

Autonomie dítěte

(Vývojově psychologické
úvahy k „nové“
elementární pedagogice)

GÜNTHER BITTNER

Anotace: Po stopadesáti letech se znovu zdůrazňuje názor F. Fröbela na mateřskou školu, která by byla práva „čistému“ dětství. Se zaměřením na tento cíl se postupně prezentují a hodnotí názory W. Sterna, M. Montessoriové, J. Korezaka, D. W. Winnicotta. Následuje pokus o integraci názorů těchto autorů jako základu skutečné pedagogiky malého dítěte.

Klíčová slova: Mateřská škola, pedagogika dítěte v předškolním věku.

Před 150ti lety, 12. května 1840, vyzval Friedrich Fröbel v Blankenburgu k založení „dětského sadu“, „ústavu k prohloubení všestranného respektování života dítěte, především pečováním o jeho pud být činným“ (Fröbel, 1840, s. 114) prostřednictvím „utváření a prožívání čistého dětství“ (tamtéž s. 119).

Jubiléjní rok 1990 byl podnětem k mnoha zpětným pohledům na původní ideu mateřské školy (srv. *Kinderzeit* 3/1990) a její nejednoznačnou aktuálnost, při čemž se především ukazuje, že současní protagonisté mateřské školy mají zcela odlišné starosti, než měl Fröbel: dnes se jedná o prodloužení lhůty možné docházky k odlečení zaměstnaných matek, o integraci dětí pracovníků ze zahraničí, handicapovaných dětí, v poslední době o východně-západně-německou „výchovnou unií“ (*Welt des Kindes*, 6/1990, s. 2) — s původní ideou „utváření a prožívání čistého dětství“ již to všechno nemá mnoho společného. Poctivě řečeno musíme připustit, že naše současné představy o výchově malých dětí dělí od Fröbelova pojetí hluboká přerva. Ještě Maria Montessori a ostatní reformní pedagogové — nehledě na všechny rozdíly v jednotlivostech — stáli s Fröbelem v společné tradiční linii „pedagogiky vycházející od dítěte“, tj. legitimovali své výchovné činnosti odvoláním na to, co by mělo být „dětem přiměřené“ a „dobré pro dítě“. Pro propast mezi reformní pedagogikou a moderní „vědou o výchově“ je příznačné, že toto všechno bývá dnes diskvalifikováno jako „Mythos dítěte“ (Oelkers, 1988), jako „snové představy reformních pedagogů“ (A. Flitner, 1990, s. 386).

Reforma výchovy malých dětí přinesla pak od 60tých let také zcela novou protikladnou perspektivu: prosazovala se pedagogika, která se jednak odvolávala na poznatky empirických věd o optimalizaci procesů učení u dětí, jednak proklamovala nové společensko-politické a sociálně-výchovné cíle, např. zlepšování šancí na vzdělání u sociálně handicapovaných skupin, údajně nutné změny ve vztahu rolí podle pohlaví, atd. Optimalizace procesů

učení se zpočátku zaměřovala na kognitivní výkony: časné učení čtení, řečový trénink, elementární matematiku. Od 70tých let se stalo zřejmým, že nová výchova dětí nemůže být založena pouze na tréninku inteligence. Jednalo se nyní především o nabývání „sociálních kompetencí“, ale s téměř nezměněnými teoretickými modelovými představami o učení jako východisku. Podle toho, podle mínění např. Hielschera (1973) měly být hodnoceny i předškolní programy:

„— zda se děti naučily společně pracovat, navzájem si vykazovat úctu, pomáhat jiným, zacházet se svými city, smírně tlumit konflikty, naslouchat myšlenkám druhých, vcítovat se do nich, promíjet jim; rozpoznávat pokusy o manipulaci;

— zda se děti naučily zaujímat kritický postoj k masovým médiím, zvuky citlivě vnímat, projevy hlučnosti diferencovaně produkovat, obrazy pozorovat, nacházet potěšení ze hry, chtít se něčemu víc učit, chtít poznávat souvislosti, být tvořivě činným“.

Podobné formulace cílů tvoří také základ Německým institutem pro mládež vyvinutého a od 70tých let v naší zemi značně rozšířeného „kurikula sociálního učení“ (Colberg-Schrader/Krug, 1980, Zimmer, 1973). V protikladu k Zimmerovi (Bittner, 1981/82, Zimmer 1982) jsem se pokusil ukázat, že tzv. „situační přístup“, který je tomuto kurikulu východiskem, nevychází právě z autochthonních životních situací a vývojových potřeb dítěte, ale z těch, které jsou preskriptivně konstruovány.

Kdo se v pedagogice malého dítěte odvolává na teorie běžné psychologie učení a socializace nebo na sociologicky odvozené „společenské nutnosti“, upadá nutně do vod deterministických modelů a tím i do vzoru pedagogického myšlení ve smyslu řemeslného „vyrábění“: Budu-li variovat podmínky, pak nutně dojde k těm a těm změnám.

Od doby, kdy začaly převládat takovéto myšlenkové vzory, zeje propast mezi reflexí výchovy a skutečností výchovy: teoretická pedagogika požaduje stále ještě výchovu jako dialogické dění mezi osobami (např. Böhm 1983, Scarbath 1983) — to by muselo samozřejmě platit i pro výchovu malého dítěte. Praxe je však ve svých konkrétních projevech určována myšlenkovými pochody zcela jiného druhu, které pocházejí jednak z empirických věd (psychologie, sociologie), jednak ze společensko-politických cílů (Böhm 1988, s. 618 n) a které v protikladu k antropologickým předpokladům mají přinejmenším to jediné společné — že modelují výchovu, která vyúsťuje spíše v „poiesis“ než v „praxis“ (Böhm 1985), spíše v řemeslné zhotovování než ve výchovné jednání.¹

Já sám jsem ve všech těchto letech probojoval zdůvodňující útvar „vycházet od dítěte“ v pedagogice malého dítěte a chci se také v tomto příspěvku ze všech svých sil pokusit rehabilitovat údajný „mythos dítěte“. Dnes je mi jasné, proč úspěch takových snah musel až dosud zůstat malým: Jak vypadá výchovná praxe určité epochy, o tom určitě nerozhoduje pedagogická teorie, nýbrž — pokud se to vůbec děje na vědecké úrovni — tzv. „pomocné vědy“, které se zabývají konkrétní výchovné jednání.

Proto nemůže být představa o výchově jako řemeslném „produkování“ tak dlouho přemožena, pokud nebude přístup orientovaný na osobu² či subjekt realizován nejdříve v psychologii dítěte a ve společenské analýze. Nejsem s to definovat ve výšinách teoreticko-pedagogické abstrakce, že člověk má být „osobou“ (srov. Böhm, 1985, s. 121 n) a zároveň přenechat běžný den pedagogiky malého dítěte deterministickým východiskům z oblasti společenské teorie a empirických věd.

Co míním tím, když říkám: člověk — i malé dítě, kojenec, snad již i embryo — „je osobou“? Snad toto: je bytostí, která může říci „já“ (případně musí být toho s to), tj. něčím, co může poznávat a chtít, co je nositelem „vnitřního určení“, z čeho (mnohdy nevědomě) vyplývá: bytostí, již přísluší určitý podíl na tajemství života, na jeho nezdůvodnitelnosti.

Proto, má-li se stát dítě jako subjekt, jako osoba výchovým vztahovým bodem pedagogického myšlení a jednání, musí být tato orientace na dítě v konkrétních věcech probojována

– a to znamená především v psychologii dítěte. Kdo si přeje výchovu, která vychází od dítěte jako subjektu, musí usilovat o takovou psychologii, která má stále před očima dítě jako subjekt.

V dalším chci uvést několik důležitých podnětů k takové psychologii dítěte, a to od Williama Sterna, Marie Montessoriové, Janusze Korczaka a Donalda W. Winnicotta. Z tohoto výběru lze odvodit následující dvě myšlenky:

1. Psychologie dítěte není zde míněna v „cechovním smyslu“ určité odborné vědy, ale jako konkrétní reflexe o duševním životě a vývoji dětí. Jen jediný z uváděných autorů je psychologem v profesionálním smyslu slova (Stern); tři ostatní jsou svým původem lékaři: dva z nich (Montessori a Korczak) se v průběhu života vyvinuli v pedagogy a jeden (Winnicott) v dětského terapeuta.

2. Reflexe tohoto typu o duševním životě dítěte nevzniká v současnosti. Sahá svým původem daleko zpět: žádný z našich autorů nespátřil světlo světa v tomto století. Dnešní psychologové jsou deterministy; psychologové zítřka budou – doufejme – opět představiteli personalismu.

WILLIAM STERN

První a dosud jedinou profesní „personalistickou“ psychologii dítěte rozvinul značně zapomenutý William Stern (1871–1938). Osobu vymezuje jako „individuální, svébytnou celost, která působí k dosahování cílů, je vztahová k sobě a otevřená k světu, tak žije a prožívá. Je substancí a „centrem aktivity“, „multijednotou“ (unitas multiplex): „toto souznění mnohosti s osobní celistvostí a osoby se světem činí lidské žití možným (Pongratz, 1967, s. 46). Vzájemná kauzální vazba se nahrazuje sternovským principem konvergence: „Ve stálé výměně dění mezi osobou a světem se utváří nejen osoba, ale i její svět“ (tamtéž, s. 47).

Toto všechno platí pro dítě člověka přímo od začátku: „Také vyrůstající dítě je „osobou“ a nikoli „věcí“ (Stern 1923, s. 26). Vývoj všeho živého, tedy i dítěte, se děje podle tendencí k „sebezachování“ a „sebezrozdílení“, jež obě se taví v jednotu v procesu vývoje (tamtéž, s. 27). Vývoj probíhá podle „principu konvergence“: Vlohy nejsou jednoznačnou predestinací toho, co nastane, ale návody pro budoucnost s herním prostorem, a uvnitř tohoto prostoru působí výchova a prostředí, s cílem navodit skutečný vývoj“ (tamtéž, s. 29).

Personalistický princip se uplatňuje konkrétně na mnoha místech Sternovy psychologie dítěte, např. v péči o vývoj řeči a vůle. Ve vztahu k vývoji řeči se snaží Stern ukázat, že sice dítě svoji řeč v žádném směru samo nevynalézá: Dítě přejímá vzory řečového světa, ve kterém vyrůstá; napodobuje řečové projevy osob ze svého bližšího okolí, především starších sourozenců (tamtéž, s. 119 n) – ale je vysoce aktivní v tomto procesu osvojování: něco si vybírá, ostatní nikoli; produkuje nespočet nových řečových útvarů na základě analogie s těmi, které již zná (tamtéž, s. 119 n). Zde vládne nikoli kausalita, ale konvergence. Stern popisuje frazeologii dítěte jako „cvičiště jeho vlastní samočinnosti“ a poukazuje na četné příklady toho, jak velkou úlohu hraje dětská spontaneita vývoje řeči:

„Pokud chce dítě vyslovit myšlenkový komplex, pro který nedisponuje ve svém zásobníku frází žádným způsobem vyjádření, pomáhá si tak, jak to umí, vlastním způsobem. Brzy vznikají samostatné lakonismy – a to tak, že především v situacích spěchu a vzrušení zamotané myšlenkové postupy se stlačují do několika slov, např. „máma na mne vytahuje oči“ (= dělá oči, jako by mne chtěla hubovat...). Brzy se chybějící jednotlivé výrazy více nebo méně originální formou, ale srozumitelně opisují, při čemž se mohou objevovat až poeticky znějící obraty – jako „skříňka, kde jsou uložena světélka“ pro krabičku se zápalkami.

Také vývoj vůle staví Stern pod hledisko spontaneity: Děti si samy staví malé úlohy, vyjadřují spontánně určitá přání, která vůbec nemusí být vyvolávána nějakým vnímatel-

ným podnětem, ale pouze vnitřním vynořením různých představ (tamtéž, s. 363). Později se vyvíjejí přetrvávající cíle, determinující tendence; vznikají konflikty motivů s nepředvídatelným vyústěním, které je závislé na „tisících okolnostech“, které se mění nejen od dítěte k dítěti a z roku na rok, ale i od případu k případu (tamtéž, s. 365).

Na tento Sternův přístup by musela psychologie, která by stavěla dítě jako subjekt do středu zájmu, alespoň v dvojím směru znovu navazovat: v zdůraznění spontánního charakteru dětského vývoje a v chápání vývoje jako aktivní operace, kterou dítě samo uvádí v chod. Oba aspekty jsou v moderním výzkumu dítěte jen zřídka zastoupeny (k spontaneitě viz Bittner, 1989, Schäfer, 1989; k aktivní komponentě dětského vývoje Bittner, 1979).

Vědecká pedagogika, již spontaneita a samoaktivita dítěte plně ležela na srdci (např. ještě u Langefeldy, 1965), v současnosti téměř zcela ztratila pochopení pro volné prostory, nedeterminovanost lidského vývoje, pro tvořivě utvářející stránky v něm. Znovuobjevení „personalistické“ dětské psychologie Williama Sterna by mohlo pomoci vyvolat novou pozornost k spontaneitě a samoaktivitě dítěte v jeho vývoji.

MARIA MONTESSORI

Vývoj je podle pojetí Marie Montessoriové (1870–1952) výsledkem vlastní činnosti dítěte. Dítě pracuje — ne aby produkovalo nějaké statky, ale aby budovalo svoji vlastní osobnost. Maria Montessoriová říká, že zvíře se shoduje s předmětem sériově vyrobeným, každý exemplář určitého druhu produkuje vždy znovu instinktivně podložené šablony jednání. Člověk naproti tomu odpovídá podle jejího mínění předmětu rukodělně vyrobenému, kdy každý by se měl od ostatních odlišovat, v každém by měl hostovat tvořivý duch. Tento duch, duchovní analýza zárodku, „duchovní embryo“, se pak vtěluje, zaujímá tělo — prací, cvičením. Inkarnace, říká Montessori, „je tajuplným pochodem, v jehož důsledku se probudí v lenivém tělíčku novorozence energie, která tkání údů, orgánům artikulované řeči propůjčuje schopnost jednat podle své vůle, a tak se člověk vtěluje“ (Montessori, 1952, s. 49).

Dítě vytváří samo svůj vývoj; ten je vždy vlastním „tvořením“, které zůstává vyhrazeno jednotlivému individuu a nelze jej předem určit“ (tamtéž, s. 51). Tím je deterministický názor na vývoj odepsán; přece však na druhé straně vývoj neprobíhá podle individuální zvládnutí, ale na základě předem neuvědomovaně daného, vnitřního plánu výstavby. Vývoj je sice výsledkem vlastní „práce“ dítěte; přece však se musí „co nejúžeji napojovat na instinkty, které řídí výstavbu individua“ (tamtéž, s. 263). Návaznost aktivity dítěte na instinkty, na vnitřní stavební plán, probíhá v koncentraci: dítě se přetváří, tak říkajíc, k vědomému nástroji v něm existující životní energie, jako např. ve známé příhodě o malém děvčeti, které stále a vždy znovu zasazuje cylindr do drážky lampy:

„Sedělo zde malé dítě ve věku, kdy pozornost obyčejně neklidně přeskakuje z jednoho předmětu na druhý..., a přece jen došlo u něho k takové koncentraci, že jeho „já“ se stalo nepřístupným každému vnějšímu podnětu“. (tamtéž, s. 166) — to právě znamená: dítě se plně oddalo vnitřnímu podnětu instinktů, řídících jeho vývoj. „Dítě, které naplňuje vědro, utírá tabuli, pracuje s cylindry, počítá modro-červené tyčky, uspořádává barevné tabulky a nebo ať dělá právě cokoliv — poslouchá určitých růstových zákonů „vnitřní direktiv“: odtud pramení jeho spokojenost“ (Standing, výše uvedený časopis, s. 93).

Právě od Montessoriové bylo by možno odvozovat pochopení a představu vývoje jako volného nedeterminovaného výtvaru dítěte. Naproti tomu v „oficiální“ vývojové psychologii převládají extrémně normalizované koncepty, jak jsou např. vyjádřeny v Thomacho definici vývoje jako „sledu změn“ (Thomae, 1959, s. 9) nebo jako bio- resp. sociodeterministické modely. V „Handbuch der Psychologie“ v jeho obsáhlém třetím dílu o vývojové psychologii (1959) byla vypočtena řada takových modelových představ: vývoj jako sled

stupňů, jako diferenciacce, jako ražení. Zcela na konci, téměř jako přívěsek následuje skrovná kapitola „Vývoj jako aktivní utváření“. Autorka E. Höhnová nebyla tehdy s to tento koncept náležitě vysvětlit: odkaz na Montessoriovou zde významně naprosto chybí (kritiku — viz Bittner 1979, s. 44 n).

JANUSZ KORCZAK

Že jsou děti Osobami, že mají své „sám“ a že ho nezískávají teprve naší výchovou (V. Hentig, 1972, s. 64), že jejich vývoj probíhá od počátku individuálně — to doložil Janusz Korczak (1878–1942) pozorováním z praxe dětského lékařství.

„Jedno dítě se cítí od počátku právem ve světě dobře. Pije usilovně, uváženě a směle. Jiné potřebovalo týden, aby se naučilo sát. Vývoj probíhá jakoby lenivě, prerezávání zubů jde obtížně... snad je vrozeným flegmatikem“. Třetí dítě je bouřlivé, živé. Vývoj jde v lomené linii — se strmými vzestupy a poklesy, překvapeními počínaje od nejpříjemnějších k nejnebezpečnějším“. U čtvrtého dítěte se ukazuje „nespokojenost jako základní rys charakteru“ (Korczak, 1972, s. 28).

Dítě má právo být takové, jaké je (tamtéž, s. 40), má právo, aby jeho jedinečné, vždy individuální „Já“ bylo odhalováno a rozvíjeno: „Ptám se, proč chce při pití samo držet sklenici, zatímco se matka nesmí sklenice ani dotknout; proč již nechce jíst, ale jí ihned dále, když se mu dovolí, aby samo drželo lžící? Proč vesele vyfukuje zápalku, přitahuje otcovy trepky, přináší babičce stoličku? Je za tím pouze napodobovací pud? Ne, je to mnohem víc, je to něco velmi cenného. „Já sám“ volá tisíckrát s posunkem a pohledy, se svým smíchem a pláčem, hněvivě a se slzami“ (tamtéž, s. 50).

Objevení „Já“ to je nekonečná cesta, která vede přes rizika a smrtelná nebezpečí (proto „právo dítěte na smrt“ tamtéž, s. 40) — je to také cesta, která dítě individualizuje a osamocuje. Nikdo mu jeho vývoj neodejme, samo musí jít svou cestou: Ověřuji si svůj hlas, hýbe svojí rukou; zkoumá, přemýšlí, nacvičuje a zkouší: „Až přijde slavnostní okamžik tvořivého osvětlení, kdy napřed s nejistotou, pak jasněji, jistěji ví, nyní jednou pro vždy ví: Stín ruky, kterou vidím, to jediné, co mne poslouchá a je mé — to jsem já!“ (Korczak 1982, s. 7).

Podle Korczaka je třeba uchopovat obě tyto zdánlivě protikladné výpovědi: každý vývoj je individuální, neexistuje žádná norma, podle níž může být měřen. Sto malých dětí (Korczak 1972, s. 26) — a žádné není stejné jako to druhé. Nebo přece jen právě v jediném bodě: Každé je na cestě odhalit své „Já“ (tamtéž s. 51 n). Také Korczak, podobně jako Montessoriová, označuje vývoj k „Já“ jako „nekonečnou práci“ (tamtéž, s. 32).

„Když novorozenec se podíbe vlastními nehtem prstu, když malé dítě sedí a vede svoji nožičku k ústům, překotí se a kolem dokola hledá vinníka; když se samo zatáhne za vlasy, bolestí stáhne obličej, ale pokus opakuje; když se uhodí lžící do hlavy, dívá se nahoru, co pak se tam děje, co nevnímá, ale přece cítí, pak se ještě nezná.

Když zkoumá pohyby svých rukou, když dumlá na svých zatátných pěstičkách a pozorně je sleduje, když náhle přestane sát u prsu a srovnává svoji nožičku s mateřským prsem, když se dívá pod sebe a udržuje výhled na to, co — zcela jinak než ruce matky — zdvihá a nese, když srovnává pravou již v punčošce obléčenou nohu s levou — pak chce poznávat a vědět výsledek. Když prohlíží při koupání vodu a při tom v mnoha neznámých kapkách sebe, svoji uvědomovanou kapku znovu nalézá, pak tuší velkou pravdu, která je obsažena v nepatrném slovu „já“ (tamtéž, s. 51 n).

DONALD W. WINNICOTT

Zatím posledním v řadě subjektivně orientovaných dětských psychologů je anglický dětský lékař a psychoanalytik Donald W. Winnicott (1896–1971). Jeho myšlenky, často nesystematické, aforistické, mnohdy přímo v myšlenkovém trysku volně realizované přednášky, se točí okolo tajemství duchovního ožívání — v čem toto živé existování spočívá, jak se vyvíjí, jak se ztrácí a prostřednictvím výchovy a psychoanalýzy může být znovu nalezeno.

Býti živým je u Winnicotta identické s duchovním zdravím, s tvořivostí. Všechny tyto

pojmy označují v podstatě bez rozdílu život plynoucí z „pravého sebesama“, z vlastního středu ven. Kreativní impuls je všudypřítomný: když zdravý člověk uplácá hromádku z hlíny nebo křičí déle než je třeba, aby se těšil ze zvuku svého hlasu, v bezprostředně vztahovém životě duševně handicapovaného dítěte, které má potěšení ze svého dechu, je zde něco právě takového jako je inspirace architekta (Winnicott, 1973, s. 82).

V protikladu k tomu, nemocně změněné žití vzniká na základě „přehnané povolnosti“, když gesto matky vlastní spontánní posunek kojence smazává. Dítě se přizpůsobuje matce; vytváří si „falešné samo“, aby u této matky a s ní přeživalo a zároveň své pravé „já sám“ chránilo před nepovolaným zásahem (Winnicott, 1974, s. 173). Winnicott toto označuje za podstatnou část své teorie, že totiž „skutečné samo“ se nyní stane realitou, když se matce opakovaně podaří setkat se se spontánním gestem kojence“. Deficientní matka naproti tomu nasazuje místo toho svoje vlastní gesto, které má být podrobením si kojence uděláním smysluplným posunem (tamtéž, s. 189).

„Dobrá“ výchova spočívá tedy od prvních začátků až do mladického věku v interakci matka-dítě především v „zaopatřování příležitosti k vlastnímu vývoji“. Winnicott toto demonstroval na konkrétním případě morální výchovy: nepomáhá dětem vštepovat morální principy; mnohem důležitější je „dávát mladým lidem příležitost k prokazování úsluh“ (tamtéž, s. 134 n). Také pro dítě, které se dostalo na antisociální dráhu, platí tatáž zásada: antisociální tencence nemá být potlačována, protože se v ní projevuje směřování k hledání – dítě se dosud nevzdalo; svými antisociálními činy vyjadřuje naději, že ztracené dobro může být ještě jednou znovunalezeno.

Proto spočívá pomocný akt i vůči dissociálnímu dítěti ve zvláštním způsobu „zajišťování příležitosti pomoci dítěti zpět přes propast, takže místo krádeží nastupuje návrat dobrého vztahu k matce nebo k obrazu matky či rodičů. Zloba zmizí, bude-li propast překlenuta“ (tamtéž, s. 135).

Opravdové „sám“, jemuž má být obstaráváním příležitostí pomoci, zůstává neviditelným, nedotknutelným – zůstává tajemstvím. „I když zdraví lidé komunikují a toto příjemně prožívají, je přece jen stejně pravdou jiná skutečnost, že každý jednotlivec je něčím izolovaným, v trvalé ne-komunikaci, stále neznámý, opravdu nenalezený“. „V centru každé osoby je určitý element „nesdělitelného“, jež je svaté a nejvýše cenné“ (tamtéž, s. 245).

MÍSTO KURIKULÁRNÍCH INOVACÍ – ZNOVUODKRYTÍ DÍTĚTE

Pokusme se o shrnující pohled, souhrn výpovědí Sterna a Montessoriové, Korczaka a Winnicotta. Mohou být čteny jako k dítěti a situaci vztahované konkretizace na osobu orientované pedagogické antropologie, která začíná podivem nad tím, „že jsem právě zde a ne tam, nyní a ne potom“, která se rozvíjí v přiznání bezmocnosti, „zauzlení lidského života... až do všech rozvětvení prozívat, moci je měřit rovným pravítkem rozumu“, a která se proto musí chránit před tím, „aby chtěla nikdy beze zbytku vysvětlitelné tajemství lidské osoby vědecky rozluštit a tím jej vlastně rozrušit“ (Böhm, 1985, s. 155 n).

Navracím se tím k výchozí otázce: co se míní tím, když řeknu, že dítě je „osobou“ již od nejranějšího věku? Že dítě je bytostí, která přistupuje k světu aktivně a s ním se vyrovnává (Stern), jež chce říci své „já“, která může něco poznávat a chtít (Korczak), která je nositelem vnitřního určení, jež nevědomě následuje (Montessori), bytostí s určitým tajemstvím života, s určitým kusem nezdůvodnitelnosti (Winnicott). Zdá se mi, že se tyto výpovědi téměř překrývají, ačkoli přicházejí z tak rozdílných východisek: u experimentální psychologie, medicíny, psychoanalýzy či z mysticko-náboženského pohledu na svět.

Co se změní na výchově dítěte, bude-li založena na psychologii dítěte podle Sterna, Montessoriové, Korczaka a Winnicotta? Pedagogika elementární výchovy 60tých a 70tých let chtěla především změnit instituci a obsah (Curriculum) mateřské školy. Nechat se ovlivnit Korczakovou myšlenkou o osamělosti dítěte je něčím podstatně jiným, než vyvolávat v život prázdninové kolonie podle jeho vzoru.

Inovaci organizačního a kurikulárního typu jsme měli v posledních dvou desetiletích dost. Kdykoli v posledních dvaceti letech dětský pedagog se chopil pera, rozvíjel vždy novou „koncept“¹. Jen ne znovu něco tohoto druhu, něco jako kurikulum mateřské školy orientované na osobu a dialog. Ponechme mateřskou školu zpočátku takovou, jaká je. Přestaňme prohlašovat otázku doby docházky (Wehrmann, Seehausen, 1989) nebo integrace dětí cizozemců (Kinderzeit, 1990) za světem hýbající pedagogický problém. Máme-li děti cizozemců „integrát“, pak je integrujme, a má-li být školka otevřena od 7 hodin, pak ji probíhá otevřeme v 7 hodin. Jen to nepovažujeme ještě za „pedagogiku malého dítěte“!

ZNOVUOBJEVENÍ DÍTĚTE – TO BY BYLO NOVOU PEDAGOGIKOU DÍTĚTE

Tomuto „znovuobjevení“ se prozatím staví v cestu netušené obtíže. Pohled na dítě je nám běžně „rozostřen“ a jen s úsilím obzvláštního typu může být znovu nastaven. Proto bychom museli, dříve než začneme, něco pro dítě „udělat“, tj. rozpoznat především nejdůležitější překážku vytvoření pedagogiky malého dítěte, která by mu byla práva: Nedostatek porozumění, odpor, či přímo nepřátelství vůči dětem. Již Freud konstatoval, že nemůžeme rozumět dětem, protože nerozumíme (či nechceme rozumět) vlastnímu dětství (srov. Freud, sebrané spisy V s. 75). Potlačovací šroub nás dělí od vlastního dětství a tím i od dětí, s nimiž se setkáváme.

Nejradikálnější analýza odporu proti dětem byla mezitím předložena oběma ne-psychoanalytiky Marií Montessoriovou a Januszem Korczakem. Montessoriová mluví o „boji mezi dítětem a dospělým“ (Montessori, 1952, s. 255), v němž je dítě vždy poraženým. Mezi dospělým a dítětem existuje „neporozumění“ a konflikt, který „narušuje kořeny života a odehrává se v neproniknutelném tajemství“ (tamtéž, s. 257). Korczak jde o jeden podstatný krok dále. Jeho výčitka odporu, boje proti dětem se zaměřuje proti celé moderní pedagogice: „...tato se snaží vychovávat „pohodlné“ děti³ důsledně a krok za krokem o to, aby uspala, potlačila a vykořenila všechno, co představuje vůli o svobodu dítěte, jeho duševní sílu, mocnost jeho požadování a jeho úmyslů. Slušné, poslušné, dobré, pohodlné dítě, ale bez jediné myšlenky na to, že bude nesvobodné a nevýkonné v životě“ (Korczak., 1972, s. 12).

Rozpoznat a uznat dítě jako svébytnou osobu – to se podaří jen pomocí bolestného zvratu, překonání odporu. Překonání tohoto odporu bylo prapočátkem pedagogiky malého dítěte před dnes již 150ti lety. Po láskyplném setkání s Karolinou von Holzhausenovou přemýšlel po dvacet let a hledal základní zákon svého oboru. Domníval se, že v manželství – zvláště v duchovním svazku s Karolinou – najde nejhlubší poznání života, „dokonalou vědu“ (Heiland, 1982, s. 46). Těchto dvacet let žije v určité „fascinaci duše“, která zcela vyhasla až při znovusetkání s Karolinou 1831 (srov. Bittner, 1988, s. 137). Během následujícího pobytu ve Švýcarsku upadl Fröbel v hlubokou krizi. Psal odtamtud: „Žiji od rána k večeru, od jedné noci k druhé, neustále v bolesti“ (Fröbel, cit. podle Heilanda, 1982, s. 92). Touha po „sjednocení života“ – teprve od tohoto okamžiku užíval tohoto slova – musila si hledat nové cesty; v bolestném procesu přeměny odhálil jako novou šifru „Hlubšího“, Nevědomého, „druhého Já“ – dítě. „Nic nás všechny nemůže ochránit před větší bolestí života než... sjednocení... znám plně jen jeden prostředek, jak toho dosáhnout: znamená... následovat to, co je čistě lidské – dětskou mysl“ (tamtéž, s. 91).

Z tohoto přerodu, z této negace jednoho „mythu“ (tj. duchovního manželství s Karolinou) se vyvinul Fröbelův příklon k dítěti – k novému „mythu“. Jinak než v mythech nemůže člověk zřejmě žít. Je tomu tak i v případě, že by byl moderním „vědcem v oboru výchovy“ (srov. ještě jednou A. Flitner, 1990, Oelker 1988). Fröbel se každopádně takto dostal na dráhu své pedagogiky malého dítěte: prostřednictvím prvků „dětská hra a rozkoš

ze života“, „stavební činnost dětí“ a „uchvácení dětí“ doufal, že předloží „abecedu a násobilku“ toho, co umožní konečně číst boží zjevení věcí a činů, přírodu a tak porozumět samu sobě a sebe pochopit...“ (Fröbel, cit. podle Heilanda, 1982, s. 95). Tak se zrodila idea dětské zahrádky (jeslí).

Proklamovat dítě jako subjekt, jako osobu, jak jsem to v předcházejícím naznačil, znamená snad – znovu založit určitý pedagogický mythos a postavit ho proti stagnaci¹.

Přeložil Václav Kulíč

POZNÁMKY PŘEKLADATELE

1 Zdá se, že oba řecké termíny – „poiésis : praxis“, které se svým základním významem téměř překrývají, by vzhledem k bezprostředně následující interpretaci měly být uvedeny v obráceném pořadí.

2 V souladu jednak s tzv. „personalismem“ W. Sterna a s jazykovým usem v angličtině se zde odlišují termíny a pojmy „osoba“ a „osobnost“ (person × personality, v němčině Person × Persönlichkeit). Nikoli snadno definovatelný koncept „osoba“ bývá chápán jako vyjádření celého živého člověka, svébytné bytosti, individua, v jeho jednotě „těla a mysli“ – na rozdíl od pojmu „osobnost“, která je psychologickou kategorií dovršující jako dynamická struktura obecných psychických vlastností a rysů celou výstavbu psychiky člověka.

3 „Pohodlné“ dítě zde znamená dítě „pohodlně vychovatelné“ pro rodiče a vychovatele.

4 Jazyk, pojmový aparát a jejich konstrukce se mohou – a to značně oprávněně – zdát dnešnímu čtenáři tohoto časopisu nezvyklými, obtížně sledovatelnými, až vyumělkovanými. Je to poplatno jednak neobvyklému přístupu k dané problematice, jednak obzvláštním možnostem jazykových konstrukcí v němčině. Textu bylo možno buď dosti přesně v překladu ponechat jeho vlastní charakter nebo by bylo nutné jej v podstatě „přebásnit“. Zvolena byla první možnost.

LITERATURA

- Bittner, G.: *Tiefenpsychologie und Kleinkinderziehung*. Paderborn, 1979.
- Bittner, G.: *Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Überlegungen zur Erziehung im Kindergarten*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (27) 1981, s. 827–838.
- Bittner, G.: *Verfremdete Situationen – verfremdete Kinder. Eine Antwort an Jürgen Zimmer*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (28) 1982, s. 319–320.
- Bittner, G.: *Das Unbewußte – ein Mensch im Menschen?* Würzburg, 1988.
- Bittner, G.: *Spontanphänomene oder: wie entsteht etwas Neues?* In: *Neue Sammlung* (29) 1989, s. 27–35.
- Böhm, W.: *Theorie und Praxis*. Würzburg, 1985.
- Böhm, W.: *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, 1988.
- Colberg-Schrader, H. – Krug, M.: *Lebensnahes Lernen im Kindergarten. Zur Umsetzung des Curriculum „Soziales Lernen“*. München, 1980.
- Flitner, A.: *Schulreform und praktisches Lernen*. In: *Neue Sammlung* (30) 1990, č. 3.
- Freud, S.: *Werke aus den Jahren 1904–1905*, GW V. Frankfurt/M., 1942.
- Fröbel, F.: *Fröbel: Ausgewählte Schriften*, I. Ed. Hofmann E. Godesberg, 1951.
- Heiland, H.: *Fröbel, Bildmonographien*, Reinbek b. Hamburg, 1982.
- Henting, V., H.: *Janusz Korczak: Ansprachen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises*. Frankfurt/M. 1972.
- Höhn, E.: *Entwicklung als aktive Gestaltung*, In: *Handbuch der Psychologie III* (Entwicklungspsychologie). H. Thomae. Göttingen, 1959.
- Kinderzeit-Sozialpädagogische Blätter*. 1990, č. 3.

- Korczak, J.: *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen, 1972.
- Langeveld, M., J.: *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart, 1965.
- Montessori, M.: *Kinder sind anders*. Stuttgart, 1952.
- Oelkers, J.: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, München, 1988.
- Pongratz, L., J.: *Problemgeschichte der Psychologie*. Bern, München, 1967.
- Scarbath, H.: *Erziehung im Dialog*. Frankfurt/M., 1983.
- Schäfer, G., E.: *Der überraschte Pädagoge. Unstetige Prozesse in der Erziehung*. In: Neuse Sammlung (29), 1989, s. 36–48.
- Standing, M., E.: *Maria Montessori-Leben und Werk*. Frankfurt/M. o. J.
- Stern, W.: *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig, 1923.
- Thomae, H.: *Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie*. In: *Handbuch der Psychologie*, III (Entwicklungspsychologie), Ed. Thomae, H., Göttingen, 1959.
- Völkl, F. (Ed.): *Pädagogische Psychologie*, II (Entwicklungspsychologie). Paderborn, München, Wien, Zürich, 1980.
- Wehrmann, I. — Seehausen, H. (Ed.): *Kindgerechte Arbeitgestaltung. Kinder, Erwachsene, Institutionen im Interessenskonflikt?*. Diakonisches Werk Bremen e. V. (Selbstverlag), 1989.
- Welt des Kindes*. Zeitschrift für Kleinkindpädagogik und außerschulische Erziehung. (68), 1990, č. 6.
- Winnicott, D., W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart, 1973.
- Winnicott, D., W.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München, 1974.
- Zimmer, J. (Ed.): *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*, 2 svazky, München, 1973.
- Zimmer, J.: *Kindgemäßheit und Vorschulerziehung*. Fünf Anmerkungen zu Günther Bittners Wahrnehmung des Situationsansatzes und der Reform vorschulischer Erziehung. Zeitschrift für Pädagogik (28), 1982, s. 315–318.

GÜNTHER BITTNER

THE CHILD'S AUTONOMY (EVOLUTIONARY AND PSYCHOLOGICAL REFLECTIONS ABOUT THE NEW ELEMENTARY EDUCATION)

The 150th anniversary of F. Fröbel's appeal to found a "children's orchard" should be a stimulation for the defence of an attitude which was, it must be admitted, proclaimed "a child's myth", but in reality it asked for a full admittance of the children's right to be independent and autonomous beings from the very beginning, beings who are active bearers of their "inner destiny", personalities. Ideas of four leading personalities of the "reform child's education" are presented to justify such a procedure. A child is a being that adapts an attitude to

the world and actively compounds with it (Stern), that is a bearer of his or her "inner destiny", and follows it uncsciously (Montessori), a being that wants to say his or her "Me" and is able to get to know something and wants something (Korczak) with a certain mystery of life and a piece of lack of justifying it. (Winnicott) Such a conception — differently from deterministic models of learning, getting to know and communication, should become the base of the renaissance of a child's education.

Došlo do redakce: 28. 3. 1991

Autor: Prof. dr. GÜNTHER BITTNER, Institut für Pädagogik Universität Würzburg, Lehrstuhl I, am Hubland, Gebäude 7, 8700 Würzburg, BRD