

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra teologických věd

Bakalářská práce

Proměna sociálního postavení dítěte ve společnosti od novověku do současnosti

Autor práce: Lucie Bezačinská

Vedoucí práce: Mgr. Lucii Kolářové, Dr. theol.

Studijní obor: Sociální a charitativní práce

Forma studia: Kombinovaná

2022

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

30. března 2022

.....

Lucie Bezačinská

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Lucii Kolářové, Dr. theol. za odborné vedení, připomínky, metodické vedení, za pomoc a cenné rady při zpracování této práce. Touto cestou bych také chtěla poděkovat všem, kteří mne během studia podporovali.

Obsah

Úvod.....	5
1 Vymezení pojmů, základní charakteristiky.....	6
1.1 Dítě	6
1.2 Dětství.....	6
1.3 Rodina.....	7
1.4 Sociální práce	8
2 Dítě a dětství v dějinných souvislostech	9
2.1 Postavení dítěte od začátku novověku do 18. století	9
2.1.1 Renesance a humanismus	11
2.1.2 Osvícenství	12
2.2 Postavení dítěte v 19. století	13
2.3 Postavení dítěte ve 20. století	15
2.3.1 První světová válka	16
2.3.2 Druhá světová válka	17
2.3.3 Doba komunismu v Československu (1948–1989).....	18
3 Dítě v době digitalizované	21
3.1 Proměna společnosti, výzvy a očekávání vzhledem k dětství	21
3.2 Výchovné problémy u dětí	23
4 Sociální práce s rodinou s dětmi	26
4.1 Historie sociální práce s rodinou s dětmi.....	26
4.2 Sociální práce s rodinou s dětmi v současnosti	26
5 Práva dítěte.....	28
5.1 Děti a jejich práva v historii	28
5.2 Děti a jejich práva v současnosti	29
Závěr.....	30
Seznam použitých zdrojů:	32
Abstrakt	36
Abstract	37

Úvod

V předložené bakalářské práci se zabývám proměnou sociálního postavení dítěte ve společnosti od novověku do současnosti. Důležitými dílčími tématy jsou rodina, výchova, školní docházka a vzdělávání, sociální práce s dítětem a práva dítěte. Práce si klade otázku po vlivu dobových podmínek na postavení dítěte a sleduje, jak během několika posledních staletí narůstá systémový zájem o záležitosti spojené s dětmi a dětstvím jako svébytným obdobím lidského života. Dějinné hledisko umožňuje zachytit nejen postupnou proměnu postavení dítěte ve společnosti, ale i zmapovat její příčinné okolnosti, na nichž se podílí například role náboženství, vliv vědy a dobových autorit či síla lidové tradice a zvyklostí. V tomto kontextu je pak tematizována sociální práce s dětmi i problematika dětských práv.

Cílem této práce je pro vytyčené období zmapovat vývoj a proměnu sociálního postavení dítěte ve společnosti včetně problematiky sociální práce s dítětem a rodinou, analyzovat zásadní aspekty této proměny a reflektovat status dítěte a dětství v kontextu naší současnosti. Problematika se přednostně zaměřuje na oblast sociální, sociálně-právní, pedagogickou a obecně antropologickou.

Bakalářská práce je rozdělena do pěti částí. V první části jsem se zaměřila na vymezení základních pojmů, které jsou dílčími tématy bakalářské práce. Ve druhé kapitole odkazují na historický kontext toho, jak bylo na dítě po staletí od novověku po současnost nahlíženo ve společnosti a v rodině, a jak bylo dítě vychovááno a vzděláváno. Třetí kapitola popisuje dítě v digitálním věku a hrozby s ním spojené. Rovněž vymezuje pojem výchovné problémy. Ve čtvrté části se zaměřuji na sociální práci v historii a současném pojetí sociální práce s rodinami s dětmi. V páté kapitole se věnuji otázce práv dítěte v historii a dnes.

Informace k bakalářské práci jsou čerpány z odborné literatury, odborných článků, analýz textových zdrojů, komparace vytyčených aspektů. Pro historickou část práce bude nejvýznamnějším pramenem historická literatura. V práci používám základní metody jako popis, analýza, srovnávání nebo syntéza.

1 Vymezení pojmů, základní charakteristiky

1.1 Dítě

Pojem dítě je složité definovat. Veřejnost, respektive rodiče, by dítě definovali jako svého syna nebo dceru bez ohledu na věk. Pokud bychom chtěli vymezit dítě jen jednou definicí, je to téměř nemožné, a proto každá oblast zájmu nabízí svou definici pojmu dítě.

Dítětem se pro smysl Úmluvy o právech dítěte považuje „*lidská bytost mladší 18let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.*“¹ V Úmluvě je úzce spjat s pojmem dítě pojem zletilost, ovšem ne ve smyslu dosažení plnoletosti tedy 18. roku věku, ale dosažením plné svéprávnosti. Z tohoto vyplývá, že dítě je tedy osoba, která je nezletilá.

Dítě z pohledu práva je nutné spojit s pojmy „nezletilost“, „zletilost“ a „svéprávnost“. Dítě lze definovat jako nezletilou osobu, tedy osobu, která nedovršila 18. roku věku, pokud není zletilosti podle platného právního řádu dosaženo dříve.²

Průcha vymezuje dítě z hlediska pedagogiky jako „*lidského jedince v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován i jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka. Pedagogika se dítětem zabývá jako subjektem edukace.*“³

Psychologický slovník definuje dítě jako člověka od narození do 15 let, zákonný nezletilý.⁴

1.2 Dětství

Průcha vymezuje dětství z pohledu pedagogiky jako: „*počáteční období životní dráhy každého jedince, začínající narozením a končící změnou dítěte v adolescenta (tj. asi ve věku 14 – 15 let). Jde o období intenzivního vývoje tělesného, intelektuálního, jazykového, emocionálního a sociálního, v jehož průběhu se formují rozhodující rysy osobnosti člověka. Na toto formování má zásadní vliv především rodina, dále širší sociální prostředí a také školní prostředí.*“⁵

V raném novověku dětství výrazně ovlivnil objev knihtisku, kdy se začaly tisknout knihy primárně určené pro děti, například kniha „Regiment der jungen Kinder“ od doktora Bartholome Metlingera. V průběhu dějin knih přibývalo a do podvědomí lidí se dostaly informace o správné péči o děti.⁶ V novověku je dětství periodizováno do „věku“. Například J. A. Komenský jej dělí na čtyři etapy, přičemž život má podle něj sedm etap. Za důležitý bod u Komenského lze pokládat jeho napsání knihy o předškolní výchově dětí „Informatorium školy mateřské“, kde je na děti nahlíženo jako na Boží dar, a dle

¹ Právo na dětství: ANALÝZA SOUČASNÉ PRÁVNÍ ÚPRAVY OCHRANY PRÁV DĚTÍ A SYSTÉMU PÉČE O OHROŽENÉ DĚTI V ČESKÉ REPUBLICE [online]. Copyright © [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/HolasekHavel_Analyza-soucasne-pravni-upravy-ochrany-prav-deti-a-systemu-peco-o-ohrozene-deti-v-CR.pdf>.

² Srov. Úmluva o právech dítěte. Ostrava: Aries, [1993?]. Světové dokumenty.

³ PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2008. s. 46–47.

⁴ Srov. HARTL, Pavel. *Psychologický slovník. Pojem – Dítě*. Praha: Jiří Budka, 1993. s. 39.

⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. s. 49.

⁶ Srov. NODL, Martin. *Dětství v předmoderní době. Souvislosti: revue pro křesťanství a kulturu*. 1996. s. 15, 21.

které výchova má být nenásilná, rozumová a u dítěte se také přihlíží k duchovnímu i fyzickému vývoji.⁷ Spisovatel Bartoloměj z Paprockého z Hlaholu člení život na třináct „věků“.⁸ Každý autor klasifikuje etapy dětství podle jiných kritérií, ale každý odděluje dětství od ostatních životních úseků.⁹ V době osvícení předložili důležité teorie například filozofové Locke a Rousseau.

Je tedy zřejmé, že chápání dětství se v čase mění, ale jeho separace od ostatních životních etap zůstává nezměněna. Transformuje se i hranice dětství a dospělosti. Toto životní období lze tedy označit jako období, kdy u dítěte směřujeme k pedagogické a výchovné činnosti a končí s nástupem dospělosti. Dětství našich předků mělo různou délku v závislosti na původu dítěte, pohlaví nebo počtu sourozenců, mnohdy ani není zohledňované dětství jako dětská etapa do 7 let věku. Dětství našich předků bylo jistě mnohem kratší, než je tomu dnes.¹⁰

1.3 Rodina

Rodina podle pedagogiky je „nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emoční klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Rodina začleňuje jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří nejbližší příbuzní, tj. oba rodiče a děti.“¹¹

Podle sociologického slovníku je rodina vymezena jako „obecně původní a nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorců chování a zachování kontinuity kulturního vývoje.“¹²

Z antropologického hlediska je rodina definována jako sociální skupina, která má mezi sebou příbuzenské vazby a bývá hlavním subjektem sociální struktury a ekonomické složky. Primární funkce jsou pak reprodukční a výchovná, ale také kulturní.¹³

Na rodinu lze nahlížet z různých pohledů vědních disciplín např. psychologie, pedagogiky, sociologie apod. Lišit se mohou i různé pohledy odborníků zabývajících se touto problematikou. Rodina je však první institucí, do které děti přicházejí a kde prožívají své dětství. Je to první vzdělávací a výchovná jednotka, kde se děti učí zvládat své první konflikty, ale také místo, kde hledají útěchu. Zde se setkávají se svými prvními sociálními kontakty a získávají nové dovednosti. Rodina usiluje o formování dítěte do autentické bytosti a měla by jim dávat pocit bezpečí a jistoty.¹⁴

⁷ Srov. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, s. 26–28.

⁸ Srov. BŮŽEK, Václav, KRÁL, Pavel, VYBÍRAL, Zdeněk. *Člověk českého raného novověku*. Praha 2007, s. 15.

⁹ Srov. HALÍŘOVÁ, M. *Sociální patologie*, s. 29.

¹⁰ Srov. tamtéž 29–31.

¹¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 248.

¹² PETRUSEK Miloslav, MAŘÍKOVÁ Hana, VODÁKOVÁ Alena. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. s. 940.

¹³ Srov. MALINA, Jaroslav et. al. *Antropologický slovník, aneb, co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. s. 3423, Rodina.

¹⁴ Srov. MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha, 2003. s. 187.

1.4 Sociální práce

U definice pojmu sociální práce záleží na tom, kdo pojem formuluje a v jakém období definice vznikla, a také na politickém či společenském kontextu doby. Neexistuje žádná univerzálně platná a ustálená definice sociální práce. Mnoho autorů se však pokusilo sociální práci definovat.¹⁵ Zřejmě nejčastěji používaná definice zní takto: „*Sociální práce je společenskovední disciplína i oblast praktické činnosti, jejichž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti aj.) Sociální práce se opírá jednak o rámec společenské solidarity, a jednak o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu. Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky. Sociální práce je hlavním přístupem při poskytování sociální pomoci.*“¹⁶

Další důležité vymezení sociální práce je definice z roku 2014 dle Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW), která zní: „*Sociální práce je na praxi založená profese a vědní disciplína, která podporuje sociální změnu, růst, soudržnost, podporuje zplnomocňování a osvobození člověka. Principy sociální spravedlnosti, lidských práv, společenské odpovědnosti a respektu k jinakosti jsou pro sociální práci klíčové. Sociální práce, s využitím poznatků z teorie sociální práce, společenských věd, věd o člověku a znalostí místních podmínek, napomáhá lidem a společenským strukturám zaměřit se na životní možnosti a zlepšení životních podmínek.*“¹⁷

Cíl sociální práce lze podle Navrátila vnímat jako podporu sociálního fungování klienta, který se nachází v nepříznivé sociální situaci. Sociální práce zkoumá lidské vztahy a sociální role.¹⁸

Sociální práce se tedy zabývá řešením lidských problémů a hraničí s řadou disciplín, které se zabývají životem člověka.¹⁹ Sociální práce se dotýká mnoha dalších oborů, jako je filosofie, etika, právo, sociologie, pedagogika atd. Z výše uvedených definic pak vyplývá, že sociální práce je společenskovední disciplína, která se zabývá odbornou činností, řešením sociálních problémů klientů a podporou v sociálním fungování. Sociální pracovník musí mít odborné vzdělání, musí být odborně vyškolen k poskytování odborného poradenství, také se musí účastnit i dalšího vzdělávání, a to je sociálním pracovníkům uloženo zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

¹⁵ MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2007. s. 183.

¹⁶ MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2016. s. 200–201.

¹⁷ *Standard – Asociace vzdělavatelů v sociální práci. Asociace vzdělavatelů v sociální práci – Zvyšujeme odbornou kvalitu vzdělávání v sociální práci v ČR* [online]. poslední aktualizace 6. 5. 2021 [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <<https://www.asvsp.org/standardy/>>.

¹⁸ Srov. NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman, c2001. s. 11–12.

¹⁹ MATOUŠEK, O. *Sociální služby*. s. 192.

2 Dítě a dětství v dějinných souvislostech

2.1 Postavení dítěte od začátku novověku do 18. století

Dětstvím se v době novověku zabývá J. A. Komenský, a to konkrétně z pohledu předškolní výchovy a vzdělávacího systému. V tomto období je jedno klíčové paradigma, které spojovalo dětství, a to vymezení rolí mužů a žen. Pasáže, které se týkaly žen, byly málo obsáhlé, což převažuje již ze středověku. Můžeme si toho povšimnout i u Komenského, který se se svou výchovou a vzděláváním zaměřuje převážně na chlapce a je zastáncem toho, že ženy by se měly zaměřovat na roli manželky, na péči o domácnost a ruční dovednosti. Pojem dětství se objevuje také v kronikách, legendách, pamětech nebo vzpomínkách, ale jejich sdělení se u jednotlivých autorů liší.²⁰

Dětstvím jako svébytným obdobím se v této době nikdo nezaobírá. Všichni autoři se zajímají o dětství ve smyslu školní výchovy (viz J. A. Komenský, později J. Locke) nebo právy dítěte.²¹ Situaci změnil až v 60. let 20. století francouzský historik P. Ariès, který svým dílem započíná novou etapu objevování dětství v historii.²² Ariès se ve svém díle věnuje dětství již od středověku, a ve kterém konstatuje, že dětství jako takové ve středověku ještě neexistuje a lidé pro tento pojem nemají pochopení.²³ První změny ve vnímání dětství pak datuje do 16. století, především však do začátku 17. století. Za hlavní milník považuje zavedení povinné školní docházky v 18. století.²⁴ Z pohledu filozofie bylo tehdy dětství spojeno s nevinností, neznalostí a zranitelností, proto musely být děti chráněny. Dětství tedy začalo být vnímáno jako určité období v životě jedince, ve kterém se dítě začalo formovat, bylo to období pro vzdělání, růst a kultivaci osobnosti. Z takzvaného „malého dospělého“ se začal formovat nerozvinutý dospělý.²⁵ Svě tvrzení o neexistenci dětství ve středověku dokládá tím, že všechny předměty pro děti, od oblečení až pro hry, se neliší od předmětů pro dospělé, také zdůrazňoval téměř neexistující emocionální pouto mezi dětmi a rodiči.²⁶ Odkazuje na malířství, kdy děti jsou na obrazech vyobrazované jako malí dospělí, což ovšem přináší spoustu kritiky ze strany jiných autorů.²⁷ Na toto dílo později navazuje a rozšiřuje o psychogenetickou teorii L. deMause, který se především zabývá vztahy mezi rodiči a dětmi. Ve svém díle rozlišuje tři interakce mezi rodiči a dětmi, poté rovněž etapu dětství reflektuje do šesti vývojových etap dětství.²⁸ DeMause konstatuje, že čím více se lidstvo vyvíjí, tím lepší je přístup k dětem. Dobu do 17. století popisuje jako období, kdy se k dítěti chovají kladné vztahy, ovšem je chápáno jako předmět negativních a děsivých projekcí. Pokrok pak vnímá od 18. století, kdy dochází k velmi intenzivnímu zkvalitňování vztahů. Začíná se zde objevovat empatie, ovšem stále je tu jakási nadvláda rodičů nad dítětem.²⁹

²⁰ Srov. DVOŘÁČKOVÁ-MALÁ, Dana, HOLÝ, Martin, STERNECK, Tomáš, et al. *Děti a dětství: od středověku na práh osvícenství*. Praha: NLN, s.r.o., 2019. s. 543–536.

²¹ Srov. HEYWOOD, Colin. *A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times*. Malden: Polity Press, 2001. s. 5.

²² Srov. NODL, M. *Dětství v předmoderní době*. s. 7.

²³ Srov. ARIÈS, Philippe. *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Vintage Books, 1962. s. 128.

²⁴ Srov. ARIÈS, P. *Centuries of childhood*. s. 285, 329, 412.

²⁵ Srov. POSTMAN, Neil. *The disappearance of childhood*. 2. print. New York: Delacorte Press, 1982. s. 45–49.

²⁶ Srov. ARIÈS, P. *Centuries of childhood*. s. 7, 11, 55.

²⁷ Tamtéž. s. 33–47.

²⁸ Srov. MAUSE, Lloyd de, eds. *The history of childhood*. Northvale: Jason Aronson Inc., 1995. s. 6, 7, 13.

²⁹ Tamtéž, s. 51, 52, 54.

Na tezi Ariése navazuje později i mediální teoretik Postman, který dětství představuje ve smyslu rozvoje knihtisku, kdy děti neměly přístup k tajemstvím dospělého světa, například tajemství sexuálních a společenských vztahů anebo násilí, nemoci nebo smrti. Postman končí svou knihu domněnkou, že dětství mizí ze života dětí kvůli modernizaci.³⁰

Jeden z kritiků Ariése Nodl se obrací na fakt, že pouze z obrazu nelze určit chápání dětství. Ariés také pojetí dětství srovnával s jeho chápáním ve 20. století, což je podle Nodla nemožné. Nodl rovněž zdůrazňoval, že v tehdejší době převládala náboženská tematika a vyobrazováním dítěte jako malého dospělého nešlo o ignorování dětství, ale spíše o zaměření se na náboženskou tematiku.³¹

S příchodem osvícenství bylo dětství z pohledu vzdělávání a výchovy povzneseno novými poznatky. Dětství v době osvícenství vycházelo z přesvědčení, že člověk je bytost rozumová a je schopná rozumově uvažovat ku prospěchu všech, a proto byl kladen důraz na výchovu jako takovou. Důležité jsou zde názory J. Locka a J. J. Rousseaua, kdy Locke se ve svých knihách věnoval výchově malých dětí, snažil se zdůraznit dětskou potřebu svobody. Podle něj je důležité dítě rozvíjet již od útlého věku prostřednictvím her nebo zkoumáním okolního světa. Locke také akceptoval dětskou přirozenost, dosud potlačovanou, a obhajuje individuální výchovu. Rousseau tvrdil, že je důležité vychovávat hlavně děti z vyšších vrstev, čímž se změní vládnoucí třída, což později napraví společnost. Stejně jako Locke zdůrazňoval přirozenost a svobodu dítěte. Vychází z předpokladu, že dítě se narodí dobré a až lidé ho kazí. Rousseau je autorem románu *Emil* čili o výchově, který je mnohými považován za počátek nového pojetí dítěte. Oba zastávají názor, že dívky nepotřebují vzdělání a jejich výchova by měla soustředit pouze na roli matky a manželky. Na tyto dva autory později navázal i Pestalozzi, který se naopak ve svých dílech věnoval především chudým dětem a sirotkům. Na rozdíl od Locka nebo Rousseaua vycházel Pestalozzi z přímé práce s dětmi.³²

DeMausenovo dílo bylo inspirací pro sociální vědce, jakým byli James, Jenks a Prout, kteří rozdělili dětství do představ o dítěti dle století. První představa byla datovaná do 17. století a jednalo se o myšlenku dítěte jako zlé bytosti. Dítě je hříšné a zkažené, a proto je nutné toto zlo z dítěte odstranit přísnou disciplínou a kontrolou. Podle tohoto názoru je dítě sobecké, sebestředné, nemá racionální myšlení a je ovládáno pouze svými pudy a instinkty. Pokud je tedy dítě ovlivněno racionalizací a disciplínou těla i duše, je možné ho převést do stadia rozumové dospělosti. Druhá představa je však opakem té první a vychází z Rousseauovy filozofie dítěte jako přirozeně dobré a čisté lidské bytosti, nezkažené kulturou. Dítě zde potřebuje podporu a vedení dospělého, aby mohlo plně rozvinout svůj potenciál. Tuto představu datujeme na 18.–19. století. Třetí představa je založena na vnímání dětství jako imanentního dítěte, kdy dítě je pojímáno jako zvláštní bytost, ale bez jakýchkoliv charakteristických rysů (jde také o pojetí *tabula rasa*, se kterým přišel J. Locke). Dítě opět potřebuje vedení, aby se formovalo do rozumného dospělého. Jeho úspěchy či neúspěchy jsou tedy odrazem dospělého.³³

³⁰ Srov. POSTMAN, N. *The disappearance of childhood*. s. 45–49.

³¹ Srov. NODL, Martin – Dvě tváře dětství. Malí dospělí a děti-hříšníci ve středověku. Nodl, Martin. *Dějiny a současnost. Kulturně historická revue*. 28, č. 1, s. 30.

³² Srov. ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. s. 17–19.

³³ Srov. JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT Alan. *Theorizing Childhood*. Polity Press, 1998. s. 10–21.

2.1.1 Renesance a humanismus

Období renesance a humanismu se datuje od 14. století do 17. století se vznikem v Itálii. Do českých zemí se dostalo až v 60. letech 15. století a končí ve 20. letech 17. století neboli bitvou na Bílé hoře. Tyto směry přinášejí nové myšlenky. Renesance, v překladu znovuzrození navazuje na středověk, obrací se k antice a obnovení antických hodnot jako je například ideál vzdělanosti. Humanismus je směr, který se obrací ke člověku, přináší změnu pohledu na člověka a společnost.³⁴

Postavení dítěte v rodině závisí na sociálním postavení rodiny. Pozice dítěte se od středověku radikálně změnila. Dítě je v novověké rodině považováno za právoplatného člena rodiny, kdy se rodiče alespoň z části snaží přizpůsobit jeho potřebám. Dítě mělo ve společnosti a rodině zvláštní místo, o čemž svědčí především dochovaná literatura nejen pro děti, ale i pro dospělé. Děti již nebyly zabíjeny, jako tomu bylo dříve, což svědčí o vyspělejší emocionalitě, středověká generace touto schopností neoplyvala.³⁵

V bohaté i chudé rodině ztvárňuje nejdůležitější roli náboženství. Církev zaujímá místo právního subjektu, jehož hlavou je římský papež.³⁶ Již malé děti se učí modlitby a náboženství je provází po celý život. Obrovské téma jsou porody, z důvodu zachování rodové linie, u chudších pak z důvodu zajištění rodiny. Během tohoto období bylo velké procento dětské úmrtnosti připisováno špatné hygieně, špatné výživě nebo lékařské negramotnosti. Pro rodiče bylo důležité ihned po narození nechat dítě pokřtít, aby při možném brzkém úmrtí bylo dítě duchovně zajištěno. Křest souvisel se zajištěním „věčného života“ a také s myšlenkou očistce. Ti, kteří pokřtěni nebyli, pak nesměli být pohřbeni na hřbitově.³⁷

Péče o novorozence a děti nejmladší (do 7 let) byla v bohatších vrstvách zajištěna kojnými a chůvami. Děti mají již od narození své místnosti, často sdílené se svými sourozenci, ve kterých s nimi bydlí již zmiňovaný personál. S tím později souvisí i nedostatečné mateřské pouto mezi matkou a dětmi. U chudších rodin se pak o děti starají matky, případně ji zastoupila jiná žena v rodině. Nepřipadalo v úvahu, aby se o dítě staral otec, avšak k dítěti měl kladný vztah a zajímal se o něj.³⁸

Vztah mezi dětmi a rodiči je založen na ideálu poslušnosti k rodičům, hlavně k otci. Přístup k dítěti ve šlechtické rodině se například řídí Desaterem: „*Cti otce svého a matku svou*“. Otec má vřelejší vztah k následníkům a žena pak ke svým dcerám. Otcové si mnohdy dětskou poslušnost vynucují pomocí tělesných trestů. Projevení úcty k rodičům děti projevují vykáním.³⁹

Vzdělávání je privilegiem bohatých, které je realizováno především formou soukromých hodin. Ve výuce převládá již už zmíněné náboženství, důležité je vyučování jazyků, a to vše bez rozdílu pohlaví. Poskytována je také základní výuka jako čtení a psaní.⁴⁰ Díky reformačnímu prostředí, které dbalo dle Martina Luthera alespoň na základy gramotnosti u dívek, se dívky učily také číst a psát, neboť v rodině zaujímal

³⁴ Srov. KOPECKÝ, Milan. České humanistické drama. Praha: Odeon, 1986, s. 8.

³⁵ Srov. HALÍŘOVÁ, M. Sociální patologie s. 32–33.

³⁶ Srov. LAMPARTER, M.: Vztah církve a státu. Masarykova univerzita. Brno 1993. s. 38.

³⁷ Srov. DVOŘÁČKOVÁ-MALÁ, D., HOLÝ, M., STERNECK, T., et al. *Děti a dětství*. s. 160–359.

³⁸ Tamtéž, s. 168–216.

³⁹ Tamtéž, s. 168–219.

⁴⁰ Tamtéž, s. 284–287.

vzdělaná manželka a matka ctnostné místo.⁴¹ Na ostatních předmětech, jako bylo sedmero svobodných umění, se již dívky nepodílely. Ženy jsou vychovávány a vzdělávány k roli manželky a matky. Za vzdělání u chlapců odpovídají preceptoři nebo vychovatelé.⁴²

Kromě soukromé výuky probíhala výuka i ve školách, mezi které patřily církevní školy, původně určené pouze pro přípravu kněží, později pro děti šlechticů. V těchto školách opět hraje důležitou roli náboženství, po němž následuje sedm svobodných umění. Převládalo v nich učení mechanické paměti, kdy se děti učily vše nazpaměť v latině, aniž by rozuměly obsahu. Vedle tohoto církevního školství zde vznikla i výchova rytířská, která mladé šlechtice vychovávala ve zdatné válečníky, anebo jako společníky dívek.⁴³ Dalším typem školy je městská škola, která se snaží vymanit z vlivu církve. Chodily sem děti měšťanů. Na těchto školách figurovalo opět náboženství, ovšem ne v takové míře jako na církevních školách, poté se akcentovalo čtení, psaní a latina. Také tento typ školy nabízel jakousi zjednodušenou formu sedmera svobodných umění.⁴⁴ Chudí chlapci pak byli nadále vedeni převážně k pomoci rodičům a vzdělávání se jim příliš nedostávalo.⁴⁵

Na bohaté dívky se postupem času začaly klást větší nároky skrze výchovu. Kromě základního vzdělání, které absolvovaly s chlapci, se začaly také věnovat etiketě, hře na hudební nástroj a rovněž tanci. Toto vše jim mělo pomoci k sociální integraci do společnosti. Chudým dívkám se vzdělání nedostávalo, učily se pouze od svých rodinných příslušníků. Mnohdy byly posílány do jiných rodin jako děvečky, což jim mělo také pomoci začlenit se do společnosti.⁴⁶

2.1.2 Osvícenství

Období osvícenství se datuje na konec 17. století a plně se rozvinulo až v 18. století, které bylo nazváno věkem rozumu. Osvícenství je odvozenina od slova „světlo“, které lze chápat jako metaforu pro rozum, racionální myšlení a šíření vzdělanosti. Hlavní kritika osvícenství směřuje vůči náboženství a církvi.⁴⁷ Člověk je v tomto ohledu považován za autonomního, podle Kanta musí vykročit z nedospělosti a začít používat svůj rozum dospělým způsobem.⁴⁸

Postavení dětí v rodinách se výrazně nezměnilo. Dítě je stále chápáno jako člen rodiny, stejně jako v době renesance a humanismu. Vztah mezi rodiči a dětmi stále závisí na poslušnosti dětí vůči rodičům, respektive k otci. Nemění se ani četná úmrtnost dětí.⁴⁹

V době osvícenství už vzdělání není v rukou rodičů, ale postupně začíná do něj zasahovat stát.⁵⁰ Zásadní převrat znamenaly tereziánské reformy, které daly vzdělání

⁴¹ Srov. ČORNEJOVÁ, Ivana, KASPER Tomáš, KASPEROVÁ Dana, et al. *Velké dějiny země Koruny české*. Praha: Paseka, 2020. s. 73

⁴² Srov. DVOŘÁČKOVÁ-MALÁ, D.; HOLÝ, M.; STERNECK, T.; et al. *Děti a dětství*. s. 288.

⁴³ Srov. JŮVA, Vladimír; JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. s. 31–32.

⁴⁴ Tamtéž, s. 34.

⁴⁵ Srov. DVOŘÁČKOVÁ-MALÁ, D.; HOLÝ, M.; STERNECK, T.; et al. *Děti a dětství*. s. 357.

⁴⁶ Tamtéž, s. 295–296.

⁴⁷ Srov. NEŠPOR, Zdeněk R. *Sociologický ústav AV ČR - Osvícenství – Sociologická encyklopedie* [online]. Poslední aktualizace 4.2.2022 [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: <<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Osv%C3%ADcenstv%C3%AD>>.

⁴⁸ Srov. LOUŽEK, Marek, SOBOTKA, Milan. *Dvě stě let od smrti Immanuela Kanta: sborník textů*. Praha: Centrum pro ekonomiku a politiku, 2004. s. 63.

⁴⁹ Srov. DVOŘÁČKOVÁ-MALÁ, D.; HOLÝ, M.; STERNECK, T.; et al. *Děti a dětství*. s. 168–219.

⁵⁰ Tamtéž, s. 361.

jednotnou formu a umožnily vzdělávat děti bez rozdílu majetku a pohlaví. Stále se praktikovala soukromá výuka pro bohaté a školní vzdělávání bylo pouze pro nemajetné děti. Opět důležitou roli hrálo náboženství a základní vzdělání jako čtení, psaní a počítání.⁵¹ Stát se zajímal o celkové blaho dítěte, a tak se nově začala vyučovat zdravotní věda, kde se děti učily správnému chování k tělu, správné stravě, ale i lidskému zdraví obecně.⁵² Přibýly nové vyučované předměty, jako dějepis, fyzika, zeměpis a přírodní vědy. Důraz byl kladen i na tělesnou výchovu. Již se nevyučovalo v latině, ale v mateřském jazyce. Začaly vznikat instituce pro předškolní děti zvané opatrovny a jesle pro pracující rodiče.⁵³

2.2 Postavení dítěte v 19. století

Zde naváží na již zmiňované sociální vědce Jamese, Jenkse a Prouta, kteří svou čtvrtou představu o dítěti datují do 19. století. Je založena na principu vedení dítěte dospělým a je nazvána jako přirozeně se vyvíjející dítě. Tato představa má kořeny ve vývojové psychologii a také v Piagetově koncepci časově a hierarchicky seřazených stadií vývoje dítěte. Z této myšlenky vychází i Montessori princip, což je myšlenka, že rozlišujeme dětství, které definujeme jako nedostatečné schopnosti a dospělost jako vrchol vývoje.⁵⁴

19. století přineslo změny v postavení dítěte ve společnosti. Průmyslová revoluce, urbanizace a rozvoj přírodních a humanitních věd, jako je sociologie nebo medicína, měly na dětství silný vliv. Chudé děti jsou více vtahované do pracovních procesů. Do té doby byla hranice dětské práce stanovena od 9. roku věku a od poloviny 19. století se stanovila na 14 let. Ovšem v praxi se tyto zákony mnohdy porušovaly, ale působily alespoň morálně, a proto se na konci 19. století dětská práce odsuzovala.⁵⁵ Kvalitu dětství ovlivňují i rozrůstající se města nebo hygienické podmínky. 19. století přineslo i snahy o zlepšení zdraví obyvatelstva. S procesem industrializace existuje stále více charitativních aktivit zaměřených na chudé děti a vznik organizací, které se o ně starají. Koncem 19. století dochází k poklesu počtu dětí v rodině, což ovlivnilo i podobu dětství, které se začalo prodlužovat. Kvůli nižší porodnosti bylo více financí na vzdělání, což znamená, že děti místo práce navštěvovaly školská zařízení. Dětství se postupně odděluje od dospělosti a začíná nabývat jiný rozměr.⁵⁶ Objevují se zde i jedny z prvních zákonných úprav o rodině a ochranně dětství, a to konkrétně v trestním zákoníku z roku 1803 a později z roku 1852 či občanském zákoníku z roku 1811.⁵⁷

V literatuře se rodičům doporučuje navázat láskyplný kontakt s dětmi, ovšem v praxi k tomu nedochází tak hojně jako v teorii. Dětem se začínají předčítat pohádky, avšak mazlení je spíše za odměnu. Převládá zde myšlenka vychovávání dětí tak, aby přežily v krutém světě, a rozmazlenost dětí se rovná špatnosti. Ve srovnání s předchozím

⁵¹ Srov. BLÁHOVÁ, Marie, FROLÍK, Jan, PROFANTOVÁ, Naďa, et al. *Velké dějiny zemí Koruny české*. Praha: Paseka, 1999. s. 259.

⁵² Srov. ŠAFRÁNEK, Jan. *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od r. 1769-1895*. Praha, 1897. s. 9.

⁵³ Srov. LENDEROVÁ, Milena, RÝDL, Karel. *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka, 2006. s. 161.

⁵⁴ Srov. JAMES, A., JENKS, Ch., PROUT A. *Theorizing Childhood*. s. 10–21.

⁵⁵ Srov. LENDEROVÁ, M., RÝDL, K. *Radostné dětství?* s. 293–296.

⁵⁶ Srov. HALÍŘOVÁ, M., *Sociální patologie*. s.34–36.

⁵⁷ Srov. LENDEROVÁ, Milena, HALÍŘOVÁ Martina, JIRÁNEK, Tomáš. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914-1918*. Praha: Paseka, 2015. s. 120.

stoletím zde však převládá větší náklonost k dítěti ze strany obou rodičů.⁵⁸ Rodiče mají přístup k pedagogickým myšlenkám, a proto se předpokládá, že budou praktikovat vlídný výchovný přístup a upouštět od krutých trestů, ovšem takto to nefungovalo. Fyzické tresty byly běžné a byly součástí výchovy. Trest musel zajistit mravní myšlení jednotlivce. Důležitým výchovným prostředkem byl dozor nad chováním dítěte a byl využit autoritářský styl výchovy.⁵⁹ V průběhu 19. století se vyšší vrstvy postavily proti tělesným trestům, kdy se na dítě má působit domluvou, nikoliv trestem. V této době převládá stále tzv. patriarchát, děti jsou stále povinny být poslušné vůči rodičům, opět převážně vůči otci, ke kterému cítí silný respekt, někdy až strach. Otec má nad dětmi otcovskou moc až do dovršení zletilosti, což znamená, že rozhoduje o jejich výchově, o jejich vzdělání, a dokonce i jejich povolání.⁶⁰ Stále převládalo vykáni rodičům, jako ukázka úcty.⁶¹

I v 19. století přetrvávala četná dětská úmrtnost, a až ke konci století došlo ke změně v reprodukčním chování, kdy začal klesat počet dětí v rodinách. V zámožných rodinách přetrvával zvyk najímání kojných a chův a později vychovatelek, u chudých rodin hlídali děti sousedé, nebo byly děti samy doma. Dítě mělo postavení následníka rodu a v chudších rodinách mělo pozici pomocné síly. Pro rodiče děti znamenaly zajištění do budoucnosti.⁶²

Výuka ve škole byla pro chudší, kteří si nemohli dovolit soukromého učitele. Děti bez genderových rozdílů se učily základy gramotnosti a katechismu. Rovněž byly vedeny ke znalosti hospodářské práce. Podoba škol byla podle typu a umístění, vznikaly tak školy triviální, normální a hlavní.⁶³ V roce 1805 bylo vydáno „Politické zřízení školské“, což oproti tereziánským reformám byl krok zpět. Nad školami přebírala moc opět církev.⁶⁴ Děti se neučily přemýšlet, ale byly vychovávány jako „povolní a zdatní lidé, kteří měli mít správnou představu o životě, byli vedeni k víře v Boha, k respektování a dodržování světských cností: pořádku, píli, šetrnosti, poslušnosti, čistotě, studu, loajalitě vůči vrchnosti.“⁶⁵ Znovu převládlo tzv. memorování neboli učení nazpaměť. Církevní dozor nad školami se zrušil v roce 1869 a převzal ho stát, který vedením pověřil školské rady.⁶⁶ Stát projevil snahu o vzdělávání všech, aby tak povznesl člověka a zlepšil jeho podmínky k životu. Školní docházka byla stanovena do 12 let, respektive 14 let. Dítě ve 12 letech, případně 14 letech, je již považováno za schopné se o sebe postarat. Po základním vzdělání pak chlapci byli dáváni do učení a později ve 40. letech 19. století mohli studovat i některou odbornou školu. Dívky byly posílány do klášterní školy, nebo do služby, ve většině případů však zůstávaly doma. Snaha o vzdělání byla však u dívek stále velmi omezená a přetrvávala myšlenka, že by se měly především připravovat na budoucí role manželek, hospodyněk a matek. Ve 40. letech 19. století však byl koncipován nový cíl výchovy dívek, a to vědomě vychované dívky, které by mohly sehrát obrovskou roli jako matky. Začala se tak objevovat literatura radící dívkám a ve druhé polovině 19. století

⁵⁸ Srov. LENDEROVÁ, Milena, JIRÁNEK, Tomáš, MACKOVÁ, Marie. Z dějin české každodennosti: život v 19. století. Praha: Karolinum, 2009. s. 52.

⁵⁹ Srov. LENDEROVÁ, M., RÝDL, K.. Radostné dětství? s. 149–151.

⁶⁰ Srov. HALÍŘOVÁ, M., Sociální patologie. s. 39–43.

⁶¹ Srov. LENDEROVÁ, M., RÝDL, K.. Radostné dětství? s. 151.

⁶² Srov. HALÍŘOVÁ, M., Sociální patologie. s. 39–43.

⁶³ Srov. DVOŘÁČKOVÁ-MALÁ, D.; HOLÝ, M.; STERNECK, T.; et al. *Děti a dětství*. s. 47

⁶⁴ Srov. KRÁLÍKOVÁ, Marie, SPĚVÁČEK Václav, NEČESANÝ Josef. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. s. 29.

⁶⁵ HALÍŘOVÁ, M., Sociální patologie s. 48–49.

⁶⁶ Srov. ŠAFRÁNEK, J. *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od r. 1769-1895*. s. 45.

začaly vznikat instituty vyššího vzdělání pro dívky. V roce 1849 pak byla přijata maturita jako podmínka přijetí na vysokou školu.⁶⁷

2.3 Postavení dítěte ve 20. století

Zde znovu připomenu již zmíněné sociální vědce Jamese, Jenkse a Prouta a jejich pátou a zároveň poslední představu dětství datovanou do 20. století, kdy je dítě nevědomé, vycházející z pojetí Freuda a jeho koncepce zrání jako procesu potlačování přirozených pudů a vývoje sebekontroly skrze vztahy s druhými lidmi, zejména rodiči. Dětství je neukončený stav, takže neexistuje žádná hranice, kdy skončí a je definováno jako proces zrání. Dětství je zde chápáno jako činnost, a nikoliv fáze dítěte. Dospělý je pak plně zodpovědná, racionální a autonomní bytost. Tento přístup je přirovnáván k celoživotnímu vzdělávání, což je současný fenomén.⁶⁸

S příchodem změn z předchozích století se očekávalo, že v tomto století bude postavení dítěte a vize dětství dále vzkvétat. Klíčovou roli v definování dětství hrála Ellen Keyová, která ve své knize „Století dítěte“ vyjádřila výzvu k obratu dítěte. Prosazovala rozvinutí dětského poznání a usuzování.⁶⁹ Důležité bylo vnímání dětství jako problému, kdy došlo k přesvědčení, že dítě je „nedostačující“, to lze chápat tak, že dítě je slabé, závislé, rozumově omezené a není přizpůsobeno základním návykům.⁷⁰ Dítě tedy podle tohoto konceptu potřebuje zvláštní zacházení, které se ve 20. století začalo pomalu uplatňovat. Došlo i ke změnám v rodině, kdy se začaly více objevovat partnerské vztahy bez uzavření manželství, což do této doby nebylo zvykem. Také v 60. letech 20. století poklesla otcovská autorita a na rozhodování o dítěti se začali podílet oba rodiče.⁷¹ Je to dáno především zvyšováním úrovně vzdělání a kvalifikace žen.⁷²

Obdobím 1. světové války se kontextu dětství historici věnují málo. Pro děti a jejich dětství bylo toto období nesporně převratné. To, co přineslo 19. století v oblasti školství a vzdělání, lékařských ošetření, zákazu či omezení dětské práce, fakt že dítě není zmenšeninou dospělého a je autentická bytost, která potřebuje specifické zacházení, to vše válka popřela. Ovšem my se o tomto můžeme pouze domnívat, protože toto nemáme nikde zaznamenané a zbývá nám jen spousta otázek.⁷³

Někteří historici odmítli děti jako „nevinnou oběť“. Podle nich nemohou být děti považovány za pasivní objekty války, jelikož válka kolem nich pouze neprocházela, ale i děti musely řešit každodenní problémy, musely se vyrovnávat s brutalizací světa a společnosti. Veřejná moc si v ochraně dětství protřečila, příkladem je zavírání školních knihoven z důvodu šíření nemoci a proti tomu otevřené porušování zákazu dětských prací. Například francouzský historik Stéphan Audoin-Rouzeau vycházel ve svém díle z hypotézy, že během války byly děti vystaveny obrovské fyzické a intelektuální mobilizaci, jaká v dějinách ještě nebyla zaznamenána. Vše, jejich výuka, hračky, volný čas byl podřízen válce. Ovšem české děti byly naštěstí přímé válečné činnosti ušetřeny, což ovšem ale neznamená, že jejich dětství nebylo poznamenáno.⁷⁴ V roce 1908 bylo

⁶⁷ Srov. HALÍŘOVÁ, M., Sociální patologie. s. 48–56.

⁶⁸ Srov. JAMES, A., JENKS, Ch., PROUT A. Theorizing Childhood. s. 10–21.

⁶⁹ Srov. HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2004. s. 33.

⁷⁰ Srov. HELUS, Z., Dítě v osobnostním pojetí. s. 37.

⁷¹ Srov. SINGLY, François de. Sociologie současné rodiny. Praha: Portál, 1999. s. 140.

⁷² Srov. HORSKÁ, Pavla, et al. Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy. Praha: Panorama, 1990. s. 404.

⁷³ Srov. LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M., JIRÁNEK, T., *Vše pro dítě*. s. 5–6.

⁷⁴ Tamtéž, s. 7–8.

vyřknuto císařem krédo „Vše pro dítě!“, což se ovšem s příchodem války stalo pouhou ironií, protože mnoho dětí bylo následně zbaveno práva na dětství. Dětství se ztrácí také v rodině, kde nejsou uspokojeny základní potřeby, jako je vzdělání, a děti jsou často nuceny k pracovní činnosti.⁷⁵

Podle psychologa deMause je od 20. století v módě tzv. „socializační mód“, který směřuje k výcviku dítěte ke správnému chování. Od druhé poloviny 20. století pak přecházíme k pomáhajícímu módu péče o dítě, kde dospělý je ten, který dítě někam vede. Dítě je chápáno jako to, které nejlépe ví, co potřebuje a rodiče se pouze snaží do dítěte vcítit a snaží se dítěti pomoci naplnit jeho potřeby.⁷⁶

Od roku 1989 prošla česká společnost mnoha politickými a ideologickými změnami, které změnily pohled na dětství a dospělost. Český sociolog Nosál se věnuje tématu dětství a zaměřuje se na přechod koncepcí dětství mezi socialismem a postsocialismem. Klíčovým bodem je zde opět nejednoznačnost hranice mezi dětstvím a dospělostí, mluvíme o individualizaci dětství. Popisuje dvě vnímání dětství, kdy první vizí dětství je dítě pod dohledem, univerzální biologický objekt medicínské a vzdělávací péče se svými potřebami. Nosál odkazuje na deMause a jeho socializační mód péče o děti, který také přetrvává dodnes. Druhou vizí charakterizuje jako pokus o „osvobození“, kdy je dítě sestaveno jako kompletní a uvědomělý subjekt, jedinečná bytost s vlastními právy a potřebami. Nosál toto vnímání přirovnává k deMausenovu pomáhajícímu módu.⁷⁷

2.3.1 První světová válka

Jako záminka pro vypuknutí první světové války pro Rakousko-Uhersko byl atentát v Sarajevu spáchaný 28. července 1914, jelikož si byli vědomi rostoucí síly ruského vojska. Nikdo však nečekal, že válka bude trvat několik let.⁷⁸

Během 19. století ochranná role rodiny slábla, což přecházelo i do 20. století. Ochrannou roli převzala policie, četnictvo a moderní armáda. Na druhou stranu byla však posílena emocionální role, protože páry již plánovaly mít děti a vztah si vybíraly podle náklonnosti. Válka tuto roli zastavila, protože z radosti se stával smutek z odchodu a případné smrti manžela či otce, a proto zde šly city stranou a děti tak mnohdy zůstávaly doma dlouho samy. Traumatem dětství byl pohled na utrpení a smrt. Válka určovala budoucnost dětí, kdy se z nich z minuty na minutu stávali sirotci.⁷⁹

Děti byly stále povinné poslušnosti a respektu k rodičům. Rodiče je mohou v případě nutnosti potrestat fyzickými tresty. Ty však nesmí poškodit zdraví dítěte a musí být přiměřené. Matka zastávala roli vychovatele a otec živitele.⁸⁰

Na počátku 1. světové války měl český národ, ještě jako monarchie, velmi nízkou míru negramotnosti. 100 % obyvatel ukončilo povinnou školní docházku. Všichni chodili do školy, která trvala osm let, ale vyšší vzdělávání už nebylo možné pro tak vysoké množství studentů. Během války byly zaznamenány germanizační snahy, zejména infiltrující se do školství. Mnohé školy, české i německé, byly za války zabráný pro

⁷⁵ Srov. LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M., JIRÁNEK, T., *Vše pro dítě*. s. 9.

⁷⁶ Srov. MAUSE, Lloyd de, eds. The history of childhood. s. 62–63.

⁷⁷ Srov. NOSÁL, Igor, *České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskurzy a reprezentace*. In Sociální studia 2002, č. 8, s. 53–85.

⁷⁸ Srov. LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M., JIRÁNEK, T., *Vše pro dítě*. s. 18–19.

⁷⁹ Tamtéž, s. 36–66.

⁸⁰ Tamtéž, s. 120.

vojenské účely. Děti se proto mnohdy učily na chodbách za doprovodu obhroublého slovníku vojáků. Školy vrácené vojáky byly často vyrabovány, zničeny učební materiály, ale často i celé třídy. Chyběla zajištěnost ze strany učitelů, protože řada z nich narukovala, a proto je museli nahradit „čerstvými“ absolventy anebo učitelkami, kterým se tímto otevřely dveře, jelikož do té doby nesměly vyučovat ve vyšších ročnících a u chlapců. Při školách byly zřízeny útulky pro nejmenší, aby matky mohly chodit dále do práce a živit rodiny. V té době se děti kvůli revizím všech učebnic, čítanek a slabikářů staly důležitou cílovou skupinou propagandy. Také zde bylo důležité téma rakouského patriotismu. Toto vše probíhalo v letech 1915–1916.⁸¹

Období 1. světové války nebylo příznivým obdobím pro dítě a jeho dětství, pro výchovu a školský systém, ani pro rodinu.

2.3.2 Druhá světová válka

1. září 1939 překračuje Hitlerova armáda polskou hranici a do války se postupně zapojují další země, až tato válka zachvacuje celý svět. Přináší to mnoho utrpení.⁸² Válka trvá několik let a konec datujeme do roku 1945.⁸³

V tomto období můžeme dětství a dospívání popsat jako existenciální problémy, bída a velké pracovní nasazení. Pokud se muži chtějí zbavit existenčního problému, je pro ně řešením profesionální vojenská služba, která však přináší strasti v podobě rodičovského strachu o svého syna.⁸⁴ V této době také upadala porodnost dětí, protože je mnohem těžší najít si partnera.⁸⁵

Děti jsou často zobrazovány jako pasivní subjekty ve válce, ale můžeme je vidět i jako aktivní subjekty, kdy se děti snaží situaci vyrovnat a přizpůsobit se jí.⁸⁶ Chceme-li však popsat dětství a život dětí za války, musíme vzít v úvahu sociální vrstvy, ze kterých pocházely a k jakým etnickým skupinám patřily. Pro židovské děti vypukla válka mnohem dříve než pro české děti. A jinak budou válku vnímat třeba německé děti než rumunské.

V českých zemích vznikla mimoškolní organizace s názvem Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě. Tato organizace se zabývala výchovou dětí od 10 do 18 let ve směru nacionálně socialistické ideologie.⁸⁷ Činnost organizace lze také rozdělit na dvě základní oblasti, sportovní a duchovně-výchovnou činnost.⁸⁸

Předválečné školství bylo organizováno přijetím československého školství s tím, že právo na vzdělání měl každý bez ohledu na rasu či národnost.⁸⁹ Děti se seznamují s myšlenkou demokracie a jejím rozvojem. Také převládla tendence vedení dětí k národní

⁸¹ Srov. LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M., JIRÁNEK, T., *Vše pro dítě*. s. 67–72.

⁸² Srov. HART, Basil Henry Liddell. *Dějiny druhé světové války*. V Brně: Jota, 2020. s. 28.

⁸³ Tamtéž, s. 2467–2470.

⁸⁴ Srov. MÜCKE, Pavel. *Místa paměti druhé světové války: svět vojáků československého zahraničního odboje*. Praha: Karolinum, 2014. s. 83–84.

⁸⁵ Tamtéž s. 86.

⁸⁶ Srov. WINTERBERG, Sonya, WINTERBERG, Yury: *Kriegskinder. Erinnerungen einer Generation*, Berlin 2009, s. 19–25.

⁸⁷ Srov. Šringl, Jan. *Protektorátní vzor mladého člověka. Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě (1942-1945)*. *Soudobé dějiny*, 11(1-2), s. 25.

⁸⁸ Tamtéž, s. 157.

⁸⁹ Srov. Školství za protektorátu. Domů [online]. © [cit.2022-03-07]. Dostupné z: <<https://skolakemvprotektoratu.pamatnik-terezin.cz/index.php/kolstvi-za-protektoratu>>.

a náboženské snášenlivosti, ovšem výuka náboženství již byla na dobrovolné bázi. Učitelé přivádí děti k sociálně charitativnímu cítění, což odpovídá i tomu, že se ve třídách stýkají děti z různých společenských vrstev.⁹⁰ Školství v této době směřovalo k prodloužení povinné školní docházky a vytvoření tzv. jednotné školy, rovněž byla tendence snižování počtu žáků ve třídě.⁹¹ Za druhé republiky, respektive období od mnichovské zrady do vzniku protektorátu, bylo školství ovlivněno mnoha způsoby. Během mobilizace vojáci obsadili několik škol, takže výuka byla přesunuta do jiných škol nebo do jiných budov.⁹² Postupem času se ve školství začíná uplatňovat rasová teorie, která Židům vzdělání upírala. Rasová teorie se stává na vyšších školách povinným předmětem, potlačuje se individuální výchova a prosazuje se vůdcovský princip.⁹³

V roce 1939 se postupně zavírají všechny vysoké školy a nacisté se začínají zaměřovat i na střední školství. První zásahy do vývoje školství jsou skryté a trvají do roku 1941. Ve školách nastávají velké změny. Je nakázána povinná úcta vůči vůdci, začínají se odstraňovat závadné obrazy. Zakazuje se, aby ve školách vyučovali učitelé židovského původu a židovští studenti by neměli být vzděláni. Od roku 1939 vzniká jazyková přednost, a to konkrétně německému jazyku, který se později stává hlavním vyučovacím jazykem. Do čela třídy je umístěn obraz Adolfa Hitlera, a odstraňuje se kříž jako symbol křesťanství, což u mnohých katolíků vzbuzuje nevoli. Dosavadní svátky jsou zrušeny a nahrazeny např. dnem vzniku protektorátu anebo narozeninami Hitlera.⁹⁴ Školní rok 1943/44 přináší změnu ve známkování, oproti předchozím pěti známám se používá známek šest, kdy pět znamená nedostatečně s možnou nápravou, šestka již bez možnosti nápravy.⁹⁵ Postupem času ubývá učitelů z důvodu věznění nebo popravy za odbojovou činnost anebo za nedostatečnou znalost německého jazyka.⁹⁶

2.3.3. Doba komunismu v Československu (1948–1989)

Cílem komunismu je celková přeměna světa, zrušení starého svět spolu s morálkou a usilování o svět nový. Jeho cílem bylo zrušit soukromé vlastnictví a realizace rodinné reformy. Toto bylo ovšem překážkou v projevení svobody. Zločin je považován za dobro a slova jako spravedlnost, svoboda a právo zde nabývají jiného významu.⁹⁷ Komunismus se také snaží vytvořit nového člověka, a to se projevuje zejména v pojetí rodiny. Děti měly být co nejméně připoutané na své rodiče. Důležitou roli v životě dítěte hraje kolektiv, který měl za úkol převychovat dítě a získat tak pro něj správný ideologický pohled.⁹⁸ Komunismus kromě eliminace rodiny usiloval i o odstranění církve z dětského života. V 50. letech 20. století pak skončily představy o tom, že by výchova dětí byla

⁹⁰ Srov. BOSÁK, František. *Česká škola v době nacistického útlaku: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*. České Budějovice: Státní pedagogické nakladatelství, 1969. s. 6

⁹¹ Tamtéž, s. 7.

⁹² Srov. DOLEŽAL, Jiří: *Česká kultura za protektorátu: školství, písemnictví, kinematografie*. Praha, Národní filmový archiv 1996. s. 38–40.

⁹³ Tamtéž, s. 42.

⁹⁴ Srov. DOLEŽAL, J., *Česká kultura za protektorátu*. s. 43–47.

⁹⁵ Srov. Klasifikace. Domů [online]. © [cit.2022-03-07]. Dostupné z:

<https://skolakemvprotektoratu.pamatnikterezin.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=45>.

⁹⁶ Srov. MICHLOVÁ, Marie. Protentokrát, aneb, Česká každodennost 1939-1945. Řitka: Čas, 2012, s. 55–56

⁹⁷ Srov. BESANÇON, Alain. Le malheur du siècle. Sur le communisme, le nazisme et l'unicité de la Shoah, Paris: Fayard, 1998, s. 54–63.

⁹⁸ Srov. MAKARENKO, Anton Semenovič. *O výchově dětí v rodině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957. s. 15.

především záležitostí státu a státní orgány by měly působit pouze jako pomocná síla rodičů při výchově dětí. Existuje i literatura, která pojednává o tom, jak vychovávat komunisticky uvědomělé děti, o jednu takovou knihu se zasloužil i sovětský pedagog Makarenko.⁹⁹

Komunisté si uvědomili, že pokud ovládnou školství, budou moci formovat nejmladší generaci, aby následovala jejich myšlenky. Výbory Národní fronty hrály v té době velkou roli při ovládání školství, snažily se očistit školy a školské úřady od reakčních živlů a obsazení klíčových pozic. To se týkalo řady učitelů, kteří byli propuštěni, převedeni na jinou školu nebo posláni do penze.¹⁰⁰

V roce 1948 se začal měnit celkový charakter státu, především školství. V zákoně č. 95/1948 Sb., zákoně o základní úpravě jednotného školství bylo zakotveno vzdělání pro všechny občany. Děti navštěvovaly školy prvního a druhého stupně.¹⁰¹ Tento zákon byl důležitým bodem českého školství, protože zde byl zrušen školský systém z roku 1744.¹⁰² Tímto zákonem byla odstraněna dvojkoľejnost školského systému. Všechny děti dostaly možnost jednotného vzdělávání od 1. do 9. ročníku, poté mohly dále studovat.¹⁰³ Tento zákon ukládal školám povinnost poskytovat i náboženskou výchovu podle svého vyznání a dohled byl ponechán na církevních autoritách. Náboženství však nebylo povinné a rodiče mohli své děti z tohoto předmětu odhlásit.¹⁰⁴ V zákoně najdeme i ustanovení, ve kterém jsou konkrétně vyjmenované předměty, které se vyučovaly, v tomto můžeme chápat i jednotnost školství. Vyučoval se například ruský jazyk, vyučovací jazyk, další živý jazyk, občanská nauka, filosofie, matematika, přírodopis, zeměpis, tělesná výchova apod.

V období 1953–1960 byl kladen velký důraz na výchovu a vzdělávání, o čemž svědčí vydání nového zákona.¹⁰⁵ V roce 1953 byl zaveden nový školský zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů, který zavedl sovětský model školství. Tento zákon zkrátil dobu povinné školní docházky, aby mladí odcházeli co nejdříve do pracovního procesu. Toto se později ukázalo jako problémové, jelikož přes zkrácenou školní docházku si žáci měli osvojit učivo stejně jako při nezkrácené docházce.¹⁰⁶ V roce 1955 byl pak vydán dokument „O zvýšení úrovně a dalším rozvoji všeobecně vzdělávacího školství“, kde po podrobném prostudování dojdeme k závěru, že dosavadní vývoj školství není ideální. Nedostatky zde můžeme nalézt již ve zmiňovaném zkrácení docházky, v osnovách a učebnicích, ale i v odborné úrovni učitelů.¹⁰⁷ Také došlo ke snížení počtu vyučovacích předmětů. Vyučovala se např. prvouka, vlastivěda, náboženství apod. Byla velká snaha posílení mateřského jazyka.¹⁰⁸

⁹⁹ Srov. MAKARENKO, Anton Semenovič. *Pedagogická poéma*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. s. 449.

¹⁰⁰ Srov. ČORNEJOVÁ, I., KASPER T., KASPEROVÁ D., et al. *Velké dějiny zemí Koruny české*. s. 442.

¹⁰¹ Srov. Kol. autorů. *Dějiny školství v Československu 1945-1975*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova, 1982. s. 24.

¹⁰² Srov. Kol. autorů. *Dějiny školství v Československu*. I. Díl. Praha: Univerzita Karlova, 1982. s. 21.

¹⁰³ Srov. ČORNEJOVÁ, I., KASPER T., KASPEROVÁ D., et al. *Velké dějiny zemí Koruny české*. s. 443.

¹⁰⁴ Srov. Kol. autorů. *Dějiny školství v Československu*. II. díl. s. 27.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 42–43.

¹⁰⁶ Srov. ČORNEJOVÁ, I., KASPER T., KASPEROVÁ D., et al. *Velké dějiny zemí Koruny české*. s. 444

¹⁰⁷ Srov. Kol. autorů. *Dějiny školství v Československu 1945-1975*. I. díl. s. 31.

¹⁰⁸ Srov. KRÁLÍKOVÁ, M., NEČESANÝ, J., SPĚVÁČEK, V. *Nástin vývoje všeobecného vzdělávání v českých zemích*. s. 80.

V roce 1960 se školství snažilo napravit škody, které napáchal sovětský model. Zvýšil se opět počet vyučovacích předmětů a do výuky byly zařazeny také zájmové kroužky a nepovinné předměty. Rovněž se objevily nové názvy předmětů jako výtvarná výchova místo kreslení apod.¹⁰⁹ V období 1960–1984 byla snaha o zefektivnění péče o výchovu a vzdělání mládeže tím, že se začaly zakládat internátní školy a další zařízení, jako školní družina, kroužky či knihovny.

¹⁰⁹ Srov. KRÁLÍKOVÁ, M., NEČESANÝ, J., SPĚVÁČEK, V. Nástin vývoje všeobecného vzdělávání v českých zemích. s. 87.

3 Dítě v době digitalizované

3.1 Proměna společnosti, výzvy a očekávání vzhledem k dětství

Ve 21. století vlastní téměř každé dítě mobilní telefon nebo počítač. S tím souvisí i hraní her na počítači nebo mobilním telefonu.¹¹⁰ Digitalizovaná doba sebou přináší mnoho výhod, ale i úskalí. Nalezneme mnoho vědeckých článků na téma, jak digitální doba bere dětem dětství a něco podobného se můžeme dočíst i v knize „Dítě v síti“, kde nalezneme hned v první kapitole věty typu „*mobil je problém*“, „*mobily a síť berou dětem dětství, a dokonce i rodiče*“ a mnoho dalších. Otázkou však zůstává, zda tomu tak skutečně je.¹¹¹

Problém či nebezpečí, které si můžeme spojovat s digitální dobou je stres z neustálé komunikace, kdy dítě může být k dispozici kdykoli a kdekoli. Lze považovat v nadsázce za prokletí, ale pro některé rodiče i za požehnání. Pro dítě to však může být stresová situace, která vzniká až přijetím a odesláním přes 3000 zpráv měsíčně. Protože se k nám zprávy dostávají téměř každou minutu, může u dítěte převládnout implicitní, ale zřejmý požadavek na okamžitou odpověď, tím děti ztrácí soustředěnost a upínají se tak k trvalému „multitaskingu“. Mnoho dětí tomuto kontinuálnímu diktátu komunikace podléhá.¹¹² Další hrozbou je tedy nadměrné užívání médií a riziko závislosti, což můžeme u dítěte pozorovat ve chvíli, kdy je neklidné, nervózní nebo rozrušené, a to případně, kdy se nemůže k médiu připojit.¹¹³ To také zahrnuje ohrožení soukromí, protože čím více jsou děti připojené k internetu, tím více pak zviditelňují své aktivity neznámým osobám, a tudíž pak neznámé osoby dostávají do svých rukou soukromé informace.¹¹⁴ Na internetu je rovněž mnoho webových stránek, které mohou být pro mládež hrozbou. Jsou to například různé fotografie nebo videa se šokujícím nebo drastickým obsahem. Děti je často ani nemusí cíleně vyhledávat, ale mohou na ně náhodně narazit při „brouzdání“ po internetu nebo je na to upozorní nějaká kamarádka či kamarád. Může se jednat například o pornografii, násilné činy nebo třeba náboženský fanatismus.¹¹⁵ Jednou z nebezpečných hrozeb je kyberšikana, která může mít podobu publikací záznamů např. videa či fotky, jejichž účelem je zesměšnit a poškodit danou osobu.¹¹⁶ Na internetu hrozí riziko obtěžování mladistvých nebo také falšování či ukradení identity, tedy vydávání se za jinou osobu nebo ukradení profilu jiné osobě s cílem ztrapnění a způsobení újmy.

Dobu digitalizovanou můžeme pojmut jako jakousi novou formu vyprávění pohádek na dobrou noc, nebo dokonce něco jako „nové písmo“. Příběhy se kdysi předávaly z generace na generaci prostřednictvím vyprávění, ale postupem času se tyto příběhy začaly zapisovat a přecházely z ústního vyprávění do písemné formy. Lze to považovat za obrovský pokrok z hlediska technologie. Lidé se museli postupně přizpůsobovat psané formě projevu. Je to způsob, jak si zapamatovat a uložit informace.

¹¹⁰ Srov. SHAPIRO, Jordan. *Nové dětství: jak vychovávat děti, aby prospívaly v digitalizovaném světě*. Bratislava: Noxi, 2020. s. 8.

¹¹¹ Srov. DOČEKAL, Daniel, MÜLLER, Jan, HARRIS Anastázie, et al. *Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta, 2019. Flowee. s. 15.

¹¹² Srov. *Zdravé dětství ve světě digitálních médií: informace a inspirace pro rodiče a všechny, kdo pracují s dětmi a mládeží*. Lelekovice: Franesa, 2020. s. 86–87.

¹¹³ Tamtéž, s. 91.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 102.

¹¹⁵ Srov. *Zdravé dětství ve světě digitálních médií*. s. 115.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 114.

To jim umožnilo komunikovat s lidmi na velké vzdálenosti prostřednictvím korespondence, předávat tak zkušenosti a v neposlední řadě přenášet vědomosti napříč časem. Dnes můžeme pomocí dochovaných dokumentů porozumět světu, který tu byl. Známe myšlenky Sokrata i Platóna, takže se o nich můžeme učit ve škole.¹¹⁷ Avšak i pokroky jako psaná forma jazyka mají své odpůrce. Shapiro uvádí, že nejznámějším kritikem byl Sokrates, který tvrdil, že psaná forma nedokáže vyjádřit přesně to, co chtěl. Přesněji řekl, že „z napsaného“ přeci nemůže vzejít „něco jasného, čistého“. Psaní přirovnával ke kresbě. Jde o něco, co dělají umělci, ti přece dokáží napodobit realitu, ovšem je to pouhá iluze. Jeho žák Platón byl však k pokroku v technologii shovívavější a považoval za důležité zapisovat myšlenky svého učitele. Naskytá se nám však i otázka, zda je dobře, že Platón tehdy svého učitele neposlechl a zapsal jejich rozhovory, jeho myšlenky. Dnes probíráme Platónovy spisy a snažíme se pochopit, co Sokratovy myšlenky znamenají, co nám tím chtěl říct, a dostáváme se k bodu, proč se tomu Sokrates bránil.¹¹⁸

Nové technologie jako tiskařské stroje, mechanické hodinky, vlaky, telegrafy, rádia, fotoaparáty a mnohé další postupně ovlivnily svět a přivedly nás do digitální éry, ve které žijeme dnes. Pokroku nelze bránit, protože myšlení lidí se mění. Technologie dnešního 21. století jsou pro mnohé lidi zlo, ale mnozí si bez nich neumí svůj život představit. Digitální forma hry nebo filmu je náš nový způsob, jak vyprávět příběhy, které byly dříve vyprávěny pouze ústně nebo písemně. Podle McLuhana je předávání materiálů pro naši generaci důležitější než obsah předání. Zkoumá také osobní a sociální důsledky života doby digitalizované. Zjistil, že veškerý pokrok je vždy doprovázen velkými kulturními změnami a že vše závisí rovněž na našem způsobu myšlení, našich zkušenostech, ekonomice a sociálních a politických strukturách.¹¹⁹

Většina dospělých si dělá starosti, o dětské myšlení, které je ovlivněno hraním her. Myslí si, že hraní her ovlivní velmi křehkou psychiku dítěte. Čas strávený u obrazovky ve skutečnosti neničí mozek v pravém slova smyslu, ovšem nerozvíjí se tak, jak by se rozvíjel, kdyby dělal nějakou jinou činnost. Tento strach pramení ze strachu z neznáma, stejně jako se Sokrates bál psané formy jazyka. Už tehdy se objevovaly kritiky na knihtisk. Lidé nemohli přijmout pokrok už tehdy a je tomu i dnes v případě moderních technologií. Každá technologie má své klady, ale i zápory.¹²⁰

V dnešní době se děti zaměřují na sociální sítě jako je facebook, instagram, youtube a mnoho dalších. Existují výzkumy a studie o tom, jak digitální technologie ničí děti, viz také např. M. Spitzer: „Digitální demence“. Dětství se podle nich vytrácí a něco podobného vyjádřil i mediální teoretik Postman, který se zabýval mizejícími idejemi dětství jako období nevinnosti a nevědomosti, a to v polovině 20. století s příchodem moderních zařízení jako televize, internet a chytré technologie. Díky tomu mají děti mnohem snazší vstup do světa dospělosti než dříve. Dominantní charakteristikou digitálního věku se stal „dítě-dospělý“ v důsledku tzv. „zdětšťování“ dospělých a naopak k „adultifikaci“ dětí a zároveň ke splnutí dětského světa se světem dospělých, kdy hodnoty a životní styl dospělých splývají s dětskými hodnotami.¹²¹

¹¹⁷ Srov. SHAPIRO, J. *Nové dětství*. s. 8–9.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 9–10.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 12.

¹²⁰ Tamtéž, 12–13.

¹²¹ Srov. POSTMAN, N. *The disappearance of childhood*. s. 99.

S vědomím toho všeho vyvstávají otázky, zda doba digitalizovaná neničí mozkové buňky, nekazí zrak, nezpůsobuje obezitu. Zda se děti nenaučily odejít z konfliktu tak, že se odhlásí na sociální síti a vše řeší pomocí zpráv, a ne osobně. Vše se nám zdá logické, ale tyto obavy jsou předvídatelné. Všechno, co máme – knihy, televize, telefony – vše se zmenšilo a dalo do malé krabičky, kterou si zastrčíme do kapsy. Učení, hry, zábava, randění se přesunuly do virtuálního světa, který je občas nepochopitelný. Dříve se děti učily z knih, a aby poznaly někoho nového, musely jít ven. Dnes stačí pouze kliknout a vše je hotovo. Jde o obrovský technologický pokrok a mnozí z nás to nemohou přijmout. Dětství jako takové se snaží přizpůsobit pokroku a novým technologiím.¹²²

„Na mezinárodní konferenci o mládeži, pod záštitou UNESCO pronesl první řečník k přítomným odborníkům (vědcům) tato slova: Naše mládež zná jen rozkoše a není moudře vychovávána, všemu se vysmívá a nebere ohled na starší. Naše děti se staly tyrany, nepovstanou, když do místnosti vchází starší člověk a protiví se vlastním rodičům. Zkrátka mládež je hrozně zlá. (470 – 399 před K.) Náš svět dosáhl kritického momentu. Děti neposlouchají rodiče. Je vidět, že už je blízko konec světa. (Egyptský papyrus starý 5 tisíc let) Naše mládež je zkažena až do morku kosti. Je intrikánská a líná. Nikdy nebude připomínat mládež dávných časů. Mladé pokolení dnešních dnů není schopno zachovat naši kulturu. (Babylonská hliněná tabulka) Veliký potlesk, ovace. A teprve pak řečník řekl, že jsou to tak staré citáty. Posluchači, tedy vědci, odborníci, se určitě za svůj potlesk, tedy za projevení souhlasu, zastyděli. Proslulá hliněná destička z Mezopotámie: Všude, kamkoliv se podívám, jsou lidé stejní pitomci.“¹²³

Z této pasáže můžeme jasně poznat, že pro starší generaci bude ta mladší vždy „špatná“. My, kteří kritizujeme dnešní generaci, jsme byli a stále jsme kritizováni generací před námi.

Očekáváme, že děti nebudou používat nové technologie, ale sami jim musíme jít příkladem. *„Máma se na mě už ani nedívá, pokud mě tedy nefotí. Jinak jenom textuje, očima je přilepená ke svému mobilu. Pořád. Jako kdybych mámu ani neměla...“* To je výrok 8leté holčičky. Další holčička na otázku, co si přeje, aby nikdy nebylo vynalezeno, napsala „mobilní telefon“ a vše zakončila větou: *„Mí rodiče jsou na mobilu každý den, je to špatný zvyk. Nemám to ráda.“¹²⁴*

3.2 Výchovné problémy u dětí

Výchovné problémy lze definovat jako tzv. závadové a rizikové chování dětí, často související s nevhodným působením rodiny. Výchovní problém je úzce spjat s poruchou chování, která je řešena v některých odborných oblastech, jako je psychologie, sociologie nebo speciální pedagogika. Proto můžeme říci, že porucha chování je něco, co přesahuje běžné chování, něco, co porušuje společenské normy.¹²⁵ Podle L. Mazákové poruchy chování můžeme definovat jako negativní odchylku v chování člověka od normy, tedy odchylku od toho, co lidé považují za normální. Normy jsou chápány jako jakési měřítko,

¹²² Srov. SHAPIRO, J. *Nové dětství*. s. 14–15.

¹²³ Vyklepáno z knih: Starověk, antické Řecko a Řím | Outsider Media. Outsider Media [online]. [cit.2022-03-15]. <Dostupné z: <https://outsidermedia.cz/Vyklepano-z-knih-Starovek-anticke-Recko-a-Rim/>>.

¹²⁴ Srov. DOČEKAL, D., MÜLLER, J., HARRIS A., et al. *Dítě v síti*. s. 109.

¹²⁵ Srov. NOVOTNÁ, Marie, KREMLÍČKOVÁ, Marta. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: SNP – Pedagogické nakladatelství a.s., 1997, s. 43.

kteřé lze posuzovat z řůzných kritérií, př. filozofického, psychologického nebo sociálního.¹²⁶

*„Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, mělo by porušovat sociální očekávání přiměřené věku, a proto být závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinělé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý.“*¹²⁷ Tyto poruchy mohou často souviset s nepříznivým psychosociálním prostředím, konkrétně s rodinnými vztahy nebo školní neúspěšností. Je častější u chlapců než u dívek. Poruchy chování se špatně odlišují od hyperaktivity a často je s nimi hyperaktivita spojená.¹²⁸ Poruchy se podle Vagnerové dělí do dvou kategorií: neagresivní chování (lhaní, záškoláctví, negativismus, závislost) a agresivní (šikana, krádež, agrese, vandalismus).¹²⁹

Vznik poruchy chování má celou řadu vlivů, které na sebe navzájem působí. Můžou to být genetické dispozice, porucha CNS, sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá nebo třeba úroveň inteligence. Důležitým bodem je také to, že *„nejde o následky duševních poruch či onemocnění, ale o odchylky v osobnostním vývoji, které jsou dány interakcí základních etiologických faktorů.“*¹³⁰ Genetický vliv pracuje například v oblasti behaviorálních poruch na rovině temperamentu. *„Rizikovým faktorem je dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, snížený sklon k úzkostnému prožívání (to znamená snížení zábran) a menší citlivost ke zpětné vazbě, resp. nezávislost na pozitivním sociálním hodnocení, lhostejnost k odezvě.“*¹³¹ Do jaké míry poruchu chování ovlivňuje genetika není jasné, avšak není zjevně dokázáno, že by poruchu chování někdo mohl „mít v genech“. Dá se však říci, že některé děti mají pouze větší sklony k problémům kvůli jejich genetické výbavě a jsou mnohem náchylnější k jakýmkoli nepříznivým okolnostem, kterým mohou ve svém životě čelit.¹³² Poruchy chování jsou tedy rozvíjené až působením různých faktorů na dítě.

Poruchy chování ovlivňují také biologické vlivy, např. narušení centrální mozkové soustavy, které má za následek postižení nebo onemocnění mozku. Nevhodné reakce, jako je výbuch agrese, mohou být u těchto jedinců snadněji vyvolány.¹³³ Jak již bylo zmíněno výše, s poruchami chování je spojená i hyperaktivita. Poruchu chování ovlivňuje mnoho faktorů, mohou to být i různé zátěžové situace, které dítě nezvládá, může se jednat například o zneužívání nebo zanedbávání dětí. Dítě, které nemá vytvořenou citovou vazbu s rodiči, má později problémy s navazováním vztahů. Dítě se také může chovat agresivně, protože se mu ze strany rodičů nedostává dostatečné pozornosti, a tak si jí tzv. vynucuje. Jeho chování je ovlivněno vším, co se v jeho životě

¹²⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. s. 4.

¹²⁷ Srov. TRAIN, Alan. Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka. Praha: Portál, 2001. s. 187.

¹²⁸ Srov. *Duševní poruchy a poruchy chování: Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: Mezinár. klasifikace nemocí*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. s. 232.

¹²⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie problémového dítěte školního věku*. s. 70.

¹³⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. s. 67.

¹³¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese* Praha: Portál, 2004. s. 781.

¹³² Srov. TRAIN, A. Nejčastější poruchy chování dětí. s. 30.

¹³³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. s. 782.

děje, může to být například rozvod, ztráta blízkého člověka, ale i zahájení školní docházky.

4 Sociální práce s rodinou s dětmi

4.1 Historie sociální práce s rodinou s dětmi

Počátky sociální práce na území našeho státu spočívaly především na činnosti církve. Výchozím motivem církve bylo obecné dobro a sociální spravedlnost. Cílem této iniciativy bylo podnítit myšlenku pomoci nemocným, bezmocným, starým, chudým, lidem bez domova, sirotkům nebo vdovám. Primární a ústřední institucí od počátku průmyslové revoluce byla rodina, která byla vždy v popředí pomáhajících institucí. Pomoc a podporu si lidé vždy poskytovali v rámci rodin, a tak se společně starali o potřebné občany.¹³⁴

Počátky sociální práce stojí převážně na principech paternalismu, filantropie a charity. Již ve středověku můžeme najít první náznaky sociální práce, především pomoci sirotkům a chudým, ale sociální práce jako profese, kterou známe dnes, se začala formovat až v 19. a 20. století.¹³⁵

Ovšem činnosti, které by se do dnešní sociální práce zařadily, se objevují již od nepaměti. Například v 16. století se začaly objevovat chudinské zákony. Zde také spatřujeme první pokusy o spolupráci měst a církve v péči o chudé. Ve Spojeném království byl vydán zákon o chudých, starosti o handicapované, o které se měla starat jejich rodina. To lze považovat za začátek státní intervence. Koncem 18. století Josef II. vydal nařízení a zřídil farní chudinské instituty, které zřizovaly útulky pro chudinu a zařízení pro handicapované např. špitály, sirotčince. V 19. století se pak v církvi, která je předchůdcem dnešní podoby sociální práce, začaly objevovat nové iniciativy. Koncem 19. století došlo ke vzniku sociálního zabezpečení. Na začátku 20. století se začala prosazovat metoda sociální práce s rodinou. Mezi válkami byla sociální práce ovlivňována psychologii a pedagogikou.¹³⁶

4.2 Sociální práce s rodinou s dětmi v současnosti

Sociální práci s rodinou můžeme chápat z mnoha různých úhlů pohledu. Existují různé metody sociální práce s rodinou, které lze nazvat dle užití různých typů intervencí. Sociální intervence je proto chápána jako činnost různých forem prováděná sociálním pracovníkem ve prospěch klienta či rodiny.¹³⁷ Sociální práci s rodinou můžeme také označit za čtvrtou metodu sociální práce, která navazuje na práci individuální, se skupinou anebo komunitní.¹³⁸ Sociální práci s rodinou lze zařadit do tzv. mezzo praxe, která odpovídá střední úrovni sociální práce.¹³⁹

Většina sociálních problémů, které je potřeba řešit pomocí sociální práce, vzniká v dysfunkčních rodinách. V rámci sociální práce stát reaguje na problematické situace, které mohou v rodině nastat a ohrozit zdraví nebo výchovu dítěte. Dítě může být ohroženo například rodičovským konfliktem v případě rozvodu rodičů nebo neplněním rodičovských povinností, jako jsou platby výživného na dítě, popř. nedostatek citové

¹³⁴ Srov. KUZNÍKOVÁ, Iva. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011. s. 13.

¹³⁵ Srov. DUKOVÁ, Ivana, DUKA, Martin, KOHOUTOVÁ Ivanka. *Sociální politika: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2013. s. 37–38.

¹³⁶ Srov. MATOUŠEK, Oldřich, KŘIŠŤAN, Alois, ed. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. s. 185–188.

¹³⁷ Srov. MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*, s. 14.

¹³⁸ Srov. NAVRÁTIL, P. *Úvod do teorií a metod sociální práce*, s. 9.

¹³⁹ Srov. MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*, s. 14.

vazby dítěte na rodiče. Dalšími problémy může být psychické či fyzické týrání v rodině, které může být páčáno na matce, ale i na dítěti. Existují instituce pro rodiče, kteří si nevědí rady se svými rodnými nebo manželskými záležitostmi. Důležitou roli v sociální práci má také poradenství. Může se jednat například o poradenství rodičům, kteří mají problém s výchovou anebo vzděláním u dětí.¹⁴⁰

V sociální práci s rodinami s dětmi je důležitá tzv. sanace rodiny. Sanace je v překladu také vyléčení, uzdravení či napravení.¹⁴¹ Jejím smyslem je zachovat a obnovit funkce rodiny v jejím přirozeném prostředí a přispět tak k udržení dítěte v rodině. Jedná se o činnosti, které posilují rodičovské chování, pomáhají snížit závislost na dlouhodobé pomoci a také snižují riziko opakovaného selhání.¹⁴²

Další metody, které také považují za velmi důležité, jsou například rodinná konference, která je využívána pro práci s ohroženými rodinami tzn., že širší rodina se radí, jak se s nelehkou situací dítěte vypořádat. Svolává se vždy, když je dítě ohroženo a hrozí, že tímto problémem bude negativně ovlivněno. Cílem konference je aktivizovat přirozenou podpůrnou síť kolem dítěte.¹⁴³ Další metodou je rodinná terapie, která přispívá ke snaze řešit rodinné problémy pomocí komunikace, pomáhá přinášet nové myšlenky, nové pohledy, na které rodina sama nepřišla.¹⁴⁴

Sociální práce je multiparadigmatická disciplína, ve které nepřevládá pouze jeden koncept, ale mnoho přístupů a teorií. Sociální práce čerpá z řady oborů, jako např. pedagogiky, sociologie anebo psychologie. Sociální pracovník tak může využívat přístupy jako psychoanalytický, kognitivně-behaviorální přístup, přístup orientovaný na klienta, psychosociální modely a komunikace a mnoho dalších modelů.¹⁴⁵

¹⁴⁰ Srov. GULOVÁ, Lenka. Sociální práce: pro pedagogické obory. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). s. 61.

¹⁴¹ Srov. Velký slovník naučný m/ž. Encyklopedie Diderot. Praha: Diderot, 1999. s. 1294.

¹⁴² Srov. MPSV. Metodická doporučení č. 9, s. 2. [online]. MPSV [cit. 2022-03-16]. in <http://www.mpsv.cz/files/clanky/7273/Metodicke_doporuceni_MPSV_c-9.pdf>.

¹⁴³ Srov. Rodinné konference. Amalthea [online]. Amalthea z.s. © 2016 [cit.2022-03-16]. Dostupné z: <<http://www.amalthea.cz/rodinne-konference/>>.

¹⁴⁴ Srov. GJURIČOVÁ, Šárka, ŠPITZ, Jan, KUBIČKA Jiří, et al. Vidět věci jinak: rozhovory rodinných terapeutů. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. s. 11–12.

¹⁴⁵ Srov. MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. s. 193-200.

5 Práva dítěte

5.1 Děti a jejich práva v historii

V novověku bychom zmínky o dítěti v právních úpravách hledali marně, což také odráží postavení dítěte v tehdejší době. V zákonech nalezneme zmínky o dětech, ale to nezaručuje dítěti žádná práva. Počátek vývoje dětských práv je v 19. a 20. století, kdy byl také definován pojem dětství.¹⁴⁶ Nejvýznamnější oblastí změny byl již zmiňovaný zákaz dětské práce a dále také povinnost školní docházky. K významnému rozvoji dětských práv pak došlo především ve 20. století, a to konkrétně po 1. světové válce. V této době se do popředí zájmu dostává postavení dítěte a státy se začínají spojovat s cílem zkvalitnění životních podmínek dětí po válce. V roce 1920 byla pak v Ženevě založena Mezinárodní unie pro pomoc dětem, která položila základy pro mezinárodní předpisy o právech dětí.¹⁴⁷ V Ženevské deklaraci, která byla projednávána na Valném shromáždění Národní ligy v roce 1924¹⁴⁸ je pět základních principů. Prohlášení bylo významné tím, že šlo o první pokus o tzv. kodifikaci práv dětí, ovšem zatím bez právní závaznosti. Tyto základy se později staly podkladem pro „Deklaraci práv dítěte“.¹⁴⁹

Druhá světová válka zastavila rozvoj dětských práv a dětství jako takové bylo potlačeno. Poválečné období stejně jako po první světové válce přineslo mnoho nových poznatků v právní oblasti. Poválečné reakce daly vzniknout dvěma velmi důležitým momentům ohledně práv dětí. V roce 1946 Valné shromáždění Organizace spojených národů založilo Dětský fond OSN, nyní UNICEF¹⁵⁰, který má plnit úkoly v oblasti zdraví dětí, jejich vzdělávání, hygieny, životního prostředí atd. V roce 1948 byla zveřejněna Všeobecná deklarace lidských práv OSN, která se zabývala právy dětí v rodinném kontextu.¹⁵¹ V České republice byl přijat zákon o rodině č. 265/1949 Sb., kde se začalo upouštět od otcovské moci a rodičům byla dána stejná práva a povinnosti vůči svým dětem. V tomto zákoně je také zakotveno rovné postavení ženy a muže.¹⁵²

V roce 1959 byla podepsána Deklarace práv dítěte, která od počátku zdůrazňovala, že dětem musí být zaručena ochrana již v prenatálním období. Rozhodnutí povolit interrupci je však na zvážení každého státu.¹⁵³ Tato deklarace není smlouva, kterou by všichni museli dodržovat, nýbrž jde o doporučení. Od roku 1990 vstoupila v platnost Úmluva o právech dítěte OSN, která nabyla právní moci a dítě již není jen objektem, ale i subjektem, který má své zájmy a práva. Svým obsahem však navazuje na již zmíněnou Deklaraci. Česká republika také podepsala opční protokol k Úmluvě o právech dítěte, který se zabývá právy dětí v ozbrojených konfliktech mezi státy.

¹⁴⁶ Srov. MILLEROVÁ, M., Základní zásady ochrany práv dítěte v českém a anglickém právu, Univerzita Karlova v Praze 2012, s. 28.

¹⁴⁷ Srov. HRUŠÁKOVÁ, M., Dítě, rodina, stát: úvahy nad právním postavením dítěte, Brno: Masarykova univerzita, 1993, s. 30.

¹⁴⁸ Srov. JÍLEK, D., et al., Studie o právech dítěte, Brno – Boskovice: Česko – britská o.p.s., 2011, s. 27.

¹⁴⁹ Srov. BŮŽEK, A.; MICHALÍK, J., Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, Olomouc: Univerzita Palackého Olomouci, 2000, s. 7.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 7.

¹⁵¹ Srov. Fakta a čísla OSN. Základní údaje o Organizaci spojených národů, New York: United Nations, 2003, Informační centrum OSN v Praze, 2005, s. 188.

¹⁵² Srov. NOVOTNÝ, Petr, IVIČÍČOVÁ, Jitka, SYRŮČKOVÁ, Ivana, et al. *Nový občanský zákoník*. 2, Praha: Grada Publishing, 2017. Právo pro každého (Grada). s. 498–503.

¹⁵³ Srov. BŮŽEK, Antonín. Století dítěte a práva dítěte. Sdružení zastánců dětských práv ČR [online]. 2011 [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <<http://dcicz.org/userfiles/file/sdpd.pdf>>.

Existuje rovněž druhý opční protokol, který se týká prodeje dětí, dětské prostituce a pornografie, ten však Česká republika stále neratifikovala.¹⁵⁴ Od roku 1993 má Česká republika zakotvená práva dětí v ústavním pořádku, a to v Listině základních práv a svobod. V roce 1998 byla přijata novela rodinného práva, která výrazně změnila práva a povinnosti rodičů vůči dětem, kdy byl pojem „rodičovská práva“ nahrazen pojmem „rodičovská zodpovědnost“ s přihlédnutím k celému vztahu mezi dětmi a rodiči.¹⁵⁵

5.2 Děti a jejich práva v současnosti

Ve 21. století je pak prosazována myšlenka respektu k dětem jako nezávislých jedinců ve věcech práv. Přístup dítěte je nyní využíván jako předmět vlastního rozvoje a vzdělávání. Vše důležité ohledně vztahu práv k dětem je zakotveno v Listině základních práv a svobod. Zahrnuto je právo dětí na ochranu a péči nezbytnou pro jejich blaho, právo dětí na svobodu projevu a tak dále. V roce 2012 získalo dítě díky občanskému zákoníku nové místo ve společnosti. *„Dítě je subjektem práv, jehož zájmy mají nejen v právní teorii, ale i v každodenní praxi přednost před zájmy jiných osob a orgánů, přičemž aby bylo zároveň dosaženo jeho blaha, je především nezbytné zjistit názor samotného dítěte.“*¹⁵⁶ I občanský zákoník respektuje práva dítěte jako autonomního jedince a uznává ho jako subjekt práv, což sebou nese pouze výhody, ale také je dítě zapojováno do více záležitostí, které se ho týkají, a vyžaduje se od něj odpovědnost za realizaci přiznaných práv.¹⁵⁷ V roce 2013 pak vstupuje v platnost opční protokol k Úmluvě o právech dítěte, který se zabývá prodejem dětí, dětskou prostitucí a pornografií.¹⁵⁸

Problémem je však realizace dětských práv, což je spojeno s přesvědčováním samotných dětí, že svá práva mají. Zmíněná autonomie, daná výhradně dítěti, zůstane prázdným pojmem, pokud se dítě samo nebude cítit respektováno a uznáváno společností nebo svými rodiči. Dítě by mělo mít pocit, že se s ním zachází jako s partnerem.¹⁵⁹

¹⁵⁴ Srov. Deklarace práv dítěte. Informační centrum vlády [online]. 2009 [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <http://icv.vlada.cz/assets/udalosti/Charta_detskych_prav.pdf>.

¹⁵⁵ Srov. NOVOTNÝ, P., IVIČIČOVÁ, J., SYRŮČKOVÁ, I., et al. *Nový občanský zákoník*. 2. s. 501–506.

¹⁵⁶ RADVANOVÁ, Senta. Rodina a dítě v novém občanském zákoníku. Praha: C.H. Beck, 2015. s. 22.

¹⁵⁷ Srov. RADVANOVÁ, S., Rodina a dítě v novém občanském zákoníku. s. 39.

¹⁵⁸ Srov. 74/2013 Sb. m. s. Opční protokol k Úmluvě o právech dítěte týkající se prodeje dětí, dětské prostituce a dětské pornografie. Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 2022-03-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2013-74>

¹⁵⁹ Srov. MELTON, Gary, LIMBER, Susan. Co znamenají dětská práva pro děti. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2001. s. 49–50.

Závěr

V bakalářské práci jsem sledovala proměnu sociálního postavení dítěte od novověku až po současnost. Cílem bylo pro vytyčené období zmapovat vývoj a proměnu sociálního postavení dítěte ve společnosti včetně problematiky sociální práce s dítětem a rodinou. Dále bylo cílem analyzovat zásadní aspekty této proměny a reflektovat status dítěte a dětství v kontextu naší současnosti. Problematika byla přednostně zaměřena na oblast sociální, sociálně-právní, pedagogickou a obecně antropologickou.

Postavení dítěte se od novověku výrazně změnilo. V novověku sice dítě je již považováno za člena rodiny, ovšem stále je silně podřízeno autoritě otce. Vztahy v rodině nejsou tak vřelé jako je tomu dnes, dítě mělo vztahy spíše ke služebnictvu. V novověku již vnímáme pokrok ve smýšlení rodičů vůči dětem ve smyslu, že děti již nebyly po narození zabíjeny, jako tomu bylo ve středověku, a početí a těhotenství bylo velmi chráněno. Děti byly považovány za nositele rodu anebo jako zajištění pro rodiče do budoucnosti. Novověkým dětstvím se zabývají spíše autoři z pedagogického hlediska, a to ve smyslu vzdělávání. Důležité je ale rozdělení rolí – mužské a ženské. Děti v této době nemají žádné dětství, již od útlého věku byl na ně kladen velký důraz ve smyslu výchovy, vzdělání a následování svých rodičů ať už jako panovníci nebo jako pomocníci na poli. Na vzdělání měli nárok převážně bohatší chlapci. Ženy byly vzdělávány do rolí manželek a hospodyň. Změnu přinesly až tereziánské reformy v době osvícenství, které zpřístupnily vzdělání všem bez ohledu na pohlaví, věk či sociální postavení. Tyto reformy pomohly oddělit dětství od dospělosti a dětství se začalo prodlužovat. Umožnilo se dětem socializovat se ve „světě vrstevníků“.

Změnu v postavení dítěte pak lze výrazně sledovat s příchodem 19. století. Přímý vliv na dětství měla průmyslová revoluce, urbanizace, rozvoj přírodních a humanitních věd, jako sociologie nebo medicína. Děti se stále zapojovaly do pracovních procesů, ale v polovině tohoto století nastal zlom, kdy byla posunuta věková hranice pro dětskou práci. Začalo se prodlužovat dětství, zkvalitnilo se vzdělání a usilovalo se o zlepšení zdraví dětí i celé populace. V 19. století se objevily první právní úpravy, které se zmiňovaly o rodinách s dětmi. Dítě však zůstávalo pod mocí otce, který za něj rozhodoval v běžných záležitostech např. vzdělávání. Dítě stále zaujímal pozici následníka rodu a v chudších rodinách bylo pomocnou silou. Pro rodiče děti znamenaly zajištění do budoucnosti. Vzdělání pro dívky bylo zajištěno, ale vyšší vzdělání se začalo zavádět až koncem 19. století, kdy se prosadil fenomén uvědoměle vzdělané ženy jako matky.

20. století neboli „století dítěte“ také přineslo mnoho změn. Dítě již nebylo považováno za zajištění rodiny. Rovněž partnerské vztahy vznikaly již dobrovolně a početí dítěte se začalo plánovat. Na dítě se začal uplatňovat specifický přístup. Otcovská autorita pomalu vymizela, k čemuž přispělo hlavně vzdělávání žen. Dětství v tomto století bylo však potlačeno příchodem 1. světové války a poté příchodem 2. světové války. Z dítěte se stal člověk, který nejlépe zná své potřeby a je mu nasloucháno. Někdy je však mezi dětstvím a dospělostí velmi tenká hranice, což lze vnímat jako problém. Vzdělávání bylo silně ovlivněno válečnými a politickými událostmi, a tak se děti nově učily například německý jazyk, byla zakázána svoboda slova anebo byly upravovány knihy. Na konci 20. století se pak školství začalo vracet do původního stavu, což postupem času vymodelovalo školství, které máme dnes.

Z výše uvedeného vyplývá, že se dětství utvářelo v průběhu staletí a všechna období přispěla svými prvky k současné podobě dětství. Pro dětství je velmi důležitá

školní docházka, která dětem dává možnost prodloužit si dětství, oddělit dětství od světa dospělých, ale také udržovat sociální kontakt s vrstevníky. Důležité také je, že se postupem času vyvíjely vědy s ohledem na děti, jako je pediatrie, pedagogika nebo dětská psychologie. Tyto vědy se neustále vyvíjejí a dávají podněty k novým myšlenkám, o kterých je třeba informovat rodiče.

Důležité je, že v průběhu historie se status dítěte nejen zlepšoval, ale i zhoršoval, například za první světové války, nebo třeba i zmíněná dětská práce v útlém věku. Během takzvaného století dítě dítě zažívalo utrpení a strach. Dnešní pojetí dětství stále není ideální, neboť je stále ovlivněno různými problémy, jako je příliš liberální rodičovství, kdy děti dostávají vše, co chtějí atd. Může také nastat problém s oddělením životů dětí a dospělých, ke kterému dochází kvůli médiím, takže děti mají přístup ke stejnému obsahu jako dospělí a světy se tak prolínají. Jako lidstvo se však můžeme poučit z negativních důsledků, jako je případ dětské práce, který vedl k legislativě zakazující dětskou práci. Podle mého názoru je důležité, aby se vědci nadále zaměřovali na dětství a aby se také rodiče snažili eliminovat zkracování dětství svých dětí, protože dětství je obdobím, na které všichni rádi vzpomínáme. Domnívám se, že cíl bakalářské práce byl naplněn.

Seznam použitých zdrojů:

- ARIÈS, Philippe. Centuries of childhood: a social history of family life. New York: Vintage Books, 1962. ISBN 0-394-70286-7.
- BESANÇON, Alain. Le malheur du siècle. Sur le communisme, le nazisme et l'unicité de la Shoah, Paris: Fayard, 1998.
- BLÁHOVÁ, Marie, Jan FROLÍK, Nad'a PROFANTOVÁ, Pavel BĚLINA, Michael BOROVIČKA a Milan HLAVAČKA. Velké dějiny zemí Koruny české. Praha: Paseka, 1999. ISBN 978-80-7432-181-8.
- BOSÁK, František. *Česká škola v době nacistického útlaku: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*. České Budějovice: Státní pedagogické nakladatelství, 1969. Sborník Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích.
- BŮŽEK, A.; MICHALÍK, J., Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělání, Olomouc: Univerzita Palackého Olomouci, 2000,
- BŮŽEK, Václav a Pavel KRÁL, ed. Člověk českého raného novověku. Praha: Argo, 2007. Každodenní život. ISBN 978-80-7203-694-3.
- ČORNEJOVÁ, Ivana, Tomáš KASPER, Dana KASPEROVÁ, et al. *Velké dějiny zemí Koruny české*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.
- DeMAUSE, L. 1995. The Evolution of Childhood. In de-Mause, L (ed.): The History of Childhood. Northvale: Jason Aronson,
- DOČEKAL, Daniel, Jan MÜLLER, Anastázie HARRIS a Luboš HEGER. *Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta, 2019. Flowee. ISBN 978-80-204-5145-3.
- DOČEKAL, Daniel, Jan MÜLLER, Anastázie HARRIS a Luboš HEGER. *Dítě v síti: manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*. Praha: Mladá fronta, 2019. Flowee. ISBN 978-80-204-5145-3.
- DOLEŽAL, Jiří: Česká kultura za protektorátu: školství, písemnictví, kinematografie. Praha, Národní filmový archiv 1996.
- DUKOVÁ, Ivana, Martin DUKA a Ivanka KOHOUTOVÁ. Sociální politika: učebnice pro obor sociální činnost. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3880-2.
- *Duševní poruchy a poruchy chování: Popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka: Mezinár.klasifikace nemocí*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. ISBN 80-85121-37-9.
- DVOŘÁČKOVÁ-MALÁ, Dana, Martin HOLÝ, Tomáš STERNECK, et al. *Děti a dětství: od středověku na práh osvícenství*. Praha: NLN, s.r.o., ve spolupráci s Historickým ústavem AV ČR, 2019. ISBN 978-80-7286-333-4. s. 543–536.
- Fakta a čísla OSN. Základní údaje o Organizaci spojených národů, New York: United Nations, 2003, překlad z originálu, Informační centrum OSN v Praze, 2005.
- GJURIČOVÁ, Šárka, Jan ŠPITZ, Jiří KUBIČKA a Elena PODULKOVÁ. *Vidět věci jinak: rozhovory rodinných terapeutů*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. Sociologické aktuality. ISBN 80-85850-51-6.
- GULOVÁ, Lenka. Sociální práce: pro pedagogické obory. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.

- HALÍŘOVÁ, Martina. *Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od dob osvěcenství do roku 1914: disciplinace jako součást ochrany dětství*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2012. ISBN 978-80-7395-486-4.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Jiří Budka, 1993. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HEYWOOD, Colin. *A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times*. Malden: Polity Press, 2001. ISBN 0-7456-1732-8.
- HORSKÁ, Pavla, et al. *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama, 1990. ISBN-80-7038-011-X.
- HRUŠÁKOVÁ, M., *Dítě, rodina, stát: úvahy nad právním postavením dítěte*, Brno: Masarykova univerzita, 1993.
- JAMES, Allison, JENKS, Chris, PROUT Alan. *Theorizing Childhood*. Polity Press, 1998. ISBN: 9780745615653
- JÍLEK, D., et al., *Studie o právech dítěte*, Brno – Boskovice: Česko – britská o.p.s., 2011.
- JINDRA, Z. *První světová válka*. 1. vyd. Praha, 1984
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
- Kol. autorů. *Dějiny školství v Československu 1945-1975*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova, 1982. ISBN 60-23-81.
- Kol. autorů. *Dějiny školství v Československu*. I. Díl. Praha: Univerzita Karlova, 1982. ISBN 60-22-81.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1964.
- KOPECKÝ, Milan. *České humanistické drama*. Praha: Odeon, 1986. Živá díla minulosti (Odeon).
- KRÁLÍKOVÁ, Marie, Václav SPĚVÁČEK a Josef NEČESANÝ. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. Dějiny školy a výchovy.
- KUZNÍKOVÁ, Iva. *Sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3676-1.
- LAMPARTER, Michal. *Vztah církve a státu*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0693-5.
- LENDEROVÁ, Milena a Karel RÝDL. *Radostné dětství?: dítě v Čechách devatenáctého století*. V Praze: Paseka, 2006. Fénix (Paseka). ISBN 80-7185-647-9.
- LENDEROVÁ, Milena, JIRÁNEK, Tomáš, MACKOVÁ, Marie. *Z dějin české každodennosti: život v 19. století*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1683-4.
- LENDEROVÁ, Milena, Martina HALÍŘOVÁ a Tomáš JIRÁNEK. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914-1918*. Praha: Paseka, 2015. ISBN 978-80-7432-499-4. 36-66 s. 120.
- LENDEROVÁ, Milena, Martina HALÍŘOVÁ a Tomáš JIRÁNEK. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914-1918*. Praha: Paseka, 2015. ISBN 978-80-7432-499-4. 5-6.

- LENDEROVÁ, Milena, Martina HALÍŘOVÁ a Tomáš JIRÁNEK. *Vše pro dítě: válečné dětství 1914-1918*. Praha: Paseka, 2015. ISBN 978-80-7432-499-4.7-8.
- LIDDELL HART, Basil Henry. *Dějiny druhé světové války*. Druhé vydání. Přeložil Jitka SLÁDKOVÁ. V Brně: Jota, 2020. Literatura faktu a military. ISBN 978-80-7565-469-4.
- LOUŽEK, Marek – SOBOTKA, Milan. *Dvě stě let od smrti Immanuela Kanta: sborník textů*. 1. vyd.
- MACDONALD, Callum, Jan KAPLAN a Jan BRÁZDA. *Praha ve stínu hákového kříže: Pravda o německé okupaci 1939 - 1945*. 1. vydání. Praha: Melantrich, 1995.
- MAKARENKO, Anton Semenovič. *O výchově dětí v rodině*. 7. vyd., v SPN 6. vyd. Přeložil Vladislav KUKLA. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957. Knihy pro rodiče (SPN).
- MAKARENKO, Anton Semenovič. *Pedagogická poéma*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- MALINA, Jaroslav et. al. *Antropologický slovník, aneb, co by mohl o člověku vědět každý člověk*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009.
- MATOUŠEK, Oldřich, KŘIŠŤAN, Alois, ed. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1154-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-310-9.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7.
- MAUSE, Lloyd de, eds. *The history of childhood*. Northvale: Jason Arson Inc., 1995. ISBN1-56821-551-7.
- MELTON, Gary, LIMBER, Susan. *Co znamenají dětská práva pro děti*. In: KOVÁŘÍK, J. *Dětská práva, právní povědomí, participace dětí a sociální služby*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2001,
- MICHLOVÁ, Marie. *Protentokrát, aneb, Česká každodennost 1939-1945*. Řitka: Čas, 2012.
- MILLEROVÁ, M., *Základní zásady ochrany práv dítěte v českém a anglickém právu*, Univerzita Karlova v Praze 2012.
- MÜCKE, Pavel. *Místa paměti druhé světové války: svět vojáků československého zahraničního odboje*. Praha: Karolinum, 2014. Orální historie a soudobé dějiny. ISBN 978-80-246-2563-8.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman, c2001. ISBN 80-903070-0-0.
- NODL, Marin. *Dětství v předmoderní době*. Souvislosti: revue pro křesťanství a kulturu. 1996, roč. 30, č.4, ISSN 0862-6928.
- NOSÁL, I. 2002. *České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskurzy a reprezentace*. In Sociální studia, 2002.
- NOVOTNÁ, MARIE, KREMLÍČKOVÁ, MARTA. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SNP – Pedagogické nakladatelství a.s., 1997.

- NOVOTNÝ, Petr, Jitka IVIČIČOVÁ, Ivana SYRŮČKOVÁ a Pavlína VONDRÁČKOVÁ. *Nový občanský zákoník*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2017. Právo pro každého (Grada). ISBN 978-80-271-0431-4.
- PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- POSTMAN, Neil. *The disappearance of childhood*. 2. print. New York: Delacorte Press, 1982.
- Praha: Centrum pro ekonomiku a politiku, 2004. ISBN 80-86547-30-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RADVANOVÁ, Senta. *Rodina a dítě v novém občanském zákoníku*. V Praze: C.H. Beck, 2015. Beckova edice právní instituty. ISBN 978-80-7400-578-7.
- SHAPIRO, Jordan. *Nové dětství: jak vychovávat děti, aby prospívaly v digitalizovaném světě*. Přeložil Jarmila DOUBRAVOVÁ. Bratislava: Noxi, 2020. ISBN 978-80-8111-556-1.
- SINGLY, François de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8249-1.
- ŠAFRÁNEK, Jan. *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od r. 1769-1895*. Praha, 1897.
- ŠAFRÁNEK, Jan. *Vývoj soustavy obecného školství v království českém od r. 1769-1895*. Praha, 1897.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-2238-1.
- ŠRINGL, J. (2004). *Protektorátní vzor mladého člověka. Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě (1942-1945)*. *Soudobé dějiny*, 11(1-2)
- TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
- *Úmluva o právech dítěte*. Ostrava: Aries, [1993?]. Světové dokumenty.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- *Velký slovník naučný m/ž*. Encyklopedie Diderot. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902723-1-2.
- WINTERBERG, Sonya – WINTERBERG, Yury: *Kriegskinder. Erinnerungen einer Generation*, Berlin 2009.
- *Zdravé dětství ve světě digitálních médií: informace a inspirace pro rodiče a všechny, kdo pracují s dětmi a mládeží*. Přeložil Radomil HRADIL. Lelekovice: Franesa, 2020. ISBN 978-80-88337-16-4.

Abstrakt

BEZAČINSKÁ, L. *Proměna sociální postavení dítěte od novověku do současnosti*. České Budějovice 2022. Bakalářská práce. Teologická fakulta. Katedra teologických věd. Vedoucí práce Mgr. Lucie Kolářová, Dr. theol.

Klíčová slova: dítě, dětství, rodina, výchova, školní docházka, vzdělávání, práva, historie dětství, postavení dítěte, sociální práce

V bakalářské práci se zabývám proměnou sociálního postavení dítěte ve společnosti od novověku do současnosti. Důležitými dílčími tématy jsou rodina, výchova, školní docházka a vzdělávání, sociální práce s dítětem a práva dítěte. Práce si klade otázku po vlivu dobových podmínek na postavení dítěte a sleduje, jak během několika posledních staletí narůstá systémový zájem o záležitosti spojené s dětmi a dětstvím jako svébytným obdobím lidského života. Dějinné hledisko umožňuje zachytit nejen postupnou proměnu postavení dítěte ve společnosti, ale i zmapovat její příčinné okolnosti, na nichž se podílí například role náboženství, vliv vědy a dobových autorit či síla lidové tradice a zvyklostí. V tomto kontextu je pak tematizována sociální práce s dětmi i problematika dětských práv.

Abstract

The Change of Social Position of Child in Society from the Modern Period to the Present

Key words: children, childhood, family, upbringing, school attendance, education, rights, history of childhood, social work

In my bachelor's thesis I will deal with the transformation of the child's social status in society from the modern period to the present. Important sub-topics here are family, upbringing, school attendance and education, social work with the child and the rights of the child. The work raises the question of the influence of contemporary conditions on the position of the child and observes how over the last few centuries there has been a growing systemic interest in issues related to children and childhood as a distinctive period of human life. The historical point of view makes it possible to capture not only the gradual change in the child's position in society, but also to map its causal circumstances, in which the role of religion, the influence of science and contemporary authorities or the power of folk traditions and customs participate. In this context, social work with children and the issue of children's rights are addressed.