

# **Dějiny pedagogiky**

Distanční studijní text

**Kamil Janiš ml.**

**Opava 2017**



**SLEZSKÁ  
UNIVERZITA**  
FAKULTA VEŘEJNÝCH  
POLITIK V OPAVĚ

**Obor:** Sociální patologie a prevence

**Klíčová slova:** Vzhledem k obsahové rozsáhlosti nejsou specifikována žádná klíčová slova. Klíčová slova jsou uvedena u jednotlivých kapitol

**Anotace:** Studijní opora Dějiny pedagogiky se zabývá chronologickým vývojem historie výchovy a vzdělávání od starověku do roku 1938. Popisuje základní myšlenkové a názorové proudy v předmětné oblasti zejména v Evropě s užším zaměřením na české země.

**Autor:** **Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.**

## Obsah

ÚVODEM.....	5
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	6
1 STAROVĚK.....	7
1.1    Výchova ve starověkém Řecku.....	8
1.1.1    Spartský výchovný systém.....	8
1.1.2    Athénská výchova.....	9
1.2    Výchova v starověkém Římě.....	14
1.2.1    Výchova v období královském (8. až 6. st. před n. l.).....	15
1.2.2    Výchova v období republiky (6. st. před n. l. až 30 před n.l.).....	15
1.2.3    Výchova v období císařském (30 před n. l. – 476 n. l.).....	16
2 STŘEDOVĚK.....	19
2.1    Raný středověk.....	20
2.2    Scholastika.....	21
2.3    Rytířská výchova.....	22
2.4    Výchova prostého lidu.....	23
2.5    Vznik středověkých univerzit.....	24
2.6    Výchova v období reformace v českých zemích.....	26
2.7    Období reformace v německých zemích.....	27
3 NOVOVĚK – OBDOBÍ RENESANCE.....	29
3.1    Renesanční výchova a vzdělávání.....	29
4 VÝVOJ PEDAGOGICKÉHO MYŠLENÍ V 17. A 18. STOL.....	37
4.1    Jan Amos Komenský (1592 – 1670).....	39
4.2    John Locke (1632 – 1704).....	43
4.3    Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778).....	45
4.4    Denis Diderot (1713 – 1784).....	47
4.5    Johann Bernhard Basedow (1724 – 1790).....	48
4.6    Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827).....	50
5 PEDAGOGICKÉ NÁZORY A MYŠLENKY 19. STOL.....	54
5.1    Robert Owen (1771 – 1858).....	55
5.2    Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841).....	56
5.3    Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852).....	61

5.4	Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790 – 1866) .....	63
5.5	Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824 – 1871).....	64
5.6	Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910).....	66
5.7	Herbert Spencer (1820 – 1903) .....	68
5.8	Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887).....	70
6	PEDAGOGICKÉ TOERIE KONCE 19. A 1. POL. 20. STOL.....	74
6.1	John Dewey (1859 – 1952) .....	75
6.2	Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939).....	76
6.3	Marie Montessori (1870 – 1952).....	78
6.4	Typy alternativních škol.....	80
7	VÝVOJ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH.....	84
7.1	Začátky vzdělávání v českých zemích od 9. stol. do období počátku reformace	85
7.2	Od období reformace do druhé pol. 17. stol.....	87
7.3	Doba národního obrození .....	89
7.4	Období školských reforem 1774 – 1805 .....	91
7.5	Vývoj v období 1805 – 1848.....	94
7.6	Vývoj v období 1848 – 1869.....	95
7.7	Vývoj v období 1869 do 1. pol. 20. stol.....	96
7.8	Vývoj v období 1918 – 1938.....	98
7.9	Významní čeští pedagogové konce 19. stol. a 1. pol. 20. stol.....	99
8	KORESPONDENČNÍ ÚKOLY .....	106
	LITERATURA .....	109
	PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	112

## ÚVODEM

Dějiny pedagogiky jsou jednou ze základních pedagogických disciplín. Studenty jsou většinou chápány jako a jen pouze teoretické. Ale poskytují odpovědi na otázky současnosti. Stačí jen hledat a správně kódovat informace, které jsou stovky let staré.

Studijní opora, kterou právě pročítáte, jsou upravenou verzí tištěné verze z roku 2009, byly vynechány některé zbytné informace, ale zároveň se neobejdete bez studia doporučené literatury v sylabu. Pokud se rozhodnete studijní oporu vytisknout, doporučuji (sice neekonomicky a neekologicky) tisk jednostranný, abyste si na přednáškách informace mohli doplnit a zde prezentované i rozšířit.

Pro porozumění současnému výchovně-vzdělávacímu systému je znalost dějin pedagogiky podmiňující. Studijní opora poskytuje selektivně vybrané základní informace z předmětné oblasti, které zachycují cca 3000 let trvajícím vývoj.

I dějiny pedagogiky mají jako předmět svou strukturu – dějiny pedagogických teorií, systémů, „knih“ apod. (Štverák, 1988). Studijní opora není rozdělena dle strukturizace dějin pedagogiky jako předmětu, ale je uzpůsobena k „zachycení“ základních informací, které jsou nutné pro studenty Sociální patologie a prevence.

Jednotlivé korespondenční úkoly slouží především k tomu, abyste odhalili analogie se současností. Zamysleli se nad tím, že některé historické výchovně-vzdělávací náměty a návrhy se nemění.

Studijní opora je primárně určena pro studenty oboru Sociální patologie a prevence.

Výstupy z učení:

Odborné znalosti: Student umí popsat a charakterizovat jednotlivé vývojová období z pohledu dějiny výchovy a pedagogiky. Zná významné představitele pedagogiky.

Odborné dovednosti: Student umí kriticky hodnotit jednotlivé pedagogické názory a koncepce. Vyvozovat vlastní závěry a soudy.

Obecná způsobilost: Student dovede v praxi analogicky využít příklady dobré praxe z historie dějin výchovy a pedagogiky.

## RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora obsahuje celkem 7 kapitol. Zabývá se vybranými historickými údaji a souvislostmi.

1. kapitola se zabývá obdobím starověku se zaměřením na oblast Řecka a Říma. Prezentuje základní údaje od spartském a athénskému výchovnému systému a o výchově a vzdělávání v Římě.
2. kapitola se zabývá obdobím středověku, vznikem středověkých univerzit, rytířskou výchovu. Akcentuje vliv církve na oblast výchovy a vzdělávání. Dále období reformace.
3. kapitola se zabývá obdobím renesance (humanismu). V kapitole jsou popsány pedagogické názory a myšlenky vybraných osobností dané doby.
4. kapitola se zabývá jezuitským školstvím, jeho klady a zápory a dále vybranými pedagogickými osobnostmi a jejich výchovně-vzdělávací koncepty. Ačkoliv je jedna z dalších kapitol věnována českému školskému systému, tak součástí této kapitoly jsou základní informace o J. A. Komenském.
5. kapitola opět popisuje pedagogické názory a myšlenky vybraných osobností dějin pedagogiky v 19. stol. Jako významná osobnost je v této souvislosti zmíněna i osoba G. A. Lindnera.
6. kapitola se zabývá pedagogickými myšlenkami, které lze označit za reformátorské a především praxí ověřené. Stručně jsou popsány typy alternativních škol.
7. kapitola je rozdělena do několika historických období, které jsou věnovány vývoji českého výchovně-vzdělávacího systému. Část kapitoly je věnována významným pedagogickým osobnostem české historie.

# 1 STAROVĚK

## RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola se zabývá vývojem výchovy a vzdělávání ve starověkém Řecku a Římě. Ve starověkém Řecku je důraz kladen na spartský a athénský výchovný systém. V kapitole jsou zmíněny významné osobnosti dané doby v kontextu pedagogiky.

---

## CÍLE KAPITOLY



1. Student umí charakterizovat výchovně-vzdělávací systém ve starověkém Řecku.
  2. Student umí charakterizovat výchovně-vzdělávací systém ve starověkém Římě.
  3. Student umí charakterizovat a interpretovat pedagogické názory vybraných představitelů ve starověkém Řecku a Římě.
- 

## KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Sparta, Athény, kalokagathia, utilitarismus, sokratovský rozhovor

---

Starověk můžeme datovat od 4. tisíciletí před n. l. do 3. až 7. století n. l. Přerod, jak z pravěku do starověku nebo ze starověku do středověku, byl dlouhodobější proces, proto není přesně vymezen a ani to není možné určit. Někdy se jako konec starověku udává rok 476 n. l., tedy rok kdy zanikla západořímská říše. Do celého tohoto období spadá mnoho významných i méně významných kultur a národů. Egypťané, Fénicičané a další jsou jistě zajímavým tématem pro historiky, archeology, ale z hlediska výchovy a vzdělávání neměli takový přínos jako městské státy Sparta a Athény ve starověkém Řecku a starověké Římské impérium.

## 1.1 Výchova ve starověkém Řecku

Historie řecké vzdělanosti sahá až k mínojské a mykénské civilizaci (3. tisíciletí před n. l.). Tyto civilizace vytvořily první systémy písma na evropském kontinentu. Ve starověkém Řecku dosáhly největšího úspěchu dva státy. Po rozpadu rodového zřízení to byly Atény v kraji zvaném Attika a Sparta v Lakónii. To se stalo v 7. až 6. století před n. l. Tyto dva státy vytvořily dva výchovné systémy. Systémy měly sice odlišný obsah výchovy, ale cíl výchovy byl v obou státech stejný (Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001).

### 1.1.1 SPARTSKÝ VÝCHOVNÝ SYSTÉM

Spartský výchovný systém byl především militaristický. Vojenský styl výchovy byl ve Spartě nutností z důvodu složení obyvatelstva. Velkou část obyvatel tvořili otroci, kterým se pochopitelně jejich role v tehdejší společnosti nelíbila a docházelo k jejich vzpouřám. Otroků bylo přibližně 250 000. Svobodní obyvatelé Sparty se tedy museli bránit nejen proti vnějším nepřátelům, ale i proti vnitřnímu nepříteli. Otroci se nazývali *heilóti* a svobodní občané *perioikové* (Štverák, 1988).

Výchova ve Spartě byla utvořena tzv. *Lykúrgovou ústavou* kolem 9. nebo 8. stol. před n. l. Výchova byla zcela v režii státu. Děti procházely selekcí již po narození. Tělesně slabé děti nebo děti viditelně postižené byly usmrcovány. Usmrcení probíhalo v pohoří Táygetu, kam byly děti házeny a ponechány divokým zvířatům. Některé principy, které se jinak tváří jako správné, byly ve Spartě dovedeny do extrému, krutosti a nelidskosti. Zejména náročnost, vytrvalost a odvaha. Státní výchova chlapcům začínala v 7 letech, kdy byli odebráni rodičům, a trvala až do jejich 30 let, kdy se stali plnoprávními občany a mohli založit rodinu. Chlapci byli vedeni k přísné kázni, otužilosti, střídmosti a fyzické zdatnosti, ale také k úctě ke starším občanům. Byli nuceni jim povinně odpovědět na pozdrav a stručně odpovědět na jejich případný dotaz. Častým výchovným prostředkem byly *tělesné tresty*. Nezřídka se stávalo, že při některých zkouškách či testech žáci umírali. Zvláštní formou zkoušky, kterou bychom dnes nazvali praxí, byla tak zvaná *krypteia*. Jednalo se o noční přepady otroků a jejich nelítostné zabíjení. Tyto útoky nebyly jen jakási praktická část výcviku, ale měly i racionálnější důvod. Útoky byly zaměřeny vždy na nejzdatnější jedince z řad otroků, tím pádem se jednalo i o jakousi prevenci vůči vzpouře (Cipro, 1984; Štverák, Čadská, 2001; Štverák, 1988).



Opomenutou nezůstávala ani výuka čtení a psaní, i když ve velmi omezené míře. Řečnictví bylo společně s vědeckým bádáním zcela vyloučeno jako nepotřebné. Také je důležité zmínit, že i výchova žen nebyla zcela opomenuta. Což bylo oproti jiným městským státům poměrně neobvyklé. Výchova žen byla však především zaměřena na domácnost a přípravu na roli matky, která bude mít doma „hrdinu“. Jakkoli se může zdát styl výchovy ve Spartě jako krutý, tak po určitou dobu přinášel dobré výsledky. S postupem času však počet nepřátel stoupal a jejich taktické a technologické znalosti dostihly a předešly znalosti ve Spartě. Zcela zásadním a zlomovým bodem byla porážka Sparty s Thébany v bitvě u Leukter roku 371 před n. l. Po této porážce již nikdy nebyla obnovena bývalá moc a sláva Sparty (Cipro, 1984; Štverák, Čadská, 2001).

### 1.1.2 ATHÉNSKÁ VÝCHOVA

Athénský stát v Attice byl obchodním centrem tehdejšího Řecka. Byl zde čilý výměnný obchod mezi Egyptem, Fénicií a dalšími blízkými státy. Celkově lze považovat Athénský stát, ve srovnání se Spartským, za mnohem vyspělejší z hlediska ekonomického, kulturního, sociálního. Tato vyspělost vedla k propracovanějšímu výchovnému modelu, jehož cílem bylo nejen udržet stát, ale i tzv. *kalokagathia* (Jůva sen. a jun., 1995; Štverák, 1988).

*Kalokagathia* (spojení slov *Kalos kai agathos*) byla v athénském pojetí výchovy ideálem krásy a dobra. Jednalo se o harmonicky rozvinutou osobnost po stránce tělesné, mravní, estetické a rozumové. Proto byl velký důraz kladen i na estetickou výchovu, kdy se rozvíjela nejen aktivní stránka jedince, ale i receptivní, tedy to, jak jedinec vnímá, prožívá, chápe a hodnotí umělecké předměty kolem sebe. Prostředí mohlo na jedince působit i nezáměrně.

Dnes by si asi většina středoškoláků, kteří si něco málo zapamatovali z hodin dějepisu, spojila Athény s demokracií. Cesta k ní však nebyla jednoduchá. Na pomyslné špičce tehdejší pyramidy moci byla rodová pozemková šlechta. Postupně se paralelně vytvářela nová aristokracie (tzv. *plutokracie*). V Athénském státě bylo obyvatelstvo tvořeno z 80 % zcela bezprávnými otroky. Postupně přebírali tolik povolání, že jejich majitelé (otrokáři) se mohli soustředit na jiné činnosti, které bezprostředně nesouvisely s jejich produktivní činností. Soustředili se na obchod, zastávání různých státních úřadů, vědu a umění. Aby nevznikl klamný dojem, že v Athénách žili jen bohatí nebo otroci, je důležité zmínit, že

nejpočetnější vrstvou svobodných občanů byl tzv. *démos*. Démos tvořili chudí rolníci, řemeslníci apod. Po provedení demokratických reforem Kleisthenem a Periklém, získali i tito chudí obyvatelé právo ovlivňovat dění ve státě prostřednictvím voleb (Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001; Cipro, 1984).

Athénský výchovný systém se od spartského lišil v tom, že byl převážně v soukromém sektoru. Stát měl funkci jakéhosi dozoru. Zejména dohlížel na výchovu v rodině a také mohl postihovat rodiče, kteří se řádně nestarali o své děti. Tyto postihy byly zaneseny v Solónových zákonech ze 6. st. před. n. l. Díky tomu, že zákony pamatovaly v jistých případech i na sirotky, tak bylo procento gramotných, svobodných občanů poměrně vysoké. S postupem času a rozvojem obchodu, loďářství apod. se zvyšovala potřeba učit se nejen čtení, psaní, počítání, ale i jiným vědním disciplínám. Zejména se rozvíjela kartografie, která nám zanechala dodnes i některé mapy. Pochopitelně tyto mapy nebyly příliš přesné (Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001).

Samotná výchova probíhala do 7 let v rodině, poté se již za školné vzdělávalo v různých typech škol. Výchova v těchto zařízeních byla určena výhradně chlapcům. Dívky se učily jen to, jak se postarat o domácnost a jejich postavení bylo horší než ve Spartě.

Uspořádání athénské výchovy bylo utvořeno Solónem v 6. stol. před n. l. (viz tab. č. 1).

Tab. č. 1

7 – 14 let	<i>Škola gramatistova</i> (čtení, psaní, počty)	<i>Škola kitharistova</i> (hudba, poezie, zpěv)
13 – 15 let	<i>Palaistron</i> (škola gymnastiky) pentathlon: zápas, běh, skok, disk, kopí – někdy plavání	
16 – 18 let	<i>Gymnasion</i> (příprava na státní úřad) Gymnastika spolu s politickými, literárními a filozofickými besedami	

18 – 20 let	<i>Efēbie</i> – vojenská služba	
----------------	---------------------------------	--

(Medynskij, 1953)

Věkové překrývání je způsobeno tím, že chlapci mohli navštěvovat některé typy škol současně a takové překrývání se nevylučovalo. Štverák a Čadská (2001) označují školu gramatistovu a kitharistovu jako elementární a je k ní přiřazen i palaistron. Jiné termíny v názvech však nic nemění na věkovém rozdělení a předmětech. Nevylučovala se ani možnost čistě soukromého, domácího vzdělávání, ale to si ovšem mohly dovolit jen velmi zámožné rodiny. Systém organizace byl i přesto stejný. Z této doby také pochází termín pedagogika, ne ovšem, tak, jak ho známe nyní, ale v lehce modifikované podobě. V té době byli chlapci doprovázeni do školy takzvaným *paidagógem*. Jednalo se o otroka, který měl za úkol chlapce na cestě do školy a ze školy chránit před různými pochybnými osobami na ulici. Označení *paidagógos* vzniklo spojením dvou slov: *pais* = dítě a *agein* = vésti (Jůva sen. a jun., 1995; Medynskij, 1953; Štverák, Čadská, 2001).

V následující pasáži se blíže seznámíme s některými význačnými osobnostmi tehdejší doby.

Jako první se zmíníme o skupině tzv. soukromých učitelů, o *sofistech*. *Sofos* znamená v řečtině moudrý. Mohli bychom je označit za tzv. potulné mudrce, kteří měli i jistou zpravodajskou funkci, protože putovali od města k městu a byli často jedinými zdroji informací. Učili řečnictví, filozofii a popularizovali tehdejší vědecké znalosti. Sofisté však u svých žáků nerozvíjeli žádné hlubší znalosti, ale učili je spíše polemizování, k vyvrácení názoru protivníka. Ve svých debatách a polemikách používali tzv. sofizmata (Štverák, 1988).

„*Sofizma – logicky nesprávný soud, závěr, důkaz vydávaný za správný, vědomě použitý logický klam n. úskok*“ (Petráčková, Kraus a kol., 1995, str. 699).

Přestože by se o sofistech dalo říci, že se myšlenkově od sebe lišili, měli některé společné znaky:

1. kritika a skepse k náboženství, porušili úctu k bohům,
2. problémy poznání, myšlení a chtění člověka,
3. racionalizace přírodních jevů,
4. etický a sociální relativismus.

Mezi sofisty se zařazují např. Prótagorás, Prodikos, Hippiás, Gorgiás a mnoho dalších (Štverák, 1988).

Filozofem, který se kriticky stavěl právě proti sofistům, byl *Sokrates* (asi 469 – 399 před n. l.). Moudrost považoval za nejvyšší mravní ctnost. Člověka chtěl přimět k neustálému sebezdokonalování a pátrání po pravdě. Ke své výuce využíval metodu, kterou nazýváme *sokratovskou metodu*, někdy též tzv. *sokratovským rozhovorem*. Pomocí takového dialogu směřoval žáky k tomu, aby pomocí svých vlastních znalostí dospěli k řešení, aniž by jim sám prozradil správné řešení. Jedná se o jakési pomocné otázky. Díky svým životním zkušenostem, jak válečných, kdy se aktivně účastnil bitev, tak i životních, protože pocházel z chudých poměrů, se jeho výchova neupínala na zkoumání přírody a jevů s ní spojených. Neboť jak pravil: „Stromy ještě nikoho nenaučily, jak žít“ (Štverák, 1988, str. 29). Ke svým žákům promlouval, kdekoli se dalo – na tržištích apod. Zemřel vlastní rukou, když byl odsouzen na smrt, a jako prostředek, který ho sprovedí ze světa, si vybral číši bolehlavu, což byl v antice poměrně často vyhledávaný jed. Jeho přátelé mu nabízeli pomoc před smrtí, ale on odmítl (Štverák, 1988; Jůva sen. a jun., 1995).

Nejvýznamnějším a nejznámějším Sokratovým žákem byl *Platón* (427 – 347 před n. l.). Jméno Platón je vlastně jakási jeho přezdívka, kterou dostal díky svému vysokému čelu. Původně se jmenoval Aristokles. Platón byl příslušníkem rodové aristokracie, a proto uznával otrokářský systém jako naprosto přirozenou věc. Byl proti jakýmsi pokusům o otrokářskou demokracii, která chtěla alespoň politickou rovnost mezi svobodnými občany. Jeho přínosem a nadčasovostí je jeho metoda dialektického myšlení. V době Platónova života již existoval systém výchovy, který byl stručně popsán v předešlých odstavcích, proto

se Platón nezabývá deskripcí stávajícího systému, ale přichází s návrhem svého vlastního. Této deskripci věnoval dvě své knihy – Ústava a Zákony (Cipro, 1984; Cipro, 2001).

Aby mohl alespoň částečně uskutečňovat své myšlenky, tak založil v roce 387 před n. l. Akademii, která byla první vysokou školou v Evropě. Obsahem učiva bylo především vzdělání, které mohl student uplatnit v politické činnosti, ale Platón věnoval pozornost i přírodním vědám, zejména matematice. Jeho odkaz budoucím generacím spočívá hlavně v jeho filozofických dílech, která jsou pokládána některými pedagogy (Natorp, [Kádner](#)) za čistou pedagogiku. Platón si uvědomoval, že výchova má velký význam a prostřednictvím výchovy lze zachovat ideální stát. Své představy o ideálním státě se pokusil aplikovat i v praxi, ale neúspěšně. Měl představu o třech společenských stavech: 1. řemeslnících a zemědělcích, 2. strážcích, 3. vládcích. Otroci byli zcela bezprávní. Ve výchově spatřoval i její sociální hledisko. Považoval za podstatné, aby výchova byla formou hry a zábavy, nikoli jak pravili sofisté, že se jedná o mechanické předávání vědomostí. Nejdůležitější složkou výchovy, byla dle Platóna, složka mravní. Názory na důležitost jednotlivých složek výchovy se různí. Ve stručných dějinách pedagogiky od Jůvy sen. a Jůvy jun. (1995) se můžeme setkat s názorem, že Platón kladl největší důraz na složku rozumovou, ale i ostatní složky považoval za důležité (estetická, tělesná, mravní). Prosazoval myšlenku, že výchova by měla být veřejná. Tedy pro všechny svobodné, a to jak chlapce, tak dívky. Platón se stal prvním známým Evropanem, který popsal komplexně systém výchovy. Již dávno před [J. A. Komenským](#) a [F. Fröblem](#) se věnoval předškolní výchově. Jeho výchova byla rozčleňena na nižší a vyšší stupeň. Položil tak základy ke vzniku trivia a kvadrivia (gramatika, rétorika, dialektika a aritmetika, geometrie, múzika, astronomie) (Štverák, 1988; Jůva sen. a jun., 1995; Cipro, 2001).

Dalším významný myslitelem, který se věnoval i oblasti výchovy, je *Aristoteles* (384 – 322 před. n. l.). Vzdělání se mu dostalo v Platónově Akademii, kde studoval 20 let. Je znám především jako vychovatel Alexandra Velikého, kterého vychovával 6 let. Cílem Aristotelovy výchovy bylo rozvinutí všech lidských vloh. Podobně jako Platón, tak i Aristoteles položil základy ke vzniku vlastní školy – Lykeion. Díky specifickému způsobu výuky, kdy se vyučovalo během procházek v alejích, se jí někdy říká peripatetická (*peripatein* – procházeti se). Dílo, ve kterém se věnuje otázkám výchovy, je *Politika* a částečně též *Etika Níkomachova*. Aristoteles, stejně jako Platón, bere jistý sociální zřetel na výchovu. Odmítá soukromou výchovu a myšlenkově se staví na stranu, kde by výchova měla být státní a všeobecná (Cipro, 1984; Štverák, 1988; Cipro, 2001).

Ve svém díle *Politika* se zabývá obecnými otázkami výchovy a vyzdvihuje její mírové zaměření. Zmiňuje spartský výchovný systém, který fungoval jen po nějaký čas. Oproti Platónovi zmiňuje Aristoteles i důležitost a význam rodinné výchovy. Duševní růst dítěte je v rodině uskutečňován pomocí nápodoby, vnímání, chápání, praktického využití již naučených věcí apod. Vše by nakonec mělo dospět k touze dítěte či již dospělého jedince po sebevzdělání a sebevýchově. Aristoteles se nezabýval jen otázkami výchovy, dalo by se dokonce říci, že to byla taková okrajová část jeho zájmu. Mnohem více a lépe jsou rozpracovány jeho spisy filozofické, logické, ale i spisy, kde se věnuje exaktním vědám. Podobně jako u ostatních řeckých myslitelů tehdejší doby, tak i Aristotelův odkaz přetrval po několik příštích staletí a ovlivnil zejména evropskou vzdělanost (Cipro, 1984; Cipro, 2001; Štverák, Čadská, 2001).

Období helénismu bývá datováno od 2. pol. 4. st. před. n. l. do roku 30 před n. l. Z období helénismu je třeba vyzdvihnout především Alexandrijskou knihovnu a ustálení počtu vyučovacích předmětů na sedm (viz níže). Alexandrijská knihovna obsahovala informace z mnoha vědních oborů, počet svitků se pohyboval mezi 500 až 700 tisíci. Na základě tohoto vědního centra starověku vznikala v Alexandrii mnohá díla autorů, a tím byl položen základ jednotlivým vědním oborům. Namátkou se lze zmínit o dvou učencích. Jedná se o Euklida, který se zasloužil o rozvoj matematiky a Archiméda, který podobně rozvíjel fyziku. Alexandrijská knihovna však nezanechala takřka nic pro budoucí generace. Další věcí, která z té doby ovlivnila výchovu a vzdělávání několika příštích generací, je, že alexandrijští učitelé stanovili počet vyučovacích předmětů na sedm. Jednalo se o tzv. *trivium a kvadrivium*. Trivium tvořily předměty – gramatika, rétorika, dialektika. Jednalo se o nižší stupeň vzdělání. Vyšší stupeň byl nazýván kvadriviem a tvořily ho předměty – aritmetika, geometrie, astronomie a múzika. Takto rozdělené předměty přetrvaly až do středověku (Štverák, Čadská, 2001).

## 1.2 Výchova v starověkém Římě

Výchovný a vzdělávací systém ve starém Římě prošel vývojem a mnoha změnami, které byly způsobeny jak politickým vývojem (státním zřízením), tak i ekonomickou stránkou. Některé znaky římské výchovy mají svůj vzor ve Spartě. Řím, stejně tak jako Sparta, byl poměrně hodně agresivně expandující stát. Výchova tedy směřovala k oddanosti a po-

slušnosti, ale rozhodně nebyla tak čistě militaristická jako ve Spartě. Postupným expandováním se impérium Říma neustále rozšiřovalo a počet otroků a porobených národů stoupal. Bylo tedy důležité udělat něco, aby nedocházelo k častým vzpourám. Dnes je nám tedy známo heslo: „*chléb a hry*“, tedy poskytnout lidem jídlo a zábavu. K vyzvednutí je zejména význam té zábavy, která měla na výchovu také dopad. V různých arénách neprobíhaly jen gladiátorské zápasy, ale i různá představení, např. rekonstrukce slavných bitev apod.

### 1.2.1 VÝCHOVA V OBDOBÍ KRÁLOVSKÉM (8. AŽ 6. ST. PŘED N. L.)

Toto období je poměrně málo historicky zmapované a informace jsou spíše kusé. Víme však, že výchova probíhala výhradně v rodině a byla pod patronací otce. Jelikož převážná část obyvatel byli zemědělci, byla i výchova směřována k této oblasti. Dále byla výchova zaměřena na kázeň a tělesnou výchovu (Štverák, Čadská, 2001).

### 1.2.2 VÝCHOVA V OBDOBÍ REPUBLIKY (6. ST. PŘED N. L. AŽ 30 PŘED N.L.)

Pro předchozí období byla charakteristická výchova čistě jako rodinná záležitost. V období republiky se již setkáváme s prvními školami. Školy byly soukromé a nazývaly se *ludi*. Na těchto školách vyučovali otroci nebo vojáci. Vyučovalo se zejména čtení, psaní, počítání a žáci se zpaměti učili zákony dvanácti desek. Organizovanost a oddanost Římu byla pro Římány typická, proto i jejich výchova byla čistě utilitaristická (Štverák, 1988).

„*Utilitarismus – princip hodnocení jevů z hlediska jejich užitečnosti, tj. možnosti sloužit jako prostředek k dosažení zvoleného cíle.*“ (Petráčková, Kraus a kol., 1995, str. 798).

Školský systém byl tvořen třemi stupni škol – školy elementární, školy gramatické a školy rétorické. Ve škole elementární se žáci učili číst psát a počítat. Vyšším stupněm byly tzv. školy gramatické, žáci se v nich učili nejen latině, ale i řečtině, prováděli jakési jazykové rozborů čtených básní, které jim někdo odpřednášel. Nejvyšším stupněm byly tzv. školy rétorické. Zde studenti získávali znalosti z teorie rétoriky, práva a filozofie. Nejdůležitějším předmětem byla výše zmíněná rétorika. Rétorika byla v Římě povýšena, do pozice umění. Proto se velké oblibě a spokojenosti těšila tzv. veřejná čtení. Zajímavé jistě je, že

podobně jako v Řecku se i zde můžeme setkat s rolí pedagoga. V Římě je však nazýván *comitates* (Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001).

V této době vznikají i díla encyklopedická. Právě tvůrce jedné takové encyklopedie se jmenoval *Marcus Terentius Varro* (116 před n. l. – 27 před n. l.). Ve svém díle poskytuje přehled věd, které by měly tvořit vzdělání. Zmiňuje gramatiku, rétoriku, dialektiku, aritmetiku, astronomii, geometrii a múziku. Štverák a Čadská (2001) zmiňují, že jeho dílo obsahovalo i informace z lékařství a stavitelství. Tyto dvě vědy byly později vyloučeny a výše zmíněných sedm předmětů položilo základy středověkému a novověkému školství (Jůva sen. a jun., 1995; Štverák, Čadská, 2001).

Další významnou osobností starověkého Říma je bezesporu *Marcus Tullius Cicero* (106 před n. l. – 43 před n. l.). Cicero je pokládán za jednoho z největších a nejvýznamnějších řečníků starověkého Říma. Těžištěm studia má být rétorika, historie a filozofie. Zejména fyzická stránka rozvoje člověka byla pro něj hodně okrajovou záležitostí. Jeho názory se týkaly i individuálního přístupu k jednotlivým žákům a humanizací podmínek, ve kterých výchova probíhala. Cicero dále podotýká, že jedinec by měl jednat ve prospěch celku, nikoli jen pro sebe. Pojednává o tom, kterak rozlišovat skutečné dobro od toho, které se nám může dobrem jen zdát (Jůva sen. a jun., 1995; Cipro, 2001).

### 1.2.3 VÝCHOVA V OBDOBÍ CÍSAŘSKÉM (30 PŘED N. L. – 476 N. L.)

Toto období je typické zvyšováním vlivu státní moci na výchovu a vzdělání. Postupně stát začal učitelům vyplácet pravidelnou mzdu. Začínaly vznikat i jakési odborné školy, kde bylo vzdělávání zaměřeno pouze na jeden obor – školy právnické, lékařské apod. Postupně se na základech těchto škol rozvinuly středověké univerzity (Štverák, 1988).

V tomto období je důležité zmínit stoicismus a dva jeho přední zastánce, kterými byli *Lucius Annaeus Seneca* (4 před n. l. – 65 n. l.) a *Marcus Aurelius* (121 n. l. – 180 n. l.).

„Stoicismus je směr starověké filozofie (stoiků) usilující o moudrost a životní vyrovnanost.“ (Petračková, Kraus a kol., 1995, str. 713).

Další osobou, která ovlivnila starořímskou výchovu a vzdělání, byl *Marcus Fabius Quintilianus* (35 – 95 n. l. nebo 38 – 98 n. l.) (Štverák, 1988).



*Lucius Annaeus Seneca* je znám jak vychovatel Nerona a setkání s tímto císařem se mu stala i osudným, když na jeho rozkaz musel spáchat sebevraždu (dle dobových záznamů to udělal se stoickým klidem). Vyzdvihl názor, že člověk se liší od jiných živočišných tvorů naší planety tím, že má schopnost se zdokonalovat, pokud se řídí rozumem. Také vymýšlel krátká úsloví, která se vrývala žákům do paměti a v podstatě přetrvala dodnes. Rozhodně mezi nejznámější patří – „Poznej sám sebe“ a „Odvážnému štěstí přeje“ (Cipro, 2001, str. 433).

*Marcus Aurelius* byl římským císařem a pro svou vzdělanost byl nazýván filozofem na trůně. Kladal důraz na mravní výchovu, ale formou jisté sebevýchovy. Člověk by se měl neustále sebezdokonalovat, a tím přispět k všeobecnému prospěchu (Štverák, 1988).

Výše zmíněné osobnosti se jistě otázkami výchovy zabývaly, ale rozhodně to nebylo těžiště jejich zájmu. Nejvýznamnější postavou římské výchovy a vzdělávání byl *Marcus Fabius Quintilianus* (35 – 95 n. l. nebo 38 – 98 n. l.).

*Marcus Fabius Quintilianus* byl největší římský pedagog a teoretik výchovy. Quintilianus byl vynikající řečník (orátor), právě o studiu řečnictví zanechal velmi významný dokument *Institutio oratoria*. Stal se prvním profesorem rétoriky, kterého platil stát. Jmenován jím byl na pokyn císaře Vespasiana. Quintilianus se jednoznačně přikláněl ke státní výchově. Upřednostňoval ji před výchovou a vyučováním soukromým nebo rodinným. Státní výchova měla, dle jeho názoru, několik výhod. Mezi výhody řadil utváření kamarádství a přátelství, podporu zdravé soupeřivosti mezi žáky a další sociální výhody. Tyto výhody, které zmiňoval již před téměř 2000 lety, bychom mohli zmínit i v současnosti a jistě by byly stejně platné jako v době starověkého Říma. I ostatní Quintilianovy pedagogické názory jsou prakticky platné dodnes. Zaměřil se i na osobnost učitele a na vztah mezi učitelem a žákem či žáky. Dle Quintiliana by se měl učitel odprostit od tělesných trestů, měl by být žákům příkladem v chování, nepřeceňovat síly žáků při zadávání úloh, udržovat s žáky kamarádský vztah, ale současně být přísný a důsledný, využívat hry jako jedné z metod (Cipro, 1984; Štverák, 1988).

Níže budou uvedeny další pedagogické a didaktické myšlenky Quintilianovy.

1. „Po práci se má dítě zotavovat hlavně hrou, která rovněž přispívá k rozvoji vzdělání.“
2. „Protože raný věk člověka je zvláště tvárný, má výchova začínat včas, tj. ještě před sedmým rokem.“
3. „Učitel musí hledět získat si důvěru žáka a umět tedy sestoupit do okruhu jeho představ.“
4. „Volbě učitele se musí věnovat velká péče, zvláště je třeba požadovat jeho mravní bezúhonnost, náročnost k sobě samému, oddanost a lásku k povolání a důstojnou vážnost.“
5. „Vyučování má být plasticky názorné a životné, látka má být předkládána v logickém uspořádání a stupeň po stupni. Má vyjevovat smysluplnou rozmanitost, ale vyhýbat se škodlivé mnohosti.“

(Cipro, 1984, str. 74 - 75)



### KONTROLNÍ OTÁZKA

Kontrolní otázky jsou uvedeny v e-learningu



### SHRNUTÍ KAPITOLY

Výchova a vzdělávání se poprvé staly společenskými, resp. jejich organizace a realizace byla vykonávána s ohledem na společenské potřeby. Vznikaly první publikace věnující se oblasti výchovy a vzdělávání. Byly učiněny základy evropské vzdělanosti. Jednotlivé popsané výchovné systémy byly odlišné svými metodami, prostředky apod., ale naplňovaly hodný cíl.

---

## 2 STŘEDOVĚK

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V kapitole jsou zmíněny základní dějinné souvislosti středověkého období v kontextu s výchovou a vzděláváním. Zdůrazněn je zejména vliv katolické církve, která v tomto období získala jakýsi monopol na vzdělávání. Kapitola obsahuje informace o „církevních“ školách, rytířské výchově, období reformace a protireformace a o vzniku středověkých univerzit.

---

### CÍLE KAPITOLY



1. Student vymezí časové období středověku v kontextu výchovy a vzdělávání.
  2. Student charakterizuje a vymezí klášterní, katedrální a farní školy.
  3. Student charakterizuje rytířskou výchovu.
  4. Student popíše období reformace.
  5. Student zná základní historické údaje o vzniku středověkých univerzit.
  6. Student umí vlastními slovy popsat a charakterizovat scholastiku.
- 

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Klášterní škola, katedrální škola, farní škola, scholastika, rytířská výchova, univerzita, reformace.

### PRŮVODCE TEXTEM



Časové vymezení tohoto období bývá ohraničeno dvěma přesnými daty. Počátek středověku bývá označován rokem 476 n. l., čili rokem, kdy zanikla západořímská říše. Konec středověku bývá datován nejčastěji na rok 1453, rok, kdy byla dobytá Konstantinopol (dnešní Istanbul) nebo též na rok 1492, kdy Kolumbus objevil „Ameriku“. Pro období středověku je charakteristické, že vzdělání bylo převážně v rukou církve, která tak měla monopol. Spíše se jednalo o úpadek vzdělání, protože církev byla striktně spjata s Biblií a lpěla na stanovených dogmatech. Vstup autora do textu, specifický způsob, kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.

## 2.1 Raný středověk

Jak bylo výše zmíněno, výchova a vzdělání měly ve středověku teologický ráz, jelikož církev měla monopol na tyto dvě činnosti. Aby mohl tento monopol vzniknout, muselo být křesťanství uznáno církví. Na počátku byli křesťané pronásledováni. Asi nejznámější je příklad císaře Nerona, který je obvinil z požáru Říma a nechal masově zabíjet.

Náboženskou svobodu získali křesťané roku 313 n. l., kdy byl vydán tzv. *edikt milánský*. Poté se křesťanství začalo pevně usazovat a rostla potřeba výchovy a vzdělávání duchovních představitelů křesťanské církve. K tomuto účelu začaly sloužit dva typy škol. Jednalo se o tzv. *školy klášterní a katedrální*. Školy vznikaly převážně u klášterů, ale můžeme se s nimi setkat i u kostelů. Právě kláštery nebyly v té době jen středisky náboženskými, ale měly mnohem širší význam. Díky tomu, že se v nich uchovávaly cenné listiny a dokumenty, které obsahovaly i praktické rady pro běžný život, mohli mniši z nabytých znalostí provádět osvětu mezi okolní rolníky. Jednalo se zejména o informace spojené se zemědělstvím apod. S postupem času a získáváním dalších a dalších dokumentů, tedy i znalostí, se [informace rozšířily o mnoho dalších oborů](#). *Školy klášterní* byly určeny chlapcům, kteří se měli stát řádovými mnichy. V podstatě se jednalo i o internátní školu, protože chlapci v klášteře i bydleli. Postupně se tento typ školy rozdělil na školu vnitřní a vnější. Vnější klášterní školu zpravidla navštěvovali budoucí feudálové, kteří se tak připravovali na svou budoucí úlohu ve společnosti. Vnitřní klášterní škola byla i nadále určena církevním hodnostářům (Medynskij, 1953; Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001).

Výuka probíhala neustálým memorováním náboženských textů, aritmetické výpočty byly vždy spjaty s náboženstvím. Všichni žáci se učili současně, ale každý něco jiného,

a byli pod individuálním dozorem učitele. Tento přístup k výuce byl velice neefektivní a závisel hlavně na schopnostech žáka (Štverák, Čadská, 2001).

Takovou ukázkovou klášterní školu založil v roce 782 anglický mnich *Alcuin*, který byl pozván na pokyn Karla Velikého do jeho sídla v Cáchách. Tato škola byla určena pro širší veřejnost a pochopitelně pro tzv. lepší společnost (šlechta, děti císaře, státní úředníci). (Štverák, Čadská, 2001).

Dalším již zmíněným typem školy, byla škola *katedrální*. Tyto školy byly zakládány v sídlech biskupů a soustředily se na výchovu světských kněží (Štverák, 1988).

Postupně se obsah výuky rozšiřoval a ke konci raného středověku se rozšířil o nám již dobře známé *trivium a kvadrivium*, které bylo nazýváno *sedmerem svobodných umění*. Trivium obsahovalo gramatiku, rétoriku a dialektiku. Kvadrivium obsahovalo aritmetiku, astronomii, geometrii a teorii hudby (múziku). Nad všemi těmito disciplínami stála teologie, která byla považována za vrchol vzdělání a učení (Medynskij, 1953).

V raném středověku se vyskytoval ještě jeden typ škol, a to tzv. *školy farní*. Školy farní však poskytovaly jen základní informace o náboženství (Štverák, 1988).

Ve školách byla tvrdá disciplína a výjimkou nebyly ani tělesné tresty, často až velmi brutální. (Štverák, 1988).

## 2.2 Scholastika

Scholastika je učení, které se snažilo racionalizovat předměty trivia a kvadrivia a dát je do harmonie s vírou. S některými prvky, které nám přinesla scholastika, se můžeme setkat i dnes. Jedná se například o různé univerzitní ceremonie, systém přednášek a seminářů. Velkým přínosem scholastiky bylo, že mezi studentem a učitelem probíhaly tzv. disputace, které podporovaly u žáků logické myšlení. Jistě to mnohé překvapí, že právě v tomto období bylo podporováno logické myšlení. Při vedení rozličných disputací (debat) musel být výsledek na konci debaty vždy v rámci církevních dogmat. S těmito disputacemi byla také spojena dialektika, učení, s kterým jsme se setkali ve starověku. Scholastické učení našlo konec právě v tom, že se nedokázalo oprostit od církevních dogmat (Cipro, 1984; Štverák, 1988).

Mezi nejvýznamnější představitele scholastiky patří *Tomáš Akvinský* (1225 – 1274). Pocházel z Itálie, ale velkou část svého života strávil na různých místech Evropy, kde se věnoval přednáškové činnosti. Inspirací pro jeho názory byl Aristoteles, jehož filozofie byla uzpůsobena potřebám církve. Z filozofických názorů, které zastával Tomáš Akvinský, se zmíníme pouze o několika, které mají vztah k pedagogice. Zastával názor, že dítě přichází na svět s pozitivními kvalitami a různými schopnostmi, které se musí v dítěti aktivizovat (Cipro, 1984; Jůva sen. a jun., 1995).

*„Poznání začíná smyslovou zkušeností, vzájemným působením objektu a subjektu, věcí a rozumu. Skrze smysly nám přicházejí vjemové obrazy (specie sensibilis), z nichž pak činností rozumu vytváříme pojmové obrazy (species inteligibiles), vystihující obecnou podstatu věcí.“* (Somr, 1987, str. 39).

Dále vyzdvihuje přirozenou touhu jedince po vzdělání. Tento názor v budoucnu rozpracovali takoví pedagogové jako [Pestalozzi](#), Komenský či Rousseau. Uvědomoval si, že ne každý jedinec je schopný všemu se naučit. Je rozdíl mezi tím, jak se to jedinec naučí a jak to aplikuje v praxi. Takový příklad uvedl v souvislosti s mravními ctnostmi. Podotkl, že to, jak by se měl člověk chovat a jaké jsou morální principy, se může naučit každý, ale pak jde o to, aby se dle toho i choval. Na tomto příkladu si uvědomoval kvalitativní odlišnost výuky a výchovy. To byla taková první zmínka o rozdělení didaktiky a teorie výchovy na dvě odlišné pedagogické disciplíny (Cipro, 1984).

## 2.3 Rytířská výchova

Rytířská výchova není přesně vymezena nějakými daty, ale prolíná se několika staletími. Nejedná se o nějaké období, ale o typ výchovy, který probíhal paralelně. Hlavní rozvoj rytířství začal během křížáckých válek, které měly za úkol osvobodit místa spjatá s křesťanskou vírou. Začínají vznikat nejrůznější rytířské řády. Dalším důvodem vzniku rytířských řádů byla snaha o udržení půdy a vůbec území.

Úpadek rytířství nastal s rozvojem zbraní a hlavně s příchodem střelného prachu. Rytíř se stal spíše přítěží pro armádu. Cílem rytířské výchovy bylo vychovat bojovníka (rytíře) statečného, oddaného, galantního k ženám a nevykonávajícího žádnou fyzickou práci. Psanou podobu tehdejších zásad můžeme nalézt v díle *Rada otce synovi, kterak jako mladý rytíř chovati se má*, které sepsal Smil Flaška z Pardubic (1350 – 1403). Výchova

chlapce, který se měl stát rytířem, byla rozdělena do několika věkových stádií. V sedmi letech chlapec vstoupil do služeb vladaře a stal se pážetem. Ve čtrnácti letech byl pážeti slavnostně předán meč a stalo se zbrojnošem či panošem. Během této doby se zbrojnoši (panoši) učili slušnému chování a pochopitelně vojenské strategii a také boji. Po dalších sedmi letech byl zbrojnoš (panoš) pasován na rytíře. Když se mladý muž stal rytířem, bylo mu předepsáno sedm rytířských ctností. Pět z nich bylo tělesných a dvě intelektové. Mezi ctnosti fyzické patřila jízda na koni, střelba z luku, plavání, zápas a lov. Mezi ctnosti intelektuální patřily šachy a skládání básní. Výchova rytířská měla oproti výchově v klášterních a katedrálních školách výhodu, že rozhodně nezanedbávala tělesnou stránku výchovy. Nevýhodou jednoznačně byla zanedbaná rozumová stránka výchovy. Drtivou většinu rytířů tvořili analfabeti. Rozumová výchova ani nebyla slučitelná s jejich výchovným cílem a přesvědčením (Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001).

Mladé šlechtičny byly vzdělávány podobně jako i chlapci v klášterních a katedrálních školách. Učily se základům latiny, někdy i sedmera svobodných učen, pochopitelně i čtení, psaní a náboženství. Rovněž se vzdělávaly v rozličných domácích pracích (Štverák, 1988).

## **2.4 Výchova prostého lidu**

Výchova prostého lidu probíhala převážně v rodině. Těžištěm informací, které si měl mladý muž či dívka osvojit, byly znalosti z oblasti zemědělství. Práce na poli zabírala většinu času z celého dne, zejména kvůli málo efektivnímu stylu práce a také nedokonalým nástrojům, jejichž zdokonalení přinesl až další vývoj. Jen v zimě vznikal časový úsek, který se dal využít k lepšímu výchovnému působení. Mladého jedince ovšem výchovně neovlivňovaly jen informace týkající se práce na poli, ale byl ovlivňován i různými formami lidové slovesnosti (tance, pohádky, hry). Tyto aktivity obsahovaly i části, které vyjadřovaly sociální nerovnost rolníků vůči feudálovi. Nezanedbatelné výchovné působení měla církve, která pomocí kázání a bohoslužeb ovládala své věřící. Církve neposlušné strašila peklem. Naopak pokorným slibovala nebe (Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001).

## 2.5 Vznik středověkých univerzit

S předchůdci univerzit se můžeme setkat již ve starověkém Řecku, kde nesly označení akademie či lycea. První středověká univerzita, která však měla jepičí život, byla univerzita v Cařihradě, která byla založena již v roce 862 (Štverák, 1988).

První opravdu středověké evropské univerzity vznikaly v Itálii již ve 12. století (*Bologna – 1158* (sama však uvádí rok 1008), dále vznikaly univerzity ve Francii (*Pařížská univerzita*), Španělsku (*Salamanca*) a Anglii (*Oxford a Cambridge*). Univerzity byly takové samosprávné orgány, které se řídily i vlastními zákony. V Itálii nebyly na rozdíl od ostatních zakládány z iniciativy církve. Ve středověku nebyly univerzity takovými univerzitami, jak je známe dnes. Jednalo se o takový spolek učitelů a žáků, kteří se často pohybovali z místa na místo. Struktura středověkých univerzit byla vesměs podobná a dělila se na 4 základní fakulty (artistická, právnická, lékařská, teologická). Na fakultě artistické se studovalo *sedmero svobodných umění*. Doba studia na jednotlivých fakultách trvala 5 – 7 let. (Medynskij, 1953; Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001).

Z hlediska českých dějin pedagogiky je z období vzniku středověkých univerzit důležité datum 7. dubna 1348, kdy byla v Praze založena Pražská univerzita (dnes Univerzita Karlova). Povolení založit univerzitu, kde vzdělání na ní získané bude mít platnost všude tam, kde bylo křesťanství, dal již v roce 1347 papež Kliment VI. Pražská univerzita byla 1. univerzitou založenou severně od Alp. Karel IV. se nechal při zakládání Pražské univerzity inspirovat univerzitou v Paříži. Dalším důvodem bylo, že nechtěl, aby čeští studenti nebo učitelé museli putovat daleko na zahraniční univerzity, ale aby mohli studovat doma v Čechách a cítit se více vlastenecky. Pražská univerzita byla tvořena čtyřmi fakultami – artistickou, lékařskou, právnickou a teologickou. V počátcích nově vzniklé Pražské univerzity, i o několik staletí později, si každý učitel přednášel, co chtěl. Teprve v roce 1611 bylo nařízeno, aby se každý vyučující věnoval svému předmětu (Štverák, 1988; Štverák, Čadská, 2001).

Důvodem založení bylo, aby čeští studenti a učitelé nemuseli putovat do ciziny. Níže je uvedena část textu ze zakládací listiny Karla IV.

*„A tak, aby naši věrní obyvatelé království, kteří bez ustání lační po plodech vědění, se nemuseli v cizích zemích doprošovat almužny, ale aby našli v království stůl k pohoštění*



*prostřený a aby se ti, jež vyznamená vrozená bystrost a nad ni, stali poznáním věd vzdělanými, a nebyli již více nuceni a za zbytečné mohli pokládat, za účelem vyhledávání věd kraj světa obcházet, k cizím národům se obracet, nebo aby jejich dychtění bylo ukojeno, v cizích končinách žebrot, nýbrž aby za svou slávu považovali, že mohou jiné z ciziny k sobě zvat a účastny je činit té lahodné vůně a tak velikého vděku.*“ (Zakládací listina Pražské univerzity ze dne 7. dubna 1348 [online]. [cit. 2016 – 07 – 12] <<http://www.cuni.cz/UK-1391.html>>).

Od roku 1360 byla Pražská univerzita rozdělena mezi čtyři národy, dle příslušných teritorií. Jednalo se o národ český, bavorský, polský a saský. Tyto čtyři skupiny národů měly po jednom hlasu, který byl důležitý při různých rozhodnutích. V roce 1409, kdy byl rektorem Pražské univerzity mistr Jan Hus, vydal král Václav IV. tzv. *Dekret Kutnohorský*, který změnil poměr sil čtyř národů na Pražské univerzitě ve prospěch Čechů. Češi získali tři hlasy a zbylé tři skupinky jen jeden společný hlas. Ve vydání tohoto dekretu byl přímo zainteresován sám mistr Jan Hus. Na protest proti tomuto dekretu odešli němečtí studenti a učitelé na německou univerzitu v Lipsku (Štverák, Čadská, 2001).

Od doby vzniku Pražské univerzity změnila tato univerzita několikrát své jméno až do podoby, které známe dnes – *Univerzita Karlova*. Také počáteční čtyři fakulty se do dnešní doby rozrostly na zatím konečné číslo sedmnáct. (Některé z těchto fakult nalezneme i v jiných městech než v Praze – Hradec Králové, Plzeň.) Univerzita Karlova patří dnes mezi významné univerzity v Evropě.

Po vzniku Pražské univerzity začalo v Evropě a zejména v Německu vznikat velké množství univerzit. Německo bylo do té doby poměrně zaostalé, co se týče možnosti univerzitního vzdělání. Jedna z tradičních evropských prestižních univerzit vznikla v roce 1385 v Heidelbergu. Další německé univerzity postupně vznikly v Lipsku, Mohuči, Wittenbergu, Freiburgu a Frankfurtu nad Mohanem. I v českých zemích, popřípadě i na Slovensku vznikly i další univerzity, které však postupně zanikly a zase byly obnoveny. V roce 1465 byla založena Univerzita v Bratislavě (tehdy Prešpurk) a roku 1573 byla založena Univerzita v Olomouci, ale jak již bylo řečeno, tyto univerzity po nějaké době zanikly (Štverák Čadská, 2001).

Vznik univerzit neměl vliv jen na rozrůstající se vzdělanost obyvatel Evropy, i když to pochopitelně stále byla jen úzká skupinka obyvatel, měl vliv i na to, že se setkávaly

jednotlivé národy, které v té době v Evropě žily. Mohlo tak být uskutečněno díky tomu, že vyučovacím jazykem na středověkých univerzitách byla latina, kdo tedy chtěl studovat, tak musel umět latinsky. Právě setkávání jednotlivých kultur mohlo být zdrojem různorodých informací, ať již se mohlo jednat o informace z oblasti politiky, architektury, umění či jiných oblastí.

## 2.6 Výchova v období reformace v českých zemích

Zcela jistě je z tohoto období nejvýraznější postavou mistr Jan Hus, který svým způsobem ovlivnil výchovu a vzdělání. Pochopitelně se toto období netočí jen kolem mistra Jana Husa, ale i kolem dalších, kterými například byli *Jan Milíč z Kroměříže*, *Tomáš ze Štítného* a *Jeroným Pražský*.

Čeští kritici tehdejších poměrů v církvi se nechali inspirovat ze spisů anglického reformátora Johna Wicleffa (1324 – 1384), který své dílo zaměřil proti upadající a zkažené papežské církvi. Nejvýraznější osobností tohoto období byl bezpochyby mistr Jan Hus (asi 1373 – 6. července 1415). V roce 1401 byl zvolen děkanem Filozofické fakulty Pražské univerzity a později i rektorem. Jako kazatel působil především v Betlémské kapli v Praze, kde začal kázat 14. března 1402. Získal si velkou podporu převážně chudých občanů, kteří rádi přistoupili na jeho slova a názory, jelikož se jich to bezprostředně týkalo a sami neměli v podstatě žádné zastání. Nebyla to však nějaká demagogie, vždy vedl své posluchače k tomu, aby ctili pravdu a chovali se dle původních křesťanských ideálů. Jeho kázání mělo tak velký ohlas díky tomu, že svůj jazyk, kterým promlouval k obyčejným lidem, byl uzpůsoben právě jim. Snažil se jim složité a těžko pochopitelné pasáže z Bible maximálně zjednodušit a popřípadě i vysvětlit jejich skrytý význam. Během období, kdy kázal v Betlémské kapli, byla na něj papežem uvalena *klatba* (Somr, 1987; Štverák, 1988; Cipro, 2001).

*Klatba* byla jedním z nejvyšších trestů, které uděloval sám papež. V místě, kde žila osoba postižena klatbou, byly zakázány veškeré náboženské obřady a bylo možno takto postiženého jedince i fyzicky napadnout.

Mistr Jan Hus sepsal také několik děl, z nichž některá mají k výchově přímý vztah a některá jsou spíše náboženského směru. Takovými díly, které se věnují výchově nebo vzdělávání je například kniha *O pravopise českém*, kde poprvé zavádí diakritický pravopis.

U tohoto díla není zcela doloženo, že ho sepsal mistr Jan Hus, ale i přesto odstranění spřežkového pravopisu je práce mistra Jana Husa. Dalším dílem, které se věnuje výchově, je dílo s názvem *O poznání cesty pravé k spasení alias Dcerka*. V tomto spise jsou rozebírány zásady křesťanské výchovy dívek. Mistr Jan Hus byl za své názory prohlášen kacířem a dne 6. července roku 1415 upálen v Kostnici. Přímo na popravišti měl mistr Jan Hus možnost své názory odvolat, a tím si zachránit život. Zůstal však věrný svým myšlenkám, za které zaplatil životem. Jeho popel byl po jeho upálení vhozen do Rýna. Jeho smrt však odstartovala epochu, která v českých dějinách zanechala nesmazatelnou stopu. Husitské hnutí přineslo Čechům užitek i škodu. Škoda, kterou husitské hnutí zanechalo, byla již zmíněna v úvodu této kapitoly. Jednalo se o vývojové zpoždění v českých zemích. Také si nelze idealizovat husity jako mírumilovné občany, kteří bojovali jen proti císaři Zikmundovi. Husité také pálili kláštery, zabíjeli mnichy a právě při drancování klášterů bylo zničeno mnoho cenných knih. Přínosem husitského hnutí v oblasti výchovy a vzdělávání bylo, že se jejich výchova a vzdělávání zaměřovalo na všechny lidi bez rozdílu věku, pohlaví a majetku (Štverák, 1988).

## 2.7 Období reformace v německých zemích

Hlavní postavou reformace v Německu byl *Martin Luther (1483 – 1546)*. Ve svých hlavních myšlenkách týkajících se výchovy vyslovil Martin Luther myšlenku cíleného zakládání škol státem na úkor státních peněz a bohatých lidí. Dále to byla myšlenka povinné školní docházky. Martin Luther se ve svém bohatém životě stal i knězem a právě jeho teologické vzdělání bylo rozhodující pro to, co ho proslavilo. Byl známým vykladačem Bible. Do výkladu si občas vložil i své vlastní úvahy, které vedly ke kritice církve. Zejména ho trápila otázka odpustků, která udělala z církve obchodní instituci. Tento spor dosáhl vrcholu 31. října 1517, kdy na dveře kostela ve Wittenbergu pověsil 95 tezí, kde zmiňuje všechny zlořády tehdejší církve. Vyvrcholením odporu proti církvi bylo založení vlastní protestantskou církev. Důležitým počinem v rámci výchovy byl Lutherův překlad Bible do němčiny, čímž ji přiblížil nejen obyčejným lidem, ale podal i základ formování německého jazyka (Cipro, 1984; Štverák, 1988; Kádner, 1923).

Jeho požadavek na zavedení škol prakticky do každého města, které by bylo pod správou státu, byl jedním z prvních požadavků převedení vzdělávání z monopolu církve.

Výchova a vzdělávání by měly být zaměřeny i na občany, kteří se nebudou věnovat duchovnímu povolání. Výchovu požadoval pro všechny obyvatele – chudé, bohaté, hochy i dívky. Na vysokou úroveň kladl význam rodinné výchovy. Také věnoval pozornost osobnosti učitele, která má na výsledek výchovy a vzdělávání velký význam (Cipro, 2001).

Martin Luther neodmítal církev, tedy křesťanskou víru všeobecně, ale pouze její zlořády. Sám kladl velký důraz na náboženství ve výchově. Myšlenky týkající se městských škol nebyly rozhodně žádnou novinkou. Tyto školy již svým způsobem existovaly, ale Martin Luther jim chtěl dát jistou systematičnost (Medynskij, 1953; Cipro, 1984).

Z řady dalších německých protestantských osobností, které velkou měrou přispěly k rozvoji výchovy, byl *Johannes Sturm (1507 – 1589)*.

Je považován za nejúspěšnějšího pedagoga své doby, který lpěl na svých třech výchovných cílech – zbožnosti, vědění a výmluvnosti. Sám vybudoval gymnázium ve Strassburgu. Jeho gymnázium mělo velký věhlas a bylo navštěvováno v dobách své největší slávy tisíci studenty. Gymnázium Johannese Sturma mělo devět tříd a ještě přípravku pro následující vysokoškolské studium. Žáci navštěvovali gymnázium od 6 let. Jako první uskutečnil na svém gymnáziu hromadnou výuku, tím tedy předběhl našeho pedagoga Jana Amose Komenského. Johannes Sturm ve své škole prosazoval jako hlavní vyučovací jazyk latinu a později i řečtinu (Štverák, 1988; Cipro, 2001; Štverák, Čadská, 2001).



## SHRNUTÍ KAPITOLY

I když existovaly určité výjimky, tak generalizačně lze období středověku označit jako úpadek výchovy a vzdělávání, a to zejména vlivem církve a jejích dogmat. Prakticky se nerozvíjely metody a prostředky nejen výchovy, ale i vzdělávání. Institucionální vzdělávání se stalo více stratifikované a méně dostupné. Na rozdíl od starověku se výchova a vzdělávání nestaly společenskými záležitostmi.

---

## 3 NOVOVĚK – OBDOBÍ RENESANCE

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V pedagogice též období humanismu. Kapitola obsahuje přehled pedagogických osobností, které se snažily „humanizovat“ výchovu a vzdělávání v dané době. Obsahuje základní historické souvislosti, které měly vliv na danou oblast.

### CÍLE KAPITOLY



1. Student vlastními slovy charakterizuje renesanční chovu.
2. Student zná základní historické souvislosti dané doby a výchovy a vzdělávání.
3. Student umí charakterizovat pedagogické myšlenky jednotlivých v kapitole zmíněných osobností.

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Renesance, humanismus, (jména jednotlivých pedagogů)

### PRŮVODCE TEXTEM



Období novověku začíná v roce 1453, kdy byl dobyt Cařihrad (Istanbul), nebo v roce 1492, kdy Kryštof Kolumbus „objevil Ameriku“. Nutno podotknout, že dřívější datum je uváděno častěji. Na počátku novověku bylo z hlediska výchovy a vzdělávání důležité rozšíření knihtisku, který postupně přibližoval knihy stále širšímu okruhu čtenářů.

### 3.1 Renesanční výchova a vzdělávání

Samotný termín renesance má svůj původ v latinském slově *renascor*, což znamená *znovu se rodím*. Pojem renesance se užívá zejména pro oblast umění tehdejší doby. Pro oblast kultury a školství se používá označení *humanismus*. *Humanus* v latině znamená *lidský*. Oba tyto termíny označují cílený návrat k antickým ideálům. Lidé se opět začali orientovat na přírodu, její pozorování a zkoumání. Renesanční pedagogika se distancovala od tvrdé výchovy ve středověku a zřekla se tělesných trestů. Výchova má za úkol rozvíjet

jedince. Proto také tehdejší pedagogové věnují dítěti velkou pozornost. Dalším neodmyslitelným přínosem renesanční pedagogiky je, že přejala z antické výchovy, zejména té římské – utilitarismus a realismus, ale zaměřila se i na tělesný rozvoj jedince, který byl ve středověku značně zanedbán (Medynskij, 1953; Štverák, 1988).

Jak již bylo řečeno, renesance s sebou přinesla rozvoj několika vědních disciplín. V následující tabulce je vidět postupný rozvoj těchto vědních oborů v časovém hledisku. Jak si lze všimnout, vědní disciplíny se vyvíjely z již známého sedmera svobodných umění, které se dělilo na trivium a kvadrivium. V této tabulce jsou vidět všechny obory té doby.

Tab. č. 2

<i>Období před 14. stoletím</i>	<i>Období renesance 14. až 16. století</i>	<i>Období 17. až 18. století</i>
Gramatika	Gramatika	Gramatika
	Literatura	Literatura
	Historie	Historie
Rétorika	Rétorika	Rétorika
Dialektika	Dialektika	Logika
		Etika
Aritmetika	Aritmetika	Aritmetika
		Algebra
Geometrie	Geometrie	Trigonometrie
	Geografie	Geometrie
		Geografie
		Botanika

		Zoologie
Astronomie	Astronomie	Astronomie
	Mechanika	Mechanika
		Fyzika
		Chemie
Múzika	Múzika	Múzika

(Medynskij, 1953, str. 55)

Nyní již přejdeme k osobnostem, které se zasloužily o rozvoj výchovy nebo alespoň měly touhu a myšlenky něco nějakým způsobem změnit.

Nejznámější italský renesanční pedagog je *Vittorino Ramboldini da Feltre (1378 – 1446)*. Jeho přínos pro výchovu byl i sociální, nejprve zřídil ve svém domě školu, kde vyučoval i děti ze sociálně slabých rodin. Od těchto chudých dětí nevybíral školné, ale naopak jim i nějaké finanční prostředky poskytoval. Podobnou školu založil i v Benátkách.

Jelikož renesance byla i o návratu k přírodě, podařilo se mu zříditi tzv. *Dům radosti*, což byla v podstatě škola v přírodě. Byla situována u jezera a vybudování se mu podařilo díky vévodovi Gonzagymu, který mu svěřil výchovu dětí a ponechal mu velkou volnost ve volbě metod. Svě žáky učil plavání, střelbě z luku, jízdě na koni. Podobně tedy jako rytířská výchova (pozn. autora). Tělesný rozvoj kombinoval s učením starých antických myslitelů a dalším poznatkům. V jeho škole nebyly žádné tělesné tresty. Podle některých autorů je však užíval u lhářů a pokrytců. Učitelé se v pojetí jeho výchovy stýkali hodně s žáky a účastnili se jejich her apod. Ve své době si kupodivu nerozhněval proti sobě ani církve, protože sám vedl velice asketický život a náboženská morálka byla v jeho výchovných zařízeních centrem výchovy (Kádner, 1923; Cipro, 2001; Štverák, Čadská, 2001).

Další osobností renesanční pedagogiky je *Juan Luis Vives (1492 – 1540)*. Tento španělský pedagog byl nejvýznamnějším předchůdcem Jana Amose Komenského. Tento

filozof, právník a pedagog pobýval během svého života v Paříži, Anglii a zvláště v Bruggách. Během svého pobytu v Anglii na dvoře Jindřicha VIII. se věnoval výchově princezny Marie. Seznámil se tu také s Thomasem Morem, proslulým anglickým utopistou. Z doby pobytu na anglickém dvoře pocházejí jeho díla „*O vzdělání křesťanské ženy*“ a „*O zásadách dětského učení*“. (Kádner, 1923, Cipro, 2001).

Z pedagogického hlediska je důležité, že zdůrazňoval životní zkušenosti a experiment. Cílem jeho výchovy nebyla výchova tělesná a rozumová, ale jakási životní moudrost, vůle a charakter. Místo studování nejrůznějších spisů považoval za přínosnější návštěvu řemeslnické dílny, či přímé pozorování přírody (Štverák, Čadská, 2001).

Vzdělání v jeho pojetí se má dostat pouze nadaným dětem. První stupeň, který nazývá elementárním, má být uskutečňován od 7 do 15 let dítěte. Vzdělání by mělo být poskytováno v mateřském jazyce, teprve později i v jiných jazycích (latina, řečtina, hebrejšтина). Podávané informace by se týkaly různých vědních oborů, ale jak již bylo řečeno, tak by se jednalo spíše o pozorování, než pouhé čtení knih. Tímto názorem se Vives stal předchůdcem výchovného realismu. Zabýval se i oblastí samotného učitele, který měl být placen ze státních peněz. Učitelé by se měli k žákům chovat slušně a laskavě, ale nevyklučoval ani tělesný trest, pokud to situace vyžadovala. Učitelé by se měli scházet čtyřikrát do roka k poradám, kde by probírali jednotlivé prospěchy žáků. Žáci neměli být přetěžováni. Měli mít dostatek času na své vlastní vyžití (Kádner, 1923; Štverák, 1988).

Vives se zabýval i výchovou dívek, kterou však spatřoval jako výchovu pro vedení domácnosti. Žena by měla být hlavně počestná (mravná) a zbožná. Vives se ve svých knihách věnoval ochraně panství žen, speciální léčbě tance a lásky. Tanec považoval za výmysl ďábla. Líbání označoval jako barbarský zvyk. Žena by neměla být s mužem vůbec o samotě. Jedinou lásku, kterou považoval u žen za pravou, byla láska k Bohu. Manželství pro něj byla jen instituce pro plození dětí, kde lásky nebylo třeba. Ideální by pro něj bylo, kdyby se snoubenci potkali až na svatbě a výběr ženicha by učinili rodiče. Vives je zajímavou osobností i pro psychologii, vyzdvihuje metodu empirickou. Zmiňuje význam asocičního zákona pro paměť a také se zabývá lidskými vášněmi. Některými psychology bývá označován za zakladatele empirické psychologie (Kádner, 1923; Štverák, 1988).



Nejvýraznější holandskou renesanční osobností byl *Erasmus Rotterdamský* (1467 – 1536, uvádějí se i jiné roky jeho narození). Výchova jeho samotného byla většinou hodně tvrdá (není myšlena výchova v rodině, ale ve školách), plná různých tělesných trestů, i když se setkal s jistými inovátorskými pokusy některých učitelů. Stal se, ne úplně z vlastního přesvědčení, mnichem, protože to byla jedna z možností, jak pokračovat ve studiu. Život za zdmi kláštera mu rozhodně nebyl po vůli a stále více tíhnul k antické literatuře. Když opustil úlohu řeholníka a vydal se studovat do Paříže, tak se setkal s přísnou scholastickou výchovou, která se upínala k církevním dogmatům. Právě tato skutečnost výrazně ovlivnila jeho názory a postoje ke způsobu výchovy a vzdělávání. Stal se zapřísáhlým bojovníkem proti dogmatům a proti scholastice v tehdejší její podobě. Tehdejší církev kritizoval v podobě satiry, díky níž si získal spoustu příznivců. Pochopitelně ne z řad církve. Jeho nejproslulejší dílo je *Chvála bláznovství*. Díky své prostořekosti potřeboval silného ochránce, který by mu poskytl ochranu proti církvi. Ochránce našel v samotném nizozemském králi – Karlovi Rakouském. Erasmus Rotterdamský sepsal více spisů než jen Chválu bláznovství. Nebyl jen kritikem tehdejšího způsobu vzdělávání, ale sám poskytl i několik námětů, jak tehdejší vzdělávací systém změnit. Sám věřil, že právě vzdělanost je prostředkem, kterým se dá bojovat proti společenskému zlu. Jeho výchova však nepokrývá všechny společenské stavy, ale pouze ty vyšší. O učitelích se zmiňuje v souvislosti se zvýšením jejich platu a zvýšením vzdělání (Štverák, 1988; Cipro, 1984; Cipro, 2001).

Vzdělání dle Erasma Rotterdamského má být:

1. zábavné,
2. zajímavé,
3. příjemné,
4. snadné. (Štverák, 1988).

Tyto požadavky vyplynuly z jeho nepřilíh dobrých zkušeností z mládí. Domníval se, že i neodbornost, s jakou učitelé vyučovali, měla vliv na tehdejší způsob vzdělávání. Samotné učitele nazývá řezníky, kteří nejraději používají metlu. Kritizuje jejich domýšlivost, kterou přirovnává k domýšlivosti osla, který se ve známé bajce oblékl lví kůži a myslil si, že je lvem. Erasmus však ve svém díle podcenil tělesnou výchovu a mateřský jazyk,

jako jazyk vyučovací. Erasmus byl milovníkem řečtiny a latiny a tyto jazyky přeceňoval (Štverák, 1988; Kádner, 1923).

Další část bude věnována dvěma francouzským renesančním pedagogům

Prvním z nich je *Francois Rabelais (1494 – 1553)*. Rabelais nikdy nevytvořil nějaký souvislý a promyšlený školní systém, ale jeho pedagogické myšlenky byly velmi inspirativní i pro mnohé budoucí pedagogy. Ke svým myšlenkám použil svého literárně-satirického talentu, který mistrně užil ve svém díle, které se zkráceně jmenuje *Gargantua a Pantagruel*. V tomto díle užil Rabelais velice bohatý jazyk, vymyslel i nová slova a místy si vypomohl nějakým tím vulgarismem. Právě proto, že tento román byl sepsán velmi zábavnou a útočnou formou, byl Rabelais velmi dlouhou dobu přiřazován spíše ke spisovatelům než pedagogům. V jeho románech zanikly ony významné pedagogické myšlenky. Útočil především, podobně jako Erasmus Rotterdamský, na scholastickou výchovu, pedagogy, soudce, právníky, politiky apod. (Kádner, 1923; Štverák, 1988).

Díky svému smyslu pro humor byl velmi vyhledávaným společníkem. Samotné dílo *Gargantua a Pantagruel* je rozděleno do pěti knih (poslední pátá kniha vyšla až po autorově smrti a jeho autorství je spíše zpochybněno). Rabelais vycházel z lidových historek o obrech, jejichž životy přiblížil na jejich třech generacích. Nejstarší je Grandgousier, který byl otcem Gargantuai, jenž byl vychován klasickými metodami své doby. Jednou se Grandgousier setká s pážetem Eudémonem. Toto páže je vychováváno ideály humanismu. Eudémon udivuje Grandgousiera vědomostmi, svými mravy a uhlazeným chováním, které je oproti Gargantuovi ve velkém protikladu. Gargantua je pomatený, potrhlý, hloupý a potřestěný. Grandgousier dá tedy svého syna na výchovu k vychovateli Eudémona, Ponokratovi (Cipro, 1984; Cipro, 2001).

Rabelais chtěl pro svou výchovu a vzdělávání využít každou vteřinu lidského života z každého dne. Jeho den začíná vstáváním ve čtyři hodiny ráno. Každá vteřina je využita k četbě nebo opakování předešlého, k různým debatám, pozorování přírody, ale i hrám a hygieně. I během ranní návštěvy toalety doporučoval, aby si žák opakoval. Právě tělesné výchově, kam dnes řadíme i hygienu, věnoval nemalou část. Věnoval se i jednotlivým sportům té doby – plavání, šermu, jízdě na koni, ale také nezapomínal ani na tělesná cvičení ryze pracovního charakteru, kterými bylo vázání sena, mlácení obilí, štípání dřeva apod.

Rabelais, jakožto renesanční člověk, byl mimo jiné i lékařem, a proto dbal hodně na hygienu. Gargantua neustále o sebe pečuje, myje se, češe se a používá i parfémů (Kádner, 1923; Cipro, 1984).

Rabelais ve svých názorech na názornost zmiňuje i návštěvy lékáren, obchodů s kořením a bylinkami. Rabelais ve svém díle doporučoval, aby se žák učil za pomoci názorných ukázek. Tuto myšlenku později více rozpracoval Jan Amos Komenský. Výchova by měla být přirozená a zcela v duchu humanismu. Zastával názor, že výchova by měla všestranně rozvíjet jedince. Ovšem metody, jak žáky učit, v jeho díle nejsou. Kromě již zmíněné názornosti a přirozenosti. Rabelais se také prakticky vůbec nevěnuje výchově žen (Kádner, 1923; Štverák, 1988; Cipro, 1984).

Pro upřesnění je jistě vhodné říci, že Pantagruel byl synem Gargantui a byl vychováván dle zásad humanismu. Rabelaisovo dílo je i dnes pokládáno spíše za umělecké. Nelze je chápat doslovně a v mnohých pasážích se jedná o velkou literární nadsázku. Obsahuje však několik trefných postřehů vztahujících se k výchově (Cipro, 1984).

*Michel Eyquem de Montaigne (1533 – 1592)* je dalším francouzským renesančním myslitelem, který se v době renesance zajímal o otázky výchovy. De Montaigne se ve svých myšlenkách vysmívá pedantismu a dogmatismu. Naopak chce, aby se u jednotlivých žáků rozvíjelo jejich samostatné myšlení, jejich úsudek. Dále, aby se žáci zapojili aktivně do výuky a projeví vlastní iniciativu. Dalším jeho požadavkem bylo spojení tělesné a rozumové výchovy. Výchova by měla probíhat v rodině za pomoci zkušeného vychovatele. Touto myšlenkou ovlivnil Johna Locka, který ji rozpracoval o několik desítek let později. Vyučovacím jazykem by měla být mateřština a vždy by výchova měla být praktická (Medynskij, 1953; Štverák, 1988).

Jeho nejvýznamnější dílo jsou *Eseje*. Toto dílo je rozděleno do několika kapitol, z nichž hlavně jedna se věnuje otázkám výchovy. Její název je příznačný – *O výchově dětí*. Název a styl jeho díla *Eseje* se stal později novým literárním žánrem. De Montaigne kladl důraz na mravní výchovu (dokonalý gentleman) a praktický život. Doporučoval žákům, aby chodili mezi lidmi a pozorovali jejich praktický život, aby cestovali a poznávali mravy a chování lidí v jiných zemích. Vyučování by mělo být zajímavé, hravé, bez nucení a hlavně bez tělesných trestů. Pochopitelně i de Montaigne nezapomínal na vzdělání například ve fyzice, geometrii, lékařství apod. Nejprve se však žák musel naučit dobrým mravům. Na závěr této pasáže o životě a pedagogických myšlenkách renesančního myslitele Michela

Eyquema de Montaigne, se hodí přísloví, že kovářova kobyla chodí bosa. De Montaigne, který preferoval, aby výchova byla směřována co nejvíce k praxi a aby žák netrávil mnoho času nad knihami apod., strávil většinu svého života na zámku v obležení knih a jednotlivých spisů (Kádner, 1923; Cipro, 1984).



## **SHRNUTÍ KAPITOLY**

Období renesance je charakteristické humánnějším pohledem na „žáka“, snahou těch, kteří pochopili význam výchovy a vzdělávání, zlepšit a kultivovat celkově edukační prostředí. Objevují se inspirativní náměty, které využíváme dodnes, resp. jejich fragmenty jsou dnes rozpoznatelné. Ačkoliv nedošlo k zásadnějšímu prolomení monopolu církve v dané oblasti, tak existují první náznaky toho, kdy církev byla částečně zbavena svého vlivu, nikoliv však globálně, regionálně ani v rámci větší lokalit.

---

## 4 VÝVOJ PEDAGOGICKÉHO MYŠLENÍ V 17. A 18. STOL.

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola se zabývá jezuitským školstvím, popisuje jeho základní charakteristiky, klady a zápory. Popisuje dílo a život J. A. Komenského a dále se věnuje významným osobnostem dané doby – Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi. Jednotlivé osobnosti jsou do jisté míry svými protipóly – Locke (pedagogický utopismus); Rousseau (pedagogický pesimismus), Komenský (pedagogický optimismus).

---

### CÍLE KAPITOLY



1. Student umí vlastními slovy charakterizovat jezuitské školství.
  2. Student umí vlastními slovy popsat klady a zápory jezuitského školství.
  3. Student charakterizovat a popsat pedagogická díla Komenského.
  4. Student umí charakterizovat pedagogické názory v kapitole uvedených pedagogických osobností.
- 

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Jezuitské školství, tabula rase, individuální výchova, pedagogický pesimismus, pedagogický utopismus, pedagogický optimismus, filantropismus, princip přirozených následků, humanistická pedagogika

---

### PRŮVODCE TEXTEM



Charakteristickým rysem výchovy 17. století byla katolická protireformace. Jezuitské školství

Řád Tovaryšstva Ježíšova svým působením zabírá více než dvě století. I když vznikl v 16. století, jeho největší rozmach nastal ve století 17. a 18., proto je podkapitola o jezuitském školství součástí této kapitoly.

Katolická církev si byla vědoma své oslabené moci a v jejích řadách rostla potřeba protireformace. Katolická církev chtěla nejen svou situaci stabilizovat, ale pokusit se získat i to, co ztratila. Z těchto protireformačních snah vznikla tzv. *protireformační pedagogika*. V roce 1540 bylo *Ignácem z Loyoly (1491 – 1556)* založeno Tovaryšstvo Ježíšovo. V podstatě byl tento řád založen již roku 1534, ale potvrzen papežovou bulou byl až ve zmíněném roce 1540. Jednalo se o bojovný řád mnichů, který měl všechny náležitosti klasických rytířských řádů, na rozdíl od nich však neměl žádné vojenské ambice. Zbraněmi Tovaryšstva Ježíšova byly kázání, zpovědi a výchova. Postupem času jezuité budovali po Evropě síť škol. Školy byly známy pod názvem *jezuitské koleje*. Jezuité dbali především na poslušnost a naprostou oddanost. Pojem jedinec v podstatě neexistoval, vše bylo podřízeno celku. Vlastní názory a úsudek zde nebyly žádoucí. Obsah, metody a formy výchovy byly u jezuitů velice promyšlené, v podstatě tento systém měl vyprodukovat jedince, kteří by byli věrni protireformačním snahám (Kádner, 1923; Štverák, 1988; Jůva sen. a jun., 1995).

Z jezuitské minulosti jsou známy četné případy, kdy se jezuitští kazatelé řídili až příliš do slova heslem – *omnia ad Dei gloriam*, přeloženo do češtiny – *vše pro slávu Boží*. Opravdu se prakticky obětovali pro jezuitský řád. Jezuité zakládali bezplatné veřejné školy a zaměřovali se především na školy střední a vysoké. Právě lidé na těchto školách měli později větší vliv než chudší lidé na nižších úrovních škol. Jezuité tvrdili, že nevědomost je nejlepší ochrana chudých lidí před hříchem. V bule, kterou vydal papež k založení tohoto řádu, se však pravilo, že se jezuité mají zabývat výchovou v podstatě všech dětí a tedy i chudých. I když jezuité zakládali bezplatné školy, vždy si vybrali takové, které již byly finančně zajištěny a i nadále velmi štědře podporovány. Jezuitské školy se řídily řádem, který byl vydán v roce 1599, a protože byl na svou dobu neobyčejně vyspělý, platil až do roku 1832. Byly v něm obsaženy a rozpracovány metody, obsah a organizace vyučování (Kádner, 1923; Štverák, 1988).

Studium na *jezuitské koleji* bylo rozděleno na kurz nižší a kurz filozofický. Kurz nižší trval šest let a filozofický kurz tři roky. Hlavním jazykem byla latina, která byla jazykem univerzálním. Mateřský jazyk byl přísně zakázán, a to i v soukromých rozhovorech žáků mezi sebou. Jezuité odmítali i nelatinsky psanou literaturu, a proto spousta knih, které

byly nelatinské, skončila v plamenech. Jezuitské koleje byly velmi příjemným místem. Jezuité dbali na vzhled a také na kvalitní zásobení kvalitními pomůckami. Studenty také lákal velký počet volných dní díky množství prázdnin a svátků. Příjemné také bylo pestré množství různých aktivit i sportovního (tělesného) rázu. Každý učitel se snažil velmi sblížit se svými žáky, pracoval s nimi individuálně. Tím se snažil získat i jejich důvěru. Jezuité se také věnovali soustavné a systémové přípravě učitelů. Učinili tak jako první ve školství. Každý učitel se důkladně připravoval na každou hodinu. Na jeho hodině mohl být přítomen hospitující zkušený učitel, který hodinu pozoroval, a poté byla veřejně probrána a prodiskutována. Jezuité také spolupracovali s rodiči, měli možnost se výuky zúčastnit apod. Jezuitské školství mělo ovšem i mnoho nedostatků. Jedním z nich byla častá fluktuace učitelů, která narušovala učební plány. Žáci též byli vedeni k tomu, aby na sebe navzájem žalovali, mohli se tím třeba vyhnout trestu. Nutno podotknout, že tresty měly podobu spíše napomenutí. Mezi žáky byl nasazen i jakýsi udavač, který donášel na učitele. Jakýkoli náznak nějaké nové věci, metody apod. byl pokládán za kacířství. V jezuitských školách existoval propracovaný systém pochval, prémie, odměn, lavic hanby apod. Mezi žáky byla pěstována velká soutěživost a žáci dělali vše proto, aby vyhráli, dělali si i naschvály. Nebyla to ta zdravá soutěživost, jak ji známe dnes.

Jezuitskému školství byla vytýkána přílišná kosmopolitnost, čímž byly potlačeny vlastenecké myšlenky. K tomuto zajisté přispělo i potlačení mateřského jazyka. S touto myšlenkou se zcela neztotožnil jezuita Bohuslav Balbín (1621 – 1688), který naopak vydal knihu s názvem *Rozprava na obranu jazyka slovanského, zvláště českého*. Právě za svůj postoj, který se neshodoval se smýšlením jezuitů, se ho snažili umlčet. (Kádner, 1923; Štverák, 1988).

Asi nejznámější jezuitská kolej vznikla v Praze v Klementinu. Dále byly koleje budovány v Olomouci, Chomutově, Brně a v dalších českých městech (Štverák, 1988).

## 4.1 Jan Amos Komenský (1592 – 1670)

Hned v počátku 17. století, tedy v jeho první polovině, začíná rozvíjet své myšlenky jeden z nejvýznamnějších pedagogů světových dějin – *Jan Amos Komenský*. Jeho den narození 28. března je v České republice Dnem učitelů.

Jan Amos Komenský se narodil 28. března 1592 v [Nivnice](#) nebo [Uherském Brodě](#). Jeho dětství nebylo zrovna idylické. Rodiče mu zemřeli pravděpodobně v roce 1604 na epidemii. V roce 1608 se dostává do bratrské školy v Přerově. V letech 1611 až 1614 strávil dva roky na Univerzitě v Herbronu, a poté rok na Univerzitě v Heidelbergu. V roce 1614 se pěšky vrátil do Přerova, kde v letech 1614 – 1618 působil jako učitel. Po bitvě na Bílé hoře se život Jana Ámose Komenského obracel k horšímu. V roce 1622 mu ve [Fulneku](#) zemřela žena i obě děti. Od roku 1624 podniká cesty do zahraničí a připravuje zde podmínky pro české emigranty. On sám emigroval v roce 1628 do Polska a usadil se v Lešně. Poté strávil sedm let ve Švédsku. Během polsko-švédské války bylo Lešno v roce 1656 vypáleno a Jan Ámos Komenský ztratil spoustu svých cenných děl, mezi nimi byl i jeho latinsko-český slovník. Zbytek života strávil Jan Ámos Komenský v Amsterdamu, kde také zemřel (Jůva sen. a jun., 1995; Cipro, 2001; Polišenský, Pařízek, 1987).

V době, kdy Jan Amos Komenský pobýval v Lešně, zejména v první etapě jeho pobytu (1628), věřil, že se jednou do své vlasti vrátí. Tvořil tedy mnoho učebnic a připravoval i reformu školství (Štverák, 1988).

Jan Amos Komenský byl velice fascinován myšlenkou *pansofie* – *vševědy*. Právě pansofie byla, podle Komenského, cesta k míru, vytlačení nevědomosti. Pro myšlenku pansofie chtěl vytvořit i nový univerzální jazyk, univerzální knihy, univerzální školy a univerzální sdružení vědců z celého světa (Štverák, 1988).

Z děl, která Jan Amos Komenský za svůj život sepsal, se pochopitelně zmíníme o těch, která mají vztah k pedagogice. *Didactica magna* neboli *Velká didaktika* je dílo, které má pro pedagogiku asi nejzásadnější význam. Dříve nebyl pojem didaktika specifikován tak, jak ho chápeme v dnešním významu. V dnešní době je didaktika teorií vyučování. Termín didaktika tehdy pokrýval to, co dnes pokrývá pojem pedagogika. Didaktika vyšla v roce 1657 jako hlavní část mezi jinými didaktickými spisy. Didaktika je rozdělena do několika kapitol, v nichž se Jan Ámos Komenský postupně věnuje pedagogice obecně, důležitosti škol apod. Další kapitola je věnována obecné didaktice a metodice věd, jazyků a umění. Třetí kapitola pojednává o nábožensko-mravní výchově a kázni. Poslední kapitola se věnuje návrhu organizace škol a shrnuje všechny podstatné autorovy myšlenky, které již v díle zazněly. Didaktika byla původně v českém jazyce, Komenský ji ještě rozpracoval a vydal v latině. Jedná se o první novodobý a ucelený pedagogický spis, který obsahuje mnoho myšlenek Jana Ámose Komenského (Cipro, 2000; Kádner, 1923; Cipro, 1984).



Jedna z myšlenek, která je důležitá již v počátku práce s dětmi je, jak soudí i Komenský, že každé dítě je vzdělavatelné. Rozděluje je však do čtyřech kategorií dle schopností a charakteru. 1. skupinu tvoří děti poslušné a bystré, 2. skupinu tvoří děti bystré, ale liknavé, 3. skupina je tvořena dětmi bystrými, ale nezkrotnými a 4. skupinu tvoří děti méně bystré, ale poslušné nebo nezkrotné. Člověk se dle Komenského stane člověkem až díky výchově, a proto by výchova měla být poskytnuta všem bez rozdílu (Štverák, 1988).

Jan Amos Komenský považoval za cíl výchovy přípravu k věčnému životu. Tuto přípravu rozdělil na tři stupně. Nejprve poznat sebe a svět, tedy rozumové vzdělání. Potom ovládnout sebe, takže mravnost, a nakonec povznést se k Bohu, být zbožný (Jůva sen. a jun., 1995).

Jan Amos Komenský vyzdvihoval význam smyslového vnímání, proto doporučoval, aby ve výuce bylo co nejvíce podnětů, které žák vnímá a ulehčí mu to učení. Považoval to za své zlaté pravidlo při výuce. Výuka by měla být natolik atraktivní, aby o ni žáci sami projevovali zájem. Dále razil myšlenku, že je lepší se něčemu naučit než se něco odnaučovat. Dále by žáci měli postupovat od lehkých věcí ke složitějším. Získané poznatky neustále opakovat, zkoušet, procvičovat apod. Prosazoval myšlenku hromadného vyučování, kde by se všichni učili stejnou metodou a využívali stejných učebnic. Jeho myšlenka hromadného vyučování však nebyla příliš reálná nebo spíše efektivní. Jan Ámos Komenský tvrdil, že jeden učitel si dokáže poradit s jakýmkoli počtem studentů. Dokonce se zmiňuje o 300 žácích na jednoho učitele. Žáci by sice byli rozděleni do několika skupin po deseti jedincích a skupinku by vždy vedl ten nejlepší student, ale i tak by výuka byla velmi ztížena (Medynskij, 1953; Štverák, 1988; Jůva sen a jun., 1995).

Další významnou Komenského myšlenkou bylo pojednání o celoživotním vzdělávání. Prakticky od narození až po stáří. Komenský měl 4 výchovná období, která trvala vždy 6 let – dětství, chlapectví, dospívání a jinošství (Kádner, 1923; Cipro, 2001).

V následující tabulce jsou tato období popsána podrobněji.

System škol podle Komenského

Tab č. 3

Roky života	Věkové období	Stupeň vzdělání	Obsah vzdělání
Od narození do 6 let	Dětství	Mateřská škola	Rozvinutí zásoby představ dítěte z okolního života, náboženská výchova, rozvíjení smyslů, přiučování hospodářství
6 – 12 let	Chlapectví	Škola mateřského jazyka	Čtení, psaní, aritmetika s prvky geometrie, prvky přírodovědy a geografie, náboženství, ruční práce, zpěv
12 – 18 let	Jinošství	Škola latinského jazyka	Gramatika, rétorika, dialektika, matematika, astronomie, musika, fyzika, historie, geografie, etika, bohosloví
18 – 24 let	Mužný věk	Akademie	Speciální vzdělání

(Medynskij, 1953, str. 76)

U Jana Amose Komenského asi nepřekvapí, že se zcela distancoval od tělesných trestů, i když tvrdil, že škola bez kázně je jako mlýn bez vody. Tělesné tresty neupevňují znalosti a ani v žákovi nevzbudí větší chuť po vzdělání. Spíše se tím docílí opačného efektu. Zcela se jich ovšem nevyvaroval. Dalším překvapujícím závěrem, který Jan Amos Komenský zformuloval, je, že nechuť k učení je u žáků zapříčiněna učitelem. S touto myšlenkou se shodovali i další pedagogové. Poslední myšlenka je určitě dobrým námětem k debatě a najde si asi spoustu zastánců i odpůrců. Učitel ve vyučovacím procesu hraje velmi důležitou roli, ale rozhodně nejdůležitější. Osobnost učitele ovlivňuje žáky, jak motivačně, tak i po jejich osobnostní stránce. Žáka ovšem neovlivňuje jen učitel či ostatní vnější faktory, ale důležitou roli hrají i genetické předpoklady (Kádner, 1923). Další pedagogické dílo, které se nám zachovalo do dnešní doby, je *Informatorium školy mateřské*. Jan Amos Komenský rozpracoval více takových učebnic, ale jen *Informatorium školy mateřské* se zachovalo. Jan Ámos Komenský vyzvedl nutnost předškolní výchovy. Právě již zmíněné *Informatorium* mělo sloužit matkám, jako jakási metodická příručka pro výchovu dětí v rodině do 6 let. Výchova dítěte v rodině by měla být jak rozumová, tak mravní i náboženská.

Velkou pozornost věnoval významu hry. Hra rozvíjí nejen pohyb, ale myšlení apod. (Štverák, 1988).

Další pedagogicky zaměřený spis je *Svět v obrazech (Orbis pictus)*. Byla to první učebnice, která byla založena na názorných ukázkách (Medynskij, 1953).

Podobnou učebnicí je *Brána jazyků otevřená (Janua linguarum reserata)*. Jan Amos Komenský tuto encyklopedii zaměřil pansoficky. Obsahovala 8000 slov v 1000 větách a to všechno bylo začleněno do sta okruhů. K této rozsáhlé publikaci připsal Jan Ámos Komenský jakousi předsíň, kde bylo uvedeno 1000 nejobvyklejších latinských výrazů (Štverák, 1988). Jan Ámos Komenský však přes všechny jeho převratné názory nebyl ve své době příliš doceněn. Sám ale považoval svá pedagogická díla za druhořadá. Na prvním místě u něj byly spisky teologické. V 18. století se odkazu Jana Amose Komenského tehdejší pedagogové téměř nevěnovali. I tak významný pedagog, jakým byl Jean Jacques Rousseau, tvrdil, že se s idejemi Komenského nikdy nesešel, i když jak poukázal významný německý pedagog Paul Natorp, nezpochybnitelně se Jean Jacques Rousseau s Komenským shoduje. Jakési znovu vzkříšení myšlenek Jana Amose Komenského nastalo v 19. století. Nejednalo se jen o české země, kde, dalo by se říci, vzkvétalo národní obrození, ale také třeba o Německo, kde si začali Jana Amose Komenského řadit mezi své osobnosti (Kádner, 1923; Štverák, 1988).

## 4.2 John Locke (1632 – 1704)

John Locke se narodil 19. srpna 1632 v rodině bohatého advokáta. To mu zajisté usnadnilo cestu za vzděláním. Jedním ze svých významných děl se zasloužil o to, že bývá považován za zakladatele anglické pedagogiky. Jedná se o dílo *Několik myšlenek o výchově* (v originále *Some Thoughts Concerning Education*), které sepsal v roce 1693 (Cipro, 1984; Cipro, 2001).

John Locke je zastáncem individuální výchovy, která měla probíhat v měšťanských a šlechtických rodinách, tedy v rodinách bohatších. Právě za to byl kritizován [Johannem Friedrichem Herbartem \(1776 – 1841\)](#). John Locke však svým zastáváním individuální výchovy vystupoval kriticky proti školám, které byly stále spravovány církví a feudálními kruhy. Nezapomíná ani na děti z chudších poměrů, pro které navrhuje zřízení tzv. *pracovních škol* (Cipro, 1984; Jůva sen. a jun., 1995; Štverák, 1988).

Hlavním zdrojem poznávání jsou podle Johna Locka smysly. Člověk se narodí jako tzv. *tabula rasa* a utváří se na základě toho, co se naučí, jaké získá zkušenosti apod. Dnes již víme, že vliv genetiky je nezpochybnitelný, ale stále se nedá přesně určit, jaký je podíl výchovy a genetiky na osobnost jedince. Ve své výchově kladl důraz zejména na tři její složky – *výchovu tělesnou, mravní a rozumovou*. Cílem výchovy podle Johna Locka je výchova mladého gentlemana, který umí s rozumem a užitečností spravovat své záležitosti. V této výchově zdůrazňuje i utilitaristický ráz zejména rozumové výchovy. I v jeho pojetí individuální výchovy klade velký důraz na osobnost vychovatele. Vychovatel by měl být uctivý, znalý světa, měl by se umět uhlazeně chovat v dobré společnosti a v neposlední řadě by to měl být člověk moudrý a vzdělaný. Právě ono dobré chování ve společnosti a s tím spojené další náležitosti považoval za vůbec nejdůležitější (Jůva sen. a jun., 1995; Štverák, Čadská, 2001; Medynskij, 1953).

Jelikož se v podání výchovy Johna Locka jedná o výchovu v rodině, tak by měla probíhat od raného dětství až do 21 let. Mezi předměty, které John Locke zařazoval do svého systému vzdělání, patřily například – *čtení, psaní, kreslení, mateřský jazyk, francouzština, astronomie, geografie, aritmetika, chronologie, historie a právo*. Cizí jazyk by se měl jedinec učit dialogickou metodou a ne jen metodou gramatickou. Ovšem základem je dokonalé zvládnutí mateřského jazyka. I při výchově mladého gentlemana doporučoval, aby si jedinec osvojil i nějaké řemeslo, které povede nejen k získání jisté zručnosti, ale může sloužit i jako příjemná relaxace. Mezi vhodná řemesla zařazoval práci s kovem, s dřevem, zahradnictví nebo třeba rolnictví. Dalšími způsoby, kterak mohl mladý gentleman trávit volný čas, byly tanec, šerm a jezdeckví. John Locke se v otázce *tělesné výchovy* přikláněl zejména k otužování, k dodržování základních hygienických pravidel, střídmosti v jídle, dostatku pohybu a také k dobrému a kvalitní spánku. V otázce *mravní výchovy* by se vychovatel měl soustředit na žákovu seberegulaci (sebeovládání). Vychovatel by měl být i v této složce výchovy příkladem pro svého vychovávaného. Měl by mít zpočátku největší nároky a postupně je snižovat. Měl by se také vyvarovat tělesných trestů, tedy až na některé výjimky. V *rozumové výchově* zdůrazňuje její utilitarismus. Vyzdvihuje potřebu učit se jen věcem, které mají praktické využití. V této složce výchovy nemá tedy žádné vysoké cíle (Jůva sen. a jun., 1995; Singule, 1984; Štverák, 1988).

Ještě se ve zkratce vrátíme k tělesným trestům, které sice John Locke připouštěl, ale ve velmi omezené míře. V podstatě však tato výjimka měla široké uplatnění. John Locke nabádal k výprasku tehdy, pokud bylo dítě vzpurné, a to tak dlouho dokud vzpurné

být nepřestane. Sám John Locke uvádí příklad, kdy jedna holčička dostala osm výprasků, než se podvolila. Tvrdil, že kdyby jich bylo jen sedm, dítě by bylo navždycky poškozeno. John Locke se do historie zapsal především svou propracovanou tělesnou výchovou a také tím, že poukázal na velký význam tělesné práce a tuto práci zařadil do výchovného systému. John Locke poukázal i na důležitost motivovanosti jedince v procesu výchovy a vzdělávání. Dále nabádá rodiče, aby nepodceňovali výchovu svých dětí a zajistili jim řádnou a kvalitní výchovu (Singule, 1984; Cipro, 1984).

### 4.3 Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Pedagog, který se proslavil i v jiných oblastech lidského vědění, je považován za nejvýznamnějšího pedagoga v dějinách. Narodil se 29. června 1712 v Ženevě a jeho dětství nebylo zrovna nejšťastnější. Matka mu zemřela při narození, a když ho otec dal do učení, setkal se s bitím a špatným zacházením od mistra, který ho měl na starosti. Nakonec od něho utekl a protloukal se světem, jak jen mohl a také jeho pracovní poměry, kterými prošel, byly velice různorodé (Medynskij, 1953; Cipro, 2001).

Do dějin pedagogiky nesmrtelně vstoupil svým dílem *Emil čili o výchově* (někdy též *Emil čili o vychování*). Dílo však bylo, jak již to v oněch pohnutých dobách bývalo, přijato rozporuplně. Církev dala dílo do klatby a bylo veřejně spáleno na pařížském náměstí. Kniha obsahovala ostrou kritiku církve, zejména jejich jednotlivých obřadů a dogmat. Jean Jacques Rousseau byl nucen několikrát uprchnout, tedy nejen z Francie, ale posléze i z jeho rodné země, ze Švýcarska. Ocitl se nakonec v Anglii. Během těchto útěků v něm vzrůstala psychická choroba označována jako paranoia. Sám Jean Jacques Rousseau prohlásil, když ho někdo informoval o tom, že výchovu svého syna vedl podle jeho knihy, že tím hůř pro něho i jeho syna. Poukázal tak na fakt, že jeho postavy v knize jsou ideály, podle kterých nelze jedince vychovat, ale cílem bylo poskytnout mnoho nepřeborných nápadů, které jsou v knize obsaženy (Cipro, 1984; Štverák, Čadská, 2001; Medynskij, 1953).

Jeho nejvýznamnější dílo vznikalo, podle samotného Rousseaua, několik let. Pokud bychom měli věřit samotnému autorovi, tak kniha *Emil čili o výchově* vznikala 31 let. Rousseau to rozpočítal následovně – 20 let se jím zabíral, 8 let na něm pracoval a 3 roky sepisoval. Sám ho označoval jako jisté sny o výchově, sbírku nesystematických poznatků, fantasií a utopií. Dílo je tvořeno pěti knihami, z nichž každá se věnuje určité výchovné

periodě a poslední kniha se věnuje výchově Žofie, která se měla stát dobrou manželkou Emilovi (Štverák, 1988; Kádner, 1923).

Následující tabulka je přehledem jednotlivých knih a tedy i fází a oblastí, kterým se jednotlivé díly věnují.

Tab. č. 4

1. kniha	do 2 let	Tělesný rozvoj a otužování
2. kniha	od 2 do 12 let	Rozvoj smyslů (sen ro- zumu)
3. kniha	od 12 do 15 let	Výchova rozumová a pra- covní
4. kniha	Od 15 do 21 let	Výchova mravní
5. kniha	Výchova Žofie, budoucí manželky Emilovy	

(Štverák, 1988, str. 115)

Jean Jacques Rousseau věřil, že právě společnost a rozvoj kazí děti, a proto svůj návrh výchovy zasadil do prostředí, kde by dítě bylo svým způsobem izolováno, tedy někam na venkov. Na výchově se podílejí tři hlavní vychovatelé – *příroda, věci a lidé*. Lidé jsou vychováni přírodou a příroda sama pak působí na vlohy dítěte. Zcela odmítl sedmero svobodných umění, která provázela výchovu člověka již od dávného starověku. Jak je již patrné z předchozích řádků, výchova by měla být přirozená a svobodná. V žádném případě by nikdy neměla být potlačena osobnost jedince (Jůva sen. a jun., 1995; Štverák, 1988).

Přirozenost výchovy, která je pro Rousseaua typická a Rousseau se snažil svou výchovu přizpůsobit i věkovým obdobím dítěte, tedy i jeho potřebám v jednotlivých obdo-

bích však koliduje s tím, že tato období rozdělil velice uměle a hlavně nepřírozeně. Nejpatrnější je to na druhém období od 2 do 12 let, kdy nepovažoval za důležité naučit dítě psát. V jeho pentalogii se nachází takovýchto zvláštních rozporů více. Jako jeden z příkladů poslouží, že Emil byl nakonec označen za sirotka, i když Jean Jacques Rousseau zdůrazňoval nesmírný význam rodinné výchovy, a to i roli otce, kterému nemělo nic bránit, aby svého syna vychovával, ač to v té době nebylo rozhodně nic lehkého. Neomlouvala ho práce či chudoba. Pokud by nezvládl dobře roli otce, neměl se jím vůbec stát. Jean Jacques Rousseau nechal Emilovi rodiče zemřít a vysvětlil to tak, že Emil je nový člověk a nemůže od staré generace přebírat její morálku a učení, protože oboje je zkažené. Proto není důležité, aby Emilovi rodiče žili (Medynskij, 1953).

Ve svých představách o průběhu výchovy, zdůrazňoval *princip názornosti* a využívání aktivizačních metod. Právě návod na *aktivizaci vyučovacích metod* je v dějinách pedagogiky naprostou novinkou (Štverák, 1988).

Jean Jacques Rousseau byl ovlivněn Johnem Lockem, a proto se i v jeho pentalogii o Emilovi setkáme s utilitarismem v rozumové výchově a posléze i s významem práce pro život. Práce je povinností každého člověka v životě. Dalšími jeho návrhy, kterak by se mělo postupovat ve výchově, byly návrhy exkurzí, dialogů mezi žákem a vychovatelem a také to, aby vše, co se žák naučí, bylo spojeno s praxí (Medynskij, 1953).

Otázka výchovy žen je nastíněna v pátém díle Rousseauovy pentalogie. V podstatě se jedná o výchovu ženy jako správné manželky, která nepotřebuje prakticky žádné rozumové vzdělání. Názory na výchovu žen jsou zcela jasně ovlivněny tehdejšími společenskými přesvědčeními a trvalo až do začátku 20. století než se začala práva žen a mužů na vzdělání pomalu vyrovnávat (Medynskij, 1953).

#### 4.4 Denis Diderot (1713 – 1784)

Denis Diderot byl současníkem Rousseaua. Narodil se 5. října 1713. Především je znám díky své encyklopedii. Tato encyklopedie nebyla pochopitelně jen jeho dílem, ale spolupracoval na ni dalšími. Encyklopedie byla sice jen shrnutím dosavadních znalostí z jednotlivých vědních disciplín a nebyly v ní uvedeny vnitřní souvislosti v rámci jednotlivých vědních oborů. Byla však koncipována proti soudobé náladě ve společnosti, tedy proti náboženství, feudalismu a absolutismu. V oblasti pedagogiky je známo jeho dílo – *Plán*

*univerzity pro Rusko*, který je však aplikovatelný na každou zemi, kde je osvícená vláda. Carevna Kateřina Veliká, která si tento plán objednala, i když z něj byla nadšena, nikdy ho neuskutečnila. Plánem je v tomto díle myšlen veškerý systém vzdělání a škol (Medynskij, 1953; Cipro, 2001; Cipro, 1984).

Jeho pedagogické názory sice tvoří jen malou část, jeho přínos pro dějiny výchovy je i přesto významný. Výchovu považoval za velice důležitou, ale nevěřil tomu, že pomocí výchovy lze dosáhnout všeho. V podstatě tak vyjádřil souhlas s vlivem genetiky na osobnost jedince. Výchovu však požadoval poskytnout všem bez ohledu na sociální postavení ve společnosti, tím by se dosáhlo povinné školní docházky a zřízení škol, které by byly pod dohledem státu. Obsah vzdělávání a výchovy byl, podle Denise Diderota, směřován do čtyř hlavních oblastí – intelektuální, mravní, estetické a fyzické. Prvořadou pro něj byla rozumová výchova, která byla i v rozvrhu řazena na začátek každého dne a ostatní předměty až později. Cílem mravní výchovy byla spravedlnost a dobrý charakter. Estetická výchova měla jedince naučit rozpoznat krásu, vznešenost důstojnost apod. Tělesná výchova byla samozřejmostí, protože jedině zdravý jedinec může být někým (Cipro, 2000; Štverák, 1988; Cipro, 1984).

*„Netrapme člověka zbytečně, ale nesnažme se vytrhávat všechny trny z cesty, která vede k vědě, ctnosti a slávě.“* (Diderot in Cipro, 2001, str. 109).

## **4.5 Johann Bernhard Basedow (1724 – 1790)**

*„Filantropismus je směr v pedagogice založený Basedowem, opírající se o ideu přátelství a uskutečňující Rousseauovy zásady přirozené výchovy.“* (Slovník cizích slov, 2000, str. 208).

Johann Bernhard Basedow se narodil 11. září 1724. Ačkoli jako filantropista se ve své pedagogické praxi snažil působit příjemně, tak sám se ve svém dětství s vlídným zacházením nesetkal. Basedow prohlašoval, že výchova by měla být státní a především zbavena závislosti na církvi. Basedow i ostatní stoupenci filantropismu se domnívali, že správnou výchovou by se svět stal lepším. Pochopitelně si nemyslel, že taková změna nastane během několika let, ale projeví se až za několik generací (Štverák, Čadská, 2001; Cipro, 2001).



Vliv na Basedovy myšlenky mělo několik významných pedagogů historie, mezi nimi byli Jan Amos Komenský, John Locke či Jean Jacques Rousseau. Od Johna Locka převzal jeho požadavek na osobnost edukátora (vychovatele) a význam tělesných cvičení, od Jana Amose Komenského jeho princip názornosti a spojení jazykové výuky s věcnou a od Jeana Jacqua Rousseaua jeho zásadu, že pouze výchova činí člověka člověkem (Štverák, 1988).

Pro aplikaci svých myšlenek založil v roce 1774 v Dessavě (Dessau) výchovný ústav, tzv. *filantropinum*. Podobných ústavů po vzoru toho, které založil Basedow, vzniklo ještě několik. Basedowovo filantropinum bylo známo svou kvalitní organizací *tělesné výchovy a také pracovní*. Kvalita se projevila i v klasické učební práci – v *názornosti a exkurzích*. Ve filantropinu byla výchova zavedena pod heslem – příroda – škola – život. Další novinkou, která na tehdejší dobu byla jistě velmi diskutovanou, byl i důraz, který se kladl na sexuální výchovu. I přesto, jak již bylo řečeno o požadavku převedení výchovy do rukou státu, nepožadovali filantropisté striktní dodržování docházky. Bez výhrad se stavěli i k rodinné výchově. V otázce náboženství se přikláněli k tzv. přirozenému náboženství, tj. náboženství bez dogmatismu. Dále v této náboženské myšlence nerozlišovali mezi křesťany, židy, muslimy, ateisty či stoupenci jistých sekt. Žáci v Basedowově filantropinu nosili jednotné uniformy, což mohl být i pokus o jakési smazání sociálních rozdílů. Žáci nebyli známkováni, ale dostávali body. Body byly jak kladné, tak i záporné. Nástěnka se jmény, kde byly body hřebíky přibity vedle jména příslušného studenta, byla na očích všech studentů. Tělesné tresty neexistovaly, v podstatě to ani jinak nemohlo být. Trestem byla izolace v době her, nebo přidání fyzické práce navíc žákovi, který se provinil (Štverák, 1988; Medynskij, 1953; Štverák, 1980).

Johann Bernhard Basedow se do historie pedagogiky zapsal i dvěma významnými díly. První z jeho děl nese název *Methodenbuch*. V této knize představuje Basedow své názory na vztah školy a církve, na otázky výchovy, obsah vyučování apod. Druhým jeho dílem je kniha s názvem *Elementarwerk*, která má hodně blízko k dílu Jana Ámose Komenského – *Orbis pictus*. Jedná se o ilustrovanou encyklopedii pro děti (Cipro, 2001; Štverák, 1980).

Johann Bernhard Basedow přinesl především nový směr, který sám pojmenoval – *filantropismus*. Jeho myšlenka však brzy začala upadat, a to díky vzestupu militaristického

Pruska, které v tehdejší rozdrobeném Německu začalo hrát prim. Johann Bernhard Basedow sice nepřinesl žádné převratné novinky, ale jeho filantropinum bylo rozhodně přínosné. Basedow přichází i s myšlenkou na zavedení seminářů pro budoucí učitele, ale ani s touto myšlenkou nepřišel první.

#### **4.6 Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827)**

Tento švýcarský pedagog svým pedagogickým působením spadal jak do století osmnáctého, tak i do století devatenáctého. Narodil se 12. ledna 1746 ve švýcarském Curychu. Jeho humanistické cítění se ve výchově projevovalo již od jeho mládí, kdy ve svých 22 letech založil jakýsi statek v Neuhofu, kde později učil pracovat sirotky. Jelikož statek v Neuhofu nebyl, jak Pestalozzi zamýšlel, výdělečný, tak po 5 letech zkrachoval a Pestalozzi byl nucen ho zrušit. Johann Heinrich Pestalozzi chtěl tímto způsobem pomoci dětem, aby se naučily správně pracovat a také ve volných chvílích je učil číst, psát a počítat. Děti byly vychovávány takříkajíc v souladu se svou chudobou, v podstatě tedy tak, aby i s tím málem co měly, uměly žít. Pestalozzi byl v neustálém kontaktu s dětmi. Právě i tato skutečnost měla nesmírný výchovný dopad na děti, které byly v Neuhofu. Takovýto ústav vzniklo pod vedením Johanna Heinricha Pestalozziho více. Roku 1798 vychovával sirotky ve Stanzu, později v Burgdorfu a v roce 1805 zřídil výchovný ústav pro děti z bohatších rodin v Yverdonu (Ifertenu). Zde pracoval 20 let a tento ústav byl navštěvován významnými pedagogy z celé Evropy (Štverák, Čadská, 2001; Medynskij, 1953; Cipro, 2001).

Pestalozziho stěžejní díla, která mu zajistila jistou nesmrtelnost v dějinách pedagogiky jsou – *Linhart a Gertruda* a *Jak Gertruda učí své děti*. V těchto dílech jsou pochopitelně vyjádřeny i Pestalozziho pedagogické myšlenky, didaktické principy, sociální cítění apod. Sláva díla s názvem *Linhart a Gertruda* vynesla Johannu Heinrichu Pestalozzimu v roce 1792 dokonce francouzské státní občanství. Občanství mu bylo uděleno v jakési revoluční euforii, která v té době ve Francii panovala. V tomto díle je líčen osud vesničanů, kteří jsou vykořisťováni. Po odstranění vykořisťovatele je obnovena škola a je zde nastíněn i význam rodinné výchovy. Gertruda zde učí děti číst, psát a počítat, ale i tradičním zaměstnáním, která byla spojena s životem na venkově. Johann Heinrich Pestalozzi především poukázal na již zmíněné těžké postavení rolníků v tehdejší společnosti, kteří jsou právě díky své chudobě, ale i nevědomosti, snadným cílem pro různé lichváře, vykořisťovatele a další podobné živly. Také se v tomto díle projevuje jeho výchovná praxe, kterou nabyl

v Neuhofu. V tomto díle může být rozpoznána jistá analogie s Rousseauovým Emilem (Jůva sen. a jun., 1995; Cipro, 1984; Cipro, 2001).

Dílem, které je pro dějiny pedagogiky významnější, je dílo – *Jak Gertuda učí své děti*. Toto dílo je sepsáno formou čtrnácti dopisů. Autor v nich popisuje své zkušenosti z praxe a své myšlenky, které zatím nebyly v praxi realizovány (Cipro, 1984).

Jak tedy vypadala třída, kde působil Johann Heinrich Pestalozzi? V takovéto třídě neexistovaly učebnice, žáci nebyli selektováni do tříd, ale učili se ve skupinkách, kde určujícím faktorem, podle kterého byl jedinec přiřazen do té či oné skupinky, bylo jeho nadání či zájem. V těchto skupinkách se žáci vyučovali i navzájem. Také nebyly stanoveny žádné osnovy či rozvržení učiva. Neexistovaly žádné tělesné tresty. Přirozeně i Johann Heinrich Pestalozzi využíval ke své pedagogické činnosti různých vyučovacích pomůcek. Jednalo se o různé nástěnné diagramy, počítadla apod. (Štverák, 1988).

Cíl výchovy spatřoval v tzv. vytvoření celého člověka maximálním využitím a zdokonalením vrozených vloh. Výchovu chápal jako rozvoj geneticky daných dispozic (schopností), a to vše v souladu s přírodou. Důležitou výchovnou institucí byla pro Pestalozziho, rodina. K významu rodinné výchovy a zejména k roli matky se několikrát ve svých myšlenkách a dílech vracel. V oblasti mravní výchovy, která pochopitelně s rodinnou výchovou úzce souvisí, byla snaha dosáhnout u jedince toho, aby projevoval činnou lásku k lidem. Toho chtěl Pestalozzi dosáhnout tzv. přirozeným náboženstvím. Sám sice brojil proti církevnímu dogmatismu, různým praktikám církve apod., ale nikdy se nestal ateistou, jako jeho někteří kolegové ve Francii. Další důležitou součástí výchovy v pojetí Pestalozziho byla práce. Právě osvojování si různých činností spjatých s životem na venkově považoval Pestalozzi jako učení se řemeslu apod. Ale právě tato skutečnost mu je vytýkána, protože ona práce byla na úkor základních znalostí, které měly děti v ranějším věku získat. Dále nebyly mezi prací a vyučováním téměř žádné vnitřní souvislosti. Velký důraz kladl Pestalozzi na názornost. Nebylo tím však myšleno pouhé smyslové vnímání, ale různé porovnávání, zobecňování, učení se vystihnout podstatu apod. Z toho vyplývalo i jeho přesvědčení, podle kterého se nemá žákům poskytnout úplná informace, ale žák ji má zjistit na základě pozorování, úsudku atd. Proto předložil žákům vždy jeden obraz či věc a žáci pro onu věc hledali vhodné slovo. Ve výjimečných případech postupoval obráceně. Z těchto jednotlivých a jednoduchých prvků byly postupně skládány stále složitější a složitější celky. Právě tato syntéza je pro Pestalozziho didaktické postupy nejtypičtější. Díky

svému *elementárnímu vyučování* analyzoval tři elementy – *slovo, číslo a tvar* (Cipro, 1984; Medynskij, 1953; Štverák, 1988).

Tyto tři elementy měly sloužit následujícímu:

„1. Aby se děti naučily dívat se na každý vnímaný předmět jako na jednotu, tj. jako na předmět oddělený od toho, s čím je zdánlivě spojen, 2. aby se naučily poznávat formu každého předmětu, tj. jeho míru a poměr, a 3. aby byly co nejdříve seznamovány s celým rozsahem slov a názvů všech předmětů, které poznaly.“ (Cipro, 1984, str. 216).

K lepšímu pochopení těchto tří základních elementů pomůže následující tabulka.

Tab. č. 5

Prvky	Proces vyučování	Vlastní metodika
Slovo	Rozvoj řeči	Hlásky, slova, rozšíření slovní zásoby, čtení, gramatika, rozvíjení správného ústního i písemného projevu, prvopočáteční vědomosti ze zeměpisu, historie, přírodovědy a na konec zpěv.
Číslo	Počítání	Rozvíjení číselných představ, ústní i písemné počítání, aritmetické úkony, pojem zlomků.
Tvar (forma)	Měření	Kreslení, rýsování, psaní, prvopočáteční znalosti z geometrie.

(Medynskij, 1953)

Tato jeho teorie *elementárního vzdělání* je chápána jako velký přínos pedagogice. Podnítil tak rozvoj myšlení, což byl protipól k bezmyšlenkovitému mechanickému učení poznatků bez většího pochopení. Chtěl tak podnítit i v tom nejprostším dítěti schopnost myšlení. Dalším znakem vyučování, dle Pestalozziho, měla být i jeho výchovnost. Tedy ne jen získávání vědomostí a plnění nějakých kritérií, ale vyučování by mělo poskytovat i mravní složku. Dále je vyzdvihován i jeho názor systematickosti vyučování a výchovy (Somr, 1987; Medynskij, 1953).

---

## SHRNUTÍ KAPITOLY



Jezuitské školství byl relativně ucelený a promyšlený systém, který byl ve svém důsledku „negativní“, ale i přesto v něm lze vysledovat pozitivní a inspirativní aspekty.

Od této doby se setkáváme ve větší míře s myšlenkami a názory, které jsou stále živé, popř. diskutované. Lockův důraz na všeobecné vzdělávání, Komenského celková organizace školního roku, celoživotní učení aj., Rousseau a jeho vliv prostředí na jedince a pojetí přirozené výchovy, Pestalozziho humanistická pedagogika a v podstatě tedy sociální pedagogika. Všichni výše zmiňovaní se zmiňovali o změně společnosti skrze vzdělávání.

---

## 5 PEDAGOGICKÉ NÁZORY A MYŠLENKY 19. STOL.



### **RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY**

Kapitola se zabývá vybranými pedagogickými osobnostmi, které reprezentují Německo, Rusko, Česko (tehdy myšleno geograficky), anglickou pedagogiku. Je zde patrná různorodost pojetí výchovně-vzdělávacích návrhů, systémů, která je dána nejen národnostním výběrem jednotlivých pedagogů, ale i průmyslovými podmínkami a jejich rozvojem v 19. století.

---



### **CÍLE KAPITOLY**

1. Student umí porovnat myšlenky R. Owena se současnými problémy vyloučených lokalit.
  2. Student umí charakterizovat hlavní myšlenky jednotlivých pedagogických osobností.
  3. Student umí popsat přínos G. A. Lindnera pro českou pedagogiku a vzdělávání učitelů.
  4. Student umí kriticky zhodnotit jednotlivé pedagogické názory pedagogických osobností.
  5. Student umí charakterizovat pedagogiku J. F. Herbarta a jeho přínos.
- 



### **KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY**

mateřská škola, učitelský seminář, pedagogika, volná škola, vlastenectví, vzdělávání učitelů, princip přirozených následků

---



### **PRŮVODCE TEXTEM**

## 5.1 Robert Owen (1771 – 1858)

Anglický socialistický utopista se jako jeden z mála pokusil aplikovat své pedagogické a sociální názory v praxi. Pro své základní teze, kterými chtěl bojovat proti kapitalismu, byl jistě oblíben u komunistů. Zde by však měly být popsány jeho názory na život dělníků a jeho pedagogické myšlenky, které v té době byly aplikovatelné v malém měřítku. Robert Owen se narodil 14. května roku 1771. Jeho kariéra byla od počátku obdivuhodná. V sedmi letech byl již pomocným učitelem, v 10 letech pracoval v manufaktuře, v 19 letech působil již jako spolumajitel textilky a ve 20 letech se stal ředitelem továrny, kde bylo zaměstnáno 500 dělníků. Roku 1800 přebírá Robert Owen továrnu v *New Larnaku*, kde v tu dobu pracuje 2500 dělníků. Při prvním setkání se setkal s obdobnými podmínkami, které panovaly i v jiných podobných továrnách. Pracovní doba byla 14 hodin, kulturní život dělníků žádný, opilství a krádeže byly častým jevem v dělnických osadách. Po příchodu Roberta Owena se podmínky výrazně zlepšily. Pracovní doba byla snížena na deset a půl hodiny, byl zvýšen plat za odvedenou práci, do práce nebral děti mladší deseti let, i když takové praktiky byly zcela běžné. Pro děti, kterým ještě nebylo deset, založil *mateřskou a tzv. počáteční školu*. Tím, že zavedl do praxe předškolní výchovu, předběhl i Fröbla (viz podkapitola 6.3). V jeho mateřské školce se děti bavily pomocí her, tance, zpěvu apod. Ve školách pro děti od 5 do 10 let se již vyučovalo *čtení, psaní, počítání, zeměpis, dějepis a další přírodní vědy* (Štverák, 1988; Medynskij, 1953; Cipro, 2001).

Robert Owen věřil, že velký výchovný vliv má prostředí, ve kterém člověk žije. Tudíž pokud dítě, které vyrůstá v bídě a na ulici, vidí vzorce špatného chování u rodičů a okolí, přenesou se na něj a ono je pak přeneseno dále. Proto se snažil uzpůsobit prostředí, ve kterém jedinec žil, k lepšímu. Robert Owen připouští i vliv genetických předpokladů na osobnost jedince, ale zároveň považuje výchovu za všemohoucí. Soudil, že nejprve by se měla podrobně analyzovat povaha dítěte a teprve poté na něj můžeme nějak pedagogicky působit. Ze složek výchovy vyzdvihoval *výchovu rozumovou, pracovní, mravně-estetickou, tělesnou a brannou* (Štverák, 1983).

Jednoznačným přínosem Roberta Owena je jeho starost o život dělníků nejen v továrně, ale i mimo ni. Zavedení různých sociálních výhod jistě zlepšilo vztah dělníků k práci, kterou vykonávali, ale bylo i motivačním počinem, protože se dělníci snažili udržet práci v tak přívětivých podmínkách. Také zavedení předškolní výchovy se Robertu Owe-

novi povedlo. Cenným přínosem bylo i spojení výrobní práce s vyučováním. Když v továrně Roberta Owena dosáhly děti 10 let, zapojily se do výrobního procesu, ale dál se účastnily vyučování (Medynskij, 1953).

## **5.2 Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)**

Johann Friedrich Herbart je jeden z nejvýraznějších pedagogů v dějinách vůbec. Jeho názory a myšlenky přetrvaly až do století dvacátého, v podobě tzv. *herbartismu*. Pod vlivem herbartismu se jako protipól k tomuto směru začaly utvářet alternativní školy. Mezi Herbartem a herbartismem je velký rozdíl (viz níže). V podstatě se s některými prvky Herbartovy pedagogiky můžeme setkat dodnes. Johann Friedrich Herbart se narodil 4. května 1776 v Oldenburgu (Německo). Během svého mládí zavítal i do Švýcarska, kde získal své první pedagogické zkušenosti a především se seznámil s Johannem Heinrichem Pestalozzím. Je jistě zajímavé, že Johann Friedrich Herbart obdivoval práci Johanna Heinricha Pestalozziho a naopak se ne zrovna s uznáním vyjadřoval o Jeanu Jacquau Rousseauovi, kterého naopak obdivoval Pestalozzi. Tímto způsobem vznikl velice zajímavý trojúhelník, i když se všichni tři najednou nemohli setkat. Pokud bychom nebrali v úvahu, že Herbart navštívil Rousseaua, když Herbartovi byly dva roky (Cipro, 2001).

Johann Friedrich Herbart dosáhl obdivu a úspěchu tím, že jeho pedagogický systém vyhovoval více tehdejší společnosti. Nebyl to takový skok k demokracii jako u Jana Amose Komenského nebo Jeana Jacqua Rousseaua. Až s neuvěřitelnou aktuálností i vůči dnešku se vyjádřil k nedostatkům tehdejšího školství. Kritizoval například nedostatečnou svobodu pedagoga, příliš velký počet žáků ve třídě apod. Doporučoval i větší kontakt učitele (vychovatele) s rodinou. Johann Friedrich Herbart se stal jednou z nejdiskutovanějších osobností pedagogiky. Za jeho života nebyly jeho názory příliš rozšířeny, zejména pro svou složitost a jistou nesrozumitelnost. Po Herbartově smrti začali jeho učení šířit tzv. Herbartovci. Tito jeho žáci si však vyložili Herbartovy myšlenky chybně a vnesli tím do výuky absolutní formalismus, přemíru poznatků a dovedli studenty do pasivní role. (Jůva sen. a jun., 1995; Hofamnn, Kyrýsek, 1977).

Úvodem k myšlenkám a názorům Herbarta zmíníme jeho definici, která se vztahuje k pedagogice.



„Pedagogika jakožto disciplína závisí na praktické filozofii a psychologii. Filozofie udává cíl výchovy, psychologie ukazuje cestu a prostředky, jak překonávat překážky.“ (Štverák, Čadská, 2001, str. 55).

Němečtí historikové pokládají Johanna Friedricha Herbartu za zakladatele pedagogiky jako vědy. Podle jiných je zakladatelem pedagogiky jako vědy náš Jan Amos Komenský. Herbart se však zasloužil o rozlišení pedagogiky jako vědy o výchově od vychovatelské praxe. Tedy ji rozdělil na teoretickou a praktickou (Medynskij, 1953).

Právě ono zdůraznění pedagogiky jako celistvého teoretického systému a rozpracování její složky didaktické bývá považováno jako jeden z jeho největších přínosů. Herbartova pedagogika je založena na *etice a psychologii*. Herbart se však až příliš opíral o znalost duševní stránky žáka, ale zcela opomíjel tělesnou výchovu a vůbec celkově péči o tělesné zdraví. Což je poměrně závažné pochybení v jeho pedagogickém systému (Štverák, 1988; Cipro, 1984).

### Systém Herbartovy pedagogiky

Tab. č. 6

Principy základní neboli vědy pomocné		Věda o výchově ve vlastním slova smyslu	
		Pedagogika teoretická	Pedagogika praktická
<b>Etika</b> (uvádí cíl výchovy)	<b>Psychologie</b> (uvádí prostředky výchovy)	1. o vychovatelnosti o možnostech výchovy	1. vedení
		2. o prostředcích výchovy	2. vyučování

		3. o pedagogic- kých institu- cích	3. mravní vý- chova
--	--	---	------------------------

(Štverák, Čadská, 2001, str. 55)

Cílem výchovy je pro Herbarta ctnost. Tedy jedinec s uceleným a pevným mravním charakterem. Dále je cílem rozvoj člověka k jeho aktivitě a rozvíjení jeho mnohostranných zájmů (Medynskij, 1953).

Herbatův systém výchovy je rozdělen na tři části – *vedení*, *vyučování* a *mravní výchovu*. První část Herbartova systému výchovy je *vedení*. Cílem vedení je potlačení nezkratnosti. Má vyloučit škody, které dítě může způsobit sobě, škole či ostatním žákům. Toto vedení však nemá působit na ovlivňování mysli dítěte, ale má pouze zajistit pořádek. Úkolem vedení není tedy to, aby dítě bezmyšlenkovitě poslouchalo učitele, ale je dočasně nutné, i když bohužel poškozuje vůli dítěte. Herbart to tedy sám připouštěl, i když se tomu chtěl vyvarovat. Proto vedení nehraje tak důležitou roli v Herbartově výchovném systému. Mezi prostředky vedení radil Johann Friedrich Herbart – hrozbu, dozor, všemožné tresty i tělesné, umění zabavit děti nějakou aktivitou. Jistými doplňujícími prostředky jsou láska a autorita (Hofman, Kyrášek, 1977; Štverák, 1988; Cipro, 1984).

K zmíněným prostředkům vedení se Herbart vyjadřuje nejen z hlediska účinnosti, ale i z hlediska užití. Jedním z prostředků je *hrozba*. Herbart však dodává, že úspěch tohoto prostředku závisí na osobnosti dítěte, a proto se může zcela minout účinkem. Některé děti se sice zaleknou a poslechnou, ale některé zkrátka ne. Dalším prostředkem je *dozor*. Ten by měl být uplatňován, dle Herbarta, zejména u mladších dětí a dětí v pubertě. Poté by již neměl žáky obtěžovat, protože by je nenutil k sebeovládání. Následují *příkazy* a *zákazy*, které mají souvislost s dozorem. Vychovatel (učitel) by měl své příkazy či zákazy formulovat konkrétně a nikdy by je neměl brát zpět. Nedostatkem tohoto prostředku bylo to, že učitel nemusel zdůvodňovat svůj příkaz či zákaz. Tělesné tresty doporučoval Herbart užívat pouze ve výjimečných případech. Funkcí těchto trestů byla hlavně jejich existence a strach, který v žácích vzbuzovaly. Mezi tyto tresty spadalo i odepření jídla žákovi nebo jeho izolace (Medynskij, 1953).

Výše zmíněná *autorita a láska* byly prostředky, které závisely na delším časovém období. I když byly prostředky spíše vedlejšími, byly však považovány za nejlepší (Štverák, 1988).

Druhou částí Herbartova výchovného systému bylo *vyučování*. Tuto část rozdělil na *čtyři formální stupně – jasnost, asociace, systém a metoda*.

#### Formální stupně vyučování

Tab. č. 7

Stupně	Psychologicky	Metodicky
1. jasnost	pozornost	výklad učitele, nová látka
2. asociace	očekávání	rozhovor
3. systém	hledání	závěry, zobecnění, pravidla, definice, formule
4. metoda	činnost	použití v praxi (cvičení, řešení úkolů)

(Štverák, Čadská, 2001, str. 56)

Prvním z těchto formálních stupňů vyučování je *jasnost*. V tomto stupni je žákům představena nová látka. Učitelé by se měli snažit rozdělit jednotlivé předměty na co nejmenší dílky a postupně je žákům představovat. Herbart předpokládal, že zdlouhavé vysvětlování vede k jisté nudnosti hodiny, a tím i k nudnému vyučování. Úkol tohoto stupně spočívá v tom, aby učitel podal žákům co nejjasnější informace. Dnes se někdy používají různé motivační aktivity či se mohou využít moderní didaktické pomůcky, kterými se učitel snaží upoutat pozornost žáka. V ideálním případě by to mělo dopadnout tak, že se žák po takové motivační hodině sám začne zajímat o danou problematiku, shánět informace apod. (Medynskij, 1953).

Druhým formálním stupněm vyučování jsou *asociace*. Zde se projevuje Herbartovo zdůrazňování psychologie ve výchovném procesu. Johann Friedrich Herbart patřil mezi významné představitele tzv. *asociační psychologie*. V jeho psychologii hraje důležitou roli termín *apercepce*. V Herbartově pojetí to znamenalo to, že jedinec se novému naučí (pochopí to, doplní a vysvětlí) na základě předchozích zkušeností. V tomto stupni je důležitý tzv. *nezávazný rozhovor mezi učitelem a žákem*. Učitel může žákovi pomoci oživit předešlé zkušenosti apod. Žák si může nabyté poznatky vysvětlit a upevnit způsobem, který mu nejvíce vyhovuje (Cipro, 1984; Štverák, 1988; Medynskij, 1953).

Jedinec si však také může spojit špatně naučené s novým. Může tedy dojít k jistému řetězení chyb. Takovým typickým příkladem mohou být rozličné sporty, i když to nesouvisí přímo s asociacemi. Pokud se kupříkladu žák naučí špatně házet míčem, je pravděpodobné, že bude mít stejný problém i při hodu oštěpem.

Třetím, předposledním stupněm, je *system*. Zde by měl učitel vyzdvihnout hlavní myšlenky. Učitel se dostává do role přednášejícího. Jeho přednes by měl být souvislejší. Učitel však sám musí usoudit, kdy tento souvislý projev zařadit, aby nenásledoval příliš brzy. Vědomosti by se tedy v tomto stupni měly urovnat (Cipro, 1984).

Posledním stupněm je *metoda*. Má ověřit, zda si žák správně osvojil učivo. Žák se snaží aplikovat své získané vědomosti v praxi, a tím se i učí samostatné práci (Medynskij, 1953).

Tyto Herbartovy stupně byly pozdějšími pedagogy uzpůsobeny srozumitelnějšímu významu. Někteří pedagogové namítají i to, že nelze přesně odlišit jednotlivé fáze vyučovacího procesu. V praxi je tedy těžké přesně rozlišit hranice mezi jednotlivými stupni. Různě se prolínají, i když je zřejmé, že aplikace v praxi nebude na prvním místě (Štverák, 1988).

Johann Friedrich Herbart se do historie zapsal svým propojováním pedagogiky a psychologie. Poukazoval na individuální rozdíly mezi žáky, kterých by si měl učitel všimnout a přizpůsobovat se jim. Učitel by měl navázat blízký vztah se svými žáky. Z tohoto důvodu chválí soukromé školy, které mají nízký počet žáků a práce s žáky je tedy lepší. Nezavrhuje tím však školy veřejné, které jsou hlavně z ekonomického hlediska výhodnější. Hlásal, že vyučování má být zároveň výchovné (Štverák, 1988).

Dalším významným počinem Johanna Friedricha Herbartu bylo založení pedagogického semináře pro budoucí učitele. S tímto pedagogickým seminářem byla spjata i pokusná škola (Cipro, 2001).

### 5.3 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852)

Narodil se 21. dubna 1782 a na učitelskou dráhu byl nadobro vtažen jedním z žáků Johanna Heinricha Pestalozziho. Podobně jako Johann Friedrich Herbart se posléze setkal i se samotným Pestalozzím. Během získávání svých praktických a vychovatelských zkušeností dospěl k přesvědčení, že výchova by se měla zcela přebudovat a rozhodujícím faktorem by měla být rodina. Na rozdíl od Jana Amose Komenského a Johanna Heinricha Pestalozziho se však rozhodl i pro praktickou stránku, ne tedy jen pro teorii, jak to bylo u výše zmíněných pedagogů. Fröbel je řazen mezi tři nejvýznamnější osobnosti předškolní výchovy, i když se neomezoval jen na práci s dětmi. Jeho hlavním pedagogickým spisem je dílo s názvem – *Výchova člověka*, jehož název vystihuje to, že se nevěnoval jen dětem. I když právě s výchovou dětí je nejvíce spojován (Cipro, 1984; Štverák, 1988; Cipro, 2001).

Fröbelovým nejvýznamnějším přínosem jsou jeho *dětské zahrádky* neboli *materšské školy* a podrobné rozpracování předškolní výchovy. Fröbel nebyl první, kdo přišel s předškolními ústavami, ale poprvé je pojmenoval jako mateřské školy. O předškolních výchovných ústavech byla již zmínka v podkapitole o Robertu Owenovi. Fröbel si uvědomoval význam rodinné výchovy, uznával však, že většina matek nemá dostatečné vzdělání a ani dostatek času (Medynksij, 1953).

Veliký význam přikládal dětské hře a práci. Využíval při těchto činnostech tzv. *dárků*, které měly podobu různých geometrických těles (koule, válec, krychle apod.). Tyto tzv. Fröbelovy dárky se daly i různě modifikovat a byly složeny i z několika částí.

Níže budou v krátkosti popsány a také to, za jakým účelem je Fröbel zamýšlel (Jůva sen. a jun., 1995).

1. „Různobarevné míče na niti (rozlišování barvy, prostorové představivost)
2. Dřevěná koule, krychle a válec (rozlišování tvarů)

3. *Krychle rozdělena na 8 krychliček (představa celku a jeho částí)*

4. *Krychle rozdělena na 8 destiček*

5. *Krychle rozdělena na 27 krychliček*

6. *Krychle rozdělena na 27 krychliček různě dělených“*

(Riedl, 1984, str. 47)

Dítě si z těchto těles mohlo stavět různé domečky, věže atd. Dalšími hrami, které rozvíjely dětskou kreativitu, byly různé formy kreslení, modelování, lepení. V neposlední řadě byly i hry pohybové, které podporovaly zdravý tělesný vývoj dítěte. I rozvoj řeči byl pro Fröbela důležitý. Matkám doporučoval různé recitování jednoduchých básniček, zpěv písniček a jednoduché vypravování (Štverák, 1988; Medynskij, 1953).

Původně měly Fröbelovy dětské zahrádky účel poradní. Kde by se matky, jakožto nejlepší vychovatelky dítěte, seznamovaly s novými výchovnými metodami. Proto zřídil v roce 1837 vzorovou dětskou zahrádku v *Blankenburgu*. Postupně se však tyto zahrádky začaly rozšiřovat a začaly ztrácet svůj původní význam a staly se součástí školských soustav v různých zemích (Cipro, 1984).

Fröbel není osobností, která by ve svých názorech a dílech neměla chyby. Právě ve svých psaných myšlenkách bývá kritizován za svou nesrozumitelnost a jakousi abstraktnost. Po obsahové stránce chápe Fröbel dítě jako jedince, který nevlastní svobodnou vůli. Dále i jeho hry jsou kritizovány pro svou neaplikovatelnost na další vývojové fáze jedince. Tato kritika však nemůže překrýt Fröbelův nesporný přínos v předškolní výchově. Závěr jeho života byl poznamenán zakazováním jeho zahrádek. Na vině byla shoda přijetí s jeho synovcem, který nebyl pohodlným člověkem pro tehdejší politickou situaci (Cipro, 1984; Štverák, 1988).

## 5.4 Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790 – 1866)

Narodil se 29. října 1790 v Německém Siegenu. Ačkoli se původně chtěl stát geodetem, tak se nakonec rozhodl pro dráhu pedagoga. Jeho pedagogická činnost byla ovlivněna Johannem Heinricchem Pestalozzim a to dokonce do té míry, že někdy bývá nazýván německým Pestalozzim. Jeho pedagogická dráha byla velice bohatá – vyučoval na několika typech škol. Postupem času, také však sbíráním zkušeností, se rozhodl věnovat se národnímu školství a přípravě budoucích pedagogů v učitelských seminářích v Moresu a Berlíně. Diesterweg upozorňoval na sociální rozdíly, které jsou dány nejen rozdílnými ekonomickými poměry mezi lidmi, ale i tím, že těmto chudým lidem, zejména tedy dětem, není umožněna správná a přirozená výchova. Z tohoto důvodu chtěl zavést skutečnou školní docházku (Váňa a kol., 1957; Cipro, 2003).

Jeho představa národní školy, tedy školy státní, byla taková, aby se naprosto odloučila od církve. V takové škole chtěl vychovat děti volné, svobodné a samostatné. Tímto si proti sobě popudil lidi s vyšších míst, protože právě ona samostatnost a odcizení se od církve se jim příliš nezamlouvala (Cipro, 2003; Štverák, 1977).

Možná mohlo z minulých řádků vyplynout, že Diesterwegovo pojetí pedagogiky bylo hodně mírumilovné, ale pro zajímavost uvedeme krátkou myšlenku, kterou Diesterweg věnoval autoritě. Diesterweg předpokládal, že poslušnost dítěte je výsledkem jeho důvěry k dospělým. Tento výsledek je dán přirozeným vývojem dítěte. Proto, když dítě bylo neposlušné, tak se jednalo o selhání vychovatele. Vychovatel tím zklamal žákovu důvěru. Dále předpokládal, že lidem z těch nejnižších vrstev se musí pomáhat, ale na druhou stranu musí být nějak vedeni. Z tohoto důvodu povoloval tělesné tresty. Jednalo se i o výprask holí, který měl odstranit žákovu drzost. Významným přínosem Diesterwega bylo, že zformuloval didaktické zásady do srozumitelné podoby pro učitelskou obec. Tyto didaktické zásady byly vyřčeny již Komenským a Pestalozzim, ale právě ona srozumitelnost a i doplnění některých zásad bylo oním přínosem (Medynksij, 1953; Štverák, 1977).

Některé jeho takto formulované didaktické zásady si nyní uvedeme a je z nich patrné, že ani dnes tyto didaktické zásady neztrácejí na aktuálnosti.

1. *„Pečuj o to, aby žáci nezapomněli to, čemu se naučili.*

2. *Přiučuj žáka práci, nauč ho nejen milovat práci, nýbrž sžít se s ní tak, aby se stala jeho druhou přirozeností.*
3. *Nespěchej při učení základních věcí.*
4. *Při osvojování odvozených pravidel se častěji vracej k základním pravidlům a vyzovuj odvozená pravidla ze základních.“*

(Medynskij, 1953, str. 159)

Těchto didaktických zásad zformuloval Diesterweg pochopitelně více, chtěl tak dospět k tomu, aby učitelé byli pro svou profesi dokonale připraveni. Ne však jen po stránce znalosti svého předmětu, což byla také důležitá podmínka, ale právě i po stránce didaktické. Učitele považoval Diesterweg za rozhodující faktor ve vyučovacím procesu. Dále kladl učitelům na srdce, aby své zaměstnání vykonávali s láskou k němu a dětem a neustále se sebevzdělávali a zdokonalovali. Diesterweg také rozdělil vyučovací předměty do dvou skupin a každé z nich přiřadil specifickou vyučovací metodu. První skupinou byly předměty zeměpis, dějepis a jazyky. Této skupině vyučovacích předmětů přiřadil metodu dogmatickou. Jednalo se o výuku založenou na přednášce a souvislém výkladu učitele. Druhou skupinu tvořily předměty matematicko-přírodovědné, kterým přiřadil metodu heuristickou, neboli dialogickou (Cipro, 1984; Riedl, 1984).

Diesterwegův přínos pedagogice tedy především tkví v jeho snaze o zkvalitnění přípravy učitelů. Této snaze zasvětil 25 let svého života. Dalším požadavkem byla jeho výzva k demokratizaci výchovy, tedy výchovy pro všechny děti bez rozdílu. Osobnost Adolpha Diesterwega byla také doceněna tím, že v bývalé NDR byla nejlepším učitelům udělována tzv. Diesterwegova medaile (Váňa a kol., 1957).

## **5.5 Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824 – 1871)**

Konstantin Dmitrijevič Ušinskij je nejvýznamnější ruský pedagog 19. století. Narodil se 19. února 1824. V tehdejším carském Rusku však často nenacházel pochopení pro



své příliš pokrokové pedagogické myšlenky. Jeho pedagogickou kariéru ovlivnil i zahraniční studijní pobyt, který byl původně vyhnanstvím. Ušinskij vyzdvihoval a bezpodmínečně souhlasil s propojením *pedagogické teorie a praxe*. Vědeckým základem pro pedagogiku byla, dle Ušinského, psychologie. Opíral se tak o své přesvědčení, že pokud má pedagogika člověka vychovávat, pak jej musíme díky psychologii poznat. Ve svých předpokladech se domníval, že určujícími činiteli ve vývoji jedince je jeho *práce, činnost a život ve společnosti*. Tím popřel vlivy genetické a vlivy prostředí (Váňa a kol., 1957; Cipro, 2001; Štverák, 1988).

Ušinskij považoval za cíl výchovy člověka, který usiluje o poznání pravdy, dobra a lidskosti, žije pro dobrý prospěch společnosti. Tento prospěch je výsledkem spojení zájmů jednotlivce, národa a lidstva. Byl také velkým vlastencem a svou výchovu zakládal na principu národnosti, který se odrazil v několika jeho požadavcích na výchovu. Požadavky se pochopitelně dají aplikovat na kterýkoli národ, jen s malými modifikacemi. Níže jsou tyto principy popsány (Medynskij, 1953).

1. *„aby organizace výchovy byla svěřena lidu a pomocí povinného vyučování bylo připravováno celé dorůstající pokolení na své budoucí poslání ve společnosti,*
2. *aby výchova zprostředkovávala dětem reálné vzdělání, pro ně nepostradatelné,*
3. *aby vyučování probíhalo v mateřském (ruském) jazyce,*
4. *aby si děti osvojovaly vysokou morálku a zároveň byly vedeny k lásce k práci, k čestnosti, k oddanosti vlasti a k úctě ke všem lidem,*
5. *aby muži i ženy měli zajištěno stejné právo na vzdělání,*
6. *aby do pedagogiky nebyly zanášeny myšlenky a pedagogické zkušenosti ruskému národu cizí.“*

(Štverák, 1988, str. 214)

Z předešlých požadavků Ušinského je patrné, že na tehdejší dobu v Rusku byly velice odvážné. Uvážíme-li, že až během života Ušinského došlo ke zrušení nevolnictví. V českých zemích se tomu stalo zhruba o osmdesát let dříve. Z toho, že byl vlastencem, vyplýval i jeho důraz, který kladl na jazyk. Předpokládal, že dítě se učí pomocí slov. Když tedy neumí mluvit, tak nezná slova, která mu jsou předkládána, a tedy se nemůže učit. Nepopíral však význam názornosti. Avšak jazyk pokládal za důležitější. Proto zdůrazňoval práci s textem během výuky. Jeho metoda se nazývá *čtení s výkladem*. Konstantin Dmitrijevič Ušinskij usiloval podobně jako Adolph Diesterweg o demokratizaci výchovy a o lepší přípravu učitelů k jejich pedagogické kariéře. Jeho pokrokové myšlenky dospěly tak daleko, že na jedné ze škol, kde vykonával svou pedagogickou činnost, zavedl prázdniny. Za tento počín jistě získal na popularitě mezi žactvem, ale bohužel ne tak mezi svými nadřízenými (Štverák, 1988).

## **5.6 Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910)**

Narodil se 9. září 1828 v Jasně Poljaně. Tolstého pedagogické pokusy byly ovlivněny zejména Rousseauem. Několikrát se vydal i do západní Evropy, kde v té době nebo v době krátce minulé působily významné osobnosti tehdejší pedagogiky, ale Tolstý přesto zůstal věrný Rousseauovi. Při postupném poznávání škol a vyučování v Rusku a dalších evropských zemích zjistil, že memorování, uměle získaná kázeň, dril a další znaky tehdejších škol jsou špatné. Proto jeho hlavní pedagogická zásada byla *svoboda výchovy*. Tolstoj nereflektoval své myšlenky jen v rovině teoretické, ale zasloužil se o zřízení školy v jeho rodné vesnici – Jasně Poljaně. Poté, za jeho přičinění, vzniklo několik obdobných škol v okolí (Riedl, 1984; Váňa a kol., 1957; Cipro, 2001).

Jeho požadavek svobodné výchovy dospěl až k tomu, že dětem dopřával naprostou volnost v docházce do školy. Svým přáním výchovy lidu chtěl objevit nové, budoucí osobnosti. Domníval se, že je mezi chudým lidem mnoho talentů, kteří jen díky výchově mohou projevit svůj talent. Při svých cestách po západoevropských zemích viděl Tolstoj nejen chyby, které již byly popsány v předešlých odstavcích, ale také si všiml, že děti jsou tam ve školách neradostné, výuka byla nudná apod. Proto požadoval, aby se *nově získané poznatky propojily vždy s nějakým zážitkem*. S dětmi tedy podnikal mnoho aktivit s takovýmto úkolem (Váňa a kol., 1957; Riedl, 1984).

Dnes se stává velmi populární tzv. zážitková pedagogika nebo pedagogika zážitku. Někaká událost je spojena se zážitkem, který je pro jedince naprosto unikátním. Tyto různé zážitky mohou sloužit k rozličným účelům. Tolstoj ruské a světové pedagogice přinesl řadu pozitivních myšlenek, ale i negativních. Ostatně jako každý jiný pedagog. Vždy se dají nalézt plusy a mínusy.

Jeho jednoznačným přínosem je kladení *důrazu na individualitu dítěte a aktivizace žáka a emocionální prožívání při výuce*. Sám byl velice zapáleným učitelem a vypracoval několik zásad, jak by měl učitel postupovat ve výuce a na co vše má dbát, aby výchovně vyučovací proces proběhl v pořádku (Jůva sen. a jun., 1995; Štverák, 1988).

*„K tomu, aby se žák učil dobře, je potřeba, aby se učil rád, k tomu, aby se učil rád, je potřeba:*

- 1. aby to, čemu je vyučován, bylo srozumitelné a zajímavé,*
- 2. aby jeho duševní síly byly v nejvýhodnějších podmínkách.“*

(Pecha, 1982, str. 181)

*„ Aby byly žákovy duševní síly nejlépe naladěny, je třeba:*

- 1. aby nebyly nové, nezvyklé předměty a osoby tam, kde se učí;*
- 2. aby se žák nestyděl před učitelem ani před spolužáky;*
- 3. (velmi důležité) aby se žák nebál trestu za to, že se špatně učí, to je za to, že něčemu nerozumí; lidský duch může být v činnosti tehdy, když není potlačován vnějšími vlivy;*

4. *aby se duch neunavoval. Pro žádný věk není možno určit počet hodin nebo minut, po jejichž uplynutí se žákův duch unaví; ale citlivý učitel vždycky pozná spolehlivé příznaky únavy; jakmile se duch unaví, přiměje žáka k tělesnému pohybu; je lépe se zmýlit a propustit žáka, když se ještě neunavil, než se zmýlit opačně a zdržet žáka, když je unaven; rozpaky, otupělost a vzdorovitost jsou toho jediným důsledkem;*
5. *aby byl úkol přiměřený silám žáka, aby nebyl ani příliš snadný, ani příliš obtížný.“*

(Pecha, 1982, str. 185)

Dalším přínosem jsou Tolstého učebnice, které byly do jisté míry i uměleckým dílem. Byly napsány srozumitelným jazykem, který byl uzpůsoben osazenstvu třídy. Také v těchto učebnicích kladl veliký důraz na humanistické otázky. Na druhou stranu Tolstého škola byla velice zvláště organizovanou institucí. Právě naprostá volnost vnášela do výuky spíše chaos. Docházka nebyla povinná, neexistovaly domácí úkoly, žák si mohl volit učivo dle sebe apod. Také zcela nedocenil úlohu učitele ve výchovném procesu. Názory na výchovu se v průběhu jeho života často měnily. Nakonec dospěl do fáze náboženského fanatismu, kdy žádal, aby celá výchova byla položena na základech náboženství (Riedl, 1984; Štverák, 1988).

## **5.7 Herbert Spencer (1820 – 1903)**

Tento anglický pedagog a filozof se narodil 27. dubna 1820. Přestože je zmiňována v publikaci o dějinách pedagogiky, je s podivem, že Spencer klasické školní vyučování odmítal, a proto nestudoval ani na univerzitě. Základní vzdělání mu poskytl jeho otec, který se jako učitel živil (Cipro, 1984).

Důležitým pojmem Spencerovy výchovy je *pozitivismus*. *Pozitivismus* je směr myšlení, který žádá přesná fakta. To, co je jasně dáno a co je neměnné. Spencer vycházel z toho, že naše smysly nejsou dokonalé, a proto nemůžeme proniknout do vnitřní podstaty věcí. Naše poznání je tedy relativní (Medynskij, 1953).

Své nejdůležitější pedagogické myšlenky sepsal ve své knize s názvem *Výchova rozumová, mravní a tělesná*. Cíl výchovy spatřuje v praktické přípravě k životu. Z tohoto

důvodu se zamýšlel i nad tím, co je tedy pro člověka nejpotřebnější. Dospěl tím k tomu, že jedinec by měl získat vědomosti a dovednosti z anatomie, fyziologie, hygieny, základní znalosti čtení, psaní a počítání. Dále znalosti z nejdůležitějších věd, které se již vztahují k profesi jedince. Další poznatky se vázaly k plnění rodičovské role (pedagogika, psychologie a fyziologie). Přiřazeny byly též poznatky k plnění sociálních povinností a znalosti umění, které měly sloužit volnočasovým aktivitám (Jůva sen. a jun., 1995; Riedl, 1984).

Spencer také formuloval sedm didaktických zásad, které se v mnohém shodují s jeho předchůdci, ať již z doby nedávné nebo dávno minulé. Jelikož tyto zásady nejsou nijak dlouhé, tak jsou uvedeny níže.

1. *„postupuj od lehčího k těžšímu,*
2. *od neurčitého k určitému,*
3. *od konkrétního k abstraktnímu,*
4. *v souladu s fylogenezí,*
5. *od empirického k racionálnímu,*
6. *využívání vlastních zkušeností a soudů dětí,*
7. *využívání dětských zájmů“*

(Cipro, 2001, str. 453)

Dalším přínosem Spencera je jeho zdůraznění významu tělesné výchovy. Spencer si uvědomoval jak důležitost *tělesných cvičení, tak i hygieny, otužování* apod. Dále zdůrazňuje *význam pohybu nebo různých her v boji proti nadměrné duševní práci*. Zkrátka se jedná o dobrou prevenci a odreagování. V otázce mravní výchovy se Spencer upnul k tzv. *principu přirozených následků*, který měl funkci trestu, tedy se jeho pojednání o mravní výchově týká pouze kázně. Spencer se otázce mravnosti a morálky věnuje i ve svých jiných

spisech. Vytvořil tzv. *evoluční etiku*, která však nebyla dobře přijata. Spencerův pedagogický přínos tkví především v jeho požadavku, aby se výchovně vzdělávací proces modifikoval s rozvojem průmyslu a společnosti vůbec (Cipro, 2001; Medynskij, 1953; Jůva sen. a jun., 1995).

## **5.8 Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887)**

Gustav Adolf Lindner je společně s Janem Amosem Komenským tak významná osobnost, že si zaslouží být vedle dalších významných pedagogů své doby. Nedosáhl takového věhlasu jako Jan Amos Komenský, ale podílel se na rozvoji pedagogiky se stejným úsilím. Gustav Adolf Lindner se narodil 11. března 1828. Jeho mládí bylo ovlivněno revolučním rokem 1848, kdy se za pohnutých okolností musí vzdát studia v katolickém semináři v Litoměřích, ale ještě téhož roku se nechává zapsat na univerzitu v Praze. V Praze začne se studiem práv, ale později přechází ke studiu filozofie, matematiky a fyziky (Janiš in Vrabcová, Janiš, 2007).

Gustav Adolf Lindner usiloval po celý svůj život o zkvalitnění vzdělávání učitelů. V té době stále mohl učit prakticky kdokoli, kdo uměl číst, psát a počítat. Lindner se k tomu vyjádřil následovně.

*„Musí být konečně uznán za překonaný názor, že každý, kdo je v určité míře vládně všeobecným vzděláním a určitými prostředky dialektiky, je již současně schopen a povolán mít hlavní slovo v pedagogických a didaktických otázkách.“*

(Cach, Dvořák, 1970, str. 3)

Gustav Adolf Lindner není znám jen jako učitel pedagogů, ale snažil se vtisknout tehdejší pedagogice vědečtější a metodologičtější základy. Jeho snaha tedy byla pozvednout pedagogiku na úroveň ostatních věd. Toto jeho úsilí bylo částečně oceněno tím, že se stal prvním profesorem pedagogiky na dnešní Univerzitě Karlově. Gustav Adolf Lindner počíná svou praktickou pedagogickou dráhu v roce 1851 v Rychnově nad Kněžnou a poté

v Jičíně. Při působení v Jičíně se mu přihodila nemilá událost, která se však pro něj měla zásadní význam. Lindner byl katechetou Leopoldem Kotrbelcem obviněn z neúcty k církvi a mocnářství. Po vyšetřování byl v roce 1854 přeložen do Celje (město ve Slovinsku). Byla to jakási forma vyhnanství. Nejspíš byla tato událost vykonstruována, protože Lindner měl v té době vztah s jistou dívkou, jejíž matka měla vztah s výše zmíněným Kotrbelcem. Je však pravda, že Lindner se ne zrovna s úctou vyjadřoval k poměrům v mocnářství. Vděčnými tématy byla nerovnoprávnost národů či jeho antimilitaristický postoj (Janiš in Vrabcová, Janiš, 2007; Váňa a kol., 1957; Cach, Dvořák, 1970).

Přestože to pro Lindnera měla být forma vyhnanství, tak v pedagogické činnosti ba ani v osobním životě nezhálel. Toto období je charakteristické jeho bohatou tvůrčí činností. Především zde píše svá díla filozofická – *O podmínkách a mezích krásna, O pravdě, Problém štěstí a Abeceda názoru jako základ racionálního elementárního vyučování kreslení*. V otázce výchovy a vyučování bylo jeho hlavním úkolem uvést do praktického užívání *Hasnerův školský zákon* z roku 1869. Pro Lindnera ani tento úkol nebyl nějakou překážkou, protože se s některými významnými myšlenkami tohoto zákona ztotožňoval (Janiš in Vrabcová, Janiš, 2007).

Po návratu z Celje se stal nejprve ředitelem Německého gymnázia v Prachaticích a o rok později ředitelem Českého učitelského ústavu v Kutné Hoře. V Kutné hoře působil deset let a měl tedy dostatek času ovlivňovat tehdejší budoucí pedagogy a naplno zde vyjádřil své myšlenky, které se vztahovaly ke vzdělávání učitelů (Cipro, 2001).

Při tomto ústavu zřídil Lindner i učitelský seminář pro učitele, kteří již učili. Budoucí učitelé také navštěvovali dílny, které též byly Lindnerovým dílem. Adepti učitelství si zde sami vyráběli různé učební pomůcky. Lindner si byl vědom, že učitel by měl získat i vysokoškolské vzdělání přímo na vysoké škole pedagogické. Tuto myšlenku vyjádřil ve svém stejnojmenném díle – *Vysoká škola pedagogická*. Jeho požadavek vycházel i z toho, že každý jiný vědní obor má svou vysokou školu (Janiš in Vrabcová, Janiš, 2007; Štverák, 1988).

Lindner navrhoval rozdělení výuky na učitelských ústavech následovně. První rok studia by měl být věnován dějinám pedagogiky, v druhém roce by se měl posluchač vzdělávat ve všeobecném vyučování, třetí ročník by měl být věnován vychovatelství a v posledním roce by mělo být poučení o školských zákonech. Právě působení v českém učitel-

ském ústavu v Kutné Hoře je považováno za období herbartovské. Lindner byl sice obdivovatelem Herbartu, ale jeho názory vycházely i z myšlenek Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, které umně zkomponoval (Cach, Dvořák, 1970; Štverák, 1988).

Postupně se začal od Herbartu odvracet a přiklání se k výchovnému evolucionismu, který ho inspiroval k vytvoření pedagogiky přirozené a sociální. Jeho názory jsou inspirovány Comtem a Spencerem. Sám Lindner poté vyzdvihuje vztah výchovy ke společnosti. Herbartu se však nevzdává úplně. Stále zastává jeho názory na výchovné vyučování a psychologické aspekty. Avšak na rozdíl od Herbartu klade důraz na estetickou stránku výchovy a dále na tělesnou výchovu. V souvislosti s tělesnou výchovou zdůrazňoval i hygienická pravidla (Štverák, 1988).

Za svého pedagogického působení v Kutné Hoře sepsal Lindner dvě významné učebnice, které byly nahrazeny až o mnoho let později. Jedná se o *Všeobecné vychovatelství* a *Všeobecné vyučování*. Lindnerova pedagogika se vyznačovala svým sociálním pojetím, zdůrazněním tělesné, pracovní a estetické složky výchovy a celkovým demokratickým pojetím. Což se projevilo i v jeho kladném postoji ke vzdělávání dívek (Jůva sen. a jun., 1995; Janiš in Vrabcová, Janiš, 2007).



## SHRNUTÍ KAPITOLY

V tomto období dochází ke vzniku nového stupně školské soustavy – mateřské školy, i když ne přímo v pojetí, které známe dnes. Ačkoliv je Fröbel považován za jejího zakladatele, tak o několik let dříve již podobnou instituci založil R. Owen. Ale ani on však nebyl tím prvním. Tím úplně prvním byl J. F. Oberlin.

V kapitole je možné nalézt množství inspirativních myšlenek – spojení výuky se zážitkem (Tolstoj) a jeho koncept volné školy (dnes existují instituce založené na podobném principu). Spencerovo pojetí výchovy a vzdělávání založené na praktičnosti, ale zároveň zaměřeném i na přípravu na rodičovství.

Lindnerova snaha o dosažení vysokoškolského vzdělávání učitelů a jeho celkový přínos ke vzdělávání učitelů.



Herbart jako zakladatel moderní pedagogiky, jehož pojetí výchovy a vzdělávání ovlivnilo (pozitivně i negativně) školské systémy v několika zemích.

---

## **6 PEDAGOGICKÉ TOERIE KONCE 19. A 1. POL. 20. STOL.**



### **RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY**

Kapitola popisuje vybrané alternativní školy a zvláště zmiňuje dvě významné osobnosti, kterými jsou – J. Dewey, M. Montessori a A. S. Makarenko. Pojetí výchovy vzdělávání Makarenka jej neřadí k alternativnímu školství, ale do této doby, které se kapitola věnuje, spadá chronologicky. Zároveň však jeho pojetí není úplně standardní. Tato kapitola reaguje ve své podstatě na kapitolu předchozí. Resp. alternativní školství bylo do jisté míry reakcí n herbartismus.

---



### **CÍLE KAPITOLY**

1. Student umí charakterizovat jednotlivé typy alternativních škol.
  2. Student umí zhodnotit přínos A. S. Makarenka pro pedagogiku.
  3. Student umí charakterizovat pedagogiku J. Deweyeho.
  4. Student umí charakterizovat výchovu a vzdělávání dle M. Montessori.
- 



### **KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY**

Jenská škola, kosmická výchova, antroposofie, kolektiv, pedocentrismus, pragmatismus, Freinetovská škola, waldorfská škola, Daltonský plán, projektové vyučování

---



### **PRŮVODCE TEXTEM**

## 6.1 John Dewey (1859 – 1952)

*„Pragmatická pedagogika je pedagogický směr vycházející z pragmatické filozofie, která byla od konce 19. stol. do 50. let 20. stol. nejrozšířenější v USA. Zakladatelem a nejvýznamnějším představitelem je J. Dewey (1859 – 1952). Vzdělávání chápe jako nástroj řešení problémů, s kterými se člověk setkává v praktickém životě. Vytváří vlastní pojetí, tzv. instrumentalismus. Základním pojmem je zkušenost získaná v individuální praxi. Je třeba si osvojit metody, jak řešit obtíže při získávání zkušenosti, podstatným je rozvoj aktivity dítěte. Osobní zkušenost poskytuje motivy, rozvíjí zájmy a pomáhá odhalovat a řešit problémy. ...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 175)*

John Dewey se narodil 20. října 1859. Jeho hlavní pedagogická činnost spadala na konec 19. století a do 20. století. Charakteristický je pro něj *pedocentrismus*, tedy to, že dítě stavěl do popředí zájmu. John Dewey pokládal ve své pedagogice za vedoucí princip *užitek*. Výchova měla vycházet ze zájmů a praktické zkušenosti dítěte. Z tohoto principu právě vyšel výše zmíněný pedocentrismus. Dewey označil dítě jako slunce, kolem kterého se vše točí (Medynskij, 1953; Cipro, 2001).

Výchovně vzdělávací proces v takto organizované škole se stává spíše chaotičtější. Žák je odkázán více na své schopnosti a sebevzdělávání. Z tohoto důvodu nezískává ucelený soubor znalostí, ale spíše takové střípky zkušeností, které získá na základě vlastní zkušenosti při praktické práci. John Dewey spatřuje cíl své výchovy jako přípravy pro život, podobně jako Herbert Spencer (Jůva sen. a jun., 1995; Štverák, 1988).

*„Škola musí představovat život, život pro dítě tak reálný a živý, jako je ten, který vede doma, v nejbližším okolí nebo na hřišti.*

*Výchova, která se neuskutečňuje formami života, formami, které stojí za to, aby byly žity pro sebe samotné, je vždy ubohou náhražkou skutečné reality a směřuje k živoření a odumírání.“*

(Singule, 1991, str. 60)

John Dewey své pedagogické myšlenky aplikoval ve své laboratorní škole, kterou zřídil při univerzitě v Chicagu. Do školy docházely děti ve věku od 4 do 14 let a byly pod vedením zkušených pedagogů, nad kterými bděl sám John Dewey. Tato škola však byla po sporech s vedením univerzity zrušena (Cipro, 2001).

John Dewey společně se svými žáky (spolupracovníky) stál u zrodu tzv. projektového vyučování. Žákům byl představen určitý úkol, k jehož řešení si žáci museli osvojit nové znalosti apod. (Jůva sen. a jun., 1995).

Řešení takového projektu probíhalo ve třech fázích:

1. *„Žáci pracují v dílně, v laboratořích, na školním pozemku, v kuchyni apod.*
2. *V pracovním procesu narážejí na obtíže a o jejich překonávání se musí poučit (v knihovně, ve školním muzeu aj.).*
3. *Na základě teoretického poučení pak praktický úkol dokončí. Jde tedy o nový vztah teorie a praxe.“*

(Jůva sen. a jun., 1995, str. 32)

Přínosem je rozhodně podpora tvořivosti u žáků na základě jejich zájmů. Dále dbal na dobrou spolupráci mezi rodinou a školou a zároveň i bezprostředním okolím (Štverák, 1988).

## **6.2 Anton Semjonovič Makarenko (1888 – 1939)**

Tento pedagog, který již svou působností spadá do éry Sovětské svazu, se narodil 1. března 1888. Nebyl však jen významným pedagogem Sovětského svazu, ale získal si i světový význam. Svou pedagogickou kariéru zahájil již ve svých 17 letech. V roce 1920 nastává nejdůležitější Makarenkovo výchovné působení. V tomto roce je pověřen, aby vedl pracovní kolonii v Kurjaži, která byla určena pro mladistvé provinilce a bezprizorní děti. Jednalo se o velké hospodářství, o které se starali sami chovanci, kteří se později podíleli i na samosprávě celé kolonie. Makarenko zde v těžkých podmínkách vybudoval během tří až čtyř let dobře fungující hospodářství. Chovanci však neměli za úkol se jen starat o hospodářství, ale současně navštěvovali školu. Jak již bylo řečeno, tak chovanci se také podíleli na organizaci celé kolonie, aby nevznikal přílišný chaos, rozdělil Makarenko chovance do několika skupin, z nichž každá měla svého velitele. Právě tito velitelé se podíleli s Makarenkem na chodu kolonie. Pojem velitel je zcela na místě. Makarenko ve své kolonii zavedl jakýsi vojenský režim – signály trubače, jednotné uniformy, hlášení apod. (Medynskij, 1953; Štverák, 1988; Cipro, 2001).

Při plnění některých úkolů zaváděl Makarenko tzv. kombinované oddíly. V těchto oddílech se na pozici velitele dostali i řadoví členové skupiny. Prakticky každý si tak mohl

vyzkoušet, jak je zodpovědné někoho řídit, a stálí velitelé si vyzkoušeli, jak pracovat a poslouchat při plnění rozkazů. Takto vojensky řízená kolonie se vyznačovala velkou kázní svých chovanců. Právě vysoká kázeň byla pro Makarenka typická. Makarenko však nechápal kázeň jako prostředek, ale jako cíl výchovy. Kázeň chápe jako boj za vyšší kvalitu a kulturu práce, překonávání strádání a jiných obtíží a dosažení stanovených cílů. Makarenko nepodceňoval ani poslušnost, pořádek, tresty, dodržování pravidel, osobní příklad apod. Což jsou prostředky, kterými působíme na jedince. Když se zmiňuje o trestu, podotýká, aby trest byl vždy užit tak, aby jedinec svou vinu a trest přijal (Štverák, 1988; Cipro, 1984).

Dle Makarenka je trest přirozenou součástí výchovy, měl by však následovat jako poslední možnost řešení. Základem Makarenkových výchovných metod je tzv. princip kolektivní výchovy. V kolektivu spatřoval Makarenko předmět, cíl a prostředek výchovy. S tím souvisí i princip paralelního působení. Makarenko kolektiv chápe jako uskupení lidí, kteří mají nějaký společný cíl, s určitou vnitřní diferenciací. Každý jednatel by však měl být důležitou součástí kolektivu a je třeba, aby všichni členové byli na sobě svým způsobem závislí. Princip paralelního působení tedy spočívá v tom, že učitel (vychovatel) nějakým způsobem působí na kolektiv, jehož je jedinec platným členem. Nejlepším výchovným kolektivem, dle Makarenka, je rodina. Dítě má mít v rodině přesně stanovený režim. Dítěti nemají rodiče přistupovat příliš tvrdě, ale neměli by to ani přehánět s láskou. Makarenko podotýká, aby rodiče pamatovali na to, že dítě vychovávají pro společnost. Tím klade velké nároky na rodiče. Tyto poznatky shrnul ve svých dvou knihách s názvy – *Knihy pro rodiče* a *O výchově dětí v rodině* (Štverák, 1988; Medynskij, 1953; Cipro, 1984).

Makarenko poznamenává, že pro dítě je důležitým prostředkem výchovy hra. Hra by se ve vývoji dětí měla postupně měnit v práci. Stále by to však mělo mít charakter hry. V samotné pracovní výchově spatřoval smysl pouze tehdy, pokud je tato práce produktivní. Zkrátka pokud je spojena s výrobou určitých produktů. V jiném svém působišti (u Charškova) zřídil výrobu fotoaparátů a elektrických vrtaček. V té době se jednalo o nedostatkové zboží v SSSR. Postupem času se tato komuna stala velice dobře prosperujícím podnikem. Avšak ani tady nebyli jeho svěřenci oprostěni od výuky. Jedinci pracovali čtyři hodiny denně a poté se věnovali výuce. Celá komunita měla možnost využívat kvalitně svůj volný čas. Během letních prázdnin jezdili společně na různé výlety. Během školního roku mohli navštěvovat různé kroužky, věnovali se i různým sportovním aktivitám. Makarenko dosáhl u svých svěřenců takového úspěchu, že někteří vykonali úspěšně zkoušky na vysokou školu (Medynskij, 1953; Váňa a kol., 1957).

Makarenko se také podrobně a s důrazem obrací k osobnosti pedagoga. Pedagogem by měl být člověk kulturní a vzdělaný. Mezi jeho neodmyslitelné vlastnosti řadil pevnou vůli a silný charakter, sebeovládání, pedagogický takt, milý přístup k dětem, ale zároveň by měl být náročný (Štverák, 1988).

Během své pedagogické kariéry byl Makarenko nařčen, že ve svých komunitách používá tvrdé metody. Konkrétně, že své svěřence bije. Toto nařčení také stálo za tím, že musel změnit své působiště. Jedním z možných důvodů nařčení byl fakt, že někteří jeho současníci, také pedagogové, nedokázali pochopit, jak se mu mohlo podařit tak změnit své chovance.

Jeho odkaz tkví především v jeho zkušenostech s postpenitenciární péčí. Proto jsou i tyto jeho zkušenosti studovány na některých západoevropských univerzitách (Štverák, Čadská, 2001).

*„Postpenitenciární – napomáhá odsouzeným osobám po jejich propuštění z vězení zapojit se do normálního života.“* (Slovník cizích slov, 2000, str. 550).

### **6.3 Marie Montessori (1870 – 1952)**

Italská lékařka a pedagožka Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870. Stala se dokonce vůbec první ženou v Itálii, která se v roce 1896 stala doktorkou medicíny. Na počátku její pedagogické dráhy byl zájem o duševně zaostalé a defektní děti. Během práce s těmito dětmi dosáhla obdivuhodného pokroku v jejich vývoji a začala si pohrávat s myšlenkou, že stejné metody by mohla aplikovat i u zcela zdravých dětí. Byla přesvědčena o tom, že by se i tyto děti posunuly kupředu. V roce 1907 zřídila výchovný ústav s názvem – *casa dei bambini* (*Dům dětí*). V tomto domě se věnovala výchově dětí od 3 do 7 let věku. Postupně vznikalo obdobných ústavů po celé Itálii a později i Evropě stále více. Montessoriová své myšlenky šířila pomocí přednášek, kurzů pro učitelky a pochopitelně se věnovala i publikační činnosti (Váňa a kol., 1957; Cipro, 1984).

Montessoriová věřila, že dítě se chce samo něčemu naučit. V nižším věku se jednalo spíše o jakési poznávání a zkoušení věcí v okolí apod. Vycházela z tohoto přesvědčení, a proto chtěla poskytnout dětem prostředí, které by bylo výchovné. Dále si u dětí všímala

tzv. senzitivních fází. Například fází pro rozvoj pohybových činností, mluvení nebo morálky. Chtěla dětem v závislosti na těchto fázích poskytovat různorodé podněty, které byly specifické pro jednotlivé fáze.

Integrojícím prvkem pedagogiky u Marie Montessori je tzv. *kosmická výchova*. Tato výchova se podobala názoru J. A. Komenského, který chápal svět jako souvislost všech věcí v jednom celku. Montessoriová rozlišovala tři stupně kosmické výchovy: „1. *kosmická výchova jako orientace na předměty*, 2. *kosmická výchova jako orientace na celek*, 3. *kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků*.“ (Zelinková, 1997, str. 35) U prvního stupně potřebuje dítě předměty, aby se mohlo duševně rozvíjet. Tato potřeba je stejně důležitá jako jídlo. Dítě by tedy mělo mít bohatou nabídku rozličných předmětů, a tím mu mělo být předáváno i kulturní dědictví. Předměty působí jako spojka mezi dítětem a kulturním prostředím, do kterého vrůstá. Druhý stupeň je přesvědčením, že všechno ve vesmíru je vzájemně propojeno. Poznávání světa nemá být uskutečňováno prostřednictvím detailů, ale svět má být představen jako celek. Detaily jsou pro dítě zajímavé tehdy, jsou-li prezentovány jako nedílná součást celku. Důležitý význam je připisován fantazii, která má nezastupitelnou funkci při rekonstrukci celku z detailů. Poslední stupeň charakterizuje Montessoriová jako snahu člověka získat zpět vládu nad sebou samým. „*Pravým kosmickým posláním člověka je vítězství lásky a spravedlnosti mezi lidmi, utvoření světa přátelství*.“ (Zelinková, 1997, str. 37) Prvním krokem mělo být odstranění konfliktů mezi dětmi a dospělými. Montessoriová utopicky předpokládala, že šťastně prožité dětství znamená šťastný život v dospělosti (Zelinková, 1997).

Montessoriová vyvinula pro rozvoj dětí speciální didaktické pomůcky, které u dětí vyvolávaly velký zájem. Byly to různé pomůcky, které měly spíše podobu hlavolamu. Děti se na nich učily řadit různé předměty podle tvaru, váhy a velikosti. Byly to však i různé modely světa (písek, voda, nádoba, mapa v podobě puzzle). Sama Montessoriová poznamenává, že takovéto, dalo by se říci hračky, vyvolávaly u dětí větší zájem a děti je upřednostňovaly před mnohem typičtějším hračkami (panenky, kuchyňky s nádobíčkem). Jedním z možných vysvětlení, proč děti upřednostňovaly tyto hračky, může být to, že pokud se jim podařilo různé válečky apod., seřadit tak, jak měly být, vykouzlilo to na tvářích dětí nelíčený úsměv, který značil jejich radost nad splněním úkolu (Cipro, 1984; Průcha, 2001).

Další součástí výchovy Marie Montessori bylo směšování dětí různého věku do jedné skupiny. Tím Montessoriová zamýšlela, aby se mezi dětmi vytvořily přirozené sociální vazby a aby se starší děti naučily v určité míře pomáhat mladším. Základní princip montessoriovské pedagogiky lze vyjádřit jednou větou: „*Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.*“ Tato věta vystihuje celou pedagogiku Marie Montessori (Průcha, 2001; Zelinková, 1997).

## **6.4 Typy alternativních škol**

Montessoriovské školy a školky nejsou dnes jedinými alternativními školami. Níže zmíněné typy alternativních škol patří společně se školami montessoriovskými mezi tzv. klasické reformní školy.

Dalším typem je tzv. *waldorfská škola*, jejímž zakladatelem je německý pedagog *Rudolf Steiner (1861 – 1925)*. Rudolf Steiner se narodil 25. února 1866. Během své pedagogické praxe, kdy působil i jako domácí učitel nebo doučoval své slabší spolužáky, zjistil, že lepších výsledků dosáhne, jestliže bude svým výkladem působit i na cit a vůli. Tedy pomine-li klasický výklad učební látky. Tyto poznatky poté využil později v koncipování tzv. waldorfské školy. Zrealizovat se mu první takovou školu povedlo až v roce 1919 (Cipro, 2001; Průcha, 2001).

Steiner vycházel při koncipování své školy z tzv. antroposofie (anthropos = člověk a sofia = moudrost).

*„Kdo chce pozorovat živoucí organismus, musí obrátit svou pozornost na to, jak se jednotlivé staví k celku a naopak, jak se tento celek odráží v jednotlivém. Člověk nemůže rozumět myšlenkovým procesům v mozku, když neprozkoumá činnost srdce. A je to tak i ve škole. Vychovatel nemůže rozumět jevům dětského organismu, když v nich nevidí vlastnosti dospělého člověka. Lidský život je celek, je to organismus v čase. Dítě se učí v úctě vzhlízet k dospělým lidem. Tato úcta se v průběhu života mění. Neboť život je proměna“* (Steiner, 1983, str. 7 – 8, cit podle Grecmanová, Urbanovská, 1996, str. 6-7). Antroposofie však není základem vzdělávání ve waldorfských školách. Je však možno vidět její vliv v různých metodách výchovy a vzdělávání (Grecmanová, Urbanovská, 1996).



V čem jsou tedy waldorfské školy odlišné od tradičních škol? Učitelé v těchto školách se nemusejí příliš dívat na nějaké osnovy, ale výuka je plánována nejen se samotnými žáky, ale i rodiči. Učitelé se snaží žáky vychovávat ke svobodě, ke zdraví, svobodné vůli apod. Obsah vzdělávání je členěn do tzv. bloků neboli epoch, ve kterých se žáci soustavně zabývají stejnými předměty. V této škole je také kladen velký důraz na estetickou a pracovní výchovu a dále také na cizí jazyky. Další specifikum je i v řízení samotné školy. Za vedení školy odpovídá sbor učitelů, který úzce spolupracuje s rodiči. Výchova a vzdělávání dětí v těchto školách je zaměřeno na podporu a rozvoj jejich aktivity. Dále není v dětech podporována soutěživost, ale naopak spolupráce a sociální partnerství. Ani hodnocení neprobíhá tradiční formou známek (Průcha, 2001; Grecmanova, Urbanovská, 1996).

*Freinetovská škola*, která nese své jméno podle *Célestina Freineta (1896 – 1966)*, je též označována jako *škola pracovní*. Celestin Freinet se narodil 15. října 1896. Jeho mládí, a vlastně i studium na Učitelském ústavu v Nice bylo poznamenáno 1. světovou válkou. Freinet se 1. světové války, na základě mobilizace, účastnil. V bitvě u Verdunu byl velice těžce raněn (měl prostrílené plíce). Po několika letech se opět vrátil ke své touze být učitelem, ale byl z 90% invalida. Freinet měl zcela jistě i štěstí, že bitvu u Verdunu vůbec přežil. Tato bitva je také někdy označována jako mlýnek na maso. Během několika měsíců v ní zahynulo bezmála milion vojáků. Právě toto těžké zranění plic vedlo k tomu, že Freinet při svém oslabeném dechu nespoléhal na hlas a soustředil se méně nonverbální metody. Zaměřil se tedy více na názornost a především pracovní aktivitu žáků. Děti pracovaly ve školní tiskárně a zároveň pro ni připravovaly vlastní projevy. Žáci tak vydávali vlastní časopis (Cipro, 2001; Průcha, 2001).

Freinet se však nezaměřoval pouze na takovýto druh práce. Dle jeho koncepce měla být třída vybavena *různorodými pracovními koutky*, ve kterých se žáci mohli věnovat činnostem z jednotlivých věd apod. Žáci si na začátku týdne zvolí vlastní individuální plán, který zkonzultují s učitelem. Dále Freinet navrhoval zřízení tzv. *pracovní knihovny a kartotéky*. Kartotéka by měla obsahovat různé úkoly, testy a řešení (Průcha, 2001).

*Jenská škola* byla založena německým pedagogem *Peterem Petersenem (1884 – 1952)*. Někdy se též užívá termín *jenský plán*. Peter Petersen se narodil 26. června 1884 a jeho pedagogické myšlenky směřovaly spíše ke společné výchově. V roce 1923 se dostává na katedru pedagogiky Jenské univerzity. Právě tam přebudoval cvičnou školu k obrazu

svému, dle svých reformátorských myšlenek. Jediný stín, který vrhala jeho cvičná škola, byl ten, že po nástupu nacismu umožnil na své cvičné škole činnost Hitlerjugend (Cipro, 2001).

Mezi hlavní znaky jenského plánu patří například to, že děti nejsou rozděleny do skupin podle ročníků. Děti se také podílejí na vzhledu třídy. Postup při práci v takovýchto skupinách měl několik fází: 1. stanovení a vymezení pracovního úkolu, 2. příprava k provedení úkolu, 3. provedení, 4. prezentace výsledků, 5. celkové zhodnocení a prohloubení znalostí. Není také zcela bez zajímavosti, že v této škole se nedalo propadnout (Cipro, 2001; Průcha, 2001).

Další a zároveň poslední alternativní školou, o které zde bude zmínka, je tzv. *Daltonská škola*. Možná známějším pojmem je *daltonský plán*. Autorkou tohoto plánu je *Helena Parkhurstová (1881 – 1957)*. I když se tato pedagožka narodila relativně nedávno, tak její datum narození není přesně známo. Jako pravděpodobný rok narození se udává rok 1881. Inspiraci pro svůj daltonský plán našla i během svého studijního pobytu v Itálii, kde spolupracovala i s Marií Montessoriovou (Cipro, 2001; Štverák, 1988).

Hlavními principy v těchto školách byla svoboda žáků, ale zároveň jejich vlastní odpovědnost za své výsledky. Tento princip spočívá v tom, že každý žák si vytváří svůj individuální plán na celý měsíc a na každý předmět. V tomto plánu je také obsaženo to, čeho by žák měl dosáhnout. Žák dále získá osobní zkušenost při samostatném plnění úkolu. K tomuto účelu byly vytvořeny i podmínky ve škole, kde byly různé odborné pracovny. Parkhurstová také nezapomínala na hromadnou výuku, která byla skloubena s onou samostatnou činností, na kterou učitel také dohlížel. Právě ono samostatné vytyčování cílů žáky bývá někdy kritizováno. Žák si může úmyslně zvolit nižší cíl z důvodu snadnosti jeho dosažení. Nebudou tak prověřeny jeho možnosti a hranice toho, čeho může dosáhnout (Cipro, 2001; Průcha, 2001).



## SHRNUTÍ KAPITOLY

Alternativní školství mělo, má a bude mít své kritiky a podporovatele, zcela odlišná organizace výuky a styl výuky a výchovy mají na svědomí, že školy mohou být vnímány

jako „jednoduché“ a z pohledu dítěte zneužitelné. Nelze stanovit a určit, která alternativní škola by byla lepší nebo horší.

Alternativní školy vznikly jako reakce na uniformní, formalistické a celkově nepřilíš svobodné vzdělávání 19. století. Zároveň vznikaly v době, kdy celkově byla více diskutována dětská práva a zájmy dítěte.

Z této kapitoly se částečně vymyká osoba A. S. Makarenka, který zcela jistě působil v jedné nejvíce nesvobodných zemí světa té doby (rozumějme z průmyslových zemí). Přesto se mu podařilo vymyslet vlastní cestu výchovy a vzdělávání.

---

## **7 VÝVOJ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH**



### **RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY**

Kapitola se zabývá vývojem a výchovou v českých zemích od 9. stol. do roku 1938 a je rozdělena do podkapitol popisující časově ucelený úsek. Jedna z podkapitol je věnována významným českým pedagogickým osobnostem přelomu 19. a počátku 20. stol. Zcela přirozeně zasahuje časově do všech v předchozích kapitolách zmiňovaných období. Některé významné pedagogické osobnosti, popř. události byly uvedeny již výše.

---



### **CÍLE KAPITOLY**

1. Student zná vývoj výchovy a vzdělávání v českých zemích.
  2. Student zná vývoj českého školského systému od roku 1774 do roku 1938.
  3. Student umí vlastní
- 



### **KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY**

Hlaholice, městská škola, dětinská škola, latinská partikulární škola, hlavní škola, normální škola, triviální škola, Jednota bratrská, sekularizace, Hasnerův školský zákon, Malý školský zákon, konkordát, jazykový dekret, preparanda, JUK, klasické gymnázium, reálné gymnázium, obecná škola, racionalizace

---



## 7.1 Začátky vzdělávání v českých zemích od 9. stol. do období počátku reformace

Rok 863 je z hlediska vzdělanosti velmi důležitý tím, že v tomto roce povolal kníže Rostislav dva bratry – *Konstantina a Metoděje*. Tito bratři přinesli do naší země nejen křesťanství, ale podíleli se také na šíření vzdělanosti. Konstantin již v roce 860 vytvořil novou slovanskou abecedu, tzv. *hlaholici*. Dále přepsal Bibli do *staroslověnštiny*, čímž se stala srozumitelnější většímu počtu obyvatel českých zemí. Staroslověnštinou byli vzděláváni i kněží v prvních školách, které zřejmě oba bratři zřizovali. Prvními školami, které vznikaly pravděpodobně za přispění Konstantina a Metoděje, byly školy u Uherského Hradiště, u Osvětiman, škola při kostele Panny Marie na Pražském hradě, kam podle legendy chodil i kníže Václav. Tyto školy byly určeny pouze úzké skupině obyvatel. Učilo se na nich především náboženství, latina a jiné elementární poznatky. Pokud chtěl jedinec dále studovat, musel vycestovat za vzděláním do zahraničí (Váňa a kol., 1957; Štverák, Čadská, 2001; Štverák, 1988).

Dalším důležitým rokem, který má vliv na počátky vzdělanosti v českých zemích, je rok 973. V tomto roce bylo v Praze zřízeno *biskupství*. Vznikla zde *katedrální škola*, která byla při kostele sv. Víta na Pražském hradě. Poprvé se však o této škole dozvídáme až v roce 1068. Dá se tedy předpokládat, že existovala již nějakou dobu před tím, než je poprvé doložena (Váňa a kol., 1957).

Když už byla zmínka o [katedrální škole](#), tak by také v této době měla existovat zmínka o [klášterních a farních školách](#). V roce 993 se k nám dostává řád benediktinů, kteří své kláštery a s nimi související školy zřídili na pražském Břevnově, v Broumově, v Rajhradě, v Třebíči atd. Dalšími mnišskými řády, které zřizovaly při svých kláštorech školy, byly například premonstráti a dominikáni. Premonstrátská škola byla v Praze na Strahově. Dominikáni ji umístili také v Praze, ale u sv. Klimenta (Váňa a kol., 1957).

Posledním typem školy, který se vyskytoval, byly tzv. *školy farní*. Školy však stále navštěvovaly pouze privilegované vrstvy. Cesta k tomu, aby vzdělání bylo umožněno všem, byla stále velice dlouhá a trnitá. Obyčejní lidé trávili velkou část dne prací, a i kdyby teoreticky mohli navštěvovat školu, tak jim nezbýval prakticky žádný čas. Archeolog Z.

Smetánka se pokusil sestavit život obyčejného rolníka (tzv. *Legenda o Ostojovi*). V jeho denním režimu zaujímal práci 14 až 16 hodin denně, přičemž vzhůru byl 18 až 20 hodin. Pouze v zimě se práci věnoval méně. Z těchto údajů je patrné, že takový obyčejný člověk byl rád, že se vůbec vyspal. Kdyby ještě měl navštěvovat školu, tak by jistě brzy zkolaboval na celkové vyčerpání organismu. Dlouhá pracovní doba byla jistě zapříčiněna i tehdejšími technologickými postupy a nástroji, které používal. Práce tedy byla mnohokrát méně efektivnější než třeba v 19. století. Neméně podstatným faktem, proč nebylo uskutečňováno vzdělávání pro všechny vrstvy obyvatelstva, bylo i to, že to zkrátka nebylo v zájmu tehdejších vládců ani v zájmu církve. Vzdělaní a přemýšliví lidé byli nebezpeční (Štverák, 1988; Váňa a kol., 1957; Pávková a kol., 2008).

Během 13. století se začaly objevovat i další nové typy škol, jejichž vznik byl podpořen rozvojem měst a vznikem nového stavu, kterým bylo měšťanstvo. Vznikly tak *školy cechovní a kupecké*, které se postupem času sloučily ve *školy městské*. Tyto školy byly stále závislé na církvi, i když postupem času získaly jistou samostatnost (Štverák, 1988).

Postupně existovaly 3 typy škol. Prvním a nejnižším typem byla – *městská škola*. Užívaly se pro ni názvy jako škola dětinská, nízká nebo česká. V těchto školách se vyučovalo abecedě, čtení a psaní. Na těchto školách se postupem času začalo vyučovat v národním jazyce. Zprvu školy městské nahrazovaly školy farní. Přebíraly nejen jejich budovy, ale i církevní dozor. Avšak jejich provoz byl financován z městských pokladen. Tím získala městská rada možnost dosazovat po konzultaci s univerzitou učitele, vydává školní řády a prováděla nad těmito školami i vlastní dozor. Církev tak měla narušen svůj monopol ve vzdělávání, ale toto narušení nemělo příliš velký vliv. Paralelně k těmto školám vznikaly i školy soukromé (školy pokoutní), kde vyučoval prakticky kdokoli, kdo uměl číst a psát. Druhým typem škol byly *latinské školy partikulární*. Tyto školy byly hodně ovlivněny církví a sedmerem. Existovaly zde *městské školy nižší a vyšší*. Na školách nižších se žáci učili *čtení, psaní, počítání, náboženství a latinské gramatice*. Na vyšším stupni se věnovali okrajově sedmeru. Tento typ školy navštěvovali jak žáci, kteří měli bohaté rodiče, tak i děti chudé, kterým však byla škola i domovem. Pro tyto chudé žáky se také někdy používal termín *vagabund* (z latinského slova *vagor* – toulám se). S tímto pojmem se setkáváme i dnes. Posledním typem byly již několikrát zmíněné školy klášterní a katedrální, které stále poskytovaly vzdělávání (Štverák, 1988).

V městských školách bylo postavení učitele slabé a zejména jeho životní úroveň velmi nízká. Jejich příjmy sice proudily z několika zdrojů, ale jejich výše nebyla závratná. Učitel dostával plat od města (i v naturáliích), dále od školy a od žáků či rodičů. Od žáků dostával např. „*pennales – za ořezání pera, jarmarkales – o výročních trzích, kretales – za křídla, sekyrals – za štípání dříví apod.*“ (Štverák Čadská, 2001, str. 35) (Váňa a kol., 1957).

Vzdělávání ve středověku nebylo pro žáky ničím příjemným. Učili se za pomoci memorování a kázeň byla udržována tresty. Některé tresty měly za úkol i studenta ponížit – zápis do knihy hanby, potupné znamení zavěšené na krk, znak osla nebo prasete apod. (Váňa a kol., 1957).

Pokud se jedinec rozhodl vyučit se nějakému řemeslu, tak musel několik let strávit u mistra, kde byl posléze jako vyučenec přijat za tovaryše. Poté se vydal na zkušenou nejen po své vlasti, ale zamířil i do zahraničí, kde získával u různých mistrů zkušenosti ve svém oboru. Po tak dlouhé přípravě vykonal jedinec mistrovské zkoušky a stal se z něj mistr (Štverák, Čadská, 2001).

## 7.2 Od období reformace do druhé pol. 17. stol.

Toto období je u nás spjato s Mistrem Janem Husem, který však nebyl jediným představitelem reformního hnutí u nás. Dalšími představiteli reformačních snah byli *Jeroným Pražský*, *Jan Milíč z Kroměříže*, *Tomáš Štítný ze Štítného*. *Jeroným Pražský* je z hlediska reformního hnutí významný tím, že to byl právě on, kdo přinesl na Pražskou univerzitu spisy Johna Wicleffa. Dalším představitelem byl již zmíněný *Jan Milíč z Kroměříže*. Ten proslul velmi tvrdými kritikami zaměřenými (jak jinak), proti církvi. Z hlediska výchovy má asi největší přínos *Tomáš Štítný ze Štítného*. Tento první český scholastik a tvůrce české filozofie vyznával názor, že výchova a vzdělávání by měly vést k mravní nápravě. Některé své myšlenky zachytil v díle, které nese název *Knížky šestery o obecných věcech křesťanských*. I když se tito představitelé nezasloužili o vznik nějakého nového vzdělávacího systému, tak myšlení prostého lidu bezesporu ovlivnili. Již zmínění představitelé reformačních snah právě svými kázáními zprostředkovali obyčejným lidem informace, ke kterým by se jen těžko dostávali. I pasivní naslouchání má jistě svůj výchovný vliv. Lidé si tak mohli utvářet vlastní názor na danou problematiku. Informace získávali jak od církve,

tak právě i od lidí, kteří se snažili bojovat proti církvi a jejímu hromadění majetku (Štverák, 1988).

Nezanedbatelnou stopu na poli výchovy a vzdělávání zaujímalo *protestantské školství*. Pro výchovu a vzdělávání je nejpřínosnější vznik *Jednoty bratrské*. Zakladatelem tohoto protikatolického hnutí byl bratr *Řehoř*, který jej založil roku 1457 v *Kunvaldu*. Jednota bratrská však vznikla na ideologických základech, které položil *Petr Chelčický* (1390 – 1460). Petru Chelčickému byly blízké myšlenky husitského hnutí, ale zásadně s nimi nesusouhlasil v otázce násilí. Důsledně trval na jednom příkázání z desatera, které zní *nezabiješ*. V tom se tedy s jejich myšlením rozcházel. Své názory však nesměřoval pouze proti násilí, které měla na svědomí i samotná církev (např. křižácké války – pozn. autora), ale také se pozastavoval nad rozdělením společnosti na různé stavy, přestože si mají být všichni lidé rovni. Tyto své myšlenky vyjádřil ve svých dílech, které nesou název *Postila* a *Sieť viery*. Jeho zásada *neodporovat zlu* byla i mnoho let po jeho smrti podnětná (Cipro, 2001; Štverák, 1988).

Toto hnutí svým působením silně ovlivnilo vzdělávání a výchovu v českých zemích a může se pochlubit tím, že ovlivnilo i Jana Ámose Komenského. Na začátku svého působení považovala Jednota bratrská vyšší vzdělání za nepotřebné, a proto se v počátcích výchova a vzdělávání uskutečňovaly pouze v rodinách. V rodině byly získávány vědomosti z oblasti náboženství a také základy čtení a psaní. Pouze pro výchovu a vzdělávání mládeže, která se chtěla stát kněžími, existovaly školy (Váňa a kol., 1957).

Bratrské školy se dělily na tři typy škol. Prvním a nejnižším typem školy, byla tzv. *elementární škola*, která sídlila u bratrských sborů. V tomto typu se jedinci dostalo vzdělání z oblasti čtení, psaní, náboženství a duchovního zpěvu. Druhým typem byla *nižší bratrská škola*, kde byla výuka rozšířena ještě o latinu. Posledním a nejvyšším typem byla *vyšší bratrská škola*, která se též nazývala *gymnasia illustria*. Zde se vyučovalo i částečně sedmero svobodných umění, dále latina, řečtina a hebrejština. Tento poslední typ škol sloužil jako příprava pro studium na univerzitě. Studium na bratrských školách se vyznačovalo velkou demokratičností a také tím, že byl kladen důraz na mateřský jazyk (Štverák, Čadská, 2001; Štverák, 1988).

Nejvýznamnější osobností tohoto hnutí, pokud pomineme Jana Ámose Komenského, byl Jan Blahoslav. Právě *Jan Blahoslav* (1523 – 1571) se zasloužil o to, aby se Jednota bratrská začala zajímat i o vyšší vzdělání. Tuto změnu přinesl jeho spis s názvem –



*Filipika proti misomusům*, což jest proti lidem, kteří odmítají vyšší vzdělání. Dále se Jan Blahoslav zasloužil o překlad Nového zákona, který měl velký vliv na vznik Bible Kralické. V roce 1547 vychází v Prostějově první slabikář, který vydal *Jan Günther*. Pravděpodobným spoluautorem je právě Jan Blahoslav. V roce 1571, tedy v roce, kdy Jan Blahoslav umírá, vydává své poslední dílo s názvem *Gramatika česká*, která byla určena pro vyšší bratrské školy (Štverák, 1988; Váňa a kol., 1957).

Žáci se v bratrských školách věnovali i jiným činnostem než jen učení. Pracovali na poli, učili se různým řemeslům apod., fyzická práce byla pojmána nejen jako prostředek obživy, ale i výchovy. Z výchovného hlediska není bez zajímavosti, že se práci věnovali studenti společně s kněžími a učiteli. Prohraná bitva na Bílé hoře znamenala i zánik všech nekatolických škol, tedy i škol Jednoty bratrské. Následovala velká emigrační vlna a bratrské školy začaly vznikat různě po Evropě. Poslední založenou bratrskou školou byla škola v Rixdorfu u Berlína, která byla založena v roce 1737 a přetrvala až do roku 1909 (Štverák, 1988; Riedl, 1984).

Po bitvě na Bílé hoře, kterou Alois Jirásek nazval jako dobu temna, nastoupilo v českých zemích jezuitské školství. Je tedy takovým malým paradoxem, že právě v tomto období působí jeden z nejvýznamnějších světových pedagogů všech dob – Jan Amos Komenský.

### 7.3 Doba národního obrození

Doba národního obrození zde bude prezentována několika osobnostmi, které svou působnost soustředily i na výchovu a vzdělávání.

První z těchto osobností byl *Jakub Jan Ryba (1765 – 1815)*, který je více znám svou hudební činností. Působil však také jako učitel. *Jakub Jan Ryba* se narodil 16. října 1765. Během svého pedagogického působení kladl důraz na mravní, citovou a estetickou složku výchovy. Estetická složka výchovy snad ani nemohla chybět právě z důvodu, že *Jakub Jan Ryba* byl skvělým varhaníkem a skladatelem. *Jakub Jan Ryba* se domníval, že jedině výchovou a osvětou lze dosáhnout společenského pokroku. Zcela tedy opomíjel kulturní a hospodářské podmínky a tedy i jejich vývoj (Štverák, 1988; Cipro, 2001).

Během 27 let svého pedagogického působení na škole v Rožmitále pod Třemšínem zavedl nedělní opakovací školu, staral se o školní knihovnu a čile komunikoval s okolními

školami. Přeložil i několik děl z latiny a němčiny. Právě při komunikaci s okolními školami chtěl dosáhnout vzájemných hospitací, a tím i možného zvýšení kvality. Do praxe chtěl také zavést učitelské porady. Bohužel jeho život neskončil šťastně. Díky svému vlastenectví a také dobrému vzdělání nebyl oblíben jak v řadách církve, tak i v řadách světské moci. Dne 8. dubna spáchal Jakub Jan ryba sebevraždu. Mezi hlavní důvody patří, že: neunesl šikanu ze strany církve a světské moci či těžkou nemoc (Cipro, 2001; Váňa a kol., 1957; Štverák, 1988 ).

*Jan Nepomuk Josef Filcík (1785 – 1837)* své pedagogické vzdělání získal nejprve v Jičíně na učitelském kurzu a posléze absolvoval i obdobný kurz v Praze. Právě po absolvování kurzu v Praze již nebyl jen pomocným učitelem. Za svého života se snažil bojovat za lepší životní podmínky pro učitele. Chtěl pro ně pevně stanovený plat. Tím by si učitelé nemuseli různě přivydělávat mimo školu, což bylo svým způsobem i ponižující. Ve své přímé pedagogické činnosti užíval výhradně mateřský a tedy český jazyk. Při výuce využíval princip názornosti a konkrétnosti. Při výuce používal metodu sokratovského rozhovoru, která je založena na dialogu mezi učitelem a žákem. Dalšími jeho zásadami byly například: vyučovat zajímavě, neučit nové, pokud se nezopakovalo již probrané, uvádět příklady. Zajímavé jistě je i to, že výuku nesměřoval jen na předepsané čtení, psaní, počítání a náboženství, ale věnoval se i zeměpisu, dějepisu, přírodopisu a zpěvu. Při své škole, kde působil, zřídil i jakýsi přípravný kurz pro lidi, kteří se rozhodli absolvovat učitelský kurz. Zasloužil se i o rozvoj kraje po straně hospodářské. Uváděl do praxe své nové metody, které byly uplatňovány ve včelařství, štěpařství a zemědělství. V neposlední řadě se také podílel na výsadbě stromů a sadů (Kubcová in Vrabcová, Janiš, 2007; Cipro, 2001; Štverák, 1988).

Jedním z nejznámějších a zároveň nejvýraznějších osobností národního obrození byl *Josef Jungmann (1773 – 1847)*. Jeho přínosem je zejména požadavek, aby čeština byla zavedena nejen do škol, ale i na úřady. Sám ze své vůle se bezplatně věnoval výuce češtiny na gymnáziu v Litoměřicích. Na sklonku svého života požadoval zřízení české univerzity. Jungmann vyvozoval právo národa na školu z přirozených práv lidu. Tedy se nedomníval, že je to blahovůle císaře, tak jako někteří jiní. Jungmannův literární přínos tkví v jeho dvou

dílech – *O jazyku českém* (1803), pětidílný *Slovník česko – německý* (1835 – 1839) (Štve-  
rák, 1988).

Dalším národním buditelem, který působil zejména ve východních Čechách, byl  
*Josef Liboslav Ziegler (1782 – 1846)*.

Než se budeme věnovat jeho pedagogické činnosti, tak si osvětlíme jeho druhé  
křestní jméno, které si sám vymyslel a přidal ke svému původnímu jménu. Josef Liboslav  
Ziegler doporučoval vlastencům, aby si přidali také druhé jméno, a tím zdůraznili svůj  
osobní přínos národnímu úsilí. Tak vznikla jména třeba jako Magdaléna Dobromila Rettigová,  
Josef Myslimír Ludvík, Jan Hostivít Pospíšil nebo Karel Sudimír Šnajdr. Toto je však  
spíše taková zajímavost z jeho bohatého života (Janiš ml. in Vrabcová, Janiš, 2007).

K jeho nejvýznamnějším literárním dílům patří *Mluvnice česká*, která vyšla v roce  
1842. V této knize se Ziegler věnuje tématům, která jsou zajímavá i z dnešního pohledu.  
Všímal si rozdílů mezi mluvenou a psanou podobnou českého jazyka. Věnuje se tzv. *hap-  
logii*, což je vynechání jedné ze dvou po sobě jdoucích stejných nebo podobných slabik.  
Zejména tedy u rychlé řeči. Pro větší názornost uvádí i příklady: *ňáký – nějaký, dyby –  
kdyby, dyt' – vždyt'* apod. Dále si povšiml, že je v mluvené řeči typické vkládání písmene v,  
před slova, která začínají na písmeno o. Například *oko – voko, oběd – voběd, okno – vokno*  
apod. Právě jeho nadšení pro český jazyk ho dovedlo i k praktickým věcem, které se poku-  
sil aplikovat v praxi. Zavedl větná cvičení, kde bylo úkolem správně doplňovat i a y. Dal-  
ším jeho počinem bylo rozdělení slovních druhů. Názvy pádů obdařil z dnešního hlediska  
spíše úsměvnými názvy, jako byly – jmenovatel, ploditel, davatel, vinitel, místní, nástroj-  
ník, společník (družebník). Tyto pády nejsou seřazeny od 1. kdo, co po 7. kým, čím (pozn.  
autora). Jeho dílo obsahuje řadu dalších pravidel a pouček, která však do dnešní doby ne-  
přežila. Přínosem Josefa Liboslava Zieglera je především to, že se věnoval i nespisovné  
češtině, a tím i prostým lidovým vrstvám (Janiš ml. in Vrabcová, Janiš, 2007).

## 7.4 Období školských reforem 1774 – 1805

Počátek velkých školských reforem je spjat s císařovnou Marií Terezií. Marii Te-  
rezii nezáleželo ani tak na duševním obohacení jejích poddaných, ale do svého státního  
aparátu potřebovala mnoho úředníků. Další oblastí, která potřebovala stále více lidí, kteří

prošli alespoň elementárním vzděláním, byl rozvoj manufaktur či přímo průmyslu. Právě převážná část průmyslu byla soustředěna na území Čech, Moravy a Slezska.

Než se začneme věnovat konkrétním otázkám, které reforma přinesla, tak bude níže popsán účel těchto reforem, který zformulovala Marie Terezie.

*„My Marya Terezya z Boží milosti Římská Císařovna, vdova, v Uhřích, v Čechách královna, ...*

*Vzkazujeme všem, a jednomu každému věrným obyvatelům a poddaným Našich dědičných Království a zemí, jakéhobykoli Stavů a Důstojenství býti mohli, Naší milost, a dáváme vám tímto nejmilostivěji vyrozumění.*

*Poněvadž Nám nic tak tuze, jako pravé dobré od Boha Naší správě svěřených Zemí na srdci neleží, a My na téhož všemožné zprovození ustavičně zřetel zřízený míti jsme navykli: znamenali jsme, že vychování mládeže obojího pohlaví jakožto nejdůležitější základ pravého blahoslavenství Národů příkřejší nahlídnutí ovšem vyhledává.*

*Ten zástoj Naší pozornost tím více k sobě přitáhl, čím jistěji od dobrého vychování a vedení v prvních letech celá budoucí povaha všech lidí, a působení vtípu, a způsob všeho lidu odvisí, který nikdy nemůže dosáhnout být, jestliže skrze dobře zřízené vychování a učení temnosti neumění se neozřejmí, a jednomu každému s jeho Stavem změřené cvičení se nezaopatrí. K dosáhnutí toho tak potřebného, a vůbec užitečného účelu My pro sličné Naše dědičné Království a Země přítomný, zemský školní řád ustanoviti se shledali.“*

*Všeobecný školní řád pro české normální neboli*

*Pravidelné, hlavní a triviální školy v společných*

*Cís. Král. Dědičných Zemích pod datum ve Vídni*

*Dne 6. prosince 1774 roku.*

*(Česky vydán v Praze r. 1776.)*

(Kovaříček, Jedličková, 1995, str. 4)

Marie Terezie považovala školu za výraznou politickou záležitost. Pro uskutečnění své reformy si vybrala zkušeného člověka, který byl erudován v oblasti školství. Byl jím *Jan Ignác Felbiger (1724 – 1788)*. Základními dokumenty této reformy byly *školní řád a metodická kniha*. V těchto knihách byly organizační školské pokyny, pokyny pro dozor nad školami, metodické předpisy a pokyny. Díky nově přijatému školnímu řádu mohla být povinná školní docházka pro děti od 6 let do 12 let vykonávána ve třech typech škol. *Škola triviální* byla uzpůsobena charakteru venkova, kde děti často musely pomáhat při různých hospodářských pracích. V menších městech byly zřizovány tzv. *školy hlavní*, které měly dvě až tři třídy. V zemských neboli krajských městech byly zřizovány *školy normální*. Tím byl naplněn požadavek Marie Terezie, aby se každý mohl vzdělávat podle svého stavu a povolání. Výuka na těchto školách byla uskutečňována ve dvou jazycích – česky a německy. Na školách triviálních se vyučovalo česky nebo německy (podle toho zda byla triviální škola česká či německá). Ve školách hlavních probíhala výuka česky, částečně německy a pouze německy. To bylo odstupňováno dle třídy. Pouze německým jazykem se vyučovalo na školách normálních (Štverák, 1988; Srogoň, Cach, Mátej, Schubert, 1986; Kovaříček, Jedličková, 1995).

Při školách normálních vznikly tzv. *preparandy*. *Preparandy* byly krátké kurzy pro učitele, kteří poté mohli učit na školách triviálních a hlavních. Takový kurz trval tři až šest měsíců. Samotný absolvent preparandy se ještě nestal plnohodnotným učitelem, ale pouze jakýmsi pomocníkem. Teprve po roce praxe a po dosažení 20 let se kandidát na samostatného učitele přihlásil u příslušného školského dozorce a po splnění zkoušky se stal samostatným učitelem (Štverák 1988; Srogoň, Cach, Mátej, Schubert, 1986).

Roku 1775 byla přijata úprava, která se věnovala gymnaziálnímu studiu. Bohužel však nepřinášela nějaký významný rozvoj. Velký počet gymnázií byl naopak zrušen a výuka byla z původních šesti let snížena na pět ročníků. Výuky na gymnáziu se mohl účastnit každý, komu již bylo deset let a úspěšně vykonal přijímací zkoušky (Kovaříček, Jedličková, 1995).

Reformám v oblasti školství se věnoval i Josef II. Tento osvícenský panovník se snažil oblast školství co nejvíce centralizovat a germanizovat, tím však nepřímo napomohl k činnosti českých buditelů, kteří se snažili zachovat a propagovat český jazyk. Dále zřídil generální seminář pro výchovu osvícensky zaměřených duchovních, kteří měli za úkol

mezi venkovským lidem šířit myšlenky týkající se racionálnějšího hospodaření, napomáhání zavádění školní docházky a podporovat myšlenku náboženské tolerance. Učili se též jazyku lidu, mezi kterým působili. Prosadil i zvýšení platu pro učitele, aby se jim zvedla jejich životní úroveň. Josef II. posiloval tendence, které měly vést k úplné sekularizaci (zesvětštění) školy. V roce 1786 vydal Josef II. nařízení, kterým stát převzal dozor na školami a ustanovil krajské školní komisaře (Kreisvisitationsschulkommissäre). Úkolem těchto komisařů byl dohled a péče o stav školních budov, o platy učitelů a školní docházku. V každé zemi Rakouské monarchie byli krajští školní komisaři podřízeni vrchnímu školnímu dozorcovi (Štverák, 1988).

## 7.5 Vývoj v období 1805 – 1848

Rok 1805 přinesl nový studijní řád, který opět upravil počet ročníků na gymnáziu z pěti na šest. Z hlediska českých zemí je přínosnější rok 1816, kdy byl vydán jazykový dekret. Jazykový dekret nařizoval, aby profesori, kteří vyučují na gymnáziích v Čechách, znali češtinu. Nevěnoval se však pouze školským otázkám spojených s českým jazykem, ale i úřednímu aparátu. Nařizoval, aby na české úřady byli dosazováni úředníci, kteří umí česky (Kovaříček, Jedličková, 1995).

Další změnou, která vedla spíše ke zhoršení stavu, bylo sblížení školy, církve a státu. Církev tak získala dozor na školství (Horák, Kratochvíl, 1993).

Dalšími změnami, které vedly ke zhoršení stavu školství, bylo vyloučení přírodních věd z gymnaziálních osnov, a také zákaz vyučování v češtině na gymnáziích. Zákaz vyučování v češtině vyšel v roce 1821. Uvážíme-li, že předešlý jazykový dekret, který dával větší šanci na uplatnění češtiny ve školství, byl v platnosti zhruba 5 let, tak neměl příliš velkou šanci na to se osvědčit v praxi. Na druhou stranu stejně nebyl v praxi příliš dodržován. V tomto období však vznikl nový typ střední školy, který byl opodstatněn rozvojem průmyslu. Nový typ se nazýval *reální škola*. Jednalo se o technicky založenou školu (Kovaříček, Jedličková, 1995).

K tomuto období, tedy v jeho počátku, je však nutné poznamenat, že díky francouzským vojskům pod vedením Napoleona, byla pozornost některých evropských států a

Rakouského císařství nevyjímaje, upřena k vojenským prioritám. Výchově a vzdělávání nebyla tedy věnována taková pozornost.

## 7.6 Vývoj v období 1848 – 1869

Samotné revoluční snahy, které společností hýbaly v roce 1848, nepřinesly do výchovně vzdělávacího systému žádnou organizační změnu. Vzniklo však velké množství rozličných nápadů, které se vztahovaly ke změnám nejen společnosti, ale i školy (Kovaříček, Jedličková, 1995).

Jedním z předních reformátorů v oblasti školství byl *Karel Slavomil Amerling (1807 – 1884)*. Karel Slavomil Amerling se narodil 18. září 1807. Věnoval se především vzdělávání učitelů a vyššímu vzdělání žen. V roce 1839 byl iniciátorem zahájení výstavby ústavu, který se jmenoval *Budeč*. Tento ústav se měl stát vzorným seminářem pro učitele, vzdělané vychovatelky, průmyslníky, matky a hospodyňky. Z těchto svých myšlenek vyzdvihnul zejména důležitost vzdělávání učitelů. Jeho mladším současníkem byl Gustav Adolf Lindner, který se také věnoval přípravě učitelů (pozn. autora). Karel Slavomil Amerling své názory prezentoval na svých přednáškách, které pořádal v pražském Klementinu. Hlavním Amerlingovým návrhem byl *návrh pro národní školy*. Cílem bylo ujednotit soustavu povinné všeobecně vzdělávací školy. V tomto návrhu zazněl požadavek na všestrannou výchovu, dále na soustavnost, encyklopedičnost apod. Amerling dále rozdělil školy na tři stupně. Prvním stupněm byly *školy mateřské a tzv. opatrovny*. Druhým stupněm jsou přípravné, kde jsou děti rozděleny do dvou tříd. V první jsou děti šestileté a třída se jmenuje *názorná*. Druhá je určena pro děti sedmileté a jmenuje se *odlikovna*. V posledním třetím stupni, který Amerling nazval *věcnice*, mělo být zřízeno 6 tříd pro děti od 7 do 14 let (Váňa a kol., 1957; Štverák, 1988; Cipro, 2001).

Přínosem Amerlingova návrhu bylo, že chtěl dětem poskytnout širší vzdělání než jim doposud poskytovala současná škola. To však byl i kámen úrazu. Právě množství předmětů a učební látky bylo neúnosné. Další z možných vad mohla být ta, že Amerling ve svém návrhu vymýšlel mnoho nových českých slov, kterým chtěl dát základ nové terminologii. Tato nová slova pak nebyla příliš věcně srozumitelná. Karel Slavomil Amerling se též věnoval vzdělávání dívek. Tato oblast byla velice zanedbávanou. Možná i úmyslně přehlíženou (pozn. autora). Je pravda, že dívky se v jisté omezené míře vzdělávat mohly. O

první vyšší dívčí školu se postarala Amerlingova žačka Bohuslava Rajská. Původně se jednalo o jakýsi kroužek, který po vzoru Magdaleny Dobromily Rettigové, vedla (Štverák, 1988; Váňa a kol., 1957).

Tato etapa vývoje není spjata pouze s Karlem Slavojem Amerlingem, i když jeho návrh a zřízení ústavu v Budči je jedním z nejvýznamnějších počínů. Osobnosti, které také svými názory vyjádřily návrhy na změnu, byly např. *J. E. Purkyně, J. Kolár, P. J. Šafařík* a jiní.

Změnami, které byly aplikovány v praxi, bylo zavádění osmitřídních gymnázií. Některá gymnázia měla opět povoleno vyučovat v českém jazyce. Nastala i reorganizace reálků. Nově reorganizované reálky měly šest tříd a byly rozděleny na stupeň nižší a vyšší. Vzdělání na nich bylo zaměřeno všeobecně. Krokem zpět byl rok 1855, kdy byl přijat konkordát mezi státem a katolickou církví. Tím opět církev získala dozor nad vzděláním. Církev dosazovala učitele a také schvalovala učebnice. I když by církev měla lidi svým způsobem chránit, tak prakticky nebojovala proti zaměstnávání dětí v zemědělství, ale ani v továrnách apod. Tento dozor nad školami nevydržel církev příliš dlouho. V roce 1867 došlo na rozdělení Rakouského císařství na Rakousko – Uhersko. V této době probíhaly též další společenské změny, na jejichž základě byla v roce 1868 církev zbavena výsad, které získala díky konkordátu (Váňa a kol., 1957; Kovaříček, Jedličková, 1995 ).

## **7.7 Vývoj v období 1869 do 1. pol. 20. stol.**

V roce 1869 vyšel nový školský zákon, který zaváděl jednotný státní dozor nad školami, právo každého na elementární vzdělání (všechny vrstvy obyvatelstva), zavádění reálií (zeměpis, dějepis, .....). Jelikož se počítalo s tím, že někteří konzervativní lidé nebudou s jeho myšlenkami příliš souhlasit, tak jeho autoři pojali některá ustanovení velice obecně. Každý si tak obsah mohl vysvětlit podle svého. Někdy k lepšímu, ale převážně to vedlo ke zhoršení stavu (Kovaříček, Jedličková, 1995).

Organizace základního školství byla podle zákona z roku 1869 následovná. Povinná školní docházka byla pro děti od 6 do 14 let, které navštěvovaly školy obecné. Tyto školy se dělily na stupeň vyšší a nižší. Po pětiletém studiu (nižší stupeň) mohl jedinec přejít na studium měšťanské školy, nebo pokračovat ve studiu na obecné škole. Měšťanské školy se staly jakousi menší alternativou pro školy střední. Předměty, které měly být vyučovány,



byly – náboženství, zeměpis, dějepis, geometrie, aritmetika, krasopis, tělocvik, přírodopis apod. Dívkám bylo navíc poskytnuto vzdělání v domácích pracích a o hospodaření v domácnosti (Kovaříček, Jedličková, 1995).

Školský zákon dále přinesl i zlepšení sociálního postavení učitelů, kteří po ukončení kariéry dostávali i penzi. Učit mohly i ženy, avšak pouze svobodné. Dalším jevem, který se odrazil ve zkvalitnění výuky, bylo, že učitelé se již vzdělávali ve čtyřletých učitelských ústavech. Tímto byl zaveden jednotný vzdělávací systém pro učitele obecných škol na vesnicích i ve městech. Bylo též uzákoněno další vzdělávání učitelů. Takové semináře byly zřízeny např. při univerzitách. Aby těch různých nařízení a zákonů nebylo málo, tak v roce 1883 vychází další novela školského zákona. Tuto novelu kritizoval i Gustav Adolf Lindner, který se nemohl smířit s některými změnami, které přinesla. Učitelé se nemohli angažovat v politických záležitostech, zvýšil se počet žáků ve třídě apod. (Janiš in Janiš, Vrabcová, 2007; Váňa a kol., 1957).

Zřejmě nejzávažnější změnou bylo zavedení úlev pro děti, tak, aby mohly opět pracovat na polích apod. Toto platilo pro děti dvanáctileté a starší. Dále byl opět posílen vliv církve. Církev přesto chtěla dosáhnout moci, kterou měla po konkordátu v roce 1855. Bylo též omezeno vzdělávání budoucích učitelů v učitelských ústavech. Omezilo se především vzdělávání v pedagogice a všeobecně vzdělávacích předmětech (Štverák, 1988; Váňa a kol., 1957).

Tato doba však přinesla i něco pozitivního. V roce 1890 bylo v Praze zřízeno první soukromé dívčí gymnázium, které neslo název *Minerva*. Je však důležité poznamenat, že první vyšší dívčí školy začaly vznikat již v šedesátých letech 19. století. Od roku 1902 začínají vznikat, pro vzdělání dívek, tzv. *lycea* (Štverák, 1988).

Když už byla zmínka o gymnáziu, tak právě gymnázia doznala v tomto období dosti změn. Vznikl nový typ střední školy, které měla gymnaziální charakter. Jednalo se o tzv. reálná gymnázia. Odlišovaly se od klasických v tom, že ve všech třídách na nižším stupni bylo povinné kreslení a později se dělilo na dvě větve, kde buď student studoval francouzštinu, nebo řečtinu. Tato gymnázia byla čtyřtřídní, teprve v roce 1908 byla zřízena osmitřídní reálná gymnázia. Tato osmitřídní gymnázia byla dvojího typu. První typ byl klasický, tedy ten, který již existoval, ve druhém typu byla posílena výuka moderních cizích jazyků. Tento typ gymnázia (tedy s rozšířenou výukou moderních cizích jazyků) však našel v praxi příliš velké uplatnění (Kovaříček, Jedličková, 1995).

## 7.8 Vývoj v období 1918 – 1938

Rok 1918 přináší především vznik samostatného Československa. Bohužel tato samostatnost vydrží pouhých 20 let. Z hlediska výchovy a vzdělávání je podstatné, že se Češi sami mohou rozhodovat o svém školství. Ke změnám ve školství však nedošlo ihned v roce 1918, i když by se takový krok čekal. Jedinými změnami, které nastaly, byly takové, které vplynuly z logiky věci. Byl zrušen vliv církve na školu, celibát učitelek, úlevy ze školní docházky apod. Bylo též dosaženo zrovnoprávnění studia dívek a chlapců (Kovaříček, Jedličková, 1995).

Významnou změnu přináší až tzv. *Malý školský zákon*, který byl vydán v roce 1922. Tento malý školský zákon nechával v platnosti některá ustanovení, která byla již v bývalém Rakousku – Uhersku. Stanovil osmiletou povinnou docházku, přinesl nový předmět, který se jmenoval občanská nauka. Byly zavedeny i ruční práce pro chlapce a nauka o domácím hospodářství pro dívky. Náboženství i nadále bylo na prvním místě. Tento zákon však rodičům umožnil, aby své dítě mohli z hodin náboženství odhlásit (Štve-rák, 1988; Váňa a kol., 1957).

Hlavním smyslem však bylo sjednocení školské soustavy na území celého Československa. Jistá reorganizace a změna názvů se netýkala pouze základního školství. Postupně se, již zmíněná, lycea změnila na šestitřídní reálná gymnázia. K přiblížení tehdejšího stavu pomůže následná tabulka (Kovaříček, Jedličková, 1995).

### Organizační struktura prvorepublikového školství vypadala následovně

Tab. č. 8

4 roky	vysoké školství a univerzity vyšší gymnázium střední odborné školství reálky učitelské ústavy
--------	---

3 – 4 roky	obecná škola	občanská škola	nižší gymnázium a reálky
5 let	obecná škola	občanská škola	

(Kasper, Kasperová, 2008, str. 199)

Tato struktura je však hodně zjednodušená. V různé literatuře můžeme narazit na rozdílná schémata, která však poskytují stejné informace. Významným počinem v oblasti vzdělávání bylo založení *Školy vysokých studií pedagogických*, která vznikla v Praze v roce 1921. Učitelé již nějaký čas bojovali za vysokoškolské vzdělání pedagogů. Výše zmíněná instituce však vznikla z popudu Československé obce učitelské, která ji v podstatě založila (Štverák, 1988).

## 7.9 Významní čeští pedagogové konce 19. stol. a 1. pol. 20. stol.

*František Čáda (1865 – 1918)*. Tento český pedagog svůj zájem neprojevoval pouze v pedagogice, ale i v psychologii. Především psychologii zaměřenou na dítě (pedopsychologie). František Čáda požadoval přesné pedagogické výzkumy. Ve svých výzkumech se zaměřil na rozvoj dětské řeči a studium dětské kresby. Právě dětskou kresbu považoval za obdobu dětské řeči. Nesouhlasil však s názorem, že primitivnost v dětských výkresech je způsobena nedostatkem v nazírání a představivosti. Domníval se, že je to způsobeno dětskou neobratností a nedodržováním určitých technických pravidel. Jeho zájem však byl ještě širší. Věnoval se i sebevraždám dětí a sebevraždám studentů (Cipro, 2001; Váňa a kol., 1957; Štverák, 1988)).

Své pedagogické myšlenky shrnul do 3 základních principů:

„1. *Vychovávati hromadně, a přece co možná dbáti individuality každého svého žáka.*“

„2. *Vychovávati jednotným postupem, a přece nepřehlížeti různosti období věkových a zejména choulostivé periody pohlavního dospívání.*“

„3. Míti cíle a osnovu určené pro individua normální, a přece nezapomínati, že jsou tu jednak doby a chvíle odchýlné i že se vyskytnou také mezi žáky individua abnormní tak či onak.“

(Cipro, 2001, str. 92 – 93)

V jiné literatuře se můžeme setkat i s jiným termínem než je termín abnormní žák. Váňa a kol. píše o úchylných dětech (Váňa a kol., 1957).

Poslední princip je aktuální i dnes, kdy se některé handicapované děti integrují do běžných základních škol. Učitel by tedy měl absolvovat, ze svého studijního života, předmět s názvem speciální pedagogika. V něm by měl získat elementární poznatky, které později může prohlubovat, až nastane situace, kdy bude mít ve třídě nějakým způsobem handicapované dítě.

Druhým v řadě je *Otokar Chlup (1875 – 1965)*. Tento významný český pedagog se narodil 30. srpna 1875. Jeho učitelem na univerzitě byl mimo jiné i František Čáda. Během své pedagogické kariéry vyučoval na několika školách v Čechách a podnikl i podniklé cesty do zahraničí. Sám přispěl i ke zřízení Školy vysokých studií pedagogických, kterou i sám řídil. Jeho názory na reformu školství nebyly nikterak radikální. Během svého života také prosadil koncepci studia na pedagogických fakultách, kde skloubil pedagogické a předmětové studium. Tato koncepce přetrvala dodnes. Ve své činnosti se zaměřil na oblast psychologie, pedagogiky, didaktiky, školské organizace a v neposlední řadě se zabýval obsahem učiva na jednotlivých stupních školské soustavy. Chlupův pedagogický systém je charakteristický svým demokratickým, vlastenečným a všestrannou výchovou. Nebezpečí spatřoval ve formalismu, intelektualismu, didaktickém materialismu a utilitarismu. Jelikož do života Otokara Chlupa zasáhla 2. světová válka, mohl své názory uplatnit v praxi až po skončení 2. světové války, kdy se začalo budovat nové školství (Váňa a kol., 1957; Cipro, 2001; Štverák, 1988).

Otokar Chlup své myšlenky publikoval nejen v různých člancích, které vycházely v časopisech, ale vyšly i jeho knihy. Zřejmě nejcenějším dílem je jeho *Středoškolská pedagogika*. V tomto díle sám shrnul její obsah do několika kréd (Cipro, 2001).

- „1. Cíl výuky všech stupňů škol je racionální.
2. Obsah učení tvoří základní obory vědní soustavy.
3. Obecná škola dá základy všech oborů tvořících soustavu vědění.
4. Střední škola pečuje o vyšší vzdělání ve všech základních naukách.
5. Místo jednostranného principu formálního a jednostranného principu materiálního nastoupí princip reálně – formální.
  
6. Třeba vymeziti základní poznatky za účelem harmonie vzdělání přírodovědného a duchovědného.
7. Učení jest v nejužší souvislosti se skutečností, s prací, s přírodními a životními ději.
8. Učivo a učebnice buďtež geneticky uspořádány.
9. Počet hodin vyučovacích budiž omezen na 4 hodiny denně, počet předmětů na dva.“

(Cipro, 2001, str. 218)

Dalším jménem, v abecedním řazení významných českých pedagogů, je Otakar Kádner. *Otakar Kádner (1870 – 1936)* se nesmazatelně do dějin pedagogiky zapsal tím, že systematicky zpracovával právě dějiny pedagogiky. Jeho publikační činnost byla opravdu rozsáhlá. Jeho knihy o dějinách pedagogiky sloužily i jako učebnice na učitelských ústavech. Kádnerovo rozsáhlé dílo je přínosné i v dnešní době. Kádner zůstal při svém zpracování dějin pedagogiky neutrální. Proto je někdy kritizováno to, jak jen popsal zjištěná fakta a nezaobíral se jimi do hloubky. Popsat souvislosti, zdůvodnit příčiny apod. Na druhou stranu si každý mohl a může utvářet své vlastní názory na jednotlivé etapy pedagogického vývoje. Zcela jistě může čtenáře jeho díla podnítit i k samotnému hlubšímu poznání jednotlivých pedagogických teorií. Ze své jakoby neutrální ulity vystoupil Kádner pouze

tehdy, kdy mohl zkritizovat školství v Rakousku – Uhersku. Především kritizoval vliv církve na školství. Společně s Otokarem Chlupem stál u zrodu Školy vysokých pedagogických studií v Praze, kde se posléze stal i jejím ředitelem (Horák, Kratochvíl, 1993; Váňa a kol., 1957; Cipro, 2001).

Velkým kritikem prvorepublikového školství byl *Václav Příhoda (1889 – 1979)*. Jeho názory zcela jistě ovlivnily pobyty ve Spojených státech amerických. Zde byl jeho spolupracovníkem i John Dewey a Edward Lee Thorndike. Příhoda se zaměřil především na střední školství. Přikláněl se k názoru, že volbou školy v 10 či 11 letech věku žáka, je předurčena jeho budoucnost. S takovým přestupem žáka na střední školu nesouhlasil jednak z hlediska psychologického, kdy argumentoval tím, že ve věku 11 let dochází k velkým osobnostním změnám, a proto ani dosažené výsledky nejsou trvalé, ale mohou se proměňovat. Z tohoto důvodu by měl být žákovi umožněn přestup mezi jednotlivými školami, který by se řídil jeho individuálním vývojem. Dalším argumentem byl ten, že výběr školy se neřídí podle žákových individuálních vlastností a schopností, ale je určován na základě sociálních poměrů v rodině (Kasper, Kasperová, 2008).

Velký důraz kladl na individuální přístup. Zde se opět opíral o psychologii, když tvrdil, že i výzkumy prokázaly, že jednotlivé vývojové etapy nejsou přesně dány, ale jsou pro každého jedince specifické a individuální. Své myšlenky prezentoval v semináři pro experimentální pedagogiku. Zde seznamoval učitele, kteří byli ochotni experimentovat na pokusných školách. Ve svém díle s názvem *Racionalizace školství* se vyslovil pro to, aby se škola přizpůsobovala individualitě žáka. Proto nemůže existovat jeden společný cíl, ale každý žák by měl mít stanoven svůj individuální. Žáci by si mohli zvolit svůj individuální rozvrh díky tomu, že by si mohl vybrat některé předměty. Škola tedy měla být na vnějšek jednotná, ale vnitřně dělená. Právě nejednotnosti školství věnoval ve svém díle nemalou část. Upozorňoval na to, že roztržitost školské soustavy vede k nepružnosti celého systému. Zdůraznil malou návaznost jednotlivých typů škol na sebe, tedy návaznost mezi nižším a vyšším stupněm. Příhoda také zmiňuje neméně důležitý fakt a to ten, že vzdělání by mělo být poskytnuto všem. Vzděláním, které má být poskytnuto, však rozumí to nejlepší, které je možné a dostupné. (Cipro, 2001; Kasper, Kasperová, 2008; Příhoda, 1930).

Příhoda se dočkal i zavedení svých myšlenek do praxe. Po vyjednávání s ministerstvem školství začaly vznikat pokusné školy ve Zlíně, Humpolci a v pražských čtvrtích Michle, Nusle a Hostivař. Postupem času vznikly i další školy. Bohužel do všeho zasáhla

celosvětová hospodářská krize a pochopitelně poté i 2. světová válka. Po válce se rýsovala jistá šance na návrat k meziválečnému stavu, ale únor 1948 radikálně utnul všechny snahy (Kasper, Kasperová, 2008).

Pedagogem, který je spojován především z mimoškolní výchovou, je *Antonín František Svojsík (1876 – 1938)*. Setkáváme se však i s jinou podobou jeho jména, která zní Antonín Benjamin Svojsík. Jméno Benjamin si připojil, když byl jako nejmladší člen tzv. učitelského kvarteta nazýván benjamínkem. Svojsík se ve své učitelské kariéře věnoval výuce tělesné výchovy. Během svého života se Antonín Svojsík podíval do mnohých zemí světa. Zásadní cestu však podnikne v roce 1911, kdy se v Londýně seznamuje s anglickým skautingem. Poznává i dílo R. Badena – Powella, které nese jméno *Scouting for Boys*. V roce 1912 vychází tzv. Bible českého skautingu, a to kniha s názvem *Základy junáctví*. Spolek s názvem *Junák – český skaut* zakládá o dva roky později, tedy přesněji *15. června 1914*. O několik měsíců později je založen i odbor pro dívčí skauting při spolku *Junák – český skaut*. Po vzniku Československa našel Svojsík velké zastání u prezidenta T. G. Masaryka. Svojsík také stál u vzniku Svazu slovanských skautů a skautek. V roce 1938 také navštěvuje Rusko, z návštěvy se však vrací s podlomeným zdravím a ještě téhož roku umírá (Janiš ml. in Vrabcová, Janiš, 2007).

Svojsíkův pedagogický přínos tkví v mimoškolní výchově. Snažil se o harmonický a všestranný rozvoj jedince. Svojsík se též zaměřil na osobu vedoucího, kterého nazýval *vůdce*. V jeho představě musel vůdce znát v podstatě vše, žádná práce v táboře, ani jakýkoli dotaz ho neměl vyvést z míry. Měl však být poučen a vzdělán i po stránce pedagogické a etické (Janiš ml. in Vrabcová, Janiš, 2007).

Básník Jiří Wolker si do svého táborového deníku poznamenal: „Profesor Svojsík je muž, jakých bychom my Češi potřebovali nejvíc.“ (Janiš ml. in Vrabcová, Janiš, 2007, str. 29).

Dalším pedagogem, kterému byly velice blízké reformní názory, je *Jan Uher (1891 – 1942)*. Rozsah jeho zájmu pojímal dějiny pedagogiky, srovnávací pedagogiku, didaktiku a teorii výchovy. Své pedagogické zkušenosti a vzdělání prohluboval na studijních cestách v Ženevě a USA. Uher též dospěl k názoru, že na výchově dětí by se měly podílet nejen školy, ale i politické strany, různé tělovýchovné jednoty (zejména tedy Sokol) a církevní spolky (YMCA a YWCA). Během 2. světové války se účastnil odbojové činnosti. Byl zatčen a poté popraven (Štverák, 1988; Srogoň, Cach, Mátej, Schubert, 1986; Cipro, 2001).

Jedním z dalších kritiků tehdejšího školství a především herbartismu byl *Josef Úlehla* (1852 – 1933). Zdůrazňoval význam vlastní práce a vlastního pozorování. Chtěl docílit toho, aby se všechno učení stalo samoučením. Přikláněl se k pedagogickým směrům, které vznikly ve Spojených státech amerických. Oslovila ho i myšlenka Tolstého koncepce volné školy. Chtěl tedy dětem dopřát větší svobodu. Úlehla chtěl v podstatě výchovu omezit na minimum. Domníval se, že čím méně budeme na dítě působit, tím lépe pro dítě. Také zaujal odmítavý postoj k socialismu a komunismu (Štverák, 1988; Riedl, 1984; Cipro, 2001; Váňa a kol., 1957)).

Z výše zmíněného důvodu je Josef Úlehla kritizován v literatuře, která vyšla mezi léty 1948 – 1989. Ačkoli se s jeho názory nemusí každý ztotožňovat, tak určitě není dobré odsoudit jeho myšlenky díky jeho přesvědčení.

Pedagogem, který nalézal inspiraci u výše zmíněného Josefa Úlehly, byl *Stanislav Vrána* (1888 – 1966). Stejně jako někteří předešlí pedagogové, tak i Stanislav Vrána pobýval nějakou dobu na studijní stáži v New Yorku. Po návratu se stal ředitelem Masarykovy pokusné školy měšťanské ve Zlíně. I když nebyl zrovna všemi uznáván pro své myšlenky amerického pragmatismu a utilitarismu. Tyto teorie zvolil i proto, aby vychovával studenty pro vysoce racionalizovaný výrobní systém v továrnách Tomáše Bati (Cipro, 2001).

Aby tato jeho představa mohla být úspěšná, tak se Vrána soustředil na budování kvalitního pedagogického týmu. Učitelé se nesoustředili pouze na svou čistě pedagogickou činnost, ale věnovali se i různým pedagogickým výzkumům, vyráběli vlastní učebnice a další pomůcky, úzce spolupracovali s rodiči apod. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, Bůžek, 1998).



## SHRNUTÍ KAPITOLY

Shrnout kapitolu, která v sobě implementuje v sobě vývoj trvajících více než 1000 let, je poměrně obtížné. České země byly v tomto zasaženy vždy událostmi evropského či světového charakteru – husitské války, třicetiletá válka, druhá světová válka a komunistický převrat v únoru 1948. tyto události negativně ovlivnily české školství. Paradoxně první světová válka mohla školství ovlivnit pozitivně (vznik Československa jako nástupnického státu), ale nestalo se tak. Události první poloviny 20. stol. významně zasáhly i do českých



snah o budování „pokusných“ škol, a ve své podstatě celkově škol alternativních (Vrána, Příhoda).

---

## 8 KORESPONDENČNÍ ÚKOLY

Splněné korespondenční úkoly a úkoly pro samostudium odevzdejte v e-learningovém kurzu 2 týdny před ústní zkouškou. K vypracování jednotlivých korespondenčních úkolů a úkolů pro samostudium využijte literaturu, která je uvedena v sylabu předmětu. Zároveň je nutné využít i literaturu předmětu „Pedagogika“, kterou byste však již měli mít prostudovanou.

Studijní opora je textem, který nemůže nahradit studium základní literatury, a proto je samostudium literatury uvedené v sylabu ultimativní pro splnění níže uvedených úkolů.

### 5. Klady a zápory:

- a) V celkovém rozsahu 5 normostran vlastními slovy „pouvažujte“ o kladech a záporech k níže popsaným pedagogickým názorům:

- A. S. Makarenka
- J. Deweye
- J. Locka
- J. A. Komenského
- G. A. Lindnera
- J. J. Rousseaua
- T. Akvinského
- Alternativní školy (obecně)

6. Vyhledejte konkrétní příklad „školy“, která funguje na konceptu volné školy dle Tolstého a napište stručnou úvahu o tomto způsobu vzdělávání. V rozsahu 1 normostrany.

7. Komparujte koncept R. Owena se současnými projekty na prevenci sociální exkluze.

*V rozsahu 1 normostrany.*

8. *Vyhledejte v odborné literatuře charakteristiku jednotlivých pojmů – pedagogický utopismus, pedagogický pesimismus, pedagogický realismus a pedagogický optimismus. K jednotlivým přiřadte 2 jména pedagogických osobnosti dějin pedagogiky a zdůvodněte, proč právě ony reprezentují dané.*

*V rozsahu 1 normostrany.*

5. *Vyhledejte definici pojmu „samosvojnost“ a napište krátké pojednání v současné analogii.*

*V rozsahu 1 normostrany.*

6. *Nejen J. A. Komenský byl zastánce toho, aby žáci vnímali „učivo“ prakticky všemi smysly. Vyberte si druh rizikového chování a rámcově popište, jak by s ním žáci mohli být všemi smysly „legálně“ seznámeni. (Legálně znamená, že je sice logické, že žáci mohou z pohledu kouření cigaretu – vidět, slyšet zvuk baličky při jejím balení, vykouřit, cítit kouř a osahat, ale je logické, že toto nebude prevence).*

*V rozsahu 1 normostrany.*

7. *Uvedte příklad nezáměrného pozitivního výchovného působení učitele v kontextu Herbartova výchovného vyučování.*

*V rozsahu 1 normostrany.*

8. *Uvedte 5 konkrétních příkladů v analogii se současností dle Rousseauovy a Spencerovy zásady – princip přirozených následků.*

*V rozsahu 1 normostrany.*

## *Korespondenční úkoly*

9. *Dle současného „organogramu“ vzdělávací soustavy ČR vypracujte (vyhledejte v odborné literatuře) „organogramy“ k jednotlivým fázím vývoje vzdělávacího systému od roku 1774 na území českých zemí.*
  
10. *Vyhledejte libovolný studijní plán studijního programu učitelství a jednotlivé předměty zařaďte do ročníků dle učitelských ústavů a obsahových náplní dle G. A. Lindnera.  
V rozsahu 1 normostrany*
  
11. *V odborné literatuře (Didaktika analytická – J. A. Komenský) si vyberte 10 didaktických zásad a „zasadte“ je do kontextu primární prevence rizikového chování.  
V rozsahu 1 normostrany.*

## LITERATURA

- CACH, J., DVOŘÁK, K. G. A. *Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN, 1970.
- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984.
- CIPRO, M. *Němečtí pedagogové*. Praha, 2003. ISBN 80-239-0148-6.
- CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha, 2001. ISBN 80-238-6334-7.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
- HOFMANN, F., KYRÁŠEK, J. J. F. *Herbart a jeho pedagogika*. Praha: SPN, 1977.
- HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M. *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec: Vysoká škola strojní a textilní v Liberci, 1993.
- JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-102-3.
- JŮVA, V. sen. a jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-07-9.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky. Díl II., Od renesance a reformace do konce století osmnáctého. Svazek I*. Praha: Česká grafická unie a.s., 1923.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky. Díl II., Od renesance a reformace do konce století osmnáctého. Svazek II*. Praha: Česká grafická unie a.s., 1923.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky. Díl III., Vývoj teorií pedagogických od konce století osmnáctého. Svazek III*. Praha: „Dědictví Komenského“, 1923.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429.

KOVAŘÍČEK, V., JEDLIČKOVÁ, I. *Školství v českých zemích. I. vývoj školských soustav.* Olomouc-Hradec Králové, 1994.

MEDYNSKIJ, J. N. *Dějiny pedagogiky. II. Vydání.* Praha: SPN, 1953.

*Nový řád školní a vyučovací.* Praha: Zemský Ústřední Spolek Jednot Učitelů v král. Českém, 1905.

PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času, 3., aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

PECHA, L. L. N. *Tolstoj a jeho pedagogický odkaz.* Praha: SPN, 1982.

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J., a kol. *Akademický slovník cizích slov II. díl L-Ž.* Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0524-2.

POLIŠENSKÝ, J., PAŘÍZEK, V. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku.* Praha: SPN, 1987.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 3., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy.* Praha: Orbis, 1930.

RIEDL, M. *Dějiny pedagogiky.* Praha: SPN, 1984.

SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika.* Praha: SPN, 1991.

SINGULE, F. *John Locke o výchově.* Praha: SPN, 1984.

*Slovník cizích slov.* Praha: Ottovo nakladatelství, 2000. ISBN 80-7178-376-1.

SOMR, M. *Antologie k dějinám školství a pedagogiky. I. díl.* Praha: Čs. Redakci VN MON, 1987.

SROGOŇ, T., CACH, J., MÁTEJ, J., SCHUBERT, J. *Dějiny školstva a pedagogiky.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

ŠTVERÁK, V. *Adolf Diesterweg, pedagog a školský politik.* Praha: SPN, 1977.

ŠTVERÁK, V. *Johann Bernard Basedow a jeho filantropinum.* Praha: SPN, 1980.

ŠTVERÁK, V. *Robert Owen a jeho pedagogické názory.* Praha: SPN, 1983.

ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky.* Praha: SPN, 1988.

ŠTVERÁK, V., ČADSKÁ, M. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky.* Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-797-6.

TICHÝ, F., R. *Informatorium školy mateřské.* Praha: SPN, 1964.

VÁŇA, J., a kol. *Dějiny pedagogiky.* Praha: SPN, 1957.

VRABCOVÁ, D., JANIŠ, K. *Vybrané pedagogické osobnosti východních Čech.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-525-2.

*Zakládací listina Univerzity Karlovy v Praze ze dne 7. dubna 1348* [online]. [cit. 2008 – 07 – 12]. <<http://www.cuni.cz/UK-1391.html>>

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

## PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON



Čas potřebný ke studiu



Klíčová slova



Průvodce studiem



Rychlý náhled



Tutoriály



K zapamatování



Řešená úloha



Kontrolní otázka



Odpovědi



Samostatný úkol



Pro zájemce



Cíle kapitoly



Nezapomeňte na odpočinek



Průvodce textem



Shrnutí



Definice



Případová studie



Věta



Korespondenční úkol



Otázky



Další zdroje



Úkol k zamyšlení



Název: Dějiny pedagogiky  
Autor: **Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.**  
Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě  
Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě  
Určeno: studentům SU FPF Opava  
Počet stran: 113

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.