

Monatová, Lili

## Předškolní pedagogika 20. století

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1989, vol. 38, iss. 124, pp. 27-52*

ISBN 80-210-0203-4

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112508>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

LILI MONATOVÁ

## PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKA 20. STOLETÍ

Výchova dítěte od narození po celé předškolní období je pro rozkvet každé země jedním z nejpřednějších úkolů. Na tom, jak se dítě vyvíjí, jakou péči mu věnuje nejen rodina a také mateřská škola, ale i celá společnost záleží hlavně proto, že první zážitky a zkušenosti dítěte, náklonnost dospělých, požadavky na jeho výchovu a vzdělávání tvoří podstatné východisko pro rozvoj a celkovou životní orientaci každé nové generace. Plnění základních výchovných cílů je pro společnost neobyčejně významné, neboť představuje nezastupitelné východisko pro další vývoj lidstva, kvalita výchovy předškolního dítěte spoluurčuje do značné míry jeho úspěchy či neúspěchy v základní škole.

Tato skutečnost se odrážela již od prvobytně pospolné společnosti ve všech výchovně vzdělávacích soustavách. Vcelku se názory na předškolní pedagogiku rozvíjely a prohlubovaly a směřovaly k systematictějšímu a dokonalejšímu výchovnému působení na předškolní dítě. Uvedené změny ukazují na proměnlivost pojetí předškolní pedagogiky v závislosti na rozvoji rozmanitých přístupů a vztahů, které ovlivňují strukturu lidské společnosti, rozvoj vědy a techniky, pracovní činnost a celkovou vzdělanostní i kulturní úroveň. Zatímco pro 19. století byly příznačným rysem počátky veřejné předškolní výchovy a vycházely hlavně z praktických potřeb společnosti, narůstala zároveň i teoretická východiska, která se promítala stále výrazněji v péči o malé děti.

Od počátku 20. století má předškolní pedagogika velmi pestrou podobu, výchovná praxe mateřských škol se opírá stále více o pedagogické dědictví i o poznatky současné pedagogické teorie. Zvlášť pak vychází z některých koncepcí, které vedly ke kritice tradičních přístupů a ve svých důsledcích k vytváření četných směrů v předškolní pedagogice a tím často k jednostranným výchovným orientacím. Věcně lze rozčlenit toto období na dvě etapy, z nichž první zahrnuje první polovinu tohoto století a je charakterizováno kontinuitou dřívějších praktických výchov-

ných postupů, ale také některými reformními snahami. V období mezi dvěma světovými válkami narůstá zájem o předškolní pedagogiku, o institucionální oblast a o jejich zdokonalování a rozšiřování jen pozvolna. Teprve ve druhé polovině tohoto století dochází ke kvalitativním a kvantitativním změnám, jež souvisejí s vědecko-technickým pokrokem a se společenskými přeměnami, které mají celosvětový ráz. Projevuje se zřetelný nárůst počtu mateřských škol, pro mnohé země je to přímo explozivní rozvoj, a současná snaha o prohlubování teoretických pedagogických koncepcí.

## ZÁKLADNÍ KONCEPCE PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKY

Rozvoj předškolní pedagogiky 20. století ovlivnila řada myslitelů, zejména Jan Amos Komenský a Friedrich Wilhelm Fröbel, Jean Jacques Rousseau a Johann Heinrich Pestalozzi, Konstantin Dmitrijevič Ušinskij a Lev Nikolejavič Tolstoj.

Na rozhraní 19. a 20. století řešila *Naděžda Konstantinovna Krupská* (1869—1939) otázky veřejné předškolní výchovy pro všechny děti a zasloužila se systematicky za ochranu matky a dítěte a za veřejnou předškolní výchovu. Již v roce 1917 požadovala zřízení široké sítě jeslí, mateřských škol a dětských hřišť a propagovala tyto instituce mezi dělníky a rolníky. Stala se zakladatelkou jeslí a mateřských škol a přispěla významně k jejich komplexnímu pojetí po stránce obsahové i metodické.

Některé kapitoly své knihy „O výchově a vyučování“ (1951) věnovala problémům předškolní pedagogiky a rozebrala v nich řadu závažných otázek. Vyzvedla velký výchovný význam dětské hry a konstatovala, že ovlivňuje příznivě poznávací, citové a volní procesy, přispívá k osvojování vědomostí a dovedností i k formování morálních vlastností dítěte. Oceňovala hlavně tvořivou hru, neboť rozvíjí obrazotvornost a kreativitu dítěte a přispívá k jeho radostnému dětství.

Na harmonickém vývoji předškolních dětí se podílejí v mateřské škole všechny výchovné složky. Do tělesné výchovy zapojila Krupská zdravotní výchovu, správný životní režim, upevňování hygienických návyků a pohybovou výchovu, která se uplatňuje zejména při pohybových hrách. V oblasti rozumové výchovy vyzvedla potřebu učit předškolní děti poznávat přírodní i společenské prostředí a podporovat u nich osvojování mateřského jazyka tak, aby si mohly vytvářet o známých předmětech a jevech náležité pojmy. Také vhodnou volbou hraček je možno přibližovat dětem okolí tak, aby dosahovaly bohatší dovedností, zkušeností a poznatky. Názory Krupské na úkoly mateřské školy při rozumové výchově jsou velice podnětné, zvláště zařazení zážitků z přírodních a okolních jevů a vztahů, neboť vedou k správnému odrazu skutečnosti. Intelektuální výchova má také odpovídat věku dětí, aby jejich vědění mohlo dospět k žádoucí úrovni. V morální výchově dětí požadovala, aby vychovatelé u nich vytvářely city družnosti a návyky kolektivního soužití. Zdůrazňovala i výchovu k práci, která má být přiměřená věku, tělesné i duševní

vypěstlosti dětí. Již v předškolním období je třeba vychovávat též volní vlastnosti dětí a jejich charakterové rysy. Velký význam přikládala rovněž estetické výchově přiblížováním přírody a takovými hračkami, které mají uměleckou hodnotu a přispívají k prožívání krásy kvalitnějšími postupy.

Soustavnému teoretickému studiu pedagogických systémů některých čelných předškolních pedagogů věnovala N. K. Krupská mnoho pozornosti. Ocenila vysoce pedagogické názory Konstantina Dmitrijeviče Ušinského a humánní přístup Lva Nikolajeviče Tolstého ke světu dítěte. Ostré kritice podrobila formalismus a neživotnost dětských zaměstnání v pojetí Friedricha Wilhelma Fröbela a Marie Montessoriové i nevhodné přecenění individuality dítěte v knize „Století dítěte“ od Ellen Keyové. Měla velký vliv na rozvoj a na rozšíření předškolní pedagogiky v Sovětském svazu i v některých dalších zemích.

Na počátečním rozvoji sovětské pedagogiky se podílel s úspěchem Anton Semjonovič Makarenko (1888—1939), který považoval „program lidské osobnosti“ za cíl výchovy. Pro předškolní věk vyzvedl hru jako hlavní výchovný prostředek a analyzoval ji detailně ve vztahu k pracovní činnosti. Postihl, že hra je pro dítě právě tak důležitá jako pro dospělého práce. Poukázal zvláště na nezbytnost psychického úsilí a na tvořivý charakter her. Ve své klasifikaci her vyzvedl jednotlivá stadia vývoje dětské hry. Oceňoval pozitivní vliv této činnosti na rozvíjení představ, fantazie a myšlení, na tvořivost, na konstruktivní, kombinační a organizační schopnosti dítěte a na formování jeho volních vlastností, hlavně zodpovědnosti.

Makarenko se také zabýval hodnocením hraček, které dělil do tří skupin. První typ — hračky hotové — umožňuje dětem poznávat věci a seznamovat se se světem jevů, což má značný význam pro rozvoj dětské fantazie. Více cenil další skupinu, kterou nazval polohotovými hračkami, protože stavějí dítě zpravidla před úkol, jehož vyřešení vyžaduje určitý myšlenkový pochod a je při něm zapotřebí logiky, pojmu o zákonitém poměru jednotlivých částí, nejen pouhá fantazie. Proto podporují tyto druhy hraček tvořivost dětí. Pro předškolní děti je podle Makarenka nevhodnější hračkou třetí typ — hračka—materiál, protože poskytuje neomezené možnosti pro konstruktivní činnost a pro uplatnění tvořivé obratovnosti (1947, s. 48—57).

Na rodinnou výchovu a na její nezastupitelnost kladl Makarenko zvláštní důraz, podtrhl přiměřené požadavky rodičů a zdůrazňoval, že mají být prostoupené láskou k dítěti již od nejtítlejšího věku. Klady i nedostatky v rodinné výchově analyzoval v „Knize pro rodiče“ (1951). Z celého jeho díla vyplývá velmi zodpovědná úloha pedagoga, nároky, které na něho klade, platí v plné míře i pro učitelky mateřských škol.

Otázkám předškolní pedagogiky se věnovala na počátku 20. století italská lékařka *Maria Montessoriová* (1870—1952), čelná představitelka reformistické pedagogiky. Ve svých pedagogických názorech navázala na Jeana Jacquesa Rousseaua, Friedricha Fröbelá, Lva Nikolajeviče Tolstého a Eduarda Seguína tím, že vyzvedala svobodu dítěte, jeho přirozený

a spontánní vývoj. Do výchovy zaváděla individualizaci a samoučení a nedocenila jejich společenskou podmíněnost. Tato východiska měla zásadní vliv na její praktické postupy v práci s dětmi, pro které vytvořila pod vedením Seguina soustavu didaktických pomůcek. Tento materiál byl původně určen pro rozumově opožděné děti a měl podněcovat rozvíjení jejich smyslů a usnadnit jim zvládat počátky trivía.

V roce 1906 založila „Dům dětství“ (Casa dei Bambini) a přenesla své pomůcky mechanicky na autodidaktickou práci s normálně vyvinutými dětmi a ponechávala přitom jejich další rozvoj náhodě. Byly to spíše laboratoře, v nichž byl dostatek rozmanitého materiálu ke zpracování, kde hrálo důležitou roli didaktické prostředí. Žádala, aby škola dopřávala dětem co nejvíce volnosti v projevech vlastní individuality. Avšak v jejím přístupu k výchově předškolních dětí se projevoval rozpor mezi teorií a praxí.

V teoretickém řešení kladla na první místo rozumovou výchovu, kdežto v praktickém postupu ji omezovala téměř výlučně na rozvíjení smyslů a na „nižší“ duševní činnosti. Soubory materiálů, které používala, byly určené k pouhému procvičování jednotlivých smyslů, které od sebe dokonce zcela izolovala. Při plnění jednotlivých úkolů se děti učily rozlišovat a třídit předměty tak, aby se vycvičily v postihování totožnosti, odlišnosti a kontrastu objektů; nedovolila jim však, aby si s didaktickými pomůckami hrály, měly je ním jen systematicky pracovat. Šlo o „svobodnou sebevýchovu“, která se zakládala na metodě pokusu a omylu, při níž se chyby dítěte odstraňovaly samotným didaktickým materiálem. Zůstala tím na prvním stupni poznávacího procesu, neboť vyzvedla pouze smyslovou zkušenost, kdežto vývoj myšlenkových procesů nedocenila, ba dokonce omezila. Pro rozumový vývoj dětí nebylo rozhodující poznávání okolí, ale výhradně umělý materiál sestavený podle Fröbelových dárků.

Celkově lze konstatovat, že dětská zaměstnání, jak je vytyčila Montessoriová, vedly k formalismu a nemohly mít takový vliv na duševní vývoj dítěte, jak předpokládala. Její soustava nebyla dost životná, poněvadž izolovala jednotlivé prvky, neponechávala dítěti výběr pomůcek, takže nemohlo pracovat tvořivě. Všechny „vyšší“ psychické činnosti podřídila jednostranně smyslovému vnímání. Učitel nefidil výchovný proces, byl pouhým pasívním přihlížitelem a pozorovatelem, usměrňoval vývoj dítěte pouze pomůckami, které mu předkládal. Koncepce výchovy Montessoriové tak kolísala od pedocentristicky zaměřené výchovy k přílišnému omezování dítěte izolovaným didaktickým materiálem a tím k nedostatečnému celkovému rozvoji. Tyto závady se rovněž projevíly zřetelně po vstupu do elementární třídy, kde zpočátku vynikalo nad ostatními žáky kvalitním rozvojem smyslových orgánů a znalostí základů trivía, avšak opoždění v jeho celkovém psychickém vývoji, zvláště v oblasti myšlenkových procesů, bylo často na překážku úspěšnému plnění náročnějších úkolů.

Přes celou řadu nedostatků a četné námitky k systému Montessoriové se rozšířily mateřské školy podle jejího vzoru do řady evropských zemí, do USA, Kanady, Japonska, Indie, kde vznikaly společnosti Montessorio-

vé a byly zřizovány kursy pro správnou práci učitelek s jejím didaktickým materiálem i s dětmi. Teprve v posledních 15 letech nastal pokles počtu těchto mateřských škol ve světě, který je v dnešní době zvláště rapidní. Nyní si totiž uvědomují pracovníci v předškolní výchově stále více, že pro současný rozvoj vědy a techniky nestačí metody Montessoriové a rodiče dávají častěji přednost jiným typům mateřských škol.

V protikladu k Marii Montessoriové je pojetí výchovy belgického lékaře, psychologa a pedagoga *Ovida Decrolyho* (1871—1932) celostní, globální. Smyslová výchova tvoří součást rozvíjení ostatních poznávacích funkcí, protože nechtěl obohacovat pouze smysly dítěte a nahradil umělý materiál Montessoriové skutečnými předměty a jevy. Pochopil psychické zvláštnosti dítěte předškolního věku mnohem lépe a hlouběji, avšak jeho systém podléhal konkurenci „domů dětství“ Montessoriové. Dospěl až k smysluplným celkům, jimiž chtěl vzdělávání řídit.

Byl představitelem individualisticky orientované pedagogiky, ovlivnil výrazně světovou pedagogiku 20. století a u nás reformní hnutí 30. let. Svými přístupy k výchovně vzdělávacímu procesu dospěl až k činné škole. V roce 1901 založil „Ústav speciálního vyučování“ pro duševně opožděné děti a později pak aplikoval získané zkušenosti na děti normální. Pod jeho vedením vzniká v Bruselu v roce 1907 škola „Životem pro život“, kde uplatňoval pedocentrismus, který vycházel ze subjektivních „center zájmů“, jež představovalo dítě, potrava, odívání, doprava, bydliště. Chtěl také vyjít vstříc potřebám dětské hravosti a vytvořil množství výchovných her, které doplnila a vydala *Alice Descoedresová* (1921). Decrolyho myšlenka navazovat na zkušenosti a na přirozené zájmy dítěte je jistě správná, i když pro školní věk tento způsob nepostačuje, neboť nezabezpečuje systematickosti vzdělávání. Celkově bylo jeho pojetí jednostranné a je proto přes některé klady pro současnou předškolní výchovu málo přijatelné.

## ČESKÁ A SLOVENSKÁ PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKA

V Českých zemích se projevovala od počátku 20. století tendence k prohloubení výchovné péče o předškolní děti a proto sílily snahy čelit německým vlivům. Na Slovensku bylo oficiálním úkolem mateřských škol prosazování maďarizace s odnárodňovacími snahami. Přes tyto záměry se rozvíjely české i slovenské mateřské školy pozitivně, zejména zachování a obohacování národního jazyka bylo trvale v popředí zájmu vlasteneckých učitelek. Patří sem praktické reformní pokusy Anny Süssové a Idy Jarníkové, ale také úspěchy české pedagogické vědy představované Františkem Čádou, Františkem Pražákem a Františkem Krejčím, Otakarem Kádnerem a Václavem Příhodou. V době první republiky se začala uplatňovat orientace na novou demokratickou školu v čele s pokrokovým pedagogem Otakarem Chlupem.

Před vznikem a na počátku první republiky se veřejnou předškolní výchovou zabývala intenzivně *Ludmila Tesařová* (1857—1936), která pořádala mnohé kursy pro učitelky. Se zvláštním zájmem se zabývala loutko-

vým divadlem pro mateřské školy i pro využití v rodinné výchově. Odmítala cizí výchovné vlivy, vybírala pro děti českou krásnou literaturu a podporovala rozvoj české mateřské školy.

O zdokonalení a o reformu české mateřské školy se pokusila pokroková učitelka *Anna Süssová* (1854—1941), která přibližovala poslání a úpravu organizační základny mateřské školy ve své publikaci „Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí“ (1912). Na počátku 20. století založila na novém základě mateřskou školu v Brně „Na Josefově“ a uplatnila zde své návrhy. Zdůrazňovala především příznivý tělesný vývoj a tělocvik dětí včetně pohybu na vzduchu a zasazovala se za zavedení lékařského dozoru nad nimi. Podtrhávala pohybové a volné hry s přírodním materiálem, výtvarné činnosti podle přání dětí, podle roční doby a podle konkrétních příležitostí. Při jejich výchově používala národní dětskou literaturu z lidové tvorivosti, podporovala lidové písně a říkadla, národní pohádky a bajky. Důležité místo zaujímal vypravování a rozmluvy, kdežto poučování dětí bylo jen nahodilé. Odmítala řízenou práci s nimi a propagovala volný časový režim, v němž měly děti naprostou volnost pro svou činnost. Svým stylem práce s dětmi reagovala na školský způsob vyučování v mateřských školách, který odmítala.

Kritizovala rovněž vnitřní zařízení mateřských škol a řešila i tuto oblast nově, což bylo přínosem pro dané období. Školní třídu s lavicemi nahradila herna, která poskytovala dětem dostatek prostoru pro hry, dále to byla pracovní s kulatými stolky, takže děti seděly proti sobě a již nikoli za sebou. Nedílnou součástí byla zahrada, mimořádně užitečná součást mateřské školy, neboť umožňovala dětem volný pohyb a možnosti pro volné hry.

Ve snaze po odstranění pedantismu a verbalismu z práce mateřské školy se však dostala Süssová až k propagaci individualistické volné výchovy a k pedocentrismu. Dítě bylo v jejím pojetí nejdůležitějším činitelem, kdežto učitelka jen organizátorem vhodných podmínek a prostředí, jimiž má být dítě vychováváno. Její reformní snahy nacházely pozitivní ohlas v odborných kruzích i mezi rodiči a širší veřejností, vyskytovaly se však také některé kritické hlasy. Nedocenila všestrannou výchovu a výchovné vedení dětí, což bylo pro příznivý rozvoj mateřských škol krokem zpět, některé progresivní prvky jejího systému však našly trvalé uplatnění.

K dalším průkopnicím předškolní pedagogiky patří *Ida Jarníková* (1879—1965), která vyzvedávala rovněž reformu mateřské školy a dospěla až k projektování výchovně vzdělávací činnosti. Zdůrazňovala optimální atmosféru s rodinným charakterem výchovy v mateřské škole a věnovala se obsahu i metodám práce s dětmi. Publikovala „Index pomůcek pro mateřské školy a nižší třídy škol obecných“ (1908) a „Příručku pro školy mateřské a nižší třídy škol obecných“ (1911). V těchto pracích uspořádala nově výchovný program a nečlenila plán práce s dětmi podle věcných hledisek, ale chronologicky podle týdnů a trimestrů. Každá učitelka měla postupovat samostatně podle potřeb dětí a měla přibližovat obsah výchovy jejich životu.

Po vzniku první republiky požadovala bezplatnou státní předškolní výchovu pro všechny děti bez rozdílu. V letech 1927 a 1938 vypracovala pro některá území republiky a pro Prahu program pro mateřské školy zaměřený na všestranný vývoj dětí a uspořádala jeho obsah na celý školní rok. Uvedla zde také metody, prostředky a organizační formy výchovného působení na děti. Byly to první závazné osnovy, i když se netýkaly celé republiky, jejich specifičnost se projevovala v tom, že vycházely z projektové metody. Jarníková se stavěla za vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol a propagovala ve svých publikacích demokratické myšlenky zajišťující českému dítěti zdravý a radostný vývoj.

Po roce 1918 se mateřské školy nerozvinuly tak, jak to odpovídalo jejich významu. Bylo pro ně příznačné, že zůstala v platnosti většína ustanovení z doby Rakouska-Uherska z roku 1872. Byly realizovány pouze některé nutné úpravy zákonů souvisejících se vznikem samostatné republiky (Malý školský zákon, číslo 226 z 13. 7. 1922). Předškolní instituce měly typické zastaralé znaky, které nebyly odstraněny a nebyly realizovány požadavky I. sjezdu československého učitelstva z roku 1920, aby se zrušilo nařízení z roku 1872 a vydal se řádný zákon o mateřských školách. Vypracovaný návrh zákona byl v roce 1930, kdy nastala hospodářská krize, nadobro odložen. Provozovatelem předškolních zařízení byly podobně jako před rokem 1918 obce, města, různé spolky a organizace i soukromí jedinci. Výjimku činily pouze menšinové mateřské školy, které byly zřizovány v jazykově smíšených oblastech republiky. Počet mateřských škol byl po celou dobu první republiky velmi nízký, v roce 1939 jich bylo v českých zemích 1.587, které navštěvovalo 88.725 dětí a na Slovensku pouze 164 mateřských škol s 11.216 dětmi (Josef Váňa, 1971, s. 263). Různí provozovatelé měli odlišné názory na náplň práce mateřských škol a určité požadavky na jejich organizaci, kterým se musely učitelky zcela podřizovat.

K teoretickému rozvoji předškolní pedagogiky přispěla u nás mezi dvěma válkami řada pedagogů. Významné místo mezi nimi zaujímal *Otokar Chlup* (1875—1965) svým bojem za novou a demokratickou školu. Usiloval o vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol a vystupoval proti pedagogickému reformismu a proti mechanickému používání testů. Rozvinul a obohatil hlouběji československou pedagogickou tradici představenou Františkem Čádou, Františkem Drtinou a Otakarem Kádnerem.

V roce 1928 vydal sborník přednášek o mateřské škole pod názvem „Mateřská škola“ a v roce 1929 společně s Ladislavem Rathausem sborník „Nová mateřská škola“. Na těchto publikacích spolupracovala řada odborníků z různých oborů a shrnovala se v nich náplň vysokoškolských vzdělávacích kursů pořádaných na Chlupův podnět ve 20. letech pro učitelky mateřských škol v Praze, v Brně a v Plzni. Pod jeho vedením byl zpracován v roce 1930 „Návrh osnov na škole mateřské“, který vycházel z fyzických a psychických zvláštností dítěte a stanovil výchovný cíl mateřské školy a význam odborného vzdělání učitelek.

V době po druhé světové válce vydal v roce 1948 systematickou a pře-



hlednou publikaci „Výchova dítěte v době předškolní“. V této studii podal Chlup na základě komparativního hodnocení Komenského, Fröbela a Montessoriové, Ženevského domu maličkových a bruselské zahrádky přehledný nárys vývoje předškolního dítěte a upozornil na specifických jeho výchovy. Hodnotil požadavky na optimální výchovu v mateřské škole a poukázal na rozdíly mezi tří a šestiletým dítětem. Zvláštní pozornost věnoval jazykové a rozumové výchově, formování individuálního a společenského vývoje dítěte i otázkám jeho kázně. V této souvislosti se zabýval také některými pedopatologickými projevy a jejich diagnostikování. Ve zvláštní kapitole zpracoval didaktické problémy mateřské školy a požadoval, aby měla pevný program, byla orientovaná na hravé postupy a na takové poučování, které bude odpovídat věku a vlohám dítěte, bude pro ně přiměřené a nebude je unavovat. Zaměstnání mělo vycházet ze zájmu dětí ve vhodné kombinaci s plněním činností, požadovaných učitelkou. Za základ výchovy považoval radostnost dětí a výchovu jejich samostatnosti. O předškolní pedagogiku a o její pokrokovou koncepci měl Chlup trvalý zájem, i když se zabýval převážně jinými pedagogickými obory.

K realizaci reformy předškolních institucí přispěl významně také *Jan Uher* (1891—1943). Kritizoval jednostranný pozitivismus a kvantitativní pedagogiku a zdůrazňoval filozofický základ, kulturní hodnoty a národní tradice ve výchovně vzdělávacím procesu. Usiloval o zvýšení úrovně předškolní pedagogiky a cenil si organizaci sovětských mateřských škol, s nimiž měl možnost se seznámit. Své myšlenky z tohoto pobytu zakotvil ve spisku „Několik pohledů na SSSR“ (1934). Žádal, aby se mateřské školy staly státní institucí řízenou vzdělanými učitelkami v pokrokovém nacionálním duchu. Pro rozvoj české mateřské školy byly záslužné psychologické výzkumy *Františka Šerackého* (1891—1942). Ověřoval jimi pedagogické metody Fröbelovy, Montessoriové a Decrolyho a zjistil, že pro naši předškolní pedagogiku jsou nevhodné. Za mnohem efektivnější pokládal právek zkvalitňování úrovně učitelek mateřských škol (1929, s. 34—35).

V důsledku německé okupace došlo v letech 1939—1945 ke stagnaci rozvoje českých a slovenských mateřských škol. Mnohé byly zrušeny v pohraničních oblastech i ve vnitrozemí. Teprve po druhé světové válce nastal rozmach institucí pro předškolní děti a mateřská škola se stala trvalou součástí našeho československého školství. Na základě školského zákona z roku 1960 byly do školské soustavy poprvé zahrnuty všechny výchovně vzdělávací instituce pro děti od předškolního věku až po školy vysoké.

O rozvoj předškolní výchovy a o začlenění mateřských škol do jednotného výchovného systému se zasloužil *Zdeněk Nejedlý* (1878—1962). Cenil vysoce významné poslání mateřské školy, neboť má dětem poskytovat všestrannou výchovu a zabezpečovat šťastné dětství. Podporoval snahy *Marie Bartuškové* (1900—1978) o zvýšení výchovné práce mateřské školy. Zabývala se výzkumem dětské řeči a dětské kresby a vydala v roce 1952 s kolektivem spolupracovníků publikaci „Mateřská škola“ a v roce 1955 učebnici pro střední pedagogické školy „Pedagogika před-

školního věku“, která od této doby vyšla ve více postupně doplňovaných vydáních. Rovněž *Růžena Tesařová* (naroz. 1902) přispěla svou publikací „Problémy mateřskoškolské pedagogiky“ vydanou v roce 1948 k dalšímu zvyšování úrovně předškolní pedagogiky.

Naše předškolní pedagogika je postupně stavěna na stále pevnější vědecký základ. Několikrát byly zpracovávány a modifikovány *programy pro výchovnou práci mateřských škol*, které vyšly v letech 1948, 1953, 1960 a 1967. Program z roku 1978 se opíral o dlouhodobý průzkum a o novou výchovně vzdělávací soustavu z roku 1976; jeho upravená verze včetně metodického průvodce platila v letech 1984—1987, kdy bylo vydáno další nově upravené vydání (1987). Požadavky obsažené v Programu jsou pro jeslové sestry a pro učitelky mateřských škol užitečné a zabezpečují systematickou a komplexní výchovu dětí od útlého věku až po vstup do základní školy. Československá mateřská škola se stala státní institucí, kterou navštěvovalo ve školním roce 1986—1987 již téměř 95 % dětí. Plní řadu důležitých úkolů:

- je sociálně ekonomickou institucí, protože zajišťuje po všech stránkách plnou péči o děti po dobu zaměstnání rodičů, je-li to potřebné i po celý týden v týdenních jeslích a mateřských školách;
- poskytuje dětem systematickou, cílevědomou a všestrannou výchovu, při níž klade na první místo hru jako základní činnost dítěte;
- uplatňuje ve své práci všestrannou výchovu v harmonickém propojení všech výchovných složek a podporuje takto komplexní rozvoj dětí;
- má pevně stanovený režim dne, který působí příznivě na fyzický, psychický a sociální vývoj dětí a tím je vede k duševní hygieně;
- dbá o jejich zdravou výživu, o pobyt na čerstvém vzduchu a v přírodě i o přiměřený odpočinek;
- zařazuje do svého programu volné a řízené činnosti dětí, při nichž respektuje plně jejich spontánní aktivitu, kterou využívá vhodně rovněž u činností, které organizuje pro děti učitelka;
- děti se učí v mateřské škole žít v kolektivu, respektovat se navzájem, pomáhat si a vykonávat společně různé činnosti. Takto vznikají společné zážitky a zkušenosti, které jsou pro děti neobyčejně cenné;
- zajišťuje dětem radostné dětství, všestranný rozvoj, přiměřenou výchovu a připravuje je ke školní docházce a k úspěšnému plnění školních povinností tím, že dbá o jejich celkovou pedagogickou zralost, která zahrnuje oblast tělesnou a duševní, společenskou a pracovní a tím náležitou úroveň jejich vychovanosti a vzdělanosti.

Předškolní pedagogika se pěstuje na *pedagogických a filozofických fakultách*, ve *výzkumných ústavech pedagogických* i v některých dalších *specializovaných institucích*. Je orientovaná na teoretické a na výzkumné pedagogické otázky i na výchovnou praxi a má v současnosti pevnou vědeckou bázi. Rozvoj české a slovenské pedagogické literatury má značné tradice a pokrývá jednotlivé obory předškolní pedagogiky.

Historickým dědictvím pedagogiky se zabývala v publikaci „Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů“ (1968) *Dagmar Čapková, Olga Holécyová a Marie Bartušková* s kolektivem vydaly „Kapitoly z histórie materského školstva na Slovensku“ (1970) a *Věra Mišurcová* středoškolskou učebnicí „Z dějin předškolní výchovy“ (1980). Obecné otázky předškolní pedagogiky řeší studie *Václava Příhody* „Problematika předškolní výchovy“ (1966). Kromě již zmíněné učebnice *Marie Bartuškové* a kolektivu „Pedagogika předškolního věku“, která vyšla i ve slovenském překladě a byla používána v 50. až 70. letech na středních pedagogických školách, uveřejnila v roce 1980 pro tyto školy *Ludmila Bělinová* s autorským kolektivem „Pedagogiku předškolního věku“. Pro vysokoškolské studenty připravil *Antonín Dostál a Eva Opravilová* učebnici „Úvod do předškolní pedagogiky“ (1985) a *Lili Monatová* „Předškolní pedagogiku“ (1987).

Na výzkumu u předškolních dětí je orientován sborník statí „O výchově dětí předškolního věku“ zpracovaný *Věrou Doležalovou, Ivanou Krauscovou, Dagmar Razákovou a Jiřinou Šolkovou* (1960). Pojednává o výsledcích, jichž dosahovaly děti při rozvíjení poznání, v hudební a ve výtvarné výchově a při výchově dětí v kolektivu. I další specializované práce zahrnují výchovné složky, jako monografie *Lili Monatové* „Otázky rozumové výchovy“ (1978) a některé části spisu *Vladimíra Jůvy* „Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti“ (1987). Patří sem rovněž publikace aplikačního charakteru určené středním pedagogickým školám a učitelkám mateřských škol. Na tělesnou výchovu se zaměřila *Jana Berdychová a M. Brtníková* (1980), na mravní výchovu *Olga Holécyová* (1965), rozumovou výchovu se zabývala *Eva Opravilová* (1968) a *Lili Monatová* (1980), jazykovou výchovou *Marie Krčmová* (1980 a 1987), pracovní výchovou *Lubomír Mojžíšek a Miluše Zátopková* (1979), estetickou výchovou *Jaromír Uždil* (1974, 1980), *Dagmar Razáková* (1974) a *Věra Mišurcová* (1976).

Pozornost autorů poutá trvale výchova dětí útlého věku od narození do tří let, které se věnoval *Jaroslav Koch* (1960, 1966, 1980), *Marie Damborská* s kolektivem (1966 a 1978), *Erika Habiňáková* (1978). Na otázky vývoje a výchovy předškolních dětí v rodině se soustřeďovala práce *Ferdinanda Smrčky* a kolektivu (1969) a *Stanislava Střelce* (1979), z oblasti výchovy předškolních dětí v dětském domově pak *Vladimír Michal* (1963). Základní oblastí je dětská hra a význam hračky v životě dítěte, která byla tématem řady studií (*Jana Berdychová — Olga Holécyová — Luboslava Klindová, Lili Monatová, Věra Mišurcová, Eva Opravilová*).

Didaktické a metodické otázky výchovy dětí v jeslích a v mateřských školách uveřejnil autorský kolektiv pod vedením *Ludmily Bělinové* (1960), a kolektiv *Miroslavy Jírové* (1978) a organizační otázky pedagogických předškolních institucí *Marie Fottové* (1970). Problémy připravenosti dítěte na školu řešil *Július Markc* v monografii „Vpravovanie se dieťaťa do školského prostredia“ (1969), *Miroslav Kořínek* přiblížil téma „Problémy a perspektivy prvého stupně

základní školy“ (1978), výsledky výzkumu konaného s kolektivem spolupracovníků publikovala *Lili Monatová* v letech 1981, 1983 a 1987 na téma *Raná diagnóza verbosenzomotorické koordinace u pěti až sedmiletých dětí*“ a také v syntetické studii „Pedagogická diagnostika předškolního dítěte“ (1987).

Poměrně rozsáhlá je problematika handicapovaného předškolního dítěte, jeho vývoj a výchova, kterou se zabýval *Jiří Dounovský* (1978), *Josef Langmeier* (1974) a *Zdeněk Matějček* (1974), v monografii „Problémy speciální pedagogiky“ (1984) *Lili Monatová*. Některým specializovaným otázkám, zejména rozvíjení dětské řeči věnovala pozornost řada autorů, neboť mnohé nedostatky v této oblasti lze odstranit či zmírnit dříve než se dítě stane žákem. Patří sem spis *Miloše Seemanna* „Poruchy dětské řeči“ (1955), „Prevence poruch řeči“ od *Anny Pavlové-Zahálkové* a kolektivu (1980) a v neposlední řadě je to „Logopedie předškolního věku“ (1984) od *Miloše Sováka*. Rovněž ostatní defekty dětí od narození po vstup do základní školy zahrnují další množství publikací.

Ačkoliv je výčet uveřejněných prací obsáhlý, není zdaleka vyčerpávající, neboť tvorba týkající se tělesného, duševního a společenského vývoje a výchovy předškolních dětí je značná. Právě počáteční období života dítěte je v popředí zájmu řady odborníků, ale i celé naší společnosti, protože ve zdárném začátku tkví celý další příznivý vývoj člověka.

V časopise „*Předškolná výchova*“ i v dalších pedagogických časopisech se uveřejňují publikace československých i zahraničních odborníků, takže je cenným informačním zdrojem pro předškolní pracovníky i pro ostatní zájemce. Československá předškolní pedagogika se podílí na práci v *Československé pedagogické společnosti při ČSAV* a v *Československém výboru Světové organizace pro předškolní výchovu — OMEP*. Od roku 1972 uspořádala OMEP sedm symposií, přednesené příspěvky byly publikovány ve „Sbornících o předškolní výchově“ (1972, 1974, 1977, 1979, 1981, 1984, 1986) a svým zaměřením obohatily předškolní pedagogiku o nové, často originální informace a prohloubily teoretické i praktické přístupy k výchově dítěte předškolního věku.

## ROZVOJ SVĚTOVÝCH SYSTÉMŮ PO DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLCE

Výsledky předškolní pedagogiky v celé řadě evropských, ale i dalších zemí jsou dokladem toho, že současná společnost má hluboký zájem o kvalitní předškolní výchovu, představují však současně rozmanité přístupy a rozdílné cíle vyplývající z odlišných teoretických koncepcí i praktických přístupů. Jednoznačně z nich přitom vyplývá, že od ukončení druhé světové války došlo v předškolní výchově k mnohým změnám na celém světě. Mateřská škola přestala být již dávno pouhou sociální institucí — i když to neplatí dosud plně pro rozvojové země. Je doceňována jako významné výchovné zařízení, jehož cílem je přiměřená výchovnost a vzdělanost všech dětí, přiměřené citové a volní kvality a náležitá

morální úroveň, aby se mohly stát úspěšnými žáky. Zatímco některé pedagogické směry jsou značně roztržité a vyznačují se rozdílnými snahami v praktické výchově předškolních dětí, je ve velké většině přístupů v popředí snaha o upřesňování a o propracování poměrně blízkých teoretických východisek a výchovných cílů. Neustále jsou promýšleny metody, formy a principy, úkoly a obsah předškolní výchovy se zaměřením na všestrannou a harmonickou výchovu dětí.

Společně všem zemím jsou rychlé přeměny předškolní výchovy, neboť souvisejí těsně s přeměnami společenskými. Mimořádně rychlý rozvoj je typický pro sedmdesátá a osmdesátá léta, kdy narůstá stále více snaha o přípravu dětí pro třetí tisíciletí, na něž se orientuje výchova, neboť je potřebí se zamýšlet nad jejich vývojem tak, aby odpovídal novému myšlení a novým pracovním způsobům, nárokům na mezilidské vztahy, na kulturu a estetizaci osobnosti. Je to důležité hlavně proto, že produktivní věk naší současné nejmladší generace se bude již vázat plně na rozvoj společnosti 21. století. Z tohoto důvodu narůstá mimořádně zodpovědnost za dosažené výsledky výchovy, aby odpovídaly současným společenským potřebám a perspektivnímu vývoji a zabezpečovaly dětem radostné dětství a optimální přípravu na prudký rozvoj vědy a techniky, kultury, umění a sportu.

## ORIENTACE SOUDOBÉ PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKY

V současné předškolní pedagogice ve Francii se dostává do popředí teorie „nové výchovy“, jejímž hlavním představitelem byl pokrokový psycholog, pedagog, filozof a lékař *Henri Wallon* (1879—1962). Tato teorie vyzvedává samostatnost jedince a bojuje proti drilu, intelektualismu a přezírání osobnosti. Poukazuje na to, jak dítě v sociálním prostředí rodiny emocionálně vospívá (1983, s. 100—106). Na Wallonovy názory navázal *Gaston Mialaret*, který zdůrazňuje vliv výchovného působení rodiny na úroveň malého dítěte. Požaduje, aby všechny děti měly pro svůj rozvoj stejné možnosti. I když děti z různého sociálního prostředí mají rozdílné předpoklady pro tělesný, duševní a společenský vývoj, je potřebné umožnit jim integrovat se ve společnosti. Odlišnosti rodinného prostředí by měla vyrovnávat mateřská škola tím, že bude připravovat děti pro budoucí svět techniky. Mialaret dále poukazuje na to, že u dítěte nelze formovat pouze verbální stránku, ale zaměřit se i na citovou oblast a rozvíjet ji především bohatými vztahy ke společnosti. Za základ považuje harmonické působení na každé dítě, respektování jeho individuálních zvláštností a poskytování maximálního množství šancí (1973). Podobný přístup k řešení těchto otázek má také *Samuel Roller* ze Švýcarska (L. Monátová, 1982, s. 232).

Přes uvedené pokrokové názory přeceňuje francouzská předškolní výchova verbalismus a intelektualismus, který se projevuje zejména v přípravě pěti až šestiletých dětí ke školní docházce. Akcentuje se optimální

rozumový, tělesný, morální a citový rozvoj dětí, podporuje se hlavně jejich smyslová a jazyková aktivita, zdravotní a pohybová výchova a výtvarná činnost. Veškerá činnost mateřské školy (École maternelle) se podřizuje dosažení školní zralosti, v níž je v popředí vzdělávací stránka. Děti si osvojují trivium — učí se číst globální metodou, psát a malovat, počítat a zpívat. Zdůrazňuje se rozumová a estetická složka, které tvoří předpoklad pro úspěšné začlenění do prvního ročníku prvního stupně základní školy (École primaire či École élémentaire). Učitelka nenutí děti k vzdělávacím činnostem, veškerá práce se realizuje na základě jejich zájmu. Ty děti, které se do přípravy ke školní docházce nezačlení, osvojují si v prvním ročníku, který je členěn na tři typy, trivium od počátku. Tím jsou znevýhodněny v délce školní docházky oproti těm dětem, které zvládly v mateřské škole počáteční čtení, psaní, matematické výkony. Proto je také návštěvnost mateřských škol téměř 100 % a rodiče dětí mají mimořádnou snahu dosahovat u svých dětí kvalitní plnění úkolů trivía.

Ve Švýcarsku se realizuje docházka do mateřské školy (Jardin d'enfant, Kindergarten) od čtyř do šesti let a má v jednotlivých kantonech své specifčnosti. Mimořádné místo zaujímá v Ženevě „Dům maličkových“ (Maison des Petits), který je experimentální cvičnou školou pro děti předškolní a pro děti prvního dvou ročníků školy základní pokud při učení potřebují speciální metody. Instituce vychází ze současného stavu psychologické a pedagogické vědy a opírá se o teoretické i experimentální práce *Edouarda Claparèda*, *Alice Descoedresové*, *Jeana Piageta*, *B. Inhelderové* a *A. Szemiňské*. Je budována při ženevské univerzitě a byla založena v roce 1932.

V tomto systému zaujímá zvláštní místo speciálně utvářené prostředí, které se zaměřuje na všechny výchovné složky a podporuje bezprostřední aktivitu dětí při hrách a při výtvarných činnostech, při používání autodidaktického materiálu, při učení i při pracovní činnosti. Úkolem je rozvíjet analyzátoři dítěte — hlavně zrak, sluch a hmat, vychovávat jeho paměť a pozornost, obohacovat a kultivovat řeč, rozvíjet myšlení, a to zejména při praktické činnosti a zaměřovat se na matematické představy a pojmy. Dalším úkolem je obohacovat tvořivost dětí hudební, výtvarnou a literární výchovou a podporovat jejich fantazii. Významné místo zaujímá prohlubování citů a utváření zájmu o okolní svět a o přírodu, v učení se vyzvedává osvojování čtení a psaní, matematiky a kreslení. Je rovněž akcentována výchova volných procesů rozvíjením iniciativy a aktivity, smyslu pro zodpovědnost a pro pořádek a výchova uvědomělé kázně. Celkově směřuje práce této instituce ke kvalitnějšímu působení na jednotlivé děti i na celou skupinu a také k těsné spolupráci s jejich rodiči.

Nejčastěji se realizuje předškolní výchova v Itálii ve státních a komunálních institucích při městech a obcích. Rodiče dávají většinou přednost komunální mateřské škole, neboť má vyšší úroveň. Základní východisko tvoří úzká spolupráce učitelky mateřské školy s rodiči dětí. Předškolní výchova vychází hlavně z *Jeana Piageta* a sleduje trvalý rozvoj

osobnosti dítěte za pomoci dospělých — jde o tzv. „výchovu jako životní pomoc“. V italské předškolní výchově se již téměř neuplatňuje systém Marie Montessoriové, jeho zánik je zcela zřetelný.

Před vstupem dítěte do mateřské školy (scuola materna) se zkoumá formou ankety a rozhovoru s jeho rodiči sociální prostředí rodiny, celková tělesná a duševní úroveň a chování dítěte, jeho způsobilost navazovat kontakt s dospělými i s jinými dětmi; rodiče se vyjadřují i ke kvalitě jeho návyků a dovedností. Jde o snahu získat co nejvíce informací o dítěti, záleží však na rodičích, co učitelce sdělí. Výchovně vzdělávací proces v mateřské škole se orientuje na socializaci a samostatnost dítěte, na rozvíjení řeči a na komunikaci. Sleduje podmínky jeho rozvoje a možnost pomoci mu při obohacování vnímání a myšlení a při vytváření jeho osobnosti v návaznosti na způsoby jeho chování.

Komunální mateřské školy mají v jednotlivých městech a oblastech jednotný, závazný, rámcový program, podle něhož učitelky s dětmi pracují, který se však podle stávajících okolností rok od roku pozměňuje. Tyto inovace jsou výsledkem pravidelných diskusí školských pracovníků s rodiči dětí a realizují se na široké bázi. Ovšem mezi mateřskými školami v různých regionech jsou určité rozdíly v obsahu práce s dětmi, které jsou někde dokonce dosti značné. Tato specifická se týká jen mateřských škol, všechny ostatní školy pracují podle programu stanoveného ministerstvem školství.

Zvláštností italského mateřského i základního školství je způsob zařazování defektních dětí, které docházejí do běžné školy se zdravými vrstevníky a pečují o ně další pedagog. Odborníci zastávají názor, že mezi normálními dětmi se může postižené dítě, ať již debilní, spastické, či jinak odlišné, rozvíjet mnohem lépe, než ve specializované instituci.

V mateřské škole (École gardien) v Belgii je výchovně vzdělávací proces založen na dodržování kázně, program zahrnuje výchovu tělesnou, psychomotorickou, rozvíjení řeči a výchovu estetickou, jež se zaměřuje přednostně na výchovu hudební a rytmickou. Docházka je organizována od tří do šesti let a v poslední době narůstá neobyčejně počet dětí, které mateřskou školu navštěvují. Obsah práce záleží na rozhodnutí ředitele a na učitelkách, které děti vychovávají.

*Janine Thomasová* a *Josiane Pierrová* považují za zvlášť důležité vytváření kladného vztahu k lidem, vztahu k přírodě a vztahu ke společenskému životu. To vše je zvýrazňováno právě v současné době, kdy je potřebné přivádět děti k rozumnému jednání, k počátečnímu kulturnímu a humánnímu životnímu stylu, aby se mohl zkvalitnit a obnovit příznivý rozvoj dětí v dnešním světě konzumní společnosti. Také výchovné hračky obohacující jednotlivé psychické funkce dítěte a mohou podpořit pozitivně uvedené cíle (1983).

V Německé spolkové republice vychází pojetí předškolní pedagogiky v některých školách (Kindergarten) ze systému *Marie Montessoriové*. V těchto zařízeních jsou zaměstnávány učitelky po absolvování jednoročního kursu a dosažení mezinárodně uznávaného diplomu Marie Montessoriové, který není třeba nostrifikovat. Ve své práci se zabývají

hlavně přípravou dětí ke školní docházce. Celkově je tento systém zastaralý, neboť se nezaměřuje na všestranný vývoj dětí a je proto na stále zřetelnějším ústupu. V dalších mateřských školách se uplatňují *Fröbelovy tradice* a centrem pozornosti je v nich dětská hra. Jsou však dále zdokonalovány, a to tak, aby připravovaly děti od pěti let na nové úkoly, které souvisejí se školní výukou, neboť pouhou hrou se dítě optimálně rozvíjet nemůže. Celkově převyšoval v roce 1970 zájem o umístění dětí v mateřské škole trojnásobně stávající možnosti (1970, s. 40, 102—105). Od této doby až do současnosti se projevuje trvale neuspokojivý počet mateřských škol a je vážnou překážkou pro vyrovnávání rozdílů mezi dětmi z různého sociálního a kulturního prostředí.

U vybraných dětí od pěti let se přezkušují didaktické programy, které obsahují sociální učení, rytmiku, hudbu, řeč, matematiku, přírodní vědy a techniku (*Minni Stahl*, 1972, s. 8) a od roku 1973 vycházejí z těchto vzorů také metodické pokyny pro práci s dětmi. Ověřuje se větší počet pokusných modelů předškolní výchovy pojmáných velmi rozdílně. Značný důraz se klade na rané učení batolat, řeší se otázka soustavné výchovy, jejímž cílem je rozvíjet sociální a kognitivní učení, poznávací a specializované činnosti s důrazem na individuální i společenský rozvoj osobnosti dítěte (*H. Belser*, 1972). Zřizují se též přípravné třídy a vstupní ročníky při mateřských i při základních školách. Tato nová orientace souvisí se snahami začleňovat do prvního ročníku povinné školní docházky děti od pěti let.

Ve srovnání s ostatními západoevropskými zeměmi je NSR počtem dětí, které navštěvují mateřskou školu na posledním místě, Chybějí instituce i odborné síly pro práci s předškolními dětmi. Tím nastal pro mnoho mladých rodin problém umístit děti tak, aby matky mohly pracovat. Vlivem širokého hnutí vznikla u části mladých rodičů idea zřizovat pro děti nové předškolní instituce tzv. „Kinderlāden“. Počátek těchto vlastních pomocných modelů byl silně ovlivněn krizovými jevy v předškolní oblasti koncem 60. a počátkem 70. let. Nastala velká poptávka po místech v mateřských školách, které již neměly mít zastaralý obsah výchovné práce s dětmi, neboť byl v rozporu se zvyšujícími se nároky na výchovu a vzdělání.

Vzniklo vlastní svépomocné hnutí, které zaujalo v krátké době postavení „antiautoritativní výchovy“ a stalo se protiváhou k měšťácké autoritativní výchově. Přívrženci antiautoritativní výchovy ji pojmají jako výchovu nového člověka, který je schopen odmítat panující tlaky a autority, dovede regulovat sám své potřeby, je naplněn hlubokou nedůvěrou k vědění a k vědění, je sexuálně emancipován a může usměrňovat své konflikty ve skupinách bez vedení.

Tyto ideje byly mimořádně přitažlivé pro část studentstva, pro některé mladé intelektuály i pro mladé rodiče. Takto došlo k intenzivní svépomoci v NSR a v z ā p a d n ě m B e r l ě n ě, kde se projevovale dlouhodobě v souvislosti s krizí vzdělání nepřátelské zaměření vůči dětem. Nejdříve byly shromažďovány děti v prázdných bytech. Později byly pronajímány prázdné prostory továren nebo obchody, u nichž došlo k úpadku a v těch-



to prostorách byly zřizovány mateřské školy. Vzhledem k tomu, že také obchody jsou nazývány krámky (Läden), vzniklo pro tyto mateřské školy označení „Kinderläden“ — „dětské krámky“.

Postupně se rozrostlo poměrně široké hnutí, které začali uplatňovat ve své práci také mladí učitelé a učitelky mateřských škol. Rovněž poměrně velký počet mladých rodin zařadil „antiautoritativní“ principy do výchovy svých dětí. Tento trend ovlivnily i některé publikace a některé oficiální experimenty po roce 1972 v NSR, Holandsku, Dánsku, v Anglii i v některých dalších zemích.

Ve své podstatě však koncepce „antiautoritativní výchovy“ nezabezpečovala všestranný a harmonický rozvoj osobnosti dítěte tak, aby si dorůstající generace osvojovala hluboké a systematické vědomosti a dovednosti a aktivní vztah k životu. V tomto pojetí je opomíjen význam činnosti pro fyzický, psychický a sociální vývoj jedince. Zvýrazňuje pudovou stránku osobnosti a neuvědomělé uspokojování potřeb člověka. Vychází z psychoanalytického regulačního modelu, který považuje dítě za pudový subjekt a za základní hnací sílu vývoje vyzvedává snahu dosáhnout slasti, libidních potřeb, které mají svůj původ v pudech, s poskytováním naprosté volnosti tak, aby děti byly šťastné.

Extrémně se projevovala koncepce předškolní výchovy v Dánsku, kde se vyzvedávala rovněž volná výchova bez norem, bez autority a bez zákazů. Výrazně se projevovala vývojová linie od Rousseaua k Tolstému a snahy *Ellen Keyové*. V rozvoji dítěte se sledoval základní požadavek, aby bylo šťastné a proto se mu také všechno dovolovalo. Tím, že nebylo ve svém počínání naprosto omezováno, usměrňováno, či vedeno, nerealizovalo se v předškolních institucích systematické působení. Dítě bylo pouze obkloповáno co nejpestřejším prostředím, v němž se uplatňovaly převážně nahodilé vlivy. Takto byla s přibývajícím věkem zatlačována do pozadí rozumová stránka zvyšující se emocionalitou, která nebyla vhodně korigována, takže se stupňovala agresivita a bezuzdnost dítěte.

Vychovatel nezasahoval v mateřské škole (Børnehaver), kterou navštěvují děti od tříapůl do sedmi let, v žádném případě do jeho činnosti, jednání či chování, má spíše funkci pomocníka, na kterého se děti obracejí se svými přáními, potřebami a požadavky. Při některých základních školách (Folkeskole) jsou v Dánsku přípravné třídy pro šesti až sedmileté děti, které mají specializovaný program činnosti. Hlavní důraz se klade na intelektuální výchovu a na osvojování vědomostí i dovedností mnohotvárným pestrým didaktickým materiálem a vyučovacími stroji pro předškolní děti, na estetickou výchovu orientovanou na jejich hudební a výtvarnou aktivitu. Požaduje se rovněž kázeň a spolupráce dětí, takže v mravní výchově jsou vedeny k plnění požadavků a úkolů stanovených učitelkou či učitelem. Proto jsou přijímány do těchto tříd pouze ty děti, které dosud nechodily do žádné mateřské školy a velká většina proto nemá šanci být přijata do této kvalitní instituce.

V současné nové koncepci předškolní pedagogiky ve Švédsku se zamítá dříve propagovaná volná výchova s antiautoritativním zaměřením. *Inger William-Olssonová* (1975) klade v tomto pojetí důraz na vývojově

psychologická hlediska a na individuální zvláštnosti dítěte tvořící základní východiska pro stanovení výchovných úkolů. Podstatným rysem je využívání aktivity dítěte, poskytování optimálních příležitostí pro jeho fyzický, intelektuální a emocionální vývoj, stimulace jeho iniciativy, tvořivosti a samostatnosti. V tomto systému má vychovatel řídicí roli, není již pouhým ochráncem a pomocníkem dítěte, program péče je cílevědomě promyšlený a je orientován na jeho všestranný rozvoj.

V předškolní výchově je povinností pedagogických pracovníků rozvíjet zájem dítěte o okolní svět a o lidi, obohacovat jeho poznávací procesy a dbát na jeho začleňování do života společnosti. S těmito snahami souvisí úzce příprava dětí ke školní docházce. Týká se podle zákona jednak dětí, které navštěvují mateřskou školu — tzv. celodenní opatrovací centra (day care) — jednak i všech ostatních dětí od šesti do sedmi let, které jsou připravovány na školu tři hodiny denně po dobu pěti dnů v týdnu. Cílem je prohloubit tělesnou a duševní úroveň, sociální kontakty i celkovou aktivitu dětí a zajistit takto jejich větší úspěšnost v jednotné základní devítileté škole (grundscolan).

Ve Spojených státech amerických je předškolní pedagogice připisován velký význam hlavně proto, že se v tomto věku u dítěte vytvářejí důležité charakterové rysy. Pojetí předškolní pedagogiky čerpá z tradic Jana Amose Komenského a Roberta Owena, navazuje na Friedricha Fröbela a na Marii Montessoriovou. C. Atkinson a E. T. Malesska (1964, s. 138—139) spatřují hlavní výchovný význam mateřské školy (kindergarten) v tom, že se dítě přizpůsobuje včas kolektivu a školnímu prostředí, které je pro ně nové. Ziskává sociální zkušenosti a navyká si na nový způsob života. Z hlediska dalšího příznivého vývoje nedoporučují odsunovat počátek začleňování dítěte do kolektivní instituce až na období povinné školní docházky, kdy se stane žákem. Cílem předškolní výchovy je zdravý vývoj dětí po stránce tělesné, rozumové a citové. Hra tvoří hlavní náplň činnosti a je považována za důležitý prostředek učení.

V posledních letech se začala prosazovat snaha integrovat mateřskou školu s nižším stupněm počáteční školy (elementary school) a zřizovat třídy pro děti od pěti do osmi let. Projevuje se také jiná tendence posunout všeobecně počátek školní docházky a zaškolovat již čtyřleté děti. Výchovná práce se čtyř až šestiletými dětmi v mateřské škole se soustřeďuje na oblast intelektuální, emocionální, sociální a fyzickou. Úkoly rozumové výchovy se týkají rozvíjení zvědavosti, pěstování jazyka, cvičení smyslů a obohacování zkušeností. Rozvoj emocionální oblasti považují vychovatelé za základní předpoklad úspěšného učení a normálního duševního vývoje. V oblasti sociální je cílem dosažení rovnováhy mezi egocentriem a odpovědností k druhým, počátek uvědomování si vlastních povinností a práv. Tělesná výchova sleduje v první řadě péči o zdraví dětí. Realizace tohoto návrhu má přispět k radostnějšímu a tvořivějšímu dětství (srovnej Miroslav Cipro, 1970, s. 41—43).

Někteří rodiče začleňují své děti od pěti let do specializovaných dětských středisek (day care centers), která se zabývají přípravou ke školní docházce, v nichž se realizuje tzv. „Program úspěšného startu“ — „Head

start program“ se zaměřením na výchovu úspěšného člověka. V těchto střediscích je v popředí snaha o dosažení přiměřené úrovně v osobní hygieně, v chování dítěte jako jednotlivce i člena kolektivu, učitel se orientuje na jeho tvořivou činnost při malování a modelování i při práci s papírem a se dřevem, vychovatel si všímá, jak plní úkoly, jak se učí, zda má smysl pro pořádek. Tento přístup je ve shodě s názorem *Jerome S. Brunera* (1965, s. 40), který vyzvedl dříve než před 20 lety myšlenku o možnosti učit dítě s úspěchem a v intelektuálně hodnotné formě všemu, pokud zvolená struktura a metody jsou přisluhující jeho věku a individualitě.

Kvalita předškolních institucí v USA je velice různorodá, což závisí na množství typů, na různých přístupech k předškolní výchově i na kvalitě učitelů. Projevují se zde různé pedagogické směry od reformismu a pedocentristu k experimentální pedagogice a k pragmatismu. Sjednocování předškolní pedagogiky směřující k vypracování optimálního a nosného modelu mateřských škol a ke kvalitní přípravě dětí ke školní docházce Spojené státy americké teprve čeká. Představitelé výchovných soustav se zamýšlejí hluboce nad pedagogickými otázkami a hledají optimální řešení výchovného působení na nejmladší generaci.

Sovětská předškolní pedagogika navazuje na tradice ruské pedagogiky 17. století, autoři považují správné a systematické vedení dítěte od nejtělejšího věku za podstatné, akcentují komplexní přístup k němu a zařazují do programu pro mateřské školy (*detskij sad*) všechny výchovné složky v jejich vzájemném propojení. Základními prostředky pro úspěšnou předškolní výchovu jsou dětské hry, pracovní a výtvarné činnosti, intelektuální aktivita a bohatá pohybová činnost. Cílem současné výchovy je všestranný rozvoj osobnosti dítěte, jemuž je zapotřebí věnovat náležitou pozornost.

*N. S. Lejtes* (1973) se zabýval otázkou rozvoje všeobecných a speciálních schopností u dětí a konstatoval, že se vytvářejí výchovou a vzdělávacím. Všeobecné schopnosti se projevují již v předškolním věku, kdy pro každé zdravé a normální dítě je příznačná velká zvědavost, svěžest a ostrost vnímání, schopnost divit se, výrazná obrazotvornost, jasnost a konkrétnost myšlení a značná celková rozumová aktivita. V posledních letech se prověřovala otázka, zda jsou děti schopné osvojit si již před sedmým rokem svého života základy trivia a intelektuální dovednosti a schopnosti. Na základě pozitivních výsledků v jižních republikách se zavedla od roku 1985 na celém území SSSR povinná školní docházka.

Zkoumáním vztahu mezi vnímáním a učením se zabýval *L. A. Venger* (1975). Zajímala ho otázka praktické výchovy vnímání neboli výchovy sensorické a dospěl k závěru, že je podstatné, aby se utvářela v souladu s rozličnými druhy činností, jimž se dítě učí. Přitom je potřebné vyzbrojit je soustavami etalonů, které zaujmou v sensorické výchově vedoucí místo. Formování percepčních úkonů včetně zvládnutí etalonových systémů souvisí neoddělitelně s osvojováním slov, v nichž se fixují vlastnosti předmětů, jejich souvislosti a vztahy. Je proto nutné najít neoptimálnější podmínky pro začlenění slova do percepčního úkonu. Jeho formování

prokazuje základní způsoby sensorického učení a pomáhá určit směr jeho změn v raném a předškolním období s přihlédnutím k individuálním a věkovým zvláštnostem dítěte.

Je nezbytné, aby tyto změny probíhaly v souladu s postupným osvojováním nových druhů předmětné činnosti, která se stává poznenáhlu složitější a klade na vnímání dítěte stále nové nároky. Takto dosahuje pozitivních výsledků, které mají značný vliv na počáteční učení v základní škole. Uplatňují se zde podnětné závěry výzkumu *N. N. Poddiakova* (1981) zaměřené na názorně činnostní a názorně obrazné myšlení předškolního dítěte. Prokazují, že se vnímání a myšlení podílí podstatně na jeho rozumovém vývoji a uplatňuje se při rozumové výchově.

Problematika výchovy předškolních dětí je v centru zájmu řady sovětských autorů, kteří se zaměřují na celou řadu otázek. Diagnostikou psychického vývoje dítěte se zabývá *L. A. Venger*, rozumovým vývojem *A. N. Leontjev* a *A. A. Lublinská*, rozumová výchova je zastoupena v publikacích *N. A. Menčinské*, *N. P. Sakulinové*, *P. J. Galperina*, *V. V. Davydova*, *D. B. Elkonina* a *A. M. Leušinové*. Otázkám učení se věnuje *A. P. Usovová*, estetické výchově *N. P. Sakulinová*, *N. A. Vetluginová*, volní výchově *V. K. Kotyrllová*. Na morální výchovu se orientuje *V. G. Nečajevová*, na pracovní výchovu *V. I. Loginová* a na dětskou hru *L. I. Ancyferová*.

Přínosná je *bulharská* předškolní pedagogika, která řeší problém komplexního přístupu k dítěti na vědecké bázi, protože jen takto je možno zabezpečovat optimální a všestranný rozvoj jeho osobnosti, jak vyzvedá *Elka Petrová* (1984). Důležitá je u dítěte mravní stránka, estetický vývoj, vztah k pracovní činnosti a pracovní výchova, kterou se učí překonávat překážky. Dále je to seznamování s přírodním a společenským prostředím a komunikativní činnosti. V popředí veškeré výchovné činnosti je součinnost všech výchovných složek, které lze formovat nejlépe hrou, neboť obohacuje fyzické a estetické síly dítěte, ovlivňuje jeho emocionální vývoj, seberealizaci, tvořivost a samostatnost. Neméně významná je hra s pravidly, již se rozvíjí tvořivá obrazotvornost dítěte; více pozornosti si zaslouží úlohová hra, která dosud nebyla plně rozvinuta z hlediska poznávacího a mravního vývoje dítěte.

Do mateřské školy (detski gradini) docházejí děti od tří do sedmi let. K hlavním úkolům náleží všestranná výchova realizovaná harmonickým propojením všech výchovných složek. V jejich rámci se zdůrazňuje jazyková výchova, poznávání okolního světa, vytváření základních matematických představ, výchova literární, výtvarná a hudební, pohybová i pracovní výchova. Jedno z předních míst zaujímá příprava dětí ke školní docházce a počátky učení formou hry.

Od roku 1978 je mateřská škola v *Polsku* zařazena do nové školské soustavy. V popředí zájmu je všestranná výchova dětí a proto je úkolem mateřské školy (przedszkoła) pečovat o náležitý tělesný a duševní vývoj dětí, který je charakterizován výraznou akcelerací. Důraz se klade na začleňování dětí do společenského života, na jejich osamostatnění a život v pohodě, radosti a hře. Předškolní výchova má svůj počátek v působení rodiny, která je pro dítě přirozeným prostředím. Tento požadavek je nej-

důležitější hlavně v útlém věku do tří let, kdy má matka věnovat dítěti individuální péči.

Tři až sedmileté děti jsou začleňovány do mateřské školy, kde je osnovami pro mateřské školy zabezpečen jednotný výchovný systém. Zahrnuje všestrannou výchovu v jednotlivých výchovných složkách — tzn. výchovu zdravotní a tělesnou, estetickou a společensko-morální, rozumovou a pracovní. Základem práce mateřské školy je hra, která děti vychovává a uplatňuje se při přípravě ke školní docházce. V popředí pozornosti jsou optimální pedagogické metody, studium péče o předškolní děti a soustavné působení na rodiče (Program . . . , 1973). Mateřské školy navštěvuje přes 50 % dětí, pro šesti až sedmileté bude v nejbližší době docházka do mateřské školy povinná; je chápána jako pomoc pro úspěšné začlenění a pro usnadnění adaptace dětí v základní škole (szkoła podstawowa), (Jerzy Wolczyk, 1977).

Rovněž v Německé demokratické republice je předškolní pedagogika pojata komplexně. Realizuje se v rodině a ve společenských institucích, v popředí je všestranná výchovně vzdělávací práce. Vyzvedává se jednota a kontinuita při výchově předškolních dětí, neboť ovlivňuje významně rozvoj osobnosti, jak zdůrazňuje *Irmgard Launerová* (1973, s. 1016—1023). Institucionální předškolní výchova poskytuje příznivé podmínky pro harmonický rozvoj dětí, vyžaduje však organické spojení s výchovou rodinnou. Východiskem kladného formování dětí je hra, pracovní činnost a učení. Tyto činnosti vedou k samostatnosti, k činorodosti a k disciplíně, přinášejí dětem radost ze získávání nových poznatků a dovedností a jsou důležitou součástí přípravy ke školní docházce v nižším stupni všeobecně vzdělávací polytechnické školy (Unterstufe der all gemeinbildenden polytechnischen Oberschule).

Od roku 1985 je stanoven pro úspěšnou práci mateřské školy (Kindergarten) preciznější obsah. Jak konstatovala *Elvira Hepkeová*, prokázala řada výzkumů, že se u dětí prohloubily okruhy poznatků, zkvalitnila se jejich chápavost a rozšířil se jejich zkušenostní obzor. Proto je nutné obohacovat psychické procesy dětí a spojit jejich výchovu se životem společnosti. Týká se to především morální oblasti a proto je potřebné vytvářet mravní jednání dětí, přibližovat jim společenské hodnoty a vést je k ukázněnosti. Mateřská škola má vědět, jak vychovává dítě rodina, které hodnoty akcentuje. Program umožňuje mnohostranné působení, poskytuje dětem pestré zážitky a zkušenosti a vede je ke spoluúčasti na životě stávající společnosti. Zabezpečuje vyšší kvalitu práce mateřské školy se současně novou profilací vzdělání učitelek, aby děti, které vstoupí do života společnosti po roce 2.000, byly na jeho požadavky kvalitně připravené.

V maďarské pedagogice se projevuje velmi zřetelně snaha dosáhnout harmonického vývoje dítěte a proto přistupují autoři k řešení tohoto požadavku komplexně. *Pál Gegesi Kiss* (1973) zdůrazňuje pozitivní vliv rodinné výchovy na somatický i psychický rozvoj batolat a předškolních dětí. Považuje za důležité vést je správně již od nejtílejšího věku, podporovat utváření koordinovaných pohybů, samostatnou činnost, konstruktiv-

ní hru. Podmínky, které výchovně působení poskytuje, mají na děti velký vliv a proto je podstatná adekvátní výchova, přiměřená jejich věku. Úzký vztah mezi kvantitativními a kvalitativními činiteli ve výchově se projevuje hlavně soustředěným přístupem k dětem. Úspěšnost závisí do značné míry na citové výchově a na celkové atmosféře v rodině. Nelze se zaměřovat jednostranně jen na některou stránku, ale naopak působit na děti ve všech směrech. Výsledný profil dítěte ovlivňuje podstatně rodina, u mnohých pak i předškolní instituce. Doceňuje se rovněž kreativita dětí, neboť tvořivost není jen záležitostí umělecko-výchovných činností, ale všech vlivů, s nimiž se má dítě možnost seznamovat blíže (*Mária Hermanová-Pócssová*, 1984).

Mateřská škola (óvodák) sleduje uvedené aspekty ve svých výchovných cílech a zaměřuje je intenzivně na životní podmínky, v nichž děti vyrůstají. Jak upozorňuje *Ilona Szabadiová* tvoří především vhodná motivace základ efektivního působení na děti, protože vzbuzuje zájem o činnosti realizované v mateřské škole. Mnoho pozornosti se věnuje návaznosti práce mateřské školy na školu základní (altalános iskola). Realizuje se proto příprava na školu, která zahrnuje i prvky psaní a matematických představ. Primární snahou je rozvíjet u dětí tvořivost tak, aby u nich vznikaly počátky kladných rysů osobnosti (*Ilona Szabadi*, 1972, s. 26).

Otázkou školní zralosti se zabývají lékaři, psychologové a pedagogové a u těch dětí, které nenavštěvovaly mateřskou školu se vyžaduje po vstupu do prvního ročníku základní školy komplexní vyšetření. Děti, které nedosáhnou pedagogické zralosti a jsou po stránce mentální normální, jsou zařazovány do specifických vyrovnávacích tříd na jeden rok. Jsou vedeny pedagogem specialistou, který se věnuje komplexní reedukaci a využívá ve své práci nápravně pedagogické metody. Žáci tak mají možnost adaptovat se úspěšně na požadavky školy a učit se triviálně s radostí, kterou má vzdělávání přinášet (*József Papp*, 1973).

Předškolní pedagogika v Rumunsku je v popředí zájmu celé společnosti a pěstuje se v četných vědeckých institucích. Sleduje hlavně dva cíle, k nimž patří pomoc rodinám při výchově dětí a usnadnění jejich přípravy na školu, jak upozorňuje např. *Veronika Somarová* (1980). V mateřské škole (grădinite de copii) se pracuje od roku 1979 podle nového výchovně vzdělávacího plánu, který se orientuje na všestrannou výchovu a zahrnuje rozumovou a jazykovou výchovu, matematické činnosti, morálně společenskou a národnostní výchovu, estetickou výchovu členěnou na oblast literární, výtvarnou a hudební a konečně výchovu tělesnou. Všechny činnosti jsou v programu pro mateřské školy rozděleny na aktivity určené všem dětem a na činnosti volitelné.

Mateřskou školu navštěvují děti od tří do šesti let a je pro všechny dostupná. Stále více se projevuje snaha, aby se tato instituce stala povinnou pro děti od pěti let, neboť v rumunské předškolní výchově se zdůrazňuje význam systematické přípravy ke školní docházce. Vyzvedává se spolupráce s rodinou, vybudování dětského centra v Bukurešti, důraz se klade na účelnost, kvalitu a na estetickou hodnotu dětských hraček a di-

daktických pomůcek a na bohatou filmovou a televizní produkci pro děti.

Nejčastějšími typy jsou polodenní čtyř až šestihodinové a celodenní deseti až dvanáctihodinové mateřské školy, existují však i celotýdenní a internátní instituce. Mateřské školy se člení dál na základní a výběrové, mnohé z nich jsou při závodech, podnicích, v zemědělských oblastech, některé i při vysokých školách. Sleduje se v nich výchovně vzdělávací stránka tak, aby děti dosáhly v přiměřeném věku pedagogickou zralost. Pro neúspěšné školní začátečníky se zřizují specializované třídy, které navštěvují žáci v případě potřeby i trvale.

## VÝVOJOVÉ TENDENCE MEZINÁRODNÍCH ORGANIZACÍ V PÉČI O DÍTĚ

Po ukončení druhé světové války sílily snahy o kvalitnější zdravotní, sociální a výchovnou péči o děti celého světa, což bylo pro OSN a UNESCO podnětem pro založení UNICEF a OMEP. Prvním úkolem UNICEF ihned po jejím ustavení v roce 1946 byla *pomoc dětem* poválečné Evropy. Jakmile se situace evropských dětí zlepšila, i když zejména v Portugalsku a Itálii je stále složitá, přesunulo se těžiště činnosti UNICEF do rozvojových zemí, především do Afriky, do jižní Ameriky do jižních oblastí Asie a řady ostrovních zemí. Činnost se zaměřuje na záchranu života dětí poskytováním nejnnutnějších potravin a léků. Nyní chce UNICEF snížit do roku 1990 dětskou úmrtnost o 50 % a zvýšit tím životní šance dorůstající generace. Jde hlavně o sledování váhy a růstu kojenců, o zabezpečení hygieny a výživy, o dostatek pitné vody a o očkovací akce v zemích třetího světa. Děti jsou budoucností pro zachování života na zemi a proto má UNICEF snahu dát jim naději na přežití.

Pro vznik OMEP — *Světové organizace pro předškolní výchovu* L'organisation mondiale pour l'éducation préscolaire — byl dán podnět v roce 1946 v Londýně založením přípravného výboru. V srpnu 1948 se pak konala v Praze světová konference o předškolní výchově, jejíž účastníci přispěli k ustavení OMEP. Organizace se rychle rozrůstala a v současnosti se na její činnosti podílí více než 50 členských zemí ze všech kontinentů.

Cílem OMEP je *pečovat o tělesné a duševní zdraví dětí* od narození do šesti až osmi let, rozvíjet o ně *výchovnou péči* a vytvářet jim dokonalejší životní podmínky. Zvláštní pozornost je věnována rozvojovým zemím, důležité místo zaujímá pomoc rodičům, snaha prohlubovat vzájemné porozumění mezi národy a posilovat mírové úsilí na celém světě, aby děti nebyly pronásledovány válkou a hladem, chorobami a strádáním. Počáteční výchově přikládá OMEP velký význam, neboť v tomto věku jsou děti nejzranitelnější. Usiluje o komplexní působení a jejich psychický vývoj, zvláště na jejich citové procesy a proto vyzvedává kladný přístup vychovatelů k dětem s dostatkem času, zájmu a porozumění.

Spolupráce mezi členskými zeměmi vyžaduje respektovat kulturní hodnoty a národní tradice, neboť nelze necitlivě přenášet modely výchovy z jednoho kontinentu na jiný. Na druhé straně má pozitivní vliv vzájem-

ná informovanost, která posiluje zaujetí o předškolní výchovu, pomáhá pochopit různé směry výchovy v jednotlivých zemích a prohlubovat porozumění mezi národy. Svou činností podporuje OMEP rozvoj předškolní výchovy v rodinách i v předškolních institucích a umožňuje také předávání výsledků teoretického bádání i praktických zkušeností.

UNESCO vyhlásilo léta 1988—1998 za *období kulturního rozvoje společnosti*. Cílem tohoto programu je rozvíjení a prohlubování kulturních vztahů na celém světě a vytváření podmínek pro těsnou spolupráci na tomto úseku. Na jeho realizaci se bude podílet UNICEF, Mezinárodní federace rodičů i OMEP. Úkolem OMEP je rozvíjet kontakty v oblasti předškolní výchovy orientované na výměnu odborných publikací, dětské literatury, informací a zkušeností. Jde o rozsáhlý program, který zahrnuje již předškolní děti, aby si začaly osvojovat včas základy kulturního chování, vrůstaly do kulturních zvláštností své rodné země a na této bázi se učily pozvolna účtě ke kulturnímu dědictví jiných zemí. Takto je možno prohlubovat kulturu všech národů, zdokonalovat jejich vzájemné vztahy a dospět ke zvyšování kulturní úrovně celého světa.

## ZÁVĚR

Čím je společnost vyspělejší, tím promyšlenější a uváženější nároky by měla klást na výchovu předškolního dítěte. Jak již výstižně konstatoval Jan Amos Komenský, záleží vše na dobrém začátku, správná výs přiměřenými požadavky je snadnější a úspěšnější než pozdější převýchova. A proto je potřebné, ba přímo nutné věnovat co nejvíce výchovné péče, času a pozornosti, lásky a bezpečí malému dítěti. Výchovné působení má přivést za prvních šest let života dítě k přiměřené vychovanosti—tzn. dosáhnout náležitou kulturnost chování, sebejistotu a ukázněnost, optimální intelektuální úroveň se základními poznatky, dovednostmi a návyky, vhodné emocionální projevy s počátky vyšších citů i potřebnou volní aktivitu. Jeho činnost má odpovídat věkovému stupni, vychovatelé však mohou dosáhnout pozitivních výsledků hlavně tehdy, budou-li respektovat také individuální zvláštnosti, potřeby a zájmy dítěte se současným začleněním do kolektivu dětí.

Tyto přístupy v péči o předškolní dítě zastávají mezinárodní organizace—UNESCO, UNICEF, OMEP a další. Projevují se rovněž v některých koncepcích celé řady zemí a tvoří základ pro další příznivou perspektivu v rozvoji předškolní pedagogiky. Jsou též samozřejmé pro českou a slovenskou pedagogickou teorii i výchovnou praxi, která směřuje k dosažení optimálních výsledků ve výchově dítěte.

Je ovšem třeba uplatňovat mnohem důsledněji nové myšlení v rodinné výchově, směřovat k systematické práci s rodiči dětí i s celou společností, aby výchova malých dětí byla důsledná a efektivní. Platí to ve stejné míře, ba ještě více pro učitelky mateřských škol a v neposlední řadě pro odborné pracovníky z oblasti předškolní pedagogiky. Vyžaduje to nové pohledy a postupy s konstruktivním řešením stávajících problé-



mů. Dosažení pozitivních výsledků ve výchově dítěte od narození do doby, než se stane žákem, má nezastupitelnou úlohu ve výchově. Pozitivní rozvoj dítěte vyžaduje orientovat se již v předškolním období na individuální a sociální cíle ve výchově a zabezpečovat takto každodenně optimální rozvoj dítěte i jeho způsobilost přizpůsobovat se požadavkům společnosti, aby bylo dobře připravené na životní styl třetího tisíciletí.

## LITERATURA

- ATKINSON, C., MALESKA, E. T.: The story of education. Oct. 1964.
- AUDEMARS, M., LAFENDEL, L.: La maison des Petits de l'institut J. J. Rousseau. Neuchâtel 1956.
- BARTUŠKOVÁ, M. a kol.: Mateřská škola. Praha 1952.
- BARTUŠKOVÁ, M. a kol.: Pedagogika předškolního věku. Praha 1964.
- BELSER, H.: Curriculum-Materialien für die Vorschule, Vorschlag zu einem Arbeitsplan für das erste Jahr der Eingangsstufe. Weinheim-Basel 1972.
- BERDYCHOVÁ, J., BĚLINOVÁ, L., BRTNÍKOVÁ, M.: Výchova dítěte předškolního věku. Praha 1980.
- BĚLINOVÁ, L. a kol.: Pedagogika předškolního věku. Praha 1980.
- BRUNER, J. S.: Vzdělávací proces. Praha 1965.
- CIPRO, M.: Pohled na americkou školu. Praha 1970.
- ČAPKOVÁ, D.: Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. Praha 1968.
- DAMBORSKÁ, M., KOCH, J.: Psychologie a pedagogika dítěte. Praha 1966.
- DECROLY, O.: La fonction de globalisation et l'enseignement. Bruxelles 1929.
- DESCOEUDRES, A.: Le développement de l'enfant de deux a sept ans. Neuchâtel-Paris 1921.
- DOLEŽALOVÁ, V.: Rozvíjení poznání u tří až čtyřletých dětí. In: O výchově dětí předškolního věku. Praha 1960, s. 13—92.
- DOSTÁL, A. M., OPRAVILOVÁ, E.: Úvod do předškolní pedagogiky. Praha 1985.
- DUNOVSKÝ, J.: Poruchy rodinné a jejich diagnóza v práci dětského lékaře. In: Československá pediatrie, 33, 1978, č. 6, s. 352—364.
- FOTTOVÁ, M.: Příručka pro ředitelky mateřských škol. Praha 1970.
- HABIŇÁKOVÁ, E., STANKOVÁ, E.: Príspevok k problematike ústavnej starostlivosti o 0—3 ročné deti. Predškolská výchova 32, 1977—1978, s. 245—252.
- HEPKE, E.: Vospitanije v detskom sadu svjazanno s žizňu v socialističeskom obščestve. In: 10. seminář socialistických zemí o předškolní výchově, Moskva 11.—14. 12. 1984.
- HOLÉCYOVÁ, O.: Mravná výchova v materskej škole. Bratislava 1965.
- HOLÉCYOVÁ, O., KLINDOVÁ, E., BERDYCHOVÁ, J.: Hry v materskej škole. Bratislava 1959.
- CHLUP, O.: Výchova dítěte v době předškolní. Brno 1948.
- CHLUP, O., RATHAUS, L.: Nová mateřská škola. Sborník, Praha 1929.
- JARNÍKOVÁ, I.: Index pomůcek pro mateřské školy a nižší třídy škol obecných. Praha 1908.
- JARNÍKOVÁ, I.: Příručka pro školy mateřské a nižší třídy škol obecných, Praha 1911.
- JÍROVÁ, M. a kol.: Metodika výchovné práce v předškolních zařízeních. I. díl: Jesle, II. díl: Mateřská škola. Praha 1978.
- JŮVA, V.: Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti. Praha 1987.
- KISS, P. G.: L'éducation préscolaire. In: Zasedání OMEP, Budapešť 1973.
- KOCH, J., MATEJČEK, Z.: Psychologie a pedagogika dítěte. Praha 1960.
- KOŘÍNEK, M.: Dítě na počátku školní docházky. Praha 1975.
- KRČMOVÁ, M.: Metodika jazykové výchovy v předškolním věku. Praha 1987.

- KRUPSKÁ, N. K.: O výchově a vyučování. Praha 1951.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: Psychická deprivace v dětství. Praha 1974.
- LAUNER, I.: Vorschulerziehung. In: Pädagogische Enzyklopädie, Berlin 1973.
- LEJTES, N. S.: Rozumové schopnosti a vek. Bratislava 1973.
- MAKARENKO, A. S.: Kniha pro rodiče. Praha 1951.
- MAKARENKO, A. S.: O výchově dětí v rodině. Praha 1947.
- MARKO, J.: Vpravovanie sa dieťaťa do školského prostredia. Bratislava 1971.
- MICHAL, V.: Dítě v předškolním dětském domově. Praha 1963.
- MIALARET, G. L.: Exposé OMEP, Budapešť 25.—30. 11. 1973
- MIALARET, G. L.: L'éducation nouvelle de la monde moderne, Paris 1966.
- MÍŠURCOVÁ, V.: Hra a hračka v sociálním vývoji dítěte. Praha 1973.
- MÍŠURCOVÁ, V.: O estetické výchově nejmladších. Praha 1976.
- MÍŠURCOVÁ, V.: Z dějin předškolní výchovy. Praha 1980.
- MOJŽÍŠEK, L., ZÁTOPKOVÁ, M.: Metodika pracovní výchovy na mateřské škole. Praha 1979.
- MONATOVÁ, L.: Pedagogická diagnostika předškolního dítěte. In: L. Mojžíšek a kol.: Pedagogická diagnostika. Praha 1987.
- MONATOVÁ, L.: Otázky rozumové výchovy. Brno 1978.
- MONATOVÁ, L.: Problémy speciální pedagogiky. Brno 1984.
- MONATOVÁ, L.: Předškolní pedagogika. Praha 1987.
- MONATOVÁ, L.: Rozumová výchova v mateřské škole. Praha 1980.
- MONATOVÁ, L.: Vývoj diferenciacních schopností pěti až sedmiletých dětí. Sborník prací FFBU, I — 18, 1983, s. 85—103.
- MONTESSORIOVÁ, M.: Příručka vědecké pedagogiky. Praha 1926.
- OPRAVILOVÁ, E.: K metodice rozumové výchovy na mateřské škole. 1968.
- PAPP, J.: L'entrée à l'école. In: Zasedání OMEP, Budapešť 1973.
- PAVLOVÁ—ZAHÁLKOVÁ, A. a kol.: Prevence poruch řeči. Praha 1980.
- PETROVA, E.: Komplexnyj podchod — uslovije celostnogo formirovanija ličnosti reb-jonka. In: 10. seminář socialistických zemí o předškolní výchově, Moskva 11.—14. 12. 1984.
- PODDIAKOV, N. N.: Myslenie dieťaťa predškolského veku. Bratislava 1981.
- PŘÍHODA, V.: Problematika předškolní výchovy. Praha 1966.
- RAZÁKOVÁ, D.: Kreslení, malování a modelování. In: O výchově dětí předškolního věku. Praha 1960, s. 133—184.
- SEEMANN, M.: Poruchy dětské řeči. Praha 1955.
- SIELSKI, G.: Kritik der „antiautoritären“ Erziehung. Berlin 1977.
- SMRČKA, F.: Abc rodinné výchovy. Dítě předškolního věku. I. Praha 1969.
- SOVÁK, M.: Logopedie předškolního věku. Praha 1984.
- STAHL, M.: Die Vorschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland, In: Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe 63, 1972, s. 7—10.
- SÚSSOVÁ, A.: Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí. Brno 1912.
- SÚSSOVÁ, A.: Návrh zákona pro mateřské školy. In: Časopis učitelek pro školy mateřské 4, 1913, s. 49—52.
- SZABADI, I.: Education à l'école maternelle. In: Zasedání OMEP, Budapešť 25.—30. 11. 1973.
- ŠERACKÝ, Fr.: Z naší výzkumné mateřské školy v Praze VII, U Studánky. In: Nová mateřská škola, Praha 1929, s. 35—36.
- ŠOLKOVÁ, J.: K psychologickým otázkám kolektivní výchovy dětí předškolního věku. In: O výchově dětí předškolního věku, Praha 1960, s. 185—254.
- TESAŘOVÁ, R.: Problémy mateřskoškolské pedagogiky. Brno 1948.
- UHER, J.: Několik pohledů na SSSR. Brno 1934.
- UŽDIL, J.: Čáry, klikyháky, panáci a auta. Praha 1974.
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E.: Výtvarná výchova v předškolním věku. Praha 1980.
- VÁŇA, J.: Dejiny pedagogiky. Bratislava 1971.
- VENGER, L. A.: Vnímání a učení v předškolním věku. Praha 1975.
- WALLON, H.: Od činu k myšlení. Bratislava 1983.
- WILLIAM—OLSSON, I.: Un nouveau programme préscolaire en Suede. In: Seminář „Pour le grand bien de l'enfant, Paříž 15—20. 11. 1975.

## ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА 20-ГО СТОЛЕТИЯ

Статья анализирует концепцию педагогики, которая намерена в 20-м столетии к постоянно более систематическому углублению педагогической теории воспитательной практики. Этот период можно разделить в два этапа, из которых первый включает в себя начало половины нашего столетия и для него характерна в начале столетия непрерывность прежних практических подходов, но также некоторые реформистические стремления.

В период между двумя мировыми войнами возрастал интерес к дошкольной педагогике и к расширению и усовершенствованию дошкольных учреждений только постепенно. Лишь во второй половине нашего столетия происходят изменения во всём мире и под влиянием значительных общественных перемен можно отметить очевидное нарастание количества детских садов и углубление теоретических концепций. В этом развитии отмечаются в отдельных странах разные подходы и цели, вытекающие из различных теоретических и практических стремлений дошкольной педагогики. Несмотря на это различие, развитие дошкольной педагогики бесспорно.

## DIE VORSCHULPÄDAGOGIK DES 20. JAHRHUNDERTS

Die Studie ist der Konzeptionsanalyse der Vorschulpädagogik gewidmet, die im 20. Jahrhundert zunehmend auf die systematische Vertiefung der pädagogischen Theorie sowie auch Erziehungspraxis orientiert ist. Dieser Zeitraum kann in zwei Etappen eingeteilt werden, wobei eine von ihnen die erste Hälfte dieses Jahrhunderts umfasst. Für den Anfang des Jahrhunderts ist die Kontinuität zu früheren praktischen Herangehensweisen charakteristisch, aber es sind auch einige Reformbestrebungen zu verzeichnen. In der Zeit zwischen den beiden Kriegen hat sich das Interesse für die Vorschulpädagogik und für die Erweiterung und Vervollkommnung der vorschulischen Einrichtungen nur langsam erhöht. Erst in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts kommt es zu vielen Veränderungen in der ganzen Welt. Durch den Einfluss markanter gesellschaftlicher Veränderungen ist ein deutliches Anwachsen der Anzahl von Kindergärten sowie auch eine Vertiefung von theoretischen Konzeptionen zu verzeichnen. Innerhalb dieser Entwicklung äussern sich in den einzelnen Ländern unterschiedliche Herangehensweisen und Zielsetzungen, die sich aus unterschiedlichen theoretischen und praktischen Bestrebungen der Vorschulpädagogik ergeben. Trotz dieser Differenziertheit ist der Fortschritt in der Vorschulpädagogik unbezweifelbar.