

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

**Vlastenečtí pedagogové a jejich vliv na socializaci českého
národa**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.**

**Vypracoval:
Roman Hodek**

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Vlastenečtí pedagogové a jejich vliv na socializaci českého národa* zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Praze dne 16.04.2012

.....
Roman Hodek

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Miloslavovi Jůzlovi, PhD. za metodickou pomoc při zpracování bakalářské práce, trpělivost a za jeho velmi cenné rady a připomínky.

Dále děkuji pedagogickým pracovníkům, kteří mi umožnili provést výzkum na školách, nezbytný pro zpracování praktické části práce.

Roman Hodek

OBSAH

Úvod	3
------------	---

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Období středověku	5
1.1 Počátky vzdělávání na našem území	5
1.2 Církev jako šířitel vzdělání	6
1.3 Období vlády Karla IV.	8
1.4 Stoletá válka a její vliv na společnost	10
2. Období novověku	12
2.1 Humanistická škola a pedagogika	12
2.2 Jednota bratrská	15
2.3 Bitva na Bílé hoře – konec období humanismu a renesance Jan Amos Komenský	16
2.4 České země po bitvě na Bílé hoře	20
3. Období společenských reforem	22
3.1 Osvícenství – vlastenečtí pedagogové – národní obrození	22
3.2 Období 30. let 19. století – počátek 20. století	32
3.3 Česká pedagogika v první polovině 20. století	40
3.4 Česká pedagogika v nově vzniklé Československé republice	45

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkumná část	51
4.1 Cíl výzkumu	51
4.2 Podklady pro formulaci hypotéz	51
4.3 Výzkumný vzorek	52

4.4	Výzkumná metoda	52
4.5	Provedení výzkumu	53
4.6	Analýza a interpretace výsledků výzkumu	53
Závěr		59
Resumé		61
Anotace		62
Klíčová slova		62
Seznam literatury a dalších použitých zdrojů		64
Seznam příloh		66

ÚVOD

V úvodu práce považuji za nutné zdůraznit, že význam slova "vlast" a všechna slova od něj odvozená, nevnímám v žádné jeho vyhraněné, nebo zpolitizované formě. Nikoliv, mám na mysli jeho původní, prostý význam, který u člověka vyvěrá z pocitu lásky ke své zemi, z pocitu sounáležitosti s národem, jehož je částí, z pocitu prosté lidské hrdosti, že tomu tak je. Slovo vlast existuje, protože označuje určitý, specifický pocit každého člověka na této planetě. Pocit vyjadřující jeho potřebu někam patřit, být součástí něčeho, čemu rozumí, k čemu se bytostně vztahuje a co mu dává pocit bezpečí. Žádný pocit nelze vtěsnat do přesných formulací a o pocitu vlastenectví to platí dvojnásob. Snad se mi ale podařilo alespoň nastínit to, co si pod tímto pojmem představuji já.

Ve spojitosti se slovem pedagog pro mě pojem "vlast" nabývá na ještě mnohem vyšším významu. Ohlédneme-li se v čase zpět, do dob antického Řecka, shledáme, že slovo "pedagogika" má svůj původ ve slovech *paidós*, které znamená v překladu "dítě" a slova *ágein*, které se překládá jako "vésti", nebo "doprovázet". Pedagogy tak byli v antickém Řecku označováni otroci majetných Řeků, kteří pečovali o jejich děti a kromě jiného je doprovázeli i do školy a ze školy. Avšak již v těchto dobách nabývalo toto slovní spojení významu pro označení člověka, zpravidla vzdělaného otroka, který dětem poskytoval základní vzdělání. Původní význam fyzického doprovázení, nebo vedení dítěte se tak postupně změnil na jeho vedení ve smyslu výchovném a vzdělávacím, který má dodnes.

Vlastenecký pedagog je tedy tím, kdo dítě vychovává a vzdělává a v tomto procesu klade důraz na výchovu k vlastenectví. Nabízí se však otázka, proč se v určitém období historie národa českého termín "vlastenecký pedagog" vůbec objevil. Abychom našli odpověď na tuto otázku, je třeba, abychom pochopili význam pedagogiky, v jejím historicko-sociálním vývoji a v tomtéž kontextu význam vlastenectví jako základní sociální potřeby.

Ačkoliv by se na první pohled mohlo zdát, že pojem "vlastenectví" vyznívá, v současné době globalizačních tendencí, mírně řečeno archaicky, podle mého názoru je tomu právě naopak. Dokáží si totiž představit svět jako pestrou mozaiku odlišných kultur, které se budou svým dědictvím navzájem obohacovat, avšak není podle mého názoru možné předpokládat, že v rámci globalizace vznikne nová, "globální" kultura, která bude plnohodnotně plnit své sociální funkce v tak širokém spektru odlišných společenských prostředí, jakými současný svět disponuje.

Protože vývoj pedagogiky byl a je procesem, determinovaný potřebami společnosti, ve které probíhá, je podle mého názoru nezbytné při zpracování tématu vlasteneckých pedagogů

a jejich vlivu na socializaci českého národa, poskytnout alespoň rámcový přehled vývoje české pedagogiky v kontextu vývoje společnosti.

Bakalářská práce je proto zpracována tak, aby ve své teoretické části poskytla stručný přehled vývoje české pedagogiky od svých prvopočátků až do období vzniku samostatné československé republiky, a to se zvláštním zřetelem na prvky vlastenectví, za něž je podle mého názoru třeba považovat veškeré úsilí českých pedagogů o hledání optimální formy výchovy a vzdělávání dětí vyrůstajících v českém prostředí. V části praktické jsem potom, vzhledem k vývoji současné společnosti, považoval za relevantní k části teoretické zjistit, jaké jsou vědomosti žáků současných škol o pojmu "vlastenectví" a o osobnostech české pedagogiky v souvislosti s tímto pojmem.

Při zpracování tématu mi byla základním zdrojem informací zejména publikace: Kopecký, J. a kol. Kapitoly z dějin pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1970, která je výsledkem chronologického zpracování velkého množství materiálu o vývoji české pedagogiky. Tento pramen jsem zvolil zejména proto, že na rozdíl od většiny jiných zdrojů, není pouhým encyklopedickým zpracováním historických událostí, ale poskytuje ucelený a logický přehled o vývoji pedagogiky. Druhým, neméně závažným důvodem pro výběr tohoto zdroje jako základního, je skutečnost, že jeho obsah není, jako je tomu u většiny starších literárních zdrojů, žádným způsobem zpolitizován.

1. OBDOBÍ STŘEDOVĚKU

1.1 Počátky vzdělávání na našem území

První náznaky důležitosti a významu vzdělávání lze na našem území vysledovat již v období Velkomoravské říše, za vlády knížete Rostislava. Velkomoravská říše v té době čelila značným expansivním snahám ze strany říše Východofranské, a to nejen vojenským, ale i kulturním a duchovním. Kníže Rostislav se proto obrátil na byzantského císaře Michala III., v němž našel spojence proti franské rozpínavosti, se žádostí o vyslání nových křesťanských učitelů. Důvodem bylo ustanovit na území Velkomoravské říše samostatnou církevní organizaci a zbavit se tak v oblasti duchovní vlivu říše Východofranské. Císař Michal III. vybral pro tento úkol vzdělané soluňské bratry, Konstantina a Metoděje, a to jednak pro jejich předchozí misijní úspěchy, ale zejména pro jejich mimořádné jazykové znalosti.

Konstantin a Metoděj se tak roku 863 ocitli před nelehkým úkolem. Splnit požadavek knížete Rostislava a vychovat a vzdělat budoucí kněze křesťanské víry. V Soluni, odkud bratři pocházeli, se mluvilo dvojjazyčně, řečtinou a slovanským jazykem. Konstantin ale potřeboval pro splnění účelu mise, tedy vzdělávání budoucích kněží, nejen jazyk hovorový.

Jako nezbytný předpoklad úspěšného splnění mise se tak, v poněkud odlišném jazykovém prostředí, ukázala potřeba jazyka a písma, které by se mohly stát nositelem křesťanského učení a prostředkem k jeho šíření. Konstantin proto za tímto účelem vytvořil jazyk nový, tzv. církevní staroslovanštinu a písmo odvozené z písma řeckého, které by ale bylo schopné zachytit zvukové odlišnosti slovanského jazyka. Tak vznikla tzv. hlaholice.

Poté, co měl Konstantin k dispozici jazyk i písmo, které splňovaly požadované nároky, mohla mise započít. V oblasti praktického působení Konstantina a Metoděje na našem území jistě stojí za pozornost i využití různých didaktických pomůcek, z nichž za pozoruhodnou, v různých obměnách po staletí používanou, lze považovat dřevěné destičky s voskovým povrchem, do kterých se písmo zapisovalo písátky, která byla na opačném konci rozšířena do uhlazovátka, jímž se mohlo písmo na destičce uhlazením zase odstranit.

Mise Cyrila a Metoděje byla úspěšná. Díky ní se křesťanství rozšířilo po celé Velkomoravské říši a církevní staroslovanština se, po schválení papežem Hadriánem II., stala jazykem bohoslužebným (Čornej a kol., 2001).

Na tomto období můžeme zřetelně demonstrovat nejen to, jak bylo vzdělání využito za účelem dosažení politických cílů a ochrany kulturního prostředí, ale i jak byla realizace tohoto

cíle zpětně přínosná pro vzdělávací proces. V daném případě se jednalo o vznik nového jazyka, písma a zdokonalení výukových metod. Tyto principy pak můžeme sledovat v celém dalším období vývoje vyspělé společnosti a na jejich podkladě je třeba vzdělání vnímat i jako účinný nástroj k dosažení politických a společenských cílů.

1.2 Církev jako šířitel vzdělání

Nositelem systematického vzdělání, jehož účelem bylo zejména šíření víry a písma svatého, se v důsledku přirozeného historického vývoje a možností stala církev. Církev již od samých počátků docenila význam a důležitost vzdělání a jeho využití pro upevnění svých pozic. Jako jediný šířitel vzdělání měla církev plně pod kontrolou nejen obsah vzdělání, ale i to, komu bude vzdělání poskytnuto. Vzdělání tak bylo dostupné pouze vládnoucím vrstvám, jejichž prostřednictvím si církev zajišťovala světskou moc.

V 10. století jsou u nás zakládány tzv. katedrální školy, jejichž účelem bylo vzdělávání kněží. Základem výuky na těchto školách byl systém zvaný "septem artes liberales" (sedmero svobodných umění), který založil Martianus Capella, římský právník a filozof kolem roku 415. Tato umění byla popisována jako "svobodná", protože jejich studium nebylo, na rozdíl od manuálních zručností, povinné. Sedmero svobodných umění se rozděluje na tzv. trivium (trojcestí), tj. studium gramatiky, rétoriky a dialektiky a quadrivium (čtyřcestí), t.j. studium aritmetiky, geometrie, astronomie a hudby.

V tomto ranném období našich dějin se musíme, v souvislosti s pedagogickou činností, zmínit o místě zvaném Budeč. Ačkoliv jsou historické prameny na fakta o tomto místě skoupé, měl se zde, podle staroslověnské legendy *Život svatého Václava*, vzdělávat český kníže Václav (907-935), který je považován za patrona české země. Tento moment naší historie je historicky obtížně doložitelný, avšak přesto se toto místo stalo symbolem pro mnohem historicky pozdější, vlastenecky smýšlející pedagogy, kteří podle něj pojmenovali jedno z míst, na kterém vyvíjeli svou činnost a jemuž dali název Budečská škola (Králíková a kol., 1977).

V období 10. století stojí za zmínku i význam jednotlivých mnišských řádů, které působí na našem území. Jejich zájmem bylo posílení vlivu církve v co nejširších vrstvách obyvatelstva. Způsob vzdělávání poskytovaných těmito řády sice spočíval převážně v memorování náboženských textů, avšak rovněž i ve výuce praktických dovedností, která

měla oslovit co nejširší vrstvy obyvatel. Např. řád benediktýnů měl značný význam při šíření vědomostí v oblasti zemědělství a zpracování surovin.

Rozšíření oblasti vzdělávání v Písmu svatém o praktické dovednosti bylo však zejména v zájmu církve, neboť výuka v praktických dovednostech zvýšila zájem o věci duchovní a naopak, znalost praktických dovedností byla přínosem pro církev, neboť znamenala větší výnosy a ty zase vyšší příjmy církve.

Ve 13. století dochází, v důsledku intenzivních snah o šíření vlivu církve, ke vzdělávání dětí i na tzv. školách farních. Školy farní sice byly přístupné širší vrstvě obyvatel, ovšem jejich úroveň byla oproti školám katedrálám velmi nízká. Nezřídka byl na těchto školách učitelem zvoník, který měl jen základní znalosti ve čtení, psaní a počítání.

Významnou osobností tohoto období je italský filosof Tomáš Aquinský (1227-1274), představitel filosofického směru, označovaného jako "scholastica". Scholastika byla v podstatě účelovou záležitostí. Byla teologickou interpretací Aristotelova díla, jejímž smyslem bylo obhajovat církevní dogmata, tedy tvrzení, která nelze dokázat a která je třeba bez důkazu přijmout. Např. dogma o neposkvrněném početí nebo nanebevzetí Panny Marie. Scholastika plnila roli obhájce církve tak úspěšně, že je dodnes základem církevního myšlení (Jůva, V. sen. & jun., 2007).

Pokud však v tomto období mluvíme o vzdělávání, musíme si uvědomit, že se nejednalo o vzdělávání v tom smyslu, jak jej chápeme dnes. Vzdělání bylo výhradní záležitostí církve, která samozřejmě neměla žádný zájem na tom, aby v člověku, ať už jím byl kdokoliv, podporovalo vzdělání tvořivé a vlastní myšlení. Podstatou studia tak bylo zejména pamětní učení náboženských textů a ačkoliv se v této době dostávalo vzdělání především potomkům feudálů, tělesné tresty byly běžnou součástí výuky.

To, že se děti, které zřejmě měly jiné zájmy a představy o svém dětství, nechtěly učit rozsáhlé texty nazpaměť, je asi přirozené. Jak bylo však odůvodňováno jejich bití, jakožto prostředek k jejich nápravě? Zde si církev opět sáhla do svého arzenálu Písma svatého a zaštitila se dědičným hříchem. Dědičným hříchem bylo podle Písma svatého lidstvo zatíženo již od dob svého vzniku, tedy od dob biblického Adama a Evy a podle něj se člověk rodí ke strádání a k práci. Tělesné tresty tak byly prezentovány jako jeden z přirozených důsledků dědičného hříchu (Kopecký a kol., 1970).

Scholastické učení a obhajoba tělesných trestů při výuce jsou dva jevy, které poznamenaly edukační proces na celá staletí dopředu.

1.3 Období vlády Karla IV.

Církev díky tomu, že byla centrem vzdělání a také díky tomu, že měla dispozice pro jeho šíření, získala již ve 13. století značnou hospodářskou moc a její postavení ve společnosti se stalo naprosto nezávislým na moci světské.

Ve 13. století dochází na našem území rovněž k rozvoji měst na zemědělsky a obchodně výhodných oblastech. V důsledku toho dochází ke zvýšení koncentrace obyvatel na jednom místě, což s sebou přináší zvýšené požadavky na přísun potravin a zboží. Postupně dochází k rozvoji zemědělství, řemesel a s tím souvisejícího obchodu. Význam měst roste a pod jejich správu se dostávají i školy, na nichž si správy měst prosazují oproti církvi svůj vliv. Církev tím ve městech ztrácí svůj dosavadní, zcela dominantní vliv v oblasti vzdělávání. Prakticky je však v této oblasti její vliv stále velmi silný.

Roku 1346 se vlády nad zeměmi Koruny české ujímá Karel IV. z rodu Lucemburků, člověk na svou dobu mimořádně vzdělaný. Krátce poté zakládá Karel IV., se souhlasem papeže, roku 1348 Pražskou univerzitu.

Dobu vlády Karla IV. lze bezesporu označit za období rozkvětu vzdělanosti, kultury a hospodářství království zemí Koruny české. Karel IV. byl velmi schopným diplomatem a v prostředí, kde se za legitimní politický nástroj považovaly vojenské konflikty, zajistil svou obratností klidné mírové prostředí, které umožnilo všestranný rozvoj království (Cílek, 2008).

Slabinou moci bohabojného Karla IV., jako vladaře, však byla skutečnost, že se do značné míry opíral o duchovní autoritu církve. Je tedy jen pochopitelné, že za období jeho vlády církev značně posílila své pozice a získala obrovské bohatství.

Tím, jak rostla moc a bohatství církve, prohlubovala se propast mezi ní a nejhudšími vrstvami obyvatel. A právě v této chvíli se, ke škodě církve, projevil i význam Pražské univerzity.

Před jejím založením bylo totiž vzdělání jednou z těžko překročitelných bariér mezi vrstvou majetných a vrstvou těch méně zámožných. Dostupnost univerzitního vzdělání však začala tuto sociální bariéru prolamovat. Absolventi univerzity, původem ze slabších sociálních vrstev, se tak ze studií vracejí s poznáním "světskosti" církve a její touhy po moci a bohatství. Tato skutečnost měla za následek postupný růst sociálního napětí ve společnosti. Karel IV. tento jev nepodceňoval a snažil se jej řešit včas a pokud možno co nejmírnějšími prostředky.

Ačkoliv byl Karel IV. bohabojný člověk, který vždy stál na straně církve, tentokrát musel učinit krok, jímž by snížil rostoucí odpor obyvatel vůči ní. Z důvodu vlastního přesvědčení a zachování stability země však nemohl proti církvi zasáhnout zásadním způsobem osobně. Proto povolal kazatele Konráda Waldhausera, aby ten ve svých kázáních převzal tuto roli a napomínal představitele církve k pokoře.

Kázání Konráda Waldhausera neměla mít žádný zásadnější význam na postavení a moc církve a jejich jediným významem mělo být snížení sociálního napětí a uklidnění situace. Povolání kazatele Karlem IV. k "očišťení" církve však vedlo k posvěcení těchto snah samotným vladařem a pak bylo jen otázkou času, kdy se této role ujme někdo další, kdo nebude ve své činnosti pod kontrolou krále a církve.

Role kritika církve se tak ujal Jan Milíč z Kroměříže. Ve svých kázáních, ve kterých kritizoval zesvětštelou církev a rozmařilý život měšťanů, se však neobracel k mnichům a měšťanům, ale přímo k chudině. Původní záměr Karla IV. k uklidnění společenské situace a zmírnění napětí mezi církví a lidem tak dosáhl svého opaku.

Učení Jana Milíče z Kroměříže je v této souvislosti významné i z toho důvodu, že z jeho kázání poprvé zaznívala myšlenka tzv. chiliasmu, tedy myšlenka, že po porážce Dábla bude nastolena tisíciletá říše Kristova. Důležité ovšem podle chiliasmu je, že každý je povinen k porážce Dábla přispět svým úsilím. Proto se toto učení stávalo rozhodujícím impulsem pro vznik lidových hnutí prakticky od vzniku křesťanství a myšlenka chiliasmu sílila vždy, když moc církve a její politika přestoupily společensky tolerovatelnou mez. Myšlenka chiliasmu je vlastní husitskému hnutí a její silný vliv můžeme zaznamenat později i u Jana Amose Komenského.

Mezi ty, kteří studovali na Pražské univerzitě a měli blíže spíše ke středním a nižším vrstvám byl Tomáš Štítný ze Štítného (1331-1402). Ve shodě s tehdejší vývojem společnosti, i on usiluje o reformu církve. Jeho literární činnost, psaná česky, se ponejvíce obrací k dětem, k jejich výchově. U Tomáše Štítného ze Štítného již můžeme pozorovat zřetelné pedagogické snahy, které kladou důraz na mravní čistotu a, navzdory době, i na citlivý přístup k dětem, např. *Knížky šestery o obecných věcech křesťanských; Řeči besední* (Kopecký a kol., 1970).

1.4 Stoletá válka a její vliv na společnost

Po smrti Karla IV., roku 1378, usedá tentýž rok na český trůn jeho syn Václav IV. Byla to doba politicky velmi složitá, neboť v Evropě zuří tzv. Stoletá válka (1337-1453) mezi Anglií a Francií o nadvládu ve Flandrech a jihozápadní Francii. Válka měla za následek vznik ničivých vln moru, z nichž ta největší na české království dolehla v roce 1380, tedy pouhé dva roky po korunovaci Václava IV.

Složitá politická situace té doby měla za následek i vznik papežského dvojvládí (papežské schizma), kdy na papežský stolec usedli dva papežové, Urban VI. a Klement VII. Vznik papežského dvojvládí přispěl k dalšímu znedůvěryhodnění církve, které navíc církev sama podporovala neskrývaným úsilím o hromadění majetku a opouštěním role prostředníka mezi člověkem a Bohem (http://cs.wikipedia.org/wiki/Papezske_schizma).

Taková změna v postoji církve nezůstala bez odezvy a ze strany vzdělců, např. anglického teologa Johna Wiklefa (1320-1384), se stala důvodem ke kritice církve a papeže, která měla podobu revolučních, reformátorských myšlenek a později se stala východiskem pro humanistické a renesanční hnutí. Wiklefovy myšlenky a názory měly ohlas i u části mistrů pražské univerzity, což na univerzitě vyvolalo značné názorové neshody.

Václav IV. byl přesvědčen, že nežádoucí papežské schizma lze vyřešit svoláním koncilu, což by v případě úspěšnosti posílilo jeho pozici u papežského stolce. Proti svolání koncilu však byli na pražské univerzitě němečtí univerzitní mistři. Král proto využil protiněmeckých tendencí, které na univerzitě působily a roku 1409 vydal tzv. Dekret Kutnohorský, kterým na univerzitě získali Češi tři hlasy proti jednomu hlasu cizích národů. Pražská univerzita se tak dostala pod jednoznačnou kontrolu českých univerzitních mistrů. Téhož roku, tedy roku 1409, byl jmenován univerzitním rektorem Jan Hus (1370-1415) (Čornej a kol., 2001).

Jan Hus působil na Pražské univerzitě již od roku 1398 a nijak se netajil svými sympatiemi k Wiklefovým názorům na nutnost reformy církve. Po svém jmenování do úřadu měl Jan Hus, jako univerzitní rektor, prakticky neomezené možnosti pro šíření svých revolučních myšlenek. Ve svých rektorských proslovech zdůrazňuje důležitost mistrova vlastního příkladu, mistrovu osvícenost, moudrost, laskavost a zkušenost, stejně tak jako pravdivost, a spravedlnost.

Pro Husa je měřítkem toho, co je správné a pravdivé, výhradně Písmo svaté, tedy nikoliv církev. Každý je proto podle Husa povinen se jím řídit, neboť pouze ono a vlastní

svědomí je každému člověkem soudcem. Tato myšlenka současně předpokládá, že každý člověk se musí umět samostatně rozhodovat a být za své jednání zodpovědný. Husův důraz na samostatnost v rozhodování každého jednotlivce měl značný sociální dopad, neboť se musel nutně odrazit v procesu výchovy. Aby toho však mohlo být dosaženo, bylo třeba, aby Písmo svaté bylo srozumitelným jazykem přístupné všem lidem. Jan Hus proto lidu nekázal v latině, jak bylo běžné, ale v českém jazyce, aby prostřednictvím jeho kázání bylo Písmo svaté srozumitelné široké vrstvě obyvatel.

Ve shodě s potřebou posílení role českého jazyka píše Hus spis *De orthographia bohemica* (O českém pravopisu), který měl upevnit pozice českého jazyka i v psané formě, neboť se jedná o jakousi učebnici českého pravopisu, předchůdce českých slabikářů. Hus se při psaní této učebnice musel vypořádat s podobným problémem jako Konstantin, tedy musel psanou formu českého jazyka přizpůsobit jeho fonetické formě. Do psaného jazyka proto zavedl diakritická znaménka, která tuto funkci plnila.

Netečnost církve k jakýmkoliv reformám měla za následek, že Husovo učení postupně přerostlo v ozbrojené husitské revoluční hnutí, jehož odezvou byly, ze strany církve, křížácké výpravy. Myšlenka na šíření Písma svatého, jeho pravdy a jediné správné víry, podporovaná chiliastickým učením bylo to, co stoupence husitského hnutí sjednocovalo a dodávalo jim odvahy na bitevních polích. Bylo tedy nutné, aby všichni členové husitského hnutí byli Písma svatého znalí. Proto každý, kdo byl schopen poskytnout elementární znalosti čtení a psaní, nebo alespoň čtení, tak měl učinit.

Tak byl poprvé položen základ všelidového vzdělání, přístupného i těm nejchudším vrstvám obyvatel, a to na nových pedagogických základech, za které je třeba považovat zejména již zmíněné přizpůsobení písma mluvenému slovu, způsob šíření vzdělání, ale rovněž změnu přístupu k vyučování dětí. Ta se projevila zejména v tom, že děti nebyly v Husově učení vnímány v souvislosti s dědičným hříchem, tedy jako bytosti, ze kterých je třeba učením vyhnat ďábla, ale naopak, že je při jejich výchově nutné být laskavý, trpělivý a spravedlivý. Dalším podstatným rysem husitského lidové vzdělávání byla skutečnost, že učení bylo přístupné stejně chlapcům jako dívkám (Kopecký a kol., 1970).

2. OBDOBÍ NOVOVĚKU

2.1 Humanistické škola a pedagogika

Husitské revoluční hnutí probíhalo na našem území v době, kdy se Evropou šířil tvořivý vliv humanismu a renesance, jehož myšlenky se, v době tak nepříznivé pro církve, mezi lidmi snadno ujímaly. V humanistickém myšlení byl smyslem lidského bytí "člověk tady a teď", nikoliv tedy až jeho posmrtný život poté, co bude souzen božím soudem. Rozkvět v tomto období tak zaznamenal zájem o krásno, které nabízí život světský a zájem o člověka, jako jedinečnou boží bytost. Tento nový směr myšlení, který přenáší váhu smysluplnosti lidského bytí na člověka samotného, se musel projevit i v přístupu ke člověku a jeho společenské roli.

Humanismus mění i pohled na výchovu a vzdělávání ve shodě s myšlenkami, realizovanými pod vlivem humanismu již v době husitského hnutí. Ačkoliv humanismus nebyl vysloveně proticírkevním myšlením, způsobil, že vliv církve poněkud oslabil. Výrazným představitelem humanismu, který měl přímý vliv na jeho šíření v Čechách, byl Erasmus Rotterdamský (1437-1536).

Síla vlivu Erasma Rotterdamského na české prostředí spočívala zejména ve skutečnosti, že byl v intenzivním kontaktu s českými humanisty Janem Šlechtou ze Všehrd a Zikmundem Hrubým z Jelení, kteří jeho učení bezprostředně šířili mezi českými vzdělanci (Kopecký a kol., 1970).

Pojetí humanismu pro oblast pedagogiky prezentuje Erasmus Rotterdamský ve svém díle *De ratione studii* (O způsobu studia), ve kterém se důsledně vrací ke kořenům humanismu, k období starověku. Základním předpokladem humanistického učení je proto, podle Erasma Rotterdamského, studium původních literárních pramenů. Ze všeho nejdůležitější tedy je, aby si žáci osvojili znalost jazyků, ve kterých jsou tyto původní prameny dostupné, tedy jazyka latinského a řeckého. Poté je třeba, aby se žák seznámil s mythologií, která je inspirací básníkům a se zeměpisem, který je nezbytným předpokladem pro pochopení historie. Největší pozornost je při studiu, podle Erasma Rotterdamského, třeba věnovat pochopení historie jako takové, neboť ta je důležitá pro pochopení i jiných oblastí lidských činností, jako např. zemědělství, stavitelství apod. (Štverák, 1983).

Humanismus s sebou v osobě Erasma Rotterdamského a dalších humanismů přináší zmírnění odporu vůči latině, který zesílil zejména v období husitských válek. Dalo by se tedy říci, že v období humanismu a renesance slaví svou renesanci i latina, jejíž znalost se v tomto

období ukazuje být nezbytnou pro studium původních pramenů. Na druhou stranu však český jazyk, který byl v období husitských válek v písemné podobě zdokonalen, se ukázal být velice vhodným nástrojem pro šíření myšlenek humanismu v prostředí méně vzdělaném, ale českého jazyka a písma znalém, obecně tedy převážně v prostředí měšťanském.

V polovině 15. století dochází, pro oblast vzdělání, k významné události, kterou byl vynález knihtisku. Vynález knihtisku umožnil rychlé šíření informací prostřednictvím cenově dostupnějších knih. Díky němu se zvýšila dostupnost nejen náboženských textů, ale i učebnic, které se začaly tisknout, a to nejen v jazyce latinském, ale i v jazyce českém.

V 15. a 16. století dochází na území měst k zakládání škol, z nichž ty nejnižší se nazývaly školami dětinskými, neboť se v nich vyučovaly malé děti a jen v českém jazyce. Kromě těchto škol, které byly zřizovány obcí, dochází i k vyučování dětí v soukromí, v tzv. pokoutních školách. Tyto školy se obsahem výuky přidržovaly norem ve školách obecních, avšak výuku neposkytovali ve svých domech řádní učitelé, ale zpravidla jen látky znalí řemeslníci, někdy i bakaláři.

Tento stav měl za následek vznik jistého napětí mezi školami obecními a školami pokoutními, neboť počet škol pokoutních nikdo nereguloval a ten se nekontrolovaně zvyšoval. Ve svém důsledku tak školy pokoutní odčerpávaly žáky školám obecním, jejichž učitelé si pak představitelům obce na školy pokoutní stěžovali. Tuto živelnost v poskytování různé kvality a úrovně výuky bylo třeba bezodkladně řešit, neboť se postupně dotkla i vyšších škol partikulárních, které připravovaly žáky ke studiu na univerzitě.

Významnou roli při řešení tohoto problému sehrála sama univerzita, která nabádala představitele obcí, aby jimi spravovaným školám věnovali veškerou možnou péči a podporu a na jednotlivé školy posílala své absolventy – bakaláře.

Za rektorství univerzitního mistra Martina Bacháčka z Neuměřic (1539-1612) byla, za účelem zvýšení a sjednocení úrovně škol, využita skutečnost, že bakaláři, posílání na partikulární školy univerzitou, byli i nadále vázáni univerzitní jurisdikcí a jako takoví ve své činnosti podléhali vedení univerzity. V rámci těchto univerzitních snah o zvýšení úrovně vzdělávání vznikaly v této době první školní řády, jimiž měla být sjednocena a ustálena organizace výuky na jednotlivých školách.

K nejstarším školním řádům na českých školách patří školní řád z roku 1551, vydaný Janem Matheisem. Avšak řád, který skutečně sjednocoval pravidla školy na všech školách, byl až řád rektora univerzity Petra Kodiceilly z Tulechova, vydaný roku 1586.

Jeho obsahem jsou v přístupu k žákům patrné ideje humanismu, formulované již Janem Husem, které nabádají učitele malých dětí k přívětivosti a mírnosti. Z řádu je patrné, že děti

na školách nebyly učeny jen výukovým předmětům, ale byli i vychováváni, neboť jím byly vedeny např. ke slušnému chování a k tělesné čistotě. O citlivém přístupu k malým žákům svědčí například i skutečnost, že školní řád připouštěl, aby si děti mohly mezi učením pohrát, nebo zazpívat. Učitel je obsahem řádu nabádán, aby rozlišoval potřebné od nepotřebného a aby výuku přizpůsoboval věku, nadání a předchozím vědomostem žáka. Je zde tedy ze strany školního řádu předpokládán individuální přístup k žákovi (Kopecký a kol., 1970).

2.2 Jednota bratrská

Koncem 15. a počátkem 16. století se v Čechách objevil nový fenomén, který v následujících letech významně ovlivnil celou společnost. Byla jím Jednota bratrská. Jednota bratrská vznikla po porážce husitského revolučního hnutí (1434), jako jakási snaha o zachování původních humanistických myšlenek a mravních hodnot křesťanství, odmítající bohatství a sociální nerovnost.

Myšlenky Jednoty bratrské ale nešířili její stoupenci se zbraní v ruce jako husité, ale v pokoře, s důrazem na mravní čistotu člověka a zachování křesťanských ideálů. Odezvu a přijetí našla Jednota bratrská zejména v prostředí nemajetných vrstev, drobných řemeslníků a hospodářů.

Duchovním otcem Jednoty bratrské byl Petr Chelčický (1390-1460), který ve svém spise *Siet' viery pravé* odsuzuje kněží a mnichy, pro něž je víra cestou k vlastnímu obohacení. Myšlenku humanismu zdůraznil Chelčický odmítnutím války a násilí jako prostředku k řešení sporů. Nápravu světa spatřoval v přeměně lidského společenství na nových principech cestou převýchovy člověka. Celé úsilí Jednoty bratrské proto bylo zaměřeno tímto výchovným směrem, jehož základní teze jsou formulovány v tzv. Dekretech Jednoty bratrské.

Pro Jednotu bratrskou bylo typické, že se její členové neztotožňovali s humanistickým důrazem na člověka samého, neboť to pro ně představovalo odklon od křesťanského učení, který neschvalovali. V důsledku toho odmítali i vyšší vzdělání, které s sebou humanistické myšlenky neslo. Na druhé straně však zůstal v Jednotě bratrské zachován důraz na vzdělání v oblasti písma.

Elementární vzdělání, patřičná výchova v rodině a způsob života se tak v Jednotě bratrské staly jakýmsi základním členským požadavkem. Jednota bratrská vytvořila společnost lidí, svým způsobem života duchovně uzavřenou okolnímu, humanisticky naladěnému světu. Tento přístup se projevil i v oblasti elementárního vzdělání, kterou Jednota bratrská svým členům poskytovala, neboť jej vnímala jako jakousi protiváhu humanistickému učení, s důrazem na zachování tradičních křesťanských hodnot.

Působení Jednoty bratrské našlo mezi obyvateli široký ohlas a ta byla pod tlakem nových okolností nucena opustit svou izolovanou pozici. Koncem 15. století proto začaly v českých zemích vznikat a působit první školy Jednoty bratrské, tzv. bratrské domy. Bratrské domy vnesly do procesu vzdělávání nový, u nás dosud nevídaný prvek. Vzdělávání je zde totiž spojováno s fyzickou prací. Tato skutečnost měla snad svůj počátek v tom, že kněz

jednoty bratrské nebyl udržován, ale musel se sám zaopatřit a vydělat si na živobytí vlastní prací (Kopecký a kol., 1970).

Od počátku 16. století usilovala Jednota bratrská, v rámci vzdělávacího procesu, i o to, aby se vzdělání dostávalo zejména nadaným a schopným žákům, kterým měla být věnována zvláštní pozornost a kteří měli být dále posíláni na vyšší studia. Zastáncem tohoto úsilí byl mimo jiných Jan Blahoslav, biskup Jednoty bratrské, absolvent humanistických studií.

Jan Blahoslav pocházel z bohaté bratrské měšťanské rodiny, která mu mohla dopřát studia na školách. Při svých studiích na univerzitě ve Wittenbergu byl Blahoslav ovlivněn reformačním hnutím, které jej utvrdilo v přesvědčení, že vzdělání kazatelů Jednoty bratrské je nutným předpokladem jejího dalšího rozvoje. Právě Janu Blahoslavovi jsou přisuzovány zásluhy na vydání i některých prvních českých učebnic, např. Slabikáře Českého s Husovou abecedou (Králiková a kol., 1977).

Významným členem jednoty bratrské byl i Jan Amos Komenský (1592-1670), bezesporu největší pedagog naší historie. Již v průběhu studií na vysoké škole v německém Herbornu pomáhal Komenský svému učiteli Johannu Heinrichu Alstedovi s přípravou podkladů pro vydání obecné encyklopedie. Alstedova důvěra ve schopnosti mladého Komenského a jeho pedagogický přístup zanechaly v Komenském hluboký dojem a Alsted se pro Komenského stal vzorem. Posílen svými úspěchy při přípravě obecné encyklopedie, pustil se Komenský do práce na svých vlastních pracích, a to na vydání velkého slovníku *Poklad jazyka českého* a encyklopedii *Divadlo veškerenstva věcí*. Tato díla však Komenský nikdy nedokončil (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan-Amos-Komensky>).

2.3 Bitva na Bílé hoře – konec období humanismu a renesance, Jan Amos Komenský

Roku 1611 nahradil na českém trůnu nemocného, duševní chorobou stíženého Rudolfa Habsburského, jeho ambiciózní bratr Matyáš. Co se v prvních chvílích mohlo zdát jako obrat k lepšímu, projevilo se v pozdějších letech jako pravý opak. Král Matyáš převedl svůj dvůr rok po své korunovaci do Vídně a přenechal správu českých zemí místodržitelům z řad katolické šlechty (Cílek, 2008).

Po téměř sto letech nesmlouvavé nadvlády Habsburků nad českými zeměmi se začala mezi českými stavy probouzet myšlenka na možnost dostat se k trůnu. Tyto tendence českých

stavů se zřetelně projeví na jejich generálním sněmu zemí Koruny české v roce 1615, na němž bylo mimo jiné přijato usnesení o ustavení češtiny jako státního jazyka.

Výsledky generálního sněmu krále Matyáše mimořádně znepokojily a poté, co jeho manželství zůstalo bezdětné, prosadil do postavení budoucího krále svého synovce Ferdinanda Štýrského, zastávce rekatolizačních snah a nekompromisního odpůrce reformního hnutí. V rámci rekatolizace českých zemí dal Ferdinand Štýrský, ještě za vlády krále Matyáše, příkaz k uzavírání a boření protestantských kostelů. A to byla ona poslední kapka, kterou přetekl pohár trpělivosti českých stavů.

Čeští stavové dali, za podpory českého lidu, svou nespokojenost najevo pochodem na Pražský hrad, který završili tzv. druhou pražskou defenestrací, tedy vyhozením katolických místodržících z oken královské kanceláře. Tím se roku 1618 rozhořel plamen třicetileté války, který postupně zachvátil celou Evropu. Rozhodujícím mezníkem tohoto ozbrojeného konfliktu byl rok 1620, kdy došlo k Bitvě na Bílé hoře. V této bitvě však stavovská vojska podlehla početnější převaze katolických armád.

Po bitvě na Bílé hoře usedl na český trůn obávaný Ferdinand Štýrský, nyní Ferdinand II., císař římský a král uherský. A jak se dalo čekat, jeho vzkaz českým zemím byl jasný. Veřejnou a okázalou popravou sedmadvaceti českých pánů 21. června 1621, na Staroměstském náměstí, Ferdinand II. jasně deklaroval absolutní porobu českých zemí (Čornej a kol., 2001).

Čeští vzdělanci, zastávci reformního hnutí, byli nuceni české země opustit. Mezi nimi i Jan Amos Komenský, který se sice až do roku 1628 ukrýval v českých zemích, ale poté odešel do exilu do polského Lešna, které se stalo centrem bratrské víry.

Komenský ale stále věřil, že situace v českých zemích se změní a on se bude moci vrátit domů. Proto se věnoval práci, kterou mělo být české školství reformováno a všechna svá díla psal v českém jazyce. Jeho úsilí v tomto směru podpořila i skutečnost, že v polském Lešně se stal zástupcem rektora gymnázia, takže jeho sepětí s pedagogikou bylo o to těsnější.

V tomto období Komenský napsal např. taková díla jako *Česká didaktika*, *Brána jazyků otevřená*, *Informatorium školy mateřské*. Jeho bohatá literární činnost zaujala pozornost té části Evropy, která nebyla pod přímým rekatolizačním vlivem. Komenský byl zván na přednáškovou turné jednotlivých univerzit, avšak pohlcen svou prací, Komenský tyto nabídky zprvu odmítal. Poté si však uvědomil, že přednášky, o které byl žádán, jsou vhodným způsobem, jak prezentovat svou koncepci na reformu školství po celé Evropě, a proto svůj názor změnil a žádosti o přednášky na Evropských univerzitách přijímal. Do Anglie

a Švédska byl Komenský pozván, aby svou koncepci rozpracoval a aplikoval do tamějších vzdělávacích systémů.

V roce 1648 byla ukončena třicetiletá válka, která byla původní příčinou odchodu Komenského do exilu. Byla však ukončena tzv. vestfálským mírem, který pro české země znamenal upevnění moci katolické církve a upevnění pozic Habsburků na českém trůnu. To pro Komenského znamenalo konec nadějí na návrat do vlasti. V tomto období píše Komenský *Kšaft umírající matky jednoty bratrské*, kterým se loučil s vlastí i církví. Konec svého života strávil Komenský v holandském Amsterdamu, kde konečně našel klid pro svou práci. Komenský se zde věnuje práci na spisech, v nichž úročí všechny své pedagogické a životní zkušenosti. Po vleklých zdravotních problémech Komenský umírá ve věku sedmdesáti osmi let v holandském Naardenu.

Dílo Jana Amose Komenského je neuvěřitelně novátorské a obsáhlé. Komenský je, i v dnešní době, obecně prezentován a vnímán především jako pedagog. Komenský však byl především didaktik, který hledal cestu, jak napravit celý svět, jak napravit lidstvo samo. Jeho záměr a snahy vyvěraly především z doby ve které sám žil, z doby, ve které církve, jako představitel boží moci na zemi, pouze hromadila majetky, uchvacovala světskou moc a hnala celé národy do krvavých bitev. Komenský byl přesvědčen, že všechno zlo má svůj původ v lidské nevědomosti. Ve vzdělání viděl Komenský způsob, jak vnést do lidského bytí řád. Svou představu o takovém řádu popisuje Komenský ve svém díle *Didaktika*.

Didaktika je dílem, ve kterém Komenský prezentuje svou představu o celé teorii výchovy a její důležitosti, neboť jak Komenský říká, má-li se člověk stát skutečně člověkem, musí být vychován. A aby se člověk stal vzdělaným, musí se ve školách učit všemu. Zde se Komenský dostává k základní otázce. Objem učiva, v jeho době tak nepatrný oproti vědění dnešnímu, považoval Komenský i tak za příliš obsáhlý, aby bylo možno se mu naučit. Komenský tedy stojí před problémem, jak dostát svému přesvědčení, že je nezbytné, aby byl člověk vzdělán ve všem, resp. aby byl "všemoudrý" (pansofie).

Po mnoha experimentech a úvahách dochází Komenský k názoru, že za současného objemu vědomostí není možné, aby si člověk osvojil všechno vědění. Je proto třeba naučit se odlišovat podstatné od nepodstatného a naučit se alespoň tomu podstatnému. Řešením je mu vytvoření obecné encyklopedie, která bude obsahovat všechno známé vědění na straně jedné a na straně druhé malé učebnice, která bude obsahovat obecné principy, které jsou platné pro všechny věci a pro všechny případy.

Roku 1650 přijímá Komenský pozvání sedmihradských knížat Rákocziů do Blatného Potoka, kde měl v úmyslu realizovat svůj záměr pansofické školy. Při organizaci této školy

vycházel Komenský z nutnosti řádu, kterému mají být podrobeny - věci, jimž se učí, osoby, které se na učení podílejí, nástroje vědění, místa kde se učí, čas potřebný ke studiu, samotná práce a oddech. V obsahu školního vzdělávání rozlišuje Komenský studia trojího řádu.

Studia prvního řádu mají žáka vést k pochopení nejobecnějších principů a nejobecnějších pojmů a k jejich správnému nazírání a chápání. Proto je součástí těchto studií bystření smyslů, rozumu, paměti, jazyka, ruky, vůle a srdce.

Studia druhého řádu mají podporovat studia prvního řádu, a to tak, že poté, co si děti osvojí poznávání a seznámí se s věcmi nejdůležitějšími, při studiích druhého řádu se seznamují a označují věci, se kterými přicházejí běžně do styku. Součástí studia druhého řádu je i vyprávění historek, pozoruhodných věcí, událostí, různá cvičení a zvláštní úkoly, jako např. četba nenáročných knih.

Studia třetího řádu zahrnují hry, tělesný pohyb a obveselování mysli a umožňují a podporují studia prvního a druhého řádu.

Taková tedy byla Komenského představa organizace pansofické školy, která měla přispět k nápravě lidstva. Přes tento projekt obecné nápravy se Komenský samozřejmě zabýval i běžnou výchovou a výukou na stávajících školách. Komenský byl toho názoru, že každé dítě lze vychovat a vzdělávat a je jen věcí přístupu pedagoga, jak toho dosáhnout.

Podle Komenského má výchova tři hlavní cíle. Poznat sebe a svět, tedy vzdělání ve vědách, uměních a řemeslech. Ovládnout sebe, tedy výchova mravní a povznést se k Bohu, tedy výchova náboženská. Po ukončení vzdělávání by měl člověk cestovat. To ale neznamená, že vzdělávání je časově ohraničeno, naopak, vzdělávání je pro Komenského celoživotním procesem, ve kterém neustále využívá toho, co se ve škole naučil, jako nástroje k osvojení nových znalostí a dovedností, se kterými přichází člověk během svého života do styku.

Co se týká vlastní metody výuky, tu Komenský shrnul do pěti zásad, které by měly být v procesu výuky respektovány. Jsou to:

- zásada názornosti – žákovi by měla být látka předkládána ve spojitosti s realitou, s jeho vlastní zkušeností a neměla by tedy zůstat pouze v rovině teoretické,
- zásada systematičnosti a soustavnosti – vyučovaná látka by neměla být předmětem výuky izolovaných výukových bloků, ale měla by být prezentována jako systém vzájemně propojených, soustavně studovaných informací,
- zásada aktivnosti – žáci by neměli být objekty vzdělávacího procesu, které pouze pasivně přijímají učitelem předávané informace, ale měli by být podporováni v jejich aktivním studiu a ve využití získaných poznatků v praxi,

- zásada trvalosti – souvisí se zásadou systematičnosti a soustavnosti, s důrazem na průběžné opakování naučené látky,
- zásada přiměřenosti – forma výuky by měla být přizpůsobena věku dítěte a měla by respektovat jeho individuální schopnosti.

Ačkoliv by všechny předchozí řádky mohly budit dojem, že Komenský nekladl v procesu výuky a výchovy až takový důraz na kázeň žáků, opak je pravdou. Není třeba se o tom nijak zvlášť rozepisovat, myslím, že pro ilustraci názoru Komenského na kázeň žáků postačí připomenout jeho, dnes již téměř okřídlenou, zásadu "Škola bez kázně je jako mlýn bez vody" (Kopecký a kol., 1970).

Vlastenecké cítění Jana Amose Komenského prolíná celým jeho dílem. Vyvěralo z pocitu, že všichni lidé na Zemi mohou žít pospolu, v blahobytu a bez válek. Cestou k tomuto cíli mu bylo, jak již bylo řečeno, všem dostupné vzdělání, jehož prostřednictvím by každý člověk dosáhl moudrosti. Je jen logické, že tyto myšlenky směřoval Komenský zejména ke svému národu, kterému chtěl prospět nejvíce a od něhož byl násilně odtržen. Silné sociální cítění můžeme u Komenského vysledovat v celém jeho učení, nicméně již z názvů některých jeho děl je patrna láska ke svému národu a vlasti. Ať jsou to např. *Listové do nebe*, což je vlastně jakési "volání", v nichž Komenský prezentuje své soucítění s těmi nejchudšími a utiskovanými, tak např. *Poklad jazyka českého*, který však bohužel shořel při požáru v polském Lešně, nebo *Kšaft umírající Jednoty bratrské*.

2.4 České země po bitvě na Bílé hoře

Po bitvě na Bílé hoře došlo v českých zemích k potlačení reformačních snah, což se projevilo i v oblasti výchovy a vzdělávání mládeže, kterou měli plně pod kontrolou jezuité. Jezuitský řád byl založen r. 1540 Ignácem z Loyoly a jeho stoupenci působili v Čechách již od této doby. V době předbělohorské však nemělo učení řádu u obyvatelstva přílišnou odezvu a jeho vliv proto nebyl velký.

Po bitvě na Bílé hoře však bylo zájmem Ferdinanda II. a církve oslabit a ukončit v českých zemích reformační snahy. Za tímto účelem bylo působení jezuitského řádu v oblasti výchovy a vzdělávání ideální, neboť jednou ze základních oblastí působení jezuitského řádu byla právě oblast výchovy, kterou měli dokonale propracovanou. Jezuitští učitelé byli nejen

velmi vzdělaní, ale i trpěliví a oddaní své práci. Při výchově respektovali individualitu každého žáka a do výchovy zaváděli nové prvky, které posilovali sounáležitost žáků s řádem.

Jezuité však nebyli jediným řádem, který se zabýval výchovou a vzděláváním. Druhým významným řádem, který působil na našem území byli piaristé. Jejich činnost však byla, na rozdíl od jezuitů, orientována zejména na školství elementární a chudší vrstvy obyvatel.

Obecně lze však říci, že v době pobělohorské dochází k celkovému úpadku vzdělanosti. Na venkově přestaly školy existovat a populace jako taková byla zdecimována. Pokud můžeme mluvit o významu tohoto období pro českou pedagogiku, je to bohužel pouze ten význam, že proces výuky a vzdělávání se nejen zastavil, ale pod vedením církve učinil i pár kroků zpět (Kopecký a kol., 1970).

3. OBDOBÍ SPOLEČENSKÝCH REFORM

3.1 Osvícenství - vlastenečtí pedagogové - národní obrození

Zatímco v českých zemích dochází, díky politickému vývoji událostí, k celkovému úpadku, v Evropě je patrný zcela opačný vliv. Vliv osvícenství, které klade důraz na výchovu člověka, na vliv prostředí v jejím procesu a na rozdíl od tradičního pojetí náboženské výchovy, na přirozenost člověka.

Osvícenství bylo důsledkem reformačních tendencí, podporovaných společensko politickou situací v Evropě, kdy zejména ve Francii dochází k nebyvalému rozvoji průmyslu v podobě manufaktur a k posílení pozic měšťanstva. Církev naopak v těchto nových podmínkách svůj vliv ztrácí a je podrobována tvrdé kritice.

V této době se, vlivem osvícenství, začínají projevovat nové názory na svět, na člověka jako takového a na jeho výchovu. Klade se důraz na vzdělání a na osvětu, zdůrazňuje se přirozenost člověka, jeho přirozená práva a přirozená mravnost.

Mezi všemi představiteli tohoto ideového proudu vyniká osobnost francouzského pedagoga Jeana Jacquese Rousseaua (1712-1778), jehož názory a myšlení měly zásadní vliv na české pedagogy, zejména v období na přelomu 19. a 20. století. Rousseau klade největší důraz právě na přirozenost člověka, ze které má vycházet i jeho výchova. Za dobré považuje to, co vychází z rukou Božích, tedy přírodu a vše se podle jeho názoru naopak kazí v rukou člověka. Již v 17. století vidí Rousseau příčinu úpadku lidské společnosti v jejím odklonu od přírody. *"Lidé zotročeni zvykem popírají svou přirozenost a pod rouškou vzdělání skrývají chladnost, strach i nenávisť a svou nevědomost zakrývají zhoubnou skepsí."* (Somr, 1987, s. 56).

Rousseau proto považuje za jediné východisko k nápravě lidského pokolení v návratu člověka k přírodě. Ve svém díle *Emil čili o vychování* popisuje základní principy vlivu výchovy na jedince a protože společnost je zkažená, má být Emil vychováván mimo ni, v přírodě a jen se svým vychovatelem. Za své špatné skutky nemá být Emil trestán, ale má poznat přirozené následky svého jednání, a proto se jich napříště vyvarovat. Pro Rousseaua je při výchově dítěte důležitý citlivý vztah vychovatele. Nabádá vychovatele k tomu, aby byli zejména při výchově lidští a nezapomínali na své vlastní dětství, kdy sami toužili jen po hrách a zábavě (Jůva, V. sen. & jun., 2007).

Dalším z významných světových pedagogů tohoto období, kteří ovlivnili českou pedagogiku, byl švýcarský humanista Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Již v mládí

Pestalozzi poznal, jako hluboce humanisticky založený člověk, bídu těch nejchudších vrstev. Není proto divu, že se stal stoupencem osvíceneckých myšlenek a v důsledku toho opustil teologická studia. Poté, co se Pestalozzi oženil, zakoupil na úvěr pozemky a dům. Z domu Pestalozzi zřídil jakýsi vzorový statek, na němž chtěl spoluobčanům ukázat, jak co nejlépe a za využití nových metod hospodařit.

Roku 1774 založil Pestalozzi na své náklady ústav, ve kterém poskytoval, zejména žebrajícím dětem, základní vzdělání a učil je pokrokovým způsobům hospodaření. Z důvodu nedostatku finančních prostředků musel Pestalozzi roku 1780 svůj ústav uzavřít. Následně se Pestalozzi věnoval literární činnosti a napsal pedagogický román *Linhart a Gertruda*, který vyšel v letech 1781 - 1787, ve kterém mimo jiné poukázal na důležitost působení rodiny na děti i výchovu ve škole.

Pestalozzi byl mezi všemi pedagogy své doby výjimečný zejména svou láskou k dětem a obětavostí, která jej v jeho nepříznivých finančních podmínkách nejdnou vehnala až na pokraj jeho vlastní existence (Somr, 1987).

Rozvoj manufaktur v první polovině 18. století s sebou přinesl i jeden nový problém. Dělníci, zaměstnaní v manufakturních dílnách, neměli s tímto druhem činnosti prakticky žádné zkušenosti. Rekrutovali se převážně z řad venkovského obyvatelstva, které mělo zkušenosti pouze se zemědělskou výrobou. Jejich zaučování do výrobního procesu proto bylo velmi zdlouhavé a snižovalo produktivitu práce, což bylo na konkurenčním trhu velkou nevýhodou. Tyto nové okolnosti si tak vyžádaly, aby se školy svým obsahem přizpůsobily nové situaci a vychovávaly a vzdělávaly zejména kvalifikované pracovní síly.

Další okolností, která nakonec příznivě ovlivnila úroveň vzdělání v českých zemích, byla skutečnost, že po prohrané válce o rakouské dědictví (1740-1748) vyšlo najevo, jak zaostalé Rakousko je.

Marie Terezie, která vládla českým zemím od roku 1740 do roku 1780, proto byla nucena provést v monarchii rozsáhlé změny, které měly tento neutěšený stav změnit. V souvislosti s tereziánskými reformami je však třeba zdůraznit, že jejich cílem nebyla snaha o vzdělání lidu za účelem jeho celkového povznesení, ale spíše naopak, v rámci postupující industrializace a po válečných neúspěších habsburské monarchie, měly tereziánské reformy za cíl připravit pro monarchii, na trhu práce tolik chybějící, kvalifikované dělníky a posílit moc absolutistické monarchie (Somr, 1987). Za účelem koordinace činnosti škol a zejména kontrolou nad procesem reformy ve školství, byla proto roku 1759 zřízena Dvorská studijní komise.

V souladu s potřebami monarchie, můžeme u nás v osmdesátých letech 18. století zaznamenat, ve výchovném a vzdělávacím procesu, první snahy o systematickou výchovu a výuku pro potřeby stále se rozvíjející industrie. Nadšeným stoupencem těchto snah byl Ferdinand Kindermann, působící na škole v Kaplicích.

Ferdinand Kindermann přišel roku 1772 do Kaplic jako kněz, který měl, kromě výkonu svého úřadu, dohlížet i na stav školy v Kaplicích. Velice záhy však zjistil, že úroveň školy je zde naprosto nevyhovující, neboť ze strany rodičů vůbec nebyl zájem na tom, aby děti chodily do školy, místo toho, aby jim pomáhali s prací. Ferdinand Kinderman proto sestavil takový učební plán, který obsahoval nejen klasickou výuku, ale do výuky zařadil i teoretické a praktické znalosti ze zemědělství, které byly prospěšné z hlediska života na vesnici a znalosti z průmyslové výroby, zejména předení, tkaní a šití, které byly dětem prospěšné z hlediska poptávky na trhu práce v manufakturách.

Tak vznikla, z iniciativy Ferdinanda Kindermanna a za finančního přispění jeho mecenáše Jana Nepomuka hraběte Buquoye, "...tzv. *industriální škola (Arbeitschule) v Kaplici, což byla v podstatě triviální škola doplněná o výuku poznatků z hospodářství a ruční práce. Od běžných triviálních škol se odlišovala hlavně používanou vyučovací metodou, založenou na názorných příkladech, nikoli na, v této době obvyklém, memorování.*" (Kopecký a kol., 1970, s. 74).

Kindermanovi se později, za jeho přínos k reformnímu úsilí ve školství, dostalo ocenění ze strany samotného Josefa II., který jej, pro jeho zásluhy, jmenoval do funkce vrchního ředitele "německého" školství.

Podobným způsobem, jako ve škole v Kaplicích, se vyučovalo i ve škole, zřízené při klášteře ve Zlaté Koruně, kterou nechal zřídit Bohumír Bylanský (1724-1788). Jeho významným a průkopnickým činem v oblasti metod výuky je využití 158 obrazů, které byly zhotoveny pro názornou výuku předmětů, známých jako *Zlatokorunský Orbis pictus* (Odkaz J. A. Komenského, 2009).

Kindermannem sestavený učební plán se na školách plně osvědčil. Děti začaly docházet do školy pravidelněji a jejich znalosti z oblasti výroby je později učinily žádanou pracovní silou.

Přes tyto experimentální a ojedinělé úspěchy však bylo třeba situaci v českém školství řešit systémově, čemuž měl napomoci nový školní řád. Jeho vypracováním pověřila Marie Terezie pruského osvícence a filantropa Johanna Ignaze von Felbigera (1724-1788), opata kláštera ve Slezské Zaháni, který vypracoval Všeobecný školní řád, jenž vstoupil v platnost roku 1774. Všeobecným školním řádem byla založena hustá síť obecných škol, zavedena

doporučená školní docházka nejen pro chlapce, ale i pro dívky, což byl historicky novátorský krok, a bylo jím zavedeno i vzdělávání učitelů obecných škol v přípravných kurzech, které se nazývaly preparandy (Odkaz J. A. Komenského, 2009).

Škol pro lidové vrstvy v rámci reforem přibývalo a zanedlouho se projevila potřeba koordinovat i učitelský stav tak, aby v rámci reforem splnil svou požadovanou roli. Roku 1775 proto byla vydána Felbigerova *Knih methodní* (Methodenbuch), která učitelům sloužila jako jakási pracovní příručka.

Ruku v ruce se snahami o posílení pozic Habsburků na trůnu byl, v rámci tereziánských reforem, vyvíjen tlak i na jazykovou unifikaci, tedy na zavedení jediného jazyka ve všech státech monarchie. Volba padla jednoznačně na jazyk německý, protože Habsburkové sami byli německé národnosti a navíc, v každé ze zemí habsburské monarchie, žila německá menšina.

V českých zemích však germanizační snahy narazily na nepřekonatelné překážky. Důvodem byl zejména český venkov, kde se mluvilo výhradně česky. Co bylo však rozhodující, ani venkovští učitelé, kterých po zrušení nevolnictví roku 1781 na venkově přibývalo, povětšinou němčinu neovládali. V tomto období můžeme na českém venkově mluvit o učiteli – kantorovi. Tento typ učitele neměl žádné učitelské vzdělání a jeho hlavní kvalifikací byla především znalost hudby. Učitelské povolání mu bylo pouze okrajovou záležitostí, neboť nebylo schopné poskytnout mu obživu. Učitel – kantor si tedy vydělával na živobytí jako pomocník v kostele a hrou na varhany, popřípadě hrou na hudební nástroje při různých slavnostních příležitostech. Byl velmi chudý a jeho živobytí v podstatě záviselo jen na štedrosti venkovanů. Vyplácen byl za své služby převážně v naturáliích a za účelem obživy využíval i koledy, po kterých chodil se svými žáky. Tento neutěšený stav trval v podstatě až do počátku 19. století (Strnad, 1955). Mírné zlepšení v životě učitele přinesla v roce 1785 tzv. "kongrua", jíž bylo stanoveno, že učitel musí dostávat určitou část školního platu v penězích (Morkes, 2004).

Po smrti Josefa II., roku 1790, se na dva roky ujímá vlády Leopold II., kterému nebyly osvícenecké myšlenky nijak cizí. Nebylo proto divu, že období jeho vlády je obdobím, do kterého náš národ, v čele s představiteli inteligence, vkládal velké naděje. Zvláště poté, co se císař Leopold II. zúčastnil jednání České společnosti nauk, při kterém bez námitek vyslechl z úst Josefa Dobrovského požadavky českého národního hnutí na posílení role českého jazyka. V roce 1792 však Leopold II. náhle umírá a vlády se téhož roku na více než 40 let ujímá František I., přesný ideový opak svého předchůdce.

V této době sehrála svou velkou roli i mezinárodní situace, vyvolaná Velkou francouzskou revolucí roku 1789, která vehnala pod gilotinu krále Ludvíka XVI. V důsledku politického vývoje ve Francii se vládci evropských zemí obávali, aby se revoluce nepřenesla i na jejich území. František I., odpůrce reformy a osvěcenského myšlení, se proto rozhoduje čelit této nové situaci zostřením represí vůči jakýmkoliv svobodomyšlným projevům (Cílek, 2008).

V oblasti školství se nový politický přístup projevil zřízením opravné studijní komise (1795), jejímž úkolem bylo, vypracovat nový organizační řád obecného školství. Tento úkol komise splnila roku 1805, kdy byl vyhlášen zákon obecného školství, tzv. Politické zřízení německých škol v Rakousku. Tímto zákonem dochází k opětovnému oživení germanizačního úsilí a je jím, v oblasti vzdělávání, opět posílena i úloha církve (Králíková a kol., 1977).

Tlak na vymýcení osvěcenského myšlení a potlačení vlasteneckých tendencí ze strany vlády se však u českého národa setkal s odporem nejen prostého lidu, ale i české šlechty a inteligence, a to zejména na poli kultury. Čeští vlastenci iniciovali zakládání institucí, převážně muzeí, které měly ochránit české národní kulturní památky. Kromě mnoha jiných bylo roku 1818 v Praze založeno Vlastenecké muzeum (to bylo v roce 1918 přejmenováno na dnešní Národní Muzeum). Tyto instituce se povětšinou potýkaly se značnými finančními potížemi, neboť byly financovány výhradně z dobrovolných příspěvků. Za existenci dnešního Národního muzea tak vděčíme zejména Kašparovi ze Šternberka, který byl jeho hlavním mecenášem. Neutěšenou finanční situaci vlasteneckých aktivit naštěstí do značné míry napomohlo řešit založení podpůrného literárního fondu roku 1831, nazvaného Maticе Česká. U jeho zrodu stály takové osobnosti, jakými byl např. František Palacký, Josef Jungmann, Jan Svatopluk Presl a další. Bez podpory Maticе české by zřejmě nespátřily světlo světa ani taková díla jako Jungmannův *Česko německý slovník*, Šafaříkovy *Slovanské starožitnosti* nebo Palackého *Dějiny Národa českého v Čechách i na Moravě* (Čornej a kol., 2001).

V oblasti pedagogiky proniká v této době do Čech vliv významného německého filosofa, psychologa, pedagoga a esteta Johanna Friedricha Herbarta (1769-1841). Herbartovo pojetí pedagogiky je založeno na praktické filosofii, jejíž úlohou je určit praktické cíle výchovy a na psychologii, která má být nástrojem k hledání optimálních výchovných postupů. Proces výchovy rozděluje Herbart na část vedení, jejímž cílem má být regulace současného chování žáka, na část vyučování, jejímž cílem má být rozvoj mnohostranných zájmů a na část mravní, jejímž základním posláním je podle Herbarta vštípení etických ctností. Herbartovo pojetí pedagogiky předpokládá všestranné rozvíjení osobnosti žáka, a proto klade na vychovatele značné nároky. Herbart zároveň klade důraz na to, aby žákova

individualita byla ve službách mravního charakteru, jakožto nejvyššího cíle vůbec, ponechána nedotčenou.

Herbart ve svém pojetí pedagogiky usiluje především o komplexnost výchovy. Ve vlastním výchovném procesu považuje Herbart za důležité, aby se před hlavní pedagogickou činností učinilo dítě přístupným vedení, což je základní předpoklad pro úspěšné výchovné působení. Přístupnost k vedení proto musí být u dítěte pěstována ještě před tím, než se u něj začnou projevovat první stopy vůle (Štverák, 1983).

Zřejmě složitost Herbartova pojetí pedagogiky a její svévolný výklad měly za následek, že v praxi se Herbartovy názory realizovaly značně dogmatickým způsobem, který učitelé zjednodušoval jeho pozici. A naopak, zcela stranou zůstaly Herbartovy názory na lásku a autoritu, které Herbart považuje za nejlepší prostředek kázně, na potřebu učitelova umění proniknout k vlastní individualitě žáků a mnohé jiné. Nelze se tedy divit, že pojem "herbartismus" se stal na počátku 20. století synonymem strnulého, necitlivého pedagogického přístupu, který vykazoval znaky, podobné středověkým výchovným a výukovým metodám.

Vliv tereziánských reforem, které měly rozšířit germanizaci a posílit centralizaci moci Habsburků, však měl v atmosféře liberálně naladěné Evropy přelomu 18. a 19. století jeden přesně opačný efekt. V rámci těchto reforem se totiž dostávalo vzdělání i českým učitelům na venkově, z nichž někteří jej počátkem 19. století, zejména v době po vyhlášení zákona o obecném školství z roku 1805, využili pro národně obrozeneckou činnost. Byl to totiž právě venkov, kde český jazyk nejenže neztratil na významu, ale v rámci vzdělávání jeho úloha naopak rostla.

Význam českého jazyka v procesu vzdělávání se však v tomto období ale netýkal jen prostředí venkova. Pod vlivem národně obrozeneckého a vlasteneckého smýšlení nabýval český jazyk na významu i ve větších městech, včetně Prahy.

Významnou osobností pražské školy té doby je Aleš Pařízek (1748-1822). Pařízkovi se v dětství dostalo vzdělání u jezuitů, od 16 let následovalo studium filosofie u dominikánů a poté studium teologie na pražské univerzitě. Pařízek měl výrazné jazykové a výtvarné nadání. Maloval obrazy, zhotovoval sochy a sluneční hodiny, kterých vytvořil kolem jednoho tisíce kusů. Roku 1775 si Pařízek doplnil vzdělání o studium pedagogiky a katechetiky na pražské c. k. normální škole, při níž byla zřízena preparanda pro další vzdělávání učitelů. Roku 1790 byl, na návrh Ferdinanda Kindermanna, Pařízek jmenován do funkce ředitele této školy. Pařízka inspiroval způsob vzdělávání, který Kindermann realizoval na škole v Kaplicích, a proto na pražské c. k. normální škole zavádí inovovanou výuku "tzv.

industriální výchovy - práce zahradnické a polní, chov včel a bource morušového, práce s kolovratem, paličkování, krajkářství a vyšívání." (Podlahová a kol., 2001, s. 153).

Jako ředitel normální školy a správce preparandy měl tedy Pařízek poměrně nezanedbatelný vliv na vzdělání učitelů. Ve své pedagogické a literární činnosti se Pařízek obrací k poněkud vzdělanějším učitelům, než Felbiger ve své knize *methodní*, která byla napsána tak, aby poskytla metodické vedení i méně zkušeným a vzdělaným učitelům. Ve svém spise *O metodě vyučování v lidových školách pro preparandy, katechety a učitele* z roku 1797, se Pařízek obrací právě k této skupině vzdělanějších a zkušenějších učitelů. I když Pařízek publikoval hlavně v jazyce německém, pro který horoval, přece jen se ale cítil být českým patriotem. Za projev takového citění může být považováno i vydání příručky pro učitele, kterou pod názvem *O pravém způsobu cvičení mládeže* vydal také v českém jazyce (Kopecký a kol., 1970).

Pařízkovo upřednostňování německého jazyka ve vzdělávání je někdy mylně vykládáno jako přísluhování tehdejšímu germanizačním snahám. Pařízka však k tomuto postoji vedlo čistě praktické hledisko, podle kterého žáci, vzdělaní v jazyce německém, mají mnohem lepší vyhlídky na další uplatnění ve společnosti. Ve své podstatě byl Pařízek ve vzdělávání zastáncem utrakvismu (dvojjazyčnosti), tedy uplatnění německého, ale i českého jazyka.

Roku 1816 založil Aleš Pařízek časopis pro učitele s názvem *Der Schulfreund Böhmens*, který jak už sám název napovídá, byl psán v německém jazyce. To byl však důvod, proč byl tento časopis českými učiteli, většinou německého jazyka neznalými, odmítán. Patriotismus Aleše Pařízka jej přivedl i ke skupině českých obrozenců, se kterými byl v přátelských stycích. Byli jimi např. Pelcl, Fr. F. Procházka, V. M. Kramerius a jiní.

Pařízek měl velké zásluhy o nemocné a chudé, kterým rozdával značné částky peněz i na svůj úkor, naplňuje tak své životní heslo "*Dávat je víc spásonosné než brát.*" (Podlahová a kol., 2001, s. 153-155).

Na úsilí Aleše Pařízka, o vydávání časopisu pro učitele, navázal Josef Liboslav Ziegler (1782-1846), který založil, tentokrát český časopis, *Přítel mládeže*. Tento časopis vycházel celých třináct let, a to od roku 1823 do roku 1836. Josefa Liboslava Zieglera můžeme považovat za učitele, u něhož se projevovalo uvědomělé vlastenectví, tedy za jednoho z prvních skutečných vlasteneckých učitelů. Měl silné vlastenecké citění, které mělo základ ve znalosti a úctě k české historii. Mezi jeho vzory patřil např. Jiří Poděbradský, Jan Žižka a Jan Hus. Obsah časopisu *Přítel mládeže* se proto nesl v duchu idejí Husových. V jednom z jeho pojednání Ziegler zdůrazňoval "*...pěstování schopností dětí. Měl učitele k tomu, aby*

nezanedbávali hravý způsob s dětmi. Doporučoval, aby učitelé udělovali odměny i tresty opatrně, aby se jejich zneužíváním děti učiteli neodcizovali." (Kopecký a kol., 1970, s. 80).

Za výraznou postavu našeho školství tohoto období je třeba rozhodně považovat Jakuba Jana Rybu (1765-1815), který do širokého podvědomí vstoupil především jako hudebník a skladatel, jehož nejznámější skladbou je Česká mše vánoční. Hudbu využíval Ryba jako prostředek k zušlechtnění duše a způsob, jak navázat na české tradice.

Ryba studoval na piaristickém gymnáziu v Praze, kde se zdokonalil v němčině a naučil se latině, řečtině, italštině a francouzštině. Jeho zájem o hudbu jej již dříve přivedl ke studiu hry na housle a na klavír, avšak během studií na gymnáziu se učil ještě hře na violoncello a na varhany. Když v roce 1788 získal místo řádného učitele na škole v Rožmitále, zavedl zde tzv. normální vyučování v duchu Felbigerovy Knihy methodní. Roku 1792 navštěvoval Ryba přednášky pořádané Alešem Pařízkem na vzorné škole normální, které jej přivedly k novým vyučovacím metodám.

Ryba usiloval o to, aby školní docházka a výuka byly povzneseny na vyšší úroveň. Byl zastáncem povinné školní docházky, pevně stanoveného rozvrhu a nových metod vyučování, které měly přispět k tomu, aby žák vyučovanou látku skutečně pochopil a ne aby ji uměl pouze odříkat. Rybovi ale nešlo pouze o zkvalitnění izolovaného výukového procesu. Výuku pojímal jako nedílný celek všeobecného vychování a proto se dětem věnoval nejen v oblasti vzdělávání, ale i v oblasti výchovy. V duchu díla Komenského a Rousseaua považoval Ryba za důležité, rozvíjet u dítěte oblast mravní, citovou a estetickou. V souladu s tímto přístupem pokládal Ryba za nezbytnou složku výuky zpěv.

Další zřetelnou paralelu s učením Komenského můžeme u Ryby spatřovat v jeho názoru na význam knihy. *"Počátek cesty dítěte ke knize Ryba viděl ve vytváření základních čtenářských návyků. Patřil mezi první učitele, kteří se snažili nejen děti naučit číst, ale neredukovali školní četbu jen na mechanické čtení a reprodukci textu a podněcovali v dětech zájem o četbu. Na školní čítanku uplatňoval náročná a v podstatě moderní kritéria: požadoval, aby byla psána dobrou češtinou, aby respektovala psychiku dítěte i základní didaktické zásady."* (Podlahová a kol., 2001, s. 175).

Nové Rybovy metody ve vyučování se však nesetkaly s pozitivní odezvou ze strany konzervativní církve, prezentované tamějším farářem. Když se k této reformní Rybově snaze připočte i jeho důslednost při vymáhání školního platu a dohledu nad školní kázní a pořádkem, lze si poměrně snadno domyslet, že se Ryba ocitl v prostředí, ze všech stran poměrně nepřátelsky naladěném. Míru nepřízně, a to i ze strany vrchnostenských úředníků,

završil Ryba tím, že ve škole začal kromě trivia vyučovat i dějepisu, přírodovědě, zdravotědě a sadařství.

Ryba byl učitelem velmi pracovitým. 20 hodin týdně učil literním předmětům, 15 hodin hudbě. Velmi pečlivě vedl školní administrativu a kromě toho se věnoval již zmíněné hudbě. Podle dobových záznamů měl Ryba napsat něco kolem 1100 hudebních skladeb. Už jen na podkladě hrubého výčtu činnosti, kterou Ryba vykazoval při své učitelské praxi, navíc v hlubokém osamění, si můžeme představit, jakému psychickému tlaku musel být vystaven. Ten nakonec vyústil v Rybovu sebevraždu.

Obdobný přístup k učení, jako měl Ryba, měl i Jan Nepomuk Josef Filčík (1785-1837), který působil na škole v Chrasti u Chrudimi. Rovněž on, stejně jako Ryba, zaváděl do školy výuku nových předmětů, jíž chtěl žákům poskytnout širší rozhled a vzdělání. Na rozdíl od Ryby se však Filčík orientoval nejen na problematiku výuky, ale i na problematiku učitelského stavu, zejména na zlepšení jeho hmotného zabezpečení a sociálního postavení. "*Organisoval učitele z okolních škol, aby bojovali o zlepšení svého postavení, aby nemuseli chodit jako žebráci vybírat sobotáles /plat na školu, který učitel chodil vybírat dům od domu/ a koledu.*" (Kopecký a kol., 1970, s. 80-81).

Filčík se nechtěl s takovým stavem smířit a podal na vrchnost petici, aby byl učitelům stanoven pevný plat, který by byl rozpočítán na členy obce. Pochopení ze strany vrchnosti se ale nedočkal. Naopak, v odezvu na jeho iniciativu byl jeho tehdy sedmnáctiletý syn odveden na šest let na vojnu a sám Filčík byl potrestán důtkou.

Filčík vydal několik spisů ke zlepšení metody vyučování. Např. jeho spis *Pravidla dobropísemnosti české* z roku 1823 a z oboru matematiky spisy *Proč a proto při umění početním* a *Rychlý počtář*. Z oblasti přírodovědy to pak byl spis z roku 1834 *Přírodopis co kratochvilník školní*. Filčíkovo úsilí, obsažené v těchto spisech, bylo zaměřeno na to, aby se žáci venkovských škol, ve znalostech, přiblížili žákům škol městských. Pouze s tím rozdílem, že na školách městských se vyučovalo v němčině. Nezanedbatelná je i Filčíkova činnost při přípravě nových učitelů, kdy při škole v Chrasti zřídil přípravku pro učitele. V ní Filčík připravoval mladíky tak, aby snáze obstáli při přijímání do kursu pro učitele při hlavní škole. Za nesporný Filčíkův přínos pro pedagogiku je rovněž třeba považovat to, že se "*...ve vztahu k dětem vždy důsledně snažil, aby vyučování děti bavilo, aby získaly praktické dovednosti (ve štěpnici, při včelaření atd.). S dětmi hodně zpíval, sám skládal písně pro různé příležitosti - např. pro slavnost otvírání štěpnice.*" (Podlahová a kol., 2001, s. 56). Filčíkův odkaz pro všechny učitele lze nejuvýstižněji shrnout do dvou slov jeho životní zásady : "Vyučuj zajímavě!" (Podlahová a kol., 2001, s. 56).

Další výraznou postavou tohoto období je všestranně vzdělaný a svobodomyšlný Bernard Bolzano (1781-1848), matematik, fyzik, filosof a teolog. Jeho přednášky z teorie náboženství měly mezi studenty velký ohlas, neboť nebyly přednášeny podle předepsaných učebnic, ale ryze podle Bolzanovy vlastní koncepce, která korespondovala s jeho způsobem chápání víry. To však vzbudilo nelibost na straně vysokých církevních představitelů a potažmo vídeňských úředníků. Vedení pražské univerzity tak bylo dvorským dekretem z Vídně nařízeno, aby byl Bolzano ke konci roku zbaven svého úřadu. Díky silné podpoře ze strany vedení fakulty se tak však nestalo a roku 1806 byl Bolzano naopak jmenován řádným profesorem, ovšem s podmínkou, že bude přednášet pouze podle předepsaných koncepcí.

Bolzano byl však i přesto nadále trnem v oku svým odpůrcům, z nichž nejvlivnějším byl zpovědník císaře Františka I. a autor učebnice teologie, podle níž Bolzano odmítal přednášet, profesor Frint. Po více než 13 letech tito odpůrci dosáhli úspěchu a roku 1819 byl Bolzano, na základě císařského ediktu, zbaven místa, byla mu zakázána publikační činnost a byl mu ustanoven policejní dozor. Naštěstí pro Bolzana se však za něj postavili výrazné osobnosti českého kulturního života, mezi nimi např. J. Dobrovský, K. Vinařický, pražský arcibiskup V. L. Chlumčanský a další, takže útoky proti Bolzanovi, vedené ze strany profesora Frinta a jeho stoupenců, musely ustát. Zákaz publikování a trvalý policejní dozor však do konce Bolzanova života zrušeny nebyly.

Bolzanovou činností i životem prolíná jeho silné sociální citění, které se např. projevilo v jeho návrhu na tzv. dobrovolné zdanění zámožných, kteří by tímto způsobem přispívali na chudé. Jak již bylo řečeno, zabývá se Bolzano i pedagogickou činností. "*Pro základní školu doporučuje Rousseauovy principy rozvíjení těla a smyslů cvičením, rozvíjení manuálních a jazykových dovedností*" (Podlahová a kol. 2001, s. 29).

Za důležitou považuje Bolzano, pro zdárný vývoj dítěte, výchovu v rodině a povinnou školní docházku, která má probíhat až do 14-15 roku věku dítěte. Škola by měla dítěti poskytnout široké vzdělání, a to nejen výukou teoretických předmětů, ale měla by se zabývat i činnostmi pracovními (Jůva, V. sen. & jun., 2007).

Na Filcíkovo úsilí, o zvýšení úrovně vzdělání na venkovských školách, navázal Jan Čechomil Formánek z Klatov (1809-1887). Jeho spis *Listové týkající se vyučování mládeže na venkovských školách* (1839), je soubor dopisů, určených učitelům. Jejich obsahem poukazuje Formánek na to, že i na venkovské škole se musí vyučovat předměty, které Pařízek doporučoval pro školy hlavní, tzn. pro školy městské, kde se převážně učilo německy. Podle Formánka by se na venkovských školách mělo kromě trivia učit reáliím, tělocvikem, ručními pracemi a dějepisu, jehož výuka má v žácích probouzet lásku k vlasti. Za vhodný předmět

výuky dějepisu považoval Formánek zejména národní pověsti a přísloví, které měly sloužit i k výuce jazyka.

Ve spisu "Listové" Formánek poprvé poukazuje na nedostatečnost výukových metod, určených v té době Felbigerovou Knihou methodní (Kopecký a kol., 1970). Způsob kritiky této knihy poukazuje na Formánkovu znalost problematiky a zahraniční literatury, zejména díla Pestalozziho. U Formánka můžeme pozorovat zřetelnou orientaci na výchovu k vlastenectví, k lásce ke svému národu a úctě k jeho tradicím.

Generaci vlasteneckých učitelů od počátku 19. století do konce 30. let můžeme označit jako generaci první, pro kterou je typické, že nevykazovala žádnou organizovanost a její představitelé vyvíjeli svou činnost převážně individualisticky a zpravidla v obtížných sociálních podmínkách.

Druhá, nastupující generace vlasteneckých učitelů, která působila od třicátých let 19. století, je generací naopak vysoce organizovanou, která vyvíjela svou činnost v rámci různých sdružení, škol a k prezentaci své činnosti a šíření svého vlivu hojně využívala, v té době nejúčinnějšího média, tematicky zaměřených časopisů.

3.2 Období 30. let 19. století – počátek 20. století.

Období třicátých let 19. století souvisí se zásadními změnami ve společnosti. Původní industriální společnost, založená na manufakturní výrobě, se překotně vyvíjí ve společnost průmyslově vyspělou. Feudální stát je v rozkladu a hospodářská a politická moc české buržoazie roste.

Tyto sociální změny se poměrně zřetelně promítají i do oblasti školství a vzdělávání, kde kromě jiného nabývají zejména podoby úsilí o uplatnění českého jazyka na školách. I přes vlastenecké snahy si totiž němčina stále udržuje dominantní postavení na městských středních a vysokých školách. Hlavní příčinou tohoto stavu je skutečnost, že zbohatlí měšťané ve snaze, co nejvíce napodobit šlechtu a co nejvíce se jí přiblížit, ztracují češtinu a stydí se za ni, neboť čeština, jíž se mluví hlavně v malých městech a na venkově, je považována za jazyk chudých. Není proto nic neobvyklého, že žák, který v městské škole promluvil česky, byl ze strany svých spolužáků, ale i učitelů, veřejně zahanbován.

Svůj význam si ale český jazyk udržel na početném venkově, kde se ve školách vyučovalo téměř výhradně česky. Venkovské školy se tak, jako již v minulosti, stávaly první

obrannou baštou českého jazyka. Úspěšní absolventi těchto venkovských škol, kteří usilovali o vyšší vzdělání na městských školách, měli k českému jazyku vřelý vztah a do germanizovaných vyšších škol, ve městech, vnesli prvek opozice.

Snaha o posílení role českého jazyka na městských školách oproti jazyku německému se však ze strany habsburské monarchie nesetkala s pochopením. To samozřejmě vedlo ke zklamání všech vlastenecky smýšlejících Čechů, avšak nikoliv k jejich rezignaci. Spíše naopak. Místo toho, aby se čeští vlastenci snažili prolomit tehdejší byrokracii bezpředmětnými oficiálními žádostmi na úřady, zvýšili své působení za práva českého jazyka na veřejnost. Zvyšuje se počet časopisů vydávaných v češtině a na venkově, stejně jako ve městech, probíhají za práva českého jazyka na školách, petiční akce.

Nejednotnost v názoru na uplatnění českého jazyka na školách považoval za nutné řešit vlastenecky smýšlející hrabě Karel Chotek, který vyzval Františka Palackého, aby připravil spis, který by vysvětlil jazykovou situaci na školách. Tohoto úkolu se nakonec zhostil tehdy ani ne třicetiletý František Vinařický (1803-1869), který zadaný úkol splnil sepsáním Pamětního spisu a nynějším stavu vyučování v jazyku českém na vyučovacích ústavech v Čechách. V tomto spisu Vinařický mimo jiné žádal, aby na školách triviálních nebyl učitelem nikdo, kdo by neovládal kromě německého jazyka i jazyk český, aby tak mohl učit české děti v jazyce, kterému děti rozumějí. Dále Vinařický žádal, aby v každé diecézi (církvní správní jednotka, v jejímž čele stojí obvykle biskup) byla zřízena česká hlavní škola a aby i na těchto školách učili pouze učitelé, znalí obou jazyků. Požadavek na uplatnění českého jazyka směřoval Vinařický i na gymnázia a univerzitu, kde měla být ke stolici českého jazyka připojena ještě stolice české literatury.

Nelehká hospodářská a společenská situace této doby, zhoršená koncentrací nemajetných obyvatel v průmyslových oblastech, s sebou přinášela nové, společnosti dosud neznámé jevy, se kterými bylo třeba se nějakým způsobem vypořádat. Práceschopní členové rodin byli převážně zaměstnáni v továrnách a o jejich malé děti neměl kdo pečovat.

Roku 1830 se tedy, opět z podnětu hraběte Karla Chotka, začalo uvažovat o založení opatrovny, kde by se malým dětem poskytovalo základní zabezpečení. V souvislosti s tímto novým společenským jevem, se pozornost pedagogů obrátila k nejmladší generaci a zároveň k jejich rodičům. Do centra pozornosti pedagogů se tak dostala i oblast výchovy (Kopecký a kol., 1970).

Výraznou osobností tohoto období je Jan Vlastimír Svoboda (1800-1844), který ve svých výchovných metodách vycházel ze zásad Jana Amose Komenského. Stejně jako Komenský považoval za důležité věnovat při učení pozornost názornosti, všestrannosti

a určité posloupnosti. Důležitý je pro něj i vztah dítěte k okolnímu světu, tedy k jiným lidem, zvířatům i věcem, a stejně jako pro Komenského je pro něj významný i osobní příklad vychovatele, tedy zejména učitelů a rodičů.

Jan Vlastimír Svoboda byl hrabětem Karlem Chotkem vybrán, aby založil první dětskou opatrovnu na našem území. Za účelem získání zkušeností s vedením obdobného ústavu byl Svoboda vyslán do Vídně, kde již tyto opatrovny pro děti existovaly a kde byly vedeny podle plánu vypracovaného L. Chimanim. Svoboda však tento plán nepřevzal, pouze se jím inspiroval. V roce 1832 založil Jan Vlastimír Svoboda v Praze, na místě zvaném Na Hrádku, poblíž Vyšehradu a Nového Města, opatrovnu pro děti předškolního věku z chudých rodin.

Výchovný plán v této opatrovně postavil Svoboda na základech učení J. A. Komenského a J. H. Pestalozziho. Pro potřeby opatrovny byl zakoupen dům se zahradou a v březnu roku 1832 byla opatrovna otevřena. Výchovný program první české opatrovny nesloužil pod vedením Jana Vlastimíra Svobody k pouhému opatrování dětí, ale ačkoliv byla opatrovna zařízením zejména pro děti předškolního věku, byla zde věnována mimořádná pozornost i jejich vzdělávání, s důrazem na jejich výchovu v národním a vlasteneckém duchu. Vznikaly zde první učebnice pro děti tohoto věku a ověřovaly se nejvhodnější pedagogické metody a přístupy, které se později staly základem pro metodiku předškolní výchovy dítěte. Svobodova opatrovna Na Hrádku dosáhla ve své činnosti takových úspěchů, že sem přijížděli získávat zkušenosti nejen čeští, ale i zahraniční učitelé (Podlahová a kol., 2001).

V opatrovně Na Hrádku působilo mnoho významných českých pedagogů, z nichž je na místě se zmínit o Štěpánovi Bačkorovi (1813-1887). Štěpán Bačkora byl člověkem velice zásadovým. V oblasti pedagogiky se tato jeho vlastnost zřetelně projevila jeho razantním odmítáním poněmčování českých škol. Dokonce i v období Bachova absolutismu vyučoval v českém jazyce. Jeho úsilí, odhodlání a vytrvalost v mnohém připomíná osobnost Jana Amose Komenského. Z důvodu absolutního nedostatku českých učebnic pro děti psal tyto učebnice Štěpán Bačkora sám a jejich obsah přizpůsoboval přirozenému vývoji dítěte, který měl možnost v opatrovně Na Hrádku poznávat.

Po třinácti letech působení v opatrovně přešel Štěpán Bačkora do školy u sv. Jindřicha, kde získal místo podučitele. Ačkoliv školu navštěvovaly jen české děti, byla i tato škola v době Bachova absolutismu důsledně poněmčena. Ani zde se ale Štěpán Bačkora nehodlal smířit s poněmčováním českých dětí a i zde vyučoval v českém jazyce. Doba však nebyla nakloněna jeho vlasteneckému jednání a proto byl Štěpán Bačkora donucen k jistým ústupkům. Neustoupil však zcela. Obsah vyučování přizpůsoboval německým učebnicím, avšak většinu času vyučoval v českém jazyce. Tento kompromis se projevil pozitivně na

znalostech dětí, neboť ty výuce v českém jazyce plně rozuměly a dosahovaly tak ve znalostech mnohem lepších výsledků, než při výuce téže látky v němčině (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Stepan-Backora>).

Josef Množislav Bačkora (1803-1876), bratr Štěpána Bačkory, rovněž vyučoval v opatrovně Na Hrádku, kde složil roku 1835 učitelské zkoušky. Roku 1843 opatrovnu opustil a věnoval se soukromému vyučování. V revolučním roce 1848 byl Josef Množislav Bačkora přijat na c. k. českou hlavní školu v Praze na Novém Městě, kde působil až do roku 1868, kdy dostal, spolu s několika svými kolegy, výpověď. Důvodem k výpovědi bylo zejména jeho vlastenecké cítění, které bylo za vlády Františka Josefa II., v rozporu se zájmy o germanizaci monarchie. Svou nelehkou životní situaci řešil Josef Množislav Bačkora návratem k soukromému vyučování, které mu poskytlo základní finanční zajištění. Roku 1874 získal Josef Množislav Bačkora místo pomocného učitele na pražské škole, avšak nedlouho poté onemocněl a na konci roku 1876 zemřel.

Význam bratří Bačkorů spočívá hlavně v jejich přínosu pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku, s nimiž získali neocenitelnou zkušenost v opatrovně Na Hrádku. Jejich práce je zaměřena na tuto věkovou kategorii, na hledání optimálního způsobu, jak děti výukou zaujmout a naučit je základům čtení a psaní (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef-Mnozislav-Backora>).

Ve víru společenských a politických událostí tohoto období nelze přehlédnout jeden požadavek, který vyplynul z přirozeného vývoje společnosti a který měl přímou podporu drobné české buržoazie, která již roku 1833 založila Jednotu pro povzbuzení průmyslu. Byl to požadavek na zřízení české průmyslové školy. Drobná česká buržoazie se totiž ocitla, ze strany tovární velkovýroby, pod ekonomickým tlakem. Příčinu takového stavu spatřovala česká buržoazie zejména v nedostatečné technické vzdělanosti českých dělníků, neznalých němčiny, kteří si nemohli osvojit technické znalosti, dostupné v literatuře, psané pouze v němčině.

Zřízení české průmyslové školy tedy mělo přispět k posílení pozic české buržoazie, která zaměstnávala české dělníky a k posílení její konkurenceschopnosti na mezinárodních trzích. Záměr reagovat na potřeby společnosti založením školy, která by žákům poskytla tolik potřebné technické vzdělání, vedl k myšlence zakládání tzv. nedělních škol podobného zaměření. V těchto školách se mělo poskytovat alespoň elementární technické vzdělání žákům z řad učňů a tovaryšů a to na takové úrovni, která by byla srovnatelná s úrovní vzdělání mistrů a kvalifikovaných dělníků z jiných zemí Evropy. Tak vznikaly např. nedělní průmyslové školy v Krásné Lípě, na Křivoklátě, v Plzni, v Klatovech a dalších městech. V Praze byla

založena škola u sv. Havla (1837), která byla koncem roku 1838 umístěna v Klemetinu (Kopecký a kol., 1970).

Jednou z nejvýraznějších osobností tohoto období byl Karel Slavoj Amerling (1807-1884). Amerling byl doktorem medicínských věd, ale veškerou svou činnost a úsilí směřoval do oblasti výchovy a vzdělávání, a to nejen dětí, ale i mládeže a dospělých. Měl před sebou obrovské pole působnosti, neboť v době obrozeneckých tendencí se stal jejich vášnivým realizátorem a vytkl si nelehký cíl – změnit herbartovský přístup ve školách v duchu svých představ, inspirovaných zejména učením Komenského.

Jak již bylo řečeno, Amerling usiloval o to, aby se zvýšila úroveň vzdělávání a aby vzdělání bylo dostupné všem vrstvám obyvatelstva. Vzdělání totiž považoval Amerling za prakticky jedinou možnost, jak zvýšit mentalitu a morálku společnosti a národa. V jeho době se na školách učilo herbartovsky autoritativním způsobem, kdy žák byl odsouzen k jednoúčelovému memorování naučených textů, kterým většinou ani nerozuměl. Správa školství byla stále zcela v rukou církve a na školách se učilo pouze trivium.

Počátek své pedagogické práce Amerling nespatořoval v práci s dětmi, ale byl přesvědčen o tom, že nejdříve je třeba poskytnout všeobecné vzdělání učitelům a současně dospělým, tedy rodičům dětí. Dítě by poté vyrůstalo v prostředí, které by bylo příznivé pro jeho další vzdělání a růst jeho schopností. Se svým spolupracovníkem, Janem Svobodou, proto Amerling organizoval besedy, na nichž učitele školil a seznamoval se svou prací a záměry. Amerling nebyl bez materiálního zázemí, neboť jeho snahy podporovala vznikající česká buržoazie, která byla přesvědčena o tom, že Amerling je tím správným člověkem, který splní její požadavky na vzdělání kvalifikované a levné pracovní síly.

V duchu svých záměrů a představ o vzdělání založil Amerling v roce 1842 na Novém Městě v Praze, v Žitné ulici č.p. 525, vzorovou školu, nazvanou Budeč. Jak již bylo v úvodu této práce zmíněno, škola byla nazvána podle místa, na kterém se měla, v době přemyslovské, nacházet nejstarší škola na území Čech. Názvem školy chtěl Amerling symbolizovat její důležitost pro český národ.

Úkol školy byl velice obsáhlý. Jednak se zde mělo dostat vzdělání dospělým, vzhledem ke struktuře české společnosti představovaných zejména řemeslníky, dělníky a ženami. Dále zde měli být vzděláváni učitelé. Škola měla svou činností přispět i k tomu, aby soustava škol v Čechách byla jednotná. V neposlední řadě zde měly být prezentovány nové metody výuky, osnovy a skladba výuky s důrazem na učení věcné, mateřský jazyk a názorné vyučování.

Jakmile se Amerlingovi podařilo tuto školu založit, zcela se ponořil do její činnosti a veškeré své úsilí věnoval realizaci svých původních záměrů. Odhlédl tak, v některých

aspektech od reality, neboť důsledně dbal na to, aby se při realizaci jeho reforem školství dbalo na jejich hlavní cíle, tedy mimo jiné i na to, aby školy byly přístupné pro všechny děti, bez rozdílu společenského postavení. Takové pojetí školy se ale maloburžoazii, která Amerlinga finančně podporovala, nijak nezamlouvalo. Proto došlo k podstatnému ochlazení jejich vzájemných vztahů a v omezení finanční podpory Amerlingovým projektům.

Pro Amerlinga bylo výchozím bodem pro výchovu člověka přijetí faktu, že člověk je organickou součástí přírody a proto není možné, aby byla tato skutečnost při výchově a vzdělávání opomíjena. Je důležité, aby člověk neustále vnímal své okolí, aby byl jeho součástí, aby si všímal věcí kolem sebe. V duchu didaktických metod Komenského je tudíž Amerling toho názoru, že odraz světa, který navozuje v mysli žáka při výuce, musí být co nejvěrnější. Jeho třídy jsou proto plné zejména názorných obrazů, které jsou tematicky zaměřené k výuce. V letech 1858-1865 vydal Amerling cyklus obrazů k názornému vyučování v pěti sbírkách, *Zvířata*, *Jedovaté rostliny*, *Dílny řemeslnické*, *Život v přírodě*, *Přírodní a umělé hospodářství*. Tyto obrazy se staly praktickou pomůckou k vyučování a Amerling jimi navázal na didaktický záměr již dříve zmíněného opata Bohumíra Bylanského a jeho *Zlatokorunský Orbis pictus*.

Ve svých snahách o sepětí mysli s okolím jde Amerling tak daleko, že tomuto záměru přizpůsobuje i vědeckou systematiku a názvosloví. V Amerlingově koncepci o výuce, zejména malých dětí, jsou však i místa, která svědčí o jeho nedostatečných pedagogických zkušenostech. To se projevilo např. v jeho návrhu na jednotný systém škol od nejmladšího věku až do 14 let věku dítěte. V tomto návrhu zjevně přecenil věkové možnosti dítěte tehdejší doby a možnosti škol. Předpokládal např., že děti již ve věku 4-5 let se budou učit číst, psát, počítat, psát číslice latinské a arabské, znát míry a váhy (Dýma, 1957).

Z odkazu Karla Slavoje Amerlinga je však třeba jednoznačně pozitivně hodnotit jeho důraz na názornost vyučování, na snahu o porozumění vyučované látce, o překlenutí prostoru mezi teoretickou výukou předmětu a realitou.

K významným pedagogům druhé poloviny 19. století s vlasteneckým smýšlením patřil i Gustav Adolf Lindner (1828-1887). Zpočátku Lindner plně zastával Herbartovy názory na výchovu a vzdělávání dítěte. Jeho vlastní praktická činnost však vypovídá o zjevném příklonu k odkazu Jana Amose Komenského, a to zejména svou koncepcí sepětí školy se životem. Nebyl to však ale pouze Komenský, který měl vliv na Lindnerovu pedagogickou činnost. Byl to rovněž pozitivismus A. Comteho, evolucionismus H. Spencera a pedagogické názory již zmíněného J. F. Herbarta, které formovaly Lindnerovy pedagogické názory. Za důležité pro pozvednutí úrovně školství považuje Lindner vysokoškolské vzdělání učitelů, které

odůvodňuje tím, že *"pro každý speciální vědecký obor existuje vysoká škola, pouze pro pedagogické vědy tomu tak není."* (Podlahová a kol., 2001, s. 138).

Roku 1848, za vlády Ferdinanda V., sílily snahy české inteligence o ustavení konstituce a o řešení problému na trhu práce a mzdové politiky. Tyto požadavky by bylo možné splnit za udržení současného stavu monarchie, avšak rozhodujícím impulsem pro další vývoj událostí byla skutečnost, že nenáviděný kancléř Metternich, pod tlakem vídeňských studentů a dělníků, odstoupil ze své funkce. Tato skutečnost zradikalizovala politické názory v českých zemích a byla silným impulsem pro politickou opozici.

V zájmu zachování mírových poměrů v monarchii proto císař Ferdinand V. přislíbil národům konstituci a povolil vytváření měšťanských gard a svobodu tisku. Jakmile společnost vycítila svou příležitost k zásadním změnám poměrů, zmocnilo se jí nadšení a vyvíjela na císaře další tlak. Jeho výsledkem bylo, že Ferdinand V. následně uznal zásadu jazykové rovnoprávnosti a povolil svolání rozšířeného zemského sněmu. Pro monarchii nepříznivý vývoj událostí se však v Praze rozhodl změnit generál Alfred Windischgrätz. Taktickými manévry armády vyprovokoval v Praze drobné pouliční střety, které nakonec přerostly v povstání, jež Windischgrätzova vojska v červnu 1848 krvavě potlačila (Čornej a kol., 2001).

Po revolučním roce 1848 se na 68 let ujímá vlády další z rodu Habsburků, František Josef I. Pod tlakem politické situace v Evropě a zejména přetrvávajících revolučních nálad v českých zemích, se František Josef I., po nástupu na trůn, rozhodl uklidnit situaci v Čechách a ještě téhož roku svolává tzv. Kroměřížský sněm. Na podkladě prohlášení, přijatých Kroměřížským sněmem, dochází i k úpravě školského systému. Vyučování mělo být bezplatné, tedy přístupné prakticky všem vrstvám obyvatel a škola měla být výhradně světská, tedy bez vlivu církve. Roku 1848 bylo rovněž zřízeno ministerstvo vyučování, které mělo reformační záměry ve školství realizovat.

Revoluční nálady, zmírněné ústupky ze strany Františka Josefa I., byly však záhy potlačeny a šlechta, armáda a církev je v březnu roku 1849 definitivně udusily. Kroměřížský sněm byl rozehán a moc církve byla smlouvou mezi panovníkem a papežem, tzv. konkordátem z roku 1855, opět posílena. Učitelé se opět stali služebníky církve a vyučování muselo znovu probíhat pod jejím dohledem.

Situace se opět změnila roku 1859, kdy byl, v důsledku válečných neúspěchů s Itálií, propuštěn ministr Bach, garant konzervativní, procírkevní politiky. A když byla roku 1866 rakouská vojska poražena vojsky pruskými, byl to pro Vídeň nepřehlédnutelný signál pro změnu vzdělávacího systému, neboť bylo zřejmé, že převaha Pruska byla důsledkem

nepoměrně vyšší vzdělanosti, která již v té době představovala 96% gramotnost pruského národa.

Následný vývoj v rakouských zemích si proto vynutil radikální politické změny. Roku 1867 došlo k Rakousko – uherskému vyrovnání, v jehož důsledku vznikly v rámci monarchie dva samostatné státní celky – rakouské země a Uherské království. Hned následující rok vstoupila v platnost prosincová ústava, která měla vyjít českému národu natolik vstříc, aby i on, stejně jako Uhry, nežádal vyrovnání a monarchie se nezačala tříštit. Rokem 1867 tak vstoupilo Rakousko do nového období, které se radikálním způsobem projevilo i ve školství.

Roku 1869 byl přijat říšský zákon o školách obecných, tzv. Hasnerův zákon, který ustanovil, místo dosavadní šestileté povinné školní docházky, docházku osmiletou, a to od šesti let věku dítěte do 14 let věku. Tato školní docházka byla již v pravém smyslu povinná, tedy zákonem vymáhaná. Hasnerův zákon zavádí do obecných škol přírodopis, přírodopyt a dějepis, které umožňovaly pravdivý výklad světa na podkladě posledních vědeckých objevů a přírodě a o společnosti. Učilo se i mateřskému jazyku a učitelům bylo uloženo, aby se více věnovali osobnosti žáka. Z důvodu vyšších nároků, které kladl zákon na učitele, byly původní dvouleté učitelské ústavy nahrazeny ústavy čtyřletými. Hasnerův zákon byl novátorský také v tom, že učitelské studium zpřístupnil i ženám a pamatoval na hmotné zajištění učitelů (Králíková a kol., 1977).

V souvislosti s uplatněním žen v učitelství vznikla v Praze ze salonu U Fričů, ve 20. letech 19. století, první veřejná dívčí škola a roku 1863 byla založena první dívčí průmyslová škola. V roce 1869 byl zřízen první ženský učitelský ústav v Praze a v 70. a 80. letech 19. století byly zakládány jednoleté až tříleté dívčí vyšší obchodní a průmyslové školy. V roce 1890 byly dívčí školy doplněny o dívčí gymnázium Minerva, které dívkám umožňovalo, po složení maturity, pokračovat ve studiu na vysoké škole. Reformy školství se nevyhnuly ani pražské Karlo – Ferdinandově univerzitě, která byla roku 1882 rozdělena na českou a německou, takže výuka i na univerzitní úrovni mohla probíhat v mateřském jazyce.

Slabým článkem školství se ale později ukázaly být střední školy. Roku 1909 proto vstoupila v platnost tzv. Marchetova reforma, která do středního školství zavedla dva nové typy škol, tzv. reálné gymnázium a reformované reálné gymnázium. Smyslem reálných gymnázií bylo spojit studium gymnazijní se studiem reálným, přičemž osnovy byly upraveny tak, aby škola byla přípravou na další studium univerzitní či technické. Reformované reálné gymnázium mělo v prvních čtyřech třídách stejný obsah výuky jako gymnázium reálné a v páté až osmé třídě podávalo vzdělání gymnazijní, rovněž zaměřené na další studium univerzitní a technické. Marchetova reforma zavedla na těchto školách rovněž některé nové

metody a prvky výuky, z nichž za pozornost jistě stojí skutečnost, že žáci se mohli zapojovat do procesu výuky. Dnes se nám tato skutečnost zdá zcela samozřejmá, ale do Marchetovy reformy bylo jakékoliv přerušení výkladu, a to i dotazem žáka, považováno za drzé vyrušování a bylo trestáno (Odkaz J. A. Komenského, 2009).

3.3 Česká pedagogika v první polovině 20.století.

Pro začátek 20. století jsou charakteristické sociální a ekonomické změny ve společnosti. Zatímco 19. století bylo ve znamení svobodně konkurujícího kapitalismu, počátek 20. století je ve znamení radikálního nástupu kapitalismu monopolistického, tedy kapitalismu, pro který je charakteristický rozvoj kapitalistického velkopřemyslu.

Tyto změny v oblasti průmyslové výroby měly za následek, mimo jiné, koncentraci pracovních sil ve městech a s tím spojenou změnu sociální struktury společnosti. Společnost se začala polarizovat na tu část, která v důsledku společenských změn bohatla a na tu, pro kterou byla průmyslová velkovýroba možností sice pravidelných, ale nízkých příjmů. Koncentrace obrovského počtu lidí v průmyslových oblastech s sebou nesla i některé, dosud neznámé společenské problémy. Pocit ztráty identity u lidí, kteří do té doby po celé generace žili v důvěrně známém a předvídatelném prostředí venkova, vedl k potřebě znovunalezení sounáležitosti v prostředí novém, zcela neznámém.

Nové sociálně politické podmínky se nutně musely promítnout do všech oblastí společenského života, včetně oblasti vzdělávání a výchovy. Stará škola a její herbartovské pojetí nemohla v tomto novém prostředí obstát, nehledě na to, že počátkem 20. století se již i věda nachází na jiných pozicích, a to především na základě nových poznatků a objevů v oblasti biologie, psychologie a sociologie, učiněných ve druhé polovině 20. století.

Na podkladě všech těchto společensko politických změn, podporovaných vědeckými závěry, se mění pohled na člověka jako na lidskou bytost. Člověk je v tomto pojetí chápán jako bytost společenská, s výraznými individuálními rysy, která se může jen díky společnosti plně rozvinout a uplatnit. Společnost sama se pak, díky svým rysům, zvýrazněným koncentrací lidí v průmyslových oblastech, začíná chápat jako jakýsi vyšší organizovaný celek, jehož život se řídí vlastními zákony.

Toto, nejen pro oblast pedagogiky tak významné období, bylo však v Evropě poznamenáno první světovou válkou, která proběhla v letech 1914-1918. Během ní zemřel

v roce 1916 František Josef II. a na pouhé dva roky se do roku 1918, víceméně formálně, ujímá vlády poslední Habsburk na českém trůnu, Karel I.

Ve světové pedagogice se, pod vlivem překotného vývoje společnosti, začíná formovat nový proud, zvaný zejména v západních zemích proud "nové výchovy". Představitelé tohoto proudu nesouhlasili s původním pojetím školy, kde se žáci látce učili pouze mechanicky, bez podněcování jejich zájmu o učivo a při němž byla přehlížena individualita žáka.

Např. E. Keyová (1849-1926), M. Montessoriová (1873-1940) a E. Claparède (1873-1940) kladli ve svém pojetí pedagogiky důraz zejména na nové vědecké objevy v oblasti psychologie, kdy dítě není chápáno jako prázdná nádoba, kterou je třeba mechanicky naplnit vědomostmi, ale jako jedinečná bytost, od narození vybavená schopnostmi, které je třeba citlivě a všestranně rozvíjet. V pojetí nové výchovy je proto kladen důraz na přirozenou dětskou tvořivost a zájem o vše nové. V rámci tohoto proudu zaznívá i optimistická myšlenka, že děti, které prožijí šťastné dětství v tvořivé atmosféře této nové výchovy, vyrostou v lidi, kteří budou umět napravovat i případné společenské zlo, které je bude v životě obklopot.

Tento nový směr však není, v oblasti pedagogiky, jediným novým přístupem k výchově a vzdělávání. S rostoucím významem vědy a zejména v důsledku důvěry do ní vkládané, objevují se snahy o zvědečtění pedagogiky, které vyústily v založení tzv. experimentální pedagogiky. Nezanedbatelný vliv v této době měla i tzv. sociální pedagogika, která vycházela z poznatků tehdy nové vědy - sociologie.

Velký význam pro českou pedagogiku 19. století měl i ruský spisovatel a filosof Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910), který měl k pedagogice osobitý přístup. Zatímco Herbart považoval za důležitou regulaci chování vychovávaného jedince, Tolstoj zaujímal zcela opačnou pozici. Jeho koncepce tzv. "volné školy" totiž předpokládá, že žáci budou mít ve škole opravdovou volnost a princip výuky bude spočívat v upoutání jejich pozornosti učitelem. Výuka se měla dít v těsném sepětí s přírodou a životem a vycházet z jejich potřeb. Tento pedagogický přístup však, byť dobře zamýšlený, má celou řadu úskalí. Nesporně klade nesmírné nároky na mnohostrannou kvalitu pedagoga, ztrácí se v něm jakákoliv koncepce výuky a jeho výsledky jsou, ve vztahu k potřebám společnosti, ve které bude vychovávaný jedinec žít, více než diskutabilní. Nicméně, i přes svou vyhraněnost je tento názor na výuku přínosný, neboť se stal inspirací dalším pedagogům, a to především svým respektem vůči osobnosti vychovávaného a zdůrazněním potřeby výchovy v sepětí s přírodou.

Dalším významným světovým pedagogem tohoto období, který svým přístupem ovlivnil i vývoj pedagogiky u nás, je anglický filosof, sociolog a pedagog Herbert Spencer (1820-1903). Výčet jeho zájmů je, v souvislosti s pedagogikou, třeba rozšířit ještě o oblast biologie.

Spencer totiž při formování svého názoru na svět vychází z pozorovatelných zákonů přírody, z jejího důkladného studia. Není proto divu, že jej toto studium přivedlo do blízkosti a později i přátelských vztahů s význačnými biology Thomasem Huxleyem a později Charlesem Darwinem, jehož vývojová teorie jej významně ovlivnila. Spencer kritizuje skutečnost, že člověk si během výuky osvojuje množství zbytečných informací, které ve svém životě ani nevyužije. Klade si proto otázku, které informace jsou pro člověka nejdůležitější. Je až obdivuhodné, jak přesně se v tomto problému ztotožnil s Janem Amosem Komenským, který celý život hledal odpověď na stejnou otázku. Spencer je zastáncem tzv. reálného vzdělání, tzn. vzdělání, které má reagovat na potřeby společnosti a přispívat tak k jejímu k rozvoji.

Vliv nových pedagogických směrů ze zahraničí se však v české pedagogice počátku 20. století výrazněji projevuje spíše v oblasti teoretické, zatímco prakticky zůstává česká pedagogika i nadále spíše na pozicích herbartismu.

V českých zemích proto nabývá na síle odpor proti herbartismu, avšak tento odpor má navíc i silný politický podtext, vyjádřeným heslem "Pryč od Vídně, pryč od Říma!". Pod tímto heslem vyvíjely svou činnost zejména některé politické strany, které v tomto duchu orientovaly celou českou politiku. Jejím významným představitelem byl např. T. G. Masaryk (Kopecký a kol., 1970).

T. G. Masaryk se narodil roku 1850 v Hodoníně. Již od mládí byl silnou osobností a díky ní, své pili a cílevědomosti, se dostal až ke studiu na Vídeňské univerzitě. Jeho svobodomyšlnost, dosažené vzdělání a široký rozhled jej přivedly k úvahám nad problémem národní identity, náboženské rozmanitosti a zejména nad sociálními problémy té doby, které prezentoval ve své práci *Sebevražda jako sociální jev současnosti, monografie s úvodními poznámkami o sociologii a statistice*, jejíž obhajobou se stal roku 1879 soukromým docentem vídeňské univerzity (Cílek, 2008).

Roku 1882 se Masaryk vrátil z Vídně zpět do Prahy na nově zřízenou českou univerzitu. Zde vedl studenty v duchu vlastního přístupu k samostatnosti a kritičnosti. Stejně jako Komenský, i Masaryk usiloval o nápravu společnosti a stejně jako on, i Masaryk viděl způsob k dosažení tohoto cíle ve zvýšení úrovně vzdělání, které má být humanitní, všelidské, sjednocující (Štverák, 1983). Jaký význam pro společnost Masaryk vzdělání přisuzoval, lze vyčíst z jeho vlastních slov: "*Všeobecné vzdělání je intelektuální demokracie, rovnost ducha, jím existuje kolektivism, komunism duchovní, bez něho by nebylo spolužití. Individualism musí být v souměrnosti s kolektivismem. Vzdělání všeobecné je eo ipso humanitní a všelidské a směřuje přes všechny rozdíly osobní i národnostní k sjednocení všech myslících a cítících lidí.*" (Masaryk, 1945, s. 39).

Významnou osobností české pedagogiky tohoto období je František Krejčí (1850-1934), profesor filosofie na Karlově univerzitě. Profesor Krejčí stavěl celou svou vědeckou práci na pozitivistických, vědeckých základech. Za pravé poznání považuje Krejčí pouze to, co je prokazatelné smyslovou zkušeností a lidský rozum považuje za nástroj pravého poznání. Ve shodě s tímto náhledem považuje Krejčí za nepřípustné, aby se věda zabývala čímkoliv, co není přístupné smyslům, tedy podle jeho názoru tím, co je nepoznatelné.

Tento vědecký přístup se u profesora Krejčího projevil i v oblasti pedagogiky a v roce 1906 jej jednoznačně prezentuje ve své studii *Positivismus a výchova*. Ve svých důsledcích se tak profesor Krejčí distancuje od jakékoliv metafyziky, tedy i filosofie a náboženství jako něčeho, co může být předmětem nekonečných sporů a polemik. Proto nic takového jako metafyzika nemá mít v oblasti pedagogiky a výchovy žádné místo. Naopak. Profesor Krejčí byl přesvědčen, že cíle výchovy mají být určeny přísně vědecky, a to v souladu s morálním vývojem dítěte, vedeným přirozenou etikou.

Vzhledem ke svému empirickému přístupu se profesor Krejčí ve své práci zabýval i oblastí psychologie, jejíž vědecké závěry měly podpořit jeho vědecká hlediska. V oblasti etiky, která byla v pojetí profesora Krejčího jedním ze základních vodítek při výchově dítěte, byly jeho názory shrnuty v díle *Positivní etika* z roku 1922, ve kterém jasně odmítl závislost morálky na náboženství a vyslovil se pro to, aby náboženství bylo ze škol odstraněno a nahrazeno tzv. laickou morálkou. Přístup profesora Krejčího k pedagogice tak byl obdobný, jako přístup např. M. Montessoriové a jiných, kteří v pedagogice přisuzovali důležitou roli psychologii.

Další výraznou postavou české pedagogiky tohoto období byl Josef Úlehla (1852-1933). Stejně jako profesor Krejčí, i Úlehla byl pozitivisticky orientovaný, avšak jeho činnost v oblasti pedagogiky se ubírala jiným směrem. Zabýval se spíše problematikou učitelstva, jeho vzděláváním a organizací. Pod vlivem studia díla anglického filosofa H. Spencera se vymezuje proti stále ještě značnému vlivu herbartismu v českých školách, avšak na rozdíl od něj, zdůrazňuje ve výchově dítěte důležitost vlivu společenského prostředí a dědičnosti, stejně jako význam vlastní zkušenosti na jeho další vývoj.

Tehdejšímu školství Úlehla vytýkal, že nutí děti pasivně přijímat a mechanicky memorovat vědomosti, aniž by jim rozuměli, takže děti ve školách vlastně intelektuálně chátrají a žádoucím způsobem se nerozvíjejí. Stejný vliv má podle Úlehly dosavadní přístup ve školách i na učitelstvo. Učitelé podle Úlehly pracují rovněž bez zájmu, bez tvůrčího a radostného přístupu k žákům, pouze mechanicky, neboť taková role je jim ve výukovém, herbartovsky pojatém procesu, přisouzena. To byl hlavní důvod, proč se Úlehla ve své

činnosti věnoval tomu, aby se tento přístup učitelů, jejich vnímání vzdělávacích procesu a pohled na dítě, od základů v duchu pozitivismu změnil. Metody, kterými mají učitelé vzdělávat své žáky, mají vycházet z vlastních zkušeností žáků, z intelektuálního prostoru, který jim budou učitelé při výuce poskytovat, z vlastní činnosti a tvořivé práce. Svě představy o budoucím školství prezentuje Úlehla ve své práci *Úvaha o budoucí volné škole československé* z roku 1920 (Štverák, 1983).

V tomto období, zaměřeném především na revizi herbartovského pojetí vzdělávání, se angažovalo učitelstvo, v první řadě obecných a měšťanských škol. Jejich práce se soustřeďovala zejména na řešení metodických problémů nejen v jednotlivých učebních předmětech, ale i v organizaci práce ve školství a zejména na posílení a zlepšení výuky mateřského jazyka. Za zmínku jistě stojí práce Josefa Tůmy (1865-1933). Zprvu byl Tůma zastáncem herbartismu, avšak na podkladě nových objevů v psychologii, se postupně přiklonil k novějšímu pojetí výchovy. Jeho práce se soustřeďovala zejména na prvouku. V roce 1903 vyšla jeho metodická příručka *Vyučování prvouce na školách venkovských*, která se na dlouhé roky stala jednou z nejrozšířenějších příruček pro učitele obecných škol (Podlahová a kol., 2001).

Počátky oboru dětské psychologie jsou v naší zemi spojeny zejména se jménem František Čáda (1865-1918). Na rozdíl od reformistů je však jeho pojetí výzkumu dětské psychologie přísně vědecké a jeho závěry strážlivé. Metody jeho výzkumu jsou především pozorování a dotazník. Je zajímavé, že i pozitivisticky orientovaný Čáda se, stejně jako někteří nadšení reformisté, zajímá o vývoj dětské řeči a studium dětské kresby. I zde však zachovává Čáda vědecké metody hodnocení dosažených výsledků a zejména u hodnocení dětské kresby, nepodsouvá dětským výtvorům nedoložitelný význam, ale zůstává u hodnocení technické vyspělosti dítěte, která je z úrovně kresby zřejmá.

I Čáda, na podkladě svých vědeckých výzkumů, poukázal na potřebu nezanedbávat individuální přístup k žákům a varoval před uniformním způsobem výuky, tak typickým pro herbartovskou školu. Rovněž vyzdvihl důležitost průběžného sledování duševního vývoje dítěte, jemuž by měl být přizpůsoben obsah výuky a míra zátěže (Štverák, 1983).

Další výraznou osobností tohoto období je František Bakule (1877-1957), který byl přesvědčen o tom, že dítě je přirozeně dobré a nadané a jde jen o to, najít vhodný způsob, jak tento potenciál rozvinout. Nechal proto děti volně tvořit, podporoval jejich individuální nadání v kreslení, literární činnosti, zpěvu a jiných aktivitách. Výsledky jeho práce byly natolik pozoruhodné, že získaly obecné uznání.

Bakule zavádí do školy nový přístup i v její organizaci. Inspirován Komenským zavádí školní samosprávu, která měla vnést do školy spolupráci a soutěživost. Žákovská samospráva měla vycházet z pojetí třídy jakožto obce, ve které si žáci sami stanovovali zákony a zavazovali se, že budou dodržovat to, k čemu se sami zavázali. Tímto pojetím výchovy měli být vychovány silní jedinci, kteří by dokázali úspěšně obstát v běžném životě. Další oblastí činnosti Františka Bakuleho je práce s dětmi v Jedličkově ústavu, s dětmi s tělesným postižením, u kterých rozvíjel zejména estetické cítění (Kopecký a kol., 1970).

Pro toto období české pedagogiky je příznačný vliv vývoje společnosti. Zatímco předchozí období klade důraz na individualitu žáka, v současném prostředí, kdy dochází v důsledku velkopřemyslové industrializace ke zvyšování hustoty obyvatel v průmyslových oblastech, klade se v tomto období důraz na chápání jedince jako součásti společnosti.

V důsledku rostoucího významu vědy a respektu, který si získala, stává se i pedagogika předmětem jejího zájmu a objevují se snahy o její zvědečtění, které vyústily v založení nové vědecké disciplíny - experimentální pedagogiky. Objevují se nové koncepce pojetí výchovy a vzdělávání, jež naopak varují před přílišnou industrializací, která vzdaluje člověka přírodě a snaží se upozornit na to, že člověk je nedílnou součástí přírody. V souladu s tímto názorem proto spojují s návratem k přírodě celou koncepci výuky a výchovy.

3.4 Česká pedagogika v nově vzniklé Československé republice

Po vzniku samostatného československého státu vznikla otázka, jak dále pokračovat ve výchově a vzdělávání, jak přistoupit k reformě školské soustavy v novém státě. Na tyto a mnoho jiných otázek měl dát odpovědi *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti*, který se konal roku 1920. Oficiální projev na tomto sjezdu zazněl i z úst prezidenta T. G. Masaryka, který nad ním převzal záštitu. Ve svém projevu se Masaryk zmínil o nutnosti demokratizace školy a vzdělávání, o potřebě láskyplného vztahu k vlasti a především, o potřebě Masarykem tolik ceněné drobné lidské práce, která je základem fungujícího státu.

V duchu Masarykem, na sjezdu formulovaných záměrů, byl roku 1922 vydán tzv. Malý školský zákon, kterým byly provedeny změny a reformy ve školství. Jeho význam spočíval zejména v tom, že v nově vzniklé Československé republice zrušil rozdíly mezi osmiletou

školní docházkou v Čechách a šestiletou na Slovensku a uzákonil, od školního roku 1924/1925, na celém území republiky povinnou osmiletou školní docházkou. Souběžně s oficiálním školstvím se, v zájmu hledání optimálních forem výuky, zakládají i tzv. Pokusné školy.

Období první československé republiky bylo obdobím plným nadšení z dosažené svobody a samostatnosti, charakteristické názorovou pluralitou, která vytvářela vhodné podmínky pro vývoj nových vědeckých teorií a experimentů i na poli výchovy a vzdělávání.

Jako pokusná škola byl roku 1919 založen Dům dětství, jehož smyslem bylo poskytnout péči sirotkům po legionářích, padlých ve válce. Zakladatelem tohoto domu byl Ferdinand Krch (1883-1973). V Domě dětství se dětem dostávalo soustavné, harmonické a cílevědomé výchovy a péče. Prává hodnota výchovné práce byla spatřována v tom, že dítě bylo vychováno v prostředí lásky, vedeno k sounáležitosti s ostatními, a to zejména metodou vlastního příkladu vychovatelů. Navzdory své jedinečnosti a vynikajícím výsledkům však byl Dům dětství v roce 1923 zrušen (Kopecký a kol., 1970).

Již v prvních letech po vzniku republiky se názory na výchovu a vzdělávání začaly rozdělovat vlivem různých politických názorů na dva proudy. Jeden byl v duchu Masarykových myšlenek, ten druhý se klonil k revolučnějšímu přístupu, a to podle vzoru tehdejšího Sovětského svazu. V duchu druhého, sociálně motivovaného přístupu, byly např. založeny školy kladenská a holešovická (Králiková a kol., 1977).

Tyto školy pracovaly podle předem daného plánu a výsledky práce se přesně zaznamenávaly a hodnotily. Výchova dětí v kladenské škole, která byla založena v roce 1919 zásluhou Františka Náprstka, byla zaměřena na rozvoj iniciativy dětí, na jejich smysl pro spravedlnost, pořádek a krásu. Škola měla vychovávat opravdové občany. Škola úzce spolupracovala s rodiči, kteří mohli do školy volně přicházet a aktivně se podílet na práci s dětmi, ale i pracovat pro školu. Rovněž tato škola byla však v roce 1933 zrušena.

Holešovická škola byla založena v roce 1921 z podnětu učitelů Jaroslava Sedláka a Karla Žitného. Jejím cílem bylo vytvořit společnost lidí zdravých, harmonicky rozvinutých po stránce tělesné i duševní. Zakladatelé školy chtěli tohoto cíle dosáhnout tak, že by se výchova a vzdělávání poskytovalo dětem v prostředí, v němž by nebylo žádných pevných hranic mezi třídami, dětmi a učiteli a mezi školou a běžným životem. Hlavní metodou k dosažení tohoto cíle bylo soužití dětí, učitelů, dospělých, společná práce a zábava. Významnou úlohu v tomto pojetí školy měli i rodiče dětí, lékař a sociální pracovníci, kteří s učiteli tvořili jednu obec.

Idea volné školy zaujala i učitele Franka Mužika. I jeho ovlivnily Tolstého pedagogické názory a v jejich duchu založil v Praze na Novém Městě v roce 1921 pokusnou třídu. Jeho pokusné vyučování trvalo tři roky. První rok činnosti školy Mužik pečlivě zaznamenával a tyto záznamy vydal roku 1922 pod názvem *Rok v pokusné škole*. Díky těmto záznamům si můžeme vytvořit konkrétní představu o fungování pokusné školy. Vyučování nemělo pevný rozvrh, jeho obsah byl rozdělen do jednotlivých vyučovacích týdnů a vždy se řídil jednou konkrétní myšlenkou. Stejně jako jiní stoupenci volné školy, i Mužik považoval za důležitý přirozený rozvoj schopností a dovedností dítěte. Děti proto ve škole dostávaly dostatečný prostor pro uplatnění své tvořivosti, např. hrou, zpěvem, kreslením atp. Pro jeho školu byl typický i individuální přístup k žákům, se kterými vedl rozmluvy, jimž dětem nejen rozšiřoval vědomosti a vychovával je, ale tyto rozmluvy mu sloužily i ke studiu jazyka dětí, jejich mluvy. Mužik využíval i nestandardní vyučovací a výchovné metody. Např. pohádky, u kterých se děti přirozeně a nenásilně zklidní a zvýší svou pozornost, využíval při výuce právě k tomuto účelu (Kopecký, J. a kol., 1970).

V oblasti experimentálního školství stojí jistě za pozornost i osobnost Eduarda Štorcha (1878-1956), který byl horlivým zastáncem eubiotických zásad. Štorch byl toho názoru, že výchova podle eubiotických zásad má velký potenciál a měla by se stát základem pro všechny školy. Zakladatelem eubiotiky je prof. Růžička, přednosta Ústavu hygieny Lékařské fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě. Prof. Růžička poukazuje na špatný stav lidské společnosti po stránce zdravotní, morální a mravní, provázený množstvím nemocí (v jeho době to byla hlavně tuberkulóza) a alkoholismem. Skoro všechny nemoci a chorobné stavy člověka jsou podle něj důsledkem příčin, kterým je možno zabránit. Hlavní příčinou tak špatného stavu je to, že lidstvo ztratilo základní přirozenou cestu života, kterou je rodinný život v blízkém kontaktu s přírodou. Městský životní styl považuje prof. Růžička za zcela nezdravý.

Eubiotika jako životní styl tedy znamenala návrat člověka do harmonie přírody, které se člověk vlivem civilizace odcizil. V roce 1926 vybudoval Štorch na Libeňském ostrově osadu, kde své záměry vyučování v duchu eubiotických zásad realizoval. Tento experiment se osvědčil a na jeho výsledcích Štorch demonstroval, že vyučování v přírodě přinášelo minimálně stejně dobré výsledky, jako vyučování obvyklou formou. Navíc tento způsob vyučování poskytl žákům přirozeně zvýšenou pozornost a zájem, daný prostředím, tedy přírodou (Podlahová a kol., 2001). V souvislosti s osobou Eduarda Štorcha stojí za zmínku i skutečnost, že jako vlastenec se ještě před první světovou válkou osobně znal s T. G. Masarykem a připomínal jej jako svého přítele. Při svém učitelském povolání se

Štorch velice zajímal i o sociální zázemí žáků, neboť jej znepokojovalo, jak jsou děti ze sociálně slabších vrstev zanedbané a morálně zpustlé (Dějiny ve škole. Škola v dějinách., 2010). Svůj vliv na mládež měl Štorch i jako spisovatel, neboť právě mládeži byly určeny jeho knihy z období pravěku, jimiž nenásilnou formou připomínal, že i lidský rod má své kořeny v přírodě.

K pozitivisticky orientovaným pedagogům patřil Otakar Kádner (1870-1936), profesor pedagogiky na Karlově univerzitě. Již před první světovou válkou se ostře vymezil proti herbartovským tendencím v českém školství a svým experimentálním přístupem k pedagogice a pedagogickému výzkumu naznačil, jakým způsobem by mělo být české školství reformováno. Kádner se zabýval především dětskou psychologií a systematikou věd. Zaměřil se na vymezení oboru pedagogické vědy a jejího poměru k jiným vědám, např. logice, psychologii, estetice a sociologii. Po válce Kádner vydává sedmisvazkové *Dějiny pedagogiky*, čtyřdílný *Vývoj a dnešní soustava školství* a třídílné *Základy obecné pedagogiky*. Tato díla jsou výjimečným, uceleným přehledem historie pedagogiky od dob nejstarších až do doby Kádnerovy. Z dnešního pohledu je u Kádnera zajímavý jeho postoj ke kosmopolitismu. Zdůrazňoval totiž, že cizí zkušenosti je třeba vždy přijímat pouze se zřetelem k domácím podmínkám (Štverák, 1983). Z toho je patrné, za jak důležité považoval Kádner zachování národní identity v novém společensko politickém prostředí.

Na počátku 20. století se v české pedagogice objevují i jiné, než pozitivistické přístupy k pedagogice. Výrazným představitelem takového proudu je především František Drtina (1861-1925), který byl od roku 1899 profesorem filosofie a pedagogiky na Karlově Univerzitě. Zřejmě to byla právě filosofie, která Drtinu dovedla k závěru, že lidstvo, ruku v ruce se vzděláním a technickým pokrokem, vospívá i morálně a směřuje k mravnímu ideálu. Tento náhled na lidstvo byl však příliš idealistický a příští politický vývoj bohužel jeho teorii nepotvrdil. Drtina byl zastáncem myšlenek Komenského a dal podnět k založení Československého pedagogického ústavu J. A. Komenského, jehož působením a činností měla efektivně a koordinovaně probíhat reforma českého školství. Rovněž považoval za důležité, aby se zvýšila odborná úroveň učitelů na školách, a proto doporučoval, aby všichni učitelé byli vysokoškolsky vzděláni (Kopecký a kol., 1970).

Otokar Chlup (1875-1965) vyvíjel svou činnost v oblasti pedagogiky na přísně vědeckých základech. Byl pedagogickým pozitivistou a jeho zkoumání bylo založeno na metodě pozorování a experimentu, kterým věnoval zvláštní pozornost. Na pedagogiku Otokar Chlup nenahlížel pouze jako na prostředek vzdělávání, ale daleko širěji, jako na "*program národního a sociálního života*" (Podlahová a kol., 2001, s. 81). V této souvislosti klade velký

důraz na kvalitu učitelů, tedy na jejich vysokoškolské vzdělání. Z tohoto důvodu Otokar Chlup zakládá, spolu Kádnerem, Školu vysokých studií pedagogických v Praze a rok poté v Brně. Na podkladě získaných zkušeností navrhuje roku 1937 novou koncepci vzdělávání učitelů, která měla probíhat na dvouleté pedagogické akademii.

Otokar Chlup však nepřistupoval ke své práci pouze v rovině teoretické, ale všechny své teoretické předpoklady důsledně ověřoval v praxi na pražských středních školách. Tímto způsobem se mu např. podařilo prokázat, že objem učiva na těchto školách není přiměřený možnostem žáků a přispívá tak k jejich přetěžování. Na podkladě výzkumem získaných výsledků proto Otokar Chlup poukazuje na nutnost změny koncepce školství.

Václav Příhoda (1889-1979) se stal roku 1924 docentem na Karlově univerzitě v Praze. Zatímco Otokar Chlup soustředil svou činnost na efektivitu výuky, na nalezení její optimální formy za současného respektování možností jejího objektu, tedy žáka, klade Příhoda důraz na racionalizaci školství. Pod tímto pojmem rozumí Příhoda především úpravu obsahu vzdělávání tak, aby jím bylo co nejvyšší hospodářské a užitné hodnoty. Inspirací pro takové pojetí pedagogiky mu byla zřejmě objektivní potřeba odborníků a kvalifikované práce v nově vzniklé republice, kterou vyjádřil slovy "*pro zvýšení blahobytu je třeba techniků a národohospodářů.*" (Podlahová a kol., 2001, s. 167).

Hlavní problém tehdejšího školství spatřoval Příhoda v tom, že dítě na nižších stupních škol je neúměrně zatěžováno učivem v tak abstraktní rovině, kterou není schopné ve svém věku pochopit. Tento problém ale podle jeho názoru ještě prohlubovala skutečnost, že ve školách docházelo, v důsledku potřeby rozšíření vzdělávání o odborné předměty, k neúměrnému navyšování počtu předmětů a tím k roztříštěnosti obsahu učiva. Příhoda tento stav kritizoval a poukazyval na skutečnost, že za takových podmínek na všech školách není možné dát dítěti možnost rozvíjet své zájmy a nadání. Řešení spatřuje Příhoda v tom, že škola bude mít možnost žáka neustále reklasifikovat podle jeho intelektuálního vývoje.

V roce 1929 předložila Reformní školská komise, kterou Příhoda vedl, tzv. Organizační a učební plán reformních škol. Jeho základem byla myšlenka jednotné školy, která byla jednak vnitřně členěná podle nadání a zájmů žáků a jednak pracovní. Podle tohoto návrhu bylo v roce 1929 zřízeno pět pokusných škol, ve Zlíně a v Praze. Následným srovnáním výsledků těchto škol bylo zjištěno, že v Praze experiment s vnitřně diferencovanou školou selhal, zatímco ve Zlíně se osvědčil. Tato skutečnost byla vysvětlena tím, že v Praze, kde byla mnohem větší možnost výběru školy, nastupovaly nadané děti do gymnázií, zatímco ve Zlíně, kde takový výběr škol nebyl, se mohl princip vnitřně diferencované školy plně uplatnit (Kopecký a kol., 1970).

Období vzniku první československé republiky bylo obdobím plným celkového nadšení a hledání způsobů, jak tento nově vzniklý stát co nejlépe utvořit. Klíčovou otázkou se tak stala výchova a vzdělávání, které se otevřely nové, téměř neomezené možnosti. Prezident republiky a pedagog T. G. Masaryk dal tomuto úkolu i filosofický rozměr a umožnil, aby se formou pokusných škol hledaly optimální možnosti, jak tento nelehký úkol splnit. S větším či menším úspěchem tak vznikaly pokusné školy, vždy s trochu odlišným zaměřením, avšak vždy s důrazem na rozvoj morálních vlastností dítěte a jeho schopností. Vytvořil se prostor pro přirozený a harmonický vývoj dítěte a poskytla se mu možnost spolupodílet se na vlastním vzdělávání.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vůbec dnešní děti, které se narodily a vyrůstaly v podmínkách, kde se slova "vlastenec" a "vlastenecký" v běžném životě prakticky nepoužívají, vnímají obsah těchto pojmů, zda mu vůbec rozumějí a zda mají alespoň základní znalosti o tomto pojmu v souvislosti s historickým vývojem pedagogiky.

4.2 Podklady pro formulaci hypotéz.

Vzhledem k tomu, že pojem "vlastenectví" je jedním z pojmů, který nabývá, nebo ztrácí na významu v úzké souvislosti s aktuálními poměry v dané společnosti, považoval jsem za vhodné se při formulaci hypotézy seznámit s názory členů naší společnosti na toto téma, prezentovaných tím nejflexibilnějším médiem, tedy prostřednictvím internetových stránek.

Bylo až překvapivé, jak shodně obsahy těchto zdrojů vyznívaly. Převážně je v nich totiž vyjadřována lítost nad tím, že "vlastenectví" je v současné době vnímáno jako archaismus a do života je cosi, co je prezentováno jako vlastenectví, uváděno zpravidla pouze v souvislosti s mezinárodními sportovními zápasy, kde je redukováno na skandování hesel a mávání vlajkami nad hlavami rozjařených fanoušků.

Při shromažďování podkladů pro formulaci hypotéz jsem současně zaznamenal velmi živé diskuze na mediálně aktuální téma, zda žáci víceletých gymnázií jsou na vyšší vědomostní a znalostní úrovni, než žáci běžných základních škol, či zda je mezi žáky těchto škol pouze ten rozdíl, že žáci víceletých gymnázií pocházejí z rodin s vyšším ekonomickým zázemím, které chtějí svým potomkům zajistit studium na "prestižnější škole".

Jak z diskuzí a příspěvků odborné veřejnosti na toto téma vyplynulo, obecně se má, i přes tento aktuálně diskutovaný problém, za to, že vědomostní úroveň žáků víceletých gymnázií je oproti žákům základních škol vyšší, neboť na těchto školách studují převážně žáci, kteří mají o studium skutečný zájem. (např. [http:// www.ceskaskola.cz/2011/02/pavel-roubal-viceleta-gymnazia-pro.html](http://www.ceskaskola.cz/2011/02/pavel-roubal-viceleta-gymnazia-pro.html)).

Při formulaci hypotézy jsem současně zohlednil skutečnost, že kromě vlivu společnosti, ve které dítě vyrůstá, na něj působí i vliv záměrného a cílevědomého vzdělávání, upraveného v současné době školským zákonem č. 561/2004 Sb., jehož jedním z cílů vzdělávání je

utváření vědomí národní a státní příslušnosti. Na podkladě získaných informací jsem vyslovil následující hypotézy:

1. více než polovina respondentů má vědomosti o pojmu "vlastenectví" a vlastenecké výchově.
2. studenti víceletých gymnázií mají širší vědomosti o pojmu "vlastenectví" a vlastenecké výchově než žáci víceletých gymnázií.

4.3 Výzkumný vzorek

Cílová skupina respondentů byla, v případě mého výzkumu, determinována stanovenými hypotézami a tudíž jí museli být žáci základních škol a víceletých gymnázií.

Pro získání srovnatelných výsledků však bylo třeba určit přesnou věkovou kategorii žáků, mezi kterými bude výzkum proveden. Při stanovení tohoto kritéria jsem zohlednil odkaz Budečské školy, podle něž má výchova k vlastenectví probíhat od nejujtějšího věku. Považoval jsem proto za vhodné, aby cílová skupina žáků byla co nejnižšího věku. Při stanovení věkové kategorie respondentů jsem však zároveň zohlednil, aby respondenti již byli schopni pojmu "vlastenectví" dostatečně porozumět a pro výzkum poskytli validní odpovědi.

Jako cílovou skupinu respondentů, která podle mého názoru tato kritéria splňuje, jsem vybral žáky základních škol a víceletých gymnázií ve věku 14-15 let.

4.4 Výzkumná metoda

Při výběru výzkumné metody jsem považoval za důležité, aby metoda kladla na respondenty minimální technické nároky, které by mohly při jejich nepochopení vést k nepřesným odpovědím a současně, aby umožnila přehledné statistické hodnocení získaných výsledků.

Za nejvhodnější pro splnění těchto kritérií jsem vyhodnotil dotazník s uzavřenými otázkami, který jsem ve výzkumu použil. Otázek je v dotazníku pět. Otázky č. 1, 3 a 4 jsou zaměřeny na získání informací o pochopení významu pojmu "vlastenectví", otázky č. 2 a 5 jsou zaměřeny na získání informací o znalostech pojmu vlastenectví v souvislosti s historií české pedagogiky, resp. jejími představiteli.

4.5 Provedení výzkumu

Výzkum probíhal na dvou pražských základních školách a na dvou pražských víceletých gymnáziích. Do každé ze tříd jsem se po dohodě s ředitelem školy dostavil s vyučujícím osobně. Žákům jsem se představil, vysvětlil jsem jim účel dotazníku a poskytl informace k jeho vyplnění. Výslovně jsem žáky vyrozuměl o tom, že dotazník je anonymní a jediný osobní údaj, který do dotazníku vyplní, je jejich věk v letech. Poté jsem dal žákům prostor pro zodpovězení dotazů. Po zodpovězení dotazů jsem mezi žáky rozdál dotazníky lícem dolů, aby žáci, kterým byl dotazník předán jako posledním, nebyli časově znevýhodněni.

Při vyplňování dotazníků jsem na "samostatnost" práce dohlížel spolu s vyučujícím. Poté, co všichni žáci dotazník vyplnili, vhodili jej lícem dolů do krabice, položené na první lavici, kterou jsem s sebou přinesl. Počet žáků obou tříd základních škol, kteří dotazníky vyplnili a odevzdali, je celkem 54, počet žáků obou tříd víceletých gymnázií je celkem 42, návratnost dotazníků je 100 %.

Protože počet respondentů jednotlivých škol je rozdílný, výsledky získané výzkumem jsem, v přehledových tabulkách, uvedl přepočítané na procenta, která při rozdílných počtech umožňují získání srovnatelných hodnot využitelných pro grafické zpracování výsledků, v daném případě formou sloupcových grafů.

4.6 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Zjištění vědomostí o pojmu "vlastenectví"

Za účelem získání odpovědi na otázku, jaké vědomosti mají žáci o pojmu vlastenectví, jsou v dotazníku formulovány tři uzavřené otázky typu "kdo je to vlastenec" (otázka č. 1), "co je to vlastenectví" (otázka č. 3) a co je to "vlast" (otázka č. 4).

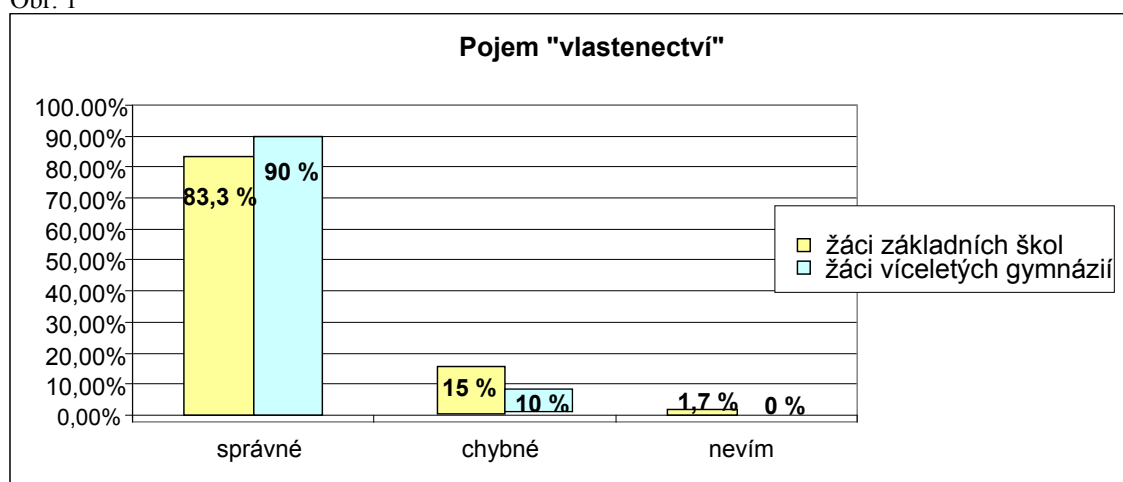
Vyhodnocením odpovědí na všechny tyto tři otázky se ukázalo, že správně na zadané otázky odpovědělo 83,3 % žáků základních škol a 90% žáků víceletých gymnázií. Chybně na tuto otázku odpovědělo 15% žáků základních škol a 10% žáků víceletých gymnázií. Odpověď "nevím" využilo 1,7 % žáků základních škol, zatímco žáci víceletých gymnázií tuto možnost u dané otázky nevyužili vůbec.

Závěrem hodnocení odpovědí na tuto otázku lze konstatovat, že správnost odpovědí žáků víceletých gymnázií je o 6,7 % vyšší, než u žáků základních škol. Rovněž chybovost, která je u žáků víceletých gymnázií o 5 % nižší než u žáků základní školy, stejně jako využití odpovědi "nevím", která je u žáků víceletých gymnázií nulová, hovoří v mírný prospěch žáků víceletých gymnázií.

Tab. 1 Odpovědi získané za účelem zjištění vědomostí o pojmu "vlastenectví"

Odpovědi	správné	chybné	nevím
žáci základních škol	83,3 %	15 %	1,7 %
žáci víceletých gymnázií	90 %	10 %	0 %

Obr. 1



Zjištění vědomostí o pojmu "vlastenectví" v souvislosti s historií české pedagogiky, resp. jejími představiteli

Za účelem získání odpovědi na tuto otázku jsou v dotazníku formulovány dvě uzavřené otázky typu "kdo byl Jan Amos Komenský" (otázka č. 2) a otázka zaměřená na zjištění, kdo byl českým vlasteneckým učitelem, který byl i známým hudebníkem a složil skladbu Česká mše vánoční (otázka č. 5).

Vyhodnocením obou těchto otázek se ukázalo, že správně na zadané otázky odpovědělo 95 % žáků víceletých gymnázií a 87,5 % žáků základních škol. Rozdíl v odpovědích se nejvýrazněji projevil v kategorii chybných odpovědí, kterých bylo u žáků základních škol 7,5 %, zatímco z žáků víceletých gymnázií neodpověděl chybně nikdo. Odpovědi "nevím"

však využili žáci obou škol stejnou měrou a těchto odpovědí bylo u žáků obou typů škol rovných 5 %.

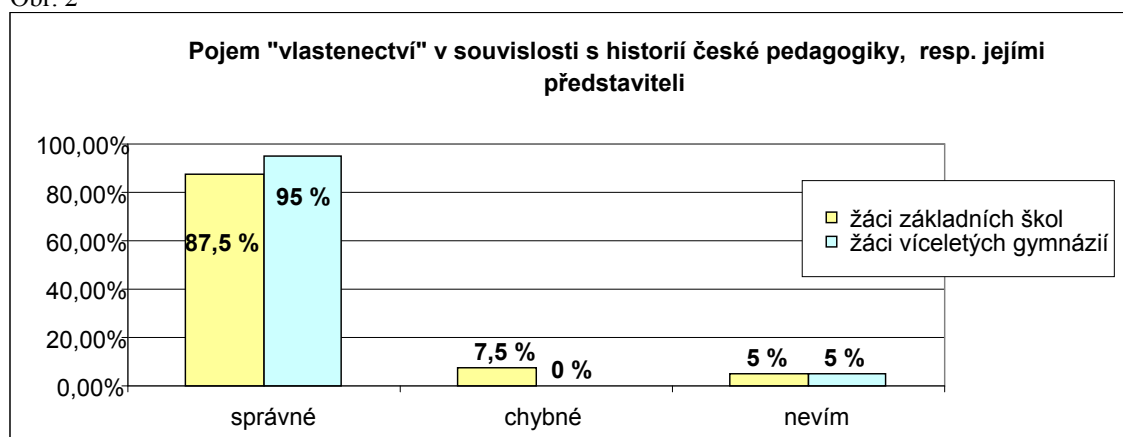
Co se týká vědomostí žáků o osobnostech, spjatých v historii české pedagogiky s pojmem "vlastenectví", můžeme konstatovat, že správnost odpovědí žáků víceletých gymnázií je o 7,5 % vyšší, než u žáků základních škol.

Poměrně zajímavá je skutečnost, že chybně odpovídali na zadané otázky žáci základních škol v 7,5 %, zatímco žáci víceletých gymnázií neodpověděli chybně ani v jednom případě. Kategorii odpovědí typu "nevím", využili u dané otázky žáci obou škol v 5 % případů.

Tab. 2 Odpovědi získané za účelem zjištění vědomostí o pojmu "vlastenectví" v souvislosti s historií české pedagogiky, resp. jejími představiteli.

Odpovědi	správné	chybné	nevím
žáci základních škol	87,5 %	7,5 %	5 %
žáci víceletých gymnázií	90 %	10 %	0 %

Obr. 2



Vyhodnocení odpovědí na všechny otázky v dotazníku.

Vyhodnocením odpovědí na všechny v dotazníku zadané otázky ukazuje, že žáci základních škol odpověděli na zadané otázky správně v 85 % a žáci víceletých gymnázií dokonce v 93 %.

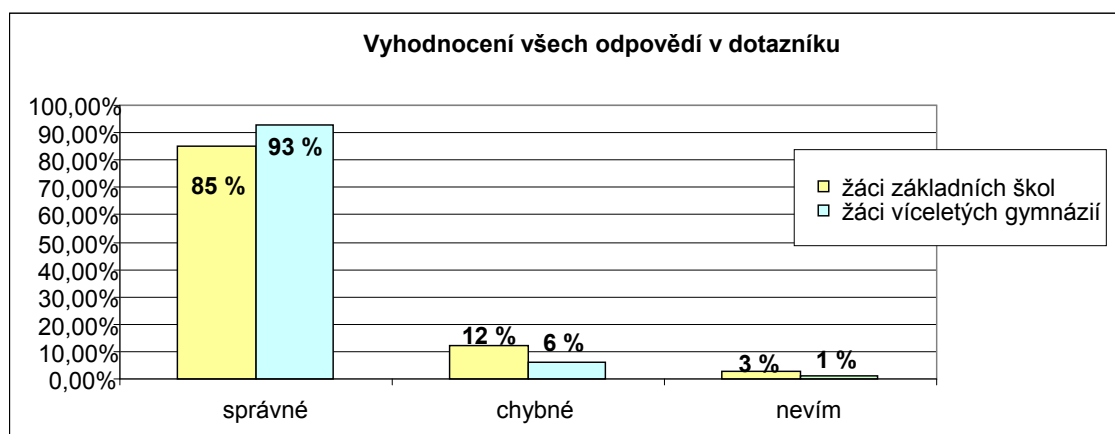
Chybně odpovědělo 12 % žáků základních škol, zatímco žáci víceletých gymnázií chybně odpověděli v polovině případů, než žáci škol základních, tedy v 6 %. Odpovědi "nevím" využili žáci základních škol ve 3 % a žáci víceletých gymnázií vzhledem k celkovému počtu zadaných otázek pouze v 1 %.

Závěrem celkového vyhodnocení získaných hodnot tedy můžeme konstatovat, že správnost odpovědí žáků víceletých gymnázií je o 8 % vyšší, než u žáků základních škol. Chybovost byla v případě odpovědí žáků základních škol dvojnásobná oproti chybovosti odpovědí žáků víceletých gymnázií. Odpověď typu "nevím" využili v dotazníku třikrát více žáci škol základních, než žáci víceletých gymnázií.

Tab. 3 Celkové vyhodnocení odpovědí na všechny otázky v dotazníku

Odpovědi	správné	chybné	nevím
žáci základních škol	85 %	12 %	3 %
žáci víceletých gymnázií	93 %	6 %	1 %

Obr. 3



Celkové vyhodnocení výsledků výzkumu

Abychom zpřehlednili výsledky celého výzkumu, považuji za vhodné v celkovém hodnocení výsledku výzkumu sloučit počty odpovědí v kategorii "chybné odpovědi" a v kategorii "nevím" v jednu kategorii, nazvanou "ne-správné odpovědi". Taková redukce získaných dat je podle mého názoru v celkovém hodnocení na místě ze dvou důvodů.

Tím prvním je že, jak již bylo v úvodu praktické části řečeno, výzkum je zaměřen na získání informací o pochopení významu pojmu "vlastenectví" a na získání informací o znalostech tohoto pojmu v souvislosti s historií české pedagogiky, resp. jejími představiteli. Pro splnění cíle výzkumu jsou tedy validními pouze počty správných odpovědí. Odpověď "nevím" nelze hodnotit jako správnou a v testu je tato možnost uvedena pouze proto, aby

respondenti nebyli v případě pochybností o správné odpovědi, nuceni do náhodného výběru jedné z odpovědí, který by mohl zkreslit výsledek výzkumu.

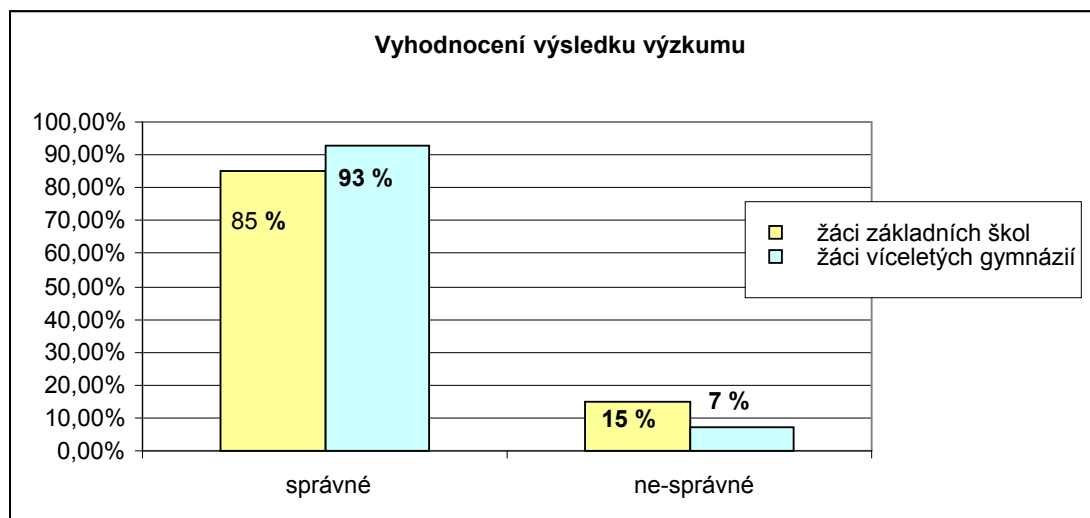
Po redukci dvou kategorií odpovědí "chybné" a "nevím" do jedné kategorie "ne-správná" tak oproti předchozímu hodnocení výsledků výzkumu dospějeme k rozdílným hodnotám v kategorii odpovědi "ne-správné".

Závěrem hodnocení výzkumu proto můžeme konstatovat, že výzkumem bylo zjištěno, že žáci základních škol odpovídali na zadané otázky správně v 85 % případů a nesprávně v 15 % případů, zatímco žáci víceletých gymnázií odpovídali na zadané otázky správně v 93 % případů a nesprávně v 7 % případů.

Tab. 4 Celkové vyhodnocení výsledků výzkumu

Odpovědi	správné	ne-správné
žáci základních škol	85 %	15 %
žáci víceletých gymnázií	93 %	7 %

Obr. 4



Závěry výzkumu

Výzkum byl zaměřen na potvrzení nebo vyvrácení těchto hypotéz:

1. více než polovina respondentů má vědomosti o pojmu "vlastenectví" a vlastenecké výchově
2. studenti víceletých gymnázií mají širší vědomosti o pojmu "vlastenectví" a vlastenecké výchově než žáci víceletých gymnázií.

ad 1)

Z provedeného výzkumu jednoznačně vyplynulo, že jak žáci základních škol, tak žáci víceletých gymnázií, prokázali vědomosti o pojmu "vlastenectví" minimálně v 83,3 % a o pojmu vlastenectví v souvislosti s historií české pedagogiky, resp. jejími představiteli minimálně v 87,5 %. Stanovená hypotéza byla provedeným výzkumem jednoznačně potvrzena.

ad 2)

Jak bylo provedeným výzkumem zjištěno, žáci víceletých gymnázií odpověděli na otázky v dotazníku v 93 % správně, zatímco žáci základních škol odpovídali správně v 85 %. Výzkumem zjištěný výsledek koresponduje s předpokladem, že na víceletých gymnáziích studují žáci na vyšší vědomostní a znalostní úrovni, než jakou mají žáci běžných základních škol. Stanovená hypotéza byla provedeným výzkumem potvrzena.

ZÁVĚR

Výchova a vzdělávání je proces, jehož smyslem je připravit jedince na plnohodnotný život, který bude v souladu s potřebami společnosti, ve které jedinec vyrůstá. Je to proces neobyčejně složitý, historicky podmíněný a v čase proměnlivý. Během něj je osobnost jedince determinována kulturou, historií a tradicemi společnosti, ve které žije a jedinec se tak stává v podstatě její organickou součástí. Je tedy jen pochopitelné, že pokud se podmínky ve společnosti začnou zásadním způsobem měnit, společnost se cítí ohrožena a své hodnoty si brání. Tento jev provází lidskou společnost prakticky od jejích počátků a v průběhu jejího života slábné nebo sílí podle toho, v jakých podmínkách se společnost nachází.

V historii českého národa je tento jev nejvýraznější v období poloviny 18. až 19. století, kdy byl český národ vystaven tlaku germanizace ze strany habsburské monarchie. Právě v této době se český národ snažil o likvidaci jeho kultury a historického dědictví vzepřel. A byli to zpočátku právě zejména venkovští učitelé, kteří tyto hodnoty chránili a vychovávali děti k lásce ke svému národu. Naštěstí však nezůstali ve svém úsilí osamocení a v průběhu historického vývoje měli tolik následovníků, že si český národ právo na svou identitu nejen uhájil, ale dosáhl i samostatnosti.

Cílem této práce bylo sledovat ty nejdůležitější okamžiky historie českého národa a úsilí jeho pedagogů, které dokumentují pravdivost těchto slov a připomínají zásluhy prvních učitelů – kantorů a později vzdělaných pedagogů o zachování českého národa, jeho kultury a tradic.

Jakkoliv by se však v současném světě, ve kterém se boří hranice mezi státy a národy mírovou cestou, mohlo zdát, že téma vlastenectví a vlast už generaci, která se do tohoto nového světa narodila, nic neříká, opak je pravdou. Přesvědčily mě o tom výsledky výzkumu, který jsem provedl na základních školách a víceletých gymnáziích mezi žáky ve věku 14-15 let. Jsou to mladí lidé, které běžně potkáváme na ulicích se sluchátky na uších, jak surfují po internetu přes své mobilní telefony a pokud se nám podaří zaslechnout alespoň část z hovorů, které mezi sebou vedou, zjistíme, že jim příliš nerozumíme. Do jejich školních tříd, ve kterých jsem prováděl výzkum formou dotazníku s pěti uzavřenými otázkami na téma, co je to vlast a vlastenecký pedagog, jsem proto vcházel se značnými obavami o svůj odhad, podle kterého měla více než polovina těchto žáků zodpovědět zadané otázky správně.

Po rozdání dotazníků jsem proto pečlivě sledoval jejich chování a reakce na zadané otázky. K mému velkému překvapení byli žáci při vyplňování dotazníků vždy soustředění a ukáznění. Na zadané otázky odpovídali bez většího zaváhání a poměrně rychle. V žádné ze

tříd jsem včetně představení své osoby a vysvětlení účelu své návštěvy a dotazníku nestrávil více než patnáct minut. O to víc mě zajímaly výsledky provedeného výzkumu.

Jak bylo výzkumem zjištěno, na zadané otázky odpovědělo správně více než 80 % žáků obou typů škol, přičemž žáci víceletých gymnázií měli v počtu správných odpovědí oproti žákům základních škol jen mírnou převahu. To byl výsledek, který předčil všechna má očekávání a dalo by se říci, že můj původní předpoklad o nadpoloviční většině správných odpovědí smetl ze stolu.

Na úplný závěr své práce bych rád řekl, že jsem rád, že jsem si vybral právě toto téma. Při studiu literárních pramenů jsem si totiž velice silně uvědomoval, jak nesamozřejmé je, že vyučovacím jazykem na našich školách je jazyk český, že máme svou původní, krásnou a bohatou kulturu a že máme důvod s oprávněnou hrdostí říct kdykoliv a komukoliv "Já jsem Čech".

RESUMÉ

Výchova a vzdělávání je proces, neobyčejně složitý, historicky podmíněný a v čase proměnlivý. Je nezbytnou podmínkou pro utváření osobnosti člověka, pro jeho pocit sounáležitosti se společností, ve které vyrůstá a pro jeho život a uplatnění v této společnosti.

Ve své teoretické části poskytuje práce rámcový přehled o vývoji české pedagogiky v kontextu společensko politických změn, kterými společnost procházela od počátků pedagogiky na našem území, do doby první republiky. Je zaměřena na dokumentaci úsilí českých pedagogů o výchovu dětí v duchu tradic českého národa a pro potřebu současné společnosti, o hledání způsobu, jak tento nelehký úkol co nejlépe splnit.

První kapitola práce je věnována období středověku, tedy období od úplných počátků systematického vzdělávání na našem území, přes období jeho nebývalého rozkvětu za doby vlády Karla IV. až po stoletou válku, která měla na Evropu ničivý vliv. Navzdory ničivým účinkům válečných konfliktů na populaci a vzdělávání však můžeme v tomto období sledovat, že i takové období dějin, jakým byly husitské války, může být za určitých okolností v tomto směru přínosné.

Druhá kapitola práce popisuje období novověku, na jehož počátku je pod vlivem humanistických myšlenek patrný odklon od náboženského zázračna k zájmu o světský život a člověka samotného. Byly to však opět válečné konflikty, které tento vývoj přerušily a vrátily na jeho počátek. Ideje humanismu však možné zničit nebylo a ty znovu ožívají v následujícím období.

Třetí kapitola práce se zabývá obdobím společenských reforem, ve kterém se lidstvo vrací k idejím humanismu a ve kterém se český národ brání tlakům na jeho germanizaci. Toto období českých dějin je obdobím, ve kterém se po vzniku samostatné Československé republiky hledají nejlepší výchovné a vzdělávací postupy pro výchovu generace vyrůstající v novém, svobodném státě.

Praktická část práce je věnována výzkumu, jehož cílem je zjistit, jaké jsou vědomosti žáků základních škol a víceletých gymnázií ve věku 14-15 let o pojmu "vlast" a "vlastenecký pedagog" a zda je mezi žáky těchto dvou typů škol ve vědomostech rozdíl. Výzkumem, provedeným formou dotazníku s pěti uzavřenými otázkami, bylo zjištěno, že žáci základních škol odpověděli na zadané otázky správně v 85 % a žáci víceletých gymnázií dokonce v 93 %.

ANOTACE

Bakalářská práce na téma "Vlastenečtí pedagogové a jejich vliv na socializaci českého národa" poskytuje přehled o vývoji české pedagogiky od jejích počátků v 10. století, až do období první republiky, v kontextu historického vývoje společnosti.

Jejím cílem je shromáždění údajů o úsilí českých pedagogů tohoto období o výchovu dětí v duchu tradic českého národa a pro potřebu společnosti, o hledání způsobu, jak tento nelehký úkol co nejlépe splnit.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na výzkum mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií s cílem zjistit, jaké jsou vědomosti těchto mladých lidí o pojmu "vlast" a "vlastenecký pedagog" a zda je mezi žáky těchto dvou typů škol ve vědomostech rozdíl.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vlastenecký pedagog, národní obrození, česká pedagogika, dějiny pedagogiky, vývoj pedagogiky.

ANNOTATON

The bachelor thesis „Patriotic teachers and their impact on the socialization of the Czech nation“ deals with the issue of development of pedagogy in Czech lands – since its inception in the 10th century till the period of the First Czechoslovak Republic – in the context of the historical development of the society.

The thesis provides a comprehensive summary on teachers' endeavours to educate children in the spirit of Czech national traditions and with respect to the needs of the society. Throughout the history teachers sought different methods to meet this goal.

The practical part of the bachelor thesis focuses on the original research of the author which was conducted among primary school pupils and high school students. The research objective is to identify the level of their knowledge concerning the terms „homeland“ and „patriotic teacher“ and to verify whether there exist differences between primary school pupils and high school students.

KEYWORDS

Patriotic teacher, national revival, Czech pedagogy, history of pedagogy, development of pedagogy.

SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

Monografie a knihy:

1. Cílek, R. *Čeští panovníci a prezidenti /Od Sámovy říše po Václava Klause/*. Černošice: Agave 2008. ISBN 978-80-86160-98-6.
2. Čornej, P. a kol. *Kdy, kde, proč & jak se to stalo v českých dějinách*. Mohnmedia: Reader's Digest Výběr, spol. s. r.o. 2001. ISBN 80-86196-33-X.
3. Jůva, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
4. Kopecký, J. a kol. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1970.
5. Králíková, M. a kol. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. Praha 1977.
6. Masaryk, T.G. *Ideály humanitní*. Praha: Čin, 1945.
7. Podlahová, L. a kol. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2001. ISBN 80-244-0313-7.
8. Somr, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1987.
9. Strnad, E. *Vlastenecký učitel*. Praha: SPN, 1955.
10. Štverák, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1983.

Časopisecké a jiné zdroje:

11. Čondl, K. *První školy v Čechách a na Moravě*. Pedagogika 13, 1963, č. 6.
12. *Dějiny ve škole. Škola v dějinách*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze 2010. ISBN: 978-80-86935-13-3; ISSN: 1804-4913.
13. Dýma, M. *Karel Slavoj Amerling - buditel a pedagog*. Pedagogika 7, 1957, č. 5.
14. Morkes, F. *Devětkrát o českém školství*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského 2004. ISBN 80-901461-6-3.

15. *Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě.* Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského 2009. ISBN 978-80-86935-09-6.

Internetové zdroje:

- <http://cs.wikipedia.org/wiki/Jan-Amos-Komensky> (12.2.2012; 22.36)
- <http://cs.wikipedia.org/wiki/Josef-Mnozislav-Bačkora> (7.3.2012; 18.47)
- <http://cs.wikipedia.org/wiki/Papezske-schizma> (22.2.2012; 21.17)
- <http://cs.wikipedia.org/wiki/Stepan-Backora> (7.3.2012; 19.52)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník s uzavřenými otázkami

DOTAZNÍK

věk žáka v letech:

1) **Vlastenec je**

- ten, kdo považuje stát, ve kterém žije, za ten nejlepší a nejdokonalejší
- ten, kdo ctí historii svého národa a svůj mateřský jazyk a má k nim vřelý vztah
- hráč, který vsítí gól do branky vlastního sportovního týmu
- nevím

2) **Jan Amos Komenský byl**

- zakladatelem Univerzity Jana Amose Komenského
- ve středověku upálen na hranici za svůj výrok "A přece se točí".
- českým pedagogem světového významu
- nevím

3) **Vlastenectví je**

- forma státní příslušnosti
- členství v zájmovém klubu
- pocit sounáležitosti se svým národem, jeho kulturou a tradicemi
- nevím

4) **Vlast je**

- územní samosprávná jednotka
- země, ve které člověk momentálně žije
- země, ve které se člověk narodil a ke které cítí vřelý vztah
- nevím

5) **Které z následujících jmen je jménem českého vlasteneckého učitele, který byl i známým hudebníkem a složil skladbu Česká mše vánoční?**

- takový člověk nebyl a není
- Jakub Jan Ryba
- Josef Dvořák
- nevím