

Slezská univerzita v Opavě

Fakulta veřejných politik
Ústav pedagogických a psychologických věd

Doc. PaedDr. Vlasta CABANOVÁ, PhD.

DĚJINY PEDAGOGIKY

/VYBRANÉ KAPITOLY/

2021

PREDSLOV

Učebné texty sú orientované propedeuticky a sú určené ako vstup do štúdia pedagogiky predovšetkým študentom spoločenskovedných odborov, ktorí študujú v študijných programoch sociálna patológia, učiteľstvo, ale aj ostatných programov, v ktorých sa vyžadujú vedomosti z oblasti dejín školstva pedagogiky, poskytujú vstupnú orientáciu v dejinách pedagogiky od najstaršieho obdobia a končiac obdobím 20. storočia.

Poznatky, ktoré poskytuje publikácia sa opierajú o literárne zdroje a sú podrobené analýze autora. Každá kapitola poskytuje okrem základných poznatkov o výchove a vzdelávaní z daného obdobia aj podnety na zamyslenie pre 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.

Verím, že prehľadová publikácia prispeje k nadobudnutiu základných poznatkov a bude inšpiráciou pre ďalšie štúdium odbornej literatúry z dejín pedagogiky.

V Žiline 19. december 2021

OBSAH

Predslov

1. Miesto, predmet, úlohy, metódy a funkcie dejín pedagogiky	5
2. Podoby výchovy v predhistorickom období	8
3. Podoby výchovy ve starověku	
4. Výchova a vzdelávanie v stredoveku	21
5. Pedagogické názory v období renesancie a humanizmu	29
6. Pedagogické názory v Európe v 17. - 18. storočí	34
7. Pedagogický odkaz J. A. Komenského.....	43
8. Pedagogické názory v Európe v 19. storočí.....	53
9. Výchova a vzdelávanie v českých krajinách v období obrodenia	69
10. Vývoj školy a pedagogiky 1. ČSR v rokoch 1918 – 1939	92
11. Postavenie dieťaťa v kontexte vývinu jeho práv	101

Literatúra

1. DEJINY PEDAGOGIKY, ICH PREDMET, ÚLOHY, METÓDY A FUNKCIE

Cieľ kapitoly: porozumieť významu štúdia dejín pedagogiky pre porozumeniu edukačnej reality v súčasnosti

Kľúčové slová: spoločenský vývoj, život jednotlivca, dejiny pedagogiky, postavenie dejín pedagogiky

Každá historické obdobie v dejinách ľudskej civilizácie má svoje kultúrne, filozofické, politické, pedagogické a sociálne špecifiká, ktoré sa menili ako odraz spoločenského života. Korene mnohých *pedagogických problémov* v súčasnosti siahajú veľmi často hlboko do minulosti. Spoločenskú situáciu s jej mnohotvárnosťou, napätiami a ťažkosťami, vrátane problémov v oblasti pedagogiky, vôbec nepochopíme, ak nepoznáme kontext, predovšetkým vývoj edukácie v ľudskej spoločnosti.

Dejiny pedagogiky patria medzi základné pedagogické vedy a 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. Ako upozorňujú viacerí autori zaoberajúci sa históriou výchovy, napr. T. 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 edukácii (výchove a vzdelávaniu) v jednotlivých výchovno-vzdelávacích zariadeniach, ale neobchádzajú ani edukáciu v rodine, či edukáciu v mimoškolských inštitúciách a vplyvu významných osobností na dobové nazeranie na edukáciu človeka (v starších obdobiach predovšetkým detí a mládeže, vzdelávanie dospelých sa stalo predmetom záujmom až v novoveku).

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 v procese edukácie pedagóg stretáva sú

prejavom (odrazom), 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 ďalšie čiastkové oblasti skúmania ako sú napríklad:

- dejiny učiteľstva,
- dejiny učiteľského vzdelávania,
- dejiny detských a mládežníckych hnutí, organizácií a spolkov,
- dejiny cirkví,
- školské múzejníctvo a archívniectvo. Všetky významne ovplyvňujú poznanie v oblasti edukácie v historickom kontexte.

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,
- historicko-porovnávací metóda.

Metódam, z hľadiska skúmania historických súvislostí, pripisujú historici pedagogiky rôznu dôležitosť. Napr. Somr (1987) považuje za najdôležitejšiu metódu skúmania dejín pedagogiky logicko – historickú metódu a ďalšie uvádzané metódy radí do kategórie všeobecných vedecko – výskumných metód.

K základným funkciám dejín pedagogiky patria:

- *funkcia teoretická* – umožňuje poznávať podstatu edukácie 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 (stochastiku) 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. Medzi aké pedagogické vedy patria dejiny pedagogiky?
2. Čo je predmetom skúmania dejín pedagogiky?
3. Aké metódy skúmania sa používajú v odbore dejiny pedagogiky?
4. Ktoré základné funkcie plnia dejiny pedagogiky?

2 PODOBY EDUKÁCIE V PREDHISTORICKOM OBDOBÍ

Ciele kapitoly:

- nadobudnúť vedomosti o najstaršom období ľudskej spoločnosti,
- poznať typické znaky najstarších podôb výchovy
- aplikovať charakteristiku výchovy v kontexte spoločenských podmienok
- zhodnotiť tri etapy najstaršieho obdobia ľudskej spoločnosti.

Kľúčové slová: periodizácia, prírodné podmienky, lovecko-zberačské spoločnosti, kolektívna výchova, rodové zriadenie, vojenské demokracie, iniciácie, špecializácia, sociálna stratifikácia

2.1 Výchova a vzdelávanie v predhistorickom období

Z najstaršieho obdobia ľudskej spoločnosti máme len veľmi málo vedecky overených dôkazov priebehu výchovy prvých ľudí. Vývoj prvých ľudí prebiehal nerovnomerne. Uplynuli státisíce rokov, ktoré boli pomerne málo zdokumentované a nálezy posledných desiatich rokov spochybňujú aj niektoré predošlé výskumy a predpoklady archeológov a antropológov (napr. archeologický výskum Gobekli Tepe). Poukazujú na spornosť jednotlivých dôkazov, ktoré možno vysvetľovať logickou dedukciou a identifikovať život pravekého človeka a v ňom aj výchovné úvahy sú len hypotetické. Isté znaky výchovy prvých ľudí je možno napriek tomu vyvodiť zo spoločenských podmienok, ktoré sa zachovali vo forme archeologických nálezov a pamiatok.

Jednoduchosť podmienok prvých ľudí dosvedčuje, že výchova detí prvých ľudí mohla prebiehať len nezámerne, imitáciou na základe odpozorovania správania dospelých. Pozorovaním dospelých a ich napodobňovaním sa deti a dospievajúci učili prežitiu v ťažkých podmienkach poslednej doby ľadovej. Učili sa najmä čo môžu jesť, ako získať potravu, ako loviť zver, ako vyrobiť jednoduché zbrane a pracovné nástroje. Základom bolo dorozumievanie 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, pozorovanie, napodobňovanie, cvičenie, navykanie a podobne.

Obdobie praveku členíme na obdobie lovecko-zberačských spoločností, kedy prví ľudia putovali za potravou. V období po zmene klímy na planéte sa zásadne menia podmienky života prvých ľudí k lepšiemu, žijú v občinách - obdobie rodových zriadení. Posledné obdobie obdobia prechodu k otrokárskemu zriadeniu, hovoríme o období vojenských demokracií.

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 dost 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 spoločností na počiatku ľudskej spoločnosti.

Neisté právo na život a infancída.¹ V ranom období civilizácie, v čase voľnosubných vzťahov malé deti prichádzali na svet živelne. Rozhodovala materiálna stránka prežitia a inštinkt zachovania rodu. Prednejšie ako prežitie jednotlivca, 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, nežužité, choré kmeňa na ťarchu. Takéto oslabené osoby sami kmeň opúšťali,² ale často sa ich zbavovali aj samotní členovia kmeňa (Neumann, 1999, Matějček, 1995).

¹ Infancída – usmrtenie novorodenca.

² Dobrovoľná obeta života jednotlivca v prospech prežitia skupiny ako celku, je považovaná za podobu altruizmu (Silammy, 2001) .

3. STAROVEK

Ciele kapitoly:

- nadobudnúť vedomosti o spoločenských podmienkach a edukačných prístupoch v staroveku
- porozumieť a kriticky zhodnotiť edukačné prístupy v kontexte súčasnosti
- eklekticky zhodnotiť prínos myšlienok vybraných osobností pre súčasnosť

Kľúčové slová: starovek, písmo, prvé vzdelávacie inštitúcie, otrokárske despotie, základy európskej vzdelanosti, slobodní občania, verejný život, edukácia

3.1 STAROVEKÉ MIMOEUROPSKÉ OTROKÁRSKE DESPOCIE

Usadlý spôsob života a schopnosť zabezpečiť dostatok obživy s rozvojom poľnohospodárstva významne prispeli k rozvoju zložitejších sociálnych vzťahov. Osobitne vhodné podmienky cv povodiach veľkých riek a brodoch, čo prispelo k rozvoju obchodu i hospodárstiev a prvých civilizácií.

Podmienky rodín už nestačili na dobrú prípravu do života a tak vznikali prvé vzdelávacie inštitúcie, ktorých hlavným cieľom bolo dobre pripraviť deti a mládež na zložité spoločenské podmienky.

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 obeť, 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,
- rad' 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 jednobožstvo. 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. Nezamoríš zem nemravnosťou a ohyzdnosťou!
8. Neukrivdíš blížneho na majetku: krádežou, násilím, podvodom!
9. Nevyslovíš krivé svedectvo proti svojmu blížnemu!
10. Nebudeš svojmu blížnemu 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 blížneho svojho ako seba samého.*“ Za nadvlády arabov sa vo výchove objavili orientálne prvky a zaviedol sa islam.

3.2 Výchova v starovekom Grécku

Cieľ kapitoly:

- porozumieť významu štúdia dejín starovekého Grécka v kontexte edukačnej reality v súčasnosti
- poznať medzníky kolísky našej civilizácie,
- vedieť charakterizovať výchovné vzory predhistorického obdobia,
- poznať významných teoretikov pedagogiky a ich názory na edukáciu

Kľúčové slová: spoločenský vývoj, život jednotlivca, sloboda, filozofia, polis, štátno-občianska výchova, heroické obdobie

Periodizácia vývoja. Územie stredomoria malo priaznivé klimatické podmienky a tak sa v oblasti veľmi rýchlo rozvinuli vyspelé kultúry minojskej, mykénskej a kykladskej kultúry, ktoré vytvorili základ jedinečnej spoločnosti starovekého Grécka, ktoré sa stalo kolískou európskej kultúry, umenia, filozofie a ovplyvnilo vývoj kultúry a vzdelanosti na celom svete. Obdobie do 8. storočia sa často označuje aj obdobím temna, nakoľko ide o obdobie, kedy ešte nemali vzdelávacie inštitúcie a výchova prebiehala len v rodine. Gréci vo výchove dávali za príklad vlastnosti hrdinov Trójskej vojny, ktoré vo svojom diele v 8. storočí opísal Homér v diele Illias a Odysea, v ktorom Homér opísal hrdinstvo, udatnosť, telesnú zdatnosť, ale aj múdrosť, výrečnosť, zručnosť v narábaní so zbraňou. Vysoko hodnotili vlastnosti osobnosti hrdinov ako je statočnosť, odvaha, zmysel pre spravodlivosť – k týmto vlastnostiam vychovávali svojich synov. Postupne sa so zložitejšími sociálnymi vzťahmi spoločenský život začal formovať do mestských útvarov zvaných polis. V období rozkvetu bolo na poloostrove okolo sto päťdesiat mestských štátov.

V 7. až 6. storočí dosiahli najvýznamnejšie postavenie v Grécku mestské štáty Sparta a Atény, ktoré mali odlišné výchovné systémy.

V Sparte vládla rodová šľachta a všetko vlastnil štát. Výchova v Sparte mala vojenský charakter, kde vládla prísna vojenská disciplína. Rodina bola slabá. V staršom období bola a celom gréckom území spoločensky tolerovaná infancída. Tieto skutky vojenská vláda v Sparte priamo legitimizovala. Osobitne sa to týkalo zdravotne znevýhodnených detí. Podľa Lykurgových zákonov³ (4. stor. p. n. l.) mal

³ 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 zrelejších mužov a dievčatá mať deti (ale i eugenika, ktorú rozvinul v teóriách ideálneho štátu obdivovateľ Sparty Platón a neskôr i Aristoteles).

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). 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. Každé novonarodené dieťa prehliadla osobitná komisia, ktorá rozhodla, či je dieťa životaschopné a či bude na ošoh spoločenstvu a štátu. Zdraví chlapci ostávali v rodine do siedmeho roku. Od siedmeho roku boli chlapci rodičom odobraní a boli vychovávaní v osobitných táborech k prísnej disciplíne pod štátnym dozorom v družinách, ktoré boli rozdelené podľa veku. Každé skupine velil dvadsať ročný muž, ktorého museli bezpodmienečne poslúchať. Učili sa skromnosti v jedle i pití, v odievaní i v bývaní.

Základom výchovy bola náročná fyzická príprava. Chlapci sa cvičili sa v behu, skoku do diaľky, zápasení, hodu oštepom a diskom, len v menšej miere sa venovali písaniu, čítaniu, hudbe, výberovo sa venovali aj memorovaniu homérskeho básní a štátnych zákonov.

Spartská výchova bola založená na bezpodmienečnej poslušnosti, vytrvalosti a v odolnosti voči záťaži. Podporovali ich v dravej súťaživosti a v túžbe k víťazstvu v boji. Od dvanástich rokov sa ich výchova stávala ešte tvrdšou. Dravosť chlapcov cielene podporovali tým, že ich nechávali polo sýtymi - stravu mali chudobnejšiu a museli si priliepať krádežami. Ak boli pri krádeži prichytení boli surovo zbití a bitka sa často končila smrťou. Ak zomreli bez plaču, postavili im pomník. Základom bola kondícia, zdatnosť, otužilosť: chodili chatrne oblečení, bosí, spávali na tvrdom lôžku.

V osemnástich rokoch sa stali dospelými, prechádzali vojenským výcvikom a zúčastňovali sa takzvaných kryptií (nočných útokov 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, 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 Sparte bola žena vážená ako matka vojaka, najmä ak mala viacero synov.

V Aténach boli určité zásady výchovy stanovené už od čias zákonodarcu Solónu. 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, synovia slobodných občanov, navštevovali od siedmeho roku školu v sprievode sluhu, označovanému ako „*paidagogos*“ (bol to vzdelaný otrok, ktorý učil chlapcov slušnému chovaniu a sprevádzal ich až do doby dospelosti na ceste do školy a nosil im tabuľky, staral sa ich bezpečnosť a dozeral, aby sa nehradili s deťmi otrokov), tzv. 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. Z niektorých gymnaziónov sa neskôr vyvinuli vyššie filozofické školy, napríklad Platónova akadémia, alebo Aristotelove lýceum, Zenónova stoya a Epikurova záhrada. Po skončení gymnaziónu, v osemnástom roku, synovia z aristokratických rodín odchádzali na dva roky študovať do efébie. V efébiach získali ďalšie vzdelanie, literárne, politické, rétorické a najmä vojenské. V dvadsiatom roku sa stali plnoprávnymi občanmi Atén.

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

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

Záver. Aténske školy pripravovali chlapcov na verejný život, dievčatá boli z verejného života vylúčené. Aténskym ideálom výchovy bola „kalokagathia“ t. j. harmónia dokonalosti (krásky) 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.

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.

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 leda bolo vychovávať mládež, lebo to je potom zdrojom špatnosti,
- ak chlapcov nechajú bez práce, nemôžu sa naučiť ani čítať, ani písať, ani hudbu, ani zápašiť, 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).

Sokrates (469-399 pred n. l.) žil 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 výroky: „*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. V takomto rozhovore dovedol diskutujúceho do rozporu so sebou samým a donútil ho zamyslieť sa, pozrieť sa na problém iným spôsobom. Tento druh dialógu je dodnes známy ako sokratovský (heuristický) dialóg. Dokázal v ňom spochybníť sebavedomé postoje a nepodložené presvedčenia svojich oponentov v diskusii. V diskusiiach kladie dôraz na racionálne uvažovanie, čiže objektivizmus a racionalizmus a odmieta subjektivismus a iracionalizmus.

Sokrates sa zaoberal mravnými hodnotami, ako sú napríklad chabrosť, spravodlivosť, cnosť. Veril, že cnosť je možno hľadať v poznaní a že sa ju možno naučiť, je morálny idealista. Usiluje o skromné a rozvážne pochopenie všetkých javov s dôrazom na mravnosť. Vecný zákon, mravný logos, je pre Sokrata popri všetkej objektívnej platnosti vždy záväzný. 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.

Na sklonku života sa Sokrates dostal do konfliktu s mocou v Aténach a bol nespravodlivo 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 zásluhou žiakov, ktorí zapísali jeho myšlienky formou dialógov, najmä Platóna, sa stal nesmrteľným.

Platón (427-348 pred n. l.) Bol objektívny idealista, ktorý nasmeroval 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, počítat, 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 polyhistor, najväčší filozof a systematik staroveku. Bol známy je aj tým, že bol žiakom Platóna a vychovávateľom a dvorným lekárom Alexandra Veľkého Macedónskeho. Založil filozofickú školu Lykeion (lyceum). Napísal množstvo diel, svoje pedagogické a psychologické postrehy a názory 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 (cítienie, predstavy a slobodný pohyb, ktorý u človeka možno nazvať vôľou), rozumovú (myslenie a poznanie). Tomu zodpovedajú tri stránky výchovy: *telesná, mravná a rozumová*.“ (Seknička, Osif, 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.

Grécko v období helenizmu. Ide o obdobie zmiešania gréckej kultúry s orientálnymi kultúrami, obdobím vzniku jedinečnej kozmopolitnej priaznivej pre rozvoj vied a vzdelanosti. Stalo sa tak, keď 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 muzického. (Somr, 1987)

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 a botanickú záhradu. 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 seba výchovy a seba vzdelávania.

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, reformy pôvodného aténskeho charakteru výchovy. Zmeny sa týkali najmä obsahu edukácie, 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 znamenala aj pokles významu 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.

3.3 Rímska výchova

Výchova v starovekom Ríme prebiehala v rodine. Otec sa staral o telesnú zdatnosť syna a matka učila deti čítať, písať, počítat'. Vychovávali pracovitých roľníkov a odvážnych bojovníkov. Výchova a vzdelávanie v starom Ríme sa vyznačovalo triezvosťou a praktickosťou.

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.

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. Dobrý 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 systém 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.

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

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, Aristotelesa) 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

Cieľ kapitoly:

- porozumieť vývoju vzdelanosti ako zmeny postojov k človeku v stredoveku,
- vedieť charakterizovať znaky výchovy v stredoveku,
- vedieť zdefinovať typické školy ranného, vrcholného i neskorého stredoveku

Kľúčové slová: rozpad starovekých štruktúr, feudálny systém, život jednotlivca, privilégia, monoteizmus, kresťanské vzdelávanie, asketizmus, svetské vzdelávanie, rytierske školy, mestské školy, univerzity

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 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.

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 rozdielného stavu, pôvodu a pohlavia, proti vypätému nacionalizmu kozmopolitnú lásku k blížnemu. Upravilo postavenie ženy a vyzdvihlo význam pevného rodinného zväzku. Nové ideály boli na svete.

Výchova a vzdelávanie rannom stredoveku v cirkevnom vzdelávaní.

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.

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. 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.

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

kláštorňých. Učiteľmi boli spravidla kanonici, na kapitulňých školách často aj kňazi s nižším svätením (magistri secundi).

Farské školy. Spočiatku sa zriadovali 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.

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 (eques, miles, chevalier) bol pôvodne nededičný šľachtic schopný jazdeckej vojnovéj služby, ktorý bol oporou cirkvi a panovníka, zvlášť v križiackych ťaženiach. Medzinárodne uznávanými cnosťami rytiera boli: osobná odvaha a hrdosť, dodržiavanie slova, vojnová ctižiadosť, 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 (panošom), ktorého úlohou bolo slúžiť pánovi.

Cieľom bolo, aby si za tú dobu osvojil vojnové umenie zahrnuté do tzv. siedmych rytierskych cností – jazda na koni, plávanie, lukostrelba, zápas, lov, hra šachu, veršovanie. Duševné vzdelávanie sa zanedbávalo. V dvadsiatich rokoch býval zbrojnoš pasovaný na rytiera. Rytierska výchova bola plná protirečení. Na jednej strane ju charakterizovala nemilosrdnosť až krutosť voči nepriateľovi, na strane druhej oddanosť pánovi, voči dámam musel byť galantný a v kostole pobožný.

Príprava šľachtických dievčat vždy obsahovala ručné práce, ale i etiketu. Častejšie 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.

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 štúdia, 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, Osif, 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 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.

4.1 Byzantská 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 – starosloviencinou.

Vplyv arabskej kultúry. Začiatkom 8. storočia dobyli Arabi Španielsko. Zároveň priniesli do juhozápadnej Európy filozofiu a vedu, ktorá obsahovala mnohé prvky helenistickej kultúry. Znamenity arabský filozof Averroes (1126-1198) napísal podrobné komentáre k Aristotelovi, ktoré sa tešili veľkej popularite 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 počiatkové 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.

4.2 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 trivium (gramatika, rétorika, dialektika) a kvadrivium (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, Osif, 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, Osif, 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.

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 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, 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, 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 a kol., 1987)

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 Karlova univerzita?
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?

5 PEDAGOGICKÉ NÁZORY V OBDOBÍ RENESANCIE A HUMANIZMU, REFORMÁCIA A PROTIREFORMÁCIA

Cieľ kapitoly:

- porozumieť významu renesancie v kontexte prínosu pre dejiny pedagogiky
- analyzovať hlavné znaky humanistickej pedagogiky v komparácii s kresťanským vzdelávaním
- zhodnotiť vývoj humanizmu a renesancie na vývoj školstva

Kľúčové slová: kresťanstvo, renesancia, humanizmus, znovuzrodenie, obroda, individuálna výchova, mestské školy, rozvoj univerzít, šťastný život jednotlivca.

5.1 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, vzmáha sa obchod. Tieto zmeny v oblasti poznania viedli v kultúrnom vývoji v 15. a v 16. storočia ku vzniku hnutia za duchovné oslobodenie a obrodienie človeka, nazývanému humanizmus a renesancia.

Pod pojmom renesancia sa označovali zmeny v oblasti umenia a životného štýlu. Renesancia predstavovala nové 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 aktívnosť, 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 Erasmus 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: prirodzenosť, cvičenie a prax. Zdôrazňoval požiadavku klasického vzdelania, čo však nevyhovovalo už vtedy sa rodiacemu meštianstvu, jeho záujmom a potrebám. Erasmus bol najvýznamnejším humanistom v nemeckej jazykovej oblasti. Prostredníctvom škôl a univerzít navrhol rozsiahly program vedeckého humanistického vzdelávania. (Reble, 1995)

Thomas Moore (1478 -1535) anglický utopický socialista vo svojej Zlatej knihe o najlepšom usporiadaní štátu a o novom ostrove Utopii vypracoval výchovný systém. Na vybájanom 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, Osif, 1990) 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, a kol., 1986). 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 pomalovali 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. 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 šírila humanizmus za podpory Mateja Korvína. Univerzita v Bratislave bola humanistická a pod vplyvom humanizmu sa na nej uplatňoval zvýšený záujem o štúdium prírodných vied.

Úloha: Predstavitel'ov dvoch línií humanizmus (latinského a v národnom jazyku) v českých krajinách naštudovať z prezentácie a odporúčenej literatúry.

5.2 Reformácia a protireformácia

Ciel':

- študent vie opísať hlavné znaky spoloč. pomerov vyvolávajúci nespokojnosť
- študent vie charakterizovať prínos reformácie pre školstvo
- študent vie charakterizovať prínos protireformácie pre rozvoj školstva

Kľúčové slová: negramotnosť, verbalizmus, vyučovanie v latinčine, masové vyučovanie, „vyučovanie v materinskom jazyku, telesná výchova

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) Úloha cirkvi spočíva v zvestovaní a kázaní. Reformátori odmietali reholníctvo, 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 odteraz niesla väčšinou toto pomenovanie, Melanchton rozšíril na obsiahly jazykovo – literárne – filozofický kurz, ktorému často predchádzalo Pädagogium (lat. predkurz). (Reble, 1995) Bol mužom zmieru 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 Melancthonove 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. Kalvinizmus 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 prejaveniu sa už spomenutého paradoxu áno a nie.*“ (Reble, 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. Angloamerický 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 v Amerike puritanizmus.

Protireformácia bola v kresťanskom náboženstve reakciou na reformáciu proklamovanú Lutherom a rozpracovanú Melanctonom. 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 jedinú strážkyňu pravej spásy, schvaľuje katolícku tradíciu a cirkevnú interpretáciu biblie. (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 obracanie 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. Uved'te najvýznamnejších predstaviteľov humanizmu v danom období!
5. Čo bolo impulzom pre reformáciu?

6. PEDAGOGICKÉ NÁZORY V EURÓPE V 17. A 18. STOROČÍ

Ciele: študent vie charakterizovať znaky hlavných myšlienkových prúdov senzualizmu, racionalizmu a realizmus a ich

Kľúčové slová: industriálna éra, rozvoj miest, viera v človeka, rozvoj vzdelania, význam vzdelanosti

Formovanie nových pedagogických myšlienok v 17. a 18. storočí zodpovedá štýlu života, ktorý prevládal v týchto storočiach. Priemyselná revolúcia definitívne ukončila obdobie feudalizmu nielen v Anglicku a väčšine západoeurópskych krajín. 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)

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. Novovek, približne začínajúci v 17. – 18. storočí, je obdobím obnovennej viery v možnosti ľudského rozumu. Pod vplyvom ideí 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.

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. Národné cítenie posilnilo povedomie materinského jazyka, čo je charakteristické pre vzdelanostné idey 17. storočia. Tu si môžeme ľahko spojiť s motívom prirodzenej metódy: materinský jazyk je proklamovaný aj ako ľahšie zrozumiteľný a prirodzený vo vzdelávaní. V protiklade k 16. storočiu sa teraz píše nemecké učebnice a vyžaduje sa vyučovanie nemčiny v školách. 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.

7. Osobnosti pedagogiky 17. storočia

Populárny Wolfgang Ratke (1571 – 1635) ako uvádzajú historici, bol viac zanieteným horlivcom, ako skutočným odborníkom. Ratke sa prejavoval nestabilne, no s jasnou víziou zdokonalenia sveta a s dôrazom na to, čo je uchopiteľné. Ako nadšený reformátor a vizionár sa snažil v praxi presadiť svoje myšlienky. Pri viacerých svojich aktivitách nikdy nedosiahol očakávaný úspech, nakoľko na jednom mieste nevydržal dlhšie ako dva roky. W. 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 jeho pôsobenie zľahčuje, no 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 spasíť 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 Ratkeho 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 nevraviť, nepýtať sa.

Hoci otázkami vyučovania a učenia sa zaoberali viacerí myslitelia už v staroveku (Sokrates, Platón, Aristoteles, Quintilianus), pojem didaktika sa začal používať ako prvý (v 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.

8. Vrchol pedagogického realizmu J. A. Komenský

Jan Amos Komenský (1592 – 1670) je jedným z najvýraznejších osobností 17. storočia. V dôležitých pedagogických a metodických myšlienkach sa zhoduje s Ratkem, aj keď v dielach Komenského nachádzame novátorské vymedzenie vedy o výchove a vzdelávaní pod názvom didaktika. Je polyhistorom, ktorého práce ovplyvnili, českú jazykovedu, filozofiu, teológiu a svetovú pedagogiku.

Životné osudy 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 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 a kol., 1987) Obsahovala náčrt školskej organizácie a didaktiku i metodiku vyučovania, vrátane pokusu o vytvorenie pedagogických pojmov. V tomto diele autor uplatnil pansofickú ideu (vševvedu) a synkritickej metódu, ktorú využíval na porovnanie pedagogických javov s javmi v prírode a následne hľadaním adekvátnych riešení. Veľká Didaktika vyšla až 20 rokov po dokončení v súbornom diele Zbrané diela

didaktické, ktoré bolo zostavené z 33 kapitol. Na Didaktiku mali nadväzovať jednotlivé informatória, z ktorých najznámejšie je Informatorium 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 obtiažných 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 najplyvnejších 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 desiatka 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 jednotlivkej 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 načrtol 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.

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 Zbrané 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.

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.

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 systematickosti, postupnosti, aktívnosti, primeranosti a ďalšie princípy.“ (Somr a kol., 1987)

„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 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 – zriadená vo väčších mestách,
- akadémia – 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 zrodenia

II. Škola detstva

III. Škola chlapčerstva

IV. Škola junosťva

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 rozdelený 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 sebvzdelávaniu. Učiteľ má byť živým vzorom cností, ktoré má vštepovať deťom a mládeži.“ (Srogoň 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. 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. 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.

Záver

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 seba vzdelávaniu*,
- zdôraznenie *potreby názorného vyučovania* (učiť všetkými zmyslami, ktorými je možno),

- položenie 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).

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. Uveďte 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.

9. JOHN LOCKE

Anglický filozof J. Locke (1632 – 1704) považovaný za jedného zo zakladateľov empirizmu v názoroch na výchovu. Mal hlboký zmysel pre povinnosť.

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 vrodených ideách a dokazuje, že ľudská duša je po narodení ako nepopísaný papier „*tabuľa rasa*“ – čistá doska, nepopísaná tabuľa. Počas života sa naplňa 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 Locke nepripúšťa feudálnu teóriu o urodzenosti, o vrodených 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, 1984, s. 7 – 8)

Cieľom výchovy podľa Locka je výchova gentlemana. Pri výchove Locke 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 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 neskôr 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, dohovaraním a najmä včas vypestovať v dieťati návyky, aby vedelo znášať bolesť a čeliť nebezpečenstvu s odhodlaním a pevným sebaovládaním. Progresívne sú aj Lockove odporúčania vychovávať k práci, k pracovitosti a k prekonávaniu lenivosti.

Locke 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 šľachticu 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. Pobádal ale k učeniu sa tanca, jazde na koni, výcviku v remesle a záhradníctve a celú výchovu by malo dopĺňať cestovanie, ktoré pomáha poznávať svet a učí šľachtnému spoložitosti 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.

V Holandsku a Anglicku víťazné revolúcie umožnili cestu industriálnej ére. Mnoho vynikajúcich mysliteľov, ktorí verili v moc rozumu a osvety ostro kritizovali cirkev a feudálne zriadenie a žiadali nové usporiadanie spoločnosti.

9. JEAN JACQUES ROUSSEAU

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 neradostné 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 sebazvdelávaniu. 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 neochotou 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 vládnúcu 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. Odmieta 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 slobodným.

4. Od pätnásť do dvadsať rokov

Až po prekročení pätnásteho roku 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 sedemnástich 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, vd'áci 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.

11. 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 prerokovali a prijali zákony o organizácii školstva a vzdelania pre všetkých občanov.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827). 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 humánný 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 Neuhofe zriadil pre ne výchovný ústav. V ňom sa deti mali naučiť poľnohospodárskym prácam, priasť, 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 zarobiť. 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 Neuhofe. Premýšľal a písal o tom, ako pomôcť ľudu zlepšením výchovy mládeže. Svoje pedagogické skúsenosti zverejnil vo viacerých metodických príručkách a učebných pomôckach pre začiatočné 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, 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?

Číže 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 spájal 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 zmysľovanie. 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. Hrozné je zahatať cestu, no stáva sa to tak často, že len zriedka je človek dobrý.“ (Pestalozzi, 1910, s. 25)

Svoje zmysľovanie 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 nesplnilo nádeje osvietenských mysliteľov, neprineslo 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 snahu 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 neskôr spolumahajiteľom 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 spoločensťve 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 hravou 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 zamierovalo 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 neskôršie 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, neskôršie 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 staval 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 vôlí;

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.⁴

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

⁴ 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.

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 pohrožením, 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;
- b) asociácia – spájanie nových predstáv s predstavami skôr získanými, čo sa uskutočňuje pri rozhovore učiteľa so žiakom o preberanom učive;
- c) systém – 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*.

Fridrich 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 prispôbiť 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 siedmich 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 nevelká 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 pružky a iné činnosti. Zaviedol praktické zamestnania, napríklad práce pri samoobsluže, práce v školskej záhrade, spojené s pestovaním rastlín a iné. (Váňa, 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, jednotvárna systematickosť, umelosť, obmedzenie činorodosti 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 Fröblových materských škôl. Sám Fröbel sa už nedožil zrušenia tohto zákazu (1860). Ani tento desaťročný krok dozadu však nezabránil ďalšiemu rozširovaniu a prehľbovaniu Fröblových 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 konštitučnej 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 podriad'oval 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, 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 neutvoril 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 neuhom vtedajšieho života a venovalo veľkú pozornosť tiež otázkam výchovy a školy. V pedagogickej tlači bol odmietnutý vtedajší charakter oficiálnej výchovy, predčasná príprava na povolanie, bifľovanie 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 neskoršie 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 prakticismus, 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 vrodenú 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 akéhokolvek 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 dobre 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 podriadiť 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) známy 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,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 neskoršie 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.

Záver. 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 pre predškolskú pedagogiku?

3. Charakterizujte pedagogické myšlienky F. Herbarta a jeho prínos pre pedagogiku ako vedu.
4. Čo je príznačné pre pedagogické myšlienky F. Fröbela?
5. V čom vidíte prínos pedagogických myšlienok A Diesterwega?
6. Pedagogické myšlienky K. D. Ušinkého.
7. Aký smer najvýraznejšie ovplyvnil pedagogické myšlienky L. N. Tolstého ?

12 VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V ČESKÝCH KRAJINÁCH V OBDOBÍ NÁRODNÉHO OBRODENIA

Školstvo a školské reformy. 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 Ignácom Felbingerom (1724 – 1788) a platného pre všetky rakúske krajiny.

Týmto poriadkom bolo školstvo vyhlásené za štátnu organizáciu a pre všetky rakúske školy bola zavedená šesťročná 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 trívnia a náboženstva sa vyučoval 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 posielat' 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 osvietencov 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 obrodeniu. 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 d'alšími, ako dejepis, zemepis, prírodopis, zdravotveda, spev, v ktorých využívali každú vhodnú príležitosť na vlasteneckú výchovu. Usilovali sa uplatniť češtinu ak vyučovací jazyk. 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, zriadovali nedeľné opakovacie školy.

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, 1971, s. 130 – 131)

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

väčšich 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.

Gymnáziá ukončené maturitnou skúškou boli prípravou k vysokoškolskému štúdiu. Podľa ich vzoru boli zriadené tzv. reálky, sedemročné reálne gymnáziá, 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 zriadenie 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.

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

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.“ Nadalej 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 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.

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

osvojení 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 zvoľnením 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, Osif, 1990). 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 vychovávaní k družnému spoluzitiu a k znášanlivosti, 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 činnej školy. V tomto období boli v Československej republike celkom štyri typy stredných škôl: gymnáziá; reálne gymnáziá; reformné reálne gymnáziá a reálky.“ (Seknička, Osif, 1990)

Gymnázia 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 gymnázia 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 gymnázia 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.

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, Osif, 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

žiacov, prispôbení 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. 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 a kol., 1971, s. 265). Celkovo však škola v období medzi dvomi svetovými vojnami vo vtedajšom Československu dosahovala vysokú úroveň.

Pedagogické osobnosti prvej ČSR. 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). V. 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 zamerl 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 zameral 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.

Otakar 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 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. O. 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.“ (bližšie Váňa a kol., 1971) Jeho pedagogické názory mali silný vplyv na pedagogickú obec, najmä na Morave.

Ján Kvačala (1862 – 1934) bol prvým významným slovenským komeniológom. K rozvoju komeniológie 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.

Úloha: naštuduj si ďalšie osobnosti, ktoré sa zaslúžili o rozvoj pedagogickej teórie v prvej ČSR – zdrojom ppoint v ISU a dejiny pedagogiky 1.ČSR.

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 zhodnotte 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. Vymenuj najvýznamnejšie osobnosti a ich diela 1. ČSR?

10 POSTAVENIE DIEŤAŤA V HISTORICKOM KONTEXTE

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.

Život dieťaťa mal v prvých kultúrach menšiu hodnotu ako dospelých a naši predkovia usmrcovali deti v 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 i bojové keltské kmene, ktoré sídlili na našom území pred príchodom Slovanov (pozri bližšie A. Bauerová, 1988, s.148 – 149).

Postupne s nárastom populácie sa dôvodom usmrcovania novonarodených detí stával aj strach pred preľudnením (Predmerský, 1989). Úsilie smerujúce k obmedzeniu počtu detí spôsobilo preľudnenie na peloponézskom ostrove, ktoré skutočne ohrozovalo malé grécke mestské štáty. Preľudnenia sa bála predovšetkým vysoká šľachta, ktorej *príjmy plynuli predovšetkým z pozemkového vlastníctva* (Neumann, 1999). 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 viedol k ochudobňovaniu občanov a ochudobňovanie malo za následok nepokoje a zločiny.

K infantidiciu dochádzalo aj v situáciách, ak by nové deti 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 znevýhodnením⁵. 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

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 požehnania.

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

⁵ 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).

legitímne skutky napríklad v Chammurapiho 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.

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

⁶ Ak v archaických, homérskych časoch Grécka musel ženich 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).

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 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, spoločenstvo 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

⁸ pôvodne termín F. Glatona vyjadrujúci snahu o telesné alebo duševné zlepšenie budúcich generácií ľudskej spoločnosti; s dôrazom na medicínske zásahy do vnútorného prostredia počas prenatálneho vývoja človeka, s cieľom obmedziť vplyv chorôb a geneticky nevhodných dispozícií.

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). Konštantín, inak prísny zákonodarca, „pri výkone zákonov prejavoval blahosklonnosť, ak nie ľahostajnosť“ (Gibbon, tamtiež). Mnohé kruté praktiky preto pokračovali naďalej nielen 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. 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 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 patrilo *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

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, Dejiny kresťanstva, 2003, s. 88).

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 (Karpíňski, 2004, s. 91).

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 poučaní. 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

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.

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 počiatku renesance, v kameni, v malbe 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 opovrnutím 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 kŕmené (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

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.

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 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 zamerali 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.

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

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 mnohodesných rodinách museli matky denne pracovať veľa hodín na poli a nemali dostatok času na starostlivosť a opateru mnohopočetnej rodiny.

Problémy so zvládaním výchovy v mnohodesných rodinách „pomáhalo“ riešiť okrem čo najdlhšieho držania dieťaťa v povojníku, napríklad aj podávanie opiátov.¹⁴ Utlmovanie 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,*

¹⁴ Na území severných slovanov 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.

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 neradostné 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.

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

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

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),
- 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 zavíšením 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). 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 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,*

¹⁶ rasa býva dnes definovaná ako varieta ľudského druhu,

¹⁷ odstavčný – 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 vajíčkom denne (pozri bližšie prácu lekára pracujúceho v Etiópii B. Tináka, 1999).

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.

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 nehumánny 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, alebo zohavené, aby vyvolávali lútosť a zarábali žobraním (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.
2. Dieťa potrebuje byť akceptované.
3. Dieťa potrebuje bezpečie.
4. Dieťa potrebuje vzor dospelého.

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.

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 detí 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, P. *Centuries of childhood*. Bratislava, SPN, 1962.
- BAUEROVÁ, A. *Zlatý věk země bójů*. Praha, ČS, 1988.
- BRUCEOVÁ, T. *Predškolsní výchova*. Praha, Portál, 1996.
- CAMBIANO, G. Cesta k dospelosti. In *Řecký člověk a jeho svět*. Vernant, J. P.(ed). Praha: Vyšehrad, 2005. s. 77 – 103.
- CSUKOVICSOVÁ, E. V stredovekom svete. In *História 3 / 2002*, s. 5 – 9. ISSN 1335 – 8316.
- DAVID, R. *Práva dieťaťa*. Olomouc, Nakladatelství Olomouc, 1999. ISBN 80-7182-076-8.
- DEWEY, J. *Príroda a spoločnosť*. Bratislava, 1910.
- GIBBON, E. *Úpadok a zánik Rímskej ríše*. Bratislava, Tatran, 1983.
- HANZOVÁ, KODÝM, KREMLIČKOVÁ. *Práva a povinnosti našich detí*. Praha, Victoria Publishing, 1995.
- HRÁDEČNÁ, M., HEJLOVÁ, H., DĚDEČKOVÁ, J. *Práce učitele s právy dítěte*. Praha, SVIm PedF Univerzity Karlovy.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha, Portál, 2004.
- KOVÁČIKOVÁ, D. História starostlivosti o opustené, osirelé a sociálne narušené deti. *Pedagogická revue* č. 5, november – december, ročník 52, 2000.
- KOVÁČIKOVÁ, D. Vybrané kapitoly z dejín sociálnej práce. In Tokárová a kol. *Sociálna práca*. Prešov: AKCENT PRINT, 2003. s. 80 – 147.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatórium školy materskej*. Bratislava, SPN, 1991.
- KRAUS, B. Ohrožení rozvoje osobnosti prostředím, ochrana a práva dítěte. In *Člověk – prostředí – výchova*. Brno, Paido, 2001.
- LOCKE, J. O výchove. (pr. F. Singule), Praha, SPN, 1984.
- NEUMANN, S. *Dějiny ženy*. Praha: Euromedia group, 1999.
- MATEJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 2. vydání. Praha, Avicenum, 1986.
- OWEN, R. *Spisy pedagogické*. Bratislava, SPN, 1983
- ROUSSEAU, J., J. *Emil, alebo o výchove*. Bratislava, Tatran, 1982.
- SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc, UP v Olomouci, 2001.
- SROGOŇ a kol. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava, SPN, 1981.
- TINÁK, B. *Nechaj žiť, nechaj umrieť*. Liptovský Mikuláš, Tranoscius, 1999.

