



Sociální pedagogika

Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Recenzoval: Mgr. Jan Sýkora

Tento materiál byl vytvořen v rámci projektu
„Inovace studijních oborů na PdF UHK“ reg.č. CZ.1.07/2.2.00/28.0036.



Základní informace o předmětu

Vyučující: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Kontakt: iva.junova@uhk.cz

Hodinová dotace přímé výuky: 8 hodin

Hodinová dotace samostudia: 18 hodin

Zařazení předmětu: 5. semestr

Prerekvizity: (na co předmět navazuje, absolvování jakého předmětu je podmínkou pro absolvování tohoto předmětu,... event. pro jaký předmět je tento prerekvizitou)

Pravidla komunikace s vyučujícím: prostřednictvím e-mailové korespondence, dále na základě předem dohodnutých konzultací..

Úvod do studia předmětu (anotace)

Předmět sociální pedagogika obsahuje několik stěžejních okruhů. Kromě uvedení do historie a současného pojetí disciplíny je pozornost věnována souvislosti procesu socializace a výchovy. Sociální pedagogika se zabývá problematikou prostředí a jeho vlivu na formování osobnosti. V návaznosti na jednotlivé typy prostředí je zařazeno téma mapující možné zdroje ohrožení rozvoje osobnosti dětí a mládeže v prostředí. Pro prevenci i pomoc v případech ohrožení je nezbytná znalost lidských i dětských práv.

Cíle předmětu

Současné pojetí dané disciplíny u nás i v zahraničí, orientace v celé dané oblasti sociálních aspektů výchovy, charakteristika prostředí a jeho jednotlivé typy, v nichž se výchovný proces odehrává – jsou témata, která jsou v literatuře dostatečně zpracovaná. Cílem inovace předmětu je proto zejména problematika měnícího se postavení dítěte ve společnosti včetně historického exkurzu do problematiky práv dítěte. Předmět se dále zaměří na možnosti využívání prostředí jako výchovného prostředku. Praktickou součástí předmětu jsou náměty na aktivity a oblasti směřující k rozvoji osobnostní a sociální výchovy.

Osnova předmětu

V úvodu práce jsou vymezeny pojmy dítě a dětství. Následující kapitola se věnuje dějinám dítěte a dětství, zaměřuje se na názory na dítě a jeho výchovu v jednotlivých historických obdobích, zmiňuje myslitele, kteří významně ovlivnili postoje společnosti k dětem. Závěrečná část se zabývá právy dětí a jejich reflexi v současné pedagogické praxi.

Literatura

BŮŽEK, Antonín, MICHALÍK, Jan. *Informatorium (nejen) o právech dítěte*. Dotisk 1. vyd. z roku 2000. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 171 s.
ISBN 80-244-0054-5

DAVID, Roman. *Práva dítěte*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999. 176 s.
ISBN 80-7182-076-8

DUNOVSKÝ, Jiří, a kol. *Sociální pediatrie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s.r.o., 1999. 284 s.
ISBN 80-7169-254-9

DUNOVSKÝ, Jiří, DYTRYCH, Zdeněk, MATĚJČEK, Zdeněk a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 1995. 245 s.
ISBN 80-7169-192-5

GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. Dotisk 1. vyd. Olomouc: HANEX, 1999. 232 s.
ISBN 80-85783-20-7

HANZOVÁ, Marie a kol. *Práva a povinnosti našich dětí*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, a.s., 1995. 108 s.
ISBN 80-7178-007-2

HARTL Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Jiří Budka, 1993. 301 s.
ISBN 80-901549-0-5

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2004. 230 s.
ISBN 80-7178-888-0

HOFBAUER, Břetislav. *Participace dětí a mládeže na životě společnosti*. 1. vyd. Duha ve spolupráci s IZV Hořovice a MŠMT ČR, Gemmapress Nučice, 2003. 70 s.

HRADEČNÁ, Marie, a kol. *Práce učitele s právy dítěte*. 1. vyd. Praha: SVI PedF UK, 1996. 42 s.
ISBN 80-86039-16-1

JŮVA, Vladimír sen. a jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1997. 80 s.
ISBN 80-85931-43-5

KOŽUCHOVÁ, Andrea, HOFBAUER, Břetislav. *Parlamenty dětí a mládeže - metodická příručka*. 1. vyd. Duha ve spolupráci s IZV Hořovice a MŠMT ČR, Gemmapress Nučice, 2002. 48 s.

KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus při VŠP, 1998. 166 s. ISBN 80-7041-841-9

NĚMEC, Jiří a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Paido, 2002. 120 s.
ISBN 80-7315-012-3

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 293 s. ISBN 80-7178-029-4

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. 55 s.
ISBN 80-04-26160-4

SVOBODOVÁ, Jarmila a JÚVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2. doplněné vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s.
ISBN 80-85931-19-2

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 382 s.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. 217 s.
ISBN 80-7041-229-1

Časopisecké stati:

BŮŽEK, Antonín. Dítě-odpovědný uživatel svých práv. In: *Vychovávatel'*, 2002, roč. 48, č. 1, s. 9.
ISSN 0139-6919

CACH, Josef. Rousseauovské paradoxy. In: *Pedagogická orientace*. Brno: Konvoj, 2003, č. 3, s. 110-113.
ISSN 1211-4669

HOFBAUER, Břetislav. K aktuálním otázkám uplatňování Úmluvy o právech dítěte v ČR. In: *Vychovávatel'*, 2004, roč. 50, č. 8, s. 2-5.
ISSN 0139-6919

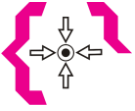
KUDLÁČOVÁ, Blanka. Antropológia a fenomén výchovy v globalizovanom svete. In: *Pedagogická orientace*. Brno: Konvoj, 2003, č. 3, s. 28-39.
ISSN 1211-4669

TOMANOVÁ, Dana. Předpoklady působení rodiny a mateřské školy v oblasti práv dítěte (vize a realita). In: *Vychovávatel'*, 2002, roč. 48, č. 1, s. 13-15.
ISSN 0139-6919

Požadavky na ukončení předmětu

1. Studenti napíší seminární práci na zvolené téma týkající se využití poznatků sociální pedagogiky pro pedagogiku volného času.
2. Pro získání zápočtu je třeba úspěšně napsat závěrečný test

Význam ikon v textu



Cíle

Na začátku každé kapitoly je uveden seznam cílů



Pojmy k zapamatování

Seznam důležitých pojmů a hlavních bodů, které by student při studiu tématu neměl opomenout.



Poznámka

V poznámce jsou různé méně důležité nebo upřesňující informace.



Kontrolní otázky

Prověřují, do jaké míry student text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace.



Souhrn

Shrnutí tématu.



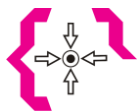
Literatura

Použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.

Obsah

1 Dítě a dětství – vymezení pojmů.....	7
1.1 Definice dítěte.....	7
1.1.1 Teorie periodizace duševního vývoje podle E.H. Eriksona.....	8
1.2 Definice dětství.....	9
1.2.1 Potřeby dítěte	9
1.2.2 Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti.....	10
2 Pohled na dítě a dětství v historii	12
2.1 Etapy poznávání dítěte z historického hlediska.....	14
2.1.1 První etapa – období infanticidy.....	14
2.1.2 Druhá etapa – období nevšímavosti k dítěti.....	16
2.1.3 Třetí etapa – období ambivalentního přístupu k dítěti.....	16
2.1.4 Čtvrtá etapa – období intruze.....	18
2.1.5 Pátá etapa – období socializační.....	20
2.1.6 Šestá etapa – období podpory a pomoci dítěti.....	24
3 Historie dětských práv	25

1 Dítě a dětství – vymezení pojmů



Cíle

Po prostudování této kapitoly:

- Získáte přehled o různých definicích a vymezeních pojmů dítě a dětství.



Pojmy k zapamatování

- dítě
- dětství

1.1 Definice dítěte

Podle Úmluvy o právech dítěte se rozumí dítětem „každá lidská bytost, jež je mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jež se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“. Začátek života není bezprostředně vyjádřen narozením dítěte, takže začátek lidské existence překračuje do období prenatálního. (Dunovský a kol., 1999, s. 57)

Jinou definici dítěte uvádí Hradečná (1996, s. 16): dítě je nezletilá osoba, tedy od narození do nabytí zletilosti, tj. dosažením 18 roku věku.

Helus (2004, s. 87) uvádí nejjednodušší a nejzákladnější charakteristiku dítěte: „Dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk.“

Pohled na člověka z hlediska věkového členění jeho života je jedním z nejobvyklejších. Nejčastěji se setkáváme s rozlišením fází dětského věku, mládí či adolescence, dospělosti a stáří. Existují i jiná členění, jak je uvádí Helus (2004, s.87): Dětský věk je možno rozdělit na ranou, střední a pozdní fázi. Ještě podrobnější členění uvádí Vágnerová z pohledu vývojové psychologie, která rozlišuje devět období dětského věku:

1. období prenatální
2. období novorozenecké
3. kojenecký věk
4. batolecí věk
5. předškolní období
6. období nástupu do školy
7. období školního věku (raný, střední a starší školní věk)
8. pubescence
9. adolescence (In: Helus, 2004, s. 87)

Psychologický slovník vymezuje dítě takto „lidský jedinec v období od narození do 15 let, právně nezletilec.“ (Hartl, 1993, s. 39)

Na základě uvedených definic můžeme dítě vymezit jako jedince od narození do zhruba patnácti let věku, což je věk z mnoha důvodů hraniční. Završuje se tělesná



proměna, včetně dosažení sexuální zralosti, je ukončována základní škola a nastupuje období rozhodování co a jak dál. Dítě se dostává do nových vztahů, do jiného sociálního postavení, má nové povinnosti.

1.1.1 Teorie periodizace duševního vývoje podle E.H. Eriksona:

Podle E. H. Eriksona je dětství (jako vývojová etapa) jakási „čekárna“ na vstup do společnosti. Erikson vychází z předpokladu, že si jedinec musí na každém stupni vývoje vyřešit určitý psychosociální konflikt. Podaří-li se mu to, může zdárně postoupit dále, jinak je jeho vývoj pozdržen a ohrožen. Mezi vývojovými tendencemi dítěte a uspořádáním společnosti existuje určitá vzájemnost. vymezil osm fází vývoje osobnosti, každé má své ústřední téma, ale také hlavní úskalí:

1. fáze odpovídá období kojeneckého věku a je spojena s tématem **bazální důvěry**, přesvědčení, že vše je v zásadě dobré. Tato důvěra dává základní jistotu, z níž lze bezpečně zkoumat svět. Tam, kde se nevytvoří, hrozí převážení pocitů nedůvěry, dítě se uzavírá novým lidem, situacím, úzkostně odmítá.
2. Ve druhé fázi (batolecí období) se tvoří vědomí vlastní odlišnosti, nezávislosti, objevují se základy osobnosti. Dítě si uvědomuje **autonomii** sebe sama jako toho, kdo „ovládá“. Při nezvládnutí této fáze se objevuje protipól autonomie – stud a pochyby, které ochromují jednání s druhými. Batolata potřebují stále více volnosti k vyjadřování svých přání a k činění vlastních voleb. Pokud dospělí tuto samostatnost vnímají jako vzpurnost, děti o sobě začnou pochybovat a jsou zahanbeny. Jde zejména o období kolem třetího roku věku dítěte, kdy děti procházejí negativní fází „prvního vzdoru“. Snaha o samostatnost by měla být přijímána s pochopením. Děti se učí, že druzí lidé jejich samostatnost vítají, ale zároveň existují rozumné meze, které musí zachovávat.
3. Předškolní věk se vyznačuje potřebou vyvíjet **iniciativu**, což je pokračování samostatnosti směrem ke konkrétnější činnosti. Je-li iniciativa mařena, děti se prožívají jako odmítané, zůstávají v nich pochybnosti, pocity viny. Probíhá uvědomování si pravidel řádu, utváření základů mravního cítění a usuzování, vyvíjí se svědomí. Pokud má dítě zážitky z iniciativy problematické, dochází k podlomení iniciativy. Iniciativa přidává k autonomii kvalitu podnikání, plánování a zdolání úkolu s cílem být aktivní.
4. Převaha pracovitě **snaživosti**. Opakované neúspěchy vedou v pocit méněcennosti.
5. téma převahy **osobní identity** nad neuspořádaností různých rolí. Dospívající si uvědomuje, co dokáže, v čem naopak bude neúspěšný.
6. téma **intimity** se odehrává v rané dospělosti. Jedinec se učí navazovat dospělé rovnoprávné vztahy, včetně intimního vztahu s opačným pohlavím. Jedinci, kteří nedospěli ke své identitě se dostávají do izolace.
7. téma **generativity** – je spjata s životním vrcholem, jedinec produkuje, přetváří,



tvoří. Generativita bývá v převaze nad stagnací.

8. převaha **integrity** nad zoufalstvím. Hledání a nacházení životní integrity je projevem aspirace na životní plnost. Při nedosažení integrity je senior ohrožen stavy zoufalství.

1.2 Definice dětství

Pedagogický slovník vymezuje dětství jako „*počáteční období v životě člověka. Časové vymezení není jednotné, neboť začíná narozením a končí pohlavním dospíváním. Jde o období intenzivního tělesného vývoje, rozvoje intelektového, citového a sociálního.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 47)

Dětství je období vývoje dítěte, příprava na dospělost. Během svého vývoje je dítě závislé na bezprostředním okolí, rodině. V rámci procesu socializace se z této závislosti postupně vymaňuje, aby dosáhlo svého vlastního místa ve společnosti, svůj sociální status a roli v ní. K tomu však potřebuje, aby jeho potřeby a požadavky byly náležitě uspokojovány v pravé míře, času a prostoru a aby byla náležitě respektována jeho práva.

Z tohoto pohledu lze dětství chápat jako sociální jev. Jeho pojetí, hodnota, i trvání závisí na řadě faktorů biologických, psychických, a zejména společenských. (Dunovský, 1999, s. 41)

Helus vymezuje dětství jako celkové rozpoložení jedince dětského věku, jehož podstatou je vstřícně otevřená, důvěřivá vnímavost vůči druhému člověku (především matce), druhým lidem nejbližšího okolí (otci, babičce a dědečkovi, sourozencům...) a posléze věcem a událostem, vytvářejícím domov, v němž je dobře a bezpečno. (Helus, 2004, s. 89, 90)

1.2.1 Potřeby dítěte

Potřeby dítěte se v různých fázích jeho vývoje mění. Nicméně několik základních potřeb je trvalých a ty vyžadují své uspokojení, aby nebyl vývoj dítěte narušen.

Za úvodní potřebu dítěte považuje Dunovský (1999, s. 49) ve shodě s Komenským **potřebu „dobře se narodit“** – aby se každé dítě narodilo zdravé, chtěné a vítané, nadané všemi předpoklady a schopnostmi dobrého vývoje.

Základní potřeby dítěte lze členit do několika hlavních okruhů:

1. Základní biologické potřeby

Patří sem náležitá strava, uspokojení hygienických požadavků, dostatek tepla, čistoty i ochrany před negativními vlivy prostředí. Významnou biologickou potřebou je stimulace – dostatek adekvátních podnětů rozvíjejících funkce organismu, např. v oblasti nervové soustavy, lokomočních aktivit apod.

2. Základní psychické potřeby

Psychické potřeby dítěte navazují na biologické potřeby a úzce souvisejí i s potřebami sociálními. Patří sem **potřeba náležitého přívodu podnětů**, stimulace v pravý čas, v dostatečném množství i kvalitě. Přirozená zvědavost má být uspokojována od prvních dnů života. Důležitý je dostatek podnětů „lidských“.

Potřeba smysluplnosti světa – aby se z podnětů staly poznatky, musí být postupně organizovány a zpracovávány. K tomu je potřeba určitý řád a smysl.

Potřeba jistoty – uspokojuje se především v citových vztazích dítěte k dospělým. Např. specifický vztah k matce se objevuje kolem sedmého měsíce života a je jedním z předpokladů pro utváření vztahů (důvěry) dítěte k jiným lidem.

Vědomí vlastní identity – vlastní společenské hodnoty, dítě si utváří představu o své osobě na základě toho, jak jej přijímají jeho nejbližší. Takto utvářené sebevědomí má vliv na pozdější vývoj a prožívání jeho společenských vztahů.

Potřeba otevřené budoucnosti – jde o potřebu životní perspektivy. Otevřená budoucnost udržuje životní aktivitu. Předškolní děti mají výhled do budoucna (těší se) jen v krátké časové perspektivě. Ta se v dalších vývojových fázích prodlužuje.

3. Základní sociální potřeby

Sociální potřeby dítěte jsou úzce spjaty s potřebami psychickými. Sociální vztah je rozhodující pro člověka jako společenského tvora, je dominující.

Nejvýznamnější sociální potřebou je **potřeba lásky a bezpečí** poskytovaná dítěti jeho blízkým člověkem. Na ni je vázána **potřeba přijetí dítěte**, jeho akceptace takového, jaké je.

Důležitou sociální potřebou je potřeba osvojit si od dětství zdravý životní styl.

4. Základní vývojové potřeby

Vývojové potřeby vedou k činnostem, kterými se člověk sám rozvíjí. Motivují k aktivitám, které prostřednictvím procesu učení realizují vnitřní možnosti jedince a umožňují postupně překračovat již dosaženou úroveň.

1.2.2 Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti

Na dítě je třeba pohlížet jako na osobnost v procesu jejího vznikání a rozvoje. Osobnost není jen výsledkem vnějších okolností, ale především vychází z vnitřních zdrojů, které je třeba respektovat. Ve výchovném procesu je třeba uplatňovat následující zřetele:

1. Zřetel k celistvosti – osobnost jako celek

Každý člověk má celou řadu konkrétních vlastností, rysů, které vyznačují jeho jedinečnost. Vlastnosti osobnosti se dají uspořádat do tří skupin – schopnosti (co jedinec dokáže), temperament (jak emocionálně prožívá), charakter (jakými zásadami se řídí).

Celistvost je i výsledkem úsilí integrovat sebe. Teprve po třetím roce života se dítě pouští do boje s dezintegračními silami v sobě, které vznikají v důsledku pocitů viny, výčitek svědomí. Každá osobnost má svou vlastní dynamiku.

2. Zřetel k zaměřenosti – osobnost jako cílesměrné usilování

Zaměřenost tvoří potřeby, motivy, zájmy a hodnotová orientace. Zaměřenost souvisí s tím, že do našeho života vstupuje budoucnost. Vychovatelé by proto měli vůči



dětem uplatňovat horizont otevřené budoucnosti, v níž může něco dokázat.

3. Zřetel k mezilidským vztahům – osobnost jako sounáležitost

Pro porozumění mezilidským vztahům je třeba věnovat pozornost sociální interakci a komunikaci. Vztahy, resp. komunikace se přetvářejí do naší osobnosti a stávají se tak její součástí.

4. Zřetel k pohlaví (genderu) - osobnost jako muž či žena

Termín gender označuje to, co se s člověkem daného pohlaví stane působením kulturně sociálních vlivů. Osobnostní rozvoj chlapců a dívek vykazuje významné rozdíly, které jsou částečně důsledkem odlišností v sociálním postavení, vevýchovných přístupech, v postojích apod.

5. Zřetel k identitě – osobnost jako svébytné sebevyjádření

Identita znamená totožnost jedince se sebou samým. Téma identity má blízko k tématu vzniku a vývoje „já“. Tento proces začíná kolem třetího roku života dítěte, vrcholí pak identitním vzrůstem k sobě samému v období začínající adolescence. Proti identitě se staví sebeodcizení, popírání sebe sama, předstírání něčeho.

6. Zřetel k autoregulaci – osobnost jako vláda nad sebou samým

Autoregulace úzce souvisí s identitou. Hledání identity předpokládá, že se jedinec vymaňuje z diktátu vnějších vlivů a sám nad sebou se zamýšlí a rozhoduje. Pedagog řídí aktivity tak, aby se jeho řízení stalo podnětem a nástrojem, inspirací a nabídnutou metodou samostatného sebeřízení dítěte.

Uplatňování uvedených zřetelů má zásadní význam pro napomáhání vývoje dítěte jako osobnosti. Proti těmto zřetelům působí řada negativních vlivů. Některé mohou být zakotveny v postojích rodičů i učitelů, které označujeme jako postoje odosobňující.

Odosobňující postoje ve vztahu k dítěti

- **dítě jako materiál** – základem je přesvědčení, že dítě je třeba pedagogickými technologiemi opracovávat, kontrolovatelnými produkty jsou ukazatele znalostí, návyků, dovedností. Tento přístup neumožňuje rozvinout interakci mezi aktéry edukace. Utvvrzuje dítě v jeho podřízenosti.
- **dítě jako hrozba, zátěž** – dítě je pro rodiče ohrožením jejich kariéry, úspěchu, šancí, může být vnímáno jako hrozba pro životní úroveň. Stále více lidí z široké veřejnosti sdílí názor, že mladí lidé jsou nebezpeční, agresivní, drzí. Nedostatek pozitivních momentů ve vztazích se stává faktorem posilování negativních projevů mladých lidí.
- **dítě jako kompenzace vlastních vychovatelových nedostatků** – rodiče skrz dítě chtějí realizovat to, o co sami bezvýsledně usilovali. Dítě je instrumentalizováno – stává se nástrojem realizace cílů, které nechce nebo neumí přijmout za vlastní.
- **zaslepenost dítětem – protekcionistický redukcionismus** – tendence vždy dítěti vyhovět, dát mu za pravdu. Požadavek bezpečného zázemí a opory je praktikován do té míry, že se až dostává do rozporu s jiným důležitým požadavkem – aby se dítě naučilo nést zodpovědnost, přiznat omyl, dát za pravdu druhým.





Poznámka

Pro text poznámky použijte styl **_Poznámka text.**

Nadpis 4



Kontrolní otázky

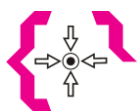


Souhrn



Literatura

2 Pohled na dítě a dětství v historii



Cíle

Po prostudování této kapitoly:

- Získáte přehled o vývoji postojů k dítěti a etapě dětství v historii.



Pojmy k zapamatování

- etapy poznávání dítěte z historického hlediska

Od doby, kdy je člověk ve vývoji svého druhu schopný aspoň částečně reflektovat sám



sebe, můžeme hovořit o výchově. Fenomén výchovy je implicitně obsažen v dějinách člověka, kterých je součástí. Ať zkoumáme jakékoli lidské společenství, minulé nebo současné, vyspělé nebo „primitivní“, všude se vychovávalo a všude se vychovává. Formy a obsah jsou přitom velmi odlišné, ale fenomén výchovy je stejný. (Kudláčová, 2003, s. 31)

Dějiny dětství přinášejí doklady, že děti byly často a běžně objektem jednání, které velice zpochybňovalo tvrzení, že jsou doopravdy lidskými bytostmi, tedy bytostmi požívajícími tomu odpovídající práva a jistoty.

Záleží na postavení dítěte v daném společenství, které je výsledkem dlouhého historického vývoje člověka. Byl to proces komplikovaný z hlediska kvalitativního (zajištění všech práv dítěte) i kvantitativního (zajištění práv pro všechny děti).

Počátky vývoje lidstva

Na samém počátku historie se pozitivní uvědomění významu dítěte a dětství týkalo jen vybraných rodin či rodů. Jinak obecně platila zásada přírodou diktované reprodukce, která byla živelná, necílená a výsledky – děti - nebyly ceněny.

V prvobytně pospolné společnosti vzniká lidské vědomí a řeč jako předpoklad lidské společnosti. Zároveň přináší společenský vývoj nutnost sdělovat získané zkušenosti mladé generaci. Mladí jedinci napodobují činnost dospělých. Lidé žili společně, společná byla i výchova dětí. Trestem za neuposlechnutí mohlo být dočasné vyloučení z pospolitosti. Příprava mládeže k účasti na životě dospělých byla zakončována obřady – iniciacemi, při kterých jedinci dokazovali svou zdatnost a vyspělost. Iniciace probíhaly mezi 10. – 18. rokem věku dítěte. Iniciace byly prováděny často krutým a nelítostným způsobem, např. obřizka, tetování, vyrážení zubů, propichování částí těla. (Štverák, 1983, s. 21, 22)

Na druhé straně se však brzy poznalo, že člověk, oproti jiným biologickým druhům, potřebuje zajistit nejdelší následnou péči po narození. A to v oblasti somatické, duševní i sociální. Proto, aby jako dospělý mohl obstát v konkurenčním prostředí přírody a přežít. Tato skutečnost (zpočátku prováděna instinktivně) rozvinula nezbytnou soustavnou péči o lidské mládě a přispěla k postupnému rozvoji „člověčenství“ v životě každého jedince i společnosti.

V počátečních etapách vývoje lidstva se vyskytuje nejstarší forma světónázoru – **mýtus**, který obsahuje výchovný aspekt, má pedagogickou funkci. Výchovný rozměr mýtu a celé mytologie se nachází v **archetypech** – vzorech, neustále se opakujících situacích a způsobech chování, ve kterých se vždy znovu potvrzuje základní nárok na jednotu světa a pořádku v něm jako celku oproti vůli, přáním, tužbám a potřebám jednotlivce. Výchovným cílem je přivést člověka k poznání, že on sám ve své nedokonalosti je vinný a vybočuje, pokud nenajde cestu zpět k pořádku a zákonu, který vládne světu.

Přechod od mýtu k logice se završil až v řecké kultuře, kde člověk vystupuje jako myslící bytost.

(Kudláčová, 2003, s. 31, 32)



Dunovský (1999, s. 42-48) si všímá základního společenského vztahu rozhodujícího pro každé dítě – vztahu rodičů a dětí, resp. matky a dítěte. Podoby a formy vztahu rodičů a dětí určují ve svých důsledcích vztah společnosti a dětí. Počínaje starověkem lze rozlišit šest etap:

2.1 *Etapy poznávání dítěte z historického hlediska*

2.1.1 První etapa – období infanticidy

První etapa začíná ve starověku a trvá do čtvrtého století po Kristu. Charakterizuje ji nulová hodnota dítěte, které je chápáno spíše jako předmět. Tuto etapu nazýváme **obdobím infanticidy**, tedy zabíjení dítěte. Dítě je zcela závislé na rozhodnutí svých rodičů, kteří jej mohou např. prodat do otroctví, poslat po vodě, používat jako sexuální objekt, zanechat v poušti, obětovat nebo zabít. Dětství prakticky neexistuje, dítě je bráno jako člověk až když se stane dospělým, nebo je za dospělého prohlášeno (např. po příslušných iniciačních rituálech). V této době existují dva typy dětského obrazu pocházející ze starého Řecka:

1. Dionysiánský model – jedinec je plný materialistických sil, je základnou možného zla, proto se musí náležitě krotit. To následně vede k ubližování dítěti a jeho „napravování“ k obrazu vychovávajícího.
2. Apolloniánský model – dítě je chápáno jako nevinné, andělské, přinášející radost a pohodu. Tehdejší přístup se blíží modernímu západnímu pojetí dítěte. Sem je možné zařadit i pedagogickou činnost Sokrata.

Od pravěku po celý starověk a středověk přistupovali lidé k narození dítěte převážně bez citového vztahu. Podle Dunovského a kol. (1995, s. 26) lze rozlišit několik kategorií násilí páchaného na dětech, které bylo v naší historii běžné:

1. Ohrožení rodiny – dítě se v dobách hladu a nouze stává existenční přítěží. V konfliktu mezi instinktem zachování rodu a instinktem záchovy vlastního života vítězí instinkt vlastní sebezáchovy, takže podle přírodní zákonitosti platné od pravěku má život dospělého člověka přednost před životem dítěte a život dítěte staršího před životem mladšího. Starší dítě má větší pravděpodobnost, že samo přežije, je s ním méně práce a starostí. Narozené přespočetné dítě je odloženo, ponecháno bez pomoci, případně aktivně usmrceno. V přírodních podmínkách se děti rodily přibližně v intervalu tří let. Narození dítěte v nevhodném odstupu nebo v době velkého nedostatku a strádání automaticky znamenalo zbavit se ho.

2. Výběr pohlaví – ve starověku se rodiny spíše zbavovaly novorozených holčiček než chlapečků. Podle šetření L. DeMause (In: Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, s. 27) byl v antice poměr děvčat k chlapcům 100 : 400, ve středověku 100 : 140 a teprve v 17. století se v některých evropských krajích nachází vyrovnaný poměr pohlaví. Příčin této selekce je několik:

- a) omezení počtu žen v populaci vede k nižší porodnosti, je účinným socioekonomickým nástrojem



- b) nesprávná představa o nadřazenosti mužského pohlaví
- c) praktické důvody – v některých společnostech (např. antické městské státy) nebyl rozhodující co největší počet členů. Naopak, omezení počtu členů společnosti znamená jistotu, že se na všechny dostane víc hmotných statků. Přitom stoupá potřeba ochrany takového uzavřeného společenství. K tomu je potřeba více mužů

Od středověku se praktikoval ještě jeden způsob zbavení se přespočetných dětí – svěření dítěte (především děvčátek) klášteru.

3. Pomsta nepříteli – způsob fyzické likvidace dětí umožňovaný zvykovým právem. Nepřítel je vybit jednou provždy, pokud je vybito celé jeho potomstvo. Příkladem této praxe je známé „vraždění nevinátek v Betlémě“.

4. Obětované děti – předpokládá vyšší hodnotu lidského potomstva, které je jako cennost obětováno rozhněvanému božstvu. Dětské oběti jsou doloženy z nejrůznějších kultur i dob, takže šlo o univerzálně rozšířenou praxi.

5. Hanba a společenské odsouzení – zahubení dítěte z hanby, ze strachu před společenským zavržením se dopouštěly nejčastěji matky, zpravidla neprovdané nebo v sociální tísní a zpravidla těsně po porodu. Jde tu také o společenský tlak – zákony na ochranu dětí na počátku křesťanství, ty byly však spíše zaměřeny na ochranu a péči dospělých rodičů (aby se vraždou dítěte nedopustili hříchu) než na ochranu života dítěte samotného. Po staletí v některých společnostech znamenalo narození nemanželského dítěte rozsudek smrti pro matku, dítě nebo oba.

6. Znetvoření – jedná se především o rituální společenské praktiky, které obvykle nevedou přímo ke smrti dítěte, přesto ho fyzicky poškozují. Často se týkají zevního genitálu, obličeje, rukou, nohou apod. Bývají součástí iniciačních obřadů a bývají to praktiky velmi bolestivé. Mnohdy jde o naplnění ideálů krásy platných v dané společnosti, např. deformace nohou děvčátek v Číně. Své děti také někdy deformovali sami rodiče – žebráci, aby znetvořené děti vyvolaly větší soucit u potenciálních dárců.

Za doklad zpochybnění dítěte jako lidské bytosti, vůči níž chybí základní vcítění, lze považovat i některé obvyklé způsoby pečování o ně, které mnohdy připomínaly mučení. Jako příklad můžeme uvést úporně se po staletí udržující praxi **zavinutí kojence do povijanu**. Popis z dobových textů: „*Kojná položí kojencovo tělíčko na prkénko nebo slamníček. Navlékne mu dlouhou noční košilku... Poté je ovíjí dlouhým povijanem (pruhem pevné tkaniny) tak, aby ruce dítěte byly znehybněny křížem přes prsa nebo podél těla. Pak ovíjení postupuje podél tělíčka níž a níž, stále pevněji, až po dolní části nohou. Když je takové sešněrování hotovo, dostane dítě čepičku a hlava se mu ještě překryje šátkem, připnutým na prsíčkách k horní části povijanu. Dítě je sevřeno tak, že nemůže ani v nejmenším pohnout nohama nebo rukama ani otáčet hlavou. Navíc mu šátek přehozený přes hlavu brání, aby se rozhlíželo.*“ (Helus, 2004, s.17) Zabalování dítěte povijanem mělo ještě další negativní účinky – omezovalo možnost mazlení se s dítětem a tím omezovalo rozvinutí pocitu vzájemnosti mezi matkou a dítětem, čímž chybí jeden z důležitých činitelů příznivého vývoje dítěte v útlém věku.



2.1.2 Druhá etapa – období nevšimavosti k dítěti

Druhou etapou vztahu rodičů k dítěti, jeho postavení v rodině a společnosti, je období „**nedbání, nevšimavosti k dítěti**“. Hodnota dítěte po stránce ideové se změnila, i když manipulativní přístup k dítěti přetrvává a jeho společenská hodnota se nezvýšila. Změnu přineslo křesťanství, které uznává dítě jako lidskou bytost se stejnými právy před Bohem, tedy i před lidmi. Ježíšovo prohlášení: „*Cokoliv jste učinili jednomu z nejmenších, mně jste učinili*“, přináší požadavek neubližovat dítěti. Formálně se tato skutečnost projevila ve čtvrtém století, kdy byl vydán zákaz zabíjení dětí. Začíná se objevovat zájem společnosti o děti, které se ocitly v nepříznivé situaci (např. opuštěné, postižené). Církev se ujímá osudu těchto dětí. Budují se první naleziště v 7. stol. v Konstantinopolu, ve 12. stol. v Římě.

Děti jsou většinou stále chápány jako objekty, určené pro potřeby dospělých. Pokud je dítě chápáno jako člověk, je vnímáno jako jeho zmenšenina bez nějakých zvláštností, odpovídajících potřebám dětství. Tato etapa trvá asi do 13. století.

V této době – období gotiky – znázorňují vnímání dítěte jako malého dospělého sochy Madony s dítětem. Nicméně umělecké znázornění spojení matky s dítětem poprvé oficiálně přináší emocionální složku do rodinného života.

Kulturní antropologové zjistili, že během 11. a 12. století došlo v evropské kultuře k „**přilivu emocionality**“, což se projevilo ve způsobu, jak se o dětech psalo a jak se děti zobrazovaly. Jde zřejmě o vliv tzv. otonské renesance.

V 11.- 14. století se začala realizovat tzv. **rytířská výchova**, která však pro dítě opět nepřinášela větší úlevu v podobě vlídnosti nebo vřetění ze strany dospělých. Chlapci se sice více pohybovali mezi vrstevníky, ale prostřednictvím drsných bojových her byli připravováni na válečnické činnosti zahrnující krajní odříkání ve válečných výpravách, snášení bolesti i smrt.

2.1.3 Třetí etapa – období ambivalentního přístupu k dítěti

Trvá přibližně od 14. do 17. století. Je ve znamení **ambivalentního přístupu** k dítěti. V této době vznikají první poznatky o vývoji dítěte a jeho potřebách, především díky záznamům vychovatelů budoucích panovníků.

Kolem roku 1500 se dostávají do obliby knihy poučující o zásadách péče o děti. Z většiny z nich je patrný odpor k projevům dětské přirozenosti, je doporučována autoritativnost. Tomuto stanovisku odpovídal např. výrok: „*Kdo dítě miluje, metlu nešetří*“. Vychovatelé mají povinnost tvrdými tresty a neúprosným režimem vymýtit špatnost, jež je dítěti vlastní. (Helus, 2004, s.22)

V průběhu 16. století se zejména ve Francii, Itálii i v severní Evropě prosazoval trend nekojit vlastní dítě, ale svěřovat ho kojné. Dítě bylo na první dva roky života za úplatu předáno kojné na venkov a rodiče ho vídali jen na sporadických návštěvách. Charakteristickým znakem doby byla citová a postojová distance vůči dětem. To dokládá např. výrok spisovatele a politika Michaela de Montaigne: „*U kojných jsem přišel o dvě nebo tři děti – ne bez politování, avšak bez pocitu bolesti.*“ Ve vyšších kruzích se stal normou citový odstup od dětí, vyjadřovat vůči nim cit se považovalo za nevkusné. Někteří autoři se domnívají, že příčinou tohoto odstupu byla vysoká úmrtnost



dětí. V dobách epidemií a pohrom se druhého roku života dožívaly pouze dvě třetiny dětí nebo méně. Distance umožňovala rodičům lépe snášet smrt svých dětí, byla tedy pro ně i jistým mechanismem psychické obrany.

Dětem se v této době stále nedaří dobře, jsou vystaveny násilí, nemocem, nedostatku. V péči o ohrožené děti se k církvi přidávají první charitativní organizace, jako např. v Praze v 17. stol. Domov Svatého Ducha pro opuštěné děti. Dětství se začíná přisuzovat větší význam jako přípravnému období pro dospělost.

Jeden z nejvýznamnějších obrátů ve vztahu k dítěti a k dětství znamenala činnost **Jana Ámose Komenského**. Přinesl mnoho nových poznatků o dítěti, o výchově, o péči o něj, ale značně povýšil prestiž dětství, pro jedince i pro společnost. Významné byly i jeho demokratizační trendy.

Komenského zásadní přínos k pochopení dětství spočívá i v tom, že dětství rozpracoval do čtyř šestiletých etap počínaje školou mateřskou a konče školou vysokou, přičemž určil i výchovné programy pro ně. Soudí, že člověk jako součást přírody podléhá jejím obecným zákonům. Do šesti let má být dítě ve *škole mateřské* (v klínu mateřském). Pro děti od 6 do 12 let je v každé obci škola obecná, od 12 do 18 let je v každém městě škola latinská a v každé provincii či království je akademie.

V mateřské škole je nejdůležitějším úkolem obohacení zásoby představ dítěte z okolního světa, náboženská výchova a rozvíjení smyslů spolu s prvními poznatky z hospodářství.

Komenský se zabýval návrhem na obnovu české výchovy. Tento projektový soubor se nazýval **Ráj český**. Vytvořil první část – **Didaktiku (tzv. Českou Didaktiku)**, která představuje v dějinách pedagogiky první systematické dílo o výchově a obsahuje úplnou sestavu pedagogických pojmů.

Na Didaktiku měla navazovat **Informatoria** o jednotlivých stupních škol určená pro učitele. Z Informatorií se zachovalo pouze **Informatorium školy mateřské**, kde Komenský poprvé odůvodnil nutnost systematické předškolní výchovy a ve dvanácti kapitolách rozpracoval její obsah. Toto informatorium mělo sloužit matkám jako návod pro výchovu dětí ve věku do šesti let v rodině.

Komenský upozornil zejména na:

- důležitost výchovy smyslů dítěte jako nejdůležitějšího zdroje poznání i jako první cesty k mravní výchově,
- zvláštnosti způsobu vnímání u dětí,
- na význam pohybu spojeného s hrou a činností pro vývoj dětského myšlení,
- nutnost osvojení si manuálních dovedností
- problematiku vypsívání mravního a citového

Komenský si byl vědom potřeby dosažení harmonie fyzických i psychických projevů dítěte a důležitosti prostředí pro jeho vývoj.

V Informatoriu se objevuje systém zahrnující výchovu rozumovou, mravní a náboženskou, i prvky výchovy estetické. Zdůraznil důležitost nejen vnitřních, ale i vnějších činitelů předškolní rodinné výchovy, zejména vztahu rodiny a školy.

Komenský vyjádřil přesvědčení, že vše v životě člověka záleží na dobrém začátku. Zakládá tak tradici pochopení důležitosti předškolní výchovy a tyto poznatky dodnes přinášejí platné argumenty.

Kromě Informatoria Komenský zahrnul výchovu dítěte od narození do svého



systemu vševýchovy **Pampedia** a vševědy **Pansofia**.

Apeluje na to, aby se vyučování zakládalo také na vnitřním tíhnutí dítěte, ne jenom na přemáhání jeho přirozenosti. Dokládá to citát z Komenského Didaktiky: „*Zle tedy činí, kteří žáky bez chuti přece bezděk nutí a do nich mimo vůli jejich cpou...Věci samy jímají mysl mládeže, když jsou světlé a pěkné, ovšem pak libé: jakéž se vždycky s vážnějším studiem střídati mají každý den.*“ (In: Helus, 2004, s.25,26)

2.1.4 Čtvrtá etapa – období intruze

Zahrnuje 18. století. Jde o **období intruze** – rodiče vstupují do života dítěte, snaží se je formovat k obrazu svému. Čím výše směřují, tím větší nároky na dítě kladou. Díky osvícenství, dále se rozvíjející demokracii, začínajícímu vědeckému a technickému pokroku, zejména pak díky J.J. Rousseauovi, Pestalozzimu a jiným, se situace dítěte podstatně mění. Do popředí se dostávají přirozené potřeby dítěte a začínají být uspokojovány. V situacích utrpení dítěte začínají vznikat snahy tyto děti zachytit a pomoci jim. Tohoto úkolu se ujímá stát.

Je třeba podrobněji zmínit tři osobnosti, které pro novověké uvažování o dítěti sehrály nejvýznamnější roli. Lze je proto považovat za předchůdce obratu k dítěti. Byli to **J. Locke, J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi**.

John Locke (1632 – 1704)

V Anglii v té době panují puritánské názory na výchovu nepřející dětské přirozenosti. Významný Lockův spis **O výchově** proto musel vyznít přinejmenším revolučně. Locke totiž zastává názor, že „*dětem je třeba učinit život tak zábavný, jak to jen jde, veškeré učení má být pro děti hrou a sportem*“. (In: Helus, 2004, s. 26)

Z dalších myšlenek J. Locka:

Odmítl vžitou praxi zabalování dětí do povijanů. Odvolával se na zkušenosti cestovatelů, že děti afrických domorodců, ponechávané nahé, lezou a chodí dříve než urozené děti kolonizátorů. Doporučoval dávat dětem maximální volnost pohybu v přírodě, nechat je běhat bosé, dopřát jim požitky ze slunce a vody.

Děti nemají být rozmazlovány. Doporučuje otužování a odolnost, ne však jako výsledek násilí, drezúry a trestů, ale jako výsledek pozorné a laskavé péče, která daleko víc podněcuje dítě k plnění požadavků.

Výchova nemá spočívat na nekritickém vyžadování poslušnosti za každou cenu, důležitý je takt vůči dítěti, které se učí rozumět požadavkům a vážit si sebe sama, protože je plní. Zásadní roli ve výchově hraje osobní vychovatelův příklad, v první řadě rodičů.

Oba rodiče mají mít na paměti, že dítě není od přírody ani nevinné, ani náchylné ke zlu (duše je při narození prázdná, nepopsaná deska – tabula rasa). Jde o to, probouzet v dítěti výchovou rozum. Jak dítě rozumu nabývá, stává se postupně odpovědnějším za své činy. Hlavním cílem výchovy je tedy dovádět děti k vlastnímu rozumu, díky kterému posléze převezmou odpovědnost za svůj život. Výchova je tedy pro J. Locka rozhodující:

„*Z devadesáti procent se lidé stávají tím, čím jsou, skrze výchovu.*“ To platí v pozitivním i v negativním významu.

Výchovné otázky J. Locke rozpracoval ve spise **Pojednání o lidském rozumu**,



zvláště pak v dopisech psaných příteli do Anglie, shrnutých ve spise **Několik myšlenek o vychování.**

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Podobně jako J. Locke vidí i J. J. Rousseau přirozenost už v základech pohledu na dítě, od jeho narození. Člověk je pro Rousseaua bytostí, která se proti přirozenosti zvláště nebezpečným způsobem prohřešuje. V úvodu svého nejvlivnějšího výchovného díla **Emil, čili o vychovávání**, které mnozí považují za počátek nové éry chápání dítěte Rousseau píše:

„Všechno, tak jak vyvstává z rukou tvůrce všech věcí, je dobré. Ale znetvořuje se v rukou člověka... Člověk všechno staví na hlavu, všechno přeměňuje, ... Nic nenechá tak, jak to vytvořila příroda, ani člověka samého ne.“

Pokud jde o dítě, znamená to:

„Příroda chce, aby děti byly dětmi, dříve než se stanou muži. Dětství má svůj vlastní způsob, jak vidí, myslí, pociťuje. Neznám nic nerozumnějšího, než je snaha nahradit tento jeho způsob způsobem naším. ...“

Nikdo předtím tak odvážně a jednoznačně nevyjádřil názor o „jinakosti“ dítěte: Je nezbytné dítě chápat podle jeho logiky, aniž mu budeme podsouvat logiku naši, které není schopno, protože přistupuje ke skutečnosti jinak, dětským způsobem. V této své přirozenosti je dítě svobodné. Ze svobodně vyjadřované přirozenosti dětství se člověk stává svobodným dospělým, resp. stal by se, kdyby nebyl oním deformujícím přetvářením své svobody zbavován, takže je nakonec zotročen a zotročuje druhé.

Přes Rousseauovo revoluční pojetí dítěte a dětství ho můžeme považovat pouze za jednoho z předchůdců obratu k dítěti. Některá jeho řešení problémů výchovy jsou nesena v duchu romantismu a ideologie. Např. aby se dítě našlo ve své přirozenosti, musí žít pouze se svým vychovatelem. Ten ho přejímá od matky, která ho kojila a vdechla mu svou něhu a vychovatel mu pak vdechne přirozený úžas nad přírodou. Výchova do dvanácti let věku dítěte se proto odehrává mimo město, mimo rodinu i mimo vrstevníky. Jedině vychovatel dokáže podle Rousseaua probudit k přirozenosti, resp. k přírodě. Dítě se nemá učit z knih, neučí se číst ani psát, učí se ne naukově, ale smyslově. Vychovatel má také pomoci dítěti dospět od dětství k dospělosti. Tento přechod se však vyznačuje vychovatelovou mocí. Konkrétně dítě má pochopit, že je bezmocné, odkázané na svého vychovatele, který vládne nad jeho životem. Dítě je této moci vystaveno, ne ve strachu, ale v důvěře a spolehnutí. Vychovatel nenutí a netrestá, ale vytváří situace nutnosti, které vedou dítě k tomu, aby se samo řídilo určitými zásadami. Např. když Emil v projevu své přirozenosti rozbije okno, není potrestán, ale beze slova výčitky je zavřen do temné místnosti – aby pochopil nutnost respektovat vlastnictví jiných. (Helus, 2004, s. 29)

Rousseauovy názory na výchovu obsahují mnoho podnětného (svoboda vítězí nad nátlakem), jde o první krok ke studiu duše dítěte. Současně však lze tuto pedagogiku označit za jednostrannou, plnou duchaplných paradoxů. J. Cach (2003, s. 113) Rousseaua vidí jako pedagoga a myslitele, který chybí a současně hovoří nadčasově.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)

Švýcarský pedagog J.H. Pestalozzi vycházel z učení J. Locka i J. J. Rousseaua, ale na rozdíl od nich sám děti vychovával, měl s nimi osobní zkušenosti, poznával je (Locke zůstal celý život starým mládencem, Rousseau sice děti měl, ale nestaral se o

ně).

Zájem Pestalozziho nesměruje ani tak k dětem z vyšších vrstev, ale věnuje se zejména dětem v krajní nouzi, především se zastal dětí nemanželských. Ty do té doby žily v hanbě a posměchu.

Rousseau odmítal věnovat pozornost dětem chudáků – vždyť jejich život je beztak určen žalostnými okolnostmi, na nichž se nedá nic změnit. Naopak Pestalozzi si dal za cíl vychovávat právě tyto děti:

„Pro stát je nemanželské dítě škodou jen pokud, pokud se nedbá o jeho řádnou výchovu. Pro lidstvo je nemanželské dítě bezesporu ziskem, pokud se mu dostane dobrého vychování.“

Pestalozzi chtěl těmto dětem poskytnout mravní sílu, aby se vyrovnali s omezeními a nepříznivými životními okolnostmi. Do péče bral děti opuštěné, nemocné, sirotky. Učil je nejen číst a psát, ale i dovednostem užitečným pro reálný život – učili se v dílnách, na poli.

Tvrdil, že existují dvě cesty, jak podnítit člověka k učení – nouze a rozum. Nouze, se kterou se jeho chovanci často setkávali, byla tedy i výchovným vlivem, pozitivním impulzem pro učení se.

Myšlenky uvedených pedagogů inspirovaly dalšího významného propagátora svobodné výchovy **Lva Nikolajeviče Tolstého (1828-1910)**. Ústřední zásada jeho pedagogického přístupu: *„Jediné kritérium pedagogiky je svoboda, jedinou metodou zkušenost.“* Vědomosti a návyky si mají žáci osvojovat při tvořivé práci, která vede ke spokojenosti. Velký význam přikládal Tolstoj emocionálnímu působení, vztahu učitel – žák. Dětem dával prostor k vlastnímu vyjádření. (Václavík, 1995, s. 42-46)

Uvedení i mnozí další pedagogové se stali inspirátory svobodné výchovy v současnosti.

2.1.5 Pátá etapa – období socializační

Zahrnuje 19. století až polovinu 20. století. Je označovaná jako **socializační** – podněcující a podporující začlenění dítěte do společnosti. Znamená neustále se zvyšující hodnotu dítěte, hlubší poznávání života a vývoje dítěte a jeho potřeb. Výrazně se rozvíjí péče o děti ohrožené na zdraví a životě. Ve středu pozornosti charitativních organizací se objevují i děti postižené bídou a zasažené námezdní prací.

Novou vlnu kruté bezohlednosti vůči dětem přinesla průmyslová revoluce. Asi od roku 1750 se děti rychle stávají obětí industriálního rozvoje. Trvalo bezmála sto let, než vešly v platnost první zákony regulující kruté podmínky „továrních“ dětí. Např. v roce 1839 v Anglii pracovalo v továrnách 420 tisíc lidí, z toho polovina byla mladší osmnácti let. Podstatnou část druhé poloviny tvořily ženy. To znamenalo dvojí postižení pro děti: za prvé jako dělníků v nelidských pracovních podmínkách, za druhé, malé děti doma zůstávaly bez matek, v péči jen o málo starších sourozenců či starých lidí. Velkou část dělníků mladších osmnácti let tvořily děti devítileté, v krajních případech dokonce pětileté. Tyto děti někdy pracovaly stejně jako dospělí 14-16 hodin denně. Chyběla jakákoliv hygienická a bezpečnostní pravidla. Právní regulace tovární práce dětí se prosadila až po roce 1802. (Helus, 2004, s. 19)



Začala vznikat potřeba odborníků specializovat se na problematiku dětského věku. Se specializací jednotlivých oborů, zabývajících se dítětem, začíná jejich koordinace a integrace. Vyúsťuje ve vznik zvláštní vědy o dítěti – **pedologii**, která se stává na mnoho let teoretickou základnou pro moderní péči o dítě.

Dětství je v této době již přiznán svébytný význam v přípravě pro život, zvyšuje se význam vzdělání.

Nedoceňována však stále zůstává etapa časného dětství (do tří let věku). Dětství je vnímáno jen od té doby – „*když již začne rozum brát*“. Pouze S. Freud přisoudil tomuto ranému období velký význam, především jako zdroje řady psychických odchylek a poruch.

První polovina 20. století přinesla pro postavení dítěte zcela novou kvalitu. Tou se stala Ženevská deklarace práv dítěte z roku 1924. Jsou v ní shrnuty základní principy chránící dítě před nebezpečím, vykořisťováním i neštěstím, zajišťující mu optimální rozvoj tělesný i mentální.

V tomto období se obrací pozornost odborníků k procesu začleňování dítěte do společnosti. Stává se stále zřetelnější úloha rodiny, její nezastupitelnost v pozitivním smyslu (funkční rodina) a její nebezpečnost v negativním smyslu (dysfunkční rodina). Současně vstupují do popředí závažné sociálně patologické jevy, někdy nazývané jako nová nemocnost (např. syndrom CAN, drogová závislost u dětí, zvyšující se agresivita apod.)

Z předchozího přehledu vyplývá, že pohled na dítě i na jednání s ním se měnil. Lze zaznamenat určitý trend, který směřuje k pohledu na dítě, který se nám stává bližším. Někdy se hovoří o „**objevování dítěte, dětství**“.

Odborníci si kladou otázku, zda existuje v dějinách vývoje vztahu lidí k dítěti a dětství nějaký zlom, který způsobil, že se tento vztah začal proměňovat do podob, jaké jsou dnes běžné. Odpověď částečně přinesla Ariésova publikace *Dějiny dětství*, která vyšla v roce 1960 v Paříži. Ariés vidí takový zlom v souvislosti se „zeškolšťováním“ dítěte. Dítě je podrobováno nárokům povinné školy, zabudovává dítě do institucionalizovaného systému. Jde o společenský, resp. státní zájem – absolvování školy souvisí s kariérou, společenským zařazením, příjmem, prestiží. Dítě má projít vzdělávacím systémem, aby se stalo člověkem použitelným ve společnosti, dokázalo se zapojit do průmyslové výroby, obstát v moderním způsobu vedení války, apod. Tento proces začíná v zemích střední Evropy školskými reformami v polovině 18. století (školské reformy 18. a 19. stol. popisuje např. Štverák, 1983, s. 183-196) a prakticky pokračuje dodnes.

Škola klade důraz na to, zda dítě stačí nebo nestačí požadavkům, srovnává děti navzájem, směřuje k vybavenosti dítěte pro kariéru. Dítě je čím dál více zapojeno do spousty podmínek a předpokladů. Jak si v tom počíná, má vliv na formování vztahu druhých lidí (i těch nejbližších) k němu. Stává se tak objektem podmíněného přijetí – jeho školská úspěšnost určuje, jaké výhrady vůči němu vyvstávají. Do života dítěte tak vstupují školou vyvolané frustrace a stresy. Vztah k dítěti přestává být jednoznačným, jinými slovy se dítě stává problémem pro školu, učitele, rodiče, veřejnost, zdravotnictví, sektor sociální péče, zákonodárství, soudy a nakonec i pro sebe sama.

Objev dítěte tedy znamená problematizaci dítěte, je objevem dítěte jako problému, jenž je třeba řešit.

Uvedený přístup znamená objevování specifické nedostačivosti dítěte, dítě má



řadu záporných znaků – je fyzicky slabé, nesamostatné, závislé, náchylné k nemocem, rozumově omezené, citově labilní, nezručné, mravně nespolehlivé, nevypočitatelné, nemá pevnou vůli... Cílem společnosti je zbavit dítě těchto záporných znaků, vyvést ho z dětství a co nejrychleji ho učinit dospělým.

Tento přístup k dítěti jako k bytosti plné nedostatků vyvolal výhrady vnímavých vychovatelů. Od počátku 20. století se formovaly impulzy vyzdvihující pozitivní kvality dětství. Šlo o snahy vnímat dětství jako životní etapu, která potřebuje být respektována. Významnou úlohu zde sehrála **reformní pedagogika**.

Reformní pedagogika

Za počáteční impuls k pedagogické revoluci je považováno vydání spisu švédské filosofky a průkopnice ženských práv **Ellen Keyové** *Století dítěte* v roce 1900. Podle ní se má v počínajícím 20. století obrátit pozornost k dítěti. Skoncovat se školami jako továrnami na výrobu podrobených a státu poslušných poddaných. Budovat školy nově, jako místa, kde budou všechny děti respektovány a podporovány v jejich jedinečnosti:

„Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom jej pak u dospělých marně hledali.“ (In: Helus, 2004, s. 33)

20. století tedy má být stoletím dítěte. Dětství má být respektováno jako samostatná hodnota. Rodiče a pedagogové nemají přirozený vývoj dítěte rušit výchovou, naopak se mu mají přizpůsobovat. Oproti běžné dosavadní praxi byl vysloven požadavek postavit do centra pozornosti dítě, vzniká tak pedagogický směr **pedocentrismus**. (Václavík, 1995, s. 47)

Hlavním znakem reformní pedagogiky je důraz na dítě jako na člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout, nesmějí být potlačeny, utlumeny nebo opomenuty. Respektováním těchto kvalit vzniká mezi dítětem a vychovatelem vztah zcela jedinečného edukačního partnerství, kdy vychovatel dítěti rozumí, a tím mu hodně dává, ale také od dítěte hodně dostává. Vztah dítěte a vychovatele je tak prostoupen vzájemnou úctou a tvořivým konáním, jehož cílem a obsahem je rozvoj osobnosti dítěte.

Chronologický sled vybraných modelů alternativních škol vycházejících z reformní pedagogiky:

1907 – italská lékařka a pedagožka **Marie Montessori** zřizuje v Římě dětský dům pro děti od 3 do 7 let. Výchova v pojetí Montessori má zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte. Činnost je individualizovaná, dítě si své zaměstnání volí, pracuje svým tempem podle svých představ. Učitel má především připravovat vhodné podmínky, sledovat dětskou činnost a stimulovat samostatný rozvoj dětí. Motto montessoriovské pedagogiky: *„Pomoz mi, abych to dokázal.“*

1919 – německý filosof a pedagog **Rudolf Steiner** zakládá první *Waldorfskou školu* u Stuttgartu. Waldorfská škola usiluje rovněž o maximální rozvoj aktivity žáků. Klade důraz na estetickovýchovné předměty, na pracovní a jazykovou výchovu. Roli hraje

náboženská výchova v duchu křesťanské morálky. Vzdělávání se neuskutečňuje v klasických hodinách, ale v časových blocích – epochách. O obsahu vyučování rozhoduje učitel spolu s žáky. Místo známek jsou děti hodnoceny „charakteristikami“ s doporučením dalšího vývoje. Silným výchovným činitelem je celková pozitivní atmosféra školy a učitelova osobnost.

Motto waldorfské pedagogiky: „*Svět je dobrý, krásný a pravdivý*“

1919 – v USA je **Helenou Parkhurstovou** poprvé uveden *Daltonský plán*. Ten je založený na samostatném učení žáků. Děti nejsou rozděleny do tříd podle věku, pro jednotlivé předměty se zřizují odborné pracovny a laboratoře. Celoroční látka se rozděluje na měsíční úkoly, které žáci plní vlastním tempem. Škola je jakási laboratoř, kde děti pracují na pokusech, experimentují. Svoboda spočívá ve volbě způsobu zpracování úkolu, význam má součinnost a spolupráce dětí.

1920 – francouzský pedagog **Célestin Freinet** začíná rozvíjet svou „moderní školu“. Základním principem Freinetovy pedagogiky je pracovní aktivnost. Práce má uspokojovat přirozené potřeby žáků komunikovat, tvořit. Svoboda spočívá ve volbě pracovní činnosti, určení si vlastních záměrů, vlastního postupu i tempa. Zásada „škola lidu a pro lid“ znamená nejen požadavek demokratizace ve výchově, ale i připravit děti na praxi.

Motto freinetovské pedagogiky: „*Práce jako princip, motor a filosofie národní pedagogiky.*“

1927 – německý pedagog **Peter Petersen** vydává dílo *Jenský plán svobodné všeobecné národní školy*. Jádrem školy nejsou třídy, ale přirozená, věkově heterogenní skupina, klade důraz na školní pospolitost. Výuka se uskutečňuje v povinných a volitelných kurzech, hodnocení je prováděno formou „charakteristiky“. Prostředí školy má odpovídat jejímu pracovnímu charakteru, umožňovat volný pohyb žáků. Učitel má podněcovat činnost dětí, vytvářet pro ně vhodné podmínky. Základní vzdělávací formy – rozhovor, práce, hra, slavnost.

Motto Jenského plánu: „*Jenský plán jako volná všeobecná lidová škola.*“

(Svobodová, Jůva, 1996, s. 7-10)

K základním požadavkům české a světové reformní pedagogiky patřily zejména tyto apely:

- změna celkové orientace edukačních institucí
- komplexní rozvoj osobnosti v jednotě stránky intelektuální, emocionální a volní
- nahradit dosavadní pasivní učení tvůrčími činnostmi
- posílit pracovní aspekty edukace
- věnovat zvýšenou pozornost estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům
- aktivizovat morálně výchovnou funkci edukace
- prohloubit kontakty edukačních institucí se životem, se společností, s rodinou i s přírodou
- posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce
- překonat strohé tradiční členění žáků podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí

- navodit nový partnerský vztah pedagogů a vychovávaných (Němec, 2002, s. 47, 48)

Přes nezpochybnitelný přínos reformní pedagogiky pro změnu pohledu a přístupu k dítěti se některými extrémními projevy stává terčem kritiky.

Nadměrná pozornost věnovaná dítěti a dětství nese riziko, že učitel se k řádnému vyučování dostane jen obtížně, přes množství ohledů na dítě. Tato situace by mohla vyústit až v krizi výchovy, jak na ni upozorňuje Arendtová. (In: Helus, 2004, s. 36)

V reformní pedagogice existují některé mylné předpoklady:

- domněnka, že výchova má především respektovat dětský svět. Dospělí pak přestávají být autoritou, dítě se utápí ve své dětskosti, dospělý se vůči němu stává bezmocným. Jsou narušeny normální vztahy založené na tom, že dospělí a děti žijí ve společném světě, kde dospělí mají odpovědnost a tu musí vnukat dětem. V tom smyslu jim musí být vzorem a autoritou. Tento předpoklad tedy vede ke krizi vztahu dospělý – dítě, kdy dospělý se vzdá své odpovědnosti za dítě vyjádřené uplatňováním své autority.
- druhý mylný předpoklad soudí, že učitel nemusí být expertem ve svém oboru, má mít jen jakousi povšechnou učitelskou kvalifikovanost, která mu umožňuje pomáhat poznávacímu samovývoji dítěte. Učitel pak neumí naplnit svou základní autoritu – autoritu odborníka.
- požadavky na učení se stávají podbíživými dětskosti dítěte, učení je pak příliš hrové, má se hlavně líbit a bavit, na úkor požadavku připravovat dítě na svět dospělých. Je ohrožen mechanismus cesty ke vzdělání – pracovitá usilovnost.

Aplikace takovýchto předpokladů může být nebezpečím pro školu, pro dítě samé i pro společnost. Téma reformněpedagogického obratu k dítěti tedy není tématem uzavřeným, ale je stále zdrojem diskusí. (Helus, 2004, s. 37)

2.1.6 Šestá etapa – období podpory a pomoci dítěti

Předchozí období pozvolna přechází do období **podpory a pomoci dítěti** ve vyrovnávání jeho nezralostí, nerozvinuté obranyschopnosti, pomáhat mu zvládat zátěže, které je odlišují od období dospělosti. Dítěti se postupně přiznávají všechna práva v souladu s *Listinou lidských práv a svobod*. Dítě se tak stává partnerem dospělému. I když je na rodičích stále více či méně závislé, je již plnohodnotnou lidskou bytostí, nositelem právní subjektivity.

Dětství se dostalo do plné hodnoty jako přípravy na celý život člověka a to vlastně již před jeho narozením. Emocionální vazby nabyly na intenzitě a staly se rozhodujícím faktorem pro vztah rodiče – děti.

Významným přínosem je přijetí mezinárodní dohody *Úmluva o právech dítěte* z roku 1989. Tomu však předcházela komplikovaná cesta.



Poznámka

Pro text poznámky použijte styl **_Poznámka text.**

Nadpis 4



Kontrolní otázky

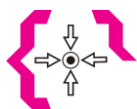


Souhrn



Literatura

3 Historie dětských práv



Cíle

Po prostudování této kapitoly:

- Získáte přehled o vývoji práv dětí ve 20. století



Pojmy k zapamatování

- Úmluva o právech dítěte

Problematika lidských práv a práv dítěte byla vyjadřována a realizována v závislosti na konkrétních historických podmínkách. Míra práv a svobod lidí v různých vývojových etapách byla velmi rozdílná. Obecně lze říci, že čím dále jdeme do minulosti, tím byla práva lidí menší a velmi diferencovaná.

V převažující historii lidstva nebyli všichni lidé svobodnými občany. Např. v antice byl status plnoprávního občana přiznáván jen velmi omezenému počtu obyvatel. Ve středověku byli relativně svobodnými občany šlechta a měšťanstvo. Buržoazní revoluce formální rozdíly mezi lidmi ruší a přiznává občanská práva a svobody všem dospělým mužům (ženám mnohem později). Rozhodující obrat přinesla



až Velká francouzská revoluce. (Hanzová a kol., 1995, s. 14)

Zásadní období pro rozvoj lidských a dětských práv však znamená až 20. století, kterému americká sociální reformátorka a bojovnice proti práci dětí **Miss Florence Kelley** (1859-1932) dala do vínku naději, že bude „*stoletím dítěte*“. (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, s. 25)

Ve 20. století bylo uzavřeno 80 smluv, které se přímo či nepřímo týkaly dětí. I díky tomu je dnes mnohde dětství považováno za téměř posvátnou část života a dítě za jednotlivce s vlastní důstojností a právy jako každý člověk. První mezinárodní smlouvy v oblasti práv dítěte se týkaly potlačení obchodu s děvčaty (1910) a se ženami a dětmi (1921). (David, 1999, s. 30)

Jedním z impulzů pro hnutí za práva dětí byl soudní proces s **Eglantyne Jebbovou** z Velké Británie, která zahájila kampaň solidarity s dětmi, které trpěly v průběhu 1. světové války. Zveřejnila obrázky podvyživených dětí, a protože byly bez šatů, byla soudně stíhána. Publicita celého procesu povzbudila hnutí za práva dítěte. (Bůžek, Michalík, 2002, s. 7)

V roce 1918 byla v Londýně založena organizace „*Save of Children – Zachraňte děti*“, ve Švédsku „*Rädda Barnen*“. Tyto organizace byly navrhovatelé konceptu **Deklarace práv dítěte**, kterou přijalo Shromáždění Společnosti národů (Liga národů) v roce 1924. Vytyčila cíl, ke kterému by ochrana dětí měla směřovat – „*lidstvo má dát dětem to nejlepší*“, aby mohly být zabezpečeny základní potřeby dítěte.

Druhá světová válka přerušila úsilí směřující k ochraně dětí. Nezměrné válečné utrpení dospělých i dětí vedlo k přijetí poválečných dokumentů týkajících se lidských práv.

V roce 1945 otevírá otázku práv dítěte **Charta Organizace spojených národů**. Významnou událostí byl vznik **Dětského fondu UNICEF** 11. prosince 1946, který přijímá princip, že „dětí si zaslouží zvláštní pozornost“.

Na počátku roku 1947 začala pracovat komise OSN, která měla za úkol sestavit dokument o lidských právech. Vzhledem k požadavku, aby s dokumentem souhlasili všichni členové OSN, docházelo po dva roky k schůzkám a diskusím, než osmnáctičlenná komise dospěla ke konsensu. Snaha komise vyústila v dokument, v němž byl uveden seznam lidských práv, na která mají nárok všichni lidé na celém světě, muži, ženy i děti – **Všeobecnou deklaraci lidských práv**. Poprvé byla zveřejněna v Paříži 10. prosince 1948 a poté schválena Valným shromážděním OSN.

Všeobecná deklarace lidských práv je prvním dokumentem, kde bylo použito výrazu „*lidská práva*“. Od doby vzniku byla přeložena do více než dvou set jazyků a stala se inspirací pro tvorbu lidských práv mnoha zemí. Přestože nebyla závazným dokumentem mezinárodního práva, došla si neformální označení „*Mezinárodní ústava lidských práv*“ a dnes je již za součást mezinárodního práva považována. (Bůžek, Michalík, 2002, s. 8)

Všeobecná deklarace lidských práv se problematikou dětských práv zabývala v kontextu rodiny. Čl. 25 odst. 2 stanoví, že „*mateřství a dětství mají nárok na zvláštní péči a pomoc*“, „*všechny děti, ať jsou narozeny v manželství i mimo ně, požívají stejné sociální ochrany*“. V čl. 26 stanovila, že každý má nárok na vzdělání. Podle čl. 16 je rodina přirozenou základní jednotkou společnosti a má nárok na ochranu společnosti a státu. (David, 1999, s. 31)

V průběhu padesátých let se právům dítěte věnovala stále větší pozornost. V roce 1950 už mandát UNICEF zahrnuje aktivity zaměřené na přežití a vývoj dětí a



matek na celém světě.

20. listopadu 1959 byla Valným shromážděním OSN přijata **Deklarace o právech dítěte**. Navazovala na Deklaraci z roku 1924 a dále ji rozpracovala. Vycházela z předpokladu, že tělesná a duševní nezralost dítěte a neschopnost vést samostatný život vyžaduje zvláštní záruky, péči a právní ochranu. Stanovila rovnost bez rozdílu, právo na jméno a státní občanství, na sociální zabezpečení a pomoc a ochranu před všemi formami zanedbávání, krutosti a vykořisťování. Obsahovala např. princip přihlédnutí k zájmům dítěte, stanovila cíle výchovy a zdůraznila potřebu porozumění a lásky pro rozvoj dítěte.

V trendu vytyčeném Všeobecnou deklarací lidských práv pokračoval dokument **Mezinárodní pakt o občanských a politických právech** z 19. prosince 1966. Na rozdíl od všech předešlých deklarací byl pro smluvní strany závazný. Mimo jiné stanovil právo dítěte „na takovou ochranu, která mu přísluší s ohledem na jeho postavení nezletilce ze strany rodiny, společnosti a státu“. Dále „každé dítě je registrováno ihned po narození a dostane jméno“, „každé dítě má právo na státní příslušnost“. Stanovil zákaz trestu smrti pro osoby mladší 18 let a nařizoval oddělení mladistvých od dospělých při obvinění a při výkonu trestu. (David, 1999, s. 32)

Mezník ve vývoji ochrany práv dítěte nastal v roce 1979. U příležitosti 20. výročí přijetí Deklarace o právech dítěte a Mezinárodního roku dítěte byla Komisí pro lidská práva ustavena pracovní skupina, jejímž cílem bylo vypracovat dokument, který by pomohl překlenout rozdíly mezi různými zeměmi s různou životní úrovní, ale který by přitom zachovával jejich kulturní, společenské a náboženské odlišnosti.

Přesně třicet let po druhé deklaraci byla 20. listopadu 1989 přijata Valným shromážděním OSN **Úmluva o právech dítěte**. V platnost vstoupila 2. září 1990.

30. září 1990 se v New Yorku konal **Světový summit o dětech**, na němž se k Úmluvě přihlásila i tehdejší ČSFR. Úmluvu pak ratifikovalo Federální shromáždění ČSFR a 6. února 1991 u nás nabyla účinnosti. Byla vyhlášena ve sbírce zákonů pod č. 104/1991 Sb. V roce 1993 převzala tento závazek Česká republika.

Úmluva zavazuje státy, které ji podepsaly k tomu, aby zajistily potřebnou péči o děti, jak zdravotní, hygienickou, vyživovací, tak hmotnou a aby zajistily možnosti jejich maximálního rovnoprávného rozvoje tělesného i duševního bez jakékoliv diskriminace. (Bůžek, Michalík, 2002, s. 9)

Úmluva znamenala zásadní obrat v chápání práv dítěte. Děti se stávají nositeli práv v celém jejich spektru, tj. základních lidských práv, práv občanských a politických, práv hospodářských, sociálních a kulturních, práv menšin a práv na spravedlivý soudní proces.

Změnu přístupu dokládá i skutečnost, že děti již nejsou jen objekty se svými potřebami (např. potřebou jíst, přístup ke vzdělání, zdravotní péči apod.), ale stávají se subjekty, nositeli lidských práv.

Dítě tedy není pouze nehotová bytost, dětství je přiznána hodnota sama o sobě, děti jsou rovnoprávné jako lidské bytosti.

Nové pojetí dítěte také znamená, že byla znovu objevena „nová výchova“ (reformní pedagogika). Ovšem s příklonem k proudu **J. Deweye**, který nepřijímá pedocentrismus v duchu sentimentální idealizace dětství, ale naopak doporučuje již od dětství učit dítě používat svobody, kultivovat ji, kultivovat zodpovědnost, sebekontrolu, nechápat svobodu jako zvůli.

Filosofie Úmluvy je rovněž ovlivněna názory vycházejícími z humanistické



psychologie, zejména z teorie hierarchického uspořádání potřeb **A. H. Maslowa**. (Hradečná a kol., 1996, s.6)

Práva formulovaná v Úmluvě lze seskupit podle obsahu:

1. Dítě potřebuje, aby mu společnost poskytovala ochranu.
2. Dítě potřebuje být respektováno jako jedinec ve společnosti.
3. Dítě potřebuje emočně kladné prostředí a projevování lásky.
4. Dítě má být respektováno jako jedinec s možností rozvoje, který si chce potvrzovat svou identitu.
5. Dítě má být respektováno jako individualita, která si tvoří svůj vlastní život. (Bůžek, Michalík, 2002, s. 10)

Základní principy Úmluvy:

Úmluva obsahuje čtyři základní principy:

- a) *„zákaz diskriminace“* – všechny děti mají stejná práva, žádnému dítěti nesmějí být odepřena. Všechny děti jsou si rovny bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, náboženství, politické nebo jiné smýšlení, národnostní, etnický nebo sociální původ, majetek, tělesnou nebo duševní nezpůsobilost, rod a jiné postavení dítěte. Znamená rovnost příležitostí, týká se dívek i chlapců, uprchlických dětí, dětí cizinců, dětí národnostních menšin.
- b) *„nejlepší zájem dítěte“*
Při tvorbě zákonů a při jakékoliv aplikaci práva by se mělo vždy dodržovat právo dítěte na nejlepší zájem („the best interest of the child“), vycházet z principů blaha a zájmu dítěte.
- c) *„právo na život, přežití a rozvoj dítěte“* – právo na přežití a rozvoj by mělo být zajištěno v maximální možné míře, termín „rozvoj“ zahrnuje kvalitativní rozměr, myslí se jím nejen fyzický rozvoj, ale také rozvoj duševní, citový, sociální, kulturní včetně rozvoje poznání.
- d) *„názor dítěte“* – děti by měly svobodně vyjadřovat své názory a těm musí být věnována patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni, dítěti se musí poskytnout možnost, aby bylo slyšeno a aby se jeho názor bral vážně.
- e) Jakýmsi neformálním principem je *„zachování rovnováhy mezi dítětem a jeho rodinou“*. (David, 1999, s. 12-13)

Základní okruhy náplně a obsahu Úmluvy o právech dítěte:

Existují tři obsahové okruhy, které lze chápat jako vzájemně propojené požadavky na dosažení co nejlepšího prospívání dítěte a také na soubor jeho práv. Tento přístup byl akceptován jako zásada „tří P“ – „provision, protection, participation“:

1. Provision - zajišťování či zabezpečování „přežití a rozvoje dítěte“

Tento soubor práv má zajistit dítěti přístup ke všem zdrojům, metodám a



službám určeným pro blaho, zájem, prospěch dětí v oblasti tělesné, duševní i sociální. Čl. 24 ukládá právo na zajišťování a rozvoj péče o zdraví dítěte, pozornost je věnována prevenci a posilování zdraví. Dále se zdůrazňuje právo na zabezpečení náležité životní úrovně a všestranného rozvoje dítěte. Podrobně je rozebráno právo na vzdělání.

2. Protection - ochrana dítěte

Lze ji charakterizovat jako právo dítěte na rodičovskou a společenskou péči, právo na ochranu před ohroženími a nepříznivými situacemi. Jde o ochranu např. před násilím a zanedbáváním, před špatným zacházením, trýzněním a vykořisťováním. Dále zdůrazňuje ochranu před vykořisťováním dětskou prací, před zneužíváním drog, před sexuálním zneužíváním. Čl. 37 zabraňuje mučení dětí, ponižujícímu zacházení s dítětem a jeho trestání, apod.

3. Participation – účast na životě společnosti

Jde o právo dítěte „dělat věci samostatně“, vyjadřovat se samo k situacím, jež se ho týkají.

Významným aspektem při formulaci dětských práv je participace dětí a mládeže na životě společnosti. Tato participace má být spojena s odpovědností. Patří sem i právo účastnit se veřejného života, právo na svobodu projevu, na svobodu svědomí, myšlení a náboženství, svobodu sdružování, ochranu soukromí, právo na přístup k informacím.

Tento okruh práv přináší nejčastější diskuse, které vycházejí z většinou přetrvávající představy o dítěti jako o objektu „rodičovské moci“.

Diskutované jsou (a nejen v České republice) otázky snížení věkové hranice trestní odpovědnosti. Některé státy přistupují k dětem jako k dospělým, spáchají-li nějaký závažný trestný čin, např. vraždu. Dokládá to případ z roku 1997 z Anglie, kde byli dva dvanáctiletí odsouzeni za vraždu na doživotí. Totéž platí pro USA, které navíc dlouho neratifikovaly samotnou Úmluvu o právech dítěte také proto, že v některých státech dosud platil trest smrti pro osoby mladší 18 let.

(Dunovský a kol., 1999, s. 59-61)

Reálnou situací kolem dodržování dětských práv v České republice se zabývá článek A. Bůžka. Uvádí názory a zkušenosti související s dodržováním práv očima samotných dětí:

Děti chtějí být o svých právech informovány především rodiči a učiteli. Mají zájem, aby ve školách byla výuka o právech dětí. Chtějí, aby jim jejich práva byla přiznávána a přejí si, aby se stala součástí školních řádů.

Nejčastěji nebývají podle názorů dětí respektována práva na vlastní názor, na svobodnou volbu, nediskriminaci, na ochranu před násilím, na ochranu soukromí, na volný čas.

Naopak nejrespektovanějšími právy jsou podle názorů žáků právo na vzdělání, na jídlo a oblečení, právo na sociální zabezpečení, na lékařskou péči, právo na život, na svobodu.

(Bůžek, 2002, s. 9)

Pohled na dětská práva „z druhé strany“ – očima rodičů a učitelů nabízí článek D. Tomanové:

Ve sledované mateřské škole bylo realizováno šetření, z něhož vzešla tato zjištění:



Rodiče:

- Rodiče tuší některá základní práva dětí, zejména ta, která zabezpečují materiální potřeby dětí.
- Rodiče jsou někdy bezradní při každodenní výchově dětí, hledají hranici „přijatelnosti“ ve výchovných situacích
- Bezradnost pramení i z neznalosti lidských práv, z poznání, že vlastní práva nemohou nebo neumějí obhajovat.
- Někteří rodiče nejsou ochotní přiznat dětem některá práva, protože se obávají o vlastní práva a autoritu.
- Podmiňují možnost práva plněním povinností.
- Některá práva zůstala nepovšimnuta.

Učitelky:

- S Úmluvou o právech dítěte byly seznámeny pouze povrchně.
- Dosud se nepokoušely o sebereflexi uplatňování práv dítěte ve své pedagogické praxi.
- Učitelky se s některými výroky rodičů ztotožňují a hledají odpovědi na stejné otázky jako rodiče.
- Vlastní počínání hodnotily jako intuitivní, nezáměrné, nedostatečně poučené, chaotické.
- Výchovu k právnímu vědomí uskutečňují stereotypně, uplatňováním zvyků z dosavadní pedagogické praxe a zkušeností z vlastního života.

Z uvedené sondy vyplývá, že respektování práv dítěte je ve výchovné praxi závislé na znalosti a pochopení všech článků Úmluvy o právech dítěte, ale zrovna tak na zkušenostech edukátorů. Dnešní rodiče a učitelé byli však vychovávaní v odlišných právních podmínkách, jsou poznamenáni výchovnou tradicí. Neradi ustupují z pozice nadřazené autority.

(Tomanová, 2002, s. 13-15)

Devadesátá léta přinesla do života rodiny i školy mnoho změn, které dávají velký prostor pro individuální aktivity, vyžadují dovednost rozhodovat se a spolurozhodovat. Je to nový požadavek kladený na rodiče, učitele i samotné děti.

O **participaci dětí a mládeže**, jejich zapojení se do institucí a rozhodování, se dnes hovoří jakožto o způsobu života v demokracii. Pro umožnění participace vznikají např. parlamenty dětí a mládeže, senáty, zastupitelstva, rady, které se hromadně označují jako participační struktury. Podrobněji se jim věnuje metodická příručka *Parlamenty dětí a mládeže*. (Kožuchová, Hofbauer, 2002)

V posledních letech nabyla na významu evropská a světová setkání dětí a mládeže. Vývoj nadnárodních participačních aktivit byl motivován zvýšeným zájmem o tuto oblast života a také předělem 20. a 21. století.

Výrazným rysem se stala skutečnost, že se děti a mladí lidé z objektu péče a ochrany stávali aktivním subjektem svého vlastního osudu, blízkého sociálního prostředí i společnosti. Mnoho z toho, co bylo na začátku proklamováno a doporučováno, zůstává sice stále na úrovni úvah, lze však konstatovat, že nejmladší občané se k těmto otázkám mohou ve srovnání s minulostí vyjadřovat daleko častěji a výrazněji, svobodněji a kvalifikovaněji. Některé podněty se skutečně daří v praxi



realizovat. Děti se mohou svobodně vyjadřovat k otázkám, jako je snaha o všestranný rozvoj osobnosti každého dítěte, požadavek vytvářet pro děti příznivé podmínky života (počínaje lokálním prostředím až po celý svět), podpora a solidární pomoc ze strany dospělých, ochrana proti nežádoucím vlivům (např. drogy, dětská pornografie, účast dětí v armádách, sociální a náboženské předsudky, malá pozornost ze strany médií, apod.)

Významnou událostí se stal Světový sněm dětí uspořádaný pod záštitou UNESCO v Paříži v roce 1999 za účasti 350 zástupců 175 států světa včetně České republiky. Sněm přijal **Manifest mládeže pro 21. století**, jehož ústřední otázkou se stala participace mladých lidí ve všech významných oblastech života společnosti. Bylo vytyčeno šest základních orientací:

1. **Svět míru a nenásilí** (soužití kultur, náboženství, hodnoty lidství, vzájemný respekt a rovnost šancí, programy míru, odstraňování nedemokratických postojů)
2. **Výchova a vzdělání jako klíč k 21. století** (dostupnost pro všechny a bez diskriminace, intelektuální, sociální a praktické kompetence jako cíl, respekt k jedinci, větší pružnost studijních programů, lepší příprava učitelů, docenění různých způsobů mimoškolní výchovy založené na dobrovolnosti).
3. **Ekologické zřetele** (boj proti vymírání rostlinných a živočišných druhů, proti nebezpečí atomových elektráren, zlepšování životního prostředí a světového klimatu, boj proti genetické manipulaci, dosáhnout podpory médií pro tyto cíle).
4. **Lépe uspokojovat základní lidské potřeby** (zdraví, životní úroveň, vyhnout se konfliktům, bojovat proti zbraním hromadného ničení, nastolit rovnováhu mezi bohatými a chudými státy).
5. **Docenit solidaritu a potřebu zabývat se také druhými lidmi počínaje rodinou** (účastnit se individuálních a kolektivních činností a přispívat k realizaci společných cílů).
6. **Kultura, interkulturní dialog a mezilidská komunikace** (větší podpora sportovním a kulturním aktivitám, vzájemné poznávání různých kultur, využívání tradičních i nových informačních a komunikačních prostředků, učení se cizím jazykům, založit mezinárodní časopis mládeže, internetové stránky o kultuře pro mládež).

V prvních letech 21. století pokračují snahy o aktivní účast dětí a mladé generace na diskusích o jejich problémech a palčivých otázkách současného světa. Z 27. zasedání Valného shromáždění OSN k 10. výročí Úmluvy o právech dítěte (New York, 2002) vzešly požadavky dětí na výchovu směřující k porozumění, lidským právům, míru a aktivnímu občanství. Poselství současně vyjádřilo vědomí odpovědnosti dnešních dětí za budoucnost: „*Slibujeme, že jako dospělí budeme práva dětí bránit se stejným nadšením tak, jak nyní činíme jako děti.*“

Česká republika aktivně reaguje na Úmluvu od počátku jejího vzniku pořádáním seminářů, které se zabývají úspěchy i nedostatky jejího uplatňování ve výchovné i společenské praxi. Zatím poslední seminář uskutečnila Česká sekce DCI – Sdružení zastánců dětských práv ve spolupráci s ministerstvem zahraničí ČR v lednu 2004.

Otázkami práv dítěte se zabývají i další aktivity a dokumenty mezinárodních struktur, zejména Rady Evropy a Evropské unie. Přehled těchto aktivit podává B. Hofbauer (2004, s. 2-5)



Podle dosavadních zkušeností je třeba ocenit pozitivní výsledky z výchovy dětí a mladých lidí současného světa pro účast na řešení otázek společného zájmu. Otázkou zůstává, jestli se participační aktivity a struktury do dalších škol, zařízení, obcí a mezi celou mladou generaci rozšiřují dost rychle a zda se účinně využívá všech možností výchovy dětí a mládeže k demokratickému občanství. (Hofbauer, 2003, s. 54-59)

Dítě v současné legislativě

Dítětem v současné společnosti se zabývá např. právo rodinné. Jeho základem je **Zákon o rodině** z roku 1963 v posledním znění z roku 2004. Předmětem rodinného práva jsou tři druhy rodinně právních vztahů:

- vztahy mezi manžely
- vztahy mezi rodiči a dětmi
- vztahy náhradní rodinné výchovy.

Ze **Zákona o rodině** vyplývá **rodičovská zodpovědnost**, jakožto souhrn práv a povinností při péči o nezletilé dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.

Vyžaduje-li to zájem na řádné výchově dětí, může soud učinit výchovná opatření, od napomenutí nezletilého nebo jeho rodičů, až po svěření dítěte do výchovy jiné osobě (§ 42-45).

Dodržování práv a zájmů dítěte zajišťuje **Zákon o sociálně právní ochraně dětí** č. 359/1999 Sb. ve znění z roku 2002. Sociálně právní ochranou dětí se rozumí ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochrana jmění dítěte, působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny.

Předním hlediskem sociálně právní ochrany je zájem a blaho dítěte. Sociálně právní ochrana dítěte se zaměřuje zejména na děti, jejichž rodiče zemřeli, neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti, nebo nevykonávají či zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti.

Pokud je dítěti nařízena ústavní nebo ochranná výchova, řídí se zákonem **Zákon č. 34/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy**, který poskytuje přehled ve struktuře zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu jako je Dětský domov, Dětský domov se školou, Dětský diagnostický ústav, Středisko výchovné péče, Výchovný ústav pro mládež.

Oblast pedagogiky volného času je legislativně zajištěna řadou vyhlášek a zákonů, jako jsou např. vyhláška MŠMT ČR č. 87/1992 Sb. o školních družinách a školních klubech (+Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin), vyhláška MŠMT ČR č. 64/1992 Sb. o domovech mládeže, vyhláška MŠMT ČR č. 432/1992 Sb. o střediscích pro volný čas dětí a mládeže, vyhláška MŠMT ČR č. 431/1992 Sb. o organizaci a financování soutěží a přehlídek žáků, vyhláška MZ č. 106/2001 Sb. o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, vyhláška MŠMT ČR č. 292/1991 Sb. o základních uměleckých školách apod.



Poznámka

Pro text poznámky použijte styl **_Poznámka text_**.

Nadpis 4





Kontrolní otázky



Souhrn



Literatura

