do konfliktu s mocou, bol obvinený z bezbožnosti a kazenia mládeže. Po rozsudku smrti naposledy dokázal svoju mravnú veľkoleposť, vypil čašu s jedom, hoci mal reálnu šancu zachrániť sa. Sokrates *nikdy nenapísal žiadne dielo*, ale vďaka Platónovi, svojmu žiakovi, sa stal nesmrteľným.

Demokritos

Demokritos (460-370 pred n. l.) svoje názory na výchovu opiera o materialistické vysvetľovanie sveta, v ktorom vystihol, že prírodu a človeka riadia tie isté zákonitosti, preto sa vzťahujú aj na výchovu. *Výchove pripisuje takú moc ako prírode*, lebo môže pretvárať človeka. Bol zástancom vedeckej etiky, priekopníkom kultúrnej filozofie, súvisiacej s prírodnou filozofiou. Kultúra podľa neho vznikla z potreby a úsilia o prospešné, nie nadprirodzeným pôsobením.

Vzor pre činnosť aj v kultúrnej oblasti človeka nachádza v prírode, ktorú napodobňuje. Pre rozvoj pedagogiky sú cenné aj jeho myšlienky z oblasti logiky, psychológie, umenovedy, jazykovedy, matematiky, fyziky a kozmológie. V sociálnej sfére pred blahobytom v monarchii, ktorá znamená otroctvo, uprednostňuje chudobu v demokracii, lebo v nej žije človek slobodne. Politiku považuje za najväčšie umenie, preto ju odporúča študovať a nevyhýbať sa jej. Správa štátu záleží na mravných hodnotách a vzdelanosti vladárov.

V súvislosti s výchovou vyjadril tieto **myšlienky**:

- rozumný je ten, kto *sa nermúti pre to, čo nemá, ale raduje sa z toho čo má*,
- *chudobe v ľudovláde treba dať prednosť pred povestným blahobytom panovníkov, ako slobode pred otroctvom*,
- *najhoršie zo všetkého je ledabolo vychovávať mládež*, lebo to je potom zdrojom špatnosti,

- ak chlapcov nechajú bez práce, nemôžu sa naučiť ani čítať, ani písať, ani hudbu, ani zápasiť, ani to, čo najviac udržiava cnosť,
- ľudia sa stávajú dobrými častejšie cvičením, ako od prírody. Ani umenie ani múdrosť sa nedosiahne, ak sa to človek nenaučí. Krásnych vecí sa dopracúva učením namáhavo, zato mrzké veci sa získavajú samy bez námahy,
- kto odporuje a mnoho zbytočne hovorí, je neschopný naučiť sa potrebné. Príroda a výchova sú si podobné, lebo aj výchova pretvára človeka a pretvárajúc ho tvorí prírodu,
- niekedy je u mladíkov rozumnosť a u starcov nerozumnosť, lebo *nie čas učí myslieť, ale včasná výchova a nadanie,*
- ustavičná práca sa uľahčuje návykom.

Z uvedených myšlienok vyplýva, že **výchove prikladal veľký význam**, zdôrazňoval v nej *skromnosť, cieľavedomosť, včasnosť a vytváranie návykov (pracovných a iných).*

Platón (427-348 pred n. l.)



Bol objektívny idealista, ktorý smeroval celú svoju filozofiu k pedagogickým dôsledkom. Svoje myšlienky o výchove najlepšie rozvinul v spisoch *Ústava a Zákony*. Vychádzal zo Sokratových myšlienok a vypracoval svoju dialektickú metódu. Pretože prežil krízu athénskej demokracie, s úctou pozeral k ázijským teokraciám. V svojich projektoch ideálneho štátu a výchovy *spájal staré konzervatívne prvky dorskej kultúry s prvkami novej athénskej výchovy*. Pokroková je jeho myšlienka **rovnakej výchovy** pre mužov i ženy.

Obyvateľstvo rozdeľuje **do troch skupín**: filozofov, ktorí majú vládnuť; bojovníkov, ktorí majú za úlohu strážiť a brániť spoločnú vlasť. Najnižšie stoja remeselníci a roľníci, z práce ktorých žijú prvé dve triedy.

Organizácia výchovy a vzdelávania by podľa neho mala mať nasledujúcu štruktúru. Do troch rokov by sa mali o deti starať rodičia. Od troch do sedem rokov sa chlapci a dievčatá mali spolu vychovávať v chrámoch, kde ich zoznamovali s rozprávkami, učili ich tancovať, spievať, hrať sa a telesne ich otužovať (konceptia budúcej materskej školy). Od siedmeho

roku navrhoval návštevu štátnej elementárnej školy, v ktorej sa chlapci i dievčatá mali oddelene učiť čítať, písať, počítať, tiež sa učili hudbe a spevu. V palestrách pokračovali v telesnej výchove, gymnastike, kde sa morálna a rozumová výchova obmedzila na minimum. Potom pokračovali na strednej škole v štúdiu matematiky, geometrie a astronómie.

V efébiách si za tri roky mali chlapci i dievčatá osvojiť telesnú i vojenskú prípravu. Po skončení efébie nadaní mohli ísť študovať najmä filozofiu, ale aj matematiku, astronómiu a teóriu hudby, ak ašpirovali na vysoké funkcie vo verejnom živote. Štúdium malo trvať do 30., respektíve do 35. roku. Ostatní po skončení efébie mali podobne ako v Sparte nastúpiť do stálej vojenskej služby.

Aristoteles (384-322 pred n. l.)

Bol najväčší filozof, systematik staroveku. Známy je aj tým, že bol vychovávateľom Alexandra Veľkého. Založil filozofickú školu Lykeion (lýceum). Svoje myšlienky vyjadril v dielach Politika a Nikemachova etika. V uvedených dielach sa zaoberá organizovaním vzdelávania a štádiami poznávacieho procesu, t. j. vnímaním, zapamätávaním, osvojením poznatkov a ich využitím, tiež vyučovacími metódami a cieľmi výchovy.



Bol jeden z prvých teoretikov pedagogiky v Grécku, ktorý sa zaoberal aj otázkami organizovania a trávenia voľného času. Presadzoval myšlienku výchovy nielen dobrého, veľkodušného a starostlivého vládcu, ale aj aktívneho činiteľa v ďalšom rozvoji kultúry.

„U človeka rozlišoval telo a dušu, ako neoddeliteľnú látku a formu. **Rozlišoval tri druhy duše:** rastlinnú (rastovú), živočíšnu (cítenie, predstavy a slobodný pohyb, ktorý u človeka možno nazvať vôľou), rozumovú (myslenie a poznanie). Tomu zodpovedajú tri stránky výchovy: *telesná, mravná a rozumová.*“ (Seknička, J., Osif, A., 1990, s.46).

Aristoteles ako prvý **vymedzil vekovú periodizáciu nedospelých** pre potreby výchovy, odstupňovanú po siedmich rokoch. Od 7 rokov je výchova rodinná, od 7 do 14 rokov (podľa začiatku pohlavnej zrelosti) prebieha výchova v štátnych školách, kde prevláda gymnastická

a mravná výchova, do 21 rokov sa nadobúda vyššie vzdelanie, ktoré je sprevádzané aj ťažším telesným cvičením. Ťažisko kladie na etiku, kým matematike určuje podradné miesto, lebo nemá vplyv ani na dobro, ani na krásu.

2.4 Obdobie helenizmu

Po výbojoch Alexandra Macedónskeho (336-323 pred n. l.) sa grécka kultúra rozšírila na Východ. Grécka filozofia spolu s matematikou, astronómiou a začiatkami prírodných vied, ktoré vznikali na východe, vytvorili syntézu kultúry, označovanú ako helenizmus. „Novým prvkom vo výchove a vzdelávaní bolo obmedzenie gymnastickej výchovy a zdôraznenie vzdelávania múzického.“ (Somr, M., 1987, s. 25).

Centrom helénskej kultúry sa stala **Alexandria**, ktorú založil Alexander Macedónsky v roku 331 pred n. l. Kultúrne centrum z nej urobili najmä Ptolemaiovci. V roku 285 pred n. l. založili slávnu knižnicu, ktorá mala asi 700 000 rukopisov pergamenových zvitkov. Spolu s knižnicou založili múzeum, observatórium, botanickú záhradu a zverinec.

Múzeum bolo štátnym vedeckým pracoviskom, „akadémiou vied“, kde pracovalo vyše 100 vedcov z rozličných odborov. Postupne sa premenilo na vysokoškolské stredisko s katedrami filozofie, rétoriky, filológie, matematiky a medicíny. Rozvíjali sa aj exaktné vedy a nastal veľký rozvoj sebvýchovy a sebvzdelávania.

Vznik starovekých univerzít v období helenizmu súvisel s rozšírením idey vysokoškolského vzdelania. Ideu realizovali v 4. storočí pred n. l. athénske filozofické školy, ktoré rímsky cisár Hadrián označil spoločným názvom Univerzita. Do tohto univerzitného komplexu patrila predovšetkým Platónova Akadémia, kde sa prednášali humanistické vedy. Aristotelovo Lýceum navštevovalo viac ako 2000 študentov, väčšinou zo zahraničia a vyučovali sa tu najmä prírodné vedy. Lýceum jestvovalo až do roku 529 n. l., keď ho zrušil cisár Justinián ako miesto protikresťanského odporu. Charakter vysokej školy mala aj rečnícka škola, ktorú bola založená v Aténach okolo roku 390 pred. n. l. a trvala vyše 50 rokov. Ďalšie vysoké školy jestvovali v Pergamone, Antiochii a na ostrove Rhodos.

V období helenizmu nastali postupné zmeny pôvodného aténskeho charakteru výchovy. Zmeny sa týkali najmä obsahu výchovy, z ktorého sa vytratil ideál kalokagathie a do úzadia

ustúpila telesná a estetická výchova. Začalo sa **uprednostňovať gramaticko-literárne vzdelanie, poézia a rétorika.**

Zmeny najviac zasiahli výchovu efébov. Strata gréckej samostatnosti **znížila význam vojenskej výchovy** a bohatá mládež, ktorá sa predtým v efébiách pripravovala na vojenské a politické funkcie, orientovala sa na prácu duševnú a na riešenie rozličných vedeckých úloh. V období helenizmu stratili efébie svoj význam a ich počet výrazne klesol. V priebehu 100 rokov zo 450 na 23. Po reformovaní, prípadne nahradení starého programu, ktorý sa zameriaval na vojenskú prípravu, filozofiu a politiku, začal počet efébií znovu stúpať. Tým sa efébie premenili na vyššie, respektíve vysoké školy bohatej mládeže, ktorá v nich získavala diplom a titul.

Alexandria ako významné kultúrne centrum a helenizmus si udržiavali svoje postavenie až do vpádu Arabov v roku *640 n. l.*, vtedy zanikla i slávna knižnica. Arabi neskôr prispeli k rozšíreniu antickej kultúry v Európe.

2.5 Výchova v starovekom Ríme

V *Ríme* bola pôvodná výchova v rodine. Otec sa staral o telesnú zdatnosť syna a matka učila deti čítať, písať, počítať. Vychovávali pracovitých roľníkov a odvážnych bojovníkov.



Základnú školu navštevovali deti vo veku od 7. do 12. rokov. Zámožnejší rodičia posielali svoje deti vyššej školy, kde sa učilo dvojjazyčne: latinsky a grécky. Zdôrazňovalo sa rečníctvo, memorovanie zákonov a politické vedomie. V školách bola dodržiavaná tvrdá disciplína a zaužívané telesné tresty.

Za čias Marka Aurélia vznikali zo stredných škôl vyššie odborné školy právnické, medicínske, stavebné a ústavy na výchovu dievčat. Rimania založili aj niekoľko nových štátnych univerzít a iných vysokých škôl.

Výchova a vzdelávanie v starom Ríme sa vyznačovalo triezvosťou a praktickosťou. Dôraz bol kladený na štátnu a právnu vzdelanosť. Rimania preberajú grécke literárne formy

a filozofické teórie. Na rozdiel od Sparty neexistovala neobmedzená moc štátu vo výchove. Vtedajším ideálom života a vzdelania bol človek verejného vzdelania „vir bonus“ – poriadny, dobrý občan, vie narábať so zbraňou, vyzná sa v zákone a v živote v štáte.

Na rozdiel od starých Grékov, Riman neuvažuje v súvislosti s vojenskou službou o peknom tele, ale ide mu predovšetkým o silné a obratné telo. Podobne uvažuje Riman o prejave, kde kladie dôraz na obhajobu danej spravodlivej veci. **Dobry občan (vir bonus)** je podľa Rimana predovšetkým **právne mysliaci a konajúci občan (vir iustus)**. Riman si veľmi cení: mravný postoj, pevnosť vôle, jasnosť a bystrosť myšlienky. Praktičnosť a vecné potreby stavia do popredia, estetické potreby pokladá za prebytočnosť.

U dievčat je výchova zameraná na ženské práce. Od tretieho storočia pred n. l. dochádza k helenizácii rímskeho života, vplyv gréckej kultúry na Rimanov stúpa.

Rimania si osvojujú grécky jazyk, grécku filozofiu i literatúru. Grécky vplyv sa prejavuje i v staviteľstve. Vplyv gréckej kultúry na Rimanov kulminuje za Cicera (106-43 pred n. l.), ktorý ako prvý vyjadril a zdôraznil humanistickú ideu vzdelávania. Cicero požadoval nielen rečnícke vzdelanie, ale aj celistvé vedomosti o človeku, štátno-politické zmýšľanie, bohaté odborné vedomosti, vnútornú kultúru a filozofické vzdelanie.

Helenizácie rímskeho ducha ovplyvnila i rímske školstvo, ktorého štruktúru tvorili základné (dôraz na čítanie, písanie, počítanie, čiastočne literatúru), gramatické (dôraz na rečovú, literárnu oblasť) a rétorické školy.

Pre celé vyššie školstvo je obsahom vzdelávania **system siedmych slobodných umení** „artes liberales“ – filozofia, literatúra, rétorika, právo, čítanie, medicína, architektúra. V poslednom storočí pred naším letopočtom sa rétorická škola vyvíjala ako záverečná škola všeobecného vyššieho vzdelania, v ktorej bol dôraz položený na štylistiku, čítanie a množstvo praktických rétorických cvičení. Rétorické cvičenie smerovalo k štátnej kariére a bolo určené pre vyššie vrstvy spoločnosti.

Najvýznamnejším rímskym teoretikom z daného obdobia bol **Quintilianus (35-90 n. l.)**. Svoje pedagogické poznatky zhrnul v diele Institutio oratoria (Výchova rečníka). V tomto diele propaguje nielen **dobrého rečníka (orator perfectus)**,



ale i **dobrého muža (vir bonus)**. Formuluje radu **pedagogických princípov**, ako napríklad:

- učiteľ má *vzbudzovať záujem žiakov*,
- učiteľ má *vychádzať z individuality žiaka*,
- učiteľ má *vychovávať k samostatnosti*,
- učiteľ má *zohľadňovať vývoj žiaka*,
- učiteľ má *usilovať o pestrosť a súvislosť*,
- učiteľ má *vzbudzovať zdravú ctižiadosť a podobne*.

Hovorí otvorene o výhodách a nevýhodách vyučovania hromadného (v triede) a individuálneho, dáva rady ako vyučovať rôzne predmety.

Výchovu a vzdelávanie v starovekom Ríme ovplyvňovala grécka kultúra, avšak mala svoje špecifiká, medzi ktoré patrili: praktičnosť, dôraz na štátnu a právnu vzdelanosť a väčší priestor rodiny vo výchove.

Otázky a úlohy:

1. Ktoré filozofické myšlienky ovplyvňovali výchovu a vzdelávanie v antickom Grécku?
2. Čo bolo podstatou kalokagathie?
3. Čím sa líšila výchova a vzdelávanie chlapcov a dievčat v antickom Grécku?
4. Čím sa vyznačovalo obdobie helenizmu?
5. Charakterizujte hlavné myšlienky gréckych filozofov (Demokritosa, Sokratesa, Platóna, Aristoteles) v oblasti výchovy a vzdelávania!
6. Čo znamenajú výrazy „vir bonus“, „vir iustus“, „orator perfectus“ z oblasti výchovy používané v starovekom Ríme?
7. Aké požiadavky kládol Quintilianus na výchovu a vzdelávanie v starovekom Ríme?
8. Ktoré z pedagogických názorov z obdobia antiky sú aktuálne aj dnes?

4. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V STREDOVEKU

(Dušan Macháčík)

Po rozpade rímskeho impéria (476) hospodársky, politický a kultúrny život ovládli svetskí i cirkevní feudáli. Cirkev v priebehu 5.-10. storočia upevnila svoje pozície aj organizačne a svojím učením, prispôsobeným novým pomerom, stala sa popri kráľoch a šľachte vedúcou silou pri upevňovaní feudálneho zriadenia.

Do rúk cirkvi sa dostala i výchova a školstvo, v ktorom okrem kňazského dorastu vychovávali aj chlapcov feudálov, nad ktorými si aj týmto spôsobom zabezpečili svoj vplyv.

Deti nevoľníkov dostávali len domácu výchovu a v kostole pri bohoslužbách. Ich vzdelanie nezvýšili veľmi ani farské školy, zakladané väčšinou pre bohoslužobné účely. Systém cirkevného školstva zavŕšili v 12. storočí univerzity, ale v tom čase sa už hlásili o vlastné školstvo aj mešťania. (Srogoň, T. a kol., 1986, s. 51).

„**Kresťanstvo** sa stalo vládnuším svetonázorom. Stavalo sa veľmi ostro proti antike. Ľudskú prirodzenosť pokladalo za skazenú. Preto bolo potrebné ľudskú prirodzenosť potláčať, opovrhovať svetom a jeho radosťami, *žiť v odriekaní* a tak sa pripravovať na posmrtný život, ktorý bol považovaný za pravú blaženosť. Mravnou syntézou cnosti bola *kresťanská „pietas“*, znamenajúca pokoru a sebazaprenie.“(Seknička, J., Osif, A., 1990, s. 49).

Proti prednostnej funkcii človeka ako občana štátu a proti príkrej nerovnosti slobodných občanov a otrokov hlásalo vlastnú hodnotu každého človeka a *rovnosť ľudí* pred bohom bez rozdielneho stavu, pôvodu a pohlavia, proti vypätému nacionalizmu kozmopolitnú *lásku k bližnému*. Upravilo postavenie ženy a vyzdvihlo význam *pevného rodinného zväzku*. Nové ideály boli na svete.

3.1 Výchova a vzdelávanie rannom stredoveku – cirkevné školy

Cirkevná výchova sa zameriavala na svetonázorovú a morálnu oblasť. Jej cieľom bolo vypestovať u poddaných také vlastnosti, ako je oddanosť do vôle božej, pokora, poslušnosť voči cirkvi i štátu, trpezlivosť, pracovitosť, milosrdenstvo. „Výchovné pôsobenie malo vypestovať v poddaných spokojnosť s chudobou a zmierenie sa s utrpením. Cirkevné školy

boli väčšinou internátne čo umožňovalo kléru starať sa o formovanie kresťana po celý čas. Podľa funkcie, ktorú cirkevné školy plnili, delíme ich na : kláštorné, katedrálne, kapitulné a farské.“(Seknička, J., Osif, A., 1990, s. 50-51).

Kláštorné školy vznikali v 4. storočí tak, že niektorí egyptskí pustovníci začali



zhromažďovať okolo seba deti i dospelých , aby ich vychovávali v kresťanskom duchu. Kláštorným školám pripadla úloha postarať sa o *výchovu a vzdelanie vlastných duchovných* . Prvý kláštor so školou založil r. 528 neďaleko Ríma na hore Monte Cassino bývalý patricij Benedikt z Nursie, v ktorom sústredil mnoho pracujúcich mníchov, remeselníkov, poľnohospodárov, učiteľov

a vedcov. Spočiatku vzdelávali len kňazov, neskôr v osobitných oddeleniach aj deti bohatých feudálov.

Na území dnešného Slovenska bola založená prvá kláštorná škola benediktínmi koncom 10. storočia pod Zoborom. Podobné školy mali aj kláštory v Beňadiku nad Hronom a v Bzovíku. (Srogoň, T. a kol., 1986, s. 54).

„Učili sa **sedem slobodných umení** (*septem artes liberales*). Súbor vedomostí, ktoré sedmoro predstavovalo, však nebolo možno zvládnuť naraz. A preto bolo sedmoro rozdelené na **trivium** (gramatiku, rétoriku, dialektiku) a na **kvadrivium** (aritmetiku, geometriu, astronómiu, hudbu). Táto štruktúra sa stala chrbticou stredovekého vzdelania.“ (Somr, M. a kol., 1987, s.27).

V gramatike sa memorovali latinské texty, učili sa modlitby, žalmy, čítať, písať a gramatiku latinského jazyka. V rétorike sa učilo spisovať listiny, zápisnice, dokumenty, závetý, poznávať zákony a písať verše. V dialektike preberali formálnu logiku a základy rečníctva. Predmety kvadrívia si prispôbili vlastným potrebám. Napríklad v geometrii sa učili nielen merať, ale aj prírodopis, zemepis, ba i základy medicíny. Podobne si prispôbili aritmetiku, muziku aj astronómiu.

Chlapci v interných oddeleniach (rehoľníci) ktorých prijímali od 7. roku, sa učili liturgické predmety. Disciplína bola prísna, vyučovanie preniknuté náboženstvom. Za školu zodpovedal magister principialis.

Katedrálne školy

Kláštorné školy nestačili vychovávať dostatočný počet vzdelaných kňazov, preto sa za svetských kňazov často prijímali aj menej vzdelaní jedinci, na ktorých bolo veľa sťažností. Biskupi preto zakladali vlastné školy na výchovu svetského kňazstva, a to katedrálne v sídle biskupstiev a kapitulné aj mimo nich. Organizácia a obsah vzdelávania na týchto školách boli podobné ako na kláštorných. Učiteľmi boli spravidla kanonici, na kapitulných školách často aj kňazi s nižším svätením (magistri secundi).

Farské školy

Spočiatku sa zriaďovali z čisto náboženských pohnútok na zefektívnenie účasti detí na bohoslužbách. Ukázala sa však potreba gramotností ľudu. Národný jazyk a národné dejiny sa zanedbávali. Farské školy mali tieto krivdy aspoň sčasti odstrániť. Zakladali sa najprv pri väčších farách v mestách, ale čítať a písať sa učilo málokde. Len na niektorých farských školách, kde sa školili budúci kňazi, vyučovali sa aj predmety trívia.

Prvou cirkevnou školou v českých krajinách a na Slovensku bola pravdepodobne škola, v ktorej Cyril a Metod učili svojich žiakov po príchode do Veľkomoravskej ríše. Priame správy sa o nej nezachovali.



3.2 Výchova svetských feudálov (rytierske a mestské školy)

Cirkevné školstvo svojim všeobecným vzdelaním a náboženským zameraním nemohlo dlho vyhovovať svetskej mládeži, lebo ju nepripravovalo na svetský život. Rozvoj remesiel v mestách i život feudálov na hradoch čoraz viac vyžadovali odbornú zručnosť pri práci, podloženú náukovými, rétorickými poznatkami, ktoré sa nezávisle od dogiem cirkvi neprestali rozvíjať. Preto si šľachta a po nej aj mešťania zakladali vlastné školy. Boli to rytierske a mestské školy.

Rytier (equus, miles, chevalier) bol pôvodne nededičný šľachtic schopný jazdeckej vojnovej služby, ktorý bol oporou cirkvi a panovníka, zvlášť v križiackych ťaženiach. Medzinárodne uznávanými **cnosťami rytiera boli**: *osobná odvaha a hrdosť, dodržiavanie slova, vojnová ctížiadosť, dvornosť k paniam a ochrana slabých, krutosť v boji a nezmieriteľnosť a nenávisť k inovercom*. Budúci rytier v siedmom roku veku opúšťal rodinnú výchovu a vstupoval do služieb iného feudála či rytiera ako páža, aby sa učil službe pri stole, kresťanskej vierouke, dvorným mravom a službe paniam. V štrnástom roku dostával meč a stával sa zbrojnošom, ktorého úlohou bolo slúžiť pánovi.

„Cieľom bolo, aby si za tú dobu osvojil vojnové umenie zahrnuté do tzv. siedmich rytierskych cností – jazda na koni, plávanie, lukostreľba, zápas, lov, hra šachu, veršovanie. Duševné vzdelávanie sa zanedbávalo. V dvadsiatich rokoch býval zbrojnoš pasovaný na rytiera.“(Seknička, J., Osif, A., 1990, s. 53).

Šľachtické **dievčatá** boli vzdelávané duchovnými doma, alebo v kláštoroch (čítanie, písanie, náboženstvo, latinčina, ručné práce, hudba, spev). Niektoré boli tiež posielané na skúsenosti do služby a na cudzie dvory.

Rytierska výchova bola plná anomálií a antagonizmov. Na jednej strane ju charakterizovala nevzdelanosť a krutosť voči podriadeným a poddaným, na strane druhej jemnosť, zdvorilosť, česť voči pánovi a galantnosť voči dámam.

Mestské (cechové a kupecké) školy

Rastúca hospodárska moc miest sa odrazila i v kultúrnej oblasti. S rozvojom remesiel a obchodu vznikajú v 12. ale najmä 13. storočí mestské školy. Pretože poskytovali len časť štúdia, nazývali sa partikulárne školy (čiastočné). Úplné štúdium poskytovali len univerzity. Mestské školy boli zakladané pre potreby mešťanov. Žiaci pochádzali z bohatých i chudobných rodín.

Organizácia mestských (partikulárnych) škôl:

-nižšie – bývali dvojtriedne až trojtriedne, vyučovalo sa *čítanie, písanie, rátanie, náboženstvo a latinská gramatika*;

-vyššie – bývali päťtriedne, preberala sa *dialektika, rečníctvo, fyzika, geometria a astronómia*.

Mestské školy preberali len tú časť, ktorá bola nevyhnutne potrebná ako základ na hlbšie štúdium na vysokej škole. Na mestských školách vznikali časom triedy, kde sa vyučovali začiatky čítania a písania v materskom jazyku. Boli to tzv. **detinské školy**.

V mestách vznikali aj tzv. **pokútne**, alebo **súkromné školy**, v ktorých podnikavý jednotlivec poznajúci písmo, obyčajne pisár vyučoval za plat malé deti začiatky čítania a písania. (Seknička, J., Osif, A., 1990, s. 58).

Na čele mestskej školy stál rektor, ktorý mal spravidla vysokoškolské vzdelanie a dosiahol hodnosť bakalára. Okrem neho bolo na škole niekoľko učiteľov, z ktorých nie každý mal vyššie vzdelanie, často to boli nedoštudovaní študenti, pisári, remeselníci poznajúci písmo a pod.

Mestské školy sa však celkom nevymanili spod vplyvu cirkvi. Jednak nemali hneď vlastných učiteľov, preto učili v nich kňazi alebo klerici, jednak niektoré mestské školy sa zlúčili s farskými, dostali sa pod patronát mesta, ktoré ich vydržovalo, ale aj cirkev si ponechala istú právomoc nad nimi, najmä v ideovej sfére.“ (Srogoň, T. a kol., 1986, s. 59).

Mestské školy mali v rannom stredoveku ešte veľa nedostatkov, no i tak pomohli urýchliť vývoj školstva a vzdelanosti a pripravili pôdu pre jeho ďalší pokrok v nasledujúcom renesančnom období.

3.3 Byzantská a arabská kultúra

Kultúra a školy v Byzancii

Zatiaľ čo v západnej Európe zanikla pádom Západorímskej ríše staroveká grécka a rímska vzdelanosť, dedičom antickej kultúry sa stala Východorímska ríša s hlavným mestom Byzanciou (neskoršie Carihrad, dnes Istanbul).

Byzantská kultúra nadväzovala bez prerušenia na antickú grécku vzdelanosť. V Byzantsku sa udržali vysoké školy, na ktorých sa aj naďalej pestovali vedy a študovali s v origináli grécke spisy. V Byzantsku sa zrodili aj kláštorné školy.

Vplyv byzantskej kultúry prenikal ďaleko na západ až do našich krajín.

Začiatky vzdelanosti našich národov sú späté s menami Konštantín a Metod, učenými Grékmi z byzantského mesta Solúna. Konštantín a Metod na požiadanie Rastislava, kniežaťa Veľkomoravskej ríše, prišli v roku 863 hlásať kresťanskú vieru našim predkom.

S kresťanstvom priniesli do našej vlasti aj **znalosť písma**. Konštantín zostavil podľa gréckej abecedy písmo vhodné pre slovanský jazyk – hlaholiku, a týmto písmom prepísal Písmo a niektoré bohoslužobné knihy, preložené z gréčtiny, do staroslovienskeho jazyka. Solúnski bratia dali základ najstaršiemu slovanskému písomníctvu u nás aj u ostatných Slovanov a utvorili v našich krajinách prvé školy, v ktorých vyučovali budúcich kňazov jazykom im zrozumiteľným – staroslovienčinou.

Vplyv arabskej kultúry

Začiatkom 8. storočia dobyli Arabi Španielsko. Zároveň priniesli do juhozápadnej Európy filozofiu a vedu, ktorá obsahovala mnohé prvky helenistickej kultúry. Znamenitý arabský filozof **Averroes (1126-1198)** napísal podrobné komentáre k Aristotelovi, ktoré sa tešili veľkej popularity v Európe po celé obdobie vlády scholastiky - až do 14. storočia, keď začína jej úpadok.

Arabi po obsadení Španielska otvorili mnoho škôl. Tu sa zrodili počiatočné **musulmanské školy – mekteby**, stredné školy – **medresy**. V nižších školách sa učilo *čítanie, písanie a korán*. Na vysokých školách sa žiaci dôkladnejšie zoznamovali *s koránom, literatúrou, astronómiou, matematikou, filozofiou a medicínou*. Vzdelanosť v arabskom jazyku bola medzi obyvateľstvom veľmi rozšírená. Po ich vzore vznikli v 12. – 13. storočí prvé európske univerzity.

3.4 Vznik a rozvoj stredovekých univerzít

Koncom stredoveku v období scholastiky vznikali transformáciou rôznych typov vyšších škôl, z koreňov siahajúcich až do Grécka a arabských krajín, univerzity ako prvé vysoké školy. Univerzity boli samosprávne zariadenia s vlastnou jurisdikciou a majetkom, na čele s rektorom.

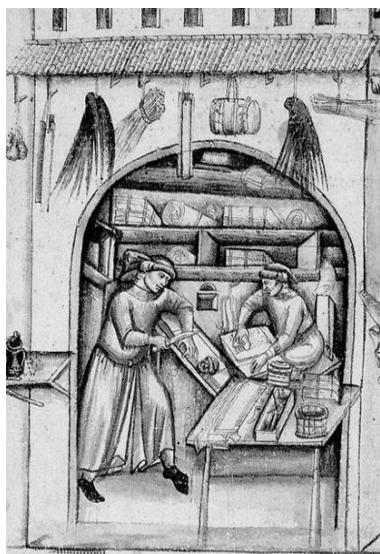
Delenie univerzity sa postupne vyvinulo podľa obsahu a obvykle mali **štyri fakulty** – *artistickú, teologickú, právnickú a medicínsku*. **Artistická**, z ktorej vznikla dnešná filozofická, bola základnou a prípravnou fakultou. Jej úlohou bolo doplnenie všeobecného vzdelania,

ktoré študenti nadobudli v cirkevných alebo mestských školách vo forme **trivia** (gramatika, rétorika, dialektika) a **kvadrivia** (aritmetika, geometria, astronómia, muzika).

Absolvent prvého kurzu artistickej fakulty dosiahol titul bakalár, absolvent druhého kurzu titul magister artium. Pre absolventov ďalších troch fakúlt sa používal titul doktor. Základným obsahom výučby na **teologickej** fakulte bolo Písmo, na **právnickej** fakulte kanonické a neskoršie rímske právo, na **medicínskej** fakulte sa študoval Hippokrates a Galenus. (Seknička, J., Osif, A., 1990, s. 56).

Hlavnými formami výučby bolo *čítanie* (prednáška), ktorá bola doplnená *diskusiou* konanou raz za týždeň pre celú fakultu. Pri všetkom prevládal *deduktívny postup*, pretože „pravda“ bola vopred daná. Bolo bežné, že väčšina študentov neabsolvovala celé dlhodobé štúdium, ale odchádzali priebežne do života buď ako bakalári artium, alebo bez titulu.

Najstaršie univerzity vznikli v Bologni 1119, v Salerme 1224, v Oxforde 1167, Cambridge 1233 a v Sorbone. Sorbona v Paríži 1209 sa stala vzorom pre ďalšie, vrátane pražskej, ktorú



založil ako prvú stredoeurópsku univerzitu Karol IV. v roku 1348. Na Slovensku bola založená prvá univerzita kráľom Matejom Korvínom v Bratislave v rokoch 1465-67, Academia Istropolitana podľa vzoru talianskej univerzity v Bologni. (Seknička, J., Osif, A., 1990, s.57).

Aj keď univerzity poskytovali formálne vzdelanie so strnulým obsahom, konzervujúcim náuky stredoveku a cirkevné dogmy, postarali sa o spoločný medzinárodný jazyk vedcov a uskutočnili prvý pokus o nezávislosť vedy na cirkvi a získali tak autoritu.

Školstvo v stredoveku – zhrnutie

Výchova a vzdelávanie v rannom stredoveku boli spočiatku výlučne len záležitosťou duchovenstva. Pod vplyvom rozvoja remesiel a zaužívaného spôsobu života feudálov vznikali aj mestské a rytierske školy. Výchova a vzdelávanie sa postupne rozširujú aj medzi nižšie vrstvy. Tento proces bol zreteľný v 12. až 13. storočí, ale niektoré zdroje posúvajú ich vznik už do 11. storočia. (Porovnaj s: Srogoň, T. a kol., 1986, s. 59, Reble, A., 1995, s.45). V 14. storočí vznikajú vo veľkých obchodných mestách aj tzv. „nemecké školy čítania a písania“. (Reble, A., 1995, s.46)

Výchova a vzdelávanie na cirkevných školách malo tri stupne : - *elementárny* (čítanie, písanie, spev, krasopis), - *stredný* (systém siedmich umení), - *vyšší* (teológia – Sväté písmo).

Potreby rozvoja vtedajšej spoločnosti viedli v 12. až 14. storočí k vzniku stredovekých univerzít. Tieto univerzity mali zvyčajne 4 fakulty: artistickú, teologickú, právnickú a medicínsku. Po ich úspešnom ukončení získavali ich absolventi tituly bakalár(1. stupeň artistickej fakulty), magister artium (2.stupeň artistickej fakulty), a u ostatných fakúlt titul doktor.

Hlavnými filozofickými prúdmi v stredoveku, ktoré našli odraz aj vo výchove a vzdelávaní boli scholastika a mystika. (Reble, A., 1995, s. 49). **Mysticismus** bol duchovne orientovaný. Jeho podstata spočívala vo viere, v možnosť splynutia s nadzmyslovým svetom. **Scholastika** bol filozofický smer racionálne orientovaný a vznikol spájaním kresťanskej vierouky s aristotelovskou filozofiou. Usiloval o dosiahnutie súladu medzi vierou a vedou pomocou rozumu. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznym chápaním scholastiky: „*prvé chápe scholastiku ako spoločenskú metódu stredovekej učnosti, druhé chápe scholastiku ako súhrnné označenie pre stredovekú filozofiu a teológiu, v treťom , modernom poňatí je potom termín scholastika vyhradený školským učebniciam a rôznym syntetickým prehľadom.*“ (Somr, M. a kol., 1987, s.31). Vývoj scholastiky môžeme rozdeliť na tri obdobia: scholastika ranná (9. – 12. storočie), scholastika vrcholná (12. – 14. storočie), scholastika neskorá (14. – 16. storočie). Najvýznamnejším predstaviteľom scholastiky vrcholnej bol Tomáš Akvinský.

V stredovekej výchove a vzdelávaní bola hlavnou vyučovacou metódou **deduktívna metóda**. Vo výchove sa presadzovala **prísna disciplína** a telesné tresty.

Otázky a úlohy:

1. Ktoré obdobie zahrňuje stredovek a ako ho môžeme deliť?
2. Na čo kládla dôraz kresťanská výchova?
3. Ako môžeme deliť cirkevné školy z obdobia stredoveku a aké bolo ich zameranie?
4. Čo bolo obsahom výchovy a vzdelávania v rytierskych školách?
5. Kedy vznikali prvé stredoveké univerzity a aké mali zvyčajné fakulty?
6. Prečo vznikali v stredoveku aj mestské školy a ako bol orientovaný ich obsah .vzdelávania?
7. Kedy, kde a kým bola založená Academia Istropolitana?
8. Čo bolo obsahom siedmich slobodných umení?
9. Porovnajte výchovu a vzdelávanie v stredoveku s obdobím antiky!
10. Ako ovplyvňuje pedagogické myslenie v stredoveku súčasné názory na výchovu a vzdelávanie?

4 Pedagogické názory v období renesancie a humanizmu, reformácia a protireformácia

4.1 Renesancia a humanizmus

Obdobie renesancie a humanizmu možno pokladať za jeden z najväčších progresívnych prevratov vo vývoji ľudstva. Ekonomické podmienky vyvolali obrovské zmeny vo výrobe, rodí sa nový kapitalistický spôsob výroby, vzráha sa obchod. Tieto zmeny v oblasti poznania viedli v kultúrnom vývoji 15. -16. storočia ku vzniku hnutia za duchovné oslobodenie a obrodenie človeka, nazývanému humanizmus a renesancia.

Pod pojmom **renesancia** sa označovali zmeny v oblasti umenia a životného štýlu. Renesancia predstavovala hnutie, ktoré nachádzalo odraz *v umení, vede, vo vzdelaní, ale i v politike.*

Pod pojmom **humanizmus** sa vo všeobecnosti chápala *vedecko-pedagogická stránka* tejto epochálnej udalosti. Prejavovala sa v oblasti pedagogiky, filozofie a kultúry v najširšom slova zmysle. Cieľom obdobia renesancie bolo obnovenie ideálov antiky z pohľadu vývoja danej spoločnosti. Ideálom obdobia renesancie je človek vynikajúco formovaný, literárne a umelecky vzdelaný, filozoficky zainteresovaný a spoločensky uhladený. Vyznačuje sa pôvabom a ľahkosťou ducha, uhladenou spoločnosťou a rečníckou uhladenosťou.

Humanistické myšlienky tohto obdobia sa výrazne prejavovali v pedagogickej teórii i školskej praxi. Zatiaľ čo cieľom scholastickej výchovy bolo vychovať človeka pokorného, poslušného, nábožného, cieľom humanistickej výchovy je vychovávať osobnosť s takými vlastnosťami, ako je aktivnosť, iniciatívnosť, podnikavosť. Zdôrazňuje sa výchova slobodných, čínorodých ľudí, vedomých si vlastných síl a schopností.

V pedagogických zásadách renesančného humanizmu odmietajú sa tvrdé telesné tresty ako prostriedok výchovného pôsobenia. Lepšie výsledky vo vyučovaní sa mali dosiahnuť povzbudzovaním osobnej ctižiadosti žiakov. V zhode s antickým ideálom človeka humanistická pedagogika venuje starostlivosť aj telesnému rozvoju osobnosti. Vyzdvihol sa význam hier ako prostriedku telesného vývinu.

Charakteristickou črtou humanitnej výchovy a vzdelávania bolo úsilie o spojenie **rozumovej, mravnej, estetickej a telesnej výchovy**. Obsah vyučovania v školách v tomto období tvoril latinský a grécky jazyk, klasická antická literatúra, logika, matematika, astronómia, hudba a maliarstvo.

Medzi najvýznamnejších predstaviteľov humanistickej pedagogiky patria: Desiderius Erasmus Rotterdamský v Holandsku, Francois Rabelais vo Francúzsku, Thomas Moore v Anglicku, Thomaso Campanella v Taliansku.

Desiderius Erazmus Rotterdamský (1465-1536) holandský humanistický pedagóg hlásal návrat k životu podľa anglických ideálov a biblie. Jeho ideálom bola jednotná kultúra v Európe, spoločná všetkým národom a vychádzajúca z antiky. Napísal spis Chvála bláznovstva, ktorý obsahoval satirické útoky proti rytierstvu, svetskému kléru a zákonom, univerzitám a nižším školám. V diele O spôsobe štúdia kritizoval zbytočné mrhanie času vyučovaním scholastickej filozofie, dialektiky, teológie a latinskej gramatiky. Vo výchove rozlišoval tri hlavné činitele: *prírodnosť, cvičenie a prax*. Zdôrazňoval požiadavku klasického vzdelania, čo však nevyhovovalo už vtedy sa rodiacemu meštianstvu, jeho záujmom a potrebám. (Seknička, J., Osif, A., 1990, s. 61).



„Erasmus bol najvýznamnejším humanistom v nemeckej jazykovej oblasti. Prostredníctvom škôl a univerzít navrhol rozsiahly program vedeckého humanistického vzdelávania.“ (Reble, A., 1995, s. 60).



Rozvinutý výchovný systém vypracoval anglický utopický socialista **Thomas Moore (1478-1535)** vo svojej Zlatej knihe o najlepšom usporiadaní štátu a o novom ostrove Utopii. Na vybájenom ostrove je všeobecná školská dochádzka pre chlapcov i dievčatá. Vyučuje sa iba v materinskom jazyku. Veľký význam je prikladaný telesnej výchove, spoločenskej a pracovnej výchove. Telesná práca je povinná pre všetkých, oslobodený je len malý počet vybraných učencov. (Seknička, J., Osif, A., 1990, s.61). Moore patril medzi priekopníkov pokiaľ sa týka spájania duševnej a telesnej

práce, povinného všeobecného vzdelania v materinskom jazyku, rovnakých možností mužov i žien vo vzdelávaní a potreby sebavzdelávania dospelých.

Francois Rabelais (1494-1553) nebol pedagóg. Jeho dielo Gargantua a Pantagruel patrí medzi diela beletristické, v ktorom podrobil kritike vtedajšiu feudálnu spoločnosť. Napriek tomu veľmi výrazne ovplyvnilo pedagogické myslenie vo Francúzsku v 16. storočí. Kritizuje scholastický spôsob výchovy, zdôrazňuje kult nového človeka, slobodnú aktivitu žiaka vo výchove. „Odsudzuje abstraktné vzdelanie, učenie naspamäť a vyzdvihuje reálne, praktické vedomosti a také metódy učenia, pomocou ktorých sa žiak aktivizuje.“ (Srogoň, T. a kol., 1986, s. 66). Zároveň vyzdvihoval zásadu názornosti a chcel učiť o veciach ich pozorovaním, odporúčal telesnú výchovu, fyzickú prácu a vychádzky do prírody.



Thomaso Campanella (1568-1639) najvýraznejšie reagoval na hospodárske a spoločenské pomery v Taliansku. Pre dejiny pedagogiky je z jeho prác najvýznamnejšia utópia Slniečny štát. V uvedenom diele vyjadril svoj názor na výchovu a vzdelávanie. Podľa neho má mať každý rovnaké práva bez ohľadu na pohlavie. Múry ohraničujúce hlavné mesto Slniečného štátu maliari pomaľovali výjavmi z rozličných vedných odborov podľa princípu názornosti, ktorého význam precenil. Duševná práca sa striedala s telesnou. V Slniečnom štáte sa vysoko hodnotil človek, ktorý ovláda viac remesiel. Campanella nebol pedagóg, otázky výchovy riešil preto zo spoločenského hľadiska. (Seknička, J., Osif, A., 1990, s.62). Campanella venoval veľkú pozornosť výchove detí a zdôrazňoval potrebu spájania rozumovej výchovy s telesnou prácou už v útlom detstve.



Od polovice 15. storočia sa prejavoval vplyv humanistických ideí aj v kultúrnom živote českých krajín a Slovenska. Humanizmus sa uplatňoval najmä v súkromných školách, ktoré jestvovali napriek odporu univerzity a prenikal do mestských partikulárnych škôl. Na Slovensku sa šíril humanizmus za podpory Mateja Korvína. Univerzita v Bratislave bola humanistická a pod vplyvom humanizmu sa na nej uplatňoval zvýšený záujem o štúdium prírodných vied.

4.2 Reformácia a protireformácia

Reformácia a protireformácia vyjadrovali zmeny z tohto obdobia v náboženskej oblasti. Reformácia vyjadrovala pôsobenie nového ducha v kresťanskej viere.

Reformácia bolo mohutné ľudové hnutie zo začiatku 16. storočia zamerané na reformu v oblasti duchovného života so zdôraznením slobody kresťana. Iniciátorom tohto hnutia bol Martin Luther, ktorý odmietal akékoľvek cirkevné sprostredkovanie medzi človekom a bohom. Kontakt s bohom je podľa neho iba osobným vnútorným aktom, ktorý nepotrebuje sprostredkovateľa. Viera je čisto vnútornou záležitosťou. „Ak takto prostredníctvom kňazského úradu odpadá sprostredkovanie medzi človekom a bohom, zákonite sa stáva biblia – nefalšované slovo – jedinou oporou a mostom človeka k Bohu.“ (Reble, 1995, s. 63). Úloha cirkvi spočíva v zvestovaní a kázaní.

Reformátori odmietali rehoľníctvo, považovali ho za únik od kresťanských povinností. V období reformácie je dôraz položený na jednotlivca a rodinu a na jeho zamestnanie a prácu. Životný postoj, práca a zamestnanie človeka sa tak stáva náboženským poslaním. Lutherove myšlienky podporovali možnosti moderného odborného uplatnenia ľudí v svetskom živote v súlade s náboženskou vierou.

Philipp Melanchton (1497-1560) bol tvorcom protestantského učeného školstva.



Čiastočnou reorganizáciou vytvoril protestantskú podobu univerzity, ktorá až do roku 1800 zostala v podstate nezmenená. „Všeobecnovedecko – formálne humanistické vzdelanie sa stalo základom pre celé vedecké odborné vzdelanie vyšších fakúlt. Filozofickú fakultu, ktorá nadviazala na starú umeleckú fakultu a odtiaľ niesla väčšinou toto pomenovanie, Melanchton rozšíril na obsiahly jazykovo – literárne – filozofický kurz, ktorému často predchádzalo Pädagogium (lat. predkurz).“ (Reble, A., 1995, s. 70).

Bol mužom zmiery a zároveň veľkým humanistom, ktorý pevne trval na reformátorskom chápaní sveta a predsa vnášal do reformácie humanistického ducha. Snažil sa o syntézu reformácie a humanizmu, viery a filozofie. Uhládza Lutherovo učenie, čím protestantizmus približuje cirkevnej a vzdelávacej tradícii stredoveku.

Veľký význam pre ďalší filozofický, teologický, ale aj školský vývoj má Melanchtonove veľkorysé akceptovanie Aristotela. Pritom však základný postoj protestantizmu zostáva v platnosti. Zdôrazňoval jestvujúci objektívny poriadok a považoval ho za priamy výsledok

Božej vôle, ktorý nám bol poslaný. Týmto nadobudlo Lutherovo učenie konzervatívnu črtu v protiklade ku kalvinizmu, ktorý chce vo svete viac uplatňovať zákony viery.

„**Kalvinizmus** sa ukázal ako politicky a sociálne aktívnejší. Calvinizmus totiž ešte viac od seba oddeľuje kresťanské náboženstvo a svetskú kultúru než učenie Luthera a opäť ich ešte pevnejšie spája. V ňom teda dochádza k najvýraznejšiemu prejavu sa už spomenutého paradoxu áno a nie.“ (Reble, A., 1995, s. 66).

Kalvin stavia do popredia nezaslúženú milosť v podobe idey predestinácie a vyzdvihuje činného Kristovho ducha ako záruku omilostenia, považuje tak pôsobenie na svete za ešte dôležitejšiu záležitosť. Tým sa u neho posilňuje túžba po aktívnosti a ovládaní života, ako aj tendencia kontrolovať tento svet podľa kresťanského zákona.

Anglo-americký svet, v ktorom sa reformácia presadila vo forme kalvinizmu, ukazuje – prinajmenej do roku 1800 – tieto dôsledky celkom jasne. Extrémnou a súčasne exemplárnou podobou tejto duchovnej sily, vystupujúcej na svetlo s reformáciou je puritanizmus.

Protireformácia bola v kresťanskom náboženstve reakciou na reformáciu proklamovanú Lutherom a rozpracovanú Melanhtonom. Jej vznik sa datuje do polovice 16. storočia a vzniká v románskych krajinách. Nadobúda pomerne rýchlo ľudový charakter aj keď vznikla na podnet zhora, na rozdiel od reformácie.

Podnetom bol **koncil v Triente (1545 – 1563)**. „Koncil ustanovuje cirkev za legitímnu a jedinou strážkyňu pravej spásy, schvaľuje katolícku tradíciu a cirkevnú interpretáciu biblie a obnovuje aj vonkajšiu formu.“ (Reble, A., 1995, s. 73). Koncil znamenal jednoznačný návrat ku pôvodným kresťanským prameňom.

Významným predstaviteľom protireformácie bol **Ignác z Loyoly (1491 – 1556)**, ktorý založil jezuitský rád a významne ovplyvnil celé cirkevné školstvo v nasledujúcich 200 rokoch.

Zhrnutie

Obdobie renesancie a humanizmu sa vyznačovalo úsilím o znovu **oživenie antickej kultúry**. V umení sa prejavuje tento trend v písaní autobiografií a maľovaní autoportrétov. Človek, jeho potreby a záujmy sa stávajú centrom pozornosti.

To sa prejavuje aj vo vedeckej oblasti. Vedecké **skúmanie nepozná hranice**. Racionálne skúmanie s využitím vedeckých metód sa obracia proti vonkajšej tradícii a autorite. V humanitných vedách sa to prejavuje podobne ako v umení obracianím pozornosti na

samotného človeka, novým pohľadom na osobnosť človeka a rešpektovaním jeho individuality. Znakom tohto prúdu v danom období bolo aj nadchýnanie sa prírodou.

Ideálom tohto obdobia je „človek literárne a umelecky sformovaný, filozoficky zainteresovaný a spoločensky uhladený. Renesancia je obdobím krasorečenia a človek môže dobre obstáť vtedy, keď je predovšetkým perfectus orator, dokonalým rečníkom.“ (Reble, A., 1995, s. 59).

V náboženskej oblasti sa to prejavovalo úsilím o osamostatnenie rozličných kultúrnych sfér z predchádzajúcej kresťanskej náboženskej jednoty. Výsledkom tohto úsilia bola reformácia a následne protireformácia.

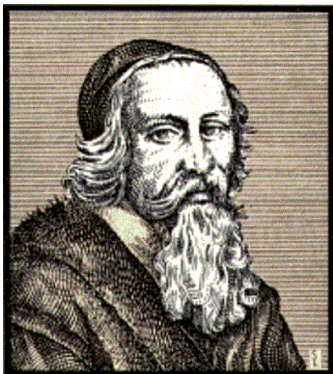
Otázky a úlohy:

1. Do ktorého obdobia radíme vznik renesancie a humanizmu?
2. Čo bolo príčinou vzniku renesancie a humanizmu?
3. Ako sa prejavoval humanizmus vo výchove a vzdelávaní?
4. Uvedte najvýznamnejších predstaviteľov humanizmu v danom období!
5. Čo bolo impulzom pre reformáciu?

5 Pedagogický odkaz J. A. Komenského

5.1 Život a dielo J. A. Komenského

Narodil sa 28. marca 1592 v rodine Martina Komenského v Nivnici pri Uherskom Brode. Po



tom, ako mu v dvanástich rokoch zomreli obaja rodičia, odišiel k tete do Strážnice a neskôr našiel útulok u poručníka v Nivnici. Už ako šesnásťročný sa dostal na bratskú latinskú školu v Přerove, kde študoval tri roky. Po ukončení štúdia odišiel so skupinou spolužiakov do cudziny. Dva roky strávil na Nasavskej akadémii v Herborne a potom sa zapísal na teologickú fakultu v Heidelbergu, na ktorej zotrval jeden rok. V rokoch 1617-1622 sa stal správcom

bratského zboru vo Fulneku a oženil sa.

Po bielohorskej bitke v roku 1620 sa začali Komenského roky skrývania vo vlasti. Na jar 1622 mu zomrela manželka i obe deti. V tom čase napísal niekoľko drobnejších spisov i dva klenoty českej literatúry: **Labyrint sveta a raj srdca** a **Hlbina bezpečnosti**. Labyrint nie je len dielo literárne a filozofické, ale je zároveň významnou a skvelou kritikou vtedajších spoločenských poriadkov. V roku 1624 sa oženil druhý krát a z tohto manželstva mal syna a tri dcéry.

V roku 1628 sa stal Komenský emigrantom. Odišiel do bratského mesta **Lešna (1628 – 1641)** v Poľsku, kde sa venoval učiteľskému povolaniu a intenzívnej práci na rozvíjaní svojho pedagogického diela **Česká didaktika**, neskôr **Veľká didaktika** (Didactica magna). „Je to v dejinách pedagogiky prvé (česky písané) systematické dielo o výchove a vzdelávaní, zahrnujúce úplnú sústavu pedagogických pojmov i všeobecných didaktických zásad, odvodených z prírody s pomocou originálnej synkritickej (porovnávacej) metódy.“ (Somr, M. a kol., 1987, s. 41.).

Obsahovala náčrt školskej organizácie a didaktiku i metodiku vyučovania, vrátane pokusu o vytvorenie pedagogických pojmov. V tomto diele autor uplatnil pansofickú ideu (vševedu) a synkriticкую metódu, ktorú využíval na porovnávanie pedagogických javov s javmi v prírode a následne hľadaním adekvátnych riešení. Veľká Didaktika vyšla až 20 rokov po dokončení v súbornom diele **Zobrané diela didaktické**, ktoré bolo zostavené z 33 kapitol. Na Didaktiku mali nadväzovať jednotlivé informatória, z ktorých najznámejšie je **Informatórium školy materskej**, v ktorom sa rozoberá výchova detí predškolského veku.

Zo spisov, ktoré vznikli počas pobytu v Lešne, k veľmi známym patrilo aj dielo **Brána jazykov otvorená** (Janua linguarum reserata). Táto učebnica slúžila zároveň ako detská encyklopédia. Komenský zbavil učebnicu zložitej gramatiky i obťažných latinských textov, pojmy a pravidlá spojil s výkladom a opisom najzákladnejších javov sveta a ľudskej činnosti, ktoré rozčlenil na sto kapitol. Paralelne popri latinčine používal aj materinský jazyk a v ďalších vydaniach i text viacjazyčný. Prípravná príručka **Vestibulum** (Predsieň) bola zjednodušením uvedenej učebnice a stala sa úvodom do jej štúdia. Komenský počas pobytu v Lešne písal pre študentov divadelné hry, ktoré boli späté s obsahom učebnej látky a ktoré oživilo vyučovanie.

Komenský sa zaoberal i mierovými snahami. Spojil sa s anglickým ironikom Samuelom Hartlibom, ktorému poslal niektoré svoje práce. Hartlib zverejnil náčrt Komenského Vševedy a neskôr, v roku 1639, toto dielo vyšlo pod názvom **Predchodca vševedy**. Komenský v ňom vysvetľoval potrebu vedy a vyslovil presvedčenie, že zjednocovaním pravého vzdelávania je možné dôjsť k pravej a úplnej múdrosti. Idea pansofie prenikla do rozličných, najmä protestantských krajín.

Svoje myšlienky prišiel Komenský v roku 1641 prezentovať i do **Anglicka (1641 – 1642)**. S jeho pobytom v Anglicku je spätý spis **Cesta svetla** (Via lucis), v ktorom rozvinul ideu mierového spolužitia národov s myšlienkou vytvoriť univerzálny medzinárodný jazyk a medzinárodnú pansofickú akadémiu. Revolučné obdobie v Anglicku priviedli Komenského k rozhodnutiu prijať pozvanie do Švédska.

Vo **Švédsku (1642 – 1648)** sa zoznámil s vtedy jedným z najvplyvnejších mužov Európy, kancelárom Alexom Oxenstiernom, ktorý ho požiadal, aby sa zaoberal najmä metodickými otázkami vyučovania jazykov, predovšetkým latinčiny. Počas pobytu v švédskom Elblagu sa začala jeho práca na Všeobecnej porade. Uplatnil v nej svoje všenápravné snahy, ku ktorým prešiel od snáh pansofických. V rámci zverenej úlohy pracoval na diele **Najnovšia metóda jazykov** (Methodus linguarum novissima), z ktorej ho preslávila najmä desiata kapitola s názvom Analytická didaktika. Zaoberala sa podstatou vyučovacieho procesu a vyučovacími metódami a zásadami. Pri spracovávaní tejto kapitoly použil Komenský deduktívnu metódu.

Po podpise vestfálskeho mieru a strate nádejí na návrat domov Komenský odchádza znovu do **Lešna (1648 – 1650)**. Svoje sklamanie vyjadril v bolestnom liste kancelárovi Oxenstiernovi i diele **Kšaft umierajúcej matky Jednoty bratskej**, v ktorom sa zamýšľal nad budúcnosťou svojho národa a vlasti a ktoré chápal ako odkaz národu i svetu.

Po dvojročnom pobyte v Lešne odišiel Komenský do **Uhorska (1650 – 1654)**. Miestom jeho pôsobenia sa stal Blatný potok, ktorý sa nachádzal v oblasti vplyvu a moci Žigmunda Rákocziho, významného protihabsburgského bojovníka. Na škole v Blatnom Potoku

uplatňoval svoje pansofické idey v praxi. Začal svojím prejavom o vzdelávaní ducha – **Reč o vzdelaní ducha** z októbra 1650. Vyzdvihol v ňom význam vzdelanosti nielen pre jednotlivcov, ale pre celý národ. Zaoberal sa v ňom obsahom vyučovania, osobnosťou riaditeľa, učiteľa, žiaka, organizáciou vyučovania a jej rozvrhom. Značnú časť venoval obsahu a prostriedkom výchovno-vzdelávacej práce v každej jednotlivej triede. Vysvetlil priebeh vyučovania a nezabudol pritom ani na potrebu dať žiakom čas a vytvoriť podmienky na potrebný oddych a zábavu. Viaceré cenné myšlienky a názory použil v spise **Zákony dobre usporiadanej školy**.

Komenského pôsobenie v Uhorsku možno pokladať za mimoriadne plodné, o čom svedčí i jeho práca **Svet v obrazoch** (Orbis pictus), ktoré úspešne preniklo do sveta. Orbis pictus je vlastne zjednodušené a obrázkami doplnené dielo Brána jazykov otvorená. Uplatnil v ňom didaktické a širšie teoretické princípy, najmä princíp názornosti. Kniha so 150 obrázkami znázorňovala najhlavnejšie predmety a javy sveta. K obrázkom bol pripojený dvoj - i viacjazyčný text (latinsky, česky, nemecky). Svet v obrazoch vyšiel v mnohých úpravách a stal sa výrazným podnetom na rozvoj ilustrovanej literatúry pre mládež. Používal sa vo výučbe na školách ešte v 19. storočí, aj to svedčí o jeho kvalite a prekročení doby vzniku.

I ďalšie Komenského dielo **Škola hrou** (Schola ludus), malo uľahčovať a oživovať štúdium žiakov, a tak zvyšovať ich záujem o vzdelávanie. S reformným úsilím Komenského v Uhorsku je spätý i jeho kratší spis **Šťastie národa**, v ktorom sa zaoberal záujmami a potrebami národov. Osobitnú pozornosť venoval hospodárskym, sociálnym a náboženským potrebám maďarského národa. So školou a priateľmi v Blatnom Potoku sa rozlúčil prednáškou **Dovršenie školských prác potockých**.

V roku 1654 sa znovu vrátil do **Lešna (1654 – 1656)**. V Lešne ho však v roku 1656 postihlo obrovské nešťastie. Počas poľského konfliktu bolo totiž mesto vypálené. Komenský stratil svoj domov i majetok. Nenahraditeľnou stratou bola jeho štyridsaťročná práca na slovníku **Poklad jazyka českého**, ktorého rukopis premenil oheň na popol. V období pred tragickou udalosťou Komenský usilovne rozvíjal svoje pansofické a všenápravné snahy a svoje myšlienky ukladal do spomínaného rozsiahleho spisu **Všeobecná porada o náprave vecí ľudských** (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica) stručne nazvaného **Konzultácie**. V tomto diele univerzálnej výchovy a vzdelávania Komenský načrtoval návrh reformy spoločnosti. Reforma bola objasnená v siedmich častiach, ktoré nazval: "Panegersia - všeobecné prebudenie, Panaugia - náuka o všeobecnom svetle, predovšetkým o svetle rozumu (noetický spis), Pantaxia n. Pansofia - vševeda, Panorthosia – spis o všeobecnej náprave ľudstva, Pannuthesia (nedokončená) – všeobecné napomínanie." (Somr, M. a kol., 1987, s. 43).

Životná tragédia, ktorá postihla Komenského v Lešne zapôsobila na jeho priateľov. Podnikateľská rodina de Geerovcov ho opätovne pozvala, aby sa usadil **v Holandsku v Amsterdame (1656 – 1670)**. V roku 1656 privítal Komenského v Amsterdame nielen jeho hostiteľ, ale aj mestská rada, ktorá mu poslala kľúč od mestskej knižnice, aby mal kde pracovať a požiadala ho, aby v ich meste vydal svoje Zobrané spisy. Už po roku vychádza jeho **Zborník didaktických diel** (Opera didactica omnia). Takmer pred smrťou načrtol niekoľko životopisných myšlienok, ktoré neskôr vyšli ako **Vlastný životopis**.

Jan Amos Komenský zomrel 15. novembra 1670 a pochovali ho v Naardene neďaleko Amsterdamu.

5.2 Pedagogický systém J. A. Komenského

J. A. Komenský zasahoval do mnohých odborov ľudskej činnosti (náboženskej, politickej, pedagogickej, filozofickej) a patril medzi popredných predstaviteľov svojej doby.

Ako teológ bol uznávaný znalec náboženských učení. Ako mysliteľ sa usiloval o filozoficky fundovaný pedagogický systém. **Rozvinul ideu celoživotnej výchovy a vzdelávania.**

Bol vynikajúcim znalcom materinského jazyka. Komenský sa označuje za stúpenca historického optimizmu preto, že ako nábožensky veriaci človek sa nebránil pokrokovejším novodobým názorom na spoločenský vývoj. Vytyčoval si reálnejšie ciele pre pozemský život človeka a jeho čiastkové ciele, vrátane reálnych úloh a cieľov výchovy.

Zdôrazňoval, že ľudia sa majú nielen všetko učiť, ale majú sa tiež učiť všetko robiť, pričom nad knižnú múdrosť kládol múdrosť, ktorá vedie k úspešnému a mravnému konaniu. Usiloval sa , aby každý človek žil múdro a dobre na tejto zemi.

Cieľ výchovy videl v blahu každého jednotlivca, ktorý má byť svojou činnosťou prospešný národu a celej spoločnosti. Pretože celá ľudská spoločnosť má mať spoločné ciele, má jeden druhému v rozvoji pomáhať. (Seknička, J., Osif, A., 1990).

Komenský určil pre jednotlivé životné obdobia čiastkové ciele výchovy a vzdelávania , a to vrátane obdobia mužného veku a staroby. V mužnom veku sa má dospelý človek ďalej vzdelávať a byť sám sebe učiteľom, pričom cieľom je vedieť správne používať nadobudnuté múdrosti v celej životnej činnosti.

Požadoval, aby **výchova bola prirodzená**, pretože človek ako súčasť prírody podlieha jej zákonom. Výchove prikladal veľkú moc a bol presvedčený, že všestrannou prípravou a vzdelávaním môžu všetci ľudia dosiahnuť spoločný cieľ. Mysel človeka a pamäť pokladal pritom za neobmedzené.

Komenský sa usiloval aktívne pôsobiť na problémy danej doby. Dôraz kládol na aktívnu tvorivú prácu, ktorá sa mala v predškolskom veku realizovať prostredníctvom hier a v školskom veku prostredníctvom cieľavedomého vzdelávania.

Vyznačoval sa tvrdou kritikou voči scholastike a verbalizmu a presadzoval **pedagogiku humanizmu** adekvátnu danej dobe. Preto až tak neprekvapuje, že toleroval telesné tresty, aj keď je to v rozpore so zásadami humanizmu. Svedčí to však o určitej rozporuplnosti niektorých Komenského myšlienok. To však neznižuje význam jeho diela ako celku.

„Didaktikou Komenský rozumel **„umenie, ako dobre učiť“**, t. j. ako učiť rýchlo, príjemne a dôkladne. Najdôležitejším didaktickým princípom je podľa Komenského princíp názornosti ako „zlaté pravidlo vyučovania“; je založený na zmyslovom nazeraní a priamej žiakovej skúsenosti. K tomu pristupuje princíp uvedomelosti, princíp systematičnosti, postupnosti, aktívnosti, primeranosti a ďalšie princípy.“ (Somr, M. a kol., 1987, s. 44).

„Poznávanie prostredníctvom zmyslov, rozumu alebo oznamovania a na základe vzbudeného záujmu žiaka musí sprevádzať „vlastná prax“, aktivita žiaka. S tým súvisí ďalší Komenského výrok, známy z Analytickej didaktiky, t. j. , že **„žiakovi prináleží práca, učiteľovi jej riadenie“**.“ (Srogoň, T. a kol., 1986, s. 99).

Duševné schopnosti človeka rozdeľoval na štyri stupne:

1. na prvom stupni je myseľ, pamäť a rozum, ktorý všetko oceňuje.
2. na druhom stupni je vôľa, ktorá veci rozsudzuje.
3. na treťom stupni je schopnosť pohybu, ktorá všetko vykonáva.
4. na štvrtom stupni je reč, ktorá o veciach rozhoduje.

Uvedené činnosti majú v tele i svoje ústrojenstvo: mozog, srdce, ruky a jazyk.

Školská sústava v projekte Komenského **má obdobne štyri stupne**, ktoré zodpovedajú štyrom vekovým obdobiam po šiestich rokoch:

- materská škola, v každej rodine od narodenia do 6 rokov,
- škola všeobecná , v každej obci, vyučuje sa v materinskom jazyku,
- škola latinská – zriaďovaná vo väčších mestách,
- akadémie – v každej krajine do 24. roku veku.

Vzdelanie mladého muža uzaviera cestovaním.

Vo Vševýchove delí Komenský život človeka na osem období, ktorým zodpovedá osem stupňov školy:

I. Škola zrodzenia

II. Škola detstva

III. Škola chlapčerstva

IV. Škola junoštvá

V. Škola mladosti

VI. Škola mužnosti

VII. Škola staroby

VIII. Škola smrti

Komenský určil **zásady vonkajšej a vnútornej správy školy**, nastolil namiesto predošlej nejednotnosti až chaosu pevný poriadok. Žiaci mali byť rozdelení do tried podľa veku. Určil štruktúru rozvrhu učiva, ktoré sa malo prispôbiť stredne nadaným žiakom, rozdelenie prestávok a prázdnin, určil aj organizáciu skúšok. Podal reálny návrh, ako možno zaviesť natrvalo povinnú školskú dochádzku. Značnú pozornosť venoval osobnosti učiteľa. „Vysoko vyzdvihoval význam morálnych vlastností učiteľa a vychovávateľa mládeže, jeho vzťah k práci, k vzdelávaniu a sebavzdelávaniu. Učiteľ má byť živým vzorom cností, ktoré má vštepovať deťom a mládeži.“ (Srogoň, T. a kol., 1986, s. 100).

Novú organizáciu školskej činnosti uplatnil Komenský prakticky počas svojho pôsobenia v Blatnom Potoku. Trieda bola základnou organizačnou jednotkou pre vyučovanie i výchovu. Čas žiakov bol účelne rozdelený po ôsmich hodinách na prácu, oddych a spánok.

„**Pedagogiku J. A. Komenského možno rozdeliť na:** a) *všeobecnú teóriu výchovy*, opierajúcu sa o filozofiu výchovy, b) *didaktiku*, c) *špeciálnu metodiku jazykového vyučovania*, d) *učebnice*;...Všetky časti prelína idea prirodzeného vývoja človeka, idea súladu medzi výchovou, vzdelávaním a prírodou a jej zákonmi;“ (Srogoň, T. a kol., 1986, s.97).

Komenský považoval didaktiku (ako už bolo uvedené) za *umenie*, *ako dobre vyučovať*. Vo vyučovaní videl tri stránky: učiteľa, žiaka a učenie. Určil zásady výberu učiva čo do obsahu i usporiadania, ktoré sú oporou i súčasnej pedagogickej vedy. Vytvoril vlastnú klasifikáciu vied a to so zreteľom na didaktické potreby.

5.3 Význam pedagogického diela

J. A. Komenského možno zaradiť medzi jedného z najvýznamnejších pedagógov v histórii pedagogiky. Mnohé jeho myšlienky sú aktuálne dodnes.

Z jeho pedagogických myšlienok je treba vyzdvihnúť najmä tieto:

- požiadavka *celoživotnej výchovy a vzdelávania*,
- možnosť *vzdelávania všetkých ľudí* bez rozdielu pohlavia a veku,
- vyučovanie začať *už od mladosti*,
- rozvíjanie *pozitívneho vzťahu žiaka k sebvzdelávaniu*,
- zdôraznenie *potreby názorného vyučovania* (učiť všetkými zmyslami, ktorými je možno),
- polozenie dôrazu na *poznávaciu aktivitu žiaka* (žiakovi patrí počas vyučovania práca a učiteľovi jeho riadenie),
- *rešpektovanie psychických potrieb žiakov* (striedanie práce žiakov s aktívnym odpočinkom),
- organizovanie *školskej práce s pevným poriadkom* (náročné požiadavky na učebnice, učiteľov, školskú správu, uplatňovanie didaktických zásad).

Veľkú pozornosť venoval Komenský **mravnej výchove**, ktorú tesne spájal s výchovou rozumovou. Podľa neho poznávanie má i svoju mravnú stránku, lebo ak myseľ hľadá pravdu, tak vôľa hľadá dobro. Pretože rozum ukazuje čo je správne a vôľa až potom určuje, čo treba robiť.

Komenský venoval značnú pozornosť aj rozpracovaniu didaktických zásad. V jeho prácach sa uvádza viac než 180 didaktických zásad, z ktorých sú najznámejšie:

- zásada názornosti (zapájať čo najväčší počet zmyslov do poznávania),
- zásada primeranosti (veku, zvláštnostiam žiakov,...),
- zásada uvedomelosti (motivácie žiakov),
- zásada aktivity (aktívnej poznávacej činnosti žiakov),
- zásada systematickosti (systematizácie vedomostí, chápania ich súvislostí),
- zásada postupnosti (od blízkeho k vzdialenému, od konkrétneho k abstraktnému,...),
- zásada dôkladnosti osvojovania vedomostí (pravidelné opakovanie a cvičenie).

Jeho význam spočíva i v položení **základov metodológie poznávania pedagogických javov**. Pri poznávaní pedagogických javov zdôrazňoval potrebu používania metódy analýzy, syntézy a synkritickej metódy.

Výrazne prispel k rozpracovaniu **metodiky vyučovania latinského jazyka**, kde položil dôraz na názornosť vyučovacieho procesu a praktickosť osvojovaných poznatkov.

Vytvoril triedne – hodinový systém vyučovania, t.j. rozdelenie žiakov do tried podľa veku a vyučovanie jednotlivých predmetov v rámci daných hodín. Tento systém pretrváva v podstate u tradičných škôl až dodnes.

Rozpracoval základné pojmy z oblasti didaktiky a vytvoril tak predpoklady pre neskorší rozvoj didaktiky, pedagogiky ako samostatného vedného odboru.

Komenského literárna tvorba obsahuje viac než 250 prác, jeho najväčší prínos však spočíva v tom, že vytvoril **ucelenú sústavu výchovy a vzdelávania**.

Jeho požiadavky na výchovu a vzdelávanie tak predbehli svoju dobu, že mnohé z nich mohli byť plne realizované až v uplynulom 20. Storočí. Na veľkosti jeho osoby ako pedagóga nič nemení ani fakt, že niektoré jeho myšlienky na výchovu a vzdelávanie boli už prekonané. Vďaka Komenskému a jeho myšlienkam boli vytvorené predpoklady pre efektívnejšie vzdelávanie širokých vrstiev obyvateľstva.

Kontrolné otázky a úlohy:

- 1.V ktorom období žil a pôsobil J. A. Komenský?
- 2.Čo vyjadrovala myšlienka pansofie?
- 3.Ako chápal Komenský pojem didaktika?
- 4.Uvedte aspoň päť pedagogických prác od J. A. Komenského!
- 5.V ktorom diele vyjadril Komenský myšlienky na organizáciu školskej sústavy?
- 6.V ktorom diele rozpracoval Komenský didaktické zásady?
- 7.V čom bol prínos diela Svet v obrazoch?
- 8.V čom spočíva prínos Komenského pre výchovu a vzdelávanie?
- 9.Kriticky zhodnoťte myšlienky J. A. Komenského z pohľadu súčasného pedagogického myslenia!

6 Pedagogické názory v Európe v 17. a 18. storočí

(Jaroslav Oberuč)

Formovanie pedagogických myšlienok v 17. a 18. storočí **zodpovedá štýlu života**, ktorý prevládal v týchto storočiach. Buržoázna revolúcia ukončila obdobie feudalizmu v Anglicku. Hoci v Anglicku v roku 1649 vznikla buržoázna republika, buržoázia sa obávala schudobneného ľudu v mestách i na vidieku a tak po dohode s feudálmi v roku 1660 bola opäť obnovená monarchia.

Takmer celé 17. storočie prebiehali povstania uhorskej šľachty proti habsburgovskému panovníkovi. Bol to boj proti dynastii, ktorá chcela obmedziť moc uhorskej šľachty a zrušiť jej dedičné výsady.

Podobným protihabsburským stavovským povstaním bolo aj české stavovské povstanie, ktoré začalo najväčšiu náboženskú vojnu v Európe – tridsaťročnú vojnu (1618 – 1648).

V 17. storočí sa vo všetkých sférach presadzuje úsilie **racionálneho riadenia života** a nesie v sebe samozrejme aj silné pedagogické pohnútky.

V tejto dobe sa rozvíja nielen všeobecné, štátom riadené školstvo, ale veľký záujem je aj o plánovitú výchovu. Sedemnásťte storočie podobne ako i osemnásťte storočie je **storočím výchovy**. Ratio má povzniesť spoločnosť, ale aj jednotlivca na vyšší stupeň. Neide tu iba o úsilie vychovávať stále, ale aj **lepšie, dôslednejšie** ako predtým. Presadzovali sa myšlienky, že k školstvu treba pristupovať systémovo, prísnejšie ho organizovať a hľadať správne vyučovacie metódy.

V sekularizácii celého života, ktorá prebieha od reformácie až po osvietenstvo, predstavuje 17. storočie racionálnejšie odôvodňovanie a reguláciu výchovných a vyučovacích postupov. Je tu teda snaha o **všeobecne záväznú didaktiku**. (Reble, A., 1995, s. 85)

Okrem myšlienky všeobecnej metódy je toto obdobie aj érou silného útoku na humanizmus v škole. V čase, ktorý sa celkom orientuje na životnú prax a obzvlášť si cení schopného, užitočného poddaného, ako aj spoločensky elegantného dvorana, musí pestovanie starých, mŕtvych jazykov aj knižná učenosť, rozvíjaná v školskom humanizme, vyznievať strojene, zvrátene a starobylo. Táto doba rozhodne odmieta humanistické precenenie všetkého, teda i jazykov.

Naviac, narastajúca samostatnosť rozličných národov budí aj v Nemecku stále väčšie národné cítenie. Nemeckému národu prisudzuje právo na vlastný jazyk a oproti humanizmu, ktorý v Nemecku tvoril práve protiklad národného jazyka a národnej kultúry, vyzdvihuje myšlienku obnovenia národnej kultúry prostredníctvom pozdvihnutia nemeckého jazyka.

Povedomie materinského jazyka charakteristické pre vzdelanostné idey 17. storočia môžeme ľahko spojiť s motívom prirodzenej metódy: Materinský jazyk je proklamovaný aj ako ľahšie zrozumiteľný a prirodzený. V protiklade k 16. storočiu sa teraz píše nemecké učebnice a vyžaduje sa vyučovanie nemčiny.

Tento nový pohľad a hodnotenie nemeckého jazyka ako aj požiadavka pedagogiky, vyplývajúca z povahy človeka, smeruje i s uvedenými tendenciami k vytvoreniu všeobecnej štátnej školy a napokon k myšlienke všeobecnej ľudovej školy tak, ako ju predstavujú Ratke a Komenský. Obaja pôsobivo a účinne uskutočňujú pedagogické snaženia doby.

Wolfgang Ratke (1571 – 1635) je viac horlivcom ako skutočným odborníkom. Vnútorne i navonok je nestabilnej povahy, s extrémnymi ideami o zdokonalení sveta a s dôrazom na to, čo je uchopiteľné.

Okolo seba robí veľa hluku a neprimeranými sľubmi vychvaľuje svoje myšlienky. Napríklad v Kóthene si trúfal naučiť deti desať jazykov: nemecký, latinský, grécky, hebrejský, chaldský, sýrsky, arabský, taliansky, francúzsky, španielsky, jeden po druhom, vždy po šiestich mesiacoch, t. z. spolu za päť rokov. Žiaľ nielen v tomto prípade, ale pri viacerých svojich aktivitách nikdy nedosiahol očakávaný úspech a na jednom mieste nevydržal dlhšie ako dva roky.

Ratke rád experimentoval, pritom na svojich priaznivcov kládol neobyčajne vysoké nároky. Pripravoval viacero učebníc, spracovával učebné plány a vyučovacie systémy. Pripravil však len málo dobrých učebníc a jeho škola v Kóthene existovala len pol roka.

Preto sa v dejinách pedagogiky často nazýva šarlatánom, ba označuje sa za duševne nepríčetného. Z hľadiska pedagogiky však svojimi plánmi zdynamizoval vtedajšiu dobu a vyslovil všeobecné pranie po reformovaní a zintenzívnení výchovy a školy.

Svojou pracovitosťou chce obnoviť všetky vedy, napísať obširne učebnice a encyklopédie zo všetkých oblastí a tým vytvoriť hlbokú jednotu duševného života, ba priam spasiť celé ľudstvo.

V zmene vyučovania, najmä vyučovania jazyka, ktoré považuje za celkom zlé, vidí vplyvom humanistického školstva a v presadení jasných metodických princípov hybnú silu obnovenia života.

Nemecká škola, v ktorej má byť pre všetky deti povinná školská dochádzka (jeden z jeho plánov okolo roku 1629), je pre neho základom celého školstva. Na tento základ má pre vyššie povolania nadviazať vyššie odborná škola, tiež výlučne s nemeckým vyučovacím jazykom. Až na tomto základe môžeme začať s cudzojazyčným vyučovaním, ktoré chce tiež orientovať na odborné vzdelanie a budúce povolanie.

Odklon od humanizmu sa tu prejavuje v troch formách:

- v myšlienke všeobecnej ľudovej školy,
- v obrate k nemeckému jazyku,
- v zdôrazňovaní odborného vzdelania.

Výchovu a vzdelávanie žiada orientovať psychologicky a pritom rešpektovať povahu človeka. V pedagogickej oblasti Ratke presadzuje:

- najdôležitejšie didaktické princípy, ktoré odvodzuje zo zákonitosti, **všetko podľa poriadku a chodu prírody;**
- **denne vyučovať len jeden predmet a najviac štyri hodiny;** medzi dvoma predpoludňajšími a popoludňajšími hodinami je vždy hodina občerstvenia a spevu na uvoľnenie a rozptýlenie;
- najväčšie pokroky očakáva **od opakovania a precvičovania;** tým by sa mal žiak naučiť všetko sám od seba; v sobotu by mal len opakovať;
- je proti **častému učeniu sa spamäti, mnohým domácim úlohám a prísnej disciplíne v škole;**
- jeho základný princíp, aby vyučovanie pre žiaka bolo čo najľahším je, že **žiak má počúvať** a nič nevraťovať, nepýtať sa.

Hoci otázkami vyučovania a učenia sa zaoberali viacerí myslitelia už v staroveku (Sokrates, Platón, Aristoteles, Quintilianus), pojem didaktika sa začal používať oveľa neskôr. **Prvý ho použil v roku 1613 práve Wolfgang Ratke** o dvadsať rokov starší súčasník Komenského. Pod didaktikou rozumel vedieť učiť jazyky a umenie. Svedčí o tom dobový spis Krištofa Helwiga a Joachima Junga „**Krátka správa o didaktike, alebo umenie učenia W. Ratkeho**“.

Podľa Ratkeho základnej myšlienky je vláda latinčiny v škole tyranstvom. **Všetko sa treba naučiť najskôr v rodnom jazyku.** Ak má byť vyučovanie prirodzené, je treba pokúsiť sa **všetko získať prostredníctvom skúsenosti** a zo skúsenosti dieťaťa. Vo vyučovaní jazyka

treba **uprednostniť živé hovorenie** pred vyučovaním gramatiky a jazykových pravidiel. Keďže metóda má byť odvodená od všeobecnej povahy človeka, musí byť rovnaká aj vo všetkých predmetoch, učebniciach a učebných plánoch.

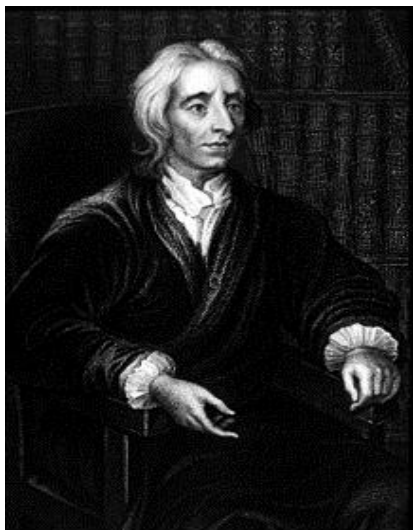
Úsilím za jednotné vybudovanie všeobecného školstva tak Ratke vytvoril veľký priestor pre Komenského.

Jan Amos Komenský (1592 – 1670) je jedným z najvýraznejších osobností v oblasti didaktiky. V dôležitých pedagogických a metodických myšlienkach sa zhoduje s Ratkem, aj keď v jeho dielach nachádzame označenie vedy o výchove a vzdelávaní pod názvom didaktika, čo dovtedy nikto nepoužíval.

Novovek, približne začínajúci v 17. – 18. storočí, **je obdobím obnovenj viery v možnosti ľudského rozumu**. Pod vplyvom ideí buržoázných revolúcií v európskych krajinách, dochádza k ďalšiemu výraznému rozvoju vedy. Rastie počet obyvateľov, ich presun z vidieka do miest, vznikajú ďalšie manufaktúry, rozširuje sa obchod, rozvíja sa priemyselná a poľnohospodárska výroba. Začína sa oceňovať i praktická prospešnosť vedy.

Významný vplyv na vedecké poznanie malo dielo anglického fyzika a matematika **Isaaka Newtona** (1643 – 1727), jednej z najvýznamnejších osobností v dejinách vedy hlavne jeho základné princípy mechaniky a zákony gravitácie. Newtonove mechanické predstavy sveta využili tiež filozofi, šíriaci vieru v moc rozumu, slobodu vedeckú i filozofickú a odmietajúci náboženské povery (racionalizmus).

Rozvoj vedy sa prejavil i v mohutnejšom a sústredenejšom záujme o problémy výchovy a vzdelávania. Do vývoja pedagogiky 17. – 18. storočia svojimi názormi prispeli mnohí významní vedci a myslitelia. Bol to predovšetkým John Locke, Jean Jacques Rousseau, Jan Henrich Pestalozzi, Jan Fridrich Herbart, Fridrich Fróbel, Adolf Diesterweg.



John Locke (1632 – 1704) anglický filozof, lekár, zakladateľ systematickej teórie poznania, považovaný za jedného zo zakladateľov empirizmu. Bol významným predstaviteľom víťaznej anglickej buržoázie v politickom živote, vo filozofickom myslení ako aj v názoroch na výchovu. Pochádzal zo starej meštianskej rodiny. Mal hlboký zmysel pre povinnosť. Študoval na univerzite v Oxforde prírodné vedy

a lekárstvo a po ukončení štúdií pôsobil na univerzite ako učiteľ gréčtiny. Pedagogické názory Locka ovplyvnilo racionalistické učenie R. Descarta, empirizmus a senzualizmus F. Bacona ako aj osobné skúsenosti, keď pôsobil ako domáci lekár a vychovávateľ v šľachtickej rodine.

Locke sa zaoberal otázkami výchovy a vzdelávania prakticky i teoreticky. Je zástancom individuálnej výchovy. Vo svojom hlavnom filozofickom diele „**Rozprava o ľudskom rozume**“ skúmal rozsah a možnosti ľudského poznania. Odmietá teóriu o vrodenej ideách a dokazuje, že ľudská duša je po narodení ako nepopísaný papier „*tabuľa rasa*“ – čistá doska, nepopísaná tabuľa. Počas života sa naplňuje skúsenosťami. Vidíme, cítime, počujeme ..., tak vznikajú jednoduché zmyslové vnemy, ktoré sa spracovávajú pomocou mentálnej činnosti – uvažovaním, chcením, pochybovaním, vierou. Človek si morálku a akékoľvek poznanie osvojuje skúsenosťou (empíriou).

Hlavným pedagogickým dielom Johna Locka je „**Niekoľko myšlienok o vychovávaní**“. V ňom vysoko oceňoval význam výchovy. Nazdával sa, že zo všetkých ľudí, s ktorými sa stretávame, deväť z desiatich sú takí, akí sú, dobrí alebo zlí, užitoční alebo neužitoční, len výchovou. Výchova spôsobuje najväčšie rozdiely medzi ľuďmi. Predstavoval si, že detská myseľ sa dá usmerniť na tú alebo onú cestu práve tak ako voda.

V zhode s týmto názorom nepripúšťa feudálnu teóriu o urodzenosti, o vrodenej rytierskych schopnostiach šľachticov vládnuť. Ľudia sprvu žili v prirodzenom stave, boli slobodní a navzájom si rovní. Výchova spôsobuje najväčšie rozdiely medzi ľuďmi. I navonok nevýznamné dojmy v útlom detstve zanechávajú v dieťati trvalé následky (Locke, J., 1906, s. 7 – 8).

Cieľom výchovy podľa Locka je **výchova gentlemana**. Pri výchove Lock vychádza z antickej zásady „v zdravom tele zdravý duch“. U dieťaťa hneď od narodenia sa má realizovať starostlivosť o zachovanie a posilnenie zdravia a o rozvoj telesných síl rozumným otužovaním, správnu životosprávu, sústavným telesným cvičením, športom, hrami a prácou.

Lock významné miesto pripisoval **rozumovej a mravnej výchove**. Sila tela ako aj sila ducha záleží hlavne v znášaní ťažkostí. Veľká chyba, ktorú Lock pozoroval vo výchove detí, spočíva vraj v tom, že sa tejto výchove nevenovala pozornosť zavčas, že sa duch nepodrobil strachu, obave a rozumu v čase, keď môžeme naň najľahšie vplývať.

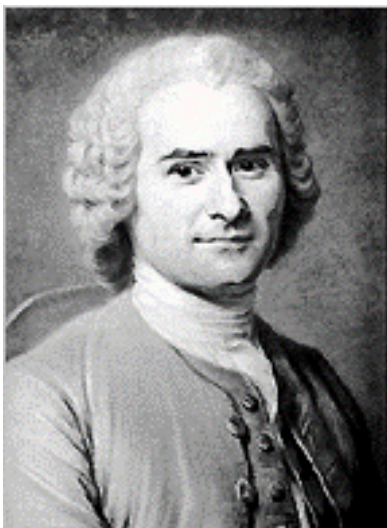
Veľký dôraz kládol Lock **na výchovu charakteru, disciplinovanosti a cvičeniu vôle**. Od malička treba dieťa učiť, aby sa vedelo ovládať, aby uznávalo autoritu rodičov, ktorá neskoršie prechádza do priateľstva. Zásadne odmietal telesné tresty a pripúšťal ich iba pri

neústupnej tvrdohlavosti dieťaťa. V tejto súvislosti odporúčal vždy použiť vhodné výchovné prostriedky, pôsobiť na dieťa príkladom, dohováraním a najmä včas vypestovať v dieťati návyky, aby vedelo znášať bolesť a čeliť nebezpečenstvu s odhodlaním a pevným sebaovládaním. Nabádavé sú aj Lockove rady pre výchovu k práci, k pracovitosti a k prekonávaniu lenivosti.

Lock sa kriticky vyjadril i k stredovekým „siedmym slobodným umeniam“. **Cieľom rozumovej výchovy** je pre neho nie je človek školený, ale **vzdelaný reálne a prakticky užitočný**. Vzdelanie gentlemana by malo obsahovať materinský jazyk, francúzštinu, latinčinu (pre šľachtica je bezpodmienečná, pre obchodníkov a roľníkov je však zbytočná), zemepis, astronómiu, prírodovedu (ako aj začiatky fyziky a chémie), matematiku, dejepis, morálku a základy práva.

O vyučovaní rétoriky a logiky sa vyjadril, že je neprospešné, pochybovačne sa vyjadroval aj k estetickému výchove. Pobádal ale k učeniu sa tanca, jazde na koni, výcviku v remesle a záhradníctve a celú výchovu by malo dopĺňovať cestovanie, ktoré pomáha poznávať svet a učí šľachetnému spoluzitiu s ľuďmi. Vyučovanie odporúčal nenútené, nestrojené. Pre začiatkové čítanie a písanie navrhoval hry s písmenkami a obrázkové knižky. **Pri vyučovaní cudzích jazykov odmieta prevahu gramatiky**. V súlade s vtedajšími obyčajami sa nezaoberal výchovou dievčat.

Ak v Holandsku a Anglicku víťazné buržoázne revolúcie umožnili cestu novému spoločenskému zriadeniu, kapitalizmu, vo Francúzsku, ktoré bolo politicky i hospodársky zaostalejšie sa v polovici 18. storočia prehlbovala kríza feudálneho zriadenia. Boj buržoázie proti absolutizmu sprevádzal prudký ideologický zápas. Mnoho vynikajúcich mysliteľov, ktorí verili v moc rozumu a osvety ostro kritizovali cirkev a feudálne zriadenie a žiadali nové usporiadanie spoločnosti.



Zaujímavou osobnosťou v dejinách európskeho myslenia ako aj v dejinách pedagogiky je francúzsky osvietenec **Jean Jacques Rousseau** (1712 – 1778), teoretik pedagogiky, sociológ, politický mysliteľ. Vynikajúci reprezentant francúzskeho osvietenstva sa narodil v Ženeve v roku 1712 v rodine hodinára, ale väčšinu života prežil vo Francúzsku. Mal neradosné detstvo. Matka mu zomrela pri jeho narodení, otec sa o jeho výchovu veľmi nestaral. Do školy nechodil, takmer vo všetkom

bol samouk. Keď ho ako desaťročného opustil otec, jeho výchovy sa ujal strýko z vidieka. Učil sa za pisára, neskoršie za rytca, ale jeho nestála povaha ho doviedla k tomu, že ako šesťnásťročný odchádza do sveta ako tulák.

Keďže nezískal systematické vzdelanie v škole, o to usilovnejšie sa venoval sebavzdelávaniu. Významne na neho vplývali názory Locka. Živil sa príležitostnými zamestnaniami. Bol učiteľ hudby, komorník, potulný muzikant. Známy bol aj výstredným štýlom obliekania, konfliktným správaním, ako aj množstvom mileneckých vzťahov a nechotou starať sa o svoje vlastné deti. Hoci je autorom cenného pedagogického diela „Emil alebo o výchove“, v ktorom zdôrazňuje potrebu viesť deti v súlade s prírodou a nepotláčať ich vlastnú prirodzenosť, nakoniec sám svoje deti nevychováva a zveruje ich výchovu do sirotinca.

Nesúlad a neusporiadanosť jeho osobného života zodpovedá i jeho zložitému svojskému a osobitému spôsobu myslenia a úsiliu vyniknúť, čo často nebolo v súlade s požiadavkami úradov a cirkvi. Myslel si, že vynikne v hudbe. V Paríži sa chcel presadiť ako skladateľ opery. Tu sa zoznámil i s osvietencami, zvlášť s Denisom Diderotom. Keď v roku 1749 vypísala Akadémia v Dijone súťaž na tému „*Či pokrok vo vedách a umení prispel ku zhoršeniu a či k očiste mravov*“, Rousseau na podnet Diderota napísal úvahu „Rozprava o vedách a umení“, ktorou súťaž vyhral a tento spis ho naraz preslávil. V ňom prisudzuje odludšťujúci vplyv kultúry a civilizácii a idealizuje návrat človeka k životu v prírode.

Ďalšími jeho spismi sú „O pôvode nerovnosti medzi ľuďmi“ (príčinu sociálnej nespravodlivosti vidí v súkromnom majetku a bohatstve, ktoré nebolo získané vlastnou prácou, povstanie proti tyranovi označuje za právny čin), „O spoločenskej zmluve“ a „Nová Heloisa“, i v týchto prácach ostro kritizuje spoločenské zriadenie.

Svetové meno získal Rousseau svojím hlavným päťdielnym pedagogicko-filozofickým románom „Emil alebo o výchove“. V ňom veľmi úzko spojil svoje spoločenské a politické názory s názormi o výchove. V zhode so zásadou „prirodzeného práva“ žiada i zásadu „prirodzenej výchovy“, predovšetkým pri výchove jednotlivca, pri postoji spoločnosti k ľuďom, pri rešpektovaní ich individuality a práv. **Prirodzená výchova** je pre Rousseaua **slobodná výchova**, lebo **slobodu považuje za prvé prirodzené právo človeka**.

Je presvedčený, že človek je od prírody dobrý, ale kazí ho zlá spoločnosť. Preto tvrdí, že čím má človek v spoločnosti nižšie postavenie, tým je bližšie k prírode, tým je lepší, mravnejší, a čím je bohatší a vyššie postavený, tým je horší a znemravnenejší. Z týchto úvah vyvodzuje, že ak sa má zmeniť svet, treba výchovou zmeniť vládnučiu triedu a treba vychovávať deti bohatých rodičov. Preto sa v Emilovi zaoberá výchovou chlapca

šľachtického pôvodu, ktorého zbavuje od vplyvu spoločnosti, vychováva ho na vidieku, v blízkosti prírody. Výchova si má všímať prirodzenosť dieťaťa, má byť v súlade s jeho vekovými zvláštnosťami.

Rousseau vývoj dieťaťa rozdeľuje na štyri vekové obdobia, v ktorých odporúča ako postupovať vo výchove:

1. Od narodenia do dvoch rokov

V prvom období má význam telesná výchova. Deti potrebujú voľnosť, pohyb. Majú sa oboznamovať s okolím prv ako začnú chodiť. Majú sa hrať s jednoduchými hračkami. Treba dbať o ich potreby, ale nemali by sme splniť každé ich želanie, aby sa nestali sebcami.

2. Od dvoch do dvanásť rokov

V tomto období požaduje výchovu zamerať na rozvoj zmyslového vnímania. Odporúča rozličné cvičenia, v ktorých dieťa získa vlastnú skúsenosť. Sústavné vyučovanie detí v tomto veku považuje za nežiadúce. Odmieťa trest ako výchovný prostriedok a nesprávne vyzdvihuje zásadu „prirodzených následkov“.

3. Od dvanásť do pätnásť rokov

V dvanásť rokoch je vychovávaný už tak vyspelý a samostatný, že je možné začať s rozumovou a pracovnou výchovou. V tomto období si osvojuje poznatky z tých odborov, o ktoré má prirodzený záujem, čiže z prírodopisu, zemepisu, astronómie a fyziky. Spoločenské vedy Rousseau vylučuje, lebo vraj v tomto veku sa ešte nerozvíjajú mravné pojmy a dieťa nemôže chápať vzťahy medzi ľuďmi. Za veľmi dôležitú považuje výchovu k práci. Iba prácou sa človek stáva nezávislým a skutočne slobodný.

4. Od pätnásť do dvadsať rokov

Až po prekročení pätnásť roka pristupuje Rousseau k mravnej výchove, ktorá má byť výchovou dobrých citov, dobrých úsudkov a výchovou dobrej vôle. Na osvojenie týchto vlastností nepoužíva mravokárne poučanie, ale bezprostredné stretnutie s ľudským utrpením, poznanie historických a životopisných faktov a vlastné dobré skutky vychovávaného.

Vychovávaný by sa mal zoznámiť s náboženstvom až po dovŕšení sedemnásť rokov. Treba ho nechať, aby sám došiel k „prirodzenému náboženstvu“, čiže k názoru, že prapríčinou sveta a zákonov, ktorými sa správa svet, je boh.

Svoj názor na výchovu žien, vyjadril Rousseau v piatej knihe, keď výchovu Emila ukončuje tým, že mu hľadá vhodnú manželku a ukazuje, ako má byť vychovaná. Žena sa má podriaďiť mužovi, spríjemňovať mu život, starať sa o neho. Na to má byť vychovávaná už od detstva. Rozumové vzdelanie vraj nepotrebuje. Názorom na výchovu Emila vyjadril Rousseau svoj názor na výchovu človeka. Emila vychovával na vidieku, aby ho uchránil od vplyvu zlého spoločenského prostredia. Vyzýval, aby výchova bola vlasteneckou. Vzdelaním si má mládež postupne od detstva osvojovať vedomosti o vlasti, o jej literatúre, hospodárstve, zemepise, o histórii a zákonoch.

Pedagogická teória Rousseaua má mnoho protirečení. Progresívna je v úsilí za oslobodenie spod feudálneho útlaku, v odmietaní vlády cirkvi nad školou a dogmatizme vo vyučovaní. Vo svojom diele vyjadril veľkú lásku k dieťaťu, podnecoval k rozvíjaniu jeho samostatného myslenia, k tvorivosti a aktivite dieťaťa. Spájal vyučovanie so životom a s výchovou k práci. Nedocenil však správne možnosti dieťaťa, urobil nesprávnu periodizáciu detského vývinu, presadzoval nevhodnú periodizáciu detského vývinu, vyžadoval chybnú individualistickú a slobodnú výchovu a vyslovil malomeštiacke stanovisko na výchovu žien.

V európskom duchovnom svete pôsobili myšlienky Rousseaua mimoriadne silno. Podporovali zvlášť úsilie nemeckého osvietenstva o formovanie školstva, ktoré sa okolo roku 1700 prejavili u tzv. **filantropov** – priateľov ľudu. Filantropi požadovali **rozumnú, prirodzenú** výchovu. Záležalo im tak na utváraní intelektu, ako aj blízkosti k prírode a úprimnosti všetkých životných vzťahov. Od filantropov pochádza vyučovanie telocviku. Pričinili sa o sexuálnu výchovu, ktorú orientujú jednostranne racionalisticky, len na včasné poučovanie. V protiklade s Rousseauom chcú podnietiť zmysel pre zárobok a zvyšovať profesné zručnosti. Ich snahou je, aby sa človek podľa možnosti čo najrýchlejšie stal zručným, praktickým, usilovným, osvieteným občanom. Preto pri vyučovaní uprednostňujú javy a fakty, cudzie jazyky hodnotia len z hľadiska úžitku, klasické jazyky potláčajú. Tak ako im záleží na hmatateľnom úžitku, záleží im aj na pozemskom šťastí. Život a výchova majú byť zábavnými. Trest sa zakazuje. Vzniká celý systém odmien za cnosť: odznaky, lístočky až po vyznamenania. Učenie sa podľa možnosti mení na hru. Snahám filantropov o spojenie so životom, primeranú veku dieťaťa, vďaka za svoju existenciu nový literárny druh: **mládežnícka tlač**.

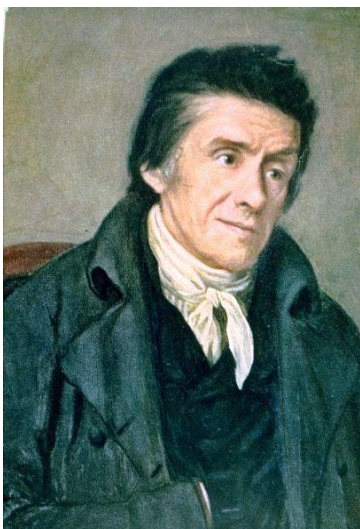
V poslednej tretine 18. storočia sa nemecký duchovný život vyznačuje prekrývaním a konfrontáciou dvoch smerov. **Duch osvietenstva** pôsobí v plnej miere až teraz, **idea ľudového vzdelania**, vyrastajúca z osvietenstva, prechádza týmto obdobím ako široký prúd.

Kontrolné otázky:

1. Charakterizujte pedagogické názory v Európe v 17. a 18. storočí!
2. Charakterizujte význam osobnosti W. Ratkeho!
3. Aké boli pedagogické názory J. Locka?
4. Charakterizujte pedagogické myšlienky J. J. Rousseaua!

7 Pedagogické názory v Európe v 19. storočí

Víťazstvo francúzskej buržoáznej revolúcie v roku 1789 prinieslo vyhlásenie nových občianskych práv a medzi nimi na jednom z prvých miest aj právo na vzdelanie. Po prvý raz sa v parlamente prerokúvali a prijali zákony o organizácii školstva a vzdelania pre všetkých občanov.



Pod vplyvom francúzskeho osvietenstva významne ovplyvnila európske pedagogické myslenie i pokroková švajčiarska inteligencia, medzi ktorou mal od svojich študentských rokov významné miesto **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827). Narodil sa v Zúrichu. Jeho otec bol lekárom, ale mu skoro umiera. O jeho výchovu sa starala prevažne matka a gazdiná najatá na vedenie domácnosti. V mladosti chodieval k svojmu starému otcovi na dedinu, kde sa zoznámil s ťažkými podmienkami dedinského ľudu, preto sa zamýšľal, ako mu pomôcť.

Počas humanitných štúdií filozofie a filológie ho ovplyvnili osvietenci, predovšetkým Rousseau a jeho výchovný román „Emil alebo o výchove“. Taktiež sa stal nasledovateľom fyziokratov, vtedajšieho módného prúdu v ekonómii, ktorý dokazoval, že nie zlato, ale poľnohospodárska pôda vytvára bohatstvo národa. Pestalozzi bol touto myšlienkou nadšený. Kúpil pozemok, na ktorom chcel vybudovať vzorné gazdovstvo, ktoré nazval Neuhof a naučiť tak roľníkov hospodáriť. Hoci bol teoreticky vzdelaný, mal dôverčivú povahu a humánny prístup k zamestnancom, jeho hospodárstvo po troch rokoch skrachovalo.

V tej dobe sa po krajine túlalo mnoho chudobných detí, ktoré v dôsledku vojen a rôznych nepokojov stratili rodičov a pomoc hľadali u sedliakov. Ohľaduplný Pestalozzi ich nevedel odmietnuť a v Neuhofo zriadil pre ne výchovný ústav. V ňom sa deti mali naučiť poľnohospodárskym prácam, priať, tkať a pri tom ich učil čítať, písať a počítat. Spolu so svojou manželkou tak Pestalozzi vytvoril rodinné prostredie pre takmer päťdesiat detí a pri ich výchove spájal výrobnú prax s učením. Ústav mal byť sebestačný, deti si mali na seba zarábať. Keď však ústav prestala podporovať verejnosť, nebol schopný ho udržať v prevádzke a bol nútený ho v roku 1780 zatvoriť.

Po roku 1780 žil Pestalozzi i ďalej v Neuhofo. Premýšľal a písal o tom, ako pomôcť ľudu zlepšením výchovy mládeže. Svoje pedagogické skúsenosti zverejnil vo viacerých metodických príručkách a učebných pomôckach pre začiatkové vyučovanie. Tu vydal aj svoj

prvý pedagogický spis „**Večer pustovníka**“, v ktorom vyriekol svoje názory na výchovu a vzdelávanie a krátko po ňom pedagogický román „**Linhart a Gertrúda**“, v ktorom chcel ukázať, ako by sa mal zmeniť život na dedine. Opisuje, ako deti priadli a pri tom ich Gertrúda učila čítať, písať, odriekavať básničky. Román mal veľký úspech a získal mu popularitu hlavne u šľachty a majetných vrstiev. Hoci obsahuje zaujímavé pasáže o výchove detí, z dnešného pohľadu sa javí ako precitlivená idylka opisujúca šťastný a pokojný život ľudí vo vidieckom prostredí.

Najdôležitejšie pedagogické zásady popísal Pestalozzi v pedagogickom spise „**Ako učí Gertrúda svoje deti**“. Vtedajšiu školu odsudzoval pre mechanické učenie spamäti, dogmatickosť a zanedbávanie duševného vývinu dieťaťa. Proces poznania podľa Pestalozziho postupuje „od zmätku k určitosti, od určitosti k jasnosti a od jasnosti k zreteľnosti“. Vyučovanie má teda smerovať od názorného zmyslového vnímania k objasneniu pojmov a k rozvíjaniu myslenia.

V úsilí nájsť také postupy vyučovania, ktoré by mohla použiť každá matka pri výchove svojich detí, pokúsil sa Pestalozzi určiť **základné prvky**, elementy **poznania**. Predpokladal, že také prvky sú tri – *číslo, tvar a slovo*. (Pestalozzi, J. H., 1910, s.18) Ak si teda chce človek ujasniť nejakú vec, musí ju pozorovať z troch hľadísk:

- Koľko predmetov vidí?
- Aký je ich tvar?
- Ako sa nazývajú?

Čiže číslo, tvar a slovo sú elementy poznania a postatou elementárneho vyučovania je naučiť deti počítat', merať a ovládať reč. Takýmto učením sa rozvíja schopnosť myslenia. Pestalozzi vo vyučovaní uplatňuje **formálne hľadisko**. Za vlastnú úlohu vzdelávania nepovažuje osvojenie vedomostí, ale rozvoj myslenia.

Všetko vyučovanie a výchova má spočívať na *pozorovaní*, pod ktorým rozumie nielen zmyslové vnímanie, ale aj rozoznávanie podstatného a vedľajšieho, porovnávanie a zovšeobecňovanie. Zmyslové dojmy nás nútia premýšľať a vyjadrovať sa, vedú k rozvíjaniu myslenia a reči. Preto Pestalozzi označuje **princíp názornosti za základný princíp vyučovania**.

Vyhlasoval, že pozorovanie sa vzťahuje na predmety vonkajšieho sveta i na vnútorný svet človeka, na rozumovú i na mravnú výchovu. Tým teoreticky zdôvodnil zviazanosť vyučovania a výchovy a zdôraznil **princíp výchovného vyučovania**, ktorý uplatňoval vo svojej praktickej pedagogickej činnosti.

V Pestalozziho didaktike nachádzame i ďalšie princípy vyučovania, i keď v dnešnej pedagogike sú ináč chápané a zdôvodňované. Je to napríklad princíp sústavnosti, postupnosti, vekovej primeranosti učiva a iné.

Pestalozzi položil základy i pre vypracovanie **metodík jednotlivých predmetov**, ktoré sa vyučovali na národnej škole. Napríklad:

- **Metodiku materinského jazyka** vypracoval na zásade rozvíjania reči dieťaťa. Jazykové vyučovanie spájal s *vecným učením*, s rozvíjaním poznatkov z prírodopisu, zemepisu a dejepisu. S vyučovaním jazyka spájaj aj *učenie o tvaroch*, meranie, kreslenie a písanie.

- Veľkú pozornosť venoval **metodike počtov**. Vypracoval názorné pomôcky na vyučovanie počtov – nástenné jednotkové počítadlo, zlomkové počítadlo, ktoré sa dlho používali ako učebné pomôcky v stredoeurópskych školách.

Veľa metodických návodov dal aj pre vyučovanie zemepisu. Odporúčal postup vysvetľovať učivo od najbližšieho okolia dieťaťa a potom pristupovať k predstavám o celej krajine. Hoci k jeho pokusom o vypracovanie metodík predmetov v začiatočnom vyučovaní je i mnoho výhrad, jeho prístupy sú návody na ďalší rozvoj štúdia vyučovacích metód.

Pestalozziho dielo netvorí ucelený pedagogický systém. Jeho práce sú výsledkom osobných vychovávateľských skúseností. V tých časoch si vytýčil veľmi progresívny cieľ výchovy – **harmonický rozvoj síl a schopností človeka**. Vyzdvihol veľkú úlohu výchovy, usiloval o kvalitnú rodinnú výchovu, naplnenú láskavým vzťahom rodičov k dieťaťu a plánovanú výchovu v škole. Presadzoval zásadu výchovného vyučovania. I keď v metodickej práci podľahol formalizmu, položil základy na vypracovávanie metodík učebných predmetov na národnej škole.

Základom pedagogického myslenia a praktického pedagogického pôsobenia Pestalozziho bolo jeho spoločensko-politické a filozofické zmýšľanie. Mali naň vplyv jednak pomery vo vtedajšom Švajčiarsku, ako aj myšlienky obsiahnuté v dielach francúzskych osvietenecov a nemeckých filozofov 17. a 18. storočia. Veľmi silne na neho zapôsobili myšlienky demokratizmu a viery v človeka.

Mimoriadne na neho vplývali názory J. J. Rousseaua. Aj on bol presvedčený, že, „... človek je dobrý a chce dobro a keď je zlý, tak mu pravdepodobne ľudia zahatali cestu, na ktorej chcel byť dobrý. Hrozná je zahatať cestu, no stáva sa to tak často, že len zriedka je človek dobrý.“ (Pestalozzi, J. H., 1910, s.25)

Svoje zmýšľanie o podstate poznania, o prirodzenom vývoji, o mravnosti a mravnom zdokonaľovaní Pestalozzi rozvíjal pod vplyvom nemeckej idealistickej filozofie, čo sa odzrkadlilo i v jeho systéme pedagogiky a psychológie. V idealistickej filozofii nachádzal záštitu pre svoje náboženské predsudky, v zajatí ktorých zostal, hoci odmietal náboženský dogmatizmus i neznášateľnosť a odsudzoval kňazov, ktorí zneužívali náboženstvo.

Svojím životným dielom a svojimi pohľadmi Pestalozzi významne vplýval na vývin pedagogiky v 19. storočí. Svojou obrovskou obetavosťou, úprimnou láskou k deťom a nevyčerpatelným nadšením pre výchovnú prácu sa stal trvalým príkladom učiteľa a vychovávateľa nového pokolenia.

Rozvoj výrobných síl a francúzska buržoázna revolúcia v 18. storočí spôsobili zmenu spoločenského zriadenia. Feudalizmus musel ustúpiť kapitalizmu. Ani kapitalistické spoločenské zriadenie však nespĺnilo nádeje osvietenských mysliteľov, neprinieslo spravodlivosť. Spoločensko-hospodárske podmienky na začiatku 19. storočia vyvolali kritiku kapitalistického spoločenského zriadenia. Táto kritika správne odhaľovala nedostatky tohto zriadenia a prinášala myšlienky o nevyhnutnosti jeho zmeny. **Hlavní predstavitelia utopického socializmu** vo Francúzsku boli **Claude-Henri Saint-Simon** (1760 – 1825) a **Charles Fourier** (1772 – 1837), v Anglicku to bol **Robert Owen**.

Robert Owen (1771 – 1858) anglický podnikateľ, bol významnou osobnosťou realizujúcou snahy o sociálnu reformu. Narodil sa v rodine sedlára v malom mestečku v severnom Walese. Od 10 rokov pracoval v obchode. Vďaka svojim výnimočným schopnostiam už veľmi mladý sa stal riaditeľom a neskoršie spolujiteľom veľkej prádelne v New Lanarku v Škótsku.



V dejinách pedagogiky sa stal známym svojou priekopníckou prácou v teórii a v praxi predškolskej výchovy a experimentom o vyučovanie spojené s výrobnou prácou. Owen považoval výchovu za všeobecnú. Uplatňoval názor, že s výchovou treba začať od narodenia. Už od prvého roku treba vychovávať dieťa v spoločenstve detí toho istého veku.

Owen mal predstavu, že morálku obyvateľstva je možné zlepšiť iba zvýšením jeho životnej úrovne. Zrealizoval rôzne sociálne, hospodárske a zdravotné reformy, zriadil novú robotnícku kolóniu, kde 1. januára 1816 otvoril **Ústav pre výchovu charakteru**. Tento ústav otvoril preto, lebo bol presvedčený, že prevažná väčšina rodičov veľmi zle vychováva svoje deti

a že sústavnou výchovou od najútlejšieho veku a prevýchovou mládeže a dospelých je možné dosiahnuť zmenu spoločenského zriadenia.

Výchovu charakteru realizoval na mnohostrannom rozvoji osobnosti. Snažil sa, aby školské vzdelanie bolo všeobecné. Zdôrazňovaním verejnej výchovy však podcenil význam rodinnej výchovy. Vysoko oceňoval význam vedy a techniky, zdôrazňoval predovšetkým štúdium prírody. V ňom videl cestu na prekonávanie povier a tmárstva. Owen bol proti knižnému spôsobu učenia a žiadal, aby deti získavali poznatky na základe zmyslového poznávania a priameho pozorovania skutočnosti.

Veľkým prínosom Owena je jeho **chápanie pracovnej výchovy**. Pracovná výchova sa začína už v predškolskom veku, keď si deti hrovou činnosťou osvojujú pracovné návyky. Deti v školskom veku vykonávajú ľahšie záhradnícke a výsadbové práce. Od desiatich rokov Owen spájal pracovnú výchovu s vyučovaním. Po prvý raz takto riešil spájanie vyučovania s výrobnou priemyselnou prácou. Pozitívne v jeho činnosti a názoroch je, že odkryl nedostatky vtedajšej výchovy a pochopil neodvratnosť mnohostranného rozvoja osobnosti. Dokázal myšlienku verejnej výchovy detí v predškolskom veku a realizoval ju v praxi.

Vývin hospodárskych a sociálnych pomerov v Nemecku sa oneskoroval za vývinom Anglicka a Francúzska. Nositeľmi nemeckého osvietenieckého hnutia boli predovšetkým básnici a kritici, Lessing, Goethe, Schiller a filozofi Kant, Fichte a iní.

V Nemecku sa v pedagogike koncom 18. storočia rozšírilo hnutie označené ako **filantropizmus**. Jeho nasledovatelia sa pokladali za „priateľov ľudu“ (filantropi). Toto osvieteniecké hnutie zameriavalo výchovu na praktický život a jej cieľ videlo v príprave spokojného a šťastného človeka.

Zakladateľom filantropizmu bol **Johann Bernhard Basedow** (1724 – 179), ktorý vydal **„Výzvu k priateľom ľudstva a zámožným ľuďom“** (1768) na zakladanie škôl a neskoršie spracoval obširnú encyklopedickú učebnicu „Elementarwerk“, nepodarenú kópiu Komenského práce Orbis pictus. Z Basedových spolupracovníkov vynikol hlavne **Christian Gotthilf Salzmann** (1744 – 1811), ktorý zriadil roku 1784 svoj výchovný ústav v Schnepfentale.

Vplyv filantropizmu prenikol aj do našich krajín. Predovšetkým Salzmannove spisy sa hojne prekladali do češtiny.





Johann Fridrich Herbart (1776 – 1841) Pruský filozof, psychológ, pedagóg a estetik patrí medzi osobnosti, ktoré podstatne ovplyvnili pedagogické myslenie v Európe v 19.storočí. Svoj pedagogický systém utvoril v duchu ideológie reakčného prúšiacstva, proti buržoázno-demokratickým ideám Francúzskej revolúcie.

Narodil sa v Oldenburgu, študoval na univerzite v Jene a istú dobu robil vychovávateľa vo Švajčiarsku, kde sa zoznámil s Pestalozzim. Na univerzite v Göttingene sa stal profesorom pedagogiky, neskoršie prednášal filozofiu a pedagogiku na univerzite v Kráľovci,

dnešný Kaliningrad.

Svoje pedagogické názory zhrnul do niekoľkých kníh: **Všeobecná pedagogika odvodená z cieľov výchovy** (1806), **Náčrt prednášok z pedagogiky** (1835) a mnoho ďalších prác o filozofii a psychológii.

Pedagogické náhľady stavil na filozofickom a psychologickom základe s použitím empirie. Na rozdiel od svojich predchodcov (s výnimkou J. A. Komenského) vytvoril **ucelený pedagogický systém**, ktorý sa stal na dlhú dobu všeobecne uznávaným modelom vyučovania. Jeho chápanie výchovy a vzdelávania sa uplatnilo vo väčšine vyspelých krajín a napriek kritickému hodnoteniu pretrváva až dodnes.

Herbart odmieta naturalizmus Rousseaua i individualizmus Locka. Vo filozofii zdôrazňuje praktickú filozofiu – etiku, ktorá napráva mravný život jednotlivca i spoločnosti. Stotožnil sa s etikou Kanta, ale jeho kategorický imperatív nahradil piatimi **praktickými ideami**, s pomocou ktorých je možné dosiahnuť „poriadok, pravidelnosť a usporiadaný život“:

1. idea slobody – človek má konať len v súlade so svojím rozumom, vnútornú slobodu je možné dosiahnuť len v súhre vôle a rozumu (*vnútorné presvedčenie*);

2. idea dokonalosti – vyžaduje vynaloženie úsilia človeka, silu a energiu vôle, vnútornú disciplínu;

3. idea náklonnosti – človek musí dať do súladu svoju vôľu s vôľou iných ľudí, usilovať sa robiť dobro ostatným ľuďom;

4. idea práva – nastupuje pri konflikte dvoch či viacerých vôľ;

5. idea spravodlivosti (*odplaty*) – vyjadruje princíp, že dobro má byť odmenené a zlo potrestané, len tak môžeme dosiahnuť harmóniu.

Herbartova psychológia vychádza zo združovania podnetov. Za najjednoduchší prvok ľudskej psychiky považuje **predstavu**, z ktorej vyvodzuje ostatné psychické funkcie človeka – vôľu, myslenie, city. Predstava, ktorá vznikla v duši, sa vytráca z vedomia, ale v duši zostáva a vplyvom skúseností, stykom s inými podnetmi a výchovou sa zlučuje s inými predstavami. Súlad predstáv v duši vyvoláva pocit chuti.¹

Výchovný proces delí Herbart na tri kategórie: vedenie, vyučovanie a mravná výchova. Len takýmto postupom a týmito prostriedkami môžeme sa dopracovať k mravnosti.

1.Vedenie je predpokladom, aby sa mohli uskutočniť ďalšie dve významné kategórie.

Podľa neho vedenie je základným predpokladom výchovnej a vzdelávacej činnosti dieťaťa. Úspech sa dosiahne dozorom, príkazmi a zákazmi, vhodne volenou činnosťou, hrozbami a trestami, aj telesnými, ale najviac pôsobí autorita učiteľa a vychovávateľa a jeho láska.

Úlohou vedenia je potlačiť „divú nezbednosť dieťaťa“, podriadiť a zlomiť jeho vôľu, zamestnávať dieťa hoci aj neúčelnou činnosťou, len aby nemalo voľnú chvíľku na zlostenie, udržiavať ho stále v strachu pohrozením, dozorom, príkazmi, zákazmi a trestami. Herbart pripúšťal i telesné tresty, hladovku a za bežný spôsob trestu považoval pozbavenie slobody, odstupňované od postavenia do kúta až po zatvorenie dieťaťa v tmavej miestnosti, dokonca s rukami vzadu zviazanými. Herbartovým pričinením sa stal na gymnáziách obvyklým trestom „karcer“ školské väzenie.

Herbart dokazoval, že čím viac si dieťa privyká na pracovitosť a vychovávateľ u neho vzbudzuje mnohostranný záujem, tým lepšie je na tom i s disciplínou. Za najlepšie prostriedky vedenia detí považoval autoritu, ktorá sa získa len prevahou ducha a lásku.

2.Jadrom výchovy je však vyučovanie. Vo vyučovaní nejde o formovanie charakteru priamou cestou ako u disciplíny. Pri vyučovaní existuje vždy niečo tretie, čím sa učiteľ a žiak zaoberá a to je vyučovací predmet. Celé vyučovanie však musí byť jasne orientované i na formovanie charakteru a nesmie sa zastaviť len na sprostredkúvaní vedomostí a zručností. Herbart zavádzal termín „výchovné vyučovanie“. Čiže neexistuje výchova bez vyučovania, ale ani žiadne vyučovanie, ktoré by nechalo výchovný zmysel bez povšimnutia.

V zhode so svojím psychologickým učením rozoznáva štyri štádiá postupu vyučovania:

a) **jasnosť** – spočíva v pokojnom vhlbení sa do predmetu, keď učiteľ vysvetľuje nové učivo;

¹ Herbart sa pokúsil zákonitosti tohto procesu i matematicky vyjadriť. Toto dobre mienené úsilie a exaktnosť psychológie však nepriniesla úspech, lebo predstavy nie je možné skúmať ako matematické veličiny.

- b) **asociácia** – spájanie nových predstáv s predstavami skôr získanými, čo sa uskutočňuje pri rozhovore učiteľa so žiakom o preberanom učive;
- c) **system** – pri systemizácii starých a nových poznatkov žiaci vyvodzujú pravidlá, definície, zovšeobecnenia;
- d) **metóda** – žiaci si osvojujú zručnosti praktického použitia získaných poznatkov v činnosti, riešením príkladov, precvičovaním.

Predsavzatím Herbarta nebolo z týchto stupňov vytvoriť záväznú didaktickú normu. Jeho nasledovníci ich však prepracovali a nakoniec ich uplatňovali vo všetkých predmetoch a na každej vyučovacej hodine, formálne až dogmaticky, bez zreteľa na obsah učiva a vek žiaka. Z stredných škôl sa rozšíril tento formalistický postup aj na nižší školský stupeň, kde narobil ešte väčšie škody.

3. Treťou kategóriou výchovného procesu je mravná výchova. Mravná výchova prakticky splýva s vedením, teoreticky ich Herbart diferencuje tým, že ovládanie sa vzťahuje na bezprostredné prejavy dieťaťa a mravná výchova na budúcnosť.

Prínos Herbarta je v tom, že nemecké stredné školy, klasické gymnáziá, poskytujúce vzdelanie na základe štúdia latinčiny a gréčtiny, do ktorých mohla chodiť iba privilegovaná mládež, boli presiaknuté duchom klerikalizmu a tvrdej disciplíny, boli odtrhnuté od života. **Práve Herbart sa pričínil**, že vedľa nich vyrastali i reálne školy, ktoré lepšie slúžili potrebám rozvíjajúceho sa priemyslu. Herbartova pedagogická teória mala veľký vplyv na nasledujúci rozvoj teórie a praxe výchovy v nohých krajinách. Celé toto hnutie, označované ako **herbartizmus**, prinieslo vo svojej dobe nepopierateľne dobré výsledky, zvlášť v množstve osvojených poznatkov. Rozširovaním sa z Nemecka do iných krajín bolo podrobované stále väčšej kritike.

Odhliadnuc od pozitívnych momentov *herbartovský pedagogický systém* (úsilie dať pedagogike teoretické základy, rozpracovanie myšlienky výchovného vyučovania, vypracovanie sústavy metód atď.) mala táto pedagogika vcelku konzervatívny charakter. Doterajšej škole, teda herbartizmu bolo vytýkané, že nezodpovedá potrebám modernej doby

a že je brzdou vo vývine strednej školy. Charakteristickým prejavom tohto úsilia sa stalo tzv. „**hnutie novej výchovy**“, označované tiež ako **reformná pedagogika**.



Friedrich Fröbel (1782 – 1852) Patrí k najvýznamnejším pedagógom 19. storočia pre teóriu výchovy detí

predškolského veku. Je nasledovník Pestalozziho v oblasti ľudovej výchovy.

Pochádza z rodiny nemeckého evanjelického kňaza a ako 23-ročný sa stal učiteľom. V rokoch 1808 – 1810 žil u Pestalozziho v Yverdone a jeho metódy chcel prispôsobiť deťom predškolského veku. Keď si doplnil vzdelanie na univerzite, založil v roku 1817 výchovný ústav pre školskú mládež v Kellhau. Pod tlakom reakcie musel odísť do Švajčiarska, kde bol v rokoch 1834 – 1836 riaditeľom sirotinca v Burgdorfe, bývalom pôsobisku Pestalozziho. V sirotinci zriadili predškolské oddelenie.

Svoje pohľady na výchovu Fröbel vysvetlil vo svojom hlavnom diele **Výchova človeka** (1826) a v mnohých iných publikáciách, ktoré vyšli až po jeho smrti.

Za zvlášť zanedbanú výchovu považoval Fröbel výchovu detí predškolského veku a podľa neho veľký význam na jej zlepšení by malo mať zlepšenie výchovy v rodine a pôsobenie matky. Takýto zámer mali mať aj jeho výchovné ústavy, detské záhradky.

Vývin dieťaťa delí na tri obdobia:

- **dojčenské**, v ňom sa vyvíjajú zmysly,
- **detské**, je obdobím hier a vývinu reči,
- **dorastenecké**, je obdobím školského vyučovania, v ňom je už možné vedome vytyčovať ciele.

Ako hlavnú formu činnosti detí v predškolskom veku vyzdvihuje Fröbel hru. Prepracoval metodiku hier aj celú sústavu detských hračiek, takzvané **Fröblove darčeky**, ktoré sa v podstate zakladajú na Pestalozziho učení o tvare.

Fröblove darčeky tvoria súbor šiestich kolekcí jednoduchých hračiek:

- Prvým darčekom je **súbor siedmych bavlnených lôpt** rozličných farieb upevnených na niti. Dieťa má na nich poznávať farby a osvojovať si priestorové predstavy, napr. „napred“ - „nazad“, keď matka rozkýva loptu.
- Druhým darčekom je **neveľká drevená guľa, kocka a valec**. Dieťa sa oboznamuje s tvarmi predmetu.
- Tretím darčekom je **kocka rozdelená na osem kociek**.
- Štvrtým darčekom je **kocka rozdelená na osem doštičiek**.
- Piaty a šiesty darček sú **kocky rozdelené na 27 malých kociek**, z ktorých niektoré sú ešte aj ďalej rozdelené.

Všetky tieto rozdelené kocky majú učiť deti kombinovať a zhotovovať priestorové útvary. Fröbel vypracoval pre tieto darčeky presný postup, ako ich deťom predvádzať, skoncipoval sprievodné slová, piesne a pohyby. Jeho darčeky sa veľmi rozšírili.

V rukách zlých učiteliek sa zmenili na nudný mechanizmus, ktorý ubíjal samostatnosť a aktivitu detí. Naopak v rukách tvorivých učiteliek a živých detí sa stali cennou pomôckou pri výchove. Skladanky a stavebnice sú podnes v našej materskej škole najpoužívanejšou pomôckou.

Okrem didaktických a pohybových hier Fröbel používal aj mnoho iných detských činností. Učil deti nalepovať, modelovať, kresliť, vypichovať podľa náčrtu, pliesť, prepletať farebné prúžky a iné činnosti. Zaviedol **praktické zamestnania**, napríklad práce pri samoobsluže, práce v školskej záhrade, spojené s pestovaním rastlín a iné. (Váňa, J., 1971, s.112)

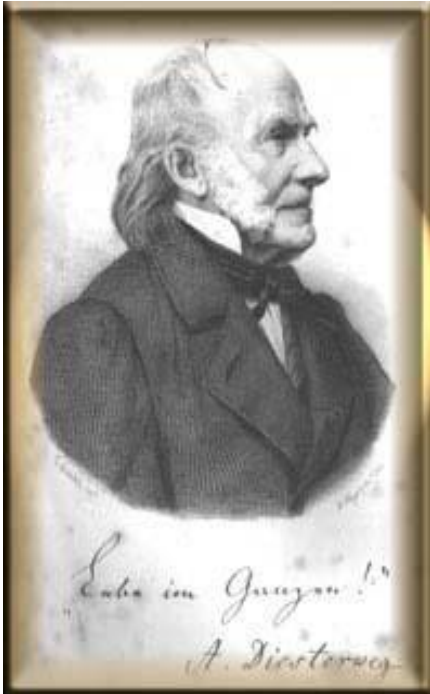
Fröbel správne **vyzdvihol hru ako hlavnú činnosť detí v predškolskom veku** a usiloval sa vypracovať sústavu, obsah a metodiku práce v detských záhradkách - Kindergarten, ktoré sa svojou činnosťou stali vzorom pre predškolské zariadenia v Európe i Severnej Amerike, i keď v jeho pedagogických názoroch a ním utvorených pomôckach je okrem cenných podnetov i mnoho nedostatkov, typických pre vtedajšiu nemeckú pedagogiku. Je to predovšetkým formalizmus, jednotvárnosť systematickosti, umelosť, obmedzenie činnosti a samostatnosti dieťaťa pri cvičeniach a hrách, či sklon k moralizovaniu.

Fröbelove myšlienky našli silnú odozvu aj medzi učiteľstvom. V súvislosti s požiadavkami všeobecnej štátnej školy a rozsiahlej všeobecnej ľudovej výchovy v politickom hnutí v roku 1848 vyvolali potrebu zakladať pre obdobie pred šiestym rokom života vzdelávacie ústavy. Politický zvrät v Prusku v roku 1848 viedol v roku 1851 dokonca k zákazu Fröbelových materských škôl. Sám Fröbel sa už nedožil zrušenia tohto zákazu (1860). Ani tento desaťročný krok dozadu však nezabránil ďalšiemu rozširovaniu a prehlbovaniu Fröbelových myšlienok o materskej škole. Fröbel svojou prácou pre najmenšie deti, príprave ich vychovávateľov a ďalšiemu vzdelávaniu matiek výrazne ovplyvnil celý civilizovaný svet. Ešte väčší vplyv ako v Nemecku mal v zahraničí, zvlášť v Anglicku a Amerike.

Adolf Diesterweg (1790 – 1866) Narodil sa v Nemecku, Westfálsku v rodine úradníka. Po skončení štúdia na univerzite bol učiteľom matematiky a fyziky na gymnáziu. Študoval s veľkým záujmom práce Pestalozziho a v krátkej dobe sa stal výborným učiteľom. Keďže

spoznal, že pre ľud a národ má najväčší význam kvalita vyučovania, venoval sa otázkam národnej školy a výchove učiteľov.

Jeho hlavné dielo **Príručka vzdelania pre nemeckých učiteľov** sa stala skutočne vysoko doceňovanou prácou pre učiteľov predovšetkým na národných školách. Pracoval taktiež na metodikách jednotlivých učebných predmetov a živo sa angažoval aj na učiteľskom živote.



Kritizoval vtedajšiu spoločnosť a poukazoval na sociálne rozpory. Uvedomoval si, že milióny ľudí žijú v biede a nemôžu ani čiastočne dosiahnuť ľudskú kultúrnu úroveň, pritom na druhej strane žijú ľudia v prebytku a hromadia majetok. Preto žiadal zaviesť povinnú školskú dochádzku a zlepšiť výchovu a vzdelávanie detí pracujúceho ľudu. Ako zástanca liberálnej konstitučnej monarchie chybné veril, že osvetou a vzdelaním je možné dosiahnuť hospodárske a politické vyrovnanie a zlepšenie pomerov v rámci

existujúceho zriadenia.

Za najdôležitejší princíp výchovy považoval súlad s prírodou. Zhodu s prírodou chápal ako rozvíjanie vrodenej vlôh dieťaťa. Princípu prirodzenosti podriaďoval princíp kultúrnosti, podľa ktorého treba brať pri výchove hľadisko v najširšom a najobširnejšom zmysle slova na miestne a časové pomery, v ktorých sa človek narodí alebo má žiť, teda na celú kultúru súčasnej školy, najmä v krajine, ktorá je vlasťou žiaka. (Porovnaj: Diesterweg, A., 1954, s.93)

Konečným cieľom výchovy, ktorá má harmonicky rozvíjať všetky vlohy človeka, je **samostatnosť a vlastná činnosť**. Kým konanie človeka určujú vonkajšie vplyvy, je na nízkom stupni duševného vývinu. Človek nie je na svete, aby pasívne znášal a trpel, ale aby chcel a konal. Diesterweg široko prepracoval otázky didaktiky, najmä didaktické zásady. Základom jeho didaktiky je **teória formálneho vzdelania**. Svojím dôrazom na rozvíjanie zmyslov, pamäti a rozumu, na rozvíjanie pozorovacej a vyjadrovacej schopnosti a na rozvíjanie myslenia **precenil formálnu stránku na úkor obsahovej**.

Rozbor vyučovacieho procesu podal v súvislosti s vytýčením didaktických zásad, ktoré sa pokúsil uviesť do sústavy, opierajúc sa o poznatky Komenského a Pestalozziho. Pritom vychádzal zo zásady názornosti, ktorú však chápal širšie ako ozajstnú zmyslovú skúsenosť. Diesterweg neuvytvoril nový systém vyučovania v národnej škole, prepracoval však didaktické otázky dôkladnejšie a zrozumiteľnejšie, ako Pestalozzi. Zvlášť cenné sú pokyny, ktoré dal mladým učiteľom pre prácu v škole i pre ich ďalšie štúdium. Veľkú pozornosť venoval teórii rozumovej a vlasteneckej výchovy, učiteľovi a jeho výchovno-vzdelávacej práci, teórii formálneho a materiálneho vzdelávania a otázkam názorného vyučovania. Osobitná zásluha mu patrí za **nové pohľady na elementárnu školu a učiteľské vzdelávanie**.

Zmeny hospodárskych a sociálnych pomerov v Európe ovplyvnili i vývoj školy a pedagogického myslenia v Rusku. **K prevratným rokom v dejinách Ruska patria hlavne šesťdesiate roky 19. storočia**. Bolo to obdobie, keď namiesto starého feudálno-statkárskeho spôsobu výroby nastupuje kapitalistický spôsob. Rusko bolo v tých časoch v porovnaní so západoeurópskymi krajinami zo stránky sociálno-ekonomickej zaostalé. V roku 1861 zrušili nevoľníctvo.

V šesťdesiatych rokoch 19. storočia vzniklo i veľké **spoločensko-pedagogické hnutie**, ktoré sa kriticky postavilo proti všetkým neudom vtedajšieho života a venovalo veľkú pozornosť tiež otázkam výchovy a školy. V pedagogickej tlači bol odmietnutý vtedajší charakter oficiálnej výchovy, predčasná príprava na povolanie, biflovanie detí, scholastický spôsob vyučovania. Zdôrazňované bolo, že skutočným poslaním školy je výchova naozajstného človeka, vedená úctou k detskej osobnosti a používajúca metódy založené na tvorivej aktivite dieťaťa.

V školstve sa v tomto období uskutočnili významné reformy. Vyšiel nový zákon o národných ľudových školách, vláda udelila právo otvárať ľudové školy krajiným úradom, čiže stavovskej statkárskej samospráve. Vznikali nedeľné školy, v ktorých sa s veľkým nadšením učili pokrokoví predstavitelia inteligencie. K významným predstaviteľom tohto obdobia patrili hlavne K. D. Ušinskij a L. N. Tolstoj.

Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824 – 1870) Bol veľký ruský pedagóg, zakladateľ ruskej národnej školy a ruskej národnej pedagogiky. Svoju učiteľskú činnosť začal na právnickom lýceu. Od roku 1852 pracoval v časopise „*Sovremennik*“, v ktorom v päťdesiatych a na začiatku šesťdesiatych rokov publikovali i Černyševskij a Dobroľubov. K učiteľskému povolaniu sa Ušinskij opäť vrátil ako učiteľ ruštiny a neskôr ako inšpektor dievčenského

inštitútu v Smolnom. V roku 1862 musel opustiť školu, odchádza do cudziny, odkiaľ sa do Ruska vracia s podlomeným zdravím a ako štyridsaťšesťročný umiera na tuberkulózu.

Svoje pedagogické pohľady staval na skúsenosti. Za základ vedeckej pedagogiky považoval psychológiu. Vychádzal z názoru, že predmetom výchovy je človek, teda predpokladom vedy o výchove musí byť poznanie človeka v jeho vývine.

Za určujúceho činiteľa vo vývine človeka nepovažoval dedičnosť ani prostredie, ale **činnosť človeka, prácu a život v spoločnosti**. Prostredníctvom nich človek nadobúda isté návyky, ktoré môžu spôsobiť zmeny v nervstve a utvárať schopnosti, ktoré pôvodne nemal. Návyky sa môžu stať dedičnými vlastnosťami. Odmietal, že človek sa pasívne prispôsobuje životným podmienkam a tvrdil, že je to práve človek, ktorý zasahuje do životných podmienok a mení ich.

Podľa Ušinského je **cieľom výchovy rozvoj človeka**, ktorý žije pre záujem spoločnosti, zápasí za pravdu, dobro, ľudskosť a svoje záujmy spája so záujmami svojho národa. Ušinskij odmietal nedbalosť, sebeckosť a praktizmus, ktorý ovládal v tých časoch výchovu. Cieľ výchovy odvodzoval z hľadiska idealisticky chápanej morálky. Tvrdí, že človek sa stal mravným výchovou. Prejavom mravnosti je činnosť pre všeobecné blaho.

Za najdôležitejší výchovný prostriedok považuje prácu. Prácou sa človek rozvíja telesne, rozumovo a mravne. Preto treba človeka vychovávať k práci, navykať ho na ňu, učiť ho prácu milovať. Telesný, rozumový, mravný a estetický vývin osobnosti človeka podľa Ušinského vyžaduje, **aby sa výchova opierala o národnosť, vedu a náboženstvo**.

Národnosť vo výchove

Idea národnosti tvorí základ pedagogického systému Ušinského. Napísal štúdiu **O národnosti v spoločenskej výchove** (1857), v ktorej zdôraznil myšlienku, že sila výchovy spočíva v jej národnosti. Lásku k vlasti považoval za vrodenuú vlastnosť človeka, ktorá dáva výchove pravý kľúč k srdcu človeka a pevnú ochranu pre boj proti jeho zlým sklonom. Z idey národnosti ako základu výchovy vyvodil záver, že nie je jednotná, spoločná sústava výchovy pre všetky národy, ale že každý národ má svoju národnú sústavu výchovy, ktorá učí vážiť si kultúrne dedičstvo svojho národa.

Za hlavný prostriedok rozvoja národnosti považoval **materinský jazyk**, v ktorom sa skrývajú podstatné črty národa a spočívajú v ňom výsledky života predchádzajúcich pokolení. Tvrdil, že s osvojením jazyka si každé nové pokolenie osvojuje výsledky myslenia a cítenia

všetkých minulých generácií. Preto štúdium materinského jazyka má podľa neho najväčší výchovný a vzdelávací význam a preto venoval veľkú pozornosť jeho výučbe i výberu najlepších vyučovacích metód.

Veda vo výchove

Druhým dôležitým činiteľom výchovy podľa Ušinského je veda. Výchova sa má opierať o vedecké poznanie a škola má dávať deťom vedecké poznatky formou prístupnou ich veku. Zvláštnu pozornosť venoval Ušinskij prírodným vedám, ktorým pripisoval mimoriadny význam pre vývin myslenia detí. Napísal učebnicu ***Detský svet***, ktorú ministerstvo ľudovej osvety na istú dobu zakázalo používať.

Náboženstvo vo výchove

Hoci cirkevnú dogmatiku považoval za vedľajšiu vec, výchovu opieral o náboženstvo. Náboženstvo oddeľoval od vedy. Uistoval, že veda stojí mimo akéhokoľvek náboženstva, lebo sa opiera o fakty, a nie o vieru, pričom náboženstvu pričítal význam v mravnej výchove.

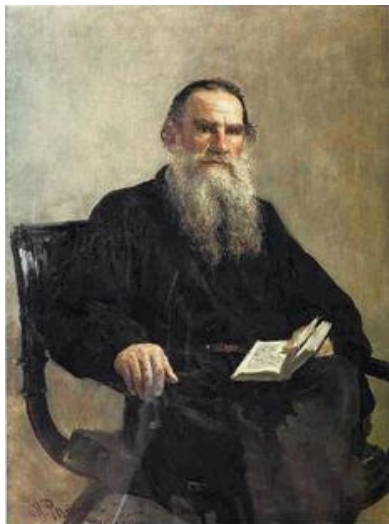
Mravná výchova

Za hlavný prostriedok mravnej výchovy považoval vyučovanie, ktorým sa rozvíja túžba po práci. Veľkú pozornosť venoval obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov a organizácii vyučovania. V mravnej výchove plní zodpovednú úlohu osobnosť učiteľa, zvlášť jeho osobný príklad. Mravné návyky a zvyky u detí treba rozvíjať ustavičným cvičením.

Rozum považoval Ušinskij za **dobře organizovanú sústavu vedomostí**. Ako hlavný obsah vyučovania odporúčal materinský jazyk, dejiny a zemepis vlasti. Vo vyučovacom procese požadoval rešpektovať **vekové a psychické zvláštnosti detí** a zásadu primeranosti, pričom zdôrazňoval, že učenie, ktoré nenúti žiaka prekonávať aj tie najmenšie ťažkosti, oslabuje jeho vôľu. Učenie musí byť pre žiaka uvedomelou prácou a záujmy žiaka sa musia podriaďovať úlohám vyučovania. Z ďalších didaktických zásad zdôrazňoval názornosť a trvalosť osvojovania vedomostí. Keďže vyučovanie považoval za hlavný výchovný prostriedok, kládol dôraz na organizáciu vyučovania, na štruktúru vyučovacej hodiny, na učiteľovu reč a jazykovú kultúru.

Veľkú pozornosť venoval spracovaniu učebníc a detských kníh. Vyčítal im, že sú málo konkrétne a obsahujú málo praktického materiálu, ktorý by obohacoval vedomosti detí. Tieto didaktické požiadavky presadil v učebniciach, ktoré sám spracoval – **Materinská reč** pre začiatkové vyučovanie a **Detský svet** pre 3. a 4. ročník národnej školy. Podľa týchto učebníc sa neučilo len v Rusku, ale boli preložené i do niekoľkých slovanských jazykov.

Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910) Ako znamenitý spisovateľ a vynikajúci pedagogický pracovník patrí k veľikánom druhej polovice 19. storočia nielen v Rusku, ale aj v celej Európe. Poznanie ťažkého života roľníckeho ľudu a myšlienka, že výchovou je možné dosiahnuť lepší život, ho priviedli k pravej pedagogickej činnosti, v ktorej uplatnil nielen svoje nadanie, ale prejavil i svoju nesebeckosť.



Pedagogické názory Tolstého vyrastajú z jeho vlastného poznávania chýb a ťažkostí vo výchove a vyučovaní v Rusku i v západnej Európe. Spoznal školy v Nemecku, vo Francúzsku, vo Švajčiarsku, v Taliansku a v Anglicku. Priečil sa mu bezúčelný stereotyp vyučovania, prušiacky kasárenský dril vo výchove, bezduché memorovanie faktov, ľahostajná pasivita žiakov, nanútená disciplína a pozornosť. Pedagogickú teóriu kritizoval, že je odtrhnutá od praxe.

Z uvedených skutočností a z vášnivého protestu proti útlaku detí zoštylizoval i zásadu slobodnej výchovy. Preukázala sa v tom, že žiak mal právo počúvať alebo nepočúvať učiteľov výklad, chodiť alebo nechodiť do školy, sám si vyberať obsah i metódy vyučovania. (Porovnaj: Váňa, J., 1971, s. 182)

Na monotónny a neradostný život detí v západoeurópskych školách reagoval Tolstoj požiadavkou **emocionálneho pôsobenia** na deti. Dbal vždy na tom, aby sa predkladané nové poznatky u detí spájali s intenzívnym citovým zážitkom. Možnosti k tomu videl pri písaní slohových úloh, pri vychádzkach s deťmi, pri výchove na tradíciách a podobne.

Za najväčšie zlo považoval, keď si žiak odnáša z vyučovania nepochopené, len pamäťou osvojené poznatky. Preto zdôrazňoval, že si žiaci pri vyučovaní musia vedomosti a návyky osvojovať tvorivo, iniciatívne a úmyselne. Za správnu vyučovaciu metódu považoval len takú, s ktorou sú spokojní žiaci. Svoju osobnú skúsenosť, že v dobrom a radostnom pracovnom prostredí netreba používať tresty, zovšeobecnil v zásade, že trest ani odmena nemôžu byť účinnými výchovnými prostriedkami.

Predstava Tolstého o „**slobodnej výchove**“ bola nesprávna. Vychádzala z idealizovanej mienky o dieťati ako ideály pravdy, krásy a dobra, do vývoja ktorého má dospelý čo najmenej zasahovať. Preto Tolstoj v prvom období svojej pedagogickej činnosti odmietal výchovné pôsobenie ako násilie na dieťati a učiteľovu úlohu videl v tom, aby dával dieťaťu vedomosti,

o ktoré samo prejaví záujem. Až neskôršie dospel k názoru, že výchova a vyučovanie sú nerozlučne spojené, a že nie je možné vychovávať bez odovzdávania vedomostí a naopak, každý poznatok, pôsobí výchovne.

V sedemdesiatych rokoch 19. storočia, vystupoval i proti vtedy sa zakladajúcim školám. Tvrdil, že vedomosti treba obmedziť len na tie najnutnejšie, ktoré potrebuje roľnícky ľud. Najvhodnejšou školou pre ľud je tá, ktorá je umiestnená niekde v roľníckej izbe. Učiteľ by vôbec nemal byť iný ako sú roľníci, mal by žiť ako oni a platiť by ho mali len keď učí, ináč by sa mal živiť inou prácou, napríklad kosením trávy, či inou činnosťou.

Tolstoj napísal pre svojich žiakov vynikajúce učebnice – počtovnice, šlabikáre, čítanky, ktoré vyšli v mnohých vydaniach a bezmála pol storočia vedľa Ušinského učebnice „Materinská reč“ patrili medzi najrozšírenejšie učebnice. Tolstoj s veľkým pochopením vedel do svojich rozprávok vkladať poučenie bez odrádzajúceho moralizovania.

Napriek všetkým protirečeniam, ktoré sú v pedagogických názoroch Tolstého, má **významné miesto v dejinách pedagogiky**. Jeho kritika cárskej a európskej školy, jeho tvorivé pedagogické skúmanie, spojené s vlasteneckým postojom proti nekritickému obdivu zahraničnej pedagogiky, jeho obetavá práca s deťmi, úcta k osobnosti dieťaťa a láska k deťom sú prameňom, z ktorého sa učili v minulosti a môžu sa neprestajne učiť nové generácie učiteľov.

Tolstoj v pedagogickej práci odmietal akúkoľvek strnulú schému, sústavne preukazoval tvorivú pedagogickú aktivitu a jeho veľkým umením bolo, že dokázal prenikať nielen do duše dieťaťa, ale aj do duše dospelých a dokázal ich zaujať svojou rečou i konaním.

Kontrolné otázky:

1. Čo je príznačné pre pedagogické myšlienky J. H. Pestalozziho?
2. Aký je význam myšlienok R. Owena?
3. Pedagogické myšlienky F. Herbarta.
4. Čo je príznačné pre pedagogické myšlienky F. Fröbela?
5. Pedagogické myšlienky A. Diesterwega.
6. Pedagogické myšlienky K. D. Ušinského.
7. Pedagogické myšlienky L. N. Tolstoj.

8 Výchova a vzdelávanie v českých krajinách a na Slovensku v období národného obrodzenia

8.1 Školstvo a školské reformy v českých krajinách

Hospodársky a politický vývoj v polovici 18. storočia si vynútil zmeny aj v školstve. Absolutisticky centralizovaný štát, ktorý vznikol za vlády Márie Terézie (1740 – 1780) a Jozefa II. (1780 – 1790) mal zabezpečiť predpoklady pre celkový hospodársky rozvoj rakúskej monarchie. Potreby výroby, štátnej správy a armády kladú aj na školstvo nové požiadavky. V roku 1781 bolo zrušené nevoľníctvo, český vidiecky ľud prišiel do ponemčených miest. Koncom 18. storočia je v českých krajinách takmer pol milióna manufaktúrnych robotníkov. Deti sa využívajú nielen ako pracovné sily v domácej výrobe, ale aj v manufaktúrach. Výroba vyžadovala, aby robotník bol na nový spôsob práce lepšie pripravený, ako feudálny nevoľník, aby ovládal prinajmenšom najzákladnejšie poznatky trívia (čítanie, písanie, počítanie). Z týchto podmienok vyrastali školské reformy, ktoré sa realizovali za Márie Terézie.



Mária Terézia vyhlásila školstvo za **politikum**, za vec štátneho záujmu. Už v roku 1752 podriadili stredné školy **štátnemu dozoru** a zlepšili sa ich učebné osnovy. Niektoré reformy sa uskutočnili aj na univerzitách, latinčinu ako vyučovací jazyk obmedzili.

V roku 1759 Mária Terézia zriadila **dvornú študijnú komisiu**, najvyšší školský úrad, ktorý mal jednotne riadiť rakúske školstvo a starať sa o zlepšenie jeho stavu. V komisii, ktorá trvala až do zriadenia ministerstva vyučovania (1848), sa sústreďovali návrhy na reformu škôl. Potreby výroby vzbudili väčší záujem o odborné vzdelanie, o priemyselné a technické školstvo.

Keď pápež **zrušil v roku 1773 jezuitskú reholu**, došlo k oslabeniu vplyvu cirkvi na školstvo. V Čechách sa podstatne znížil počet stredných škôl. Obecné školstvo reorganizovali podľa **školského poriadku z roku 1774** vypracovaného **Jánom Ignáčom Felbingerom** (1724 – 1788) a platného pre všetky rakúske krajiny.

Týmto poriadkom bolo školstvo vyhlásené za štátnu organizáciu a pre všetky rakúske školy bola zavedená **šest'ročná povinná školská dochádzka** (pre deti od 6 do 12 rokov), i keď nebola dôsledne dodržiavaná. Začali sa vyučovať predmety vyhovujúce praktickej potrebe a upravilo sa učiteľské vzdelanie. Elementárne školy boli rozdelené na tri stupne:

Triviálne školy – pre deti o od 6 do 12 rokov, jednotriedne alebo dvojtriedne, boli školami pre dedinskú a mestskú chudobu a zriaďovali sa pri farách ako farské školy, v ostatných obciach ako filiálne školy. Vyučovalo sa v českom jazyku čítanie, písanie, počítanie, náboženstvo a základy poľnohospodárstva. V lete boli deti z vidieka vo veku od 9 do 12 rokov oslobodené od návštevy školy.

Školy hlavné – trojtriedne alebo štvortriedne, zriaďované pre stredný stav ako príprava k ďalšiemu štúdiu. Okrem trívia a náboženstva sa vyučovali základy latinčiny, dejepis, zemepis, prírodné vedy, geometria, rysovania, staviteľstvo. V prvej triede sa učilo po česky, v druhej triede čiastočne po nemecky a v tretej triede len po nemecky. Hlavné školy sa tak stali nástrojom germanizácie.

Normálne školy – zriaďované v hlavných zemských mestách, rozširovali učivo hlavných škôl, vyučovacím jazykom bola nemčina. Pri normálnych školách, ale aj pri niektorých hlavných školách sa zriaďovali tzv. **preparandiá**. Išlo o kurzy prípravy učiteľov, v dĺžke 3 až 6 mesiacov. Pre absolventov hlavných škôl a učiteľov pre triviálne školy trval tri mesiace, šesťmesačný kurz bol pre učiteľov hlavných škôl.

Zásluhou Márie Terézie sa rozvíjalo i **odborné školstvo**. Vo Viedni bola ustanovená reálna obchodná akadémia, inžinierska akadémia, vojenská akadémia, v Banskej Štiavnici bola v roku 1763 založená prvá banská vysoká škola v Európe.

Školský systém po smrti Márie Terézie bol ďalej upevňovaný Jozefom II. Po zrušení nevoľníctva bola zriadená inštitúcia krajských komisárov, ktorá nahradila cirkevný dozor nad školstvom. Kňazi boli zo škôl vyradení. Povinnosť zriaďovať školy mali obce a vrchnosť, povinnosťou rodičov bolo posilať deti do škôl. Jozefínske reformy však nemali očakávaný ohlas. Jozef II musel mnohé odvolať a vplyvom silnejúceho vplyvu reakcie došlo k stavu, aký bol pred reformami.

Situáciu v českých krajinách ovplyvňovala i Francúzska revolúcia. Obavy z tohto vplyvu viedli k zosilneniu policajného režimu. Diela francúzskych osvietenecov Voltaira, Rousseaua boli

zakázané. Na pražskej univerzite ich smeli čítať len profesori, aby v prednáškach mohlo popierať ich pravdivosť.

V tejto situácii koncom 18. a do polovice 19. storočia dochádza **k národnému obrozeniu**. Pokroková činnosť učiteľov – buditeľov sa prejavovala v školskej práci tým, že sa neuspokojovali s vyučovacími predmetmi, ktoré predpisovala Felbingerova „**Kniha o metódach**“. Tieto predmety dopĺňali ďalšími, ako dejepis, zemepis, prírodopis, zdravotveda, spev, v ktorých využívali každú vhodnú príležitosť na vlasteneckú výchovu. Usilovali sa uplatniť češtinu ak vyučovacím jazykom. Pri svojej učiteľskej práci neobmedzovali sa len na činnosť v škole, boli i osvetovými pracovníkmi na svojich pôsobiskách. Zakladali knižnice, požičiavali vlastné české knihy, zakladali hudobné a spevácke krúžky, zriaďovali nedeľné opakovacie školy.

Obrodeneckí učitelia sa neuspokojovali len s osvetovou prácou medzi dedinským ľudom. Usilovali sa odstrániť hospodársku zaostalosť vtedajšej dediny. Preto učili gazdov hospodáriť novým spôsobom, zakladali ovocné sady, propagovali včelárstvo, viedli ich k ďalšiemu sebazdelávaniu. Hoci sami nemali dostatok peňazí, kupovali české knihy a časopisy, ktoré ich aj v najodľahlejších dedinách spájali s pražskými vlastencami.

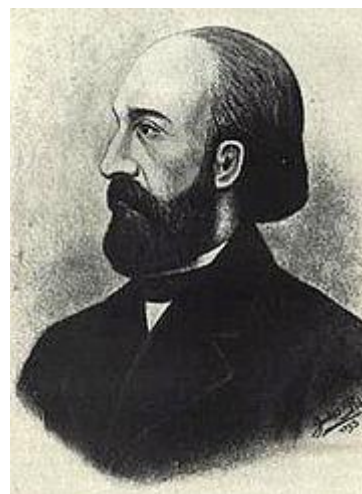
Obrodeneckí vlasteneckí učitelia neboli na konci národného obrodzenia takí istí, ako na jeho začiatku. Postupne sa stávali pribojnejšími a pokrokovejšími. Prvými vlasteneckými učiteľmi okolo roku 1800 ešte nevzdorovali svojej závislosti od fary, písali cirkevné piesne, boli kostolníkmi a cirkevnými spevákmi.

V štyridsiatych rokoch 19. storočia však začínajú požadovať oslobodenie škôl z právomoci cirkvi, oslobodenie učiteľa od služieb v kostole. Žiadajú obsadzovať učiteľské miesta podľa skutočných zásluh uchádzačov a dôslednú jazykovú rovnoprávnosť, uskutočňovanie osemročnej povinnej školskej dochádzky, zníženie počtu žiakov na osemdesiat v jednej triede. Dožadujú sa výstavby nových škôl s učiteľskými bytmi i úpravy učiteľského platu.

Popri sociálnych a národnostných požiadavkách začínajú obrodeneckí učitelia na svojich poradách aj samostatne premýšľať o didaktických a pedagogických otázkach. Z tohto obdobia sa datujú i začiatky pôvodnej českej pedagogickej a hlavne didaktickej tvorby, nadväzujúcej na dielo J. A. Komenského, ktoré až teraz majú možnosť učitelia poznať. (Porovnaj: Váňa, J., 1971, s.130 – 131)

Najvýznamnejšími predstaviteľmi pokrokových vlasteneckých učiteľov – buditeľov sú Ryba a Filčík.

Jakub Jan Ryba (1765 – 1815) študoval v Prahe. Stýkal sa s pražskými vlastencami Kramériom, Puchmajerom, prekladal z latinčiny, robil výpisky pre Jungmanov slovník. Až do svojej predčasnej smrti bol učiteľom na farskej škole v Rožmitáli pod Třemšínem. Učil zemepis, prírodopis, dejepis, zdravotvedu, sadenie. Zaviedol hry s deťmi a kúpanie. Pieseň využíval ako účinný prostriedok mravnej a vlasteneckej výchovy. Odmietal telesné tresty. Podnecoval uskutočňovať vzájomné hospitácie na susedných školách, odporúčal usporadúvať učiteľské porady. Založil opakovaciu školu a školskú knižnicu.



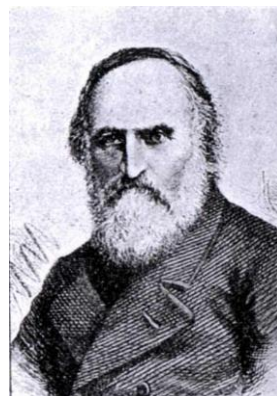
Vynikal ako hudobný skladateľ, skomponoval okolo 1500 skladieb, poväčšine omší na motívy ľudových kolied. Celá jeho činnosť preukazuje jeho hlboké cítenie vlasteneckého učiteľa.

Jan Nepomuk Filčík (1785 – 1837) pôsobil v Chrasti pri Chrudime a jeho dvojtriedka sa stala vzorom pre dedinských učiteľov. Za svoju vynikajúcu prácu dostal čestný titul „**vzorný učiteľ**“. Je považovaný za najvyspelejšieho metodika národného obrodzenia. Podobne ako Ryba zaviedol do svojej školy nové predmety – prírodopis, zemepis, dejepis a český jazyk. Napísal mnoho metodických príručiek pre učiteľov. Veľkú pozornosť venoval mimoškolskej práci s deťmi, zaoberal sa hudbou, včelárstvom a štepárstvom.

Bol typom vzdelaného, sebavedomého vlasteneckého učiteľa, usiloval o lepšie postavenie učiteľa, neznášal ponižovanie. Odmietal tzv. „**sobotales**“, ktoré spočívalo v obchádzaní rodičov žiakov a vyberanie naturálií. Navrhoval, aby na učiteľský plat prispievali všetci občania podľa daní, za čo bol potrestaný úradným pokarhaním.

Od 30. rokov 19. storočia prerastalo české národné hnutie v politické hnutie. Významným reformátorom českého školstva sa stal MUDr. **Karel Slavoj Amerling** (1807 – 1884). Bol presvedčený o možnosti obrody národa vzdelaním a zvlášť popularizovaním vied. Usiloval sa dať deťom širšie vzdelanie, ako im dovtedy dávala tereziánska škola.

Vypracoval návrh na **jednotnú národnú školu** a vyslovil požiadavku, aby sa vytvoril **jednotný systém celého školstva**, ktorý by zahrňoval všetky školy od škôlky až po vysokú školu. Odmietal reformovať školstvo len nejakými čiastočnými úpravami. Do svojho systému začlenil nielen predškolskú výchovu, ale aj výchovu remeselníckeho dorastu po skončení školskej dochádzky. V čase, keď dochádzka do dvanástich rokov nebola ani dôsledne povinná, prišiel s požiadavkou povinnej školskej dochádzky do štrnástich rokov i na vidieku.



Významným prejavom Amerlingovej pedagogickej činnosti bolo založenie **súkromného ústavu v Budči**. Táto inštitúcia sa mala stať strediskom skúmania a vzdelávania pre školopovinných žiakov, dospelých a učiteľov. Stredobodom vyučovania boli prírodné vedy, študované s využitím rozsiahlych zbierok, laboratórií, botanickej záhrady, hvezdárne. Súčasťou ústavu bola i knižnica a nemocnica. Po niekoľkých rokoch ústav skončil hlavne z finančných dôvodov.

Ako lekár má Amerling zásluhu i na výchove zdravotne postihnutej mládeže. Je považovaný za zakladateľa českej **defektológie** (špeciálnej didaktiky). Vydával časopis **Posel z Budče**, ktorý bol v tej dobe jedným z najlepších pedagogických časopisov.

Amerling sa snažil i o zlepšenie dievčenského vzdelania, ktoré až do 60. rokov 19. storočia bolo najzanedbanejším úsekom školstva. Úsilie o vyššie vzdelanie dievčat vychádzalo z meštianskych rodín.

Jeho prvou významnejšou organizátorkou bola v Litomyšli česká vlastenka a spisovateľka



Magdalena Dobromila Rettigová (1785 – 1845). Okolo seba zhromaždila dievčatá z meštianskych rodín v súkromných krúžkoch varenia a ručných prác. Súčasne sa usilovala čítaním zábavných kníh a besedami rozšíriť ich vzdelanie. Na tieto krúžky naväzovali svojou činnosťou podobne zamerané súkromné krúžky, ktoré sa stali základom dievčenského školstva.

Ďalšie návrhy na reformu školstva v rokoch 1848 – 1849 sú spojené i s menami J. E. Purkyně a K. Havlíčkom.

Jan Evangelista Purkyně (1787 – 1869), slávny český fyziológ, uverejnil v roku 1847 po nemecky a v roku 1850 po česky úvahu „**O oprave gymnázií so zreteľom na prírodovedecké štúdium**“, v ktorej navrhoval reformovať gymnáziá tak, aby sa priblížilo

životu a načrtol plán cyklického stupňovitého usporiadania školského vzdelania. Neskoršie prepracoval plán organizácie školského systému i jeho vnútornej náplne od elementárnej školy až po vrcholné vedecké inštitúcie vo svojom veľkorysom návrhu národnej **Akadémie** (1861).

Veľmi naliehavo vyjadril požiadavky na školu a vzdelanie **Karel Havlíček**. Žiadal, aby opatrovne a škôlky boli všeobecne povinné. Podľa jeho mienky český učiteľ bude len vtedy skutočným učiteľom, keď sa zmení jeho vzdelanie a sociálne postavenie. Prvý požadoval vysokoškolské vzdelanie pre učiteľov. Usiloval sa o zriadenie učňovských, roľníckych a priemyselných škôl. Odporúčal, aby sa na gymnáziách vyučovali slovanské jazyky.

Po porážke buržoáznej revolúcie v rokoch 1848 – 1849 prišlo v rakúskej monarchii obdobie **Bachovho absolutizmu**. Reakčné tendencie vyvrcholili dohodou, tzv. **konkordátom** medzi štátom a katolíckou cirkvou, uzavretou v roku 1855. Podľa nej celé školstvo bolo podriadené cirkevnému dozoru. Cirkev schvaľovala učebnice, ustanovovala učiteľov. Ponižujúca sociálna závislosť učiteľov od duchovenstva sa ešte viac upevnila. Koncom 60. rokov však boli vydané zákony, ktoré oslabili platnosť konkordátu a štátna správa opäť získala vplyv nad školstvom.

Novú úpravu ľudového školstva uskutočnil **ríšsky školský zákon** z roku 1869. Bola zavedená **povinná osemročná školská dochádzka** pre chlapcov i dievčatá vo veku od 6 až 14 rokov. Toto opatrenie posunulo české krajiny na popredné miesto v európskom vzdelávaní. Napr. v Anglicku až v roku 1870 bola uzákonená len šesťročná povinná školská dochádzka.

Toto povinné elementárne vzdelávanie prebiehalo v **obecných školách** v 1. – 8. ročníku, ktoré nahradili doterajšie triviálne šesťročné školy. Súčasne boli zriadené nepovinné **meštianske školy**, naväzujúce na bývalé hlavné školy. Žiaci mohli do nich prestúpiť z 5. ročníka obecnej školy. Išlo o trojročné, neskoršie štvorročné školy vo väčších mestách, rozdelené podľa pohlavia žiakov, poskytujúce hlbšie vzdelanie pre praktické potreby priemyslu a poľnohospodárstva.

V tejto dobe existujú tiež **osemročné gymnáziá**, rozdelené na štvorročné nižšie a vyššie stupne, s výučbou klasických jazykov, na ktoré mohol žiak prestúpiť tiež z 5. ročníka obecnej školy.

Gymnázia ukončené maturitnou skúškou boli prípravou k vysokoškolskému štúdiu. Podľa ich vzoru boli zriaďované tzv. **reálky**, sedemročné reálne gymnázia, v ktorých boli klasické jazyky nahradené „praktickými“ jazykmi, francúzštinou a nemčinou.

Tento školský systém, umožňujúci ešte pred ukončením povinnej školskej dochádzky prestup na vyšší typ školy sa nazýva **dvojkolajný** – dualistický. Ním je vyjadrená možnosť dvojakej študijnej cesty, rozdielnej pre žiakov s nižšími schopnosťami a pre žiakov nadanejších.

Prehľbuje sa i vzdelávanie na **stredných odborných školách**. Priemyslové školy vznikali už v polovici 19. storočia, ekonomické školstvo, pôvodne v podobe súkromných učilíšť, dostáva v Čechách svoju prvú odbornú inštitúciu v roku 1872, keď bola založená v Prahe Československá akadémia obchodná.

Významne sa zlepšilo i vzdelávanie učiteľov. Namiesto zrušených preparand boli zriadené štvorročné **učiteľské ústavy**, mužské i ženské. Po ich absolvovaní a úspešnom vykonaní maturitnej skúšky získal mladý pedagóg **hodnosť podučiteľa** a po dvoch rokoch úspešnej praxe smel vykonať skúšku učiteľskej spôsobilosti k vyučovaniu na meštianskych školách. Zlepšilo sa i postavenie učiteľov, ktorí dostávali plat od školského úradu, mali zaručenú penziu a učiť mohli i ženy vzdelané na ženských učiteľských ústavoch. Museli však rešpektovať tzv. „**učiteľský celibát**“.

I tento pokrokový školský zákon vyvolal silný odpor šľachty a katolíckej cirkvi. Protestovali i konzervatívni priemyselníci. Predĺžená školská dochádzka totiž znamenala pre nich stratu lacnej detskej sily, väčšiu finančnú záťaž na zriaďovanie a vydržiavanie škôl. Cirkev sa obávala straty svojho vplyvu, lebo dozor nad školami bol zverený zemským, okresným a miestnym školským radám.

Tieto protesty viedli nakoniec v roku **1883 k školskej novele**, k okliešteniu pôvodného zákona. Znova boli umožnené úľavy v školskej dochádzke – žiaci starší ako 12 rokov nemuseli chodiť od apríla do novembra do školy, keď o to požiadali rodičia. Zvýšením počtu žiakov v triede z 80 na 100 sa ušetrilo na učiteľských platoch. Na učiteľských ústavoch sa znížila úroveň vyučovania, bol obmedzený rozsah pedagogiky, matematiky a prírodných vied v prospech náboženstva a hry na organ. Učitelia museli znova vypomáhať pri náboženských obradoch. I tieto ústupky sa zdali katolíckej cirkvi nedostatočné a žiadali návrat ku konkordátu.

Najvýznamnejším predstaviteľom českej pedagogiky v druhej polovici 19. storočia bol **Gustav Adolf Lindner** (1828 – 1887). Pôsobil ako stredoškolský profesor na gymnáziu v Rychnove nad Kněžnou, neskôršie v Jičíně, v štajerskom Celovci a v Prachaticiach. V roku 1872 sa stáva riaditeľom českého učiteľského ústavu v Kutnej Hore a po desiatych rokoch, v roku 1882 bol vymenovaný prvým profesorom pedagogiky a filozofie na českej univerzite v Prahe.

Generácie našich učiteľov získavali prvé pedagogické a didaktické poučenia z jeho učebníc „**Všeobecné vychovávatelství**“ a „**Všeobecné vyučovatelsví**“. V roku 1888 vyšlo jeho najvýznamnejšie dielo „**Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném , kulturním a mravním**“.

Svojou demokraticky orientovanou pedagogikou naviazal Lindner na odkaz Komenského i na súčasné smery západoeurópske, zvlášť na nemeckú herbartovskú pedagogiku. **Cieľ výchovy** chápal sociálne, proti jednostrannému intelektualizmu súčasnej pedagogiky zdôrazňoval taktiež výchovu telesnú, estetickú a pracovnú. Vo výchove vyzdvihuje **národný prvok**, usiluje o vyššie vzdelávanie dievčat a podporuje **vysokoškolské vzdelávanie učiteľov základných škôl**.

Výchovné myšlienky v druhej polovici 19. storočia významne ovplyvnili tiež **Miroslav Tyrš** (1832 – 1884). Vyštudoval na pražskej filozofickej fakulte estetiku a dejiny výtvarného umenia. Ako odborník na antickú kultúru **považoval harmóniu krásy ducha a tela za ideál výchovy**. Jeho názory na telesnú výchovu a jej **význam** pre zdravie ovplyvnilo štúdium Darwina a jeho zmýšľanie o živote, ako ustavičnom boji, v ktorom víťazí zdravší, silnejší a odolnejší.



Telesná výchova má podľa neho plniť štyri základné úlohy: zdravotnú, brannú, estetickú a výchovnú. Tyrš bol aj verejne činný. Stal sa zakladateľom telovýchovnej jednoty Sokol (1862), z ktorej sa vyformovala mohutná, celonárodná organizácia, združujúca deti, mládež i dospelých.

Prvým veľkým verejným vystúpením Sokola bol prvý zlet v roku 1882, ktorý Tyrš pripravil a viedol a ktorý sa mal stať manifestáciou slovanského zbratania. Po dvoch rokoch sa Tyrš zriekol práce v Sokole na priamy pokyn viedenského ministerstva v súvislosti s tým, že ho vymenovali za mimoriadneho profesora dejín výtvarného umenia na českej univerzite.

Jeho priekopnícke myšlienky v oblasti telesnej a estetickej výchovy majú trvalé miesto v dejinách českej pedagogiky, rovnako ako česká telovýchovná terminológia, ktorú vypracoval, sa stala trvalou súčasťou českého jazyka.

Svojimi zásluhami patrí do dejín českej pedagogiky tiež **Otakar Hostinský** (1847 – 1910). Študoval estetiku a dejiny hudby a v roku 1883 sa stal profesorom na Karlovej univerzite. Vo svojej obsiahlej pedagogickej a publikačnej činnosti zdôrazňoval **význam estetickej výchovy** ako prostriedku mnohostranného rozvoja. Vo svojej práci „**O socializácii umenia**“ vyslovil myšlienku, že umenie sa má sprístupniť ľuďom tak, ako je treba popularizovať vedu.

Pripomínal, že s estetickou výchovou treba začať už v rodine, venovať jej pozornosť po celú dobu školskej dochádzky a v tomto zmysle tiež pripravovať učiteľov, hoci vyučujú i iný predmet. Rozpracoval zásady realistickej estetiky, podľa ktorej pravda v umení je rovnakým estetickým prvkom ako krása.

Koniec 19. storočia je v českých krajinách sprevádzaný **rozmachom hospodárstva a priemyslu, silnejúcim národným uvedomením a mohutným kultúrnym hnutím**, čo sa prejavuje v mnohých spoločenských oblastiach.

Slovenské národné obrodienie

Národné obrodienie chápeme ako historické obdobie rozkladu feudalizmu a prechodu ku kapitalizmu, v ktorom sa postupne formovali novodobé národy a národné hnutia. Charakterizovalo ho hnutie za rozvoj národného uvedomenia, kultúry, vzdelávacích a hospodárskych inštitúcií. Ako historický proces prechodu od feudálnej národnosti k sformovaniu národa ho môžeme v strednej Európe periodizovať od začiatku 18. storočia do konca 60. rokov 19. storočia.

Aj keď sa národné obrodienie prejavovalo najmä v oblasti duchovnej, bolo predovšetkým odrazom prebiehajúcich hlbokých spoločensko-ekonomických premien. Najdôležitejším nástrojom týchto premien a kryštalicým jadrom sa stal živý národný jazyk, povýšený na spisovný jazyk, ktorý sa stal hlavným komunikačným prostriedkom v oblasti hospodárskeho života, vedy, osvety a kultúry a v dôsledku toho i civilizačným faktorom. Národný spisovný jazyk sa presadzoval do literatúry, publicistiky a do škôl. Táto prevratná úloha národného spisovného jazyka napomáhala i procesu formovania kvalitatívne nového povedomia

národnej spolupatričnosti a v mnohonárodnostných štátnych útvaroch odlišnosti od iných národov.

Obdobie upadajúceho feudalizmu a nastupujúceho kapitalizmu je poznamenané postupnou premenou i slovenskej národnosti na **moderný národ**. Vývin slovenskej národnosti silne obmedzovala hospodárska a spoločenská zaostalosť. Veľkou nevýhodou bolo aj to, že Slovensko v rámci Uhorska netvorilo osobitný administratívno-politický celok.

V podmienkach dvojitého národnostného útlaku Slovákov (zo strany viedenskej vlády, no najmä maďarských vládnuúcich tried) boli možnosti formovania sa novodobého národa oveľa obmedzenejšie ako u Maďarov. Maďari síce tvorili menšinu obyvateľstva Uhorska, boli však vládnuúcim národom. Maďarská šľachta mala hospodársku a politickú moc a tým aj rozhodujúci vplyv v krajine.

Hospodárske pomery na Slovensku tiež neboli priaznivé. Slovensko zostávalo i naďalej zaostalo agrárnou krajinou. **Väčšina obyvateľstva žila na vidieku** a zaoberala sa poľnohospodárstvom. Vzrastajúci útlak zo strany štátu, poddanské povinnosti ako i zhoršujúce sa životné podmienky spôsobili, že poddaní žili v kultúrnej zaostalosti a nemali záujem ani predpoklady zúčastňovať sa na politickom dianí.

Neveľký rozmach priemyslu na Slovensku spôsobil, že slovenská maloburžoázia bola málopočetná a hospodársky slabá. **Slovenská šľachta sa až na výnimky pomadžarčila**. Drobné zemianstvo hovorilo síce po slovensky, bolo však kultúrne zaostalé a nakoniec sa pridalo na maďarskú stranu.

V tejto situácii **funkciu hegemóna** v slovenskom národnom obrodení **prevzala národne uvedomelá inteligencia**. Príslušníci slovenskej inteligencie takmer výlučne pochádzali z nešľachtických, zväčša ľudových vrstiev. V jej radoch prevažovali kňazi a učitelia, ktorých povolanie viedlo ku každodennému styku s ľudom, čo im umožňovalo značne vplývať na ľudové vrstvy. Významnou oporou sa stalo osvietenstvo.

Toto hnutie sa zakladalo **na dôvere v rozum a skúsenosti**. Bolo v opozícii k vládnuúcemu feudálnemu **absolutistickému poznaniu** a jeho ideológii. Začalo viesť zápas s predsudkami a poverami, presadzovalo slobodu myslenia a presvedčenia. Zdôrazňovalo, že **ľudia sú si od prírody rovní**, teda nemá sa im vládnúť despoticky, ale „osvietene“. Slovenské národné obrodenie trvalo od 80. rokov 18. storočia do prvej polovice 19. storočia. Zaužívané je delenie na tri fázy:

- etapa 1780 – 1820. **V tomto období pôsobila bernolákovská generácia.**
- etapa 1820 – 1835. **Hlavnými predstaviteľmi boli Ján Kollár a Ján Hollý.**
- etapa 1835 – 1848/1849. **Pôsobila štúrovská generácia.**

1. etapa 1780 - 1820

Je obdobím, keď do popredia vystupuje úsilie **o pestovanie národného jazyka**, ktorý národovci považovali za najvhodnejší dorozumievací prostriedok, ale aj za najvýraznejší znak národa. Ako spisovný jazyk sa na Slovensku od 15. storočia používala biblická čeština.

V tomto období boli slovenskí vzdelanci rozdelení do dvoch prúdov: evanjelikov na čele s **Jurajom Palkovičom** a na katolíkov, ktorých predstaviteľmi boli **Anton Bernolák** a ostrihomský arcibiskup **Alexander Rudnay**.



Vzdelanci sa začali aktivizovať v oblasti jazyka, národ ako široké vrstvy ich veľmi nezaujímal. Slovenským národom bola inteligencia, ktorá sa usilovala aj o národné hnutie. Šľachta slovenského pôvodu nebola príliš početná a zväčša bola pomadařčená. Poddaných národné hnutie nezaujímal.

Katolíci hovorili a písali poslovenčenou češtinou, evanjelici biblickou češtinou (čeština Kralickej biblie). Slováci v písomnom odbornom a literárnom styku používali češtinu, lebo s Čechmi sa cítili byť príbuzní.

Katolíci sa usilovali vytvoriť jazyk, ktorý by ich viac priblížil k ich národnosti. **Roku 1787 v Trnave Anton Bernolák kodifikoval prvý spisovný slovenský jazyk, nazývaný bernolákovčina, na základe západoslovenského nárečia.** K novému jazyku vydal Slovník Slovenskí-česko-latinsko-nemecko.uherskí a Gramaticu Slavicu (Gramatiku slovenskú).

Vlastnú slovenčinu vykonštruoval z rôznych jazykových prvkov J. I. Bajza v prvom slovenskom románe **René mlád'enca príhodi a skusenosti**.

Z evanjelickej strany Juraj Palkovič roku 1803 založil pri Evanjelickom lýceu v Bratislave **Katedru reči a literatúry československej.**

2. etapa 1820 – 1835

I v tejto etape bol v popredí záujmu jazyk. V skupine katolíckych vzdelancov nastúpila druhá generácia bernolákovcov, píšucich bernolákovčinou. Evanjelici stále používali biblickú češtinu. Nasledovníci bernolákovčiny – mladobernolákovci pôsobili súbežne so štúrovcami.

K významným osobnostiam patrila **Ján Hollý**, ktorý ako sa sám vyjadril, najlepšie diela tvoril práve v bernolákovčine. V eposoch **Svatopluk** a **Cirillo-Methodiada** rozvinul kultúrne, jazykové, národné a politické tradície odvolávajúce sa na obdobie Veľkej Moravy a byzantskej misie. Podľa slovenských vzdelancov žili vtedy Slováci samostatne, mali vlastný spisovný jazyk a písmo, územie a kultúru.



Pojem tisícročná poroba, ktorá nastala po páde Veľkej Moravy a začlenením Slovenska do Uhorska, zaviedol do veľkomoravskej tradície evanjelik **Pavol Jozef Šafárik**. Šafárik bol prvý slovenský vedec medzi obrodencami. Napísal vedecké diela **Dejiny slovenskej reči a kultúry**, **Slovanské starožitnosti (archeológia)**, **Slovanský národopis**. Ďalším významným obrodencom z radov evanjelikov bol **Ján Kollár**, básnik a hlásateľ slovanskej vzájomnosti.

V priebehu druhej etapy začali katolíci a evanjelici spolupracovať na základe **slovanskej vzájomnosti a rusofilstva**. Pod pojmom slovanskej vzájomnosti chápali spoluprácu všetkých Slovanov, a to na úrovni jazykovej, literárnej a kultúrnej. Slováci najviac vyzdvihovali Rusov ako najmocnejší a najmä samostatný slovanský národ.

Prejavom spolupráce katolíkov a evanjelikov boli **spolky**, ktoré riadili spoločne, napr. Slovenský čitateľský spolok v Pešti (1826), Spolok milovníkov reči a literatúry slovanskej v Budíne (1834).

3. etapa 1835 - 1848/1849

V polovici tridsiatych rokov začína preberať vedúcu úlohu v slovenskom národnom hnutí mladá generácia v popredí s **Ľudovítom Štúrom**. Okolo Ľ. Štúra sa sústredili mnohí vlastenci **Samo Chalupka**, **Janko Francisci**, **Janko Kráľ**, **Ján Botto**, **Andrej Sládkovič**, **Michal Miloslav Hodža**, **Jozef Miloslav Hurban**, **August Horislav Škultéty**.

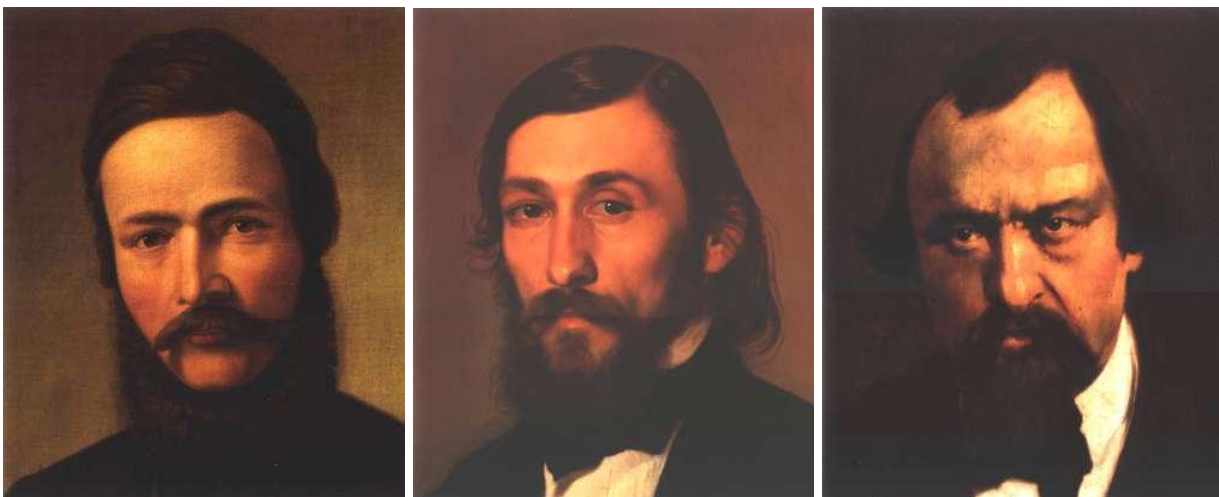
Mladá štúrovská generácia začína uplatňovať nové formy a prostriedky národnej práce. Jej činnosť bola organizovaná v národných spolkoch, ktoré vznikali pri vyšších školách. Všetko ich snaženie smerovalo k jednému cieľu – k vytvoreniu moderného slovenského národa,

ktorý by bol nezávislý od maďarského. Ich plány však zmarila zostrená maďarizácia v 30. a 40. rokoch 19. storočia.

Štúrovci sa začali výrazne aktivizovať roku 1836. Vydalo vlastný almanach (zborník) **Plody**, súbor svojich literárnych prác. 24. apríla 1836 usporiadali pamätnú vychádzku na Devín, ktorý bol popri Velehrade a Nitre jedným z centier Veľkej Moravy. Na tejto vychádzke prijali slovanské mená ako symbol prihlásenia sa k slávnej minulosti a slovanskej vzájomnosti.

Keď v roku 1837 uhorský snem zakázal všetky študentské spolky, zriadená bola tajná organizácia **Vzájomnosť**. Po zásahu polície roku 1840 sa rozpadla i táto organizácia.

11. - 16. júla 1843 sa stretli **Štúr, Hurban a Hodža** v Hlbokom na Hurbanovej fare a **kodifikovali slovenský spisovný jazyk**. Za základ si vybrali stredoslovenské nárečie, lebo bolo najrozšírenejšie, hovorilo ním najviac Slovákov a najviac ľudí mu rozumelo.



Organizovanie národného hnutia si vyžadovalo založenie celonárodnej kultúrnej inštitúcie. **V roku 1844** založili štúrovci **spolok Tatrín** v Liptovskom Svätom Mikuláši. Jeho predsedom sa stal M. M. Hodža. Tatrín podporoval slovenských autorov a vydával ich diela. Môžeme ho chápať ak predchodcu Matice slovenskej.

V roku 1845 začali vychádzať Štúrom založené slovenské noviny pod názvom **Slovenskje národnje novini s prílohou Orol tatránski**. O rok neskoršie vydal Hurban prvé číslo novín Slovenskje pohľadi na vedi, literatúru a umenja.

V roku 1847 na tatrínskome zhromaždení v Čachticiach sa dovŕšilo **zjednotenie štúrovcov a bernolákovcov**. Štúr ako poslanec na uhorskom sneme za kráľovské mesto Zvolen žiadal

bezodkladné zrušenie poddanstva. Chcel, aby sa poddaní mohli vykúpiť z feudálnej závislosti za pomoci štátu.

Rovnaké predstavy malo i slovenské meštianstvo, ktorého záujmy zastával na sneme. Skupina mladých vzdelancov na čele s Jánom Franciscim a Jankom Kráľom propagovala myšlienku odstránenia feudálnych vzťahov revolučnou cestou.

Svojou činnosťou sa štúrovci očividne zaradili do celoeurópskeho demokratického, protifeudálneho, revolučného pohybu buržoázie. Ich požiadavky na školské reformy a uznať slovenský jazyk za vyučovací, rokovací a právny jazyk Slovákov boli **demokratickým, progresívnym činom** v období formovania novodobého slovenského národa. Demokraticky zacielená činnosť štúrovcov mala značný vplyv na celkový ďalší rozvoj slovenského národa a jeho kultúry.

8.3 Školstvo a školské reformy na Slovensku

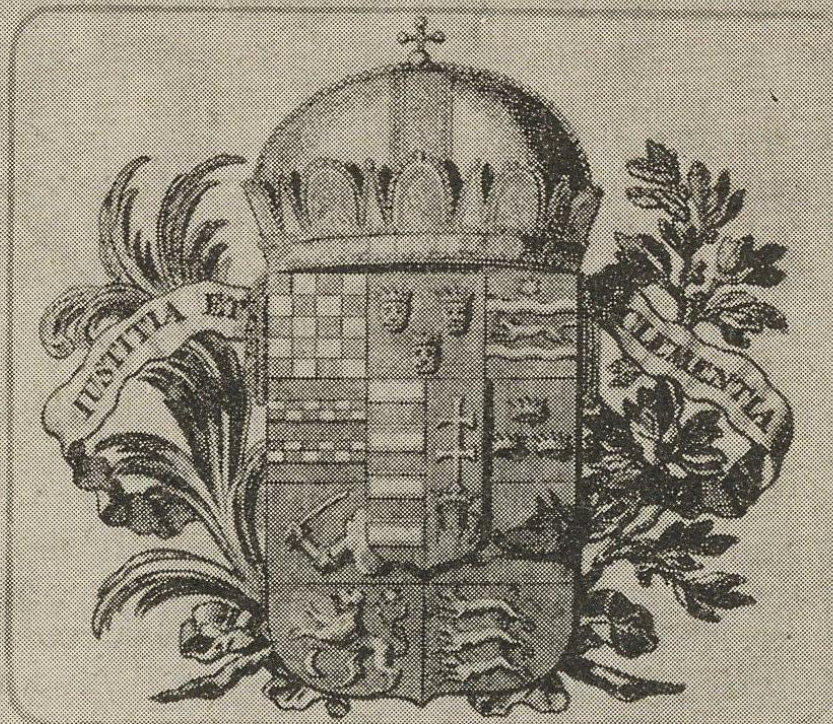
Mária Terézia sa usilovala o rozšírenie platnosti rakúskych školských reforiem i na Uhorsko. Pre odpor uhorského miestodržiteľstva a pre zvláštne hospodársko-politické pomery v Uhorsku sa jej to však nepodarilo. Uhorsko dostalo svoju vlastnú školskú organizáciu.



Pri tereziánskych reformách stredného školstva, pripravovaných pre celú monarchiu, vykonal záslužnú prácu **Adam František Kollár**, (1718 – 1783) rodák z Terchovej, ktorý sa otvorene hlásil za Slováka. Bol riaditeľom dvornej knižnice, dôverným poradcom Márie Terézie a členom dvornej študijnej komisie. Uhorská šľachta ho nemala rada, lebo sa postavil proti jej privilégiám. A. F. Kollára poverili vypracovať návrh na reorganizáciu stredného školstva pre celú monarchiu. Prieťahy s vypracovaním konečného návrhu a intrigy zapríčinili, že Mária Terézia nakoniec nariadila, aby tento program vypracoval Gratian Marx. Kollár vo Viedni zriadil aj prípravku pre učiteľov stredných škôl. Bol to prvý pokus o zvláštnu pedagogickú prípravu stredoškolských učiteľov.

Z dosiaľ neznámych príčin **jednotnú školskú sústavu v celej monarchii Mária Terézia** neuskutočnila. Pre uhorské katolícke školstvo vypracovali osobitnú organizáciu. **Novú sústavu školstva pre Uhorsko** schválila Mária Terézia **v roku 1777** a vyšla pod názvom **„Ratio educationis“** (školský poriadok). Obsahuje jednotnú školskú sústavu od národných škôl po univerzitu. Najpodrobnejšie je spracovaná časť o stredných školách. Okrem organizácie školstva obsahuje študijný a disciplinárny poriadok, smernice pre telesnú, rozumovú a mravnú výchovu a administratívne predpisy. V tej dobe je to vynikajúce dielo.

RATIO
EDUCATIONIS
TOTIUSQUE
REI LITERARIÆ
PER
REGNUM HUNGARIÆ
ET
PROVINCIAS
EIDEM ADNEXAS.



TOMUS I.

VINDOBONÆ,
TYPIS JOAN. THOM. NOB. DE TRATTNERN,
SAC. CÆS. REG. MAJ. TYPOGR. ET BIBL.
MDCCLXXVII.

Titulná strana „Ratio educationis“, školského poriadku pre Uhorsko z roku 1777

Cieľom výchovy nie je už iba zbožný kresťan, ale dobrý občan, vzdelaný prakticky a primerane svojmu spoločenskému postaveniu. Jednotlivé stupne a typy škôl rozdeľuje podľa vtedajšej spoločenskej štruktúry. Ratio educationis vyjadruje zásadu všeobecnej školskej povinnosti pre všetky spoločenské triedy. Vyššie vzdelanie je len pre nadaných žiakov z nižších spoločenských tried, a najmä pre vládnúce triedy. Na školy ustanovené podľa tohto školského poriadku majú prístup i nekatolíci a predpisuje sa rešpektovať náboženské presvedčenie nekatolíkov. Ide teda o zmiernenie ostrého konfesijného charakteru výchovy a vyučovania.

Na národných školách je **vyučovacím jazykom reč ľudu** v príslušnom kraji. Nemčina sa odporúča. Na vyšších školách sa vyučuje po latinsky. Progresívnosť Ratio educationis bola i v tom, že venuje veľkú pozornosť **telesnej výchove**. Dobrý občan musí byť i zdravý. Preto škola sa musí starať a chrániť zdravie žiakov, telo treba otužovať cvičením a hrami. Ciele vyučovania a obsah vzdelania určuje Ratio educationis len s ohľadom na potreby zamestnania jednotlivých spoločenských tried. Školy sa rozdeľujú na národné a latinské.

Národné školy sa delia podľa počtu vyučovacích predmetov, ktoré určuje zamestnanie a osídlenie obyvateľstva, a podľa počtu učiteľov na štyri typy:

- národné školy na dedinách pre roľníkov – s jedným učiteľom;
- v malých mestách pre remeselníkov – s dvoma učiteľmi;
- v mestách pre remeselníkov a obchodníkov – s tromi učiteľmi
- a na národné školy vzorné alebo normálky v krajských mestách, na ktorých získavajú vzdelanie i učelia národných škôl.

Latinské školy rozdeľujú Ratio educationis na tri stupne:

- *Gramatické školy* (1. – 3. trieda) pripravujú mládež na ďalšie štúdium alebo na praktické povolanie (remeslá a obchod, nižší úradníci).
- *Humanitné triedy*, ktoré pripravujú žiakov na ďalšie štúdium alebo pre povolanie (učiteľov gramatických škôl, knihovníkov, správcov rodinných majetkov).
- *Akadémie*, ktoré nie sú vysokými školami, ale doplňuje sa na nich gymnaziálne štúdium dvojročným kurzom filozofie a dvojročným kurzom práva. Sú to školy, na ktorých majú mladí šľachtici zakončiť svoje štúdiá.

Problém trhu, hospodársky tlak rakúskej šľachty a meštianstva v Uhorsku a jozefínska germanizácia vyvolali národné uvedomenie nielen u Maďarov, ale aj u ostatných národov v Uhorsku. Národnostné hnutie v Uhorsku posilňovalo aj úsilie šľachty o dosiahnutie prednostného práva maďarčiny v mnohorečovom Uhorsku.

V tom čase sa šľachta začína stavať proti tereziánskym a jozefínskym školským reformám a žiada reorganizáciu školstva nie z pedagogického, ale skôr z politického hľadiska. Uhorský snem vydáva už v rokoch 1790 a 1792 prvé zákony, podľa ktorých sa maďarčina stáva povinným predmetom na latinských školách a na dosiahnutie verejného úradu sa od uchádzača požaduje znalosť maďarského jazyka, ktorú musí preukázať školským vysvedčením.

Súčasne na sneme zriadili osobitnú komisiu na vypracovanie novej organizácie školstva. Novú reformu panovník uskutočnil bez súhlasu snemu a **v roku 1806** vydal **redukované, druhé Ratio educationis**. Nové Ratio prevzalo uznesenie snemu o povinnej výučbe maďarčiny na vyšších školách. K väčším zmenám došlo len v organizácii v mestských a gramatických škôl a akadémií.

Významným medzníkom na začiatku národného zápasu Slovákov bolo zriadenie **Stolice reči a literatúry československej** v roku 1803 na bratislavskej evanjelickej škole, ktorá sa stala ohniskom národného uvedomovania. Študenti sa neuspokojili iba so štúdiom československej gramatiky, ale na pracovných schôdkach recitovali, prednášali a vysvetľovali diela slovanských literatúr. Na týchto schôdkach diskutovali o vlastných prácach, ktoré potom uverejňovali ako „**Plody učencov**“. Podobné krúžky vznikali i na školách v Banskej Štiavnici, v Kežmarku a v Prešove.

Z rakúskeho pedagogického hnutia prenikla do Uhorska Felbingerova metóda. Na jej rozšírenie sa usporiadali kurzy a dokonca sám Felbinger prišiel do Bratislavy, aby tam založil normálnu školu (1775). V 90. rokoch 19. storočia však proti tejto metóde sa zdvihla ostrá kritika, ktorá sa stala i súčasťou politického odboja zemanov proti jozefínskym reformám. V školskej praxi sa ale udržala a dve pedagogické príručky na začiatku 19. storočia – **Pedagogika pre triviálne školy** (1820) od Juraja Palleša a **Knížočka o školskom vyučovaní alebo metodológia** (1811) od Michala Steigla sú voľným prevzatím Felbingerovej knihy o metódach.

V tomto čase **Ján Seberini** (1780 – 1857) napísal latinskú príručku „**O hlavných zásadách začiatkovej výchovy pre vychovávateľov a o ich povinnostiach**“ (1810). Zaoberá sa v nej výchovou detí od 7 do 10 rokov. Vo svojich názoroch sa kriticky opiera o Rousseaua a vo vyučovaní uplatňuje zásady Komenského.

Vychádzajú i ďalšie publikácie, *Laurencyho štúdia „O hlavných prekážkach nedostatočného vzdelania Židov a Cigánov“* a *Fizlova* metodická práca *„Krátky spôsob bez obyčajného slabikovania k čítaniu vedúci“* (1822), v ktorej vysvetľuje hláskovaciú metódu čítania. Podľa tejto metódy vydal neskoršie *Fizel* i *„Menší šlabikár prirodzeným a ľahkým spôsobom k čítaniu vedúci“* (1826).

Významnú úlohu v rozvíjaní vzdelania učiteľov a v zovšeobecňovaní ich pedagogických skúseností mali učiteľské spolky. *„Učiteľský spolok malohontský“* (1786), *„Výchovný zbor učiteľov v Liptove“* (1838), *„Spolok učiteľov novomestského dekanstva“* (1840), *„Spolok učiteľov oravského bratstva“* (1837). Na schôdkach týchto spolkov učitelia čítali svoje domáce písomné práce a posudzovali ich. Prednášali sa posudky o skúškach, aby si učitelia všímali nedostatky i kladné stránky vo vyučovaní a výchove.

V 40. rokoch 19. storočia sa maďarizačné tendencie stupňovali. Keď v roku 1843 zrušili *„Stolicu reči a literatúry československej“* v Bratislave a *Ľudovíta Štúra* pozbavili profesúry, slovenskí študenti na znamenie protestu opustili Bratislavu.

V roku 1844 zaviedol uhorský snem maďarčinu ako vyučovací jazyk. Tieto udalosti spôsobili, že sa rozprúdil zápas o slovenskú školu. V 18. storočí sa školstvo stalo vecou štátu, od čias štúrovcov sa stalo vecou slovenského národa. Školská otázka sa stala ústredným problémom slovenského národného života a najvyššou požiadavkou slovenských národných túžob a masových prejavov, vyjadrovaných v celonárodných petíciách a memorandách.

Štúrovci chceli v duchu osvieteneckých náhľadov riešiť národnú slobodu a sociálnu biedu pracujúcich osvetou a školou. Žiadali zrušenie poddanstva ako prekážky riadnej návštevy škôl. Chceli vyzdvihnúť autoritu učiteľa a zlepšiť jeho hmotné a spoločenské postavenie. Ľudovít Štúr vypracoval návrh na zriadenie priemyselnej školy v Banskej Štiavnici (1846). Príčinou hospodárskej zaostalosti a ľahostajnosti slovenských remeselníkov a obchodníkov hľadal v ich odbornej nevzdelanosti. Na tejto škole mala mládež nadobúdať všeobecné vzdelanie, ako aj oboznamovať sa s pokrokom vo výrobe a naučiť sa racionalizovať.

Pre hospodársku a sociálnu zaostalosť i politickú neslobodu pracujúcich nemohol sa uskutočniť slovenský školský program. Jediným svojpomocným prostriedkom národného vzdelania sa stali **nedeľné školy**. Štúr vypracoval podrobný návod a učebný plán na nedeľné školy. Rozlišoval ich na:

- **nižšie**, mali nahrádzať začiatočnú školu tým, ktorí nemali možnosť vzdelávať sa;
- **vyššie**, ktoré mali rozširovať vzdelanie s regionálnym a praktickým zacielením.

J. M. Hurban napísal *„Zákony nedeľnej školy“*, ale jeho nedeľná škola mala viac ľudovýchovný a osvetový charakter. Nedeľné školy sa mali zakladať nielen na dedinách, ale

aj v mestách pre remeselníkov. **Štefan Závodník** ustanovil z nedeľných škôl prípravku pre výchovu kopaničiarskych učiteľov a pomocou nedeľnej školy chcel vyriešiť vyučovanie detí v horských dedinách. V nedeľnej škole pripravoval mladíkov, ktorí potom cez týždeň vyučovali v horských osadách. Napísal tiež divadelnú hru „**Dedinská škola**“, v ktorej názorne pouča, ako zriadiť a udržiavať školy.

Vlasteneckí učitelia boli ľudia, ktorí v ťažkých podmienkach minulosti prebúdzali s nadšenou obetavosťou v našej mládeži lásku k vlasti a ku vzdelaniu, ktorí vo svojom povolání videli dôležitú národnú úlohu, ktorej treba zasvätiť dušu, srdce a celý život.



Prvým slovenským pedagógom, ktorý spájal v teórii a praxi pedagogiku so sociálno-hospodárskymi problémami bol **Samuel Tešedík** (1742 – 1820). Snažil sa o spriemyslenie Uhorska a v poľnohospodárstve o zrealizovanie racionálnejšej výroby. Takto chcel zvýšiť blahobyt roľníkov. Jedným z nástrojov na to malo byť usporiadanie dediny v akúsi „zdrúženú poľnohospodársku manufaktúru“, roľnícky cech. Reformy predpokladal uskutočniť zhora, od panovníka a od šľachty. Praktickým prostriedkom na uskutočnenie týchto ideálov mala byť škola a vzdelanie.

V roku 1780 založil v Sarvaši hospodársko-priemyselný ústav, ktorým chcel pozdvihnúť zaostané poľnohospodárstvo a remeslá v Uhorsku a skorým školením vychovať rozumných roľníkov, usilovných živnostníkov, šikovných obchodníkov a vynikajúcich učiteľov. Prostriedkom na to bolo praktické vyučovanie mládeže podľa zásady „Prácou sa učíme“. Usiloval sa, aby sa v škole získavali a rozvíjali všeobecne užitočné vedomosti namiesto prázdneho memorovania, aby sa odstraňovali škodlivé predsudky a robili pokusy na zdokonaľovanie poľnohospodárstva a namiesto nezmyselných teórií, aby sa názorne učili veci potrebné pre praktický život.

Jozef II. udelil Tešedíkovi vysoké vyznamenanie a ruská vláda si od neho v roku 1803 vyžiadala **učebné osnovy a hospodársky plán**. Už v roku 1789 nariadili kráľovským dekrétom, Tešedíkovu metódu prijali na univerzitách a akadémiách a aby každý školský okres vyslal schopných jednotlivcov do Sarvaša, kde by sa oboznámili s Tešedíkovou metódou. Pre potreby dolnozemskej evanjelickej mládeže v roku 1780 napísal Tešedík českú učebnicu „**Knížočka k čítaniu a k prvým začiatkom vzdelania školských dietok**“.

Daniel Lehotský (1759 – 1840) bol tlmočníkom osvieteneckého úsilia vo výchove a vzdelávaní širokých vrstiev. Jeho cieľom výchovy bolo vychovať rozumného a slobodného občana a pripraviť ho aj na samostatné hospodárske podnikanie. Žiadal povinnú návštevu jednotnej všeobecnovzdelávacej školy od siedmich do pätnástich rokov bez zreteľa na sociálny pôvod a pohlavie.

Krátko po ukončení štúdií na univerzite v Jene napísal „**Knihu o múdrom a kresťanskom vychovávaní dieťaťa**“ (1786). V nej preukázal celý systém výchovy, v ktorom sa odrážajú názory starších i osvieteneckých pedagógov, podnetne premyslené a prepracované, s ohľadom na praktické použitie vo výchove od detstva až do pätnástich rokov.

Typy temperamentu považuje za vrodené, ale myslí si, že múdrou výchovou je možné ich meniť. Rozdiely medzi ženami a mužmi považuje za výsledok rozličnej výchovy. Dal návod, ako prevýchovou odstrániť zlé sklony. Vychovávateľom pripomína, že musia poznať zvláštnosti a psychologický vývin žiakov. Odporúča viesť o žiakoch osobné listy, v ktorých okrem osobných údajov treba robiť záznamy o správaní, o študijných schopnostiach, ktoré sú dôležité pre voľbu povolania.

Vo výchove treba spoznávať prirodzené schopnosti a vývin dieťaťa, lebo výchovná prax nemôže byť rovnaká od detstva do mladosti. Zvláštnu pozornosť treba venovať výchove v puberte. Pripomínal význam rodinnej výchovy, najmä význam dobrého príkladu ako i význam telesnej výchovy a hier. Telesné tresty považuje za východisko z núdze a žiada cvičenie v činnostiach.

Je proti preťažovaniu pamäti vo vyučovaní, odmieta preťažovanie žiakov množstvom učiva, zdôrazňuje rozvíjanie úsudku. Pri vyučovaní má učiteľ dbať na sústavnosť a zrozumiteľnosť. Vyučovať sa má v materinskom jazyku a namiesto latinčiny, treba učiť jazyky, ktoré sa používajú v krajine.

Školská povinnosť sa končí v pätnástich rokoch a pri voľbe povolania by rodičia mali rešpektovať želanie a schopnosti svojich detí. Žiada, aby sa zakladali osobitné ústavy pre výchovu učiteľov a aby sa zlepšilo hmotné postavenie učiteľov.

Po ukončení uhorskej revolúcie v roku 1849 podliehalo školstvo v Uhorsku viedenskému ministerstvu a zásahy do rakúskeho školstva sa uplatňovali aj na Slovensku. Nádeje Slovákov v revolučných rokoch vzrastali, pretože Viedeň hľadala oporu proti Maďarom u národností v Uhorsku. Očakávané zlepšenie v školskej politike však nenastalo. Na stredných školách bola vyučovacím jazykom nemčina a od roku 1858 znovu oživali aj maďarizačné snahy. Podmienky pre rozvoj slovenského národného školstva a rozvíjanie osobitnej pedagogickej teórie sa neustále zhoršovali. Boj o slovenskú školu sa znova dostával do popredia a trval až do prvej svetovej vojny.

Po rakúsko-uhorskom vyrovnaní (1867) sa začal vývin školstva na Slovensku čiastočne odlišovať od vývinu školstva v českých krajinách. **V roku 1868** sa uskutočnila reorganizácia **národného školstva a učiteľských ústavov**. Na rozdiel od rakúskej sústavy sa používal dvojaký typ škôl druhého stupňa: vyššie ľudové školy a meštianske školy.

Vyššie ľudové školy, ktoré nadväzovali na 6. ročník ľudovej školy, poskytovali širšie všeobecné vzdelanie so zameraním na praktický život. **Meštianska škola** nadväzovala na štvrtý ročník ľudovej školy. Ich učebný plán sa po štvrtú triedu, okrem latinského jazyka, zhodoval s učebným plánom nižšieho gymnázia a uľahčoval tak žiakom prístup na gymnázium. Na vyšších ľudových školách a na meštianskych školách sa vyučovalo len maďarským jazykom.

Reformu **strednej školy** uskutočnili v roku 1883. Reálky zriadili ako , od roku 1863 na slovenskom evanjelickom gymnáziu v Revúcej. osemtriedne školy, zatiaľ čo v rakúskych krajinách boli len sedemtriedne.

V 60. rokoch 19. storočia sa podarilo zriadiť aj tri slovenské gymnáziá. V Revúcej **osemtriedne gymnázium** spojené s učiteľským ústavom (1862), v Martine **nižšie gymnázium** (1867) a v Kláštore pod Znievom **nižšie reálne gymnázium** (1869). Boli to cirkevné školy. Gymnázium v Kláštore pod Znievom bolo prvé reálne gymnázium v Uhorsku. Tieto školy netrvali dlho, maďarská feudálno-buržoázna vláda ich dala v rokoch 1874 – 1875 zatvoriť.

K významným slovenským pedagogickým a kultúrnym pracovníkom v druhej polovici 19. storočia patril **Samuel Ormis** (1824 – 1875). Pôsobil ako profesor a duchovný na školách. V spisoch **Návod k vyučovaniu** a **Výchovoveda pre seminaristov a rodičov** spracoval problémy mravnej výchovy, telesnej výchovy a všeobecné otázky vzdelávania a výchovy, v ktorých vyslovil veľa podnetných myšlienok. Napríklad navrhoval zriadiť „**jednotnú strednú školu**“, v ktorej by sa zlúčilo gymnázium, reálka, hospodársky ústav, vojenská a dievčenská škola. Vysoko oceňoval dievčenské vzdelávanie a usiloval sa o jeho realizáciu.

Ján Nemessányi (1832 – 1899) bol pôvodne učiteľom. Zaslúžil sa o budovanie materských škôl a letných útulkov pre mládež. Zúčastňoval sa aktívne na osvetovej práci. Bol tvorivým pedagogickým spisovateľom. Pričinil sa o zlepšenie vzdelania ľudu v nedeľných školách a o zlepšenie vzdelania učiteľov. Bol jedným z najvytrvalejších prispievateľov do

pedagogického časopisu **Priateľ školy a literatúry**, v ktorom uverejnil články o výchove, o nedeľných školách, o ich zameraní a metodike výučby.

Ivan Branislav Zoch (1843 – 1921) sa zaoberal prevažne prírodnými vedami, zvlášť fyzikou. Keďže bol doma prenasledovaný a bola mu znemožňovaná jeho práca, hľadal uplatnenie v cudzine. Ako prírodovedec pracoval na technických vynálezoch, neskoršie sa stal riaditeľom gymnázia v Sarajeve a v Petrinji. Je **autorom prvej slovenskej učebnice Fyziky**, bohato ilustrovanej vlastnými obrázkami a metodiky krasopisu. Napísal príručku stredoškolskej pedagogiky a vydával populárne články pre mládež.

Ján Drahomír Makovický (1818 – 1884) osobitnú pozornosť venoval učňovskej otázke, skvalitňovaniu remesiel a zdokonaľovaniu poľnohospodárstva. Pričinil sa o zakladanie národných, priemyselných a poľnohospodárskych škôl.

Kontrolné otázky:

1. Charakterizujte školstvo a školské reformy v českých krajinách v polovici 18. storočia.
2. Charakterizujte myšlienky vlasteneckých učiteľov J. J. Rybu, J. N. Filčíka, K. S. Amerlinga a M. D. Rettigovej.
3. Názory na reformu školstva J. E. Purkyně a K. Borovského.
4. Objasnite školský zákon z roku 1869.
5. Pedagogické názory G. A. Lindnera, M. Tyrša a O. Hostinkého na výchovu.
6. Vysvetlite význam slovenského národného obrodzenia.
7. Charakterizujte miesto štúrovcov v období národného obrodzenia.
8. Charakterizujte „Ratio educationis“ z roku 1777.
9. Aká bola úloha vlasteneckých učiteľov S. Tešedíka a D. Lehotského?
10. Významní slovenskí pedagogickí a kultúrni pracovníci v 2. polovici 19. storočia.

9 Vývoj školy a pedagogiky po vzniku samostatného Československa v rokoch 1918 – 1939

(Dušan Macháček)

9.1 Sústava ľudového vzdelávania v rokoch 1918 – 1939

Po vzniku Československej republiky pedagogickí pracovníci a učitelia vyvíjali úsilie o reformu školstva. V tomto procese išlo najmä o demokratizáciu školstva. Časť učiteľov požadovala odluku cirkvi od štátu. Súčasťou reforiem mala byť aj reforma učiteľského vzdelávania, aby učitelia všetkých stupňov škôl získali kvalifikáciu na univerzitných fakultách.

V tomto období vznikla rada škôl, ktoré usilovali o demokratizáciu výchovy a vzdelávania žiakov. Sem možno zaradiť napríklad „Pokusnú školu v Holešovicích“.

Vývoj v oblasti výchovy a vzdelávania vyústil do **1. zjazdu českého a slovenského učiteľstva**, ktorý sa konal v Prahe v júli 1920. Zjazd schválil viacero významných uznesení, avšak ich realizácia bola len čiastková.

Dňa **13. júla 1922** pod číslom 226 Zb. bol prijatý **Malý školský zákon**. „Zákon ustanovil **osemročnú školskú dochádzku**, ktorá sa na Slovensku uskutočnila až od školského roku 1927/1928. **Názov meštianskej školy sa zmenil** slovom „*občianska*“. Naďalej sa však všeobecne používal starý názov „meštianska škola“. Podľa zákona sa zaviedli na ľudovej a občianskej škole **nové učebné predmety**: *občianska náuka a výchova, ručné práce, náuka o domácom hospodárstve*.“ (Váňa, J. a kol., 1971, s.256).

V tomto zákone bola zakotvená aj odluka školy od cirkvi, náboženstvo však bolo ponechané ako povinný učebný predmet. Na žiadosť rodičov však deti mohli byť oslobodené od výučby tohto predmetu.

23						
22						
21						
20					Vysoké školy	4 roč.
19						
18						
17						
16						
15						
14			Vyššie odborné školy Nižšie odborné školy JUK – jednoročný učebný kurz	4 roč. 2 až 3 roč. 1 roč.		
13						
12						
11			Meštianska škola	3 roč.	Stredná škola	7 až 8 roč.
10						
9						
8						
7						
6	Školstvo pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť	8 roč.	Ľudová škola	5 roč.		
5						
4						
3	Výchova v rodine		Materská škola	3 roč.		
2						
1						
0						

Vek

Schéma 1. Školský systém v Československu

Pokusy o zblíženie občianskej (meštianskej) školy s nižšou strednou školou sa skončili neúspešne. Nakoniec bolo rozhodnuté, že budú existovať vedľa seba ako dôsledok historického vývoja.

V učebných osnovách pre ľudové školy z roku 1933 a pre meštianske školy z roku 1932 sa zdôrazňoval cieľ pripraviť žiakov pre praktický život, to čo budú potrebovať v každodennom praktickom živote. Naproti tomu výberové stredné školy boli orientované na získanie hlbšieho všeobecne rozumového vzdelania s tendenciou k osvojeniu si abstraktného myslenia. Aj z uvedeného vyplýva obtiažnosť ich vzájomného, efektívneho prepojenia.

Rozsah vyučovania chlapcov a dievčat na meštianskych školách bol diferencovaný. Prejavovalo sa to napríklad vo výučbe matematiky a rysovania.

Malý školský zákon určil ako **samostatné predmety** občiansku náuku a ručné práce i pre občianske školy. Telesná výchova sa stala povinnou pre obe pohlavia a domáce hospodárstvo fakultatívnym predmetom. So zvoľením školských úradov sa podľa tohto zákona mohli nepovinne učiť i iné jazyky, napríklad francúzština, tiež tesnopis, ale aj písanie na stroji a hudba.

Malý školský zákon si vynútil vydanie nových školských osnov. V týchto osnovách bolo stanovené, že školská výchova a vyučovanie má čo najefektívnejšie využívať všetko, čo posilňuje mravný vývoj žiaka. „Podľa osnov sa mala vytvoriť **činná škola**, v ktorej žiaci predovšetkým vlastnou prácou mali nadobúdať trvalé vedomosti a zručnosti potrebné pre život.“(Seknička, J., Osif, A., 1990, s.101).

Uvedená škola mala žiakom dávať základy pracovných metód. Vyučovanie malo žiakom podávať správne názory a jasné pojmy. Vyučovacia metóda bola slobodná v medziach platných zákonov, ktoré podporujú prirodzený vývoj detí a mládeže.

Ľudové školy boli väčšinou málotriedne. Najviac ich bolo jedno a dvojtriednych, menší počet bol šesťtriednych, a len veľmi malý počet bol sedem a osemtriednych škôl. Situácia na Slovensku bola oveľa horšia ako v Čechách. Na Slovensku bolo veľmi málo slovenských ľudových škôl a meštianska slovenská škola neexistovala. Po roku 1918 však došlo k veľmi rýchlemu rastu ľudových a meštianskych škôl na Slovensku.



Meštianska škola poskytovala žiakom *ucelené vyššie vzdelanie*. Žiaci boli vychovávaný k družnému spoluzitiu a k znášateľnosti, k národnej solidarite a ľudskosti. Celá výchova a vzdelávanie boli postavené na *všeobecne uznávaných mravných zásadách a na ideách demokracie*. Súčasťou výchovy na daných školách bolo aj *účelné využívanie voľného času*. Na meštianskych školách sa v danom období zavádzalo *rozšírené vyučovanie nepovinných predmetov* ako boli napríklad: *cudzí jazyk, písanie na stroji, tesnopis a hudba*. Na meštianskych školách sa taktiež zavádzali *zásady činnnej školy*.

„V tomto období boli v Československej republike celkom **štyri typy stredných škôl**: gymnáziá; reálne gymnáziá; reformné reálne gymnáziá a reálky.“ (Seknička, J., Osif, A, 1990, s.102).

Gymnáziá mali *osem postupových jednoročných tried*. *Latinský jazyk* bol povinný a učil sa v tretej až ôsmej triede. *Starogrécky jazyk* sa učil v piatej až ôsmej triede. V tom období bolo v Československu 18 československých gymnázií (z nich 2 na Slovensku), 10 nemeckých a 1 maďarské.

Reálne gymnáziá mali tiež *osem postupových jednoročných tried*. *Latinský jazyk* bol povinný v tretej až ôsmej triede. *Francúzsky* (v niektorých anglický) v piatej až ôsmej triede. V siedmej a ôsmej triede si žiaci mohli zvoliť *medzi deskriptívnou geometriou a niektorým jazykom, alebo konverzáciou v niektorom živom jazyku*.

Reformné reálne gymnáziá boli taktiež *osemtriedne*. Nižšie štyri triedy sa zhodovali s nižším oddelením reálnych gymnázií. *Francúzsky jazyk* sa vyučoval povinne v tretej až ôsmej triede. *Latinský jazyk* bol povinný pre piaty až ôsmy ročník. V siedmej až ôsmej triede bola *slobodná voľba niektorých predmetov* podobne ako na reálnych gymnáziách.

Reálky mali sedem postupových jednoročných tried. Dôraz bol v nich položený na moderné jazyky a na matematicko – prírodovedný odbor.

Na všetkých typoch stredných škôl bol ako povinný predmet štátny jazyk. Chlapci i dievčatá boli pri štúdiu zrovnoprávnení.

K stredným školám v tomto období patrili aj **priemyslové a odborné školy**. Boli to predovšetkým poľnohospodárske, priemyslové a obchodné školy. Pre výcvik učňov boli zriadené živnostenské školy pokračovacie. Okrem toho boli zriadené i odborné školy pre jednotlivé živnostenské odvetvia.

Vyššie stredné priemyslové školy boli štvorročné a končili sa maturitnou skúškou. **Dievčenské odborné školy** mali charakter jednotných odborných škôl. Základom bola dvojročná škola, po nej nasledovali ďalšie špeciálne školy.

Obchodné školy boli verejné alebo súkromné, boli 4 ročné, dvojročné, ale organizovali sa aj jednoročné kurzy.

Veľkú skupinu tvorili v školskej sústave v danom období **poľnohospodárske školy**, ktoré mali nasledujúcu štruktúru: vysoké školy, vyššie hospodárske školy, roľnícke školy, odborné hospodárske školy, jednoročné hospodárske školy, vyššie špeciálne školy, nižšie špeciálne školy, vyššie záhradnícke školy, nižšie záhradnícke školy a ďalšie typy hospodárskych škôl s rôznou dĺžkou štúdia.

Po vzniku Československa dochádza k intenzívnejšiemu **rozvoju vysokých škôl**. Ich štruktúra bola tvorená: *univerzitami* (Univerzita Karlova, Univerzita Komenského, Masarykova univerzita), *vedeckými ústavmi* pri jednotlivých fakultách univerzít, *vysokými školami technickými* (České vysoké učení technické v Prahe, Vysoká škola technická v Brne, Štefánikova vysoká škola technická v Košiciach, Nemecká vysoká škola technická v Prahe a v Brne), *odborné vysoké školy* (Vysoká škola banícka v Příbrami, Vysoká škola zverolekárska v Brne, Vysoká škola zemédelská v Brne).

Predškolská výchova v tomto období bola zanedbávaná. Zvýšená pozornosť bola venovaná predškolskej výchove v pohraničných oblastiach. Predškolská výchova mala väčšinou charitatívny charakter.

9.2 Pedagogický reformizmus

Pedagogické myslenie na prelome 19. a 20. storočia sa vyznačovalo kritikou herbartovskej pedagogiky a vznikom rôznych alternatívnych škôl. Tento proces sa označoval aj ako pedagogický reformizmus.

Pedagogický reformizmus našiel svoj odraz aj v pedagogickom myslení vo vtedajšom Československu. Prejavoval sa najmä v *pozitivisticky orientovanej experimentálnej pedagogike* a v *pragmaticky orientovanej pedagogike*. Preberali sa mnohé prvky z americkej a západoeurópskej pedagogiky. Táto pedagogika sa vyznačovala: *racionalizačným úsilím*,

empirickým prístupom, kvantitatívnym vyjadrovaním výsledkov pedagogického procesu a zameraním obsahu výchovnej práce.

Pozornosť v oblasti pedagogických reforiem bola venovaná **najmä obecnej a meštianskej škole**. Zvýšená pozornosť bola venovaná otázkam vyučovania, vyučovacím prostriedkom a vyučovacím metódam.“ Pri určovaní cieľov výchovy prevládali psychologické hľadiská.“ (Seknička, J., Osif, A., 1990, s. 105).

Tým, že pedagogický reformizmus venoval pozornosť len niektorým otázkam pedagogiky bol aj často kritizovaný. Napriek tomu treba oceniť, že pedagogický reformisti dosiahli aj pomerné **výrazné čiastkové úspechy**, napríklad v *aktivizácii žiakov, rozvíjaní záujmov žiakov, v zohľadňovaní osobnosti žiakov, rozvíjaní samostatného myslenia žiakov, prispôsobení školy skúsenostiam žiakov* a pod. Pozitívom bolo aj *úsilie učiteľov o ďalšie vzdelávanie a tvorivá výchovno – vzdelávacia práca učiteľov*.

Pedagogický reformizmus sa prejavoval vo vyučovaných predmetoch rôzne. Vo výučbe jazyka sa prejavoval zavádzaním globálnej metódy začiatočného čítania do našich škôl, t. j. začínalo sa pri čítaní čítaním jednotlivých slov. Pri výučbe počtov to boli pokusy o samoučenie (na ľudových školách). V prvouke a vlastivede, ktoré sa pokladali za výchovné predmety, sa vyučovalo podľa projektov, kde rozhodoval okamžitý záujem žiakov.

Pedagogický reformizmus v tejto podobe bol síce oživením vo vyučovacom procese, avšak nezaručoval ešte jeho vyššiu efektívnosť. Ukázalo sa, že **zavádzanie reforiem môže byť prínosom len vtedy**, keď sa zavádzajú cieľavedomo a na základe vedeckého overenia. Teda tak, aby vyučovací proces zabezpečoval systematizované vedomosti a zručnosti, s potrebnou hĺbkou, kvalitou a bol dobrým základom pre ďalšie vzdelávanie.

Najviac kritizovaným nedostatkom pedagogického reformizmu bolo **podceňovanie všeobecného vzdelania**. „Reformistická pedagogika a prax pokusných škôl boli presýtené prakticismom na úkor hlbokého, systematického, teoretického vzdelania.“ (Váňa, J. a kol., 1971, s. 265). Celkovo však škola v období medzi dvomi svetovými vojnami vo vtedajšom Československu dosahovala vysokú úroveň.

9.3 Pedagogické osobnosti

Václav Příhoda bol vedúcim predstaviteľom pedagogického reformizmu v Československu



v danom období. Svoje predstavy o organizácii školskej sústavy vyjadril v spise „Racionalizace školství“ (1930). „Navrhoval jednotnú školskú sústavu, povinnú dochádzku pre všetkých žiakov a v jej rámci malo byť uskutočnené psychologické triedenie žiakov podľa nadania na základe testov.“ (Seknička, J., Osif, A., 1990, s.106 – 107).

Příhoda vychádzal z pragmatickej pedagogiky J. Deweya, rozvíjal v pedagogike experimentálnu prácu a presadzoval presné kvantitatívne meranie výsledkov vyučovacieho procesu pomocou didaktických testov. Svoje myšlienky z danej oblasti vyjadril v prácach „Theorie školského měření“ (1936) a „Praxe školského měření“ (1936). Vo svojej pedagogickej práci sa zameril najmä na didaktické problémy. K tomu smerovali i jeho práce: „Reformní hlediska v didaktice“ (1934) a „Ideologie nové didaktiky“ 1936. V uvedených prácach kritizuje nehospodárnosť školstva a nerešpektovanie individuálnych rozdielov žiakov. Pri riešení didaktických problémov sa zameriaval na psychológiu žiaka a kvantitatívne prístupy k meraniu výsledkov vo vyučovacom procese.

Podľa neho žiaci mali získavať nové poznatky a zručnosti najmä individuálnou samostatnou prácou, usmerňovanou učiteľom. Požadoval zoskupenie učebnej látky do väčších celkov, z ktorých by potom žiaci skladali skúšky s využitím testov. Aj keď didaktické testy prispievajú k objektivizácii hodnotenia žiakov a vyššej efektívnosti preverovania, nemožno ich význam preceňovať a absolutizovať ich ako jediný nástroj merania výsledkov vyučovacieho procesu.

Otokar Chlup bol ďalším významným pedagógom tohto obdobia, patril medzi **oponentov pedagogického reformizmu**. Jeho najvýznamnejšou prácou bola „Středoškolská didaktika“ (1935). Zaoberal sa širokým okruhom pedagogických problémov ako sú napríklad: organizačno – školské otázky, problémy jednotlivých stupňov školskej sústavy, vymedzenie vedeckého obsahu výchovy a vyučovania, odhalenie účinných výchovných prostriedkov, a iné. „**Odmietal hocijaký formalizmus** vo výchove a vyučovaní, intelektualizmus, didaktický materializmus a utilitarizmus.“ (Váňa, J. a kol., 1971, s. 271). Východisko vtedajších pedagogických problémov videl vo všestrannej výchove, ktorá zabezpečuje všeobecné vzdelanie s odbornou prípravou, rozumovou, mravnou, telesnou a estetickou výchovou. Takto získané vzdelanie sa malo opierať o najnovšie poznatky vedy a malo **smerovať k syntetickému všeobecnému vzdelaniu**.

Otokar Chlup kritizoval u reformistov pedagogický formalizmus, ktorý sa sústredil na „**prepsychologizovanie pedagogiky**, ktoré vedie k tomu, že sa vlastný logický didaktický cieľ príliš podriaďuje psychologickým hľadiskám a že sa zveličuje význam metód nad obsahom.“ (Váňa, J. a kol., 1971, s. 272). Jeho pedagogické názory mali silný vplyv na pedagogickú obec, najmä na Morave.

Ján Kvačala (1862 – 1934) bol prvým **významným slovenským komeniológom**. K rozvoju komenológie prispel najmä tým, že ju obohatil objavmi pôvodného materiálu. Takto získaný materiál vydal vo dvoch zväzkoch pod názvom Komenského korešpondencia (I. zväzok 1898, II. zväzok 1902). Svoje poznatky o Komenskom vyjadril aj v ďalších dielach: J. A. Komenský, jeho život a spisy (1892) a Komenský, jeho osobnosť a jeho sústava vedy pedagogickej (1911). J. Kvačala vyslovil názor, že „novoveká pedagogika sa nezačína Campanelom, čo sa pokúšali dokazovať niektorí talianski myslitelia, ale Komenským. Campanelovi podľa Kvačalu patrí prvenstvo v rozpracovaní názornosti a v požiadavke slobodnej výchovy.“ (Srogoň, T. a kol., 1986, s. 280). Ján Kvačala patril k najvýznamnejším slovenským pedagógom na prelome 19. a 20. storočia.

Juraj Čečetka (1907 – 1983) bol významným predstaviteľom slovenskej pedagogickej vedy. Pôsobil ako profesor pedagogiky na Univerzite Komenského v Bratislave. „Svoju pedagogickú vedeckú činnosť začal pozoruhodnou **kritikou** pedagogiky opierajúcej sa o **Adlerovu individuálnu psychológiu** v diele Pedagogika a adlerovská individuálna psychológia (1936)“. (Seknička, J., Osif, A., 1990, s.109).

Bol spoluzakladateľom a redaktorom časopisu **Pedagogický zborník a Dieťa**. Okrem základných problémov pedagogiky a psychológie, venoval sa aj problematike dejín slovenskej pedagogiky. Z jeho ďalších diel je významný najmä dvojdielny **Príručný pedagogický lexikón** (1944). V tomto diele prehľadne informuje o dôležitých problémoch, systémoch a osobnostiach pedagogiky a vied, ktoré s ňou súvisia.

Juraj Hronec (1881 – 1959) bol významný stredoškolský a vysokoškolský učiteľ a významný vedec – matematik. Pôsobil na viacerých vysokých školách na Slovensku. Mal veľký podiel na **dobudovaní slovenského vysokého školstva**, najmä Slovenskej vysokej školy technickej. Bol autorom prvých vedeckých prác a vysokoškolských učebníc matematiky na Slovensku. „Orientoval sa aj na problémy pedagogiky, vydal napr. Monografiu **Učiteľova osobnosť** a články orientované na problematiku vysokého školstva na Slovensku.“ (Kováčikova, D., Turanská, E., 1999, s.60).

Otázky a úlohy:

1. Čo bolo obsahom „Malého školského zákona“?
2. Aká bola štruktúra školskej sústavy v Československu v danom období?
3. Čo bolo impulzom pre vznik pedagogického reformizmu?
4. Aké boli prejavy pedagogického reformizmu v Československu v rokoch 1918 –1939 ?
5. Ktoré pedagogické reformy presadzoval V. Příhoda?
6. Aké postoje zaujímal k pedagogickému reformizmu O. Chlup?
7. Kriticky zhodnodte pedagogické myšlienky V. Příhodu a O. Chlupa z pohľadu súčasného pedagogického myslenia u nás!
8. V čom spočíva prínos J. Kvačalu pre pedagogiku?
9. Čo kritizoval J. Čečetka?
10. Čím sa zaoberal v oblasti pedagogiky J. Hronec?

10 POSTAVENIE DIEŤAĽA A VÝVIN DETSKÝCH PRÁV V HISTORICKOM KONTEXTE (Vlasta Cabanová)

Názory dospelých na dieťa ako na osobnosť a na jeho spoločenskú hodnotu sa v priebehu vývoja ľudstva menili. Dlhé obdobie vývoja ľudskej spoločnosti nebolo detstvo v porovnaní s ostatnými obdobiami života považované za rovnocenné obdobie, vnímalo sa len ako obdobie predprípravy na dospelosť. Považovalo sa za nehodné pozornosti a úvahy o dieťati, ktoré odhaľovali jeho skutočnú hodnotu, sa v historickom vedomí spoločností utvárali len veľmi pomaly. Vytváranie (vrúcnejšieho) citového vzťahu dospelých členov spoločnosti k deťom, je vo svojej podstate objavovaním ľudskosti.

Prvky starostlivosti o deti najmladšieho veku môžeme sledovať už v raných obdobiach vývoja civilizácie. Dokazujú to mnohé archeologické nálezy a nepriame svedectvá o živote primitívnych kmeňov, spoločenstiev žijúcich aj v súčasnosti izolovane od civilizácie. Máme dosť informácií i o tom, ako sa v pôvodných, prírodných formách spoločenského bytia prvých spoločností správali jej členovia k neproduktívnym skupinám spoločnosti (k chorým, starým, k malým deťom) a môžeme si tak vytvoriť celkový obraz o zvykoch prvých primitívnych národov na počiatku ľudskej spoločnosti.

Neisté právo na život a infanticidium². Je realitou, že v ranom období civilizácie, v čase voľnosnubných vzťahov malé deti, ktoré prichádzali na svet živelne, veľkú hodnotu v očiach dospelých členov komunity nemali. V ťažkých časoch vojny, v čase nedostatku si prežitie väčšiny vyžadovalo vylúčenie tých jednotlivcov, ktorí znižovali životaschopnosť kmeňa, rozhodovala materiálna stránka prežitia a inštinkt zachovania rodu. Prednejšie ako individuálny život, bolo prežitie kmeňa. Z uvedených dôvodov v čase núdze, napríklad v čase dlhého putovania za potravou, v čase vojnových pochodov boli deti, ale i osoby staré, slabé, neužívajúce, choré kmeňu na ťarchu. Takéto oslabené osoby sami kmeň opúšťali³, ale často ich aj samotní členovia kmeňa spolu s malými deťmi zabíjali (Neumann, 1970, 1999, Matějček, 1995). Život dieťaťa mal tú najmenšiu hodnotu a naši predkovia usmrcovali deti aj v ďalších prípadoch:

Obetovanie dieťaťa na zmierenie s bohmi. Motívom boli obava z budúcnosti, neistota a často i strach. Napríklad Hómer v Iliade a Odysee popisuje obetovanie detí bohom na začiatku vojnového ťaženia, ktoré malo zaručiť úspech výpravy. Takéto obety praktizovali

² Infanticidium – usmrtenie novorodenca.

³ Dobrovoľná obeta života jednotlivca v prospech prežitia skupiny ako celku, je považovaná za podobu altruizmu, ktorej základom je egoistický motív skupiny (Silammy, 2001) .

i bojové keltské kmene, ktoré sídlili na našom území pred príchodom Slovanov (pozri bližšie A. Bauerová, 1988, s.148 – 149).

Postupne s rastom populácie bol dôvodom usmrcovania novonarodených detí aj **strach pred preľudnením** (Predmerský, 1989). Snahy obmedzujúce počet detí spôsobilo preľudnenie, ktoré skutočne ohrozovalo malé grécke mestské štáty. Bála sa ho predovšetkým šľachta, ktorej *príjmy plynuli len z pozemkového vlastníctva* (Neumann, 1970). Aj v neskoršom období sa rôznymi opatreniami usilovali **obmedzovať počet detí v rodinách**, aby zabránilo deleniu (drobeniu) majetku. Takýto dôvod na usmrcovania ospravedlňoval aj Aristoteles, podľa ktorého veľký počet narodených detí vedie k ochudobňovaniu občanov a ochudobnenie má za následok nepokoje a zločiny.

Deti boli po narodení usmrcované aj v situáciách, ak **ohrozovali existenciu rodičov a starších detí v rodine**, alebo v spoločenstve. Bolo to v súlade s dobovou morálkou, lebo podľa v prírodných spoločenstiev mal život dospelého prednosť pred životom dieťaťa, život dieťaťa staršieho pred životom mladšieho. *V prírodných podmienkach sa deti rodili s odstupom troch rokov, v tvrdších podmienkach bol tento odstup väčší – aj päť rokov. Ak sa dieťa narodilo v nevhodnom časovom odstupe, alebo v čase veľkého nedostatku jedla, zavrhlí (odložili) ho.*

Postupne, s hospodárskym rastom vylučovanie starých a nemocných zo spoločnosti stratilo svoje pôvodné opodstatnenie, zostalo však usmrcovanie defektných novorodencov. Preto v otrokárstve nenachádzame žiadne doklady o výchove detí s telesným znevýhodnením⁴. Dôvodom neprijatia bolo okrem ich obmedzenej práceschopnosti v dospelosti aj ich vnímanie ako zaťaženia rodinného majetku (osobitne v chudobných rodinách, ale i v rodinách bohatých ľudí). Hoci s vytváraním zložitejších sociálnych vzťahov postupne vylučovanie starých a chorých stratilo svoje pôvodné opodstatnenie, naďalej však pretrvávala likvidácia malých detí, za samozrejmé sa to považovalo pri zdravotne oslabených a znevýhodnených novorodencoch. Keďže takéto deti boli vo všeobecnosti považované za príťaž, **infanticidium pretrvávalo celé stáročia u zdravotne znevýhodnených novorodencov**. Starí Indovia používali na odstraňovanie riek Ganges, vieme tiež o Katágincoch, ktorí deti topili v mori. Tieto spáchané skutky boli spoločensky tolerované, ale vojenská vláda v Sparte zabitie zdravotne znevýhodneného dieťaťa priamo legitimizovala.

⁴ Postihnutia sa vyskytovali len u ľudí, ktorí ich získali počas života – otroci po kryptiách (krutom zaobchádzaní), vojnoví vyslúžilci ako následok vojnových zranení a slobodní občania po chorobe, Ezop – grécky bájkar mal hrb po tuberkulóznom zápale chrbtice, Sokrates mal vybočené rachitické kolená (pozri bližšie V. Predmerský, 1989).

Podľa Lykurgových zákonov⁵ (4. stor. p. n. l.) mal otec právo narodené defektné dieťa, alebo dieťa ktoré nechcel, ihneď po narodení zabiť. Podľa jeho zákonov každé novonarodené dieťa ihneď po narodení prehliadla osobitná komisia zložená z *najstarších členov rodu* (fylé) z *otcovej strany* (Cambiano, 2005, s.78). Plutarchos o tom píše: *nezáviselo len od otca, či chce vychovať narodené dieťa, ale musel ho priniesť na miesto, kde boli zhromaždení najstarší z cechov. Ak bolo silné a dobre urastené, určili, aby sa vychovalo, a poukázali mu jeden z deväťtisíc prídelov, ak však bolo slabé a zle urastené, dali ho hodiť do tzv. apothetai, hlbokých priepastí na hore Taygere, pretože sa nazdávali, že taký človek musí byť na ťarchu sebe i štátu*“ (in Neumann, 1970, s. 219). O tom, že takéto uzákonené zvyklosti, pokladali za správne, svedčí aj skutočnosť, že ich schvaľovali aj také osobnosti ako Platón a Aristoteles.

Najrizikovejšie pre život dieťaťa boli prvé chvíle po narodení, riziko trvalo pokiaľ dieťa nedostalo meno. V okamihu, keď dostalo meno, čo bolo zvyčajne po piatich dňoch od narodenia bolo považované za plnoprávnu bytosť. Z hľadiska posudzovania životaschopnosti novorodencov boli ohrozené aj dvojčatá, alebo aspoň jedno z nich. Pri narodení viac ako jedného dieťaťa išlo predovšetkým o zníženú menšiu veľkosť a nižšiu pôrodnú hmotnosť novorodencov – nižšiu životaschopnosť, ale i zvýšené nároky dvoch detí na výživu a ošatenie. Všeobecne bolo usmrcovanie dvojčiat, alebo aspoň jedného z nich rozšírené pomerne dlhý čas. Až sociálne vyspelejšia spoločnosť a materiálne zabezpečenie viedlo k prijatiu dvojčiat ako zvláštneho daru, milosti či božieho požehnanie.

Preventívne **zabíjanie detí porazeného nepriateľa** ako ochrana pred odplatou budúcich generácií. V dobách častých vojen deti ohrozovali aj dobové zvyky a morálka, ktoré umožňovali vojnovému víťazovi usmrtiť deti porazeného nepriateľa. I opačne – deti trpeli za rodičov. Krvná pomsta a princíp odvety založený na princípe kolektívnej zodpovednosti (aj detí) boli v starých civilizáciách právne zakotvené ako legitímne skutky napríklad v Chammurabiho zákonníku – paragraf 23, 24, 116 (pozri bližšie J. Klíma, 1962, 146 – 149). V neskoršom období už nie zákony, ale dobová morálka a pretrvávajúce zvyklosti považovali odplatu za rodičovskú krivdu pre potomkov za správnu vec, pre dospelých mužov priam za povinnosť a vec cti. Napríklad nariadenie cisára Galliena po porážke Ingentua: „*musíš vyhubiť mužov každého veku*“ (Gibbon, 1983, s. 88). Po víťazstve porazenému nepriateľovi vyvraždili deti, aby nemal potomstvo a tým aby sa znížila možnosť pomsty, keď deti dorastú.

⁵ Spartský zákonodarca, podľa ktorého deti nepatrili otcovi, ale štátu. Preto deti by mali mať len najlepších mužov, *nie každý* bez rozdielu. Medzi predpismi bolo i nariadenie o vhodnom čase pre zreých mužov a dievčatá mať deti (ale i eugenika, ktorú rozvinul v teóriách ideálneho štátu jeho obdivovateľ Platón a neskôr Aristoteles).

Infanticidium ako **rodová regulácia populácie** a veľkosti rodiny. K usmrcovaniu dochádzalo častejšie, ak narodeným dieťaťom bolo dievča. S rozšírením inštitúcie manželstva a upevnením patriarchálneho systému sa zodpovednosť za narodené deti preniesla z komunitného spoločenstva na otca rodiny. Manželstvo bolo vecou rozumu – obchodnou záležitosťou a deti boli úrokom (ziskom) z tohto obchodu. S množstvom narodených detí sa rozširoval majetok otca – deti boli pracovnou silou i predmetom obchodných manželstiev, s ktorými sa ešte upevňovalo bohatstvo otca. So vznikom manželstva kúpou, ale tiež s úsilím rodičov zabezpečiť sa v starobe súvisel výber a infanticidium detí nežiaduceho pohlavia. Existuje veľa dôkazov o tom, že v staroveku i v rodinách ekonomicky dobre zabezpečenej strednej vrstvy sa zbavovali novonarodených dievčat skôr ako chlapcov. Ako uvádzame už vyššie, súviselo to predovšetkým s upevňovaním patriarchálneho systému⁶. *Napr. v starogréckych rodinách bolo bežným zvykom mať dvoch, prípadne troch synov, ale vidieť viac ako jedno dievča bolo zvláštnosťou* (Neumann, 1970, 234 – 235). Najväčšie rozmery dosiahlo infanticidium a odkladanie novorodencov⁷ – dievčatiek pravdepodobne v období najväčšieho zníženia pôrodnosti Grékov čo bolo v období helenizmu, kedy typická grécka rodina mala už len jedno dieťa, čo značne kritizoval napríklad historik Polybios i Procopius. Básnik Poseidippos hovoril o tomto probléme nasledovne: „Každý, i keď je chudý, vychováva syna; dceru, i keď je bohatý, odloží“ (Cambiano, 2005, s. 78). Pomer dievčat a chlapcov v dospelom veku bol 1 : 4. Takéto kruté zvyklosti sa zachovali až do stredoveku.

Aj v takých vyspelých kultúrach, ako boli antické Grécko a Rím, kde bol slobodný občan a jeho práva cenené nadovšetko, bol vzťah k práve narodeným deťom rozporuplný. V Aténach otec mal **právo dieťa obetovať bohom**. Mohol ho aj opustiť, mohol svoje dieťa **predať aby zaplatil dlhy**. Takúto prax otcov splácať deťmi dlhy *zakázal svojim nariadením Solón* (Cambiano, 2005, s. 78).

V Ríme bola moc hlavy rodiny absolútna. Otcovská moc legitímne vymedzená rímskymi zákonmi ako *patria potestas*, znamenala, že ihneď po narodení dieťaťa riešil alternatívu, t. j. rozhodoval o bytí či nebytí dieťaťa ako o ostatných veciach. Novonarodené dieťa priniesli sediacemu otcovi a položili mu ho k nohám. Bolo na ňom, aby rozhodol, či je dieťa podľa neho „k niečomu.“ Ak ho zdvihol zo zeme a položil si ho na kolená, uznal mu právo na život. Ak ho nezobral na ruky služobníci dieťa odložili, usmrtili, alebo hodili do rieky Tiber. Aj v neskoršom živote legitímne disponoval so životom všetkých detí v rodine (*ius*

⁶ Ak v archaických, homérskych časoch Grécka musel ženích neveste priniesť dary, v období antiky nastala zmena – dar (*veno*) už museli dať rodičia nevesty čo značne prispelo k „prebytku“ dcér, nakoľko rodičia neboli schopní poskytnúť *veno* viacerým dcéram.

⁷ Deti odkladali v košíku, alebo v hlinenej nádobe na verejné miesta. Nájdené dieťa sa mohlo stať otrokom toho, kto ho našiel a vychoval (Matoušek, 2003, s. 27).

vitae necique), mohol ich podobne ako v Aténach *predať do otroctva za riekou Tiber, prenechať inému na osvojenie, alebo odovzdať do mancipia z dôvodu nahradenia škody* (Rebro, 1980, s. 78).

Rimania, ktorí prevzali grécku kultúru, považovali usmrcovanie chorých a zdravotne oslabených novorodencov tiež za samozrejmosť. Myslenie doby výstižne popísal významný rímsky mysliteľ Seneca (4. st. pred n. l. – 65 n. l.) ktorý hovorí o práve, ak nie až o povinnosti rodičov „*odstrániť bezcenný život.*“ To sa týka v prvom rade zdravotne znevýhodneného dieťaťa – jeho život nemá bezpodmienečnú hodnotu sám o sebe ako takú, preto má byť o jeho živote zvažované pod zorným uhlom jeho užitočnosti pre rodinu, spoločnosť a štát keď vyrastie. V tejto súvislosti Seneca doslova hovorí: „*Chorým psom rozbíjame hlavy; agresívne a zdivené býky vedieme na porážku; chorľavejúce ovce idú pod nôž, aby nenakazili stádo; nekvalitné potomstvo zahubíme - topíme deti, ktoré sú po pôrode slabé a nenormálne. Nedeje sa tak zo zlosti, ale z rozumu. Rozum nás vede k oddeleniu škodlivého od zdravého*“ (Helus, 2004, s. 16). Išlo o pokračovanie antických zvyklostí, ktoré na život dieťaťa nazerali z hľadiska eugeniky⁸ a rasovej hygieny.

Dôvodom usmrcovania bola aj zlá ekonomická situácia v rodinách. Rozmáhajúcu biedu zväčša zapríčiňovala „*neznesiteľná ťarcha daní, útrapy a ústrky, ktorým vyberači daní vystavovali insolventných dlžníkov*“ (Gibbon, 1983, s. 113). Chudobní sa už netešili z rozrastania rodín, nepovažovali narodenie detí za rozrastanie majetku, ale usmrtenie pokladali „*za prejav rodičovskej lásky – pokus uchrániť pred neodvratnou núdzou deti, ktoré by neboli vládali uživiť*“ (Gibbon, 1983, s. 113).

Obrat v pohľade na novorodenca nastal až na súmraku rímskej ríše v štvrtom storočí zásluhou rozšírenia kresťanstva. Predaj a zabíjanie detí obmedzil prvý kresťanský cisár Konštantín, zrovnoprávnením kresťanstva hlásajúceho **ľudskosť a lásku k blížnemu**. V duchu kresťanstva, ktoré sa od roku 313 stalo štátom uznávaným náboženstvom (milánsky edikt Konštantína Veľkého) sa zmenil aj postoj k dieťaťu, začali ho považovať za samostatnú ľudskú bytosť, *na ktorú sa vzťahuje Božie prikázanie „nezabiješ“* (Matejček, 1995). Škoda len, že Konštantín ako prísny zákonodarca „*pri výkone zákonov prejavoval blahosklonnosť, ak nie ľahostajnosť*“ (Gibbon, tamtiež). Mnohé kruté praktiky preto pokračovali naďalej nielen

⁸ pôvodne termín F. Galtona vyjadrujúci snahu o telesné alebo duševné zlepšenie budúcich generácií ľudskej spoločnosti; hrubo zneužitý v teórii o nadradenosti rás v období nacizmu počas druhej svetovej vojny. V súčasnosti chápaný ako „*uvedomelá snaha zabrániť negatívnym vplyvom patologickej dedičnosti*“ (Ivanová – Šaligová, 1983, s. 264), s dôrazom na medicínske zásahy do vnútorného prostredia počas prenatálneho vývoja človeka, s cieľom obmedziť vplyv chorôb a geneticky nevhodných dispozícií.

v Itálii, ale i v jej provinciách. Jeden z jeho neskorších nástupcov, cisár Theodosius, však zasiahol s nekompromisnou rezolútnosťou: „*Pokiaľ rodičia oznámia, že sa nemôžu z dôvodu chudoby o svoje deti starať, potom musia byť neodkladne zaopatrení odevom a potravou. To, že musí byť novorodenec živý, neznesie žiadne výhovorky. Ved' odporuje našim základným zákonom, aby ktokoľvek bol kvôli hladu nútený k nehanebnému jednaniu*“ (in Helus, 2004). V zmysle rímskeho práva zákonom už z r. 374 sa usmrtenie dieťaťa považovalo za vraždu.

Kresťanské náboženstvo v prvom štádiu svojho vývoja prostredníctvom zdôrazňovania **požiadavky vzájomnej lásky rodičov** a úcty k životu významne prispelo k upevneniu rodiny. Ale musíme si uvedomiť skutočnosť, že „*zákony na ochranu dieťaťa v rannom stredoveku neboli ani tak motivované starostlivosťou o dieťa samo, ako skôr starostlivosťou o dušu dospelých matiek a otcov, ktorí by sa vraždou dieťaťa dopustili hriechu*“ (Kováčiková, 2000, s. 464), teda išlo viac o ochranu dospelého, než o dieťa ako také.

Všetky tieto činy pre dnešnú kultúru neprijateľné, sa vo všeobecnosti v spoločnosti tolerovali a počas staroveku a stredoveku ľudia v najširších vrstvách spoločnosti neprijímali (možno s výnimkou najvyšších vrstiev) narodenie dieťaťa tak citovo zainteresovane ako dnes a usmrcovanie detí bolo bežným javom (Možný, 1990, Kováčiková, 2000).

V neskoršom období vplyvom silnejúcej spoločenskej kontroly partnerských vzťahov začalo sa častejšie vyskytovať usmrcovanie **detí z nežiaducich vzťahov** ako snaha vyhnúť sa verejnej hanbe a poníženiu, prípadne odsúdeniu za cudzoložstvo. Ohrozené boli predovšetkým deti otrokýň, slúžok, ale i *deti narodené slobodným matkám, alebo vydatým v nepriaznivej situácii deti z mimomanželského vzťahu*. Tomuto nepriaznivému stavu napomáhal aj fakt, že takéto deti sa považovali za menejcenné. Nemanželské deti sa považovali za nezákonné, tieto deti nemohli dediť, prakticky ich vylúčili zo spoločnosti. (Z. Matějček, 1995, E. Csukovicsová, 2002).

Napriek postupnému rozširovaniu kresťanstva v širokých vrstvách obyvateľstva, bolo infanticidium ešte v ranej stredovekej spoločnosti *takým rozšíreným hriechom, že sa naň pamätalo jasne vymedzeným pokáním...* K odčineniu hriechu postačovalo kresťanovi odriecť si ... *po štyridsať dní pôžitky vína a mäsa a po dobu jedného roka sexuálne abstinovať* (Plessen von Zahn, 1979 in Helus, 2004). Výsledkom presadzujúcej sa viery v každodennom živote rodín bol aj krst dieťaťa hneď po narodení⁹, ktorý prispel k ochrane novorodenca.

⁹ Napriek tomu niektorí autori považujú krst novorodencov za negatívny prejav historického vývinu a „odosobnenia“ prvotnej (pravej) podoby kresťanstva: „*namiesto krstu dospelých sa takmer všade vykonával iba pasívny, nevedomý krst malých detí*“ (Küng, 2003, s. 88).

Podľa viacerých autorov jedným z hlavných dôvodov raného krstu novonarodených detí bolo poskytnúť im ochranu, lebo usmrtenie pokrsteného kresťana už muselo byť považované za veľký hriech. S týmito krokmi ako i v vývinom názorov súvisiacich s právom narodeného dieťaťa na život, bolo postupne utratenie dieťaťa kvalifikované ako osobitne sankcionovaná *vražda*¹⁰.

Kresťanská cirkev sa od samotného začiatku snažila svojou charitatívnou činnosťou poskytnúť pomocnú ruku slabším členom spoločnosti. Jej úsilie sa orientovalo i na pomoc nechceným deťom (narodeným mimo manželstva, zdravotne oslabeným a znevýhodneným deťom). V kostoloch začali určovať zvláštne miesta, kde mohli matky odložiť svoje nechcené dieťa, o ktoré sa potom starali obetaví veriaci, alebo ich vychovávali rehoľné sestry v kláštoroch. **Útulky pre odložené deti** začali zriaďovať pri kláštoroch (medzi prvé patrili *útulok v Carihrade už r. 335*, známy je *napr. útulok v Miláne r. 787* (in Matejček, 1981).

V roku 1198 pápež Inocent III. dal pri nemocnici svätého Ducha zriadiť sirotinec opatrený otáčavým zariadením, ktoré sa nazývalo **torno**. Bola to vlastne schránka na dverách, alebo stene, do ktorej bolo možné vložiť dieťa ale len do určitej veľkosti a jej otočením sa dieťa dostalo dnu bez toho, že by matka bola poznaná¹¹. Cieľom bolo zachrániť nechcené deti, ktorých by sa inak matky zbavili iným spôsobom. Takéto a podobné predpisy sa udržali až do neskorého stredoveku.

Stredovek – dieťa je nedokonalé a od prírody hriešne. Rodičovská autorita uplatňovaná v rodine predstavovala absolútnu moc nad dieťaťom a prísnosť bola základom vzťahu rodičov a detí od najstarších čias. Hlavným cieľom v stredovekej rodinnej výchove bolo už od malička **vychovávať k poslušnosti**, úcte, k rešpektovaniu autority. Táto autorita sa presadzovala nielen ako sankcionovanie priestupkov, ale predovšetkým už ako preventívne zastrašovanie telesnými trestami s cieľom odradiť deti od nežiaduceho správania. Vďaka rozšírenému názoru, že vo svojej povahe dieťa už svojou prirodzenosťou inklinuje k priestupkom „*detstvo je hriešne.. bez hriechu nie je ani jednoduché dieťa...*“ (Augustín, 1997, s. 36), sa pokladalo za osobitne dôležité ho od malička viesť v prísnosti a v

¹⁰ Na území strednej Európy sa vražda trestala hrdelným trestom – mečom alebo upálením. Infanticidium (usmrtenie novorodenca) ako prevažne ženský zločin sa trestal zahrabaním za živa s prebodnutím srdca zahroteným kolom (pozri bližšie Hupko, 2006, s. 12, Szeghyová, 2004, s. 77) Napríklad v Poľsku v prvej polovici 17. storočia tvorili krkavčie matky až 12 % popravených zločincov (Karpiński, 2004, s. 91).

¹¹ Dnes vidíme analógiu v súčasnej spoločnosti – v zriaďovaní hniezd záchrany. Ich hlavným poslaním je zachrániť život nechcených novonarodených detí. Aj novodobé hniezda záchrany počítajú s odloženými deťmi len do určitej veľkosti.

poúčaní. Sám **Svätý Augustín** (354 – 430) vo svojom autobiografickom diele *Vyznania* opisuje, že si skoro dolámal jazyk, keď ako šesťročný úpenlivo *prosil Boha, aby už nebol v škole tak kruto bitý... a rodičia sa jeho nárekom iba smiali ... veď to predsa bolo samozrejmé, ako ináč by tomu mohlo byť!* Dokonca si povzdychol na nelichotivom osude výchovy malých detí: „*kto by radšej nevolil smrť, keby si mal vybrať, či byť opäť dieťaťom, alebo zomrieť*“ (Augustín, 1997, s. 38 – 39).

Aj v stredoveku bez ohľadu na stav a spoločenskú vrstvu ku ktorej rodina patrila, **deti podliehali otcovi**. Aj keď už v tejto dobe vznikajú ojedinelé myšlienky o dieťati ako o slobodnej individualite, ideály výchovy však predovšetkým zameriavali *na prvorodených chlapcov* z privilegovaných vrstiev, a to najskôr po dosiahnutí *piateho roku* života chlapca. Na území strednej Európy, napríklad v Uhorsku deti dosahovali zákonný vek – dievčatá v dvanástich a chlapci v štrnástich rokoch. *Právo slobodne disponovať s majetkom mohli chlapci až vo veku 24 rokov* (Csukovicsová, 2002, s. 5). V stredovekom systéme, v právnom poriadku boli v plnom rozsahu (občianske dedičské) práva priznávané len prvorodeným synom.

Z viacerých už vyššie uvedených príčin bolo detstvo spojené s prísnou výchovou v spomienkach dospelých len neradostným obdobím ich života. V hodnotení dospelými predstavovalo nezaujímavé obdobie nehodné pozornosti. Postoj spoločnosti k zvláštnostiam detstva ako i k osobitostiam detského veku bol necitlivý a zvlášť ľahostajný. Svedčí o tom aj skutočnosť, že v umeleckej tvorbe (literatúre, maliarstve) sa tematika detstva a dieťaťa do 12. storočia takmer nevyskytovala a ak sa i v neskoršom čase predsa len začalo objavovať na obrazoch s náboženskou tematikou dieťa bolo stvárňované neprirodzene, nereálne, len ako zmenšenina dospelého.

Renesancia – detstvo ako plnohodnotné obdobie ľudského života. Podstatnejší obrat záujmu i celkom nové ponímanie výchovy detí priniesli so svojou filozofiou nového človeka až humanizmus a renesancia. Skutočné objavovanie detstva v renesančnej spoločnosti začalo najskôr v umení: „*na sklonku stredoveku a na počátku renesance, v kameni, v malbě a na skle, se Matka Boží poprvé usmála na své děťátko. Matka pečující, děťátko hravé, s příslibem nekonečných možností...*“ (Kingová, 2003, s. 276). Predovšetkým v maliarstve 17. storočia, keď sa deti z vyšších spoločenských vrstiev postupne stávali jedným z najobľúbenejších námetov dvorných maliarov a portrétistov, pričom výtvarné stvárňovanie postavy dieťaťa – zobrazovanie telesných proporcií dieťaťa sa už blížilo k realite (Peter Pavol Rubens, Anthonis van Dyck, Franz Halz a ďalší).

Obdobie humanizmu síce pristúpilo k detstvu srdečnejšie, ako v predošlých obdobiach, takže dieťa už nemohlo byť priamo zabité, alebo predané do otroctva, ale mohlo

byť naďalej prísne až kruto trestané, rôznym spôsobom vykorisťované a obmedzované. Všeobecne panoval názor, že len čas môže vyliečiť človeka z detstva a mladosti, ktoré sú skutočne obdobím nedokonalosti v každom ohľade (Ariés, 1962). Napríklad i taký veľký humanista, ako bol Michel de Montaigne (1533 – 1592) hovoril s opovrhnutím o malých deťoch ako o tvoroch, ktoré nemajú ani duševnú činnosť, ani zreteľné tvary, ktoré by ich robili hodnými lásky. Dokonca prehlasoval, že by nikdy nestrpel, aby boli v jeho blízkosti čo i len kĺmené (Opravilová – Gebhartová, 1998). Autorita a prestíž nedovoľovala mužovi zaoberať sa malými deťmi, prejavovať im pozornosť či dokonca nežnosť. Výchovu najmenších detí a detí predškolského veku zabezpečovali výlučne ženy – staršie sestry a matky, v stredných a vyšších vrstvách spoločnosti zabezpečovali opateru dojky¹².

Dieťa začalo byť mužskou časťou spoločnosti akceptované až v čase, keď dosiahlo určité znaky fyzickej zrelosti a (pohlavnej) dospelosti a bolo prijaté do sveta dospelých.

Na prahu **novoveku** mal najväčšiu zásluhu na zmene pohľadu na dieťa **Jan Amos Komenský**, ktorý vo svojich pedagogických prácach hovorí o deťoch s láskou, ako *o najdrahších klenotoch a diamantoch pravých*. Jeho názory spolu s názormi J. J. Rousseaua našli širokú odozvu v spoločnosti. Nakoľko patrili k mimoriadne vplyvným osobnostiam spoločenského života tej doby, ich zásluhou nastal predovšetkým v stredných a vyšších vrstvách obrat v pohľade na dieťa, najmä v potrebe väčšieho záujmu a starostlivosti oň. Je dokázané, že spolu s vývinom poznania, v krajinách, kde našli ich myšlienky ohlas, poklesla i úmrtnosť malých detí. Boli vytvorené podmienky na pozitívne spoločenské zmeny, ktoré sa prejavili v následnom sociálnom, kultúrnom a ekonomickom pokroku. No nepotvrdilo sa očakávanie, že nové poznatky, budú smerovať k rešpektovaniu *a k úcte všetkých detí* a že tieto myšlienky sa už budú presadzovať všade – vo všetkých vrstvách spoločnosti tak, aby boli dodržané základné predpoklady pre ich zdravý vývoj. V období novoveku sa výchova začína už výrazne selektovať (elitárska výchova) podľa spoločenských vrstiev a v teóriách sa zdôvodňovala prirodzenosť sociálnej nerovnosti a nutnosť prijatia takého spoločenského poriadku. Zásadné zmeny vo výchovných prístupoch k deťom a ich hodnote, nastali len vo vyšších spoločenských kruhoch, k čiastočným zmenám dochádzalo v stredných vrstvách spoločnosti. No len veľmi ťažko sa presadzoval pokrok

¹² Stredoveké spoločenské konvencie nedovoľovali otcom zaujímať sa o malé deti, preto sa o ne starali výlučne ženy. Je však veľmi pravdepodobné, že starostlivosť o malé deti prinášala rodičom bohaté citové zážitky, ale priznať sa k nim sa považovalo za spoločensky nevhodné.

v najširších vrstvách spoločnosti¹³.

Vo všeobecnosti sa stredoveká výchova ešte viac triedne selektovala a odborovo špecifikovala. Deti z vyšších kruhov vychovávali dojky a neskôr vychovávateľky, ktoré cielene učili deti spoločenskému správaniu (príp. dvornej etikete) a mravnej výchove. Vzdelávanie chlapcov sa v neskoršom veku ešte prehlbovalo a rozširovalo. Deti z nižších vrstiev neboli cielene vychovávané a vzdelávané, rodičia sa od samého začiatku keď im zvýšil čas popri ťažkej práci zameriavali predovšetkým na pracovnú výchovu a veľmi skoro zapájali deti do manuálnych činností na chode domácnosti. Nutné bolo skoré prispôsobenie sa dieťaťa chodu rodiny a v rodine každé dieťa od malička pravidelne denne manuálne pracovalo. Životné podmienky boli mimoriadne ťažké – slabá výživa, ale i povery a tvrdé výchovné prístupy spôsobovali, že často bol život týchto detí bojom o prežitie.

Iný druh ohrozenia detí predstavovalo rozširovanie priemyslu v európskych krajinách. V podmienkach masovo expandujúceho priemyslu zhruba od konca 18. storočia, vstupovali deti už veľmi skoro do pracovného procesu. Rodičia v snahe vylepšiť ekonomickú situáciu chudobných rodín posielali i veľmi malé deti (zhruba od piatich rokov) do fabrických prevádzok, kde ich majitelia zamestnávali ako lacnú pracovnú silu. **Využívanie malých detí na prácu** sa v priemyselných krajinách rýchlo rozšírilo. A trvalo takmer sto rokov, než začali platiť zákony, ktoré aspoň ako tak regulovali kruté pracovné podmienky práce detí v továrňach. Keďže podstatnú časť pracujúcich tvorili ženy, tieto pomery predstavovali hneď dvojnásobné zasiahnutie – obmedzenie vývinu detského sveta:

1. veľká časť detí, ktoré pracovali už od piatich rokov zapojením do pracovného procesu prišlo o detstvo;

2. ešte väčšia časť detí menších ako päť rokov zostávalo doma celé dni bez matiek, ochudobnené o ich starostlivosť a lásku. Väčšinou zostávali v opatere len o niečo starších súrodencov, alebo u starých ľudí, ktorí by boli často už sami potrebovali opateru.

V porovnaní s chudobnými rodinami živoriacimi v mestách, nebola situácia o nič lepšia na vidieku, kde v mnohodedných rodinách museli matky denne pracovať veľa hodín na poli a nemali dostatok času na starostlivosť a opateru mnohopočetnej rodiny.

Problémy so zvládaním výchovy v mnohodedných rodinách „pomáhala“ riešiť okrem čo najdlhšieho držania dieťaťa v povelni, napríklad aj podávanie opiátov.¹⁴ Utlmovanie

¹³ B. Levack (2004, s. 240) uvádza, že sudcov v období zhoršených hospodárskych podmienok v Európe ešte okolo roku 1550 sudcov znepokojoval veľký nárast prípadov infanticidií z ekonomických dôvodov.

¹⁴ Na našom území ešte v devätnástom a na začiatku dvadsiateho storočia sa bežne dával deťom odvar z makovic. Spisovateľka Terézia Vansová chodila po slovenských dedinách a popri boji proti alkoholizmu presviedčala matky, aby nedávali deťom odvar z makovic spôsobujúci demenciu.

detskej hravosti malo za úlohu uľahčiť opateru starším súrodencom, ale často neúmerné a nekontrolované podávanie opiátov prispievalo k demencii a zaostávaniu vo vývoji. Podľa vtedajších kritérií boli deti práceschopné už vo veku päť rokov – podľa dobových údajov veľkú časť tvorili deti deväťročné, nezriedka dokonca päťročné! V prvej fáze nástupu priemyselnej revolúcie tieto *deti pracovali rovnako dlhý pracovný čas ako dospelí*. Viacerí významní myslitelia doby vystupovali proti detskej práci. Napríklad pokrokový anglický mysliteľ a reformátor Robert Owen žiadal vydanie zákona, ktorým sa:

1. *obmedzí pracovný čas v továrňach so strojovým zariadením na 12 hodín, a to s pol druhu hodinovou prestávkou na jedno jedlo,*
2. *zakáže v takýchto továrňach zamestnávať detí mladšie ako desať ročné a do dvanásteho roku by nesmeli deti dlhšie pracovať ako šesť hodín denne,*
3. *nepripustia do továrne deti ani po dosiahnutí desiateho veku pokiaľ sa nenaučia čítať, písať a štyri aritmetické úkony a dievčence okrem toho aj šiť obyčajný oblek* (pozri bližšie R. Owen, 1983).

V podstate takéto požiadavky boli v tej dobe ojedinelými pokusmi, no nevznikla žiadna vlna účinného protestu, ktorá by neľudské vykorisťovanie detí zastavila. Stávky na protest proti detskej práci boli často motivované nie s ohľadom na dieťa, ale s obavami z detí ako z lacnejšej konkurencie, t. j. že deti – ako menej platené pracovné sily vezmú prácu dospelým.

Spoločenský vývoj spolu so vznikom systematických prác o výchove postupne posúvali pozornosť verejnej mienky i na malé deti a ich životné podmienky. Vzdelávanie a výchova sa dostali aj do zorného poľa panovníkov, ktorí označili vzdelávanie (školu) za vec politickú. Zavedenie povinnej školskej dochádzky spolu **s nariadením pre rodičov posielat' deti do školy** prispelo k zlepšeniu životných podmienok chudobných detí tým, že príležitosťou získať základy gramotnosti sa mu v živote vytvárali určité možnosti (i keď obmedzené príležitosti) zvrátiť takmer neodvratný osud predchádzajúcich generácií a šancu zlepšiť neradosťné postavenie. Vzdelávanie ich ale neodbremenilo od určitých pracovných povinností – napríklad na vidieku od sezónnych poľnohospodárskych prác a dokonca v mestách urýchľovaným poskytovaním základov gramotnosti už v predškolskom veku (podľa Samuela Widerspina) malo za cieľ len urýchliť zapojenie detí do pracovného procesu. Skutočná pomoc deťom – právna regulácia továrenskej práce, ktorá sa dotýkala práce detí vo fabrikách nadobúda na význame až po roku 1802¹⁵.

¹⁵ V Anglicku bola v roku 1837 pracovná doba osôb mladších než osemnásť rokov obmedzená na dvanásť hodín denne, deti medzi deviatym až trinástym rokom smeli byť zamestnávané len deväť hodín denne, týždenne potom nie viac ako štyridsať osem hodín.

Dieťa je od prírody dobré a vyžaduje si našu úctu. Vo všeobecnosti legislatívnu zmenu pohľadu spoločností na deti priniesla až situácia po Veľkej francúzskej revolúcii. Následkom revolučného krviprelievania bolo aj obrovské množstvo sirôt a opustených detí žijúcich na ulici. Život na ulici, hladovanie, krádeže to bol život opustených a ťažko skúšaných vojnových sirôt.

Ideovými zdrojmi revolúcie boli vedľa hesla bratstvo – rovnosť – sloboda i myšlienky J. J. Rousseaua, ktorý v svojej teórii „prirodzenej výchovy“ založil teóriu na „prirodzenom práve.“ Jeho myšlienka že „všetky deti sú vo svojom jadre od prírody dobré a vyžadujú si našu úctu“ zásadným spôsobom ovplyvnila **Edikt Veľkej francúzskej revolúcie (1801)**, ktorým prijali všetky hladujúce, opustené, vojnou osirelé deti, *za deti vlasti* a tým verejne uznali ich spoločenskú hodnotu. Na obsah Ediktu nadviazal *Civilný kódex* z doby Napoleóna z roku 1804, ktorý právne zakotvoval aj ochranu takýchto detí a spoločne s neskoršie vydaným **Občianskym zákonníkom z roku 1811** určovali právny rámec postavenia dieťaťa v mnohých európskych krajinách v 19. storočí. Spoločensky bolo dieťa uznané, ale čo je preň dobré, to bola otázka, ktorou sa začali zaoberať viacerí.

Koncom devätnásteho storočia vystúpili viacerí psychológovia, biológovia, ale i lekári **s novým pohľadom na dieťa.** Odsúdili správanie sa k deťom, predovšetkým prísnu disciplínu v rodinách, nezáživný a mechanický spôsob vyučovania v škole, ale i vo všeobecnosti používané telesné tresty ako ponižujúce. Keď psychologička Elen Keyová, švédka učiteľka šľachtického pôvodu, vydala v roku 1900 knižku *Storočie dieťaťa*, v úvode knihy uvádza „...*rodičia, učitelia, vychovávateľa, pokloňte sa majestátu dieťaťa*...“ začala tým novú éru výchovy a tieto jej slová sa stali priam manifestom pedocentrizmu a hnutia novej výchovy, ktorý postavil najvyššie nad všetky piedestály malé dieťa. **E. Keyová** propagovala úplnú autonómiu detí, ba „*popierala právo rodičov zasahovať do ich vývoja*“ (Srogoň, 1981, s. 222). So svojimi názormi významne posilnila **individualistické hnutie vo výchove.** Tieto idey zmenili i prístup k deťom v rodine – deti začínajú ovplyvňovať rytmus, i celkový chod života v rodine. Postupne sa rodina začína prispôsobovať deťom.

John Dewey, americký reformátor a zakladateľ pragmatizmu hovorí: *Dieťa je slnko, okolo ktorého sa otáčajú všetky výchovné prostriedky.* Pedocentrizmus bol ideovým zdrojom reformnej pedagogiky a zrodu práv dieťaťa. Civilným kódexom bol daný podnet v boji za práva detí, ktorý sa sformoval do širokého hnutia za práva detí a v 20. storočí sa stalo obsahom programov medzinárodných jednaní, ktoré vyústili do medzinárodných dokumentov a dohôd:

– v roku 1918 bola v Londýne založená organizácia *Zachráňte deti* (Safe of Children),

Tieto časové obmedzenia detskej práce boli považované za veľkú vymoženosť (pozri bližšie Z. Helus, 2003).

– v roku 1923 bol vypracovaný koncept Deklarácie o právach detí a následne formálne schválená Deklarácia práv dieťaťa, ktorá v podstate *kodifikovala rozvíjajúce sa porozumenie spoločnosti pre potreby zvláštnej ochrany detí* (Kraus, 2001, s. 90) a o rok neskôr Ligou národov v Ženeve v roku 1924 bola aj oficiálne prijatá. V nej je vo viacerých bodoch proklamovaná idea „*ľudstvo má dať deťom to najlepšie*“ (Hradečná, Hejlová, Dědečková, 1996, s. 5).

Druhá svetová vojna so svojimi následkami a strádaniami priniesla nové otrasné skúsenosti a tieto pohľady a názory na život a jeho ochranu ešte zintenzívnili kampaň za práva detí a viaceré sa dostali aj do Všeobecnej deklarácie ľudských práv. Po druhej svetovej vojne bola Liga národov nahradená OSN, ktoré v roku 1946 vyhlásilo **Všeobecnú chartu ľudských práv**. V jej intenciách bola prijatá aj druhá Deklarácia práv dieťaťa Valným zhromaždením OSN v roku 1959.

Dňa 20. novembra 1989 prijalo Valné zhromaždenie OSN jednohlasne medzinárodnú dohodu o právach dieťaťa pod názvom **Dohovor o právach dieťaťa**. Dohovor bol logickým výsledkom a zavŕšením viacročných medzinárodných rokovaní s cieľom zabezpečiť pre všetky deti ochranu tam, kde Všeobecná deklarácia ľudských práv dostatočne nezabezpečovala ich potreby. Odborníkmi desať rokov pripravovaný dokument prvýkrát v histórii kodifikoval práva detí formou zmluvy. Dňa 21. januára 1990 bol dokument otvorený k podpisom a *hneď prvý deň ho podpísalo 61 štátov... ..od tej doby ju s výnimkou dvoch štátov ratifikovalo všetkých 191 štátov sveta* (David, 1999, s.10). Dohovor je súčasťou celého súboru medzinárodných dokumentov zameraných na ochranu ľudských práv – pre všetky štáty, ktoré ho ratifikovali je záväzným.

Ako vo väčšine stredoeurópskych štátov i u nás (v tom čase Českej a Slovenskej federatívnej republiky) Medzinárodný dohovor o právach dieťaťa nadobudol účinnosť 6. januára v roku 1991 ako právny dokument najvyššieho rádu – platnosť (ustanovenia) sú nadradené zákonom štátu. Medzinárodná dohoda – dohovor, platí i v súčasnosti v Slovenskej republike. Ide o významný dokument, ktorý v holistickom prístupe vymedzuje postavenie dieťaťa v rôznych sférach spoločenského života.

Základnými princípmi uplatňovania dohovoru sú štyri kľúčové oblasti:

1. Zákaz akejkoľvek diskriminácie. Zaručuje *rovnosť* prístupu všetkým deťom bez rozdielu rasy, náboženstva, pohlavia, myslenia a etnickej príslušnosti, sociálneho pôvodu a telesnej a duševnej spôsobilosti. Toto ustanovenie sa dotýka *tiež rovnosti príležitostí pre dievčatá a chlapcov* (David, 1999, s.12).

2. Uplatňovanie najlepšieho záujmu dieťaťa, ktorým je zameranie spoločnosti jednotlivých krajín na blaho dieťaťa. Zaručuje prednostné prihliadanie na záujmy detí v prípade akýchkoľvek súdnych sporov, parlamentných rokovaní a rozhodovaní, riešenia na správnych

úradoch a konaniach v otázkach detí, verejných a súkromných ústavoch, školách a pod.

3. Právo na život, prežitie a rozvoj dieťaťa. V ponímaní dieťaťa ako subjektu rozvoja, má právo na vyváženú ochranu a *sebaurčujúce práva v každej etape jeho vývoja* (Hradečná, Hejlová, Dědečková, 1996, s. 6).

4. Slobodný názor dieťaťa. Dieťa má právo slobodne vyjadriť svoj názor v otázkach týkajúcich sa jeho osoby a týmto názorom musí byť venovaná náležitá pozornosť, *musí sa im prikladať váha zodpovedajúca veku a zrelosti dieťaťa* (David, 1999, s.13).

Princípy postupne vymedzujú od rudimentárnych práv na život a prežitie, cez právo na rozvoj a ochranu až k právam na osobnej účasti detí v otázkach týkajúcich sa ich samých. Klasifikácia práv v dohovore – jednotlivé práva môžu byť hodnotené klasickým spôsobom podobne ako je tomu *u iných listín ľudských práv, alebo s ohľadom na určité oblasti spoločenského života, ku ktorým sa vzťahujú* (David, 1999, s.13).

Dohovor o právach dieťaťa obsahuje:

a) *základné práva ľudskej existencie*, dotýka sa riešenia existenčných otázok a otázok vlastnej identity ako i zachovania jej integrity. Najdôležitejšie sú:

- právo na život,
- právo na meno,
- právo na zachovanie identity,
- p. na poznanie svojich rodičov,
- p. na primeraný život.

Zahrňujúce právo na rovnosť *bez rozdielu rasy*,¹⁶ náboženstva, pôvodu a postavenia.

Tieto základné práva (na primeraný život, na zdravý duševný a telesný rozvoj) ešte nie je samozrejmosťou vo všetkých krajinách. Napríklad extrémna chudoba v afrických krajinách sa prejavuje predovšetkým na deťoch: *„mnohé odstavčatá¹⁷ z chudobných rodín z nedostatku bielkovín zaostávajú v raste, nohy a ruky im tenknú a bruško sa nalieva tekutinou, vytvára sa kwashiorkor¹⁸. Dieťa vyzerá ako pavúk a vlečie sa k hrobu, lebo spomínaná choroba z podvýživy, t. j. kwashiorkor spôsobuje nenapraviteľné zmeny v mozgu a dieťa ak by aj prežilo, zvyšok života zostane mentálne retardované* (Tinák, 1999, s. 45).

¹⁶ rasa býva dnes definovaná ako varieta ľudského druhu, ktorej príslušníci sa vyznačujú charakteristickými telesnými znakmi genetického pôvodu. V rokoch 1950 a 1951 dalo UNESCO vypracovať „Deklaráciu o rase“ a tá rozlišuje len tri veľké skupiny ľudí: kaukazskú (bielu), negroidnú a mongolskú. Rozličné podskupiny s ktorými sa v staršej i v súčasnej literatúre stretávame sú len situačne stanovené podľa potrieb autorov a z uvedeného dôvodu nemôžu byť brané za všeobecne platné (pozri bližšie N. Demjančuk – L. Drotárová, 2005).

¹⁷ odstavený – znamená „kwashi“ (v shwahilčine), odtiaľ názov choroby kwashiorkor

¹⁸ najvyššiemu stupňu hladovania s následnou chorobou (kwashiorkorom) by sa dalo zabrániť decilitrom mlieka, alebo jedným slepačím vajčkom denne (pozri bližšie prácu lekára pracujúceho v Etiópii B. Tináka, 1999).

Okrem útrap hladovaním sú i dnes bežne africké deti vystavované aj rituálnemu násiliu spojenému s iniciáciou (uvedením do sveta dospelých), ale i deformáciami – obriezku dievčat a chlapcov. Rovnako sa deje s deťmi v Indii, v Pakistane a ďalších ázijských a afrických krajinách.

I tak samozrejmé bazálne právo, ako je právo na meno, nie je všade dodržiavané: „v Etiópii dojča nepokrstia, nedajú mu meno, volajú ho „čuču“ ako všetky ostatné malé deti, a ak sa dožije dvoch, štyroch rokov a vyzerá súco“, potom ho pomenujú (Tinák, 1999, s. 45). Ale i ďalšie práva predstavujú bázu zdravého života detí, napríklad:

b) právo na *zodpovedajúce jednanie dospelých*:

- predstavujú nutné podmienky starostlivosti a ochrany dieťaťa pre nežiaducimi vplyvmi (zneužívaním, týraním, obmedzovaním),
- podmienky zdravotného, telesného, psychického, sociálneho a morálneho rozvoja dieťaťa.

Samozrejme, hovoríme o vyspelých krajinách západnej Európy – v mnohých rozvojových krajinách je i dnes vzťah k dieťaťu taký, ako bol v Európe na počiatku 18. storočia. Napríklad aj nehumánný zvyk regulácie potomstva usmrtením novorodenca nežiadúceho pohlavia u niektorých prírodných národov pretrval až do 20. storočia. Vyskytoval sa u eskimáckych kmeňov Inuitov žijúcich na území dnešného Grónska (pozri bližšie H. Ruech, 1987), dokonca sa zachovali mnohé štúdie etnografov a hodnoverné správy dosvedčujúce fakt, že napriek platnej legislatíve chrániacej život detí vo väčšine krajín, deje sa tak i v súčasnosti napríklad v zaostalých a chudobných častiach Indie, Pakistanu a Číny.¹⁹ Veľké množstvo detí je i dnes v chudobných afrických, ázijských ale i juhoamerických rodinách predané vlastnými rodičmi, deti sú predmetom obchodov s detskou prostitúciou i zapojené do organizovaného zločinu, sú predávané na otrocké práce (juhovýchodnej Ázii – napr. v Thajsku). Ešte i dnes je mnoho detí, ktoré namiesto chodenia do školy musí pracovať v neľudských podmienkach a živiť rodičov i mladších súrodencov.

Rok 1994 vyhlásilo OSN za medzinárodný rok rodiny. Musíme povedať samotnú filozofiu dohovoru o právach dieťaťa ovplyvnili humanistické prúdy, predovšetkým humanistická psychológia, v nej sebaaktualizačne vymedzené potreby v hierarchii Abrahama Maslowa. Vo vyhlásení UNESCO k Medzinárodnému roku rodiny vyhlásila svetová organizácia **základné duševné potreby dieťaťa**, ktoré nadväzujú na vyššie uvádzané potreby vymedzené do 6-tich bodov:

1. Dieťa potrebuje byť milované.

¹⁹ Dôvod odmietania detí ženského pohlavia bol pragmatický – dcéra v dospelosti opúšťala dom (nepracovala pre rodinu). Druhou závažnou príčinou boli dobové zvyklosti, ktoré vyžadovali dávať dcére vopred všeobecne určené veľké veno, na ktoré chudobná rodina zvyčajne nemala prostriedky a ktoré ľahko mohlo rodinu ekonomicky ohroziť i zruinovať.

2. Dieťa potrebuje byť akceptované.
3. Dieťa potrebuje bezpečie.
4. Dieťa potrebuje vzor dospelého.
5. Dieťa sa potrebuje voľne prejavovať bez zábran a strachu. Potrebuje láskavé slovo, úsmev, povzbudenie, pochvalu a odmenu, ktorá posilňuje jeho sebadôveru, životný optimizmus, i vieru v ľudí.
6. Dieťa sa potrebuje všestranne sa rozvíjať.

Dnes v 21. storočí, keď je dohovor podpísaný väčšinou krajín sveta, je hlavným problémom dôsledné dodržiavanie jeho zásad v spoločenskej praxi. Stále ešte pretrváva rozpor medzi proklamovaným a realizovaným právnym stavom. Dohovor a jeho dôsledné dodržiavanie v spoločenskom živote je na dlhej ceste uplatňovania tak, aby sa postupne všetky body stali integrálnou súčasťou všeobecnej kultúry spoločností sveta. Do toho času má škola ako i ostané formálne inštitúcie štátu povinnosť (paradoxne) chrániť dieťa pred nežiaducim vplyvom dospelých.

Otázky

1. V ktorých etapách života bolo dieťa najviac ohrozené?
2. V akých situáciách boli najviac ohrozené dievčatá?
3. Ktoré skupiny detí najviac ohrozovalo infanticidium ?
4. Aká bola situácia v rodinách v archaickom období?
5. Aké bolo postavenie malých detí v Antickom Grécku?
6. Ktoré skupiny deti boli najviac ohrozené v starovekom Ríme?
7. Aké nové ohrozenie detí vzniklo v stredoveku?
8. V akom veku boli deti prijímané do sveta dospelých v období stredoveku?
9. Aké boli životné podmienky dieťaťa v rodine robotníka v období priemyselnej revolúcie?
10. Ako ovplyvnila Veľká francúzska revolúcia pohľad na dieťa?
11. Ktoré dokumenty UNESCO sa venujú otázkam postavenia dieťaťa?
12. Ktoré sú základné potreby dieťaťa?

Literatúra

- ARIÉS, Philipp. 1962. *Centuries of childhood*. Bratislava: SPN. 1962.
- BAUEROVÁ, Anna. 1988. *Zlatý věk země bójů*. Praha: ČS spisovatel, 1988. 264 s. ISBN 22 - 056-88.
- BRUCEOVÁ, Tina. 1996. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- CAMBIANO, Giuseppe. Cesta k dospelosti. In *Řecký člověk a jeho svět*. Vernant, J. P. (ed). Praha: Vyšehrad, 2005. s. 77 – 103. ISBN 80-7021-731-6.
- CSUKOVICSOVÁ, Eniko. 2002. V stredovekom svete. In *História 3 / 2002*, s. 5 – 9. ISSN 1335 –8316.
- DAVID, Roman, 1999. *Práva dieťaťa*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999. ISBN 80-7182-076-8.
- DEWEY, John. 1910. *Príroda a spoločnosť*. Bratislava, 1910.
- DEMJANČUK, Nikolaj – DROTÁROVÁ, Lucia. *Rasizmus a vzdelávanie*. Praha: Epoque, 2005. ISBN 80-86328-83.
- FUNDA, A. O.takar. Albert Schweitzer – zástance kritického myšlení a úcty k životu.
- GIBBON, Edward. 1983. *Úpadok a zánik Rímskej ríše*. Bratislava: Tatran, 1983.
- HANZOVÁ, KODÝM, KREMLIČKOVÁ. 1995. *Práva a povinnosti našich detí*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- HRÁDEČNÁ, Marie, HEJLOVÁ, Helena, DĚDEČKOVÁ, Jiřina. 1996. *Práce učitele s právy dítěte*. Praha: SVIm PedF Univerzity Karlovy.
- HELUS, Zdeněk. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HUPKO, Daniel. 2006. Právo meča – hrdelný trest v stredoveku. In *Historická revue 3 / 2006*, s.12 –14. ISSN 1335 –6550.
- IVANOVÁ – ŠALIGOVÁ, M. 1983. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN, 1983.
- KLÍMA, Jozef. 1962. *Společnost a kultura starověké Mezopotámie*. Praha: ČSAV, 1962.
- KINGOVÁ, L. Margaret. Žena renesance. In Eugenio Garin – editor *Renesanční člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, 2003. ISBN 80-7021-653-0. 280 strán.
- KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. 2000. História starostlivosti o opustené, osirelé a sociálne narušené deti. *Pedagogická revue* č. 5, november – december, ročník 52, 2000. s. 463.
- KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. 2004. Aktuálne otázky vzdelávania v európskom kontexte. In *Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov*. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici. ISBN 80 – 8055–934-1.
- KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. 2003. Vybrané kapitoly z dejín sociálnej práce. In Tokárová a kol. *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT, 2003. s. 80 – 147. ISBN 80-968367-5-7.

- KOMENSKÝ, Jan, Amos. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3.
- KRAUS, B. Ohrožení rozvoje osobnosti prostředím, ochrana a práva dítěte. In *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80 – 7315–009 –2.
- KÜNG, Hans. 2003. *Katolícka cirkev*. Bratislava: Slovart, 2003. ISBN 80-7145-751-5.
- LEXA, František. *Verejný život v starom Egypte*. Praha: Nakladatelství československé akademie věd, 1955.
- LEVACK, P., Brian. Čarodejnice. In *Barokní člověk a jeho svět*. ed. Rosario Villari. Praha: Vyšehrad, 2004. s. 231 – 252. ISBN 80 -7021 -683 -2.
- LÉVI – STRAUSS, Claude. *Myšlení přírodních národů*. Praha: ČS spisovatel, 1971.
- NEUMANN, Stanislav. K. 1970. *Dějiny ženy*. Praha: Epoque, 1970.
- NEUMANN, Stanislav. K. 1999. *Dějiny ženy*. Praha: Euromedia group, 1999. ISBN 80-86355-03-9.
- MATEJČEK, Zdeněk. 1986. *Rodiče a děti*. 2. vydání. Praha: Avicenum, 1986.
- MATOUŠEK, Oldřich. 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon. ISBN 80-86429-19-9
- MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina. Mýty a skutečnosti*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 1998. *Léto v mateřské škole*. 2. díl. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178–245-9.
- OWEN, Robert. 1983. *Spisy pedagogické*. Bratislava: SPN, 1983
- PREDMERSKÝ, Vladimír. 1989. *Kapitoly z dejín špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1989.
- REBRO, Karol. 1980. *Rímske právo*. Bratislava: Obzor, 1980.
- ROUSSEAU, Jean, J. 1982. *Emil, alebo o výchove*. Bratislava: Tatran, 1982.
- RUECH, Hans. 1987. *Dihé sú tiene severu*. Bratislava: SPN. 1987
- SILLAMY, Norbert. 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- SROGOŇ a kol. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1981.
- Sv. AUGUSTÍN. 1997. *Vyznania*. Bratislava: Lúč. 1997 ISBN 80 -7114–185 –2.
- SZEGHYOVÁ, Blanka. 2004. Žena a zločin vo východoslovenských mestách v 16. storočí. In *Žena a právo*. Bratislava: SAV. 2004. ISBN 80- 88880 – 59 -9.
- TINÁK, Benjamín. 1999. *Nechaj žiť, nechaj umrieť*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1999. ISBN 80-7140-190-0.

11 NÁZORY VÝZNAMNÝCH OSOBNOSTÍ NA VÝCHOVU PREDŠKOLSKOM OBDOBÍ

(Dagmar Kováčiková – Vlasta Cabanová)

Z dochovaných historických prameňov je možné sledovať postupný vývoj prístupov od prvotných spontánnych prejavov výchovy malých detí v najstarších obdobiach ľudskej civilizácie až na moderné výchovné postupy a stratégie v novoveku. Môžeme tiež vidieť, ako postupne, s rozvojom poznania a vytváraním zložitejších sociálnych vzťahov sa v prvých vyspelých spoločnostiach prvotný laický výchovný prístup postupne menil na prvé teoretické a systematické úvahy o výchove najmenších detí. Ucelené názory na výchovu (výchovné systémy) nachádzame už vo vrcholnom období antického Grécka – u antických filozofov.

Platón (428 p. n. l. – 348 p. n. l.) ako jeden z najvýznamnejších predstaviteľov antickej filozofie sa vo svojich spisoch vyjadroval k výchove. Napríklad v Platónovom ideálnom štáte, ktorý podrobne opísal v diele *Ústava* sa autor venuje aj predškolskému obdobiu, filozof tu na viacerých miestach hovorí o potrebe skorého vzdelávania. Svedčí o tom aj jeho výrok: „*v čomkoľvek má byť (dospelý) muž dobrý, musí sa práve v tom hneď od detstva cvičiť, zaoberať sa hravo i vážne jednotlivými činnosťami, ktoré k tej veci prináležia.*“ Výchova detí už od troch rokov má byť verejná a je potrebné ju zveriť štátu. *Do troch rokov odporúčal starostlivosť, ktorá chráni pred strachom a bolesťou, ktorá zabezpečuje slobodu.* Chlapci a dievčatá vo veku od troch do siedmich rokov sa majú zhromažďovať na priestranstvách pri chrámoch, kde sa majú učiť recitovať a spievať, učiť naspamäť jednoduché mravoučné veršičky, hrať i tancovať. Okrem toho sa majú deti od útleho detstva telesne otužovať, ale výchova má byť citlivá primerane veku: *deťom by sa nemalo rozprávať, že olympskí bohovia vedú medzi sebou vojny* (Ústava II.) Tiež venuje pozornosť hrám a rozprávaniu, pričom kladie dôraz na ich starostlivý výber, hlavne pri výbere bájok, ktoré by mali byť s mravným ponaučením. Hry by mali napodobňovať prácu dospelých pod dohľadom vybraných žien. O deti sa majú starať zvlášť vybrané vychovávateľky, tzv. „dozorné panie“ v jednotlivých štvrtiach (tieto „panie“ podrobne opisuje v *Zákonoch*).

Aristoteles (384 p. n. l. – 322 p. n. l.) odmietol vzdelávať chlapcov a dievčatá spoločne, tak ako to navrhoval jeho učiteľ Platón. Odporúčal deti ponechať v rodine. Prínosom jeho teórie je predovšetkým starostlivosť o zdravie dieťaťa, jeho správnu výživu a otužovania. Podľa A. majú rodičia svojim deťom čítať rozprávky a staré mýty. Veľký význam pripisuje spontánnym hrám, najmä pohybovým, zároveň vystríha pred nadmernou únavou detí pri hre. Deti majú napodobňovať rozličné činnosti dospelých, nie však práce otrokov. Pre mravnú výchovu majú veľký význam bájky, povestí a dramatické hry a podobne ako Platón upozorňuje na starostlivý výber textu na rozprávanie.

U Platóna i Aristotela nachádzame i počiatky eugeniky. Aby vo vnútri štátu nehrozilo nebezpečenstvo, že muži by viac dbali o svoj prospech ako o všeobecné blaho, filozofi a strážcovia nemajú mať žiadny majetok ani rodinu. Odporúča spoločenstvo žien a v súvislosti s tým i spoločenstvo detí. Úlohou štátu je zoznamovať budúcich rodičov a regulovať pôrodnosť detí²⁰. Matky by mali byť vo veku 20 – 40 rokov a otcovia od uplynutia najbúrlivejšieho obdobia mladosti do 50. Nakoľko Spartu považuje za najdokonalejší z existujúcich mestských štátov, stotožňuje sa s tým, že slabé, choré deti a deti, ktoré sa narodia mimo predpísaný vek rodičov, štát dá usmrtiť. Ostatní novorodenci majú byť odovzdaní do zvláštnych výchovných domovov, kde matky majú chodiť chovať svoje a cudzie deti otrokov. Remeselníci si môžu ponechať majetok i rodinu, ale sú zbavení akéhokoľvek politického vplyvu (Platón, 1980, s. 212). Časom Platón zistil nereálnosť svojich myšlienok ideálneho štátu a v ďalšom diele Zákony pripúšťa súkromné vlastníctvo a opúšťa ideu spoločenstva žien a namiesto nej požaduje povinnosť manželstva a daň z celibátu od 35. roku veku (Cipro, 1991, s.70).

Aristoteles vo svojom diele Politika tiež prijal spartánsku tradíciu, podľa ktorej neuživé deti a deti s telesnými vadami mali byť po narodení usmrcované. Ľudia by mali byť vychovávaní spoločne a v súlade s platnou ústavou. Zvláštnu kapitolu venuje regulácii sobášov a pôrodnosti. Pre sobáš je vhodný vek u dievčat 18 rokov u mužov približne 37 rokov. Tým sa podľa Aristotela zabezpečí spojenie tiel v plnej sile a plodenie detí nastane v dobe vyhovujúcej jednému i druhému. Tiež nástupníctvo detí po svojich otcoch bude lepšie načasované, keď sa budú rodiť vo vhodnej dobe, v intervale medzi zrelým vekom a starobou okolo 70 rokov (Cipro, 1991, s. 102).

Quintilianus (34 n. l. – 100 n. l.). V rímskom období sa k výchove v predškolskom období vyjadroval najmä 1. platený profesor zo štátnych prostriedkov, učiteľ rétoriky, autor 12 kníh o výchove rečníka, Quintilianus. Prikláňal sa k Platónovmu názoru. Hovoril, že výchova má byť verejná a je potrebné s ňou započat' čo najskôr, ak je to len možné, najlepšie ešte *pred tretím* rokom dieťaťa. Vzhľadom k tomu, že sa venoval výchove rečníka, venuje pozornosť vývinu detskej reči v prvých rokoch detstva. Podľa neho je dôležité, aby matky a pestúnky mali dobrú výslovnosť. Upozorňuje, že je potrebné pre dieťa vyberať deti na hranie, spoluhráčmi by mali byť deti, ktoré majú čistý jazyk a dobré správanie. Zavrhol telesné tresty dieťaťa ako ponižujúce.

²⁰ Aristoteles odporúčal rôzne spôsoby antikoncepcie a prerušenie tehotenstva, infanticidium (usmrcovanie novorodencov) pripúšťal pri znevýhodnených deťoch, v prípadoch uskutočňovania z dôvodov regulácie populácie takéto postupy zavrhol.

Stredoveké kresťanstvo s antickými autormi preberalo aj ich náhľady a postoje na výchovu detí a mládeže, ale v celku sa výchove v ranom období venovalo len okrajovo. Hlavný dôraz vo výchove i v predškolskom období kládlo na nábožensko-morálnu výchovu, prispôsobenie sa spoločenským normám, hlásalo pokoru a poslušnosť voči autorite rodičov.

Ján Amos Komenský (1592 – 1670) a predškolská výchova. Z hľadiska pozornosti, akú pripisoval výchove a deťom, ako i upozornenia na hodnotu dieťaťa najvyššie stojí na piedestáli dodnes dielo Jána Amosa Komenského, predstaviteľa pedagogického realizmu 17. storočia, ktorý už v období baroka svojim priekopníckym pedagogickým dielom *Informatorium školy materské*,²¹ (dokončil ho v roku 1631, dielo vyšlo v nemeckom preklade v roku 1633) v ktorom podrobne v 12 kapitolách analyzoval všeobecnú koncepciu, obsah, metódy, prostriedky a formy predškolskej výchovy.

V úvode, prvých troch kapitolách píše, že deti sú najdrahšími a najvznešenejšími klenotmi, ktoré boh zveril k opatrovaniu ľuďom, preto je povinnosťou rodičov, aby deťom od najútlejšej mladosti vštepovali zbožnosť, mravnosť a užitočné vedomosti, ktoré deti samé od seba nemôžu dosiahnuť a rovnako aby sa starali o zdarný rozvoj ich tela, ako stánku ducha. V ďalších siedmich kapitolách podrobne popisuje čo má robiť matka pred pôrodom i po ňom, ako koiť a živiť svoje dieťa, otužovať jeho telo a navykať od malička na určitú životosprávu, ako rozvíjať jeho rozum, viesť dieťa k práci, cvičiť jeho ruku, zmysly i reč a ako ho viesť k mravnosti a zbožnosti.

V závere, v posledných dvoch kapitolách stanovuje kritériá školskej zrelosti a radí matkám ako pripraviť dieťa pre vstup do školy. K. ako prvý položil model systematického vzdelávania dieťaťa v predškolskom období, práve dielom *Informatorium školy materské* položil základy koncepcie *modernej* predškolskej výchovy a vzdelávania a zaradil ju do systému celoživotnej výchovy človeka. Tu píše: „*vraví sa, že deti dokážu všetko, čo je možné, ale v skutočnosti dokážu len to, čomu sa naučili..., práve preto záleží na prvej výchove, ktorá má dbať aby sa hneď prvé dojmy stávali pravými normami múdrosti a prvé zvyky ideami cnosti.*“

Práve teória predškolskej výchovy Komenského spolu s rozvojom veľkovýroby prispela k vzniku prvých profesionálnych zariadení zameraných na opatrovanie detí predškolského veku. Komenského motivoval záujem o dieťa a jeho rozvoj, kým veľkovýroba priniesla pragmatickú potrebu postarať sa o deti zamestnaných matiek.

Thomas Moore (1478 – 1535) v ideálnej obci odporúča vodiť deti na pole, aby videli rôzne práce. Podľa neho sa všetci (aj obyvatelia miest) povinne učia roľníctvu a k tomu ešte

²¹dielo vyšlo prvýkrát na Slovensku práve v tlačiarni v Ružomberku v roku 1892 (pri príležitosti 300 výročia narodenia J. A. Komenského), zásluhou Karola Salvu, učiteľa, kníhtlačiara a osvetového pracovníka.

nejaké remeslo. Roľníctvu sa majú chlapci aj dievčatá vzdelávať od detstva a to sčasti poučovaním a sčasti tým, že sú vedení na pole v blízkosti mesta zdanlivo ku hrám, ale v skutočnosti, aby sa na roľníctvo nielen pozerali, ale aby fyzickú prácu poznávali aj z vlastnej skúsenosti (More, 1978, s. 64).

Renesančný mysliteľ **Thomaso Campanella** v diele *Slniečny štát* popisuje aj výchovu najmenších. V duchu svojej filozofie odporúčal od útleho detstva uskutočňovať mimo rodiny, spoločne pod vedením učených, vzdelaných kňazov. Deti sa majú otužovať a cvičiť na čerstvom vzduchu a od útleho veku spoznávať rôzne remeslá. Múdri kňazi by mali určovať, čomu sa ktoré dieťa má v živote venovať a akej profesii sa má vyučiť. Deti majú vodiť k rôznym remeselníkom, aby sa prejavili ich vlohy pre budúce povolanie (to neskôr inšpirovalo Samuela Wilderspina).

Veľa významných osobností, ale predovšetkým progresívny mysliteľia – teoretici i praktici výchovy ako **John Locke** (1632 – 1704) , ktorý pripisoval výchove rozhodujúci vplyv na človeka i na rozdiely medzi ľuďmi a preto odporúča začínať s výchovou čo najskôr. Bol stúpencom individuálnej výchovy pre deti majetných, odporúčal rodičom prijať pre svoje deti vychovávateľa. Základom je telesná výchova, otužovanie, pohyb v prírode, zdravá životospráva, lebo len v zdravom tele je zdravý duch. Tiež ducha je potrebné cvičiť, aby bol silný a nepodliehal sklonom nedôstojným človeka. Je potrebné využívať detskú hravosť, pozorovať prirodzené sklony detí a tomu prispôsobovať výchovné metódy.

Iné názory mal na výchovu chudobných detí, ktorú popísal v spise *Dobrozdanie o chudobe* pre obchodnú radu. Pre deti pracujúcich vo veku od 3 do 14 rokov navrhoval zriaďovať pracovné domy, kde mali byť vychovávané k práci a neskôr pripravované na povolanie. Bol proti veľkému zaťažovaniu malých detí prácou, pretože deti v pracovných domov museli za stravu pracovať. J. Locke výrazne ovplyvnil pedagogické názory francúzskych mysliteľov 18. storočia, najmä J. J. Rousseaua.

Jean Jacques Rousseau (1721 – 1778) Vo svojom diele *Emil* sa v prvej časti diela zaoberá výchovou detí v najútlejšom veku do 2 rokov a nasledujúce obdobie do 12 rokov popisuje v druhej kapitole. Rousseau obsahovú náplň výchovy determinuje rešpektovaním zásady prirodzeného vývoja dieťaťa. Varoval, že sa nemá detstvo obetovať len príprave na dospelosť, ale dieťa má žiť plný a šťastný život od samého začiatku . Vyzýva rodičov, aby milovali detstvo, povzbudzovali jeho hry a zábavy a nevnucovali jeho rozvoj ale zaobchádzali s dieťaťom podľa jeho veku.

Robert Owen (1771 – 1858) V roku 1880 prevzal továreň v škótskom New Lanark. Skrátil pracovnú dobu robotníkov zo 16 na 10 hodín denne a zakázal prácu detí menších ako 10 rokov. Pre deti mladšie ako 10 rokov *zriadil ústav a počiatočnú školu. Podľa Owena s výchovou treba začať od samého útleho detstva Do ústavu prijímali deti od dvoch rokov,*

aby sa naučili lepším návykom, rozvíjali u nich priateľské city a neskoršie hospodárske a spoločenské vlastností a návyky. (R. Owen, 1983, s. 12 – 15). Owen ešte pred Fröblom realizoval v praxi predškolskú verejnú výchovu.

Pod vplyvom týchto myšlienok sa predškolská výchova stala východiskom pre sociálne reformy. V domácom prostredí boli deti podrobované tvrdej disciplíne rovnako ako v škole. Deti sa nesmeli rozmaznávať a museli byť od malička privykané tvrdej disciplíne. *Disciplína v škole bola charakterizovaná ako potlačenie vôle dieťaťa* (Herbart).

Prvé predškolské zariadenia vznikli až v novoveku. K ich rozvoju a zakladaniu najviac dochádzalo v Anglicku, Nemecku, Francúzsku, Švajčiarsku zásluhou takých významných osobností ako boli:

Johann Fridrich Pestalozzi (1746 –1827) švajčiarsky humanista a pedagóg podnietil filantropické hnutie v celej Európe. Výchove najmenších pripisoval veľký význam. Výchova dieťaťa je od prvých dní veľmi dôležitá pre formovanie jeho budúceho vzťahu k ľuďom. V predškolskej výchove v detskom vývine zdôrazňoval rozvoj citovej stránky dieťaťa pri elementárnych činnostiach poznania a mysle názornosť a samostatnú aktivitu. Významný je aj Pestalozziho postoj k výchove chudobných detí a sirôt, o ktoré sa na svojom hospodárstve staral. Vo svojom spise O zákonodarstve a vražde dieťaťa sa zaoberal otázkou nemanželských detí a príčinami ich usmrcovania. Videl ich v chudobe, v zlom zákonodarstve, strachu a v zlých medziľudských vzťahoch (Pestalozzi, 1968, s.21). Žiadal zriaďovať útulky pre chudobné deti, no odmietal starostlivosť vo veľkých a prepychovo zariadených ústavoch a poukazoval na nedostatky výchovy v nich. *Za najlepšie považoval výchovné zariadenia zriaďované súkromnými osobami* (Pestalozzi, 1968, s.15).

J keď jeho pokusy starostlivosti o opustené deti, založené na rodinných princípoch opakovane stroskotali pre nedostatočné hmotné zabezpečenie, sú významným medzníkom v starostlivosti o deti mimo vlastnej rodiny. Názor Pestalozziho, že opusteným deťom treba nahradiť rodičov, ich lásku a vzťah, narušil dovtedy rozšírený názor, že bieda týchto detí je samozrejým dôsledkom viny ich rodičov.

V 19. storočí vo vyspelých priemyselných krajinách sa začali rozvíjať predškolské inštitúcie, ktoré mali rôzne názvy v jazyku danej krajiny. Nástup takých významných osobností ako F. Fröbel, M. Montessoriová i R. Steiner ovplyvnili koncepciu vzniku tradičnej, ale pritom modernej predškolskej výchovy.

Fridrich Fröbel (1782 – 1852) vypracoval teóriu vývinových období dieťaťa a k tomu adekvátny výchovný prístup. Predškolský vek rozdelil na dve obdobia, do 2. roku a od 2. do 6 roku. Do 2. roku je obdobie dojčťa a v jeho rozvoji prevláda telesná stránka, úlohou vychovávateľa je opatera. V ďalšom období do 6. roku sa dieťa učí rozprávať a poznávať svet prostredníctvom hry. Hry sú v tomto veku základom celého budúceho života, sú prípravou na školu. Sú prejavom túžby dieťaťa po samostatnosti a tvorivosti. Úlohou vychovávateľa je vzdelávanie mysle a srdca.

Fröblov prínos spočíva v rozpracovaní celej sústavy detských hier v predškolskom veku a v jeho objasnení ich rozvíjajúceho, výchovného a vzdelávacieho významu. Pre vývoj dieťaťa v najútlejšom veku navrhuje „šesť darov“ (hračiek), ktoré sa mali používať v rodine i v predškolských zariadeniach. Boli to : lopty rozličných farieb, drevená guľka, kocka a valec, kocka rozdelená na osem kociek, kocka rozdelená na 8 hranolov, kocka rozdelená na 27 kociek. Pričom 9 z nich je rozdelených na menšie časti a kocka rozdelená tiež na 17 kociek, z ktorých sú viaceré rozdelené na hranoly. Sústava darov – hračiek má osobitný význam pri oboznamovaní dieťaťa s najjednoduchšími geometrickými telesami, ako stavebný materiál pre hry a zamestnania detí, pričom výchovný zámer spočíval v rozvoji predstavivosti, fantázie, konštrukcie a motoriky ruky. Fröblov prínos je v myšlienke a realizácii predškolských zariadení výchovného typu – detských záhradiek. Zaslúžil sa o zakladanie a rozvoj týchto kvalitných predškolských zariadení po celom Nemecku, tzv. detských záhradiek – Kindergarden, ktoré mali od začiatku nielen sociálny, ale i vzdelávaci (didaktický) charakter.

Talianka **Maria Montessoriová** (1879 – 1952) bola talentovanou lekárkou, ktorá pracovala aj ako pedagogička a angažovala sa v mierovom hnutí a organizovaní boja za práva detí a žien. Patrí k najvýznamnejším postavám reformného pedagogického hnutia a zaslúžila sa o založenie a rozšírenie jednej z najrozšírenejších alternatívnych škôl. Za svoju celoživotnú prácu bola ocenená Nobelovou cenou mieru. *Hnutie novej výchovy* prezentujúci nový prístup a smerovanie k dieťaťu .

Pôvodne sa venovala mentálne postihnutým deťom. V roku 1907 založila v Ríme „Dom detí“, kde vytvorila originálne edukatívne prostredie v duchu výrazného pedocentrizmu a dôvery v spontánne sebarozvíjanie dieťaťa: „Každé dieťa má už vo svojej podstate vlastný stavebný plán a zároveň aj vnútorné sily pre sebarozvoj“ (Kantorová, 1996, s. 41).

Venovala sa predovšetkým vývojovým možnostiam dieťaťa, pričom výchovu chápala ako pomoc. Vzdelávaci princíp možno zhrnúť do požiadaviek dieťaťa voči vychovávateľovi: „Pomôž mi, aby som to mohol urobiť sám.“ Ide o oslobodenie dieťaťa od diktatúry

dospelých, aby to mohlo robiť samo. Ako lekárka pripúšťala, že v dieťati sa odohrávajú procesy, ktoré sú pre dospelých zahalené tajomstvom: „*celá vývojom vymedzená práca, ktorú vykonáva dieťa, je určená zákonmi, ktoré nepoznáme a sledujeme rytmus činností, ktorý je nám cudzí...*“ (Single – Rýdl, 1988, s. 8 -- 9).

Niektorým vývojovým kvalitám venovala osobitnú pozornosť, najmä mysleniu a pozornosti. Významnú pozornosť venovala sústredeniu detí pri práci. Osobitné miesto v montessoriovskej škole zaujímajú *pomôcky*. Podľa Montessoriovej je individualizácia dieťaťa možná, ak je pripravené dobré a podnetné prostredie. Záslužnú úlohu hrajú špeciálne pomôcky, ktoré sú kľúčom k poznaniu sveta. Slúžia na rozvoj zmyslového vnímania, reči, matematických schopností a i.

Zaoberala sa hlavne predškolskou pedagogikou, rozpracovala didaktický materiál pre rozvoj zmyslového vnímania, slobodný prístup ale presný postup Montessoriová hovorila o polarizácii pozornosti (fenomén Montessori), ktorú objavila, keď pozorovala deti pri práci – hre. Senzitívne fázy: „*Autorka na základe dohodového pozorovania detí, rozoznáva, že môžeme pozorovať zvláštne obdobia, v ktorých sú deti citlivejšie na vnímanie a chápanie určitých javov*“ (Kantorová, 1996, s. 41).

V tomto prístupe ide najmä o tri momenty:

- A) vytvorenie dieťaťu primeraného prostredia (v súlade s momentálnymi fyzickými dispozíciami a celkovou anatómiou);
- B) poskytnutie vhodných didaktických pomôcok;
- C) vytvorenie pracovného kútika pre každé dieťa.

Zvláštne postavenie v tomto pedagogickom systéme má tzv. kozmická výchova. Jej zmyslom je poskytovať deťom povedomie o vzájomných väzbách človeka a prírodného prostredia a prispievať k vytvoreniu zodpovednosti každého jedinca za dôsledky vymoženosti umelo vytvorenej kultúry a civilizácie.

Montessoriovej učebné pomôcky – hračky, pomôcky na čítanie, písanie, počítanie sa preberajú aj do iných škôl. V Českej republike sa nachádza Centrum voľného času pre deti a mládež Marie Montessoriovej v Prahe. V súčasnosti 100 Montessoriovej materských škôl a 30 základných škôl v SRN. V Holandsku 120, z toho 8 stredných škôl, ostatné základné školy.

Dnes existujú montessoriovské semináre, školy existujú v kombinácii s inými prúdmi. *Metódy montessoriovskej školy* podporujú zameranú sústredenosť dieťaťa, ktorú je potrebné rešpektovať. Prínosom jej prác je aj obrátenie pozornosti na materiálne prostredie, v ktorom sa výchova realizuje.

Desať všeobecných princípov predstaviteľov tradičnej predškolskej výchovy majúce nadčasovú platnosť:

1. Detstvo je považované za plnohodnotnú súčasť života, nie len ako príprava na dospelosť. Z uvedených dôvodov je aj výchova chápaná ako prínosná pre danú chvíľu, nielen ako príprava a výcvik pre neskoršie obdobie života.
2. Dôležité je dieťa ako celok. Zdôrazňuje sa zdravie tak telesné ako duševné, rovnako ako potreba vnímať, premýšľať, mať duchovné zážitky.
3. Učenie sa nedá rozškatuľkovať, pretože všetko poznanie, vedenie je vzájomne poprepájané.
4. Veľký význam má vnútorná motivácia, ktorá ústi do činnosti, ku ktorej dáva dieťa podnet samo a samo ju riadi.
5. Dôraz na sebadisciplínu.
6. Vývoj dieťaťa môžeme rozdeliť na špecifické štádiá.
7. S výchovou a vzdelávaním je potrebné začať pri činnostiach, ktoré dieťa ovláda, nie u činností ktoré nepozná.
8. Dieťa má svoj vlastný vnútorný život, ktorý prejavuje len za priaznivých okolností a podmienok.
9. Pre dieťa sú veľmi dôležití ľudia (tak dospelí ako deti) s ktorými je v kontakte.
10. Výchova dieťaťa je chápaná ako vzájomné ovplyvňovanie dieťaťa a vonkajšieho prostredia, ktoré zahŕňa ostatné osoby v jeho okolí a vedenie o sebe samom (Bruceová, 1996, s. 19).

Tieto tézy sú zhrnutím predškolskej výchovy velikánov Fröbla, Montessoriovej a Steinerja a sú v platnosti i dnes. Ich nadčasovosť verifikovali také osobnosti ako Jerome Bruner (1915), Mia Kellmer Pringleová (1920 – 1983), Jean Piaget (1896 –1980) a Lev Semionovič Vygotský (1896 – 1934).

Otázky:

1. Ktoré osobnosti staroveku sa vyjadrovali k predškolskej výchove?
2. Ktoré osobnosti stredoveku sa vyjadrovali k predškolskej výchove?
3. Kto bol vrcholným predstaviteľom pedagogického realizmu?
4. Aké sú princípy predškolskej výchovy?

12 PRVÉ PREDŠKOLSKÉ ZARIADENIA V 18. A 19. STOROČÍ V EURÓPE

(Vlasta Cabanová)

12.1 Podmienky pre vznik prvých predškolských zariadení

Spoločensko-hospodárske pomery nastupujúcej industriálnej éry na konci 18. storočia, ovplyvnené poznáním a vedeckým pokrokom mali za následok s rozširovanie priemyselnej výroby. Zmena spoločenských vzťahov sa odrazila aj v rodinnom živote širokých vrstiev obyvateľstva. Medzi najvýznamnejšie sociálne zmeny v štruktúre spoločnosti patrila vstup žien – matiek a detí na trh práce tohto prudko sa rozvíjajúceho textilného odvetvia – v mestách mali ženy možnosť zamestnať sa predovšetkým v rozširujúcom sa priemysle, kde boli zamestnávané ako lacná pracovná sila denne pracujúca 16 i viac hodín denne. Takáto neutešená situácia chudobných rodín v priemyselných oblastiach podnietila zanietených filantropov ale i pragmaticky zmýšľajúcich majiteľov fabrík a manufaktúr uvažovať nad množstvom malých detí, o ktoré musí byť postarané, v čase, keď sú ich matky v pracovnom procese²². Tieto negatívne faktory významne prispeli najskôr len k ojedinelým pokusom, neskôr viedli k hromadnému zakladaniu zariadení na opateru malých detí.

Spočiatku boli prvé opatrovne, predchodkyne dnešných materských škôl, až na ojedinelé prípady prevažne svetského charakteru (pozri bližšie Bartušková, 1970), kde chodili deti bez rozdielu náboženstva. Až neskôr zakladali opatrovne pre malé deti aj náboženské obce a organizácie cirkevné ústavy.

Od vzniku týchto zariadení sa zdôrazňovalo predovšetkým sociálno-pestúnske zameranie týchto inštitúcií. Od prvopočiatku boli určené na zabezpečenie sirot, neskôr na starostlivosť o deti robotníkov vo veľkých mestách v čase, keď boli ich rodičia v práci – saturovali zdravotnú a sociálnu starostlivosť rodiny (pozri bližšie Kováčiková, 2000).

12.2 Vznik prvých detských opatrovní v Európe.

Prvé pokusy o organizovanú výchovu malých detí nájdeme u Johanna Friedricha Oberlina (1740 – 1826), ktorý už v roku 1770 inicioval vznik „škôl pre šarvancov“ (J. Schilling, 1999, s. 62). Postupne koncom 18. storočia vznikali detské opatrovne vo všetkých priemyselne vyspelejších krajinách – vo Francúzsku už v roku 1779 a v roku 1780

²² Majitelia fabrík si boli vedomí finančných strát, ktoré nastávali vo výrobe prestávkami v práci kojacich matiek v práci i predčasným odchodom so zmeny.

v Anglicku (Uhlířová, 2003, s. 6). V Anglicku mali okrem Oberlinovho pokusu i iné predchodkyne, tzv. „dame schools“ v ktorých *vychovávali babičky ešte zastaralou metódou* (Mikleš, 1970, 23). Samuel Wilderspin sa o dame schools vyjadroval s dešpektom, lebo sa v nich správali k malým deťom nepedagogicky (používali nevedecké výchovné metódy napr. strašenie, ktoré mohlo viesť k bojzlivosti, či k úzkostným stavom). V prvých „*útulkoch*“ malé deti zväčša sedeli v lavici a hrali sa s rukami, typické hry boli najmä hranie s prstami často doprevádzané mravoučnými veršíkmi a rečňovankami. Známe boli aj ako „školy pletenia.“ Neskôr sa v deti v opatrovniach venovali rôznym ručným prácam. Všetko sa učili naraz – frontálne, čo bolo podtrhované aj rovnakým oblečením (jednotnou) školskou uniformou.

Za predchodcov súčasných výchovných predškolských zariadení považujeme, odhliadnuc od spomenutých sporadických prípadov, tzv. infant school, ktoré vznikli najmä pod vplyvom utopistov a filantropov ako prvé pokrokové predškolské zariadenia.

V Anglicku jeden z významných propagátorov spoločenskej výchovy malých detí, utopista *Charles Fourier* (1772 –1837) tvrdil, *chyba nie je v človeku, ale v spoločnosti* v ktorej žije. V duchu tejto myšlienky doporučoval zriaďovať systém niekoľkostupňovej harmonickej výchovy, z neho prvé dva stupne zodpovedali predškolskému obdobiu.

V Robertovi Owenovi (1771 – 1858) sa prelínali utopistické názory so silným sociálnym cítením. Ako jeden z mála, aj prakticky realizoval svoje predstavy na predškolskú výchovu a urobil tak ako prvý v Anglicku (r. 1816) na vedeckom základe. Keď v roku 1800 prevzal továreň v škótskom New Lanarku, skrátil pracovnú dobu robotníkov zo 16 na 10 hodín denne a zakázal prácu detí menších ako 10 rokov. Pre deti mladšie ako 10 rokov V roku 1816 Robert Owen založil *ústav a počiatočnú školu* (Owen, 1960, 1983, s. 12 – 15), tzv. *infant school* (pre deti do päť rokov) spolu pod spoločným názvom *Ústav pre výchovu charakteru* – bol určený pre vzdelávanie ľudí všetkých vekových kategórií zamestnaných v továrni. Jeho práca bola impulzom a inšpiráciou pre mnohých pedagógov.

Podľa O. v živote dospelého človeka sú dôležité prvé dojmy z detstva, preto je dôležité, aby bolo detstvo šťastné. Vychovávateľ musí mať rozsiahle vedomosti o povahe dieťaťa. V programe dôsledne striedal duševnú a telesnú námahu – pohyb na ihrisku a vyučovanie v triede, aby sa odstraňovala únava.

Odhliadnuc od spomenutých jedinečných prípadov, datujeme vznik výchovných zariadení pre deti od vzniku tzv. infant school, ktoré vznikali najmä pod vplyvom utopistov a filantropov, ako prvé pokrokové predškolské zariadenia.

V roku 1820 založil v Londýne *infant school* Samuel *Wilderspin*. Bol veľkým obdivovateľom Roberta Owena, ktorý ho *navštívil jeho spitalfieldskú škôlku a poskytol mu cenné rady* (Mikleš, 1970, s. 24). Wilderspin vytvoril vlastný školský výchovný systém, podľa ktorého viedol londýnsku „Infant school.“ Wilderspin často navštevoval chudobné londýnske štvrte,

poznal neutešený zdravotný stav malých detí z chudobných rodín (chorľavosť, podvýživa, rachitída). V zakladaní materských škôl videl liek na odstránenie viacerých sociálnych neduhov v týchto chudobných mestských štvrtiach. Výhody materských škôl podľa Wilderspina:

- a) detské škôlky zastavia zväčšovanie zločinnosti,
- b) staršie deti budú môcť navštevovať školu a nebudú musieť dávať pozor na svojich mladších súrodencov počas neprítomnosti rodičov,
- c) deťom sa v škôlkach dostane mravnej výchovy, pretože sa im zaseje jadro dobra (Wilderspin in Mikleš, 1970, s. 25).

V práci *Infant Education* Wilderspin popisuje zlú situáciu detí v robotníckych rodinách, kde obaja rodičia ťažko pracujú veľa hodín v týždni a deti sú zverené do opatery zvyčajne cudzích starších detí za skôr symbolický poplatok. Mnohé z týchto opatrovníč – dievčat, z ktorých mnohé nemajú ani dvanásť rokov. Ako hovorí, nevedia vychovávať, veď samé nedostali výchovu. V 17. kapitole tejto knihy sa snaží pôsobiť na sociálne cítenie, veď ako hovorí, viac starostlivosti ako deťom (chudobných) sa v *Anglicku venuje ošetrovaniu koní, psov a iných zvierat* (S. Wilderspin, *Infant Education*, s. 181). Z uvedených dôvodov požaduje venovať väčšiu pozornosť chudobným deťom. Riešenie situácie vidí v zakladaní a rozširovaní detských opatrovní. V jeho zariadení nesmeli chýbať:

- galéria (miestnosť s dvoma stupňovitými radmi lavíc),
- school room (miestnosť, kde vyučovanie prebiehalo okolo pultov),
- class room (miestnosť, kde začínalo vyučovanie modlitbou a zaspievaním hymny),
- play ground (ihrisko, t. j. dvor s preliezkami, hojdačkami),

Ihrisko malo mať z výchovných dôvodov aj vysadené stromy, aby „to respect of privat property“ – aby sa deti od malička učili rešpektovať cudzí majetok (Mikleš, 1970, s. 23).

Deti v týchto predškolských zariadeniach dostali aj základy gramotnosti (vyučovacie predmety obsahovali elementárne náuky, prírodopis, učili sa chronológii anglických kráľov, základ prírodovedy -- miery a váhy, peňažnú menu a užitočnosť vecí. Počúvali i biblické príbehy. Prínosom bola *prepracovaná metodika vyučovania*.

Deti sa na svoj vek veľa učili (v našich podmienkach túto metodiku prepracovala M. T. Brunswicková). Dostali základy gramotnosti a nemuseli ísť do anglickej národnej školy, ale rovno do továrenskej práce.

Rozpis zamestnaní (*Rules and Regulations by S. Wilderspin: as observed at the infant school, Quaker street, Spitalfields*), ako i odporúčania primerane podľa podmienok prevzali i prvé opatrovne vo Francúzsku, neskôr na území celej Európy, teda i opatrovne v Uhorsku, založené Máriou – Teréziou Brunswickovou.

Prvé predškolské zariadenia vo Francúzsku. Najskôr to boli ojedinelé pokusy. Kňaz Bedřich Oberlin v osadách svojej farnosti a tak podporoval v školách farnosti zriaďovanie oddelení s deťmi predškolského veku. V roku 1825 založila *markíza de Pasteretová* v Paríži útulok pod názvom *salle d'asile* (útulok, opatrovňa). V roku 1827 *starosta jedného obvodu Paríža Denis Cochin založil detský azyl* (Bartušková, 1970, s. 49). Spoločensko-hospodárska situácia prispela k tomu, že potom sa už zriaďovali ďalšie nové útulky po celom francúzsku, zvyčajne pre veľký počet detí. Tieto útulky využívali vedomosti a skúsenosti anglických škôlok. O desať rokov od založenia prevej opatrovne markízy de Pastoretovej ich už bolo okolo sto v celom Francúzsku (Tarjanová, 1970, s. 77). Charitatívno-opatrovateľské poslanie sa začalo v obsahu dopĺňať vzdelávacím poslaním, a tak v roku 1848 sa „*zmenil názov z etského azylu na materskú školu (école maternelle)*“ (Bartušková, 1970, 49). Bolo to na návrh Marie Pope Carpentierovej (Tarjanová, 1970, s. 79). Tento nový názov pre opatrovne vydržal len niekoľko rokov, od roku 1881 však ostal natrvalo. Práve tieto francúzske école maternelle boli vzorom prvých pražských celodenných opatrovien spred sto rokov (Bartušková, *tamtiež*). V Čechách založili prvé štátne predškolské zariadenie v roku 1869. Namiesto opatrovne sa na návrh Riegerovej – Palackej nazvala materskou školou.

Obsah i cieľ výchovy v opatrovniach stanovoval zriaďovateľ, preto sa značne odlišovali (vznikali pri veľkých fabrikách i na podnet filantropov a zanietencov ako Robert Owen, Rudolf Steiner) a podľa filozofie zriaďovateľov boli diametrálne odlišné. Vo väčšine zariadení sa kládol dôraz na poslušnosť a pokoru. Spolu s požiadavkou, aby dieťa počúvalo bez odvrávania sa požadovalo, aby sa naučilo starostlivo a trpezlivo pracovať.

Prvé predškolské zariadenia v Holansku. Tu od začiatku existovali školy hier, ktoré boli na vysokej úrovni. V Belgicku vznikla v r. 1825 spoločnosť pre rozvoj opatrovní, v r. 1826 vznikla prvá v Bruseli, vo Švajčiarsku bola najvýznamnejšou 1827 v Ženeve. V Taliansku – v Cremona vznikla prvá materská škôlka v januári 1828 úsilím riaditeľa tamojšej školy.

Útulky pre najmenšie deti vznikali aj v cárskom Rusku zásluhou V. F. Odojevskij vypracoval nariadenia o detských útlkoch, ktoré boli schválené ako právne normy v roku 1839 (Bartušková, 1970, s. 50).

Prvé predškolské zariadenia v Elsasku predstavovali školy pletenia. Po prvých nesmelých pokusoch, v 19. storočí už vznikali detské opatrovne po celej Európe.

Prvé predškolské zariadenia v Nemecku, v roku 1802 -- v Detmolde vznikla opatrovňa, ktorá mala charakter jasli a detskej opatrovne s sezónnou úpravou dĺžky pracovného času (k jej založeniu inšpirovala francúzska móda, predovšetkým silný vplyv pôsobenia markízy Pasteretovej). Od roku 1819 existoval neskôr populárny ústav profesora Bedřicha Wadzeka

v Berlíne. V tomto období do roku 1848 nastal vplyvom Samuela Wilderspina veľký rozmach predškolských zariadení v Nemecku.

Friedrich Fröbel (1782 – 1852) zaslúžil sa o zakladanie a rozvoj týchto kvalitných predškolských zariadení po celom Nemecku, tzv. detských záhradiek – Kindergarden, ktoré mali od začiatku nielen sociálny, ale i vzdelávací (didaktický) charakter. Po roku 1848 sa zasa rozrastá vplyv Fröbelov a tak sa zakladajú detské záhradky (Kindergarden).

Švajčiar *Ján Henrich Pestalozzi* (1746 – 1827) videl poslanie výchovy v cieľavedomom vývine prirodzených schopností detí v kolektíve na základe spoločných vlastností, zo zreteľom na osobitný charakter každého jednotlivca. V rokoch 1805 – 1820 pôsobil v meste Yverdon (kanton Waadt vo Švajčiarsku), kde v kaštieli bývalého bernského veliteľa, vychovával deti vo veku od 4 do 10 rokov. Boli tam *najmä siroty, ktoré stratili rodičov vo vojne* (Tarjanová, 1970, s. 78).

Otázky:

1. V ktorom Európskom štáte vznikla prvá opatrovňa?
2. Kde sa najviac rozšírili opatrovne?
3. Ktorí reformátori a filantropi sa vyjadrovali k predškolskej výchove?
4. Kto sa najviac zaslúžil o zakladanie detských opatrovní v Anglicku?
5. Kto sa najviac zaslúžil o rozšírenie Kindergarten?
6. Aký rozdiel bol medzi opatrovňou a Kindergarten?

13 PRVÉ PREDŠKOLSKÉ ZARIADENIA NA SLOVENSKU

(Vlasta Cabanová)

V celých dejinách Rakúsko-Uhorska existujú dva zaujímavé a veľmi skoré i keď ojedinelé pokusy o spoločenskú predškolskú výchovu. Na území dnešnej Českej republiky existovali prvé zariadenia už v 16. storočí. Bolo to zásluhou protifeudálnej sekty nemeckých novokrstencov, ktorí utiekli na Moravu pred prenasledovaním z rôznych nemeckých oblastí, a na novom pôsobisku vytvorili systém spoločenskej predškolskej výchovy raného detstva a organizačne ho zabezpečili školským poriadkom z r. 1578 (Bartušková, 1970, s. 47). Ako ďalší pokus Bartušková uvádza záznamy zo sporu medzi mestskou a českobratskou školou v Přeřově z r. 1566. Práve v českobratskej škole bola skupina detí, ktoré sa pre svoj nízky vek neučili, ale škola im poskytla opateru „aby rodičia sa pre starostlivosť o malé deti nezdržovali pri práci“ (Bartušková, tamtiež).

Aj Rakúsko – Uhorsko malo niekoľko nadšencov a propagátorov detských opatrovní. Vo Viedni to boli Jozef Wertheimer a Leopold Chimani v Budíne, Matej Kern, Štefan Rokos v Banskej Bystrici a Rehlinger v Trnave.

13.1 Grófka Mária Terézia Brunswicková a jej zásluhy na vzniku prvých predškolských zariadení na Slovensku

V histórii našich národov sa viaceré významné osobnosti vo veľkej miere podieľali na presadzovaní mnohých spoločenských zmien, reforiem a zákonov. Zriedkavejšie to ale boli ženy, ktoré prispievali k pokroku a zveľadovaniu, lebo mali v oblasti vzdelávania i prístupu k verejnému a politickému životu cestu zahatanú rôznymi prekážkami a spoločenskými predsudkami. Napriek tomu, medzi najvýznamnejšie osobnosti Rakúsko-uhorskej monarchie, ktoré sa významne zaslúžili o zakladanie detských opatrovní bola žena Mária – Terézia Brunswicková.

Na konci 18. storočia zložité spoločensko-hospodárske pomery nastupujúcej industriálnej éry ovplyvnené vedeckým pokrokom a rozširovaním priemyselnej výroby mali za následok zmenu spoločenských vzťahov, ktoré sa odrazili aj v rodinnom živote širokých ľudových vrstiev obyvateľstva. Medzi najvýznamnejšie sociálne zmeny rodiny patrili aj vstup žien a detí na trh práce v prudko sa rozvíjajúcich odvetviach textilného priemyslu. Vo väčších mestách mali ženy možnosť zamestnať sa v predovšetkým vo fabrikách a manufaktúrach, kde boli zamestnávané ako lacná pracovná sila pracujúca 12 i viac hodín

denne, pričom ich malé deti ostávali doma často bez dozoru. Následkom boli toho časté úrazy i nešťastia spôsobené deťom bez primeranej opatery. Takáto neutešená situácia podnietila zanietených filantropov ale i pragmaticky zmýšľajúcich majiteľov tovární a manufaktúr uvažovať nad množstvom malých detí, o ktoré musí byť postarané, v čase, keď sú ich matky v pracovnom procese. Tieto faktory viedli najskôr k ojedinelým pokusom, neskôr k hromadnému zakladaniu zariadení určených na opateru malých detí. Pri ich vzniku sa kládol dôraz sociálno-pestúnske zameranie týchto inštitúcií. Od prvopočiatku boli určené na zabezpečenie sirôt, neskôr na starostlivosť o deti robotníkov vo veľkých mestách v čase, keď boli ich rodičia v práci – saturovali zdravotnú a sociálnu starostlivosť rodiny (pozri bližšie D. Kováčiková, 2000).

Aj Rakúsko – Uhorsko malo viacerých nadšencov a propagátorov detských opatrovní, ktorí sa snažili pomôcť deťom pracujúcich matiek. Vo Viedni to boli predovšetkým Jozef Wertheimer a Leopold Chimani v Budíne, Matej Kern a Štefan Rokos v Banskej Bystrici ako i Rehlinger v Trnave. Medzi najdôraznejšie vystupujúcimi propagátormi myšlienky potreby, priam nutnosti zakladania ústavov predškolskej výchovy na území Slovenska patrila osvietená grófka, filantropka, bratislavská rodáčka Mária – Terézia Brunswicková (1775 – 1861), ktorá striedavo žila v Budíne a vo Viedni, v rokoch 1833 – 1841 i v Bratislave. Počas pobytu v Bratislave, kde bývala v dome na Rybnom námestí občas navštevovala Dolnú Krupú pri Trnave, kde sa stretla i Ludwigom van Beethovenom (Tarjanová, 1970, s. 78, Zacharová, 1999, s. 34).

T. M. Brunswicková bola ženou v tej dobe nezvyčajne vzdelanou. Vo svojich záujmoch sa orientovala predovšetkým na otázky účinnosti výchovy a jej vplyvu na osobnosť. Podrobne sa oboznámila s pedagogickým dielom Pestalozziho, ktorého práce osobitne obdivovala a dopisovala si s ním. Osobne sa s ním stretla v Yverdone v roku 1808, kde pobudla na niekoľkotýždňovej návšteve v jeho rodine. Poznala i novšie pedagogické práce jeho nasledovníkov Diesterwega a Karla Johna. Bola rozhladenou, študovala rôzne iné pedagogické systémy a bola vzdelaná i filozoficky: študovala dielo Imanuela Kanta, Fichteho, Jakobyho, Herdera a Hegla. Osobne sa zoznámila s významným filantropom Salzmanom. Počas svojich mnohých ciest navštívila Rusko, Švajčiarsko, Maďarsko i Česko (dlhší čas pobudla v Brne). *Zásluhou Jozefa Wertheimera z Viedne sa oboznámila s prekladom Wilderspinovho diela Infant Education or Remarcs on the Importance of Educating the Infant Poor* (Mikleš, 1970, s. 14). Po podrobnom oboznámení s teoretickými východiskami pedagogickej práce Samuela Wilderspina, s jeho názormi na pomoc chudobným deťom, ako i s výsledkami pedagogickej práce v opatrovniach, sa rozhodla konať. Stala sa zanietenou propagátorkou a zakladateľkou detských opatrovní a rozširovala propagačné letáky popularizujúce detské opatrovne, zakladala filantropické krúžky a spolky,

ktorých hlavnou úlohou bolo zhromažďovanie prostriedkov na prevádzku budúcich detských opatrovní. V postavení grófky bola táto žena veľmi vplyvnou a spoločensky uznávanou osobnosťou a svoj vplyv a postavenie využila v prospech charitatívnej a osvetovej kampane orientovanej na deti predškolského veku. V tej dobe bolo skutočne nezvyčajné, že žena z najvyšších kruhov venuje takú pozornosť chudobným deťom.

Z iniciatívy grófky bola založená prvá detská opatrovňa v Uhorsku – Budíne v roku 1828. Z vlastných prostriedkov ju otvorila 1. júna 1828, v dome svojej matky na Mikovej ulici a nazvala ju Anjelská záhradka. Bol to prvý ústav tohto druhu v strednej a východnej Európe, ktorý sa stal vzorom pre zakladanie ďalších podobných zariadení na území Uhorska i v ostatných krajinách rakúskej monarchie. *Okrem toho v tom čase založila ešte dve detské opatrovne v Pešti a jednu v Budíne. Na všetkých štyroch opatrovniach sa v tom čase staralo dovedna o 555 detí.* (Tarjanová, 1970, s.78). Zakladateľka sa neuspokojila s miestnymi úspechmi a obrátila svoju pozornosť na severné územie Uhorska a jeho mestá.

Bansko-Bystrická detská opatrovňa. Najväčšie zásluhy na založení prvej opatrovne na území Slovenska mali práve iniciatívy M. T. Brunswickovej. Medzi prvých učiteľov detskej opatrovne v Banskej Bystrici patrili Matej Kern a Štefan Rokos. Matej Kern prišiel do opatrovne ako najlepší žiak profesora Wagnera, na ktorého odporúčania ho grófka Brunswicková prijala. Učiteľ Štefan Rokos oboznamoval deti so základmi prírodovedy – ukazoval deťom rôzne obrázky zvierat, vypreparované modely i prírodniny a rozličné remeselné výrobky. Deti dostávali *poučenie o používaní týchto výrobkov a tak sa vzdelávali v „technologickom zabávaní“* (Mikleš, 1970, s. 15 – 16). Ako učiteľ sa staral o približne 80 až 150 detí predškolského veku. Svojou progresívnou pedagogickou činnosťou sa stal známy a pochvalne sa o ňom vyjadrovali Štúrove Slovenskije národnje novini, lebo okrem malých detí vzdelával aj *nedelnej škole, ktorá fungovala po vzore anglickej „Sunday school“* (Mikleš, 1970, s. 17). Deti robotníkov navštevovali opatrovňu bezplatne. Vyučovalo sa v nej v slovenskom jazyku. Okrem hrových činností sa deti oboznamovali aj s niektorými základmi elementárnej školy. Obsah vzdelávania opatrovne v Banskej Bystrici tvorili základy gramotnosti, ale i spomínané základy prírodovedy, technologických zručností (elementárnych pracovných úkonov). Okrem teoretického vyučovania sa prakticky vyučoval tanec a hudba i denne sa cvičilo. Za priaznivého počasia deti využívali malý dvor pri detskej opatrovni, alebo chodili na lúku s učiteľom a pestúnkou. Už pri otvorení mali deti k dispozícii *abecedné tabuľky a kocky* (Mikleš, tamtiež). Opatrovňa bola súkromná, po materiálnej a organizačnej stránke sa o prevádzku opatrovne staral Banskobystrický

ženský spolok (Mikleš, 1970, Zacharová 1999, Stanovy Banskobystrického ženského Spolku, 1970).

Ďalšie detské opatrovne už nedali na seba dlho čakať. Filantropka propagovala a zakladala opatrovne po celom území Uhorska. Z iniciatívy grófký Brunswickovej a Spolku pre detské opatrovne vznikla v roku 1830 aj prvá Bratislavská detská opatrovňa. Keďže Bratislava mala vhodné podmienky, veľmi rýchlo začali vznikať aj ďalšie detské opatrovne – na Promenáde (v súčasnosti Hviezdoslavove námestie), Na Kozej a pod. S podporou grófký Brunswickovej v roku 1832 Anton Rehlingen, osobný tajomník grófký M. T. Brunswickovej, šľachtic českého pôvodu, založil detskú opatrovňu v Trnave, kde sa stal i učiteľom. Rehlingen prevzal Wilderspinov model, rozvrh zamestnaní dokonca i názvy predmetov. Neskôr spolu s M. T. Brunswickovou urobili *revíziu Wilderspinovej metodiky* (zrejme aj pod vplyvom spisov Pestalozziho a Diesterwega). Brunswicková rozvinula a upravila i Wilderspinove zásady, obsah i metódy predškolskej výchovy na podmienky Rakúsko-Uhorska. Dokonca prekonávala Wilderspina tým, že požadovala, aby sa deti v opatrovniach viac hrali, ako učili. Prekonala tak intelektualizáciu a dril predčasného učenia sa malých detí vo Wilderspinových opatrovniach. Jej idealizmus a filantropizmus je možné *identifikovať predovšetkým s nerevolučným filantropizmom Pestalozziho* (Mikleš, 1970, s. 72). Celkovo sa v Rakúsko-Uhorsku grófká Brunswicková osobne podieľala na založení *11 detských opatrovní* (Zacharová, 1999, s. 34) a o ich poslaní, úlohách a celkovom zameraní napísala viacero prác. Opatrovne sa rozšírili a plnili aj vzdelávacie ciele, začali saturovať nie len sociálnu a zdravotnú, neskôr i didakticko-výchovnú funkciu rodinnej výchovy. Celkovo bolo v roku 1848 v Rakúsko-Uhorsku už 77 opatrovní.

Na území Slovenska pedagogické názory i počiny grófký Brunswickovej mali svojich zástancov a obdivovateľov v širokých kruhoch slovenskej inteligencie u pedagogicky zameraných priekopníkov ako Samuel Tešedík (1742 –1820), Daniel Lehotský (1759 – 1840). Zakladanie opatrovní našlo pozitívnu odozvu u členov slovenskej inteligencie z radov spisovateľov. Známe sú články najmä Jonáša Záborského, ktoré vyšli v Slovenských novinách v r. 1851 a v r. 1852. Aj známe Štúrove Slovenskije národňje novini z r. 1846 upozorňovali na progresívnosť zakladania detských opatrovní, prinášali oznamy i podrobnejšie správy o novozaložených detských opatrovniach.

Ohlas prvej českej opatrovne na Slovensku. Prvá a zároveň najväčšia „vzorná vychovatelna“ založená v Prahe na Hrádku bola príkladom ostatným opatrovniam v Česku, ale stala sa i zdrojom inšpirácií ďalšej práce pre slovenských učiteľov v opatrovniach-- nadšencov predškolských zariadení na Slovensku. Napríklad Jozef Miloslav Hurban vydal knihu *Cesta*

Slováka k bratrům slawenským na Moravě a v Čechách (Pešť, 1841), kde opisoval slovenským učiteľom v opatrovniach priekopnícku a inovátorskú prácu učiteľa Jána Svobodu v prvej detskej opatrovni Na hrádku v Prahe. Hurban opisoval každodennú pedagogickú prácu v opatrovni, predovšetkým inovatívne didaktické postupy J. Svobodu. Podrobne popisoval ako učí deti hrovou formou pomocou malých tabuliek čítať a pomocou guľiek na počítadle počítať. Z popisu je jasné, že podobne ako Retlinger v Trnavskej opatrovni aj Jan Svoboda vychádzal z rozvrhu zamestnania Wilderspina *Lessons on the transposition frame*.

Prvé štátne predškolské zariadenie – detská opatrovňa vznikla až v roku 1876. Samozrejme, po Wilderspinovi, Pestalozzim si učitelia opatrovní brali za základ práce predovšetkým dosiaľ neprekonané pedagogické dielo Jana Amosa Komenského, preniknuté hlbokým porozumením dieťaťa a jeho sveta. Myšlienky predškolského vzdelávania obsiahnuté v diele Jána Amosa Komenského padli na úrodnú pôdu. Dielo *Informatorium školy mateřské* vyšlo prvýkrát na Slovensku v tlačiarni v Ružomberku v roku 1892, pri príležitosti 300 výročia narodenia J.A. Komenského, zásluhou Karola Salvu (1849 –1913), učiteľa, organizátora pedagogického hnutia na Slovensku, kníhtlačiara a obetavého osvetového pracovníka. Jeho zásluhou sa vychádzali na Slovensku pedagogické časopisy i viaceré významné pedagogické spisy až do roku 1909.

Maďarizácia predškolských zariadení. Uhorským zákonným článkom XV z 28. apríla 1891, ktorý vyšiel pod názvom *Zákon o detskej opatere* sa detské opatrovne premenovali na „ovóda.“ Tento zákon vošiel do dejín ako prvé zákonné ustanovenie O MATERSKÝCH ŠKOLÁCH V UHORSKU. Podľa neho mal štát povinnosť zriaďovať detské opatrovne predovšetkým ako maďarizačné nástroje. Nemaďarské deti sa v týchto zariadeniach mali oboznamovať so štátnym jazykom, preto učiteľky museli ovládať maďarský jazyk (Pšenák,2002, s.113). Zákon nariaďoval dôsledné sledovanie, aby boli zriadené ovóda všade, kde rodičia nemohli dokázať domácu opateru a boli povinní posielat' svoje deti do týchto ovód, inak boli sankcionovaní pokutou od 10 do 15 grajciarov v prospech útulku (ovóda). Na začiatku 20. storočia vyvrcholilo maďarizačné úsilie v školskej politike. V roku 1907 boli vydané Apponyiho školské zákony, ktoré definitívne odstránili slovenčinu ako vyučovací jazyk zo všetkých typov škôl. V školskom roku 1913/14 bolo na území Slovenska 416 opatrovní, ale ani jedna nebola slovenská

Predškolské zariadenia v období 1. ČSR. Po vzniku 1. ČSR existovali výchovné ústavy pre deti veku školou ešte nepovinné, t. j. detské opatrovne (zákon č. XV *O detskej opatere* z roku 1891 platil naďalej). Vytvorili sa však podmienky rešpektujúce práva slovenského národa a národnostných menšín na území Slovenska, preto útulky a detské opatrovne prestali byť

miestom odnárodňovania. Jedinou zásadnou organizačnou úpravou, ktorou útulky prešli, bolo že boli v roku 1922 Malým školským zákonom zaradené do systému školstva prvej ČSR. Medzivojnové obdobie bolo charakteristické úsilím o rozvoj školstva v slovenských pomeroch, lebo výrazne zaostávalo za Českou republikou. Materské školy. Staré detské opatrovne sa v našich podmienkach neskôr transformovali na materské školy, ktoré okrem vzdelávacej plnili i politickú funkciu.

Otázky:

1. Vymenuj najvýznamnejších propagátorov zakladania opatrovní v Rakúsko - Uhorsku.
2. Popíš osobnosť a zásluhy grófký Márie Terézie Brunswickovej.
3. Akých propagátorov detskej opatrovne v Trnave poznáš?
4. Kde na území dnešného Slovenska vznikla prvá detská opatrovňa?

14 Zoznam bibliografických odkazov

SEKNIČKA, J., OSIF, A. *Vybrané kapitoly z obecných základu a historie pedagogiky*. Bratislava: VVPŠ, 1990.

SOMR, M. A kol. *Dejiny školství a pedagogiky*. 1. vydanie. Praha: SPN, 1987, 360 s.

SROGOŇ, T. A kol. *Dejiny školstva a pedagogiky*. 2. Vydanie. Bratislava: SPN, 1986, 440 s.

REBLE, A. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1995, 295 s. ISBN 80-08-02011-3.

15 Bibliografia

- ALT, R. *Pokrokový charakter Komenského pedagogiky*. Praha:SPN,1955,150 s.
- ARIÉS, Philipp.1962. *Centuries of childhood*. Bratislava: SPN. 1962.
- BARTUŠKOVÁ, M. 1970. Společenská předškolní výchova v době vzniku našich prvních opatroven. In *Kapitoly z historie materského školstva na Slovensku*. Bratislava: SPN, 1970. s. 47 – 63.
- BRŤKOVÁ M., TAMÁŠOVÁ V., PROSZCUKOVÁ D. *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava: Present, 2000. ISBN 80-967824-4-4.
- BRUCEOVÁ, Tina. 1996.*Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- CAMBIANO, Giuseppe. Cesta k dospelosti. In *Řecký člověk a jeho svět*. Vernant, J. P.(ed). Praha: Vyšehrad, 2005. s. 77 – 103. ISBN 80-7021-731-6.
- CIPRO, Miroslav. 1991. *Prameny výchovy I : Starověk středověk 16. a 17. století*. Praha : Vlastným nákladem, 1991, 569 s.
- ČAPKOVÁ, Dagmar. *Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dejin*.Rozpravy Československé akademie ved. Rada společenských ved. Ročník 93 – sešit 3. ISSN 0069 – 2301. PRAHA : ACADEMIA,1983.
- ČAPKOVÁ, Dagmar. *Učitel učitel'ov. J. Á. Komenský a učitel'ská profesia*. Bratislava: SPN, 1992, 200 s. ISBN 80-08-01201-3.
- DAVID, Roman,1999. *Práva dieťaťa*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999. ISBN 80-7182-076-8.
- DEMJANČUK, Nikolaj – DROTÁROVÁ, Lucia. *Rasizmus a vzdelávanie*. Praha: Epoque, 2005. ISBN 80-86328-83.
- DEWEY, John.1910. *Príroda a spoločnosť*. 1910.
- GIBBON, Edward. 1983. *Úpadok a zánik Rímskej ríše*. Bratislava: Tatran, 1983.
- HANZOVÁ, KODÝM, KREMLIČKOVÁ.1995. *Práva a povinnosti našich detí*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- HANZOVÁ, KODÝM, KREMLIČKOVÁ.1995. *Práva a povinnosti našich detí*. Praha: Victoria Publishing, 1995.
- HELUS, Zděnek. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HRÁDEČNÁ, Marie, HEJLOVÁ, Helena, DĚDEČKOVÁ, Jiřina. 1996. *Práce učitele s právy dítěte*. Praha: SVIm PedF Univerzity Karlovy.
- KINGOVÁ, L. Margaret. Žena renesance. In Eugenio Garin – editor *Renesanční člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, 2003. ISBN 80-7021-653-0. 280 strán.
- KOL. AUTOROV. *Pedagogická encyklopédia Slovenska I.*. Bratislava: Univerzita Komenského, VEDA – SAV, 1984, s.101

- KOMENSKÝ, Jan, Amos. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3.
- KOVÁČIKOVÁ, D., TURANSKÁ, E. *Kapitoly zo všeobecnej pedagogiky a dejín školstva a pedagogiky*. Zvolen: Ústav pre výchovu a vzdelávanie pracovníkov LVH SR, 1999, 70s.
- KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. 2000. História starostlivosti o opustené, osirelé a sociálne narušené deti. *Pedagogická revue* č. 5, november – december, ročník 52, 2000. s. 463.
- KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. 2003. Vybrané kapitoly z dejín sociálnej práce. In Tokárová a kol. *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT, 2003. s. 80 – 147. ISBN 80-968367-5-7.
- KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. 2004. Aktuálne otázky vzdelávania v európskom kontexte. In *Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov*. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici. ISBN 80 – 8055–934-1.
- KOVÁČIKOVÁ, Dagmar. 2004. Aktuálne otázky vzdelávania v európskom kontexte. In *Základy pedagogiky pre sociálnych a misijných pracovníkov*. Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici. ISBN 80 – 8055–934-1.
- KRAUS, B. Ohrožení rozvoje osobnosti prostředím, ochrana a práva dítěte. In *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80 – 7315–009 –2.
- KÜNG, Hans. 2003. *Katolícka cirkev*. Bratislava: Slovart, 2003. ISBN 80-7145-751-5.
- LÉVI – STRAUSS, Claude. *Myšlení přírodních národů*. Praha: ČS spisovatel, 1971.
- LEXA, František. *Verejný život v starom Egypte*. Praha: Nakladatelství československé akademie věd, 1955.
- MÁTEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1976.
- MATEJČEK, 1986. *Rodiče a děti*. 2. vydání. Praha: Avicenum, 1986.
- MEDYNSKIJ, E. N. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SN, 1950, 612s.
- MICHALIČKA, Vladimír. Kapitoly z histórie predškolských zariadení na Slovensku. In *Naša škola* 4, 1998 / 99, s. 36 – 37.
- MIKLEŠ, J. Filantropizmus Terézie Brunswickovej. In zborník *Pedagogického inštitútu v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: 1964.
- MIKLEŠ, J. Kapitoly o vzniku ústavnej predškolskej výchovy na Slovensku. In *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku*. Bratislava: SPN, 1970.
- MIŠURCOVÁ, V. 150 let české mateřské školy ve světle dokumentů. In *Predškolská výchova* 1982. s. 2 – 5.
- MIŠURCOVÁ, Viera, ČAPKOVÁ, Dagmar, MÁTEJ, Jozef. *Úvod do predškolskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1987.
- MORE, Thomas. 1978. *Utopie*. Praha : 1978. 150 s.

- MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina. Mýty a skutečnosti*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8.
- NEUMANN, Stanislav. K. 1970. *Dějiny ženy*. Praha: Epoque, 1970.
- NEUMANN, Stanislav. K. 1999. *Dějiny ženy*. Praha: Euromedia group, 1999. ISBN 80-86355-03-9.
- OBERUČ, J., VYHNAL, M. *Jan Amos Komenský*. Liptovský Mikuláš: VVTŠ, 1991, 21 s.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 1998. *Léto v mateřské škole*. 2. díl. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178–245-9.
- OPRAVILOVÁ, E. – GEBHARTOVÁ, V. 1998. *Léto v mateřské škole*. 2. díl. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178–245-9.
- OWEN, Robert. 1983. *Spisy pedagogické*. Bratislava: SPN, 1983
- OWEN, Robert. 1983. *Spisy pedagogické*. Bratislava: SPN, 1983
- PESTALOZZI, Jan, Jindřich. 1968. *Ze života a díla*. Praha : SPN, 1968, 137 s.
- PLATÓN. 1980. *Ústava*. Bratislava : Pravda, 1980, 472s.
- PREDMERSKÝ, Vladimír. 1989. *Kapitoly z dejín špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1989.
- PŠENÁK, J. *Jan Amos Komenský 1592-1670*. Martin: MS, 1991.
- PŠENÁK, J. Uhorská školská politika v druhej polovici 19. storočia a boj Slovákov o slovenskú školu. In zborník *Universitas Comeniana 16*. Bratislava: FF UK, s. 107 – 117.
- REBLE, A. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1995, 295 s. ISBN 80-08-02011-3.
- REBRO, Karol. 1980. *Rímske právo*. Bratislava: Obzor, 1980.
- RÍČALKA, M., PŠENÁK, Jozef. *Antológia z dejín predškolskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1983.
- ROUSSEAU, Jean, J. 1982. *Emil, alebo o výchove*. Bratislava: Tatran, 1982.
- RUECH, Hans. 1987. *Dlhé sú tiene severu*. Bratislava: SPN. 1987
- SEKNIČKA, J., OSIF, A. *Vybrané kapitoly z obecných základu a historie pedagogiky*. Bratislava: VVPŠ, 1990.
- SILLAMY, Norbert. 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci
- SOMR, M. A kol. *Dejiny školství a pedagogiky. 1. vyd.* Praha: SPN, 1987, 360s.
- SROGOŇ a kol. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1981.
- SROGOŇ, T. A kol. *Dejiny školstva a pedagogiky. 2. vyd.* Bratislava: SPN, 1986, 440 s.
- Sv. AUGUSTÍN. 1997. *Vyznania*. Bratislava: Lúč, 1997 ISBN 80 -7114–185 –2.
- TARJANOVÁ, M. O vzniku materských škôl. In *Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku*. Bratislava: SPN, 1970.
- TINÁK, Benjamín. 1999. *Nechaj žiť, nechaj umrieť*. Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 1999. ISBN 80-7140-190-0.

- UHLÍŘOVÁ, Jana. První česká opatrovna. In *Informatorium 3 – 8*, číslo 2 / 2003, ročník X, s. 6 –7. ISSN 1210-7506.
- VÁŇA, J. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1971, 376 s.
- ZAHRADNÍK, VI., OBORNÝ, J. *Životopis Jana Amose Komenského*. Bratislava: VVPŠ, 1991, 46 s.
- ZACHAROVÁ, E. Z dejín predškolských zariadení na Slovensku v 19. storočí. *Naša škola* 7, II /1998 / 99, s. 34 – 35.
- SEKNIČKA, J., OSIF, A. *Vybrané kapitoly z obecných základu a historie pedagogiky*. Bratislava: VVPŠ, 1990.
- SOMR, M. A kol. *Dejiny školství a pedagogiky. 1. vyd.* Praha: SPN, 1987, 360s.
- SROGOŇ, T. A kol. *Dejiny školstva a pedagogiky. 2. vyd.* Bratislava: SPN, 1986, 440 s.
- KOVÁČIKOVÁ, D., TURANSKÁ, E. *Kapitoly zo všeobecnej pedagogiky a dejín školstva a pedagogiky*. Zvolen: Ústav pre výchovu a vzdelávanie pracovníkov LVH SR, 1999, 70s.
- SEKNIČKA, J., OSIF, A. *Vybrané kapitoly z obecných základu a historie pedagogiky*. Bratislava: VVPŠ, 1990.
- SROGOŇ, T. A kol. *Dejiny školstva a pedagogiky. 2. vyd.* Bratislava: SPN, 1986, 440 s.
- VÁŇA, J. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1971, 376 s.

