

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V NĚMECKU A JEHO
KOMPARACE S ČESKÝM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMEM

LUCIE BLAHOVÁ

3. ročník – kombinované studium

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, PhD.

Olomouc 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci jsem zpracovala samostatně s pomocí uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 2017

.....

podpis

Obsah

ÚVOD.....	5
1 CÍLE PRÁCE A POUŽITÉ ZDROJE	6
1.1 Cíle práce	6
1.2 Zdroje dat	7
2 SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKA	8
2.1 Komparační pedagogika.....	8
2.2 Využití srovnávací pedagogiky.....	8
2.3 Vývoj srovnávací pedagogiky.....	9
3 PŘEDŠKOLNÍ NEBOLI PREPRIMÁRNÍ VÝCHOVA.....	11
4 VÝZNAM DÍTĚTE V DĚJINÁCH	12
4.1 Pojetí dítěte v dějinách pravěku	12
4.2 Pojetí dítěte v dějinách starověku	12
4.3 Pojetí dítěte v dějinách středověku	13
4.4 Pojetí dítěte v dějinách novověku	13
4.5 Reformní hnutí 19. století	14
5 HISTORICKÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY V NĚMECKU	15
5.1 Předškolní vzdělávání v Německu 19. století	15
5.2 Předškolní výchova v Německu ve 20. století	17
5.3 Německo v době vlády NSDAP.....	18
5.4 Předškolní výchova v rozděleném Německu	19
5.4.1 Předškolní vzdělávání ve Spolkové republice Německo	19
5.4.2 Předškolní vzdělávání v Demokratické republice Německo	20
5.4.3 Předškolní vzdělávání ve sjednoceném Německu	21
6 NÁSTIN STRUKTURY NĚMECKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU	23
6.1 Primární vzdělávání	23
6.2 Nižší sekundární stupeň	23
6.3 Vyšší sekundární stupeň.....	24
6.4 Terciální vzdělávání	24

7 SYSTÉM NĚMECKÉ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY A JEHO SROVNÁNÍ S ČESKÝM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMEM	26
7.1 Legislativa	32
7.2 Financování školství.....	33
7.3 Zřizovatelé.....	34
7.4 Vzdělávání dětí mladších tří let.....	36
7.5 Režim dne a prostředí v předškolních zařízeních	38
ZÁVĚR	40
SOUHRN	42
SUMMARY	42
SEZNAM STUDIJNÍ LITERATURY	43
ANOTACE	46

ÚVOD

Ve své závěrečné práci při studiu učitelství pro mateřské školy jsem se rozhodla zabývat se tématem předškolního vzdělávání v jiné evropské zemi a následně srovnáním tohoto cizího vzdělávacího systému se systémem v České republice. Pro rozbor jsem zvolila stát Evropské unie Německo. Důvodů, díky kterým jsem zvolila Německo, je několik. Jedná se o sousední zemi, se kterou je Česká republika v úzkém kontaktu a vzájemné předávání zkušeností je na denním pořádku. Také historický vývoj českých zemí byl velmi dlouhou dobu závislý na německých zemích. Už v dobách raného středověku docházelo ke stýkání těchto kulturních celků. Samozřejmě to, zda toto působení bylo pozitivní či naopak, je otázkou pro jinou práci. Je ovšem nepochybné, že v důsledku dnešní masové globalizace dochází k pronikání vlivů z jiných zemí. A nepochybně i v oblasti vzdělávání dochází k předávání zkušeností či informací. Oblast Německa jsem zvolila také z toho důvodu, jelikož německý jazyk je mi blízký, bylo nutné překládat informace o školství z německého jazyka.

Závěrečná práce je členěna do několika kapitol a podkapitol. V první teoretické části se práce bude věnovat uvedení do tématu srovnávací pedagogiky a jejího významu, jelikož v závěru práce se pokusím o srovnání již uvedených vzdělávacích systémů. Další spíše teoretickou částí práce bude uvedení pojmu předškolní vzdělávání, co obsahuje a znamená. Dále se také práce věnuje i v krátkosti pojetí dítěte v historii.

Samotnou kapitolou věnující se již předškolnímu vzdělávání v Německu bude část pojednávající o vývoji německého preprimárního vzdělávání v historii, přesněji od 19. století. Považuji za nutné zabývat se historickými fakty daného problému, pokud chceme podhalit současný stav německého předškolního vzdělávání. Snahou o popis předškolního vzdělávání bude legislativa věnující se této problematice, financování státem, současná organizace předškolního vzdělávání, reformy a prostředí samotných institucí v Německu.

1 CÍLE PRÁCE A POUŽITÉ ZDROJE

1.1 Cíle práce

Cílem této bakalářské práce je komparace českého a německého preprimárního vzdělávání spolu s přihlédnutím pojetí dítěte v historii a předškolního vzdělávání v Německu v 19. století.

Cíl práce je realizován prostřednictvím několika dílčích cílů:

- a) V bakalářské práci bude zpracována teorie srovnávací pedagogiky spolu s přihlédnutím základních poznatků o preprimárním vzdělávání. Jedná se především o popis srovnávací pedagogiky, tedy vědní disciplíny, která v posledních desetiletích nabývá v rámci pedagogické činnosti velkého významu. Taktéž bude zpracována kapitola o preprimárním neboli předškolním vzdělávání. Pojem preprimární vzdělávání není v České republice příliš zažitý; spíše se v laické společnosti mluví o předškolním vzdělávání. Z tohoto důvodu bude uvedena komparace těchto dvou pojmenování. Detailněji bude popsán význam dítěte v dějinách. Tato kapitola bude zpracována jako historický exkurz od pravěku až po reformní hnutí v 19. století, která zapříčinila nejdetailnější pohled na dítě ve významu jeho vývoje.
- b) Dalším dílčím cílem je zpracování podrobnějšího vývoje předškolní výchovy v Německu, resp. od 19. století po současné sjednocené Německo. Tato problematika je v rámci struktury práce stěžejní, i přesto bude v bakalářské práci zpracován nástin struktury německého vzdělávacího systému, který se v porovnání s českým vzdělávacím systémem v mnohém liší.
- c) Třetí dílčí cíl se dotýká popsání legislativního rámce vzdělávání v českém a německém preprimárním školství. Budou popsány rozdíly a společné znaky česko-německého preprimárního školství. V práci budou nejčastěji srovnávána data o počtu žáků za posledních cca 10-15 let. Součástí bakalářské práce budou grafy a mapy, které budou sledovat srovnání vybraných ukazatelů preprimárního vzdělávání.

1.2 Zdroje dat

Pro sledování vybraných charakteristik preprimárního vzdělávání pro Českou republiku a Německo byla získávána data z různých státních průzkumů a veřejných databází. Pro lepší znázornění rozdílů budou zpracovány mapy na úrovni správního rozdělení krajů (ČR) a spolkových zemí (Německo). Pro lepší názornost budou mapy umístěny v textu závěrečné práce.

Statistické údaje pro Českou republiku: Český statistický úřad (veřejná databáze, časové řady aj.), MŠMT

Statistické údaje pro Německo: Spolkový statistický úřad (DESTATIS), DIPF (<http://www.bildungsbericht.de>)

2 SROVNÁVACÍ PEDAGOGIKA

2.1 Komparační pedagogika

Rozvoj civilizace byl vždy velmi ovlivňován důležitou složkou společnosti, a tím bylo vzdělání. Pokud pohlédneme do dějin lidstva, můžeme spatřovat silné milníky v historii, které sebou přinášely vrcholy lidstva, ale také pády. V době úspěšných období spatřujeme velké územní zisky, rozvoj vědy, umění a mimo jiné také vzdělanosti. Úspěch dané civilizace vždy šel ruku v ruce také s možnostmi, které nabízelo vzdělání v dané zemi. A také naopak. Velmi rychle se projevila kvalita vzdělání na území, které ztratilo svou věhlasnou slávu. Vzdělanost a výchova se staly silným aspektem úspěchu budoucích generací. Je patrné a také logické, že snahou mnoha národů bylo úsilí přiučit se něčemu novému a dokázat podobné úspěchy, jaké byly patrné u okolních národů. Důležitým aspektem k tomu, jak toho dosáhnout bylo vzdělání, které k jejich cestě mohlo dopomoci. Úsilím bylo a dodnes také je přiučit se od jiných a využívat metody vzdělávání a výchovy ve svém vlastním prostředí a dopomoci co k nejefektivnějšímu vzdělávání, které může být předáváno dalším generacím.

Díky těmto odlišnostem v pedagogice a snaze poznat je, byly položeny základy tzv. srovnávací pedagogiky. *Srovnávací neboli tzv. komparativní pedagogika* se zabývá zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením. Jedná se o popis toho, jak fungují vzdělávací systémy ve světě, čím jsou determinovány a jaké mají produkty. Ve světě je tento termín znám jako *comparative and international education*.

2.2 Využití srovnávací pedagogiky

Dalo by se předpokládat, že poznatky z oboru srovnávací pedagogiky jsou užitečné pouze pro pedagogické pracovníky. Opak je však pravdou, že užitečným může být i pro jiné oblasti, jako např. v politice či ekonomii.

- Užitečnou může být tato srovnávací pedagogika v oblasti **vzdělávací politiky a řízení školství**. Jedná se tedy o ty jedince, kteří vytvářejí strategické plány pro rozvoj vzdělávacího systému. Rozhodovací akty ve

sféře vzdělávací politiky jsou výrazně závislé i na stavu řešení příslušné problematiky v jiných zemích. Můžeme uvést například zavádění standardů pro vyhodnocování toho, zda jsou ve vzdělávacím systému dosahovány ty cíle, které se vymezují v kurikulárních dokumentech. Pro účely mezinárodní komparace slouží nadnárodní instituce a to např. Evropská unie a OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj).

- Další skupinou jsou odborníci sféry **ekonomie školství a vzdělávání**. Zabývají se problémy souvisejícími s vyhodnocováním kvality, efektivnosti a financování ve školství.
- Oblast **sociálních věd**. Sociologové využívají data mezinárodních komparací vzdělávání při vysvětlení důsledků vzdělanostní struktury populace pro sociální diferenciaci v určité společnosti. Dnes jsou již dostatečně popsány závislosti mezi vzdělaností lidí a jejich profesní kvalifikací, zaměstnaneckým statutem, majetkovými rozdíly, společenským statutem a politickými preferencemi.
- Nejširší skupinou uživatelů poznatků srovnávací pedagogiky jsou **učitelé a výzkumní pracovníci ve sféře školství**. Využívají znalostí a poznatků z mezinárodního komparativního výzkumu programů ve školství různých zemí. (Průcha, 2015)

Poznatky srovnávací pedagogiky jsou pro širší veřejnost důležité z toho důvodu, jelikož ovlivňují postoje k vzdělávání ve vlastní zemi, umožňují vzdělávací systém v dané zemi hodnotit, a také jej ovlivňovat.

2.3 Vývoj srovnávací pedagogiky

Počátky rozvoje srovnávací pedagogiky můžeme spatřovat už v době antického Řecka a Říma. Z tohoto období se nám dochovaly písemné doklady o výchově a vzdělání tehdejších obyvatel. Jedním z dokladů může být spis *Cyropaedia* (O Kýrově vychování, cca 355 př. Kristem) historiografa **Xenofona**, který popisoval výchovu starých Peršanů a formuloval určité srovnání s výchovou chlapců v tehdejší Spartě. Dále také **Gaius Julius Caesar** popisoval ve svých *Zápisích o válce galské* výchovné styly germánských kmenů ve srovnání s vyspělou civilizací starého Říma. Také i ve středověku publikovali různí cestovatelé a diplomaté své poznatky o vzdělávání, či

univerzitách z celé Evropy. Mnoho šlechtických synů podnikalo tzv. *kavaliřské cesty* po Evropě, během nichž poznávali jiné země, či studovali na zahraničních univerzitách. O svých zážitcích zanechávali často písemné doklady, které se staly pramenem poznání vzdělávacích systémů minulosti.

Až do 19. století však měly tyto poznatky nevědecký charakter. Za zakladatele srovnávací pedagogiky je považován francouzský osvícenec **Marc-Antoine Julien de Paris (1775-1848)**, a to na základě své publikace *Nárys a předběžné pohledy na práci o srovnávací pedagogice* z roku 1817. (Průcha, 2015)

Velký rozkvět srovnávací pedagogiky nastal ve 20. století v USA a v Evropě. Začaly vznikat vědecké asociace a ústavy pro srovnávací výzkum vzdělávacích systémů.

3 PŘEDŠKOLNÍ NEBOLI PREPRIMÁRNÍ VÝCHOVA

Tato bakalářská práce se zaměřuje na srovnání vzdělávacího systému České republiky a Německa. Konkrétní zaměření je pojetí předškolní výchovy neboli tzv. preprimárního vzdělávání. Pojem *preprimární výchova* u nás není tak častým pojmem a odpovídá definici předškolní výchovy. Jedná se o výchovu zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný a psychický vývoj dětí a vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání usiluje o to, aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, jelikož většina toho, co dítě prožije v prvních letech života má trvalou hodnotu. (RVP PV, 2004)

Všechny členské státy Evropské unie mají v oblasti předškolního vzdělávání jeden společný cíl: seznámit děti s životem ve společnosti a naučit se žít spolu s ostatními. Mimo toto společné poslání se ovšem objevují rozdíly v úloze předškolní výchovy a ve způsobu jejího uskutečňování.

V některých zemích, jako je například námi studované Německo, dále Irsko, Nizozemí a Dánsko, je prvotní úloha předškolní výchovy chápána jako doplněk života malých dětí v rodině, přičemž je všeobecná výchova poskytována především rodinou. Učitelé odpovídají za socializaci a sebeuvědomování dítěte, nemají však za úkol výhradně vyučovat. V jiných zemích (Francie, Belgie, Lucembursko, Řecko, Itálie, Španělsko) je kladen důraz na význam učebních dovedností a posláním předškolní výchovy je postupně dítě seznámit se světem školy. Současným trendem předškolní výchovy je však hledání harmonické rovnováhy mezi socializací a učením se dovednostem. (Eurydice, 1996)

4 VÝZNAM DÍTĚTE V DĚJINÁCH

Následující kapitola se zaměřuje na historický vývoj vnímání postavení a role dítěte ve společnosti, který prošel velkým rozvojem. Role a postavení dítěte se v dějinách velmi měnilo. Základní a tou nejdůležitější funkcí dítěte ve společnosti byla úloha pokračovatele rodu. Dětský věk byl však silně ohrožen rizikem rané úmrtnosti, která byla velmi vysoká. Společnost byla na častá úmrtí zvyklá a dá se hovořit o tom, že si lidé vytvořili bariéru, a nevytvářeli si tak citlivý vztah k dětem, které byly často ohroženy. Až v období 19. století ve spojení s narůstající životní úrovní a lepší zdravotní péčí pozorujeme vytvoření láskyplného a citlivého vztahu k dítěti a zvýšení jeho sociální role a práva na život. I přes toto zlepšení jsou však i nadále podmínky pro výchovu dítěte mnohdy nevhodné a velké procento dětí je využíváno na dětské otrocké práce v nově vznikajících továrnách. A právě do období 19. století spadají nejvýznamnější kroky ke zlepšení postavení dítěte. 19. století představuje období velkých sociokulturních změn, které změnilы tvář Evropy.

4.1 Pojetí dítěte v dějinách pravěku

Z dob pravěkých dějin nemáme dochovány písemné prameny a musíme se tedy opírat o doklady nalezené hmotné kultury. Veškerý život pravěkých lidí byl spojen se zaopatřováním potravy nutné k přežití. Děti byly již od nejranějšího věku přítomny většině činností a prací dospělých, kterou napodobovaly. První výchova a vzdělávání dětí bylo tedy spojené s přímou nápodobou. Šlo tedy spíše o praktické dovednosti nutné k přežití, nikoli vědomosti. Od chvíle, kdy došlo k dělbě práce, došlo také k odlišnému vnímání role dětí ženského a mužského pohlaví. Chlapci se vydávali jako pozorovatelé s dospělými muži na lov zvěře. Dívky se zase zúčastňovaly aktivit, které měly na starosti ženy jako bylo zpracovávání potravy, sběr drobných bylin a starost o oheň. (Šlégr, 2012)

4.2 Pojetí dítěte v dějinách starověku

V antické společnosti měly děti svobodných občanů možnost věnovat se hrám, při nichž byla rozvíjena tělesná i duševní stránka osobnosti dítěte. Naopak děti nesvobodných a otroků se často účastnily práce spolu se svými rodiči. Už od raného dětství byly vedeny k absolutní poslušnosti vůči svým pánům a byl určen jejich sociální status, který byl neměnný. Výchova byla tedy zaměřena zejména na oblast mravní a na

budoucí práci každého z nich. (Šmelová, I. Díl, 2004) Velmi známým a specifickým způsobem výchovy byla výchova ve starověké Spartě. *Spartánská výchova* byla věcí veřejnou, šlo o státní výchovu svobodných občanů. Hlavním zaměřením byl výhradně tělesný a vojenský výcvik vedoucí k otužování a přemáhání bolesti. Vliv rodiny na výchovu dítěte (zejména chlapců) se silně potlačoval. Vychovával stát, který už ve věku 7 let odebíral chlapce matce.

Děti v tomto období dějin byly bezprávné, chápané jako majetek otce. Dítě mohlo být prodáno do otroctví, zneužíváno či beztrestně zbaveno života. Na dítě bylo nahlíženo z pohledu užitečnosti pro rodinu a společnost. Byla zcela zpochybněna práva dítěte na život. (Šmelová, I. Díl, 2004)

4.3 Pojetí dítěte v dějinách středověku

Důležitým znakem středověké Evropy, který prostupoval celou společnost, tedy i výchovou, bylo křesťanství. Vliv křesťanství prostoupil společnost a výchova začala zdůrazňovat poslušnost, pokoru a kázeň. Středověk vnímal dětství jako nepříliš významné období v životě člověka a výchova se zdaleka nepřizpůsobovala věkovým zvláštěnostem dětí. V centru pozornosti nebyla individuální osobnost každého jedince, ale především osobnost Boha a víra v něj. Podobně jako v antické společnosti, tak i ve středověké Evropě byl svrchovaným vládcem rodiny muž. Jeho žena i děti byly podřízeny jeho vůli. Ještě hůře než chlapci však bylo zacházeno s dívkami, jejichž výchova byla zcela opomíjena a nevěnovala se jí pozornost.

4.4 Pojetí dítěte v dějinách novověku

V období 15. - 16. století nastal v Evropě prudký rozmach hospodářství (zapříčiněn příznivějšími přírodními podmínkami), který sebou přinesl zkvalitnění života. Evropou také prostupuje nový myšlenkový proud navazující na antiku, renesance, která se staví proti křesťanskému dogmatismu. Umělci se odvracejí od středověké askeze a vytváří díla oslavující individualitu člověka. Během renesance nabývá výchova významu a mnozí se snaží o zkvalitnění výchovy a vzdělání.

K pochopení dítěte velmi významně přispěl **Jan Amos Komenský (1592 - 1670)**. V jeho spisech vstupuje do popředí láska k dítěti a respektování dětské přirozenosti. Dalším filozofem zabývajícím se výchovou byl **John Locke (1632 - 1704)**,

který se o dítěti vyjadřoval ve spise *Několik myšlenek o výchování*. Dítě má být rozvíjeno od nejtútlejšího věku zkušenostmi, které dítě rozvíjí pomocí hry. **Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778)** je autorem pedagogického románu *Emil čili o výchově*, jehož myšlenky jsou mnohdy považovány za počátek nové etapy pojetí dítěte. Významným znakem jeho pedagogických názorů byl citlivý vztah k dítěti, který se trvale odrazil do moderního světového pedagogického myšlení. K pokračovatelům Rousseaua patří **Jan Jindřich Pestalozzi (1746 – 1827)**. Správnou výchovu chápal jako nástroj sociální reformy. Pečoval o opuštěné děti a prostřednictvím výchovy se snažil usnadnit jejich život. Poukazuje na skutečnost, že každé dítě má od narození předpoklady se všestranně rozvíjet a jeho rozvoj má probíhat se zřetelem k individuálním zvláštnostem. (Šmelová, I.díl, 2004)

4.5 Reformní hnutí 19. století

Období 19. století neboli období průmyslové revoluce, je považováno za novou revoluční dobu v celé Evropě. Evropou prostupují neustálé změny, jak v oblasti národní, společenské či kulturní. V souvislosti s průmyslovou revolucí vznikají velké průmyslové továrny, které snižují nezaměstnanost a napomáhají k růstu životní úrovně. V těchto továrnách však často v nelidských podmínkách pracují děti, a tak je jejich výchova či vzdělávání velmi zanedbáváno. V tomto období se objevují velké snahy zabránit dětské práci, a tak do popředí vystupují myšlenky na práva dětí, které by napomohly zvrátit jejich osud.

Dítě se postupně stalo předmětem řady výzkumů. Objevovaly se tendence pomoci dítěti a zajistit mu podmínky pro zdravý vývoj. Začaly se konstituovat vědní obory jako psychologie, pediatrie a antropologie. Nové poznatky vedly k pochopení života dítěte. Ochrana dítěte a jeho práva se dostaly do popředí zájmu pedagogické veřejnosti. K významným událostem související s dítětem patří podepsání *Ženevské deklarace práv dítěte* z roku 1929, která vymezila základní principy jeho ochrany. Na přelomu 19. a 20. století vznikla řada pedagogických teorií a směrů, které obohatily pohled na výchovu. Toto období je spojeno s tzv. *reformním hnutím*. Hnutí usilovalo o změnu v přístupu k dítěti. Představitelé tohoto směru považovali dětství za nejdůležitější období v životě jedince (Montessoriová, Dewey atd). (Šmelová, I.díl, 2004)

5 HISTORICKÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY V NĚMECKU

Následující kapitola pojednává o historickém vývoji předškolní pedagogiky v Německu, tedy mnou zkoumané zemi. Německé země a osobnosti zde působící měly velký vliv na rozvoji současného preprimárního vzdělávání. Význam německých zemí spočívá už i v tom, že samotná myšlenka předcházející instituci mateřských škol vzešla od německého pedagoga **Fridricha Fröbela**. Považuji tedy za nutné nastínit historický vývoj preprimárního vzdělávání, ve kterém německé země sehrály velmi podstatnou roli. Považuji za nutné nastínit vývoj předškolního vzdělání v minulosti, pokud se chceme zabývat současnou situací a případnou komparací s jinými státy.

5.1 Předškolní vzdělávání v Německu 19. století

Situace vzniku předškolní výchovy, podobně jako v celé Evropě spočívala i v německých zemích. První instituce, připodobňující se mateřským školám, věnující se dětem byly zaznamenány na počátku 19. století. Jak bylo nastíněno již výše, hospodářská situace celé Evropy se výrazně zlepšila a docházelo ke zkvalitnění života i obyčejných lidí. Na druhou stranu se však konstitovala v Evropě zcela nová společenská vrstva obyvatel – dělníků. Tito lidé, muži i ženy, byli zaměstnáváni v továrnách, vytiženi těžkou manuální prací. Děti těchto dělníků byly často ponechány samy, v nepodnětném prostředí pro jejich výchovu. Začíná se tedy konstituovat první institucionální péče o děti raného věku jako jistá snaha zvrátit tuto situaci a zajistit dětem podnětné zázemí.

Na počátku 19. století v Německu vznikaly zařízení pro nejmenší děti. Názvy tehdejších zařízení byly *Kleinkinderbewahranstalt* a *Kleinkinderschule* (škola pro malé děti). Jednou z prvních opatření byla instituce *Aufbewahrungsanstalt für kleine Kinder* (tzv. *opatrovací ústav pro malé děti*). Tato opatrovna byla zřízena roku 1802 kněžnou **Pauline von Lippe Detmold (1769 – 1820)**. Opatrovna byla určena pro děti od jednoho do tří let. „*Jak mnohá stížená matka by byla nejúpornější starostí zbavena, a mohla by pilnou prací svým milým prospívati, kdyby ji děti nedržely doma. Jak mnohá musí děti opustiti a žije, pracujíc mimo dům, v úzkostech nevyslovitelných, an děti samy sobě ponechati jí bývá. Jak mnohá matka počíná chudnouti, jakmile Bůh její požehná a jest jí potom nejkrásnější dar boží, děti své, za břímě, ano za neštěstí pokládati. Jak mnohá konečně zapírá srdce mateřské, zanedbává, ano opouští své děti.*“ (Ledvinková,

str. 30, 1887) Ústav se staral tedy o děti, jejichž matky byly zaměstnány prací a nemohly se dětem věnovat, nebo je svěřit do péče blízkých.

K rozsáhlejšímu rozvoji podobných zařízení dochází po roce 1815. Velký vliv a snaha o napodobení, byla v Německu myšlenka anglického průmyslníka **Roberta Owena (1771 – 1858)**, který byl znám tím, že pro děti svých dělníků zakládal tzv. *dětské školy (infant schools)*. Po vzoru těchto škol vznikaly v německých zemích podobné, tzv. *Kleinkinderschulen (školy pro malé děti)*.

Ve většině případů se jednalo o zařízení, která se starala o děti z chudších sociálních vrstev společnosti, jelikož těm se nemohla věnovat vlastní chůva. Vznikali však také i instituce věnující se především dětem z vyšších stavů. Takovým podobným ústavem byla tzv. *škola pro malé děti z vyšších stavů (Kleinkinderschule für höhere Stände)*. Tato instituce byla založena roku 1843 německým pedagogem **Julusem Fölsingem (1818 – 1882)**. (Šmelová, II.Díl, 2006)

Ovšem velmi významnou postavou nejen pro Německo, ale i pro celou předškolní pedagogiku je osobnost **Fridricha Fröbela (1782 – 1852)**. Své pedagogické myšlenky ucelil v díle z roku 1826 *Výchova člověka jako umění vychovávat, vyučovat a učit (Die Menschenerziehung, die Erziehung-, Unterrichts and Lehrkunst)*. Byl pokračovatelem Pestalozziho a navázal na jeho pedagogické myšlenky. V průběhu svého života získal řadu nezbytných poznatků díky své pedagogické činnosti. Byl pověřen od roku 1835 řídit sirotčinec, v němž již experimentoval a zaměstnával děti hrou s využitím rozličných druhů hraček vyrobených z mnoha druhů přírodního materiálu. Považoval za nutné, aby byla výchova silně propojena s rodinou. To se odráženo v jeho reformě rodinné výchovy, kterou se snažil uvést do praxe a nezůstat pouze v rovině teoretické, jak tomu bylo u Komenského či Pestalozziho. (Šmelová, Teorie a praxe II., 2006)

Roku 1837 nejdříve založil svůj vlastní ústav v Durynsku, ale ten ještě nenesl název jeho slavné *Kindergarten*. Jeho předškolní zařízení bylo roku 1840 přejmenováno na *Kindergarten (dětskou zahrádku)*. Nejednalo se pouze o místo, kde byly shromažďovány a vyučovány děti, ale jeho ústav se stal místem, kde byli vzděláváni budoucí vychovatelé. Také dbal na to, aby se výuky účastnily matky, které se měly postupně naučit, jak své děti vychovávat a zaměstnávat. Z této doby je známo vytvoření

tzv. *Fröbelových herních dárků*.¹ Své herní dárky se snažil šířit i mezi širokou veřejnost, přesněji řečeno do rodin jednotlivých dětí. Jeho pedagogické myšlenky spočívaly v propojení výchovy dítěte ve škole a v rodině. Výchova by měla být založena na vzájemné spolupráci těchto dvou pro dítě významných institucí. Tato úzká spolupráce poté vede k výchově, která je společným dílem jak rodiny, tak i školy. Velkým přáním Fröbela bylo zřízení institucí, podobné jako jeho Kindergarten, v každém městě tehdejších německých zemí. K tomuto účelu založil spolek s názvem *Všeobecná německá dětská zahrádka (Allgemeiner Deutscher Kindergarten)*. Tento spolek měl za úkol rozšiřovat myšlenky dětské zahrádky. Koncepte Fröbelových dětských zahrádek našla v Německu uplatnění a docházelo k zakládání dalších tzv. *Kleinkinderschulen (školy pro malé děti)*. Význam a potenciál Fröbelových zařízení spočíval v tom, že do té doby instituce a opatrovny pro děti, se již pouze nezaměřovaly na hlídání dětí, ale obohatil opatrovny o výchovně-vzdělávací sféru, která napomohla zvýšit kvalitu vzdělávání.

5.2 Předškolní výchova v Německu ve 20. století

20. století bylo poznamenáno dvěma světovými válkami, které samozřejmě měly obrovský vliv i na výchovu malých dětí. Celkově došlo ke zhoršení situace ve výchově, jako následek těžkých bojů a také důsledky hospodářská krize, která zasáhla Evropu (nejvíce tedy Německo jako poražený stát). I přes tyto ničující události, vedla tato epocha k vytvoření nového náhledu na dítě. 20. století je také nazýváno jako „*století dítěte*“. Toto označení pochází z knihy *Barnets arhundrade (Století dítěte)* švédské bojovnice za práva žen a dětí **Ellen Keyové (1849 – 1926)**. Proklamovala právo na dětství pro každé dítě. Uvědomovala si nerovné postavení většiny dětí ve společnosti, kde platila především práva silnějších, a k těm děti zpravidla nepatřily. Často byly předčasně zaměstnávány námezdní prací za minimální výdělek. Pokud děti navštěvovaly školu, byly její metody namnoze necitlivé a poskytovaly málo radosti z učení, které místo, aby uspokojovalo přirozenou zvědavost dětí, spíše ji potlačovalo

¹ Pro děti v předškolním věku vytvořil Fröbel speciální soubor jednoduchých hraček, prostřednictvím nichž měli děti rozvíjet své vnímání, myšlení, manuální zručnost a přispět tak k celkovému rozvoji dítěte. Tento soubor byl nazvaný podle německého pedagoga tzv. „*Fröbelovy dárky*“. Obsahoval různobarevné míče, koule, krychle, válce, hůlky, destičky a stavebnice, s nimiž děti zacházely podle návodu dospělých. Děti byly zaměstnávány nejen manipulací s dárky, ale také vyšívaly, kreslily a skládaly z papíru. K dalším činnostem patřily pohybové hry, práce na zahrádce, zpěv a čtení pohádek. Tyto zvláštní hračky pronikly v minulém století do rodin a ovládly tehdy mateřské školy. Postupně však byly opouštěny pro svou přílišnou systematičnost, která zacházela až k pedantismu.

stereotypním drilem a represivní kázní. Keyová však byla optimistka a věřila v pokrok ve společnosti i ve výchově. (Antonín Bůžek, 2009) Situace poté vyvrcholila vznikem *Ženevské deklarace práv dítěte, Společnosti národů* z roku 1924 a také například *Deklarací práv dítěte* z roku 1959.

Na počátku 20. století bylo snahou mnohých pedagogů v Německu, řešení situace předškolních institucí a jejich případné začlenění do sfér státního školství, nikoli pouze privátní instituce. Tradičně byla péče o předškolní děti totiž hlavní povinností rodiny. Stát do této oblasti zasahoval pouze v případě sociální podpory. Tento přístup vycházel z potřeb klasického modelu rodiny, který převládal do poloviny 20. století. Jedná se o rodinný model, kdy muž je ekonomicky činný, je živitelem celé rodiny a zajišťuje rodinu po ekonomické stránce, žena zaujímá roli matky a manželky. Roku 1922 byl vydán zákon o veřejné péči o mladistvé (*Reichsjugendwohlfahrtsgesetz*). Tento zákon vůbec jako první uznal právo dítěte na výchovu a zdůrazňoval také odpovědnost státu podílet se na jeho výchově. Úkolem veřejné péče bylo podporovat předškolní zařízení a zřizovat je, pouze ale v případě, že privátní zařízení nezávládala zvyšující se poptávku. O výchově však zákon nepojednával, naopak hovořil o institucionální péči jako o denních zařízeních pro děti potřebující dohled. Předchozí snahy o uznání pedagogické hodnoty předškolní výchovy tímto byly potlačeny. (Schäfer, 1987) Došlo tak k oddělení předškolní výchovy od vyšších stupňů vzdělávání podporované státem.

5.3 Německo v době vlády NSDAP

Léta 1933 – 1945 se v Německu nesly ve znamení nacismu a ovládnutí moci politickou stranou NSDAP. Došlo k proměně veškerého politického a správního systému, všech oblastí hospodářského, sociálního a kulturního života. Vše dle ideologie NSDAP. Touto proměnou v období Třetí říše samozřejmě prošla i předškolní výchova. Cílem nebyl individuální rozvoj dítěte, nýbrž výchova k poslušnosti, rozvoj charakteru, výchova k vědomému podřízení a lásce k vůdci. Předškolní výchova byla zaměřena především na kontrolu zdravého tělesného rozvoje dítěte. Chlapci se měli stát nadšenými bojovníky pro účely vůdce, čemuž byla přizpůsobena i vzdělávací nabídka. Dívky byly vychovávány k svému budoucímu úkolu správné „německé matky“ v duchu ideologie nacionálního socialismu, jejichž úkolem bylo vychovávat německé vojáky. Záměrem NSDAP bylo získat kontrolu nad veškerým předškolním zařízením a to jejich převzetím, nebo zastavením jejich finanční podpory.

Nástup nacismu v Německu měl také vliv na alternativní pedagogické směry, které se zde velmi rozvíjely. Jednalo se zejména o Waldorfskou pedagogiku, Montessori školy a také Jenský plán, který byl vytvořen Peterem Petersenem, německým pedagogem, ve 20. letech 20. století. Tyto směry byly považovány za nepřátelské pro nacistickou ideologii. Samotná NSDAP proti těmto školám začala vést kampaň, která vyvrcholila zrušením alternativních škol. Ty byly obnoveny po válce, ovšem především pouze v oblasti západního Německa. Nově vzniklý stát Spolková republika Německo ovládané komunistickou stranou a orientované na Sovětský svaz, byl téhož názoru a tyto školy byly zde zakázány.

5.4 Předškolní výchova v rozděleném Německu

Po 2. světové válce bylo Německo poraženou zemí a cílem vítězných mocností bylo srazit Německo na kolena. Vítězné mocnosti (Velká Británie, USA, Sovětský svaz a Francie) si rozdělily území Německa (podobně bylo rozděleno také hlavní město Berlín) na 4 okupační zóny. Roku 1949 z těchto okupačních zón vznikly dva rozdílné státní celky², které na 40 let byly rozděleny hraničními liniemi. Každý z těchto států a spolu s ním samozřejmě i předškolní vzdělávání se vyvíjelo zcela odděleně a bylo řízeno odlišně.

5.4.1 Předškolní vzdělávání ve Spolkové republice Německo

Organizace předškolní výchovy ve Spolkové republice byla podobně jako na počátku 19. století v rukou soukromého (zejména církevního) sektoru. V SRN nedošlo k reorganizaci a předškolní vzdělávání i nadále nebylo zařazeno do oblasti státního školství. Jiná situace byla v NDR, kde podobná změna proběhla. Vyčlenění předškolní výchovy ze státní oblasti sebou přineslo řadu problémů a také kritiky občanů. Zařízením pro malé předškolní děti byla stále přisuzována zejména funkce opatrovatelská, ne s přílišným důrazem na vzdělávání. Postupem času se kritika podoby tehdejšího preprimárního vzdělávání zvyšovala a bylo jasné, že situace musí být změněna. Bylo nutné, aby došlo ke změně, která povede od koncepce dětské zahrádky (*Kindergarten*) k předškolnímu vzdělávání (*Vorschulerziehung*).

² Spolková republika Německo (SRN) vznikla 23. 5. 1949. Německá demokratická republika (NDR) vznikla 7. 10. 1949 a náležela do východního bloku. Politicky se tedy orientovala na Sovětský svaz.

Reformní snahy vyústily v 70. letech 20. století v celkovou přeměnu předškolního i celého školského systému ve Spolkové republice Německo. Roku 1970 byl vydán klíčový dokument *Strukturní plán pro německé vzdělávání*. Tento plán jasně odmítl tradiční pojetí *dětské zahrádky* (*Kindergarten*), které bylo považováno za zastaralé, a ukázal cestu předškolní výchově, která bude přiřazena k vzdělávacímu systému. Nově měly předškolní děti ve věku 6 let docházet do nového stupně školy, do tzv. *úvodního stupně* (*Eingangsstufe*), který byl zřizován u primární školy. Tento přechodový stupeň byl snahou o hladký přestup a kontinuitu mezi předškolní a školní institucí. Cílem předškolního vzdělávání bylo zlepšení jednotlivých schopností dítěte. Předmětem kritiky totiž bylo nedostatečné zohlednění individuálních potřeb dítěte v oblasti volné hry, svobodné volby dítěte v oblasti činností a malé rozmanitosti podnětů působící na děti. Kritika se ozývala i vzhledem k malé provázanosti vzdělávací nabídky s životní realitou dítěte a praktické využití znalostí. Více než praktické dovednosti byly protěžovány kognitivní dovednosti. (Dreyer, 2010)

5.4.2 Předškolní vzdělávání v Demokratické republice Německo

Jelikož se Demokratická republika Německo od roku 1949 dostala pod moc Sovětského svazu, veškerá činnost státu byla závislá na rozhodnutí SSSR a ideologie socialismu. Velmi podstatnou složkou bylo tedy i vzdělávání, které se podílelo velkou měrou na výchově dětí, budoucích „pravých“ socialistických obyvatel. Veškeré vzdělávání muselo být tedy prostoupeno politickou ideologií a ta byla volena již v preprimárním vzdělávání. Vzdělávací systém NDR byl tedy centralizován a ovlivňován rozhodnutím Sovětského svazu. Nově vznikající veřejné předškolní instituce měly za úkol vychovávat nového socialistického občana a veškerá výuka vyplývala z marxisticko-leninské ideologie. V dětech měl být probouzen vztah a láska k totalitním vůdcům (Stalin, Lenin).

Jeden z prvních zákonů týkající se předškolních institucí, a který pozměnil dosud platnou koncepci, byl tzv. *Zákon k demokratizaci německé školy*. Zákon vydaný v roce 1946 se odvracel od tradičního pojetí *dětské zahrádky* (*Kindergarten*) a předškolní vzdělávání se stalo nejnižším stupněm státního systému vzdělávání. Výchovný program byl striktně zaměřen na přípravu dětí pro školní vzdělávání a role individuality dítěte, možnosti volby činností byla zcela potlačena. Školský systém se vyznačoval značně direktivně vzhledem k dítěti. Denní režim byl velmi podrobně

rozplánován. Podobně tak tomu bylo i v bývalém Československu. Hra byla i nadále hlavní metodou práce, ovšem i ta byla řízena učitelkou, která odpovídala nejen za téma hry, ale i její průběh. Významně tak byla snížena samostatná činnost dítěte i jeho možnost svobodně se rozhodovat nebyla naplněna. (Dreyer, 2010) Tato koncepce tedy v NDR vznikla mnohem dříve než v sousední SRN, která k této organizaci přešla až v 70. letech 20. století. Jednalo se ze strany NDR o logický krok, jelikož neveřejné instituce jako byla např. katolická církev, nemohla mít nadále vliv na výchovu dětí. Socialistická ideologie samozřejmě církev ani jí podobné instituce zcela zavrhovala. Vliv církví byl všeobecně silně omezen.

Hlavní úlohou předškolních institucí bylo vychovávat a vzdělávat. Dětské zahrádky již nebyly chápány jako jistý doplněk rané výchovy dětí v rodině, který jen poskytoval dočasné opatrovnictví. Ani v NDR ale nebyla nalezena rovnováha mezi tím starat se o dítě, respektovat jeho potřeby a také tím, připravovat jej na další školní vzdělávání.

V období 2. pol. 20. století můžeme hovořit o nárůstu počtu předškolních institucí. Těch bylo založeno významně více než v předchozích letech. Tento trend byl patrný i v ostatních státech bývalého východního bloku. Politika každého socialistického státu se zaměřovala nejen na dělnictvo, ale také každodenní život rodin. Snahou bylo zaměstnat téměř všechny občany daného státu, tudíž i ženy. Ženy byly od té chvíle uvolněny pro budování socialistického průmyslu, a tudíž jich nemohly naplno plnit svou úlohu v rodině jako matky. Tento krok státu se musel odrazit i ve zvyšování počtu mateřských škol, kde byly umísťovány děti zaměstnaných matek. Naopak i nové pracující ženské síly mohly být zaměstnávány v nových předškolních zařízeních (uklízečky, kuchařky, učitelky..).

5.4.3 Předškolní vzdělávání ve sjednoceném Německu

Znovu sjednocené Německo vzniklo 3. 10. 1990 rozpadem východního bloku. Tento nově vzniklý stát byl nucen změnit řadu zákonů a celkově pozměnit fungování státu. Vedle sebe existovaly dva systémy fungování státu, v našem případě i školského systému. Po pádu východního bloku bylo jasné, že veškerá pozornost bude směřována na západ, čili i fungování státu bude vedeno tak, jak do té doby fungovala Spolková republika Německo. Bylo nutné vytvořit rovnováhu mezi mnoha pedagogickými

přístupy a vytvořit jednotné školství. V oblasti bývalého NDR se naskytla příležitost také zřizovat předškolní zařízení alternativního směru, která byla samozřejmě do té doby zakázána (Montessori, Waldorfské školy...).

Velkým problémem sjednoceného Německa byl i razantně rozdílný počet předškolních zařízení v západním a východním Německu. Zatímco ve východním Německu bylo nutné velký počet dětských zahrádek i jeslí rušit, a to z důvodu velké finanční zátěže, západní Německo se potýkalo s velkým nedostatkem předškolních institucí, takže bylo nutné jejich zakládání.

6 NÁSTIN STRUKTURY NĚMECKÉHO VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU

Německo je státem Evropské unie, jehož vzdělávání patří k těm nejkvalitnějším a nejrozvinutějším vzdělávacím systémům, který je často vyhledáván účastníky zahraničních stáží a také zahraničními studenty, kteří sem míří za studiem na některé ze zdejších veřejných univerzit. Podobně jako v České Republice funguje německý vzdělávací systém postupně a splnění jedné úrovně zajišťuje postup do úrovně vyšší. Právo na vzdělání každého občana je ustanoveno již v německé ústavě, ovšem jednotlivé podoby a odpovědnost za vzdělávání nesou spolkové orgány, a to z důvodu federálního uspořádání Německa. Tyto jednotlivé spolkové orgány mají školské instituce ve své kompetenci.

Preprimární vzdělávání bude rozebráno podrobněji níže.

6.1 Primární vzdělávání

- a) **Základní školy (Grundschulen)** - Základní školou jsou započaty první roky povinné školní docházky. Tuto školu navštěvují všechny děti ve věku 6 – 10 let. Úkolem základní školy je zprostředkovat žákům vědomosti nezbytné pro pokračování na vyšších stupních školství, snahou je rozvíjet samostatné myšlení a schopnosti učit se. Učební plány obsahují samozřejmě němčinu, matematiku, vlastivědu, hudební a tělesnou výchovu.

6.2 Nižší sekundární stupeň

- a) **Hlavní školy (Hauptschulen)** - Hlavní školy končí devátým ročníkem. Zprostředkovávají všeobecné vzdělání jako základ pro praktickou profesní přípravu. Zájemem však je pokračovat v dalším studiu.
- b) **Gymnázia (Gymnasien)** - Jsou pokračující všeobecné vzdělávací školy. Tyto gymnázia jsou ukončeny maturitní zkouškou. Vysvědčení o ukončení studia na gymnáziu opravňuje ke studiu na všech vysokých školách.
- c) **Odborná gymnázia (Fachgymnasien)** - Tato odborná gymnázia připravují žáky na budoucí povolání. Ukončení tříletého studia je možností pokračování na všech vysokých školách.

- d) **Speciální školy (Sonderschulen)** - Existují na úrovni od primárního po nižší sekundární stupeň. Pomocí různých speciálně pedagogických konceptů a opatření vzdělávají žáky s omezeními či postižené. Kromě vzdělání poskytují i rady a pomoc pro jejich budoucí praktický život. Ovšem děti s postižením jsou vzdělávány i na všeobecných školách spolu vedle dětí bez postižení. Vše záleží na volbě rodiče.

6.3 Vyšší sekundární stupeň

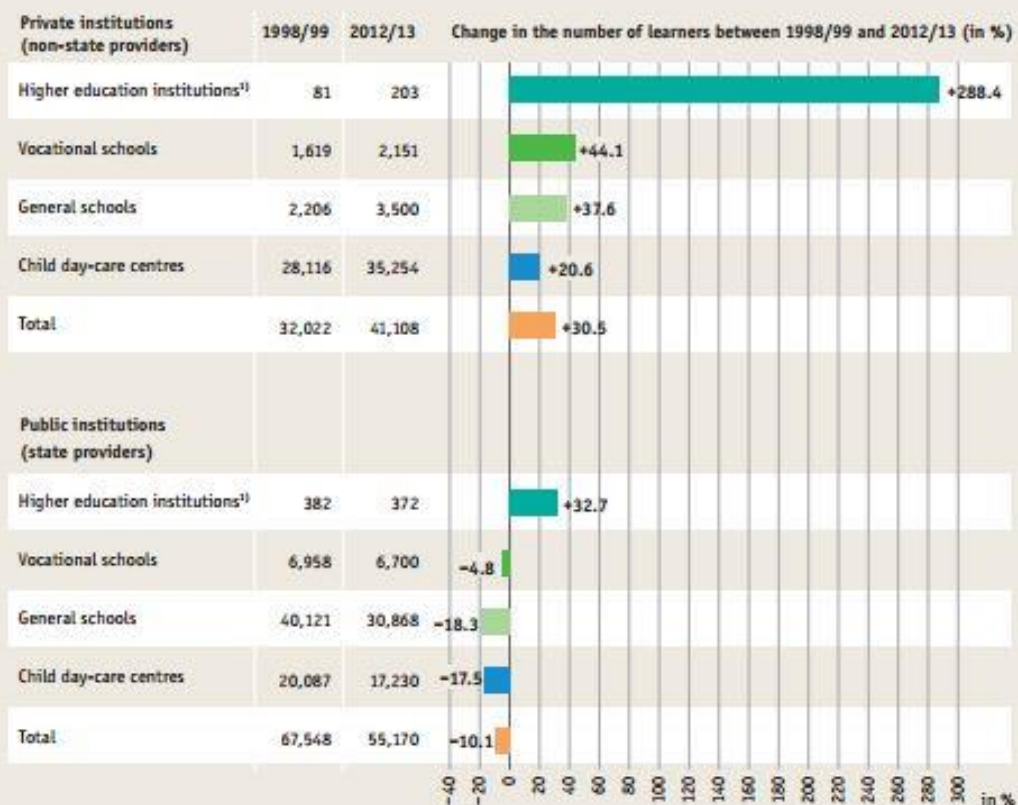
Tyto školy navštěvují studenti ve věku 16 – 19 let.

- a) **Vyšší stupeň gymnázia (Gymnasiale Oberstufe)** - Člení se zpravidla na jednoletou úvodní fázi a na dvouletou kvalifikační fázi. Cílem přípravy je získání všeobecné vysokoškolské zralosti, umožňující přijetí na vysokou školu i do profesní přípravy.
- b) **Odborné školy pro povolání (Berufsfachschulen)** - Délka studia odborné školy pro povolání je minimálně jeden rok. Mohou jej navštěvovat absolventi povinné školní docházky jako přípravu na povolání nebo plnou profesní přípravu bez předchozí praktické přípravy na povolání.
- c) **Zdravotní školy (Schulen des Gesundheitswesens)** - Tyto školy připravují absolventy pro povolání v oblasti zdravotnictví (zdravotní sestry, pečovatelky, porodní asistentky, terapeutky).
- d) **Odborné školy (Fachschulen)** - Slouží k dalšímu profesnímu vzdělání. Navštěvují je absolventi profesní přípravy a s praktickými zkušenostmi z výkonu povolání. Za určitých podmínek mohou vést k odborné vysokoškolské zralosti.

6.4 Terciální vzdělávání

- a) Univerzity technické (Universitäten Technische, Technische Hochschulen)
- b) Umělecké, hudební, teologické a pedagogické vysoké školy (Kunst-, Musik-, Theologische und Pädagogische Hochschulen) (Ježková, 2008)

Figure 2: Changes in the number of education institutions and learners between 1998/99 and 2012/13 by education sector and type of provider



1) Where higher education institutions have more than one location, these are counted separately.

Source: Federal Statistical Office and statistical offices of the Länder, child and youth aid statistics, school statistics, higher education statistics

Graf 1. Změny v počtu vzdělávacích institucí v Německo

Zdroj: *Education in Germany, 2004, s.8*

Graf 1. názorně ukazuje nárůst či naopak pokles různých druhů vzdělávacích institucí. Jsou zde vybrány roky 1998/1999 a srovnání s lety 2012/2013. Můžeme pozorovat nárůst soukromých institucí o několik procent, přičemž nejmarkantněji vzrostl počet vysokoškolských institucí. Naopak veřejný sektor školství se o několik procent snížil. Pokud se zaměříme na námi studované předškolní instituce, ty zaznamenaly nárůst o 20,6 % v soukromém sektoru a naopak snížení 17,5% v oblasti veřejného školství. Z tohoto grafu můžeme také vyčíst rozložení zřizovatelů předškolních institucí. Je patrné, že v Německu převládají instituce zřizované nějakým soukromým zřizovatelem.

7 SYSTÉM NĚMECKÉ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY A JEHO SROVNÁNÍ S ČESKÝM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMEM

Současný systém předškolní péče není přímou součástí vzdělávacího systému Německa. Vedle státních veřejných institucí je nutno do tohoto systému počítat i soukromé instituce zřizované např. církví. Složení německých předškolních institucí je často heterogenní. Péče podobně jako v České republice je placená, jelikož se nejedná o povinnou školní docházku.³ Finanční zátěž placení školy se odvíjí od mnoha aspektů (intenzita návštěv, podle finančních možností rodičů, podle počtu dětí, na základě zjištěné špatné sociální situace rodiny může být poplatek regulován). Průměrný počet dětí na jednoho učitele německého předškolního vzdělání je 12,6. Třída mateřské školy v České republice se naplňuje do počtu 24 dětí, avšak lze udělit výjimku v případě velkého zájmu například 26 dětí ve třídě. Třída, v níž jsou zařazeny i děti se zdravotním postižením, má nejméně 12 dětí a naplňuje se do počtu 19 dětí.

Cílem předškolních zařízení v Německu je podporovat rozvoj dítěte tak, aby postupně došlo v odpovědnou osobnost schopnou zařadit se do společnosti. Zařízení mají podporovat výchovné úsilí rodiny, hlavně tedy sladit zaměstnanost rodičů s výchovou dětí. Je kladen důraz na zprostředkování základních kompetencí, rozvoj osobních možností dítěte, jeho motivace a přípravu na budoucí životní úkoly. (Loudová Stralczyňská, 2012)

V Německu existují dva základní druhy předškolní péče a to péče zaštitována nějakou institucí (*Tageseinrichtungen*). Mezi tyto instituce se řadí Kindergarten, a jesle (Krippen). Proti této pečovatelské službě působí i tzv. *Kindertagespflege*, což je péče chůvy, která se věnuje nejvýše 5 dětem u sebe doma, či v domě rodičů dětí.

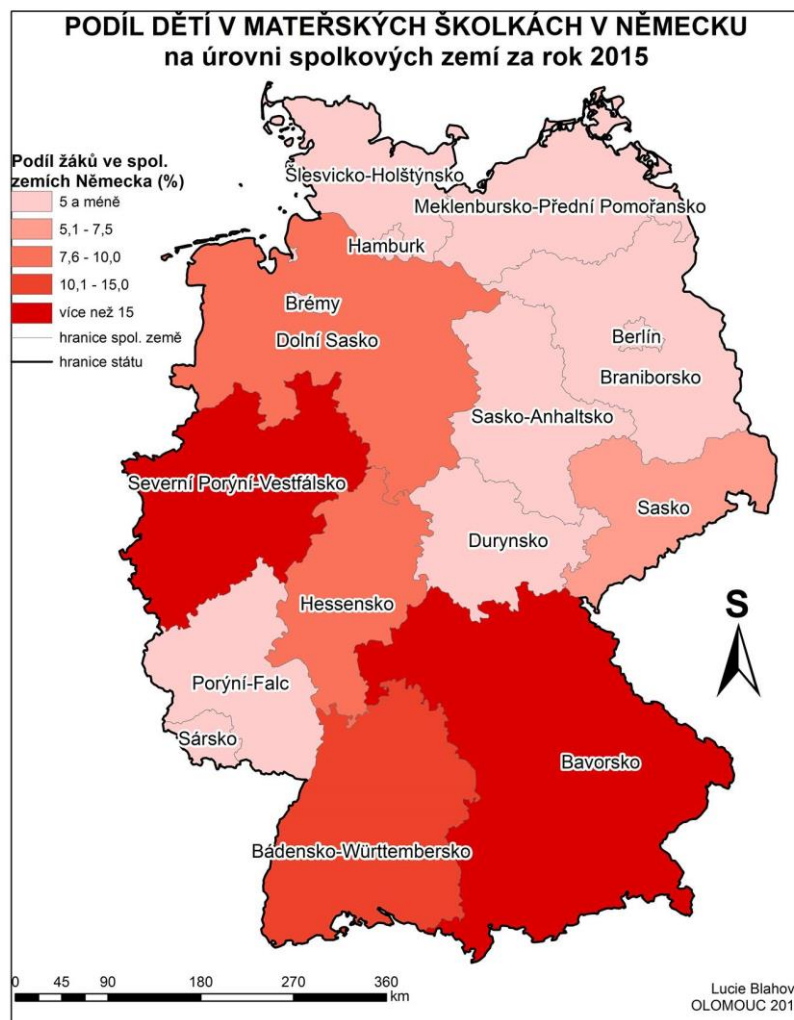
³ Novela školského zákona České republiky, zákon č. 178/2016 Sb. zavádí s účinností od září 2017 povinné předškolní vzdělávání a zavádí individuální vzdělávání dětí jako možnou alternativu plnění povinného předškolního vzdělávání v mateřské škole.

Základní rozdělení předškolní výchovy v Německu:

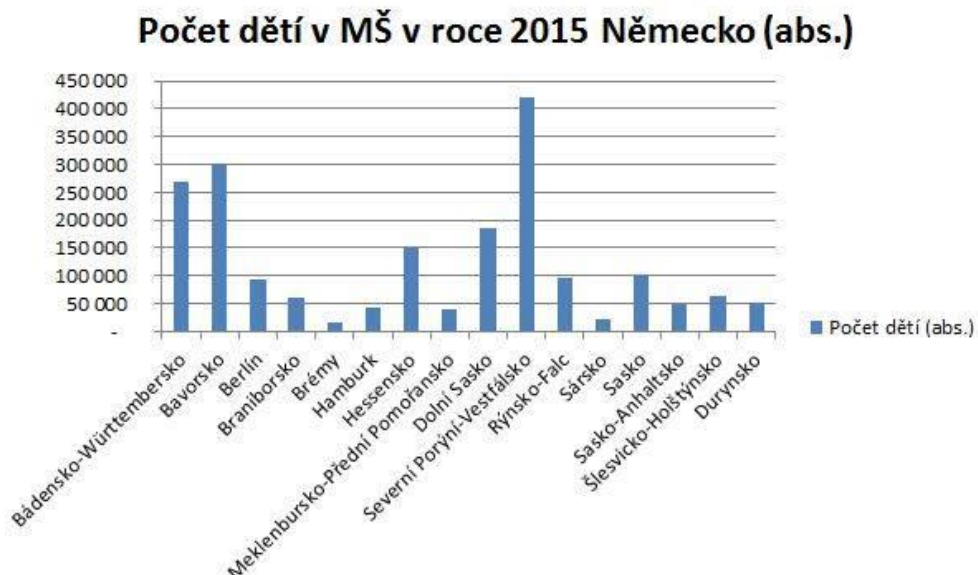
- **Předškolní zařízení (Kindergarten):** určena pro děti ve věku 3 (i mladší 3 let) do 6 let. Jedná se o půldenní nebo celodenní péči. Velikost skupin dětí se v jednotlivých zemích liší a pohybuje se většinou mezi 14–25 dětmi na skupinu, průměrný počet je však kolem 21 dětí. Věkové rozdělení dětí je variabilní podobně jako v České republice, mohou se vyskytovat skupiny homogenní a heterogenní. Pedagogický personál pro jednu skupinu dětí tvoří zpravidla jeden pracovník s kvalifikací vychovatel, sociální pedagog nebo předškolní pedagog a jedna pomocná pracovní síla (většinou pečovatelka).
- **Jesle (Kinderkrippe):** pro děti ve věku od narození do 3 let. Na tyto instituce je stále nahlíženo spíše jako pečovatelské centrum, poskytující pouze dohled nad dětmi. Ovšem i zde se snaží o celkový rozvoj dítěte po mnoha stránkách. V jeslích působí převážně vychovatelky a pečovatelky. V malém počtu také dětské sestry, dále také sociální a speciální pedagogové.

V České republice je předškolní vzdělávání prozatím nepovinné a je institucionálně zabezpečováno především:

- **Mateřskými školami:** Mateřské školy přijímají děti zpravidla ve věku od 3 let (o dětech mladším 3 let bude psáno níže) do začátku povinné školní docházky – tj. do 6 let (případě odkladu do 7 let). Do tříd mateřských škol je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy homogenní či věkově heterogenní. Stejně tak je možno do tříd běžných mateřských škol zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto dětem bývá často přiřazován asistent učitele.



Mapa 1. Podíl dětí v německých předškolních zařízeních na úrovni spolkových zemí v roce 2015



Graf 2. Počet dětí v německých předškolních zařízeních 2015 (absolutní hodnota)

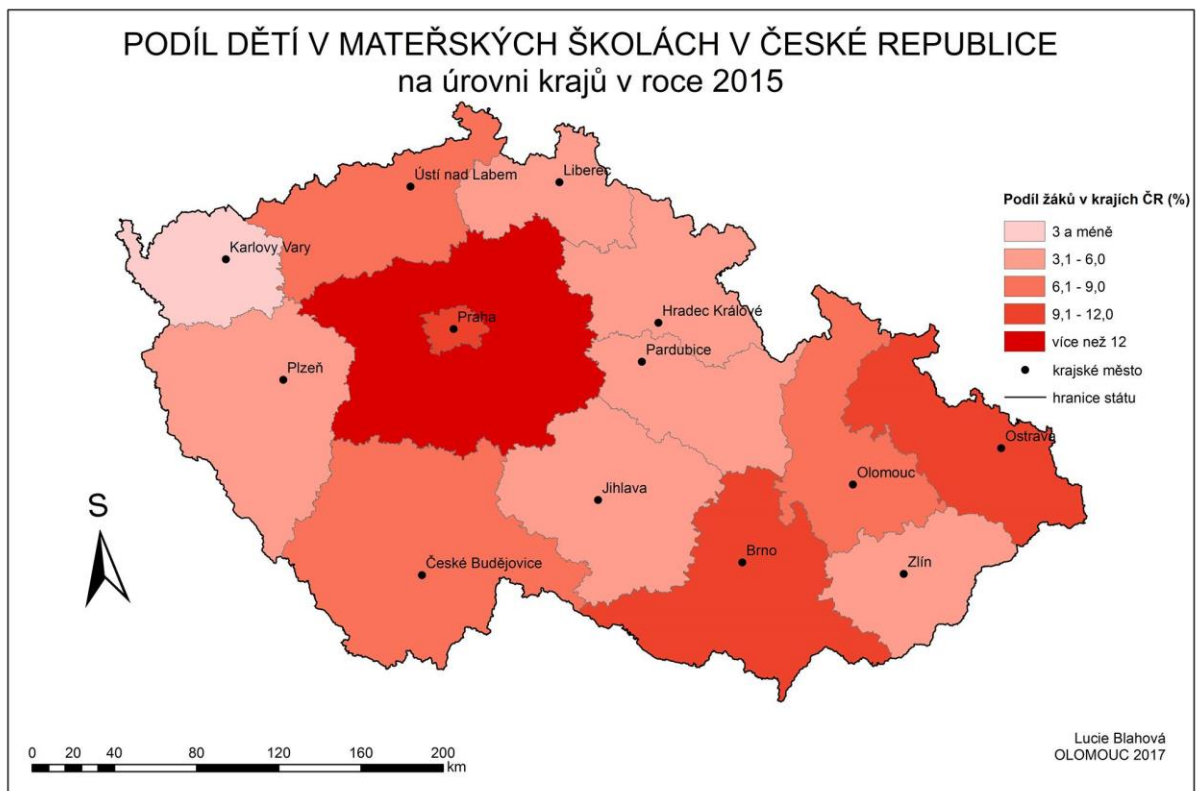
Graf je doplněním mapy 1, jsou zde vidět absolutní počty žáků v jednotlivých spolkových zemích.

K rozboru a srovnání předškolní výchovy a její zastoupení bylo zvoleno také kartografické zobrazení pomocí následujících map. Mapa 1⁴: jedná se o kartogram, který prostorově popisuje podílové rozložení dětí navštěvujících předškolní instituce v jednotlivých spolkových zemích, z celkového počtu všech dětí navštěvující MŠ v Německu. Na mapě lze jasně spatřovat, že největší podílové zastoupení dětí v předškolních zařízeních je ve spolkových zemích západního Německa. Situace v obou částech Německa se výrazně liší od dob rozděleného Německa. Situace se zjednodušeně obrátila. V době 2. poloviny 20. století NDR vytvářela mnoho předškolních institucí z důvodů již výše popsanych, ale jelikož dochází k odchodu některých obyvatel na západ Německa, tyto předškolní instituce byly a jsou rušeny.⁵ Naopak na území bývalé SRN byl nedostatek předškolních institucí, který byl dán také rodinným modelem společnosti, kde ženy více zůstávaly v domácnosti.

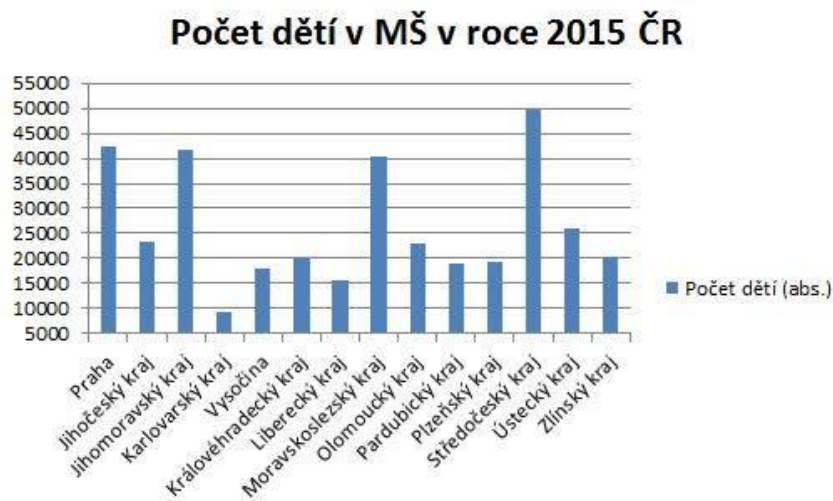
Největší podílové zastoupení dětí navštěvujících předškolní instituce je oblast Severního Porýní – Vestfálska, jelikož se jedná o velmi významnou průmyslovou oblast Porúří. V této oblasti je soustředěno nejvíce obyvatel z celé země, jež sem přivádí vyšší životní standart. Tato oblast soustřeďuje mnoho pracovních pozic, tudíž rodiče jsou nuceni častěji umístit své děti do zdejších předškolních institucí. Do oblasti také stále častěji míří nově příchozí obyvatelé jak z celého Německa i Evropy. V oblasti Vestfálska se nachází spousta velkých měst (Kolín nad Rýnem, Düsseldorf, Dortmund, Essen). Podobná situace je také v oblasti Bavorska, kde se soustřeďuje automobilový a elektrotechnický průmysl.

⁴ Mapa byla vytvořena v programu ArcGIS. Spolu s grafem byla mapa vytvořena na základě dat o počtu dětí navštěvujících předškolní vzdělávání. Dostupné z: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016?set_language=de

⁵ Pokud nahlédneme do statistických údajů o počtech obyvatel jednotlivých spolkových zemí východního Německa, zjišťujeme, že vývoj počtu obyvatel během několika let, se zvýšil jen nepatrně či ještě poklesl. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/N%C4%9Bmecko#Obyvatelstvo>



Mapa 2. Podíl dětí v mateřských školách v ČR na úrovni krajů v roce 2015



Graf 3. Podíl dětí v MŠ v roce 2015 v České republice

Graf je doplněním mapy 1, jsou zde vidět absolutní počty žáků v jednotlivých krajích

Mapa 1, jedná se o kartogram ⁶, který prostorově popisuje podílové rozložení dětí navštěvujících mateřské školy v jednotlivých krajích, z celkového počtu všech dětí navštěvujících mateřské školy v České republice. Nejvíce podílově zastoupený je Středočeský kraj (13,52 % všech žáků). Pravděpodobným důsledkem tohoto jevu, může být geograficky výhodná poloha v rámci sídelního prostoru hlavního města Prahy. Trendem současné doby, proti minulým letem, je tzv. desurbanizace. Stále větší míra obyvatel míří z měst do venkovského prostoru, ale současně se snaží zůstat v blízkosti velkých měst. Velká část ekonomicky aktivního obyvatelstva se zdržuje v oblasti Středních Čech, i přesto, že do práce dojíždějí do Prahy a také své děti nechávají v mateřských školách ve Středočeském kraji. Nejmenší podíl dětí v mateřských školách má Karlovarský kraj (2,50 %). Od roku 2009 lze sledovat úbytek obyvatel, kteří odcházejí z tohoto kraje. Důvod lze spatřovat ve špatné životní úrovni (Sokolovsko – uhelná pánev), vyšší mortalita, špatné životní prostředí. Tudíž i počet dětí, navštěvují mateřské školy, se snižuje. ⁷

⁶ Mapa byla vytvořena v programu Arc. Společně s grafem byla mapa vytvořena na základě dat o počtu dětí navštěvujících předškolní vzdělávání. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt-parametry&sp=A&pvokc=&katalog=30848&pvo=VZD14&z=T>

⁷ Z Karlovarského kraje mizí lidé. ČT24 [online]. Karlovy Vary, 2014 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/1017978-z-karlovarskeho-kraje-mizi-lide>

7.1 Legislativa

Zákony týkající se předškolní výchovy, a to především ve Spolkové republice se tématu předškolní výchovy více méně vyhýbaly. O předškolních institucích dlouho neexistovaly přesné informace, minimální data o počtu institucí, či počtu dětí navštěvující Kindergarten. Proměny ve společnosti na konci 20. století a změna klasického rodinného modelu společnosti⁸ zapříčinily nutné změny. Bylo nutné, aby se stát více zasadil o organizování péče a vzdělání dětí předškolního věku. Na změny ve společenské poptávce reaguje od roku 1990 Německo závazným zákonem **Sozialgesetzbuch (SGB) - Aches Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe** (Zákon o sociálním zabezpečení, osmá kniha, Pomoc dětem a mladistvým). Zákon se soustřeďuje na oblasti, které mají vést ke kompletnímu zkvalitnění preprimárního vzdělávání. Těmi jsou navýšení počtu míst v **Kindertagesstätte** (KiTa – jiný termín pro předškolní vzdělávání), vzdělání vychovatelů, zvýšený příděl finančních prostředků z rozpočtu Spolkové republiky. Podle tohoto zákona dále mají rodiče zákonný nárok na půldenní umístění dítěte v zařízení **Kindertagesstätte** (KiTa) od dokončeného třetího roku věku do nástupu dítěte do školy. Podobně jako v České republice jsou děti, jež dosáhly šestého roku života, povinny nastoupit do základní školy. Pokud na ni nejsou dostatečně zralé, musí navštěvovat školní mateřské školy nebo přípravné třídy (*Vorklassen*), organizačně propojené s primární školou. Soustřeďuje se na oblasti, které mají vést ke kompletnímu zkvalitnění preprimárního vzdělávání v institucích. Těmi jsou navýšení počtu míst v KiTa, vzdělání vychovatelů, zvýšený příděl finančních prostředků z rozpočtu Spolkové republiky, zavedení vzdělávacích prvků v podobě jazykové výchovy. (Koniřová, 2016)

Základem české legislativy v oblasti vzdělávání je nová právní úprava, která stanovuje základní práva a povinnosti jednotlivých aktérů předškolního vzdělávání. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon), který je výsledkem snahy sjednotit dosavadní nejednotnou právní úpravu v oblasti regionálního školství a posílit autonomii škol. Účinnost nabyl 1.1. 2005. MŠMT stanovuje národní program vzdělávání jako obecný rámec, v němž se vzdělávání uskutečňuje a dále vydává rámcové vzdělávací programy

⁸ Změny v rodinném modelu společnosti: častější rozvody, matky samoživitelky, kariérní růst žen, cesty za prací, či navýšení střední třídy, která si nemůže dovolit chůvu. To vše vedlo k nutnosti zajištění péče o děti mimo jejich domov.

pro každý obor a stupeň vzdělávání zvlášť. RVP současně slouží pro přípravu školních vzdělávacích programů konkrétních škol. Nejedná se o jednotnou závaznou směrnici, ale o velmi dobré východisko pro rozvíjení dalších alternativ předškolní výchovy. (Rokosová, 2008)

7.2 Financování školství

Systém financování předškolních zařízení v Německu se liší od většiny zemí, včetně České republiky. Na pokrytí nákladů se podílejí spolkové země a orgány na komunální úrovni (*Kommunen*). Stát se až na výjimky na financování nákladů předškolních zařízení přímo nepodílí. Jeho zapojení je nepřímé ve formě finanční podpory spolkových zemí. (Chmelová, 2015) Spolkové země si přispívají na personální, provozní a investiční náklady. Hlavní finanční zátěž leží na komunálních orgánech, což jsou místní zřizovatelé veřejné péče, tedy okresní, městské či obecní úřady pro mládež (*Jugendämter*). Financování školství leží částečně i na příspěvcích samotných rodičů. Pokud je financování péče pro rodinu příliš zatěžující, existuje možnost požádat o snížení nebo odpuštění finanční spoluúčasti rodičů. Výše poplatků je obvykle realizována zpravidla na základě údajů o příjmech a majetkových poměrech konkrétních rodin. (Dreyer, 2010)

Opačné fungování finančního zajištění mateřských škol existuje v České republice. V současnosti jsou školám či školním družinám zřizovaným obcemi a kraji rozdělovány peníze normativním způsobem ze státního rozpočtu. Tento systém však nepostihuje specifika jednotlivých regionů, mezi nimiž jsou velké rozdíly ve výši finanční podpory na vzdělávání ve stejném typu škol. V lednu roku 2017 poslanecká sněmovna schválila novelu školského zákona, který mění financování školství. Při rozdělování peněz se díky tomu zohlední rozdílná velikostní struktura škol v krajích, finanční náročnost podpůrných opatření a rozdílná platová úroveň pedagogů. Na základě tohoto zákona školy dostanou peníze podle skutečného rozsahu poskytovaného vzdělávání. Tyto změny by měly začít platit od 1. 1. 2019.⁹ Dále také v České republice existuje tzv. úplata za předškolní vzdělávání. Podle zákona o předškolním vzdělávání se stanovuje povinnost zákonnému zástupci dítěte hradit úplatu za předškolní vzdělávání.

⁹ Poslanci schválili změny financování pro školy, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/poslanci-schvalili-zmeny-financovani-skoly-dostanou-penize>

Od poplatku jsou plně osvobozeny děti pouze v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.

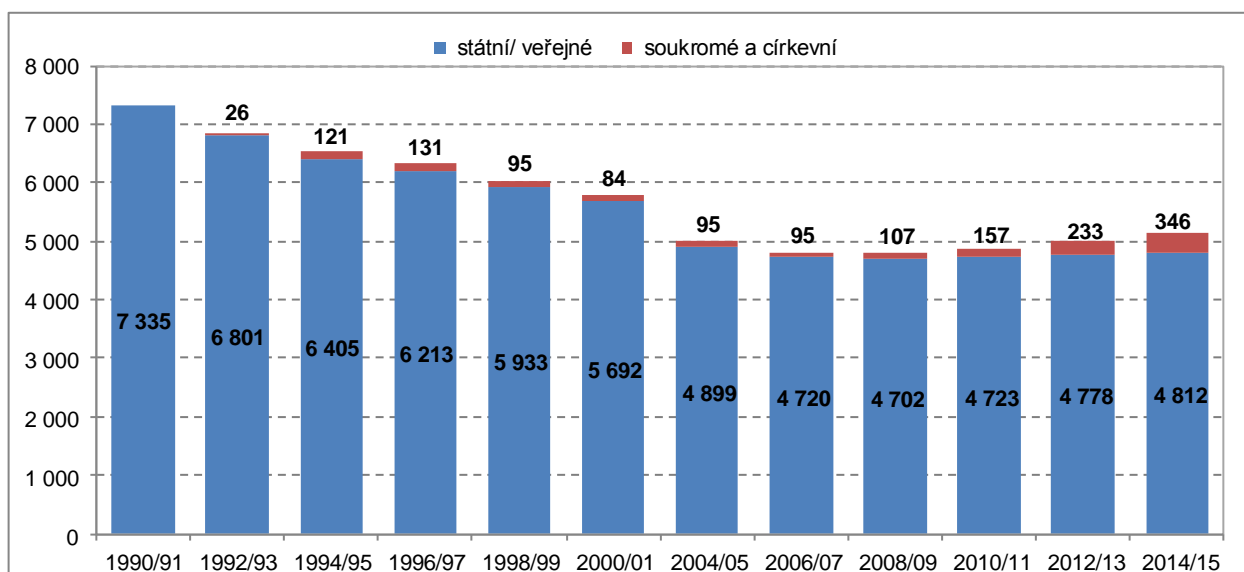
7.3 Zřizovatelé

V Německu je odpovědnost za vzdělávací systém podmíněna federální strukturou státu. Podle zákona je legislativa a administrace primárně odpovědností jednotlivých spolkových zemí (zahrnuje zemské *Ministries of Education*, regionální aktéry *Oberschulamts* a dohledové orgány na nižším stupni vzdělávání (*Schulamts*). Spolkové země kooperují navzájem v rámci *Konference ministrů (Kultusministerkonferenz – KMK)*, která je důležitá pro všechny spolkové země. Odpovědnost federální vlády za vzdělávání je dána zákonem. Na národní úrovni je odpovědným aktérem federální vláda, v přenesené působnosti potom federální ministerstvo (*Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF*). Veřejné školy jsou z převážné části zřizovány a provozovány spolkovými zeměmi a místní samosprávou (*Kommunen*). Náklady na učitele nese spolková země a materiální náklady zase místní samospráva. (Komparativní analýza vzdělávacích systémů ve vybraných zemích EU, 2012)

V důsledku federálního uspořádání země a velké míry samostatného vedení školských institucí jednotlivými spolkovými zeměmi, může docházet k různým odlišnostem v předškolním vzdělávání. Co se týče spolkových zemí Německa, kde vývoj nebyl přerušen etapou socialismu, je služba předškolních institucí poskytována obvykle v dopoledních hodinách. Oběd nebývá součástí péče. Tento trend se však samozřejmě v souvislosti se změnami na pracovním trhu mění. Naopak východní část Německa, která náleží k východnímu bloku, je celodenní péče běžnou službou. Vše souviselo s plnou zaměstnaností žen. (Chmelová, 2015)

Situace v České republice je odlišná. Zřizovatelem mateřské školy může být stát, kraj, obec, také školské právnické osoby, příspěvkové organizace, církve, právnické a fyzické osoby. Existují zde tedy veřejné i soukromé mateřské školy. Ovšem na rozdíl od Německa v našem prostoru převládají veřejné předškolní instituce, jejichž zřizovatelem je nejčastěji obec, která operuje s financemi, které jí poskytuje stát. Hlavním rozdílem tedy je, že německé předškolní instituce jsou převážně v pravomoci jednotlivých

spolkových zemí, které operují s vlastní administrativou. Federální vláda příliš nezasahuje.



Graf 4. Vývoj počtu mateřských škol v ČR podle zřizovatele

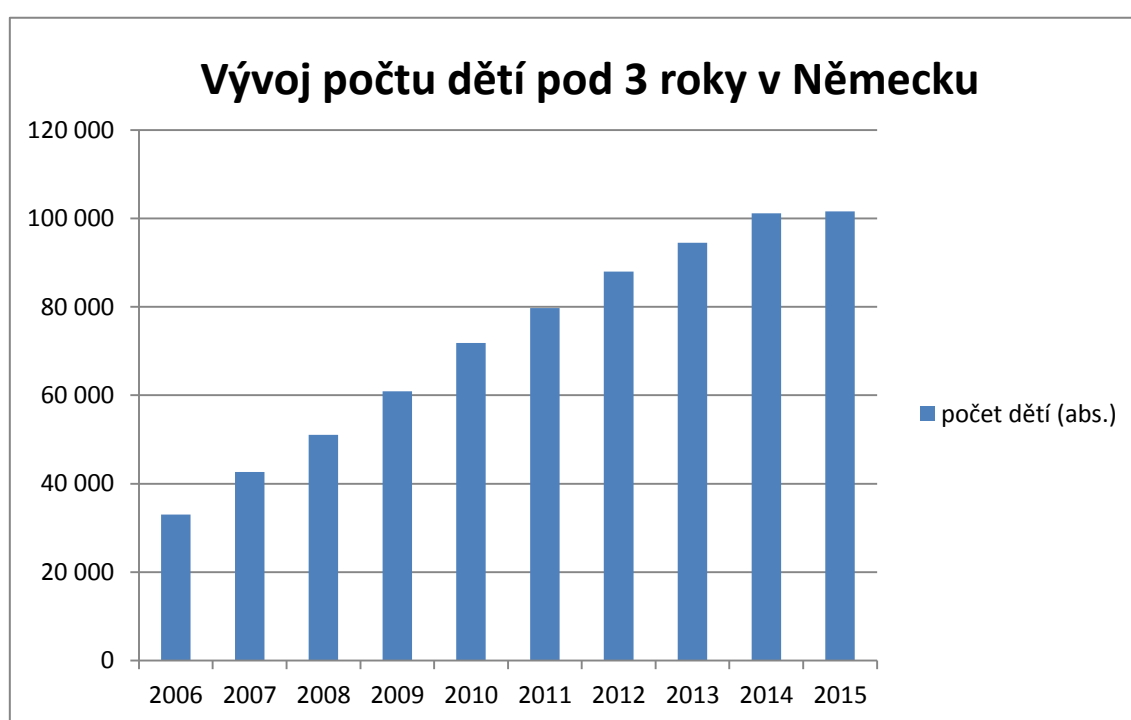
Zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015

Výše uvedený graf vypovídá o počtu mateřských škol v České republice, jehož rozdělení je na základě zřizovatele MŠ na státní/veřejný sektor a soukromé nebo církevní zřizovatele. Údaje ukazují vývoj od roku 1990 až do roku 2015. Je jasně patrné, že v soustavě českého předškolního vzdělávání dominuje veřejný sektor jako zřizovatel mateřských škol. Naopak soukromé školy představují velmi malé procento. V období po Sametové revoluci se počet MŠ pohyboval kolem 7 tisíc. Vývojem nového školského systému můžeme pozorovat klesající tendenci v počtu škol. Nejnižší počet mateřských škol poté řadíme k letem 2006 – 2009. V tomto období klesl počet na zhruba 4700 škol. Jasný propad byl dán také tím, že Evropu zasáhla hospodářská krize, tudíž se zvýšila nezaměstnanost.

Graf s údaji o německých zřizovatelích škol již znovu neudávám, jelikož se o poměrech o zřizovatelích v Německu můžeme dozvědět také z příloženého grafu 1, na straně 25. V Německu, na rozdíl od České republiky, převládají nestátní zřizovatelé předškolních zařízení, kteří podléhají státní kontrole. Katolickou a evangelickou církví je zřizováno 60 % míst v předškolních institucích, v posledních letech však také významně stoupá počet necírkevních zřizovatelů.

7.4 Vzdělávání dětí mladších tří let

Předškolní vzdělávání se stalo elementárním základem pro rozvoj a počátek dalšího celoživotního vzdělávání. Což vedlo k požadavku kvalitnější organizace vzdělání. Ovšem s rostoucí zátěží zaměstnaných matek, rostl problém ve vzdělávání mladších dětí. Stále častěji jsou do předškolního zařízení umísťovány děti mladší 3 let. Mateřská škola je pro dítě zpravidla první institucí, kde přichází do kolektivu vrstevníků, kde se vzdělává. V adaptačním režimu je důležitá spolupráce mateřské školy s režimem v rodině. Děti by se měly cítit v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně a bezpečně.



Graf 5. Vývoj počtu dětí mladších 3 let v Německu

Německé předškolní vzdělávání začalo zařazovat děti mladší 3 let do výchovy již od roku 2006. V této záležitosti Německo předběhlo Českou republiku. Odlišností je také umísťování dětí mladších dokonce 2 let. V grafu ¹⁰ (vývoj od roku 2006 – 2015) je patrný vývoj požadavků na zařazení dětí mladších 3 let do předškolního zařízení v Německu. Křivka počtu těchto dětí má zvyšující se tendenci.

¹⁰ Graf byl vytvořen na základě dat DIPF, 2016. Dostupné z: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016?set_language=de

Situace v České republice:

„Zákonem č. 178/2016 Sb., ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, je s účinností od 1. 9. 2016 stanoveno, že se předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let.“ (Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole, MŠMT, 2016, s. 2) V současné době se zvyšuje zájem o umístění dětí mladších tří let do MŠ.¹¹

Pro zajištění kvalitních podmínek pro vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let je třeba ve škole přijmout řadu opatření týkající se zajištění bezpečnostních, hygienických, psychosociálních a personálních podmínek, organizace vzdělávání, obsahu vzdělávání a spolupráce. Uzpůsobení podmínek pro vzdělávání je v kompetenci ředitele školy. V oblasti materiálních podmínek je třeba zvážit vhodnost některých stávajících hraček, didaktických pomůcek a vybavení pro děti ve věku od 2 do 3 let v dané třídě mateřské školy. Záleží na tom, zda je věkové složení dětí ve třídě homogenní nebo heterogenní a podle toho eliminovat nebo odstupňovat přístupnost některého vybavení. (Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole, 2016)

Jelikož péče i o 2 leté děti vyžaduje větší úsilí, existuje možnost pro personální posílení o chůvu v mateřské škole. Jejich zajištění je prostřednictvím financování z projektu **OP VVV Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ.**

¹¹ Tato kapitola o ČR není doplněna grafem, jako je tomu u německého vzdělávání. Nebyly nalezeny dostatečné informace a data k předmětu vzdělávání dětí mladších 3 let v České republice. Tato problematika je v ČR nová.

7.5 Režim dne a prostředí v předškolních zařízeních

Provoz škol v Německu je každodenní a podobně jako v České republice jsou školy dostupné pro děti zhruba od 7 do 16 hodin. Přesné vymezení otevřených hodin je v kompetenci každého ředitele, který rozhoduje o možné délce dětí ve škole. Děti dochází do škol individuálně podobně jako v ČR. Opět záleží na rozhodnutí dané školy, kdy uzavírá instituci.

Velkou výhodou některých předškolních institucí v Německu je celkový počet dětí ve třídě. Jsou udávány různé počty dětí. Ve státních institucích se počty moc neliší od těch v ČR. Ovšem jelikož v Německu převládají předškolní instituce soukromé, počet dětí se pohybuje zhruba kolem 15 dětí ve třídě. To je velkou výhodou, jelikož malý počet dětí umožňuje mnohem individuálnější přístup k dětem. Učitel může dětem věnovat více času k rozvoji každého z nich. V České republice se tento malý počet dětí vyskytuje většinou jen u mateřských škol alternativního směru či u státních škol např. s prvky montessori školky.

Denní režim v německých školách není zdaleka tak svázán předepsanými úkoly jako je tomu v ČR. Denní režim v České republice je velmi často pevně dán a nacházejí se v něm jen omezené prostory pro individuální potřebu dítěte (zkrátka to, co chce v danou chvíli dělat). Častým jevem ve školách pro malé děti v Německu je volný pohyb dětí po prostoru téměř celé školy. Tato možnost je v českém prostoru nepředstavitelná. Učitel musí mít stálý dohled nad tím, kde děti jsou a co v danou chvíli dělají. V Německu však existuje možnost volného pohybu dětí, kdy často v daný moment nejsou pod přímým dohledem učitele. Podmínkou odchodu dítěte k jiné činnosti v jiné části budovy je, že musí dospělému oznámit, kam odchází a co tam bude dělat. Je ovšem samozřejmostí, že prostor budovy musí být k tomuto účelu upraven (např. absence schodiště). Volný přístup se odráží nejen na možnosti pohybu dětí po objektu, je zde patrná i velká samostatnost dětí. Dětem je zde ponecháván velký prostor pro samostatnost, hru a individualitu. (Chmelová, 2015)

Rozdílem je také stravování ve školách. V českých mateřských školách je docházka často podmíněna přihlášením dítěte ke společnému stravování. Stravování v Německu funguje tak, že pokud děti nechtějí nebo nemohou určité jídlo, přináší si sebou i krabičky s jídlem z domu. Tato skutečnost je na denním pořádku. Dopolodní svačinky v předškolních zařízeních vůbec nejsou společné. Všechny děti si přinášejí své

svačinky a ty pojidají během celého dne, zkrátka kdy mají hlad či chuť. Nejsou svázáni pevně daným časem. Rozdílem je také stálé umístění velké mísy s různými druhy ovocem ve třídě. Tato mísa je dětem stále k dispozici a mohou si brát dle chuti. (Chmelová, 2015)

Co se týče vybavení a pomůcek nejrozdílnější je forma prostoru pro práci s dětmi. Prostředí předškolních zařízení v Německu připomíná spíše domácí prostředí, na které je dítě zvyklé. Většinou zde nejsou velké třídy, ale malé místnosti umožňující různou činnost (kreativní činnosti, cvičení, hra, kuchyňka aj.). Tyto prostory spíše připomínají dětské pokojíčky.

Velkým rozdílem mezi jednotlivými systémy je dodržování režimových činností. Často striktní dodržování je k vidění v českém předškolním vzdělávání. Učitelé připravují pro děti vzdělávací nabídku řízených činností, dodržují zásady Rámcového vzdělávacího programu.

6:30-8:30 Scházení dětí, volné hry podle přání dětí

8:30-8:45 Svačina

8:45-9:30 Ranní kruh, řízené hravé činnosti v centrech aktivit, cvičení

9:30-11:30 Převlékání a pobyt venku

11:30-12.30 Oběd, hygiena, převlékání a ukládání ke spánku

12:30-14:15 Odpočinek, starší děti po 20 min.- hry, činnosti v kroužcích

14:15-16:30 Vstávání, svačina, volné hry do odchodu dětí

Tato svázanost není vhodná ani pro učitele ani pro děti. V systému Německa by mohl náš systém naleznout příklad, který by mohl alespoň částečně realizovat. Snahou učitele by dále mělo být zaměření na to, co má dítě rádo co umí, tím předcházet stresování dítěte. Celkové klima školy by mělo být příznivé. Německý systém předškolního vzdělávání velmi podporuje individuální rozvoj každého dítěte. Dětem je ponechána velká samostatnost a rozhodnutí na jejich vůli, co by chtěli nebo potřebují v danou dobu dělat (např. odpočinek i během dne).

ZÁVĚR

Bakalářská práce se primárně zaměřila na komparaci českého a německého preprimárního školství. Pro účely práce byla zpracována teorie srovnávací pedagogiky, tedy vědní disciplíny, která se uplatňuje ve všech vzdělávacích systémech. Srovnávací pedagogika (též komparativní pedagogika) tedy zkoumá vzájemnou propojenost vzdělávacích systémů jednotlivých národů. Pro pochopení srovnávací pedagogiky bylo nutné znát historii vývoje srovnávací pedagogiky. Počátky srovnávací pedagogiky lze pozorovat již ve starověku (spis *Cyropaedia, Zápisky o válce galské, aj.*), ovšem vědecké základy srovnávací pedagogiky byly položeny až v 19. století. Od tohoto okamžiku lze pozorovat masivní rozkvět vědeckého zkoumání různých edukačních systémů. Dítě se celkově vzato stalo předmětem vědeckého bádání právě až v 19. století, kdy se výrazně proměňuje postavení dítěte ve společnosti oproti minulým epochám. Každé historické období bylo dítě chápáno odlišně (pravěk – doprovod muže při lovu, starověk – naprostá poslušnost a oddanost rodičům, středověk – poslušnost, pokora, kázeň a víra, novověk – individualita, duševní rozvoj dítěte, 19. století – ochrana dítěte, změna přístupu k dítěti).

Německé preprimární vzdělávání se vyvíjelo postupně od počátku 19. století, kdy dochází k již zmíněné změně společenského postavení dítěte, a také ke zkvalitnění života jednotlivých rodin. Ovšem utváří se dělnictvo, jehož potomstvo zůstává doma. V tomto ohledu vzniká snaha vybudovat instituce, které mají dětem dělníků dopřát péči a zázemí. Velkým milníkem se stal rok 1815, kdy Robert Owen zakládá tzv. infant schools, které v německých zemích získávají název *Kleinkinderschulen* (školy pro malé děti). Tyto instituce ovšem byly primárně určeny pro děti z nižších majetkových vrstev. Pro děti z „vyšších stavů“ byly zakládány tzv. *Kleinkinderschule für höhere Stände*, kterým položil základ Julius Fölsing. Nejvýznamnější osobností pro poznávání preprimárního vzdělávání se stal Fridrich Fröbel, který položil své teorie v díle *Výchova člověka jako umění vychovávat, vyučovat a učit* z roku 1826. Jeho hlavní myšlenkou se stala propojenost rodiny s výchovou dítěte.

Vývoj preprimárního školství ve 20. století byl velice komplikovaný. Země zažila rozpad Německého císařství, vznik Hitlerova Německa, rozpad na NDR a SRN. Institucí, které vznikaly pro potřeby předškolního vzdělávání, přibývalo nejvíce v NDR. Důvodem tohoto jevu byl zde přítomný socialismus, kde matky dětí byly pevně spjaty

s prací, tudíž dítě muselo navštěvovat předškolní zařízení či jesle. V SRN byla situace opačná. Byl zde demokratický režim, který byl benevolentnější k matkám, které mohly zůstat doma, a tedy mohly vzdělávat i vychovávat své dítě. Po rozpadu východního bloku došlo ke sjednocení vzdělávacích systémů a vytvoření jednotného školství. Spolu s „otevřením se světu“ se objevily na scéně předškolní zařízení alternativního směru (Montessori, Waldorf, aj.).

Po prozkoumání jednotlivých vzdělávacích systémů, lze konstatovat, že německé předškolní vzdělávání je oproti českému mnohem složitější a rozdílnější. V České republice se preprimární školství soustřeďuje do „klasických“ mateřských škol, zatímco v Německu se preprimární výchova odehrává ve více druzích školních institucí. Z bakalářské práce je patrné, že Německo má žáky v předškolních zařízeních geograficky rozšířené především v oblastech průmyslu, tedy v oblastech pracovních možností pro rodiče dětí. Například spolkové země Vestfálsko či Bavorsko jsou podílově zastoupeny nejvíce v rámci spolkových zemí samostatného Německa. Česká republika byla rozdělena podílově dle samosprávných krajů, kde zcela dominuje oblast Středních Čech, kde díky tzv. monocentrickému sídelnímu systému lze sledovat návaznost pracovních pozic v Praze spolu se satelitními městy kolem hlavního města spolu s přilehlými oblastmi. Dalšími kraji s velkým podílovým zastoupením jsou kraje: Moravskoslezský a Jihomoravský. Zde je podílové zastoupení žáků v MŠ na celkovém počtu žáků v MŠ zcela jistě propojeno s počtem obyvatel jednotlivých krajů, ale také s pracovními možnostmi Brna a Ostravy.

SOUHRN

Bakalářská práce popisuje preprimární vzdělávací systém v Německu spolu se srovnáním s předškolním vzdělávacím systémem v České republice. Práce je rozdělena do několika dílčích cílů, které charakterizují preprimární vzdělávací systémy v Německu a České republice. V práci je popsána základní teorie pro zkoumání osobnosti dítěte a jeho vztahu k preprimárnímu vzdělávání. Tento vývoj dítěte práce sleduje od pravěku až po nejnovější dějiny. Preprimární školství se proměňovalo v historii Německa oproti České republice složitěji a zabíralo mnohem větší administrativu. Práce dokazuje, že podílové rozvrstvení žáků předškolního vzdělávání v jednotlivých zemích, je určeno především ekonomicky výhodnou oblastí pro rodinné zázemí.

SUMMARY

This thesis describes the pre-primary education system in Germany along with comparison with the pre-school education system in the Czech Republic. The thesis is divided into several sub-objectives, which characterize pre-primary education systems in Germany and the Czech Republic. The thesis describes the basic theories for examining the personality of the child and its relation to pre-primary education. This development of the child's thesis follows from prehistory to the latest history. Pre-primary education has become more complex in the history of Germany than the Czech Republic and occupied a much larger administration. The thesis proves that the elementary stratification of pre-school pupils in individual countries is primarily determined by the economically advantageous area for family backgrounds.

SEZNAM STUDIJNÍ LITERATURY

- **Literatura:**

BŮŽEK, Antonín. *Století dítěte a práva dítěte*. In Proměny podmínek života dětí a mládeže ve století dítěte podle Elen Keyové. Sborník ze II. symposia o vývoji sociální pedagogiky 16. Dubna 2009. Pardubice: Univerzita Pardubice Fakulta filozofická, 2009. 53 s. ISBN 978-80-7194-231-0

EURYDICE, Předškolní výchova a primární vzdělávání v zemích Evropské unie. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996, 120 s. ISBN 80-211-0237-3

CHMELOVÁ, Martina. *Vzdělávání v předškolních zařízeních v Německu, Holandsku*. Praha, 2015, 115 s. ISBN: 978-80-260-8417-4

DREYER, Rahel. *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2010, 466 s. ISBN: 978-3-8300-4807-7

Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole. Praha: MŠMT, 2016, 12 s.

JEŽKOVÁ, Věra. *Školní vzdělávání v Německu: Disertační práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 166 s.

KONÍŘOVÁ, Kristýna. *Vybrané charakteristiky předškolního zařízení v Německu: Bakalářská práce*. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2016, 50 s.

LOUDOVÁ, STRALCZYNSKÁ, Barbora. *Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí*. In: Orbis scholae. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012, roč. 6, č. 1, s. 69-80.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Nakladatelství Portál, 2012, 336 s. ISBN 978-80-262-0191-5

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Nakladatelství Portál, 1999, 319 s.

ISBN 80-7178-290-4

SCHÄFER, Jürgen. *Geschichte der Vorschulerziehung*. Frankfurt am Main: Lang, 1987, 211 s. ISBN 3-8304-0991-2

ŠLÉGR, Jiří. *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, 134 s. ISBN 978-80-7414-592-6

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola. Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 168 s. ISBN 80-244-0945-8

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 159 s. ISBN 80-244-1373-6

ROKOSOVÁ, Hana. *Předškolní vzdělávání v České republice: Diplomová práce*. Univerzita Karlova v Praze, 2008, 138 s.

- **Legislativní dokumenty:**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5

- **Internetové zdroje:**

Bildung in Deutschland in 2016 – Bildungsbericht – DE. [online] Frankfurt am Main, 2016 [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016?set_language=de

Education in Germany 2014. An indicator-based report including an analysis of the situation of people with special education needs and disabilities. [online] Bielefeld, 2014 [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://www.bildungsbericht.de/en/archive/the-national-report-on-education-2014/summary14.pdf>

Obyvatelstvo Německa. Wikipedia [online]. 2017 [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/N%C4%9Bmecko#Obyvatelstvo>

Poslanci schválili změny financování pro školy, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Praha, 2017 [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/poslanci-schvalili-zmeny-financovani-skoly-dostanou-penize>

Předškolní vzdělávání. Veřejná databáze VDB [online]. [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt-parametry&sp=A&pvoc=&katalog=30848&pvo=VZD14&z=T>

VÝKONOVÁ DATA O ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH – 2003/04–2013/14, MŠMT ČR. [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vykonova-data-o-skolach-a-skolskych-zarizenich-2003-04-2013>

Z Karlovarského kraje mizí lidé. ČT24 [online]. Karlovy Vary, 2014 [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/regiony/1017978-z-karlovarskeho-kraje-mizi-lide>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Blahová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Vavrdová, PhD.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Předškolní vzdělávání v Německu a jeho komparace s českým vzdělávacím systémem
Název v angličtině:	The preschool education in Germany and its comparison with the education system of the Czech Republic
Anotace práce:	Tato práce analyzuje srovnání předškolního vzdělávání v Německu a v České republice. Práce je zpracována s přihlédnutím k historii chápání dítěte v dějinách, také zachycuje základní teorie vědeckého bádání o předškolní výchově. Samotné srovnání je zúženo na úroveň států, ovšem v části práce se porovnávají rozdíly podílů dětí v administrativních jednotkách, Německo – spolkové země, Česká republika – kraje.
Klíčová slova:	předškolní výchova, Německo, dítě, Česká republika, komparace, mateřská škola
Anotace v angličtině:	This thesis analyzes the comparison of the preprimary education in the Czech republic between the Germany preprimary education. Thesis is processed with historical understanding of child's research. The comparison includes the Germany and the Czech republic as the states but there is part of thesis which is processed at the administratice levels (Germany-Federal states, Czech republic – regions)
Klíčová slova v angličtině:	Preschools, Germany, child, Czech Republic, comparison, Day-care center

Přílohy vázané v práci:	CD
Rozsah práce:	47 s.
Jazyk práce:	čeština