

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Proměny vztahu učitele a žáka v historickém
kontextu**

**Changes in the Relationship between Teacher
and Pupil in the historical Context**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Uhlířová, CSc.

Autor diplomové práce: Pavlína Khailová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Proměny vztahu učitele a žáka v historickém kontextu vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Podpis.....

Ráda bych touto cestou vyjádřila své poděkování doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc. za věnovaný čas, doporučení literatury, trpělivost a ochotu při vedení mé diplomové práce.

Podpis

Abstrakt:

Cíl diplomové práce byl zvolen tak, aby sledoval a zachytil proměny vztahů dvou hlavních aktérů školy, tj. učitele a žáka. Tato proměna je však vázána na dobový kontext a vývoj školy jako instituce. Hrají zde roli i dobové pedagogické proudy, církve a v neposlední řadě i politické okolnosti. Vztahy těchto dvou aktérů budu sledovat přibližně od druhé poloviny patnáctého století až do současnosti.

Práce má charakter historické studie, budu tudíž pracovat především historickou a historicko srovnávací metodou. Nebude tedy obsahovat praktickou část, ale bude se skládat pouze z části teoretické. Potřebné podklady budu čerpat z historické i současné literatury.

Klíčová slova:

vývoj vztahů, učitel, žák, vývoj instituce školy, pedagogické proudy, hodnota vztahu učitel – žák

Abstract:

The goal of diploma thesis is to follow and capture the changes in the relationship of the central characters of schools, i.e. the teacher and the student. This change is however closely related to the time context and the development of school as an institution. Current pedagogic trends, the church and political circumstances also play a role. I will monitor the change of the relationship between the teacher and the student approximately from the second half of the 15th century until today.

This work has a character of a historical study and thus I will use mostly the historic and historic comparative method. Therefore, it will not contain a practical part, but will include only the theoretical one. The necessary information will be taken from historical and contemporary literature.

Key terms:

Relationship development, teacher, student, development of the institution of school, pedagogic trends, the value of teacher-student relationship

Obsah:

Úvod.....	8
1. Jednota bratrská	9
1.1. Výchovný cíl.....	10
2. Partikulární školy.....	13
2.1. Učitelé.....	15
2.2. Žáci	18
2.3. Učitelé a žáci.....	21
3. Jan Amos Komenský (1592 – 1670).....	26
3.1. Učitel.....	26
3.2. Žák	28
3.3. Vztah učitele a žáka	29
4. Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778).....	31
4.1. Vztah učitele a žáka	34
5. Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841).....	36
5.1. Vztah učitele a žáka	39
6. Herbartismus.....	40
7. Reformní hnutí.....	42
7.1. Reformní hnutí v Československu.....	44
7.1.1. Učitel v pokusné škole.....	47
7.1.2. Žák v pokusné škole	48
7.1.3. Vztah učitele a žáka v pokusné škole	49
7.1.4. Eduard Štorch (1878 – 1956).....	50
7.1.5. František Bakule (1877 – 1957).....	52
8. Česká škola v letech 1948 – 1989.....	54
8.1. Učitel.....	55
8.2. Žák	56
8.3. Vztah učitele a žáka	57
9. Transformace školy po roce 1989.....	58
9.1. Učitel.....	59

9.2. Žák	61
9.3. Vztah učitele a žáka	61
Závěr	63
Literatura:.....	65

Úvod

Výchova a vzdělávání je součástí socializace společnosti. Zatímco výchovu mají v rukou z větší části rodiče dítěte, vzdělávání připadá učitelům. Oba dva procesy se ale vzájemně prolínají. Stejně jako špatné či dobré rodinné zázemí ovlivňuje charakter a celý život jedince, tak i vztahy ve škole, ať již s žáky či učitelem, ovlivňují emocionální a intelektuální vývoj jedince. Ze školy si každý člověk odnáší vzpomínky, které jej provázejí celý život.

Cíl diplomové práce je sledovat vývoj a proměny vztahu učitele a žáka v historickém kontextu, jako důležitého činitele ve vývojové etapě jedince.

Na proměny tohoto vztahu mělo vliv a doposud má několik činitelů - vývoj společnosti, vývoj školy jako instituce, pedagogické proudy, církev, politika... atd.

V práci jsou dle možností a dostupných informací popsány nejzákladnější výchovné a výukové cíle dané doby, charakteristika učitele, žáků, jejich vztahu a možnosti jejich vzájemné interakce. Členění obsahu není jasně koncipováno např. - doba, výchovný cíl, učitel, žák, vzájemný vztah, ale obsah jednotlivých kapitol více či méně této struktury odpovídá.

Autorka začíná svoji práci charakteristikou výchovného cíle Jednoty bratrské v 15. století. Dále popisuje výchovu a vzdělávání na partikulárních školách v 16. století, o kterých se rozepisuje více, protože období, ve kterém byly činné partikulární školy, je málo zmapované a popsané. Informace o školství v této době má pouze malá část společnosti. Zkušenosti autorky vycházejí z knihovny, kde měla v rukou knihu Z. Wintera, který toto období dobře popsal ve svém díle Život a učení na partikulárních školách v XV. a XVI. století. Kniha je více než sto let stará, ovšem téměř nedotknutá. Dalším důležitým mezníkem vývoje školství je práce velké pedagogické osobnosti J. A. Komenského v 17. století. Neméně důležité jsou pedagogické myšlenky J. J. Rousseaua (18. století) či J. F. Herbarta (19. století) a následný vznik Herbartismu a reakce formou reformního hnutí počátkem 20. století. To vše jsou události, které působily na učitele, žáky a vztahy mezi nimi. V práci jsou dále popsány snahy českých reformních pokusníků, které byly bohužel zmařeny příchodem totalitního režimu. Poslední kapitola je věnována transformaci českého školství po roce 1989.

1. Jednota bratrská

Jednota bratrská je církví, která „zanechala své stopy ve světě až do dnešní doby.“¹ Čeští bratři jsou následovníky husitů. Po jejich vzoru se postavili katolicismu, církevním dogmatům a obřadům s katolickou církví spojenou. Vystupovali též proti šlechtě.

Snažili se především o návrat k prvotnímu křesťanství. Nikoli násilnou cestou, ale myšlenkovou radikalizací. Díky silnému vlivu Petra Chelčického odmítali jakoukoli formu násilí.

Společenská stavba Jednoty bratrské se průběhem času měnila. Příznivce měla zpočátku v řadách venkovského obyvatelstva, postupně se její vliv přesouval do měst. V řadách stoupenců se stále více objevovali měšťští řemeslníci, inteligence, rytíři i vyšší šlechta.

Bratři uznávali světskou politiku, ale uvnitř církve se řídili zásadami církevního řádu a kázně. Kdo se tehdy hlásil do Jednoty z panského stavu, musel se vzdát svého majetku. Změna nastala v 90. letech 15. století, kdy se šlechtic majetku vzdát nemusel, ale i přesto platilo pravidlo, že majetnější lidé pomáhají chudším.

Podobně tomu bylo i s tituly. Světské tituly neměly v Jednotě bratrské žádný význam. Bratrští páni měli v pokoře a poslušnosti stát před Staršími církve a uznávat je za svou autoritu. Tato situace se samozřejmě neobešla beze sporů.

Od poloviny 16. století se bratrské myšlení začalo ubírat jinými směry, které byly vítány šlechtou. Jednota bratrská přestávala kritizovat poměry ve společnosti a začal tzv. proces zfeudalizování Jednoty. Tento problém si později uvědomil i sám Komenský, když jménem bratrské šlechty roku 1662 napsal: „*Ale sme panovali tvrdě, ne k službám a poctám Božím a k šlechetnosti života je (poddané) vedouce, ale jen k platům a robotám dohánějíce a z nich zisků a pohodlí tělesných hledajíce, an sme sami od vrchnosti vyšší toho trpěti nechtěli...*“²

¹ MOLNÁR, A. *Českobratrská výchova před komenským*. Praha: SPN, 1956, s. 5.

² KOMENSKÝ, J. A. In MOLNÁR, A. *Českobratrská výchova před komenským*. Praha: SPN, 1956, s. 20.

1.1. Výchovný cíl

Z počátku svého působení se Jednota bratrská zdráhala učenosti. Bratři spatřovali naději v „prostotě“ lidu. Mysleli si, že čím méně se lidé budou zajímat o veřejné věci, tím méně budou pokoušeni a nesejdou ze správné cesty. Byli přesvědčeni, že pouhý ústní poslech Svatého písma je dostačující. „*Volali po sprostnosti, kterou v těchto raných dobách viděli ztělesněnou v prostých, školami nedotčených venkovských lidech, ochotných vzít na sebe bez rozumářských a pohodlnostních výhrad jho Kristovo do posledních životních důsledků.*“³

Lukáš Pražský se o bratrské prostotě vyjádřil ve Spisu o obnovení církve svatě z roku 1510. Srovnává zde dvanáctiletého Ježíše mezi jeruzalémskými znalci Zákona, s mladou Jednotou uprostřed učených nepřátel, obhájců institučních církve a feudálního řádu.⁴

Ve všech evropských zemích kvetly humanitní studie. Bratřím jsou proto někdy vytýkány nedostatky latiny. Nejen to, ale i značný vliv Jana Blahoslava vedl k tomu, že v Jednotě postupně mizel odpor ke vzdělanosti.

„Všichni se učili od všech,“ tak se dá shrnout prvotní styl výchovy v Jednotě. Výchova byla záležitostí celé obce, ne jen odborných vychovatelů, proto se zatím ještě neseťkáváme s úvahami školského charakteru. „*Učili se v Jednotě Bratrské dítky od rodičů, čeled' od hospodáře, mladší od starších, nižší od vyšších; toho strážci a dozorcí byli bratr bratrovi, sestra sestře, laikům kněžím, kněžím laikové... Byli tedy mezi Bratřimi vychováni ode všech všichni.*“⁵

Velký zájem o výchovu předcházela vzniku bratrských škol. Při sborech byly zřizovány bratrské domy, kde měla probíhat výchova kněžských mládenců. Děti se učily číst a psát v mateřštině, potom se učily katechismu. Když chlapec dospěl v mládence, připravoval se na pastýřskou službu, studoval Bibli, měl si plně osvojit Nový zákon. Provázela ho četba bratrské literatury. Nechyběla tělesná práce, které náležely odpolední hodiny. Tělesná práce, jako zdroj výdělků, byla velmi kladně hodnocena. V tomto ohledu se Jednota lišila od feudální společnosti, která tělesnou

³ MOLNÁR, A. *Českobratrská výchova před komenským*. Praha: SPN, 1956, s. 25.

⁴ MOLNÁR, A. *Českobratrská výchova před komenským*. Praha: SPN, 1956.

⁵ ZOUBEK, F. J. In MOLNÁR, A. *Českobratrská výchova před komenským*. Praha: SPN, 1956, s. 5.

prací pohrdala a měla ji za výsadu robotných lidí. Každý kněz se měl naučit nějakému řemeslu. Nejpokročilejším bratrům byla svěřena výuka dětí v bratrském domě nebo škole, byla-li zřízena při sboru.

Bratrské počáteční školy vznikaly při sborech, nejčastěji jako rozšíření sborové katechetické výuky dětí. První bratrská škola v Čechách vznikla ještě před koncem 15. století v Brandýse nad Orlicí. Nejvýznamnější školou, jejíž kořeny sahají až do roku 1498, je moravská škola v Ivančicích, která později povýšila na gymnázium. V těsném závěsu za ní je škola v Přerově, na které studoval i Jan Amos Komenský a později se stal jejím rektorem.

Děti se na školách učily číst, psát, zpívat, dokonce i počítat na biblických textech. Starší děti byly přiučovány řemeslům. Nechybělo též osvojování základů slušného chování ve formě didaktických veršů. Veršované mravouky byly součástí slabikářů. O několik veršovaných mravouk se zasloužil českobratrský spisovatel Jiří Strejc:⁶

Jak ve škole

...

Zvlášť slouží škola k tomu nejvíc člověku mladému.

Hlediž již sobě vážiti,

s pilností do ní choditi,

když toho čas, hned nemeškej,

s prvními do ní přicházej,

přijda, pozdravení vzduti,

vážně, uctivě se míti,

bez křiku, smíchu, šeptání,

až i nohama šoustátní.

...

Cíl výchovy byl křesťanský. Měl postupně umožnit dítěti vstup mezi „prospívající“ - jeden ze stupňů trojího členství Jednoty. Vznik trojího členství spadá ještě do 15. století. „*Lid a posluchače rozdělili sobě otcové naši... podle stupňů práce,*

⁶ STREJC, J. In MOLNÁR, A. *Českobratrská výchova před komenským*. Praha: SPN, 1956, s. 211.

kteřáž se při tom konati má, na počáteční, prospívající a dokonalé... Počáteční nazývali ty, kteříž se teprv summě katechismu a náboženství křesťanského počátkům učí... Prospívající jsou, kteříž začátkům náboženství již vyučení, v péči pastýřskou přijati a ke všechněm v církvi služebnostem připuštěni jsouce... Dokonalými nazývali zmocněné již v povědomosti věcí Božích a u víře, lásce, naději tak vkořeněné, že i jiné osvěčovati a k zprávé jim představovati se mohou.“⁷

Toto rozdělení je v protikladu se stávajícím rozdělením společnosti na třídu robotnou, kněžskou a panskou, se kterým bratři nesouhlasili a nepovažovali ho za dílo Boží.

Celý život bratrů Jednoty bratrské podléhal pevnému řádu a kázni. Výchovným cílem kázně bylo umožnit každému jednotlivci růst v podstatných věcech křesťanských – víry, lásky a naděje.⁸ Používanými pedagogickými prostředky bylo pamatování, napomínání, vystříhání od zlého a trestání. Bití bylo považováno za pochybný pedagogický prostředek. Kázeň, vzájemný respekt a úcta nechyběly v žádné rodině, ale pokud děti viděly, že jejich rodiče se nechovají podle přikázání, mohly i ony své rodiče napomenout a vybídnout k chování podle evangelia. Jedná se o princip vzájemného učitelství, kdy se všichni učí od všech.

Bratrské školy byly mezi lidmi velmi oblíbené. Ne snad pro učební osnovy, které se příliš nelišily od osnov soudobých škol, ale pro schopnost žáky nadchnout.

Oblíbenost bratrských škol měla za následek hospodářský úpadek škol městských, které často fungovaly jako výdělečný podnik, na rozdíl od škol bratrských, kde učitelé vykonávali svoji učitelskou profesi jako pastýřskou povinnost a službu sboru. Starost o školné nebyla na prvním místě. Dokumenty ukazují, že se na škole studovalo lacino, většinou zadarmo.

Jednota bratrská byla pouze „společensky trpěna“. Proto se škola musela potýkat s omezováním počtu žáků, zrušením mateřské školy. I přes tyto problémy se stala silným a vlivným pedagogickým ústavem.

⁷ KOMENSKÝ, J. A. In MOLNÁR, A. *Českobratrská výchova před Komenským*. Praha 1956. s. 45.

⁸ MOLNÁR, A. *Českobratrská výchova před Komenským*. Praha 1956.

2. Partikulární školy

Vzdělání měla v rukou od počátků církev, která zakládala školy při svých katedrálách. Již Sv. Václav se prý učil na škole v Buči. Veliký rozmach škol byl v Českých zemích v průběhu 13. století, za doby tzv. německé kolonizace, kdy do Čech a Moravy přicházeli lidé z německých oblastí. Začala se rozšiřovat a budovat města, která se stala středisky řemesel, obchodu a vzdělanosti. Zakládají se školy městské, které mají ale stále církevní ráz. Učitelé městských škol jsou proto reprezentanti církevních názorů a učitelské platy souvisejí s pracemi a povinnostmi chrámovými.

Na českém venkově se školy vyskytovaly málo. Pokud taková škola byla, učitelem byl většinou aktivnější člověk, obyčejně zvoník. Na moravských vsích byla situace ještě horší. Zde byly školy dokonce zakázané, údajně pro nedostatek zkušených učitelů podléhajících lenivosti a hříchům.⁹

Městské školství lze rozdělit do několika stupňů. V prvním bylo školství nejnižší, nazývané jako nízké, prosté, někdy se mluví o škole dětinské. Děti se zde učily číst a psát, někdy počítat, ale především zde byli chlapci vedeni k mravům a náboženství. Také vzdělání děvčat bylo odkazováno nejnižším dětinským školám, v nich se učila děvčata čísti, psáti a šíti.¹⁰

Oddílem druhým byla škola, v níž se pěstovala hlavně latina. „*Velmi pěkně to sluší, když synové křesťanských rodičů, buďto vyššího i nižšího stavu, z slavného neb prostého řádu, umějí pěkně a pořádně latině promlouvat i o toť tím spíš k velkým věcem a povoláním přicházejí, nežli ti, kteříž té řeči neumějí.*“¹¹ Tyto řádky svědčí o tom, že latina byla v učení nejdůležitější. Školy, které vyučovaly latině a dalším předmětům, se říkalo latinské nebo partikulární. Partikulární škola byla jakousi přípravou na universitní vzdělávání. Přicházeli do nich vyučovat učení bakaláři z univerzity. Tyto školy nám mohou posloužit jako příklad vývoje školství a vztahů učitelů a žáků v průběhu 15. a 16. století.

⁹ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

¹⁰ Tamtéž.

¹¹ Kniha Rebelova Jesus Syrach. 1574. Tisk Melantrýchův In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901. s. 1.

Vlivem reformace se katolické školství ocitalo v nemalých problémech. Lidé stále více inklinovali ke školství protestantskému, které se těšilo velké oblibě. Vše se ale změnilo příchodem jezuitů, kteří byli zapálení k boji proti jinověrcům. Jezuité přišli do Prahy v dubnu roku 1556 na pozvání krále Ferdinanda. Jejich posláním bylo vyučovat lid a jejich školy měly být zadarmo.

Zakládali partikulární školy, jejichž třídy se valně plnily. Rozneslo se, že jezuité vyučovali děti velmi pilně, a že se chlapci na jezuitských školách naučili za tři měsíce více, nežli v protestantských školách za dvě léta.¹² Taktika jezuitů spočívala v tom, že vstúpili chlapcům rychle do hlavy základy latiny a ti si na ulicích brzy povídali latinsky, čímž uváděli do rozpaků žáky protestantských škol, kteří latině ještě tolik nerozuměli.

K prospěchu jezuitského školství bylo i založení konviktů studentských. Z počátku byly dva. V jednom byli studenti ubytováni na náklady svých rodičů, v druhém byli studenti chudí, ubytováni za podpory dobrodinců. Později byl založen další konvikt pro syny šlechty.

Pozornost jezuitů se neobracela pouze ke školám partikulárním, nýbrž i k nejnižšímu školství. Roku 1578 byla založena i škola „dětinská“, aby už děti byly vyrvány z rukou „kacířským“ učitelům.¹³

Snaha odvádět děti jinověrců od víry se dařila. Gymnázia se plnila i bohatou mládeží oněch „kacířů“. Školy rostly a přibývalo i jmění. Jezuitské školy se rozšiřovaly po celém území. Jsou známé čtyři gymnaziální školy v Čechách a dvě na Moravě. Odpory protestantů proti zakládání nových jezuitských škol byly marné, protože jezuité si udělali mocné přátele.

¹² Schmidt, H. S. J. I. In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

¹³ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

2.1. Učitelé

Univerzita vzdělávala všechny své akademiky stejným způsobem. Každý z nich mohl tudíž vykonávat zaměstnání učitele, stejně tak jako kněze či městského notária. A skutečně, mnozí z nich povolání několikrát změnili. O učitelství ale většinou nestáli. Bylo jim jen přechodem k lepšímu zjištěnějšímu zaměstnání, a to nejen u nás, ale i všude u sousedů.¹⁴ Z toho vyplývá i fakt, že učitelé byli většinou mladí lidé.

Postavení učitelů nebylo vysoké. Souviselo s malými platy a skromným bytem ve škole. Kvůli těmto skutečnostem se učitelé neměli ženit. Ženatý učitel byl výjimkou, i když i takoví byli. Zvláště protestantská církev byla nakloněná ženění učitelů, ale finanční zázemí pedagogů tomu nepřispívalo.

V pozdějších dobách ženatých učitelů přibývalo. Některá taková manželství fungovala bez větší problémů. Našli se i zámožní kantoři, kteří kromě učitelské profese měli grunt a dům, ke kterému jim pomohla právě manželka. Ale i přesto zůstává nuzných učitelů většina. „*Sotva se hladu bráníme,*“ napsal o učitelích Melanchton, německý humanista a pedagog.¹⁵ A v Čechách se učitelům nedařilo o moc lépe. Hodně z nich bylo v městských knihách zapsaných jako dlužníci, přitom jejich dluhy vycházely z běžných potřeb, nikoli z hýření nebo zbytečného plýtvání. S platem učitel vycházel, byl-li opravdu velmi skromný.

Není se proto čemu divit, že od stavu školského chtěli co nejdříve přehnout k výnosnějšímu zaměstnání. Někteří se stali profesory na univerzitě, ale ani tady se zlepšení své životní situace nedočkali. Víme např. o mistru Ondřeji Luciniovi Litoměřickému, který v roce 1564 nechal své profesury na akademii a šel raději dělat správce na školu litoměřickou.¹⁶

Často odcházeli učitelé z učitelského stavu do kněžského. Akademikové se také pokoušeli dostat do úřadu městského. Ale ani tato cesta nebyla jednoduchá. Měšťané pečlivě vybírali, koho mezi sebe pustí. Další možností byla bohatá nevěsta, nejčastěji

¹⁴ Monum. Germ. Paedag. I. LXXVI In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

¹⁵ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 298.

¹⁶ A. Truhlář. Prog. Akad. Gymn. V Praze XXXV. 22 In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901

vdova. Satira z roku 1585 si dělá legraci z učitelů a jejich sňatků s vdovami, často starými vdovami.¹⁷

*„... Někteří chuť nemají
k učení, v němž se dávají;
ožení se raději.
Ač již i bakalářem,
radče bude hospodářem.
Otec neb jiní přátelé
hledí na to ne vesele.
Však on zarva na tom radu
vezme sobě starú babu;
když toliko má dům v městě
nebo tolarů as dvě stě.“*

Pokud se učiteli na jednom místě nepodařilo ze svého dočasného postavení uniknout, zkoušel své štěstí jinde. Tím vzniklo časté stěhování učitelů.¹⁸ Kterému učiteli se nepodařilo najít zjištěnější zaměstnání a mezi žáky zestárnul, aniž by si naspořil peníze na důchod, tomu se vedlo hodně zle. Učitelská penze byla v těch starých dobách vzácná.

Když univerzita vypouštěla do světa své svěřence, kladla jim na srdce, aby se příjemným a uctivým způsobem chovali k vrchnosti městské, panské i duchovní a byli přitom zbožní.

Chytrý učitel se snažil vetřít do přízně konšelů, protože z toho pro něj plynuly jisté výhody. Byl-li učitel u městské rady oblíben, mohl se např. dovolat zvýšení platu. Toho někteří učitelé využívali a skládali vrchnosti básně a chvalozpěvy. Jedny takové chvalozpěvy napsal roku 1619 mistr Viktorín Khebicar Domažlický, rektor školy mladoboleslavské. Opěvá v něm všech dvanáct konšelů, každého jmenovitě

¹⁷ Rozmlouvání sv. Petra s Pánem. Konrád Hosius. WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 331.

¹⁸ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

a zvláštními verši.¹⁹ Někdy měl učitel takovou přízeň, že na něho bylo pamatováno i v některé poslední vůli.

Naopak i do těžkých sporů se dokázali radní páni a učitelé dostat, když se neměli rádi. Sváry většinou vznikaly z hmotných nedostatků učitelů a lakomství vládnoucích měšťanů. Sváry začaly nejčastěji v podroušeném stavu u piva v hospodě a přenesly se do ulic a škol.

Učitelé si měli předcházet i kněze. Někde se podařilo vybudovat vřelé vztahy mezi farou a školou, ale na mnohých místech docházelo k potyčkám mezi učitelem a farářem. Ty vznikaly většinou z rozdílných náboženských názorů. Jsou známé případy, kdy došlo i k fyzickému násilí a následným žalobám mezi těmito dvěma stranami.

K potyčkám docházelo i mezi samotnými zaměstnanci školy, jak mezi rektorem a učiteli, tak i mezi učiteli samotnými. Příčinou často bylo mládí učitelů a společný byt. *„Některý rektor školský byl tak nemírně prudký, že nechává stranou napomínání, hned se pouštíval v mstivé trestání svých podřízených, a to i tím, že k nim, pokud dovedl, bitím přikračoval.“*²⁰

Ještě zde zmíním některé slabosti tehdejších učitelů. V souhrnu to byly hříchy mladých bujných nerozvážných lidí. Měli rádi ženy, pití a následkem toho se čas od času dostali do slovní, někdy i násilné potyčky. V Kutné Hoře byli dokonce učitelé zvaní na radní dům, abych jim bylo domluveno kvůli nemravnému způsobu života a špatnému příkladu pro své žáky. Milostná dobrodružství někdy končila až několikadenním vězením.

Náklonnost k dobrému moku se též nevyhnula tehdejším učitelům. Městské zprávy dokonce dokazují, že největšími pijany mezi akademiky byli právě učitelé. Následky oněch pitek se přenášely i do škol. *„Zajisté nebyl bakalář Samuel, rektor nymburský (r. 1573) jediný, jenž vracel se z hospody ráno a učil žáky o mozku zbahněném.“*²¹

¹⁹ Exempl. v bibl. mus. král Česk. In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901

²⁰ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 320.

²¹ Arch. zemsk. Oekonom. Č. 17 15. To prožaloval na něho farář Jindřich Vysokomýtský. In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 354.

Zemřel-li nějaký učitel, škola, kolegové, žáci a duchovní otec uspořádali učitelů pohřeb. Pokud měl učitel rodiče či jiné příbuzné, vystavěli učitelů kamennou ceduli s nápisy a verši.

2.2. Žáci

Žáci byli na školu přijati u školního správce. Tenkrát bylo zvykem, že se všude při přijetí na úřad skládal slib. Ne jinak tomu bylo při přijetí na školu. Chlapec sliboval věrnost, poslušnost a pilnost. Obvyklý způsob přísahy v latině uveřejnil Kodocill ve svém řádě (r. 1586), v češtině by zněl: „*Já N. slibuji, že učitele budu poslušen ve všem dobrém a slušném, že věrně zachovávám zákony školské a řád vyučovací, že pilně budu pěstovati svobodná umění a povinnosti svého povolání bedlivě vykonávati, jakož mně Bůh toho dopomáhej.*“²²

Přijatý žák měl být vyzkoušen, kolik toho umí a na základě toho přiřazen do třídy. Bylo zvykem i zaplatit nějaký ten peníz, který připadl většinou učitelů.

Do dětské školy vcházely i děti čtyřleté. Také na školách partikulárních nebyl vstup ani výstup ze školy nijak omezen. „*Přicházely v šesti, sedmi létech děti do latinské školy městske a opouštěly ji, kdy chtěly, kdy se rodičům neb poručníkům vidělo... Komu se zdálo, že latině umí pro vyšší studia dost, nechal partikulární školy, aniž neprošed všemi třídami.*“²³

Do školy chodívali chlapci převážně z rodin svobodných měšťanů. Někdy i poddaní posílali své děti do školy, pokud jim to vrchnost dovolila. To se ovšem často nestávalo, ze strachu, aby si „vzdělanci“ nechtěli vydobýt svobodu. Do příchodu jezuitů byly panské děti ve školách výjimkou, měly své učitele. Ale po jejich příchodu se počet těchto dětí ve školních lavicích zvýšil.

Žákem určitého učitele přestal chlapec být, pokud si vyžádal tzv. fedrovní list, neboli propouštěcí list. Tento list vznikl ze žárlivosti a zlosti z přebíhání žáků již

²²WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 370.

²³WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

ve Vídni roku 1460. Kdy se přesně začal používat u nás, nevíme. Bez takového dokumentu ani chlapec nemohl být přijat k jinému učiteli. Pokud byl přijat bez fedrovního listu, hrozilo jeho navrácení zpět a následovaly tresty. Stalo se tak i roku 1599 zběhlému žákovi školy litoměřické Havlu Philomelu, který si trest odpykával v okovech na podívanou studentům s latinským nápisem, v němž stála vina: „*Já Havel Philomela trpím tento školský trest, poněvadž, nevděčen k svým učitelům jsa, ušel jsem bez jejich vědomosti tajně ze školy jejich a dal se do školy jiné. I proto vy ostatní mým příkladem zmoudřete, abyste ozdobeni budouce dobrou milostí s vysvědčeními, jako statuta akademie tomu chtějí ze škol odcházeli.*“²⁴

Mezi žáky byly značné rozdíly. Nejen, co se týče věku, ale i společenského postavení. Staršími žáky byli kumpáni a trunkáti, mladším žákům se říkalo aukanté. Ze starších žáků byli vybíráni pomocníci mladším. Svoje svěřence vodili do školy, ze školy, dohlíželi na ně, pomáhali s učením a stali se tak pomocníky učitelům.

Další rozdíly byly mezi žáky cizími, přespolečnými a domácími a také mezi těmi, kteří škole platili a kteří škole platit nemohli nebo nechtěli. Zde se setkáváme s pojmenováním vaganti, což byli žebraví studenti, kteří se toulali po světě, na žádném místě moc dlouho nevydrželi. Medici byli též žebravými studenty, ale usedlejšími. Expendenté, studenti, za něž rodiče platili, někdy i v naturáliích, jako je máslo, vejce, zvěřina atd. Ti mívali ve všem přednost. Dále se setkáváme s označením externisté, což byli přespoleční studenti, žijící v bytě u měšťanů, za což také platili rodiče. Dalším označením pro studenty je - domestikové, domácí studenti, přicházející do školy od rodičů.

Největším zdrojem obživy žáků bylo již odedávna žebrání. Žáci „*chodívali s košíkem, do něhož kladeny věci k snědku, a nosívali s sebou pytlík nebo i železnou pušku zamčitou, do níž sypány peníze.*“²⁵ Při městech vznikaly školní fondy nazývané „peníze žakovské“, vedle toho se našel i dobrodinec, který do školy posílal pravidelnou dávku potravin. S vařením do škol vypomáhali sousedé, kteří vařili obědy, pokud jim studenti přinesli nakoupené a vyžebrané potraviny. Když bylo hotovo, žáci je donesli do školy.

²⁴ Arch. zemsk. Oekonom. 15. 203. In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 372.

²⁵ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 393.

Menšími zdroji žakovských příjmů byly koledy, jistý způsob slavnostnější žebroty. Byl to starý zvyk, při kterém žáci a učitelé chodívali zpívat koledy dům od domu, někdy převlečení do všelijakých maškar. Hlavní koledování probíhalo od Vánoc do Tří králů. Když byla koleda vykonána, žáci a učitelé se o výtěžek rozdělili. Po vánočních koledách přicházel zanedlouho Masopust, který sebou přinášel též drobný výtěžek a valné pití, které bylo žákům často vytýkáno.

K živobytí žakovskému přispíval i výtěžek z pohřbů, na kterých žáci zpívali, či byli jinak nápomocní – nosili kříže, svíce atd. Nějaký ten obnos šel i z připravovaných divadelních představení, zvonění na kostelních věžích, výpomoci v písařství atd.

Tento způsob obživy platil pouze u studentů škol podobojí. Jinak tomu bylo na školách bratrských a jezuitských, kde žáci dostali všechno, co potřebovali. Příčina byla v tom, že ani bratří ani jezuité neměli a nechtěli mít žebavých studentů, kteří házeli na školu špatné světlo. Druhá příčina byla ta, že bratří i jezuité ubytovávali chudé i bohaté žáky, kteří nechtěli být externisty, v dokonalých úplných konviktech a školských seminářích, vždy jen pokud na to stačila stipendia.²⁶

Bratři ubytovávali své svěřence v bratrských domech a o žáky se starala celá osada dobrovolně. Kdo ze zámožných lidí dal syna do bratrského domu, přidal k němu i peníze.²⁷

U jezuitů platila zásada, že žák neměl být na školu přijat, pokud ho do školy nepřivedl některý z přátel nebo rodičů. Tím se zamezilo vstupu do školy mendikům a školským tulákům.

Počty žáků na školách byly nesrovnatelně menší oproti současným. Např. kolem roku 1520 docházelo do kutnohorské školy kolem 20 žáků.²⁸ Škola v Poličce roku 1619

²⁶ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 440.

²⁷ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

²⁸ Arch. zemsk. Opisy z Kut. Hory. Nováček. Listář č. 1 In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

měla prý úhrnem 22 chlapců, 4 děvčata.²⁹ Gymnázium v Litomyšli mělo k roku 1650 180 žáků.³⁰ Počty žáků v jezuitských školách se počítaly v řádu stovek.

V těch dobách se žáci provinili mnohými přestupky vážnějšími i méně vážnými. Mezi ty lehčí patřilo zašpinění a zničení „všeho“, co se jim dostalo do ruky. Do školních knih prý dokonce kreslili necudná znamení. I v knize posvátných Dialogů z roku 1579, bylo takové znamení nalezeno.

Také si mezi sebou nadávali a rvali. Ve městě, kde byla kolej jezuitská, se nedalo zabránit všelijakým nezbednostem mezi žáky jiného náboženství. Často se stávalo, že studenti vybíhali ze školního domu a pokřikovali na lidi. Toulky městem a v pozdějších hodinách toulky hospodami, byli u žáků též oblíbené. *To však pro ony doby jest význačno velmi, že na městských školách zhusta učitelé sami pospolu svorně s žáky v hospodách a krčmách sedali a popíjeli. Nejedem učitel byl, že žáky sám do hospody vedl.*³¹

2.3. Učitelé a žáci

Hlavní úlohou škol bylo od počátku vést žáky k Bohu. Ve všech školních řádech jsou k tomu učitelé vybízeni. Poslání bylo stejné, ale způsoby dosáhnutí „pravé zbožnosti“, se na školách lišily. Aby např. u jezuitů byla vzbuzena větší víra, učitel si vybíral jednoho z žáků, který měl jít vzorem všem ostatním. Chodil pravidelně ke zpovědi, k přijímání svátosti... atd.

Vedení žáků k Bohu mělo jen jeden velký úraz - rozlišnost náboženských názorů. Žáci museli být při bohoslužbě, kterou konal kněz jinak a jiným duchem, než vykládal učitel ve škole.³²

²⁹ Besed. Učit. XI. 44. Adámek In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

³⁰ Štěpánek. Dějiny gymn. v Litomyšli. 1894. 16. In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

³¹ R. 1594 napomenuti svatomikulášský bakalář s kantorem, aby po noci se žakovstvem netoulali. Arch. praž. Manuál osadní. Fol. 247. In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 504 – 505.

³² WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

Mnoho zpráv svědčí o tom, že učitel s žáky bohoslužbu bojkotoval mlčením, odchodem, někde se žáci knězi smáli, vedli směšné průpovídky, zpívali v rodném jazyce namísto latinského atd. Takto to většinou bývalo u katolických kněží, protože katoličtí žáci nebyli tak často nuceni chodit na bohoslužby jinověrců.

I naučit žáky dobrým mravům patřilo k hlavním úlohám tehdejších škol. Učitelé měli dohlížet na slušný žakovský šat, který neměl působit neslušně, křiklavě a parádně. Nejen slušný šat, ale i slušné chování bylo důležité. Při vstupu do školy byl žák povinen učitele nebo i starší žáky pozdravit.³³ Učitele žáci oslovovali zdvořile „Vaše milosti“, z toho později zkráceně „Vašnosti“. Nebyl-li učitel přítomen, měli se žáci chovat tiše. Na ticho ve třídách byl kladen velký důraz. Též na pravidelnou docházku. Učitelé hlídali, kdo je přítomen. Pokud někdo chyběl, byť jen půl dne, učitel vyslal některého z žáků k nepřítomnému domů, aby se přesvědčil, zda je žák opravdu nemocný. Záškoláctví se trestalo.

Na kázeň žakovskou dohlíželi na prvním místě učitelé, ale od pradávna jim v tom byli nápomocní samotní žáci. Ti byli zřízeni za školní úředníky a mívali ve svých úřadech rozličné inspekční povinnosti a rozličná jména.³⁴

Historie žakovských úřadů sahá až do středověku. Byli známé po celé Evropě a i čeští pedagogové se nechali těmito úřady inspirovat. Úřady měly sloužit k buzení ctižádosti. Čestné úřady se měly dávat výborným žákům. To vzbuzovalo u žáků závist a vedlo k žalování jednoho na druhého. Pedagogický záměr tak s sebou přinesl spíše morální škodu.

V řádů Vratislavském bylo psáno, aby v krajní lavici seděl žák nejčipernější a nejlepší, který by lekce uměl a jiné zkoušel. Mimo to dohlížel na žáky v kostele i na ulici a provinilce proti řádu oznamoval učiteli.³⁵

V žateckém řádu z roku 1575 jsou žakovské úřady velmi rozvinuté. Nejvyšším úředníkem byl censor, kterému příslušela veškerá autorita za nepřítomnosti učitele. Dohlížel nad žakovskými spory, které pak hlásil učiteli. Staral se i o potraviny, vybíral i peníze od expendentů a kupoval důležité potřeby. Druhým úředníkem byl inspektor.

³³ V pravidlech školy Žatecké, 1575 In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

³⁴ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

³⁵ Unív. knih 25. H. 503. WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

Jeho povinností bylo dohlížet, zda ostatní úředníci dělají své povinnosti poctivě. Kalfaktor se staral o zásobu dříví a topení. Oekonomus otevíral a zavíral domovní dveře. Korycaei, jinak řečeno špehouni, dohlíželi na mravy žáků, především na místech, kam učitelé nemohli dohlédnout. Žák byl do tohoto úřadu volený tajně a ostatním se pod hrozbou trestu nesměl přiznat. Učiteli pak dával lístek, na němž byla psána jména viníků i s jejich prohřešky.

Je tedy patrné, že žáci na sebe brali úlohy, které by jinak připadly učitelům. Není pochyb, že i Jednota bratrská využívala podobné praktiky, ale zároveň klade učitelům na srdce, aby nevěřili tolik dohlížitelům, ale dohlíželi na žáky raději sami.³⁶

K povzbuzení a udržení školní kázně a studentské pilnosti měli učitelé sloužit pochvaly a tresty.³⁷ V tomto ohledu byli mistři nad všemi jezuité, kteří se tímto snažili dosáhnout poslušnosti a kázně. I zde ale platilo, že víc nežli strachem a tresty, mělo být kázně dosaženo pochvalou, odměnou, vyzdvižením dobrého...

K nejběžnějším trestům a ve své podstatě i nejméně ubližujících byla nadávka a posměch. V té době nadávky učitel používal běžně a neměly tak pohoršujícího významu, jakého mají teď. Uvádím dialog vedený mezi učitelem a žákem, který se ptal učitele, jestli si může hrát. „*To máš lotra, na nic jiného nemyslí než aby hrál, jdiž k čertu a nauč se prvé, ať já tobě hradní na zadek nedám!*“ *Když žák namítne, že sám učitel mnohdy k hraní vybízí, učitel odvětí: „Jak’ na to padouch pamatuje!... Vstana ráno, ať má hned polívku a po hodině oběd, po obědě svačinu a po svačině večeři, učení pak v háji.*“³⁸ I žáci o učitelích mluvili sprostě, ale zajisté ne jim na očích.

Jezuitským učitelům byly všechny nadávky zakázány. Ti měli žákům říkat jen jejich jmény a mluvit s nimi spíše laskavě. A nejen oni měli ve svém řádu psáno, aby někdy nad prohřešky svých svěřenců přimhouřili oči a přehnaně netrestali, ale ve vhodné chvíli žákovi naznačili, že o prohřešku ví.

Při trestu žák nejprve přijal signum, znamení hanby, které oznamovalo, co žák provedl. Obvykle to byla nějaká tabulka, která byla provinilci zavěšena na prsa. V Čechách se někdy hovoří o věnci slaměném nebo o „sezení pod oslem“. Osel se poté

³⁶ D’Elvert. *Gesch. der Stud. Anstalt In WINTER, Z. Život a učení na partikulárních školách v Čechách.* Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

³⁷ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách.* Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

³⁸ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách.* Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901. s. 480.

musel vyplácet trestem. Bylo to opisování, učení se něčemu nazpaměť, sezení na zemi, klečení, placení nějakým penízem nebo bitím. V Kolíně chtěli za osla u menších žáků metlu, u větších jeden peníz.³⁹

Bití byl pedagogický prostředek, na všech školách oblíbený. Hůl byla učitelovým znakem v antice i středověku. A hůl v učitelových rukou se dostala jako znamení stavu dokonce na školní pečeť.⁴⁰ V našem nejstarším vyobrazení legendy o sv. Václavu drží kněžský učitel nad sv. Václavem, svým žáčkem, pořádnou metlu.⁴¹ V 17. století jsou na obrázcích učitelé s metlou v ruce, aby bylo znát, že jsou učiteli.⁴²

Učitelé měli právo pardus, které je opravňovalo k bití i urozených žáků. Ale je jisté, že se mezi žáky dělali rozdíly a s dítětem měšťanským se zacházelo lépe než s venkovským či mendikem. Bylo pravidlem, že bití byli převážně mladší žáci. Bití bylo hojně využíváno i přes napomínání využívat ho jen v nejnútnejších případech a působit na žáky spíše mírným slovem.

Velmi krutý trest používali jezuité. Žák byl mrskán od člověka, který nebyl z řádu jezuitů. Učitel si tak udržoval určitý odstup. Ostatní spolužáci viníka při trestu drželi. Na některých školách učitel chtěl, aby si žák sám metlu přinesl a po ukončení trestu, poděkoval.

Od počátku učitelé mívali pověst zuřivců. Už od středověku prý byli žáci na školách zuřivě taháni za vlasy, za uši a bití. Německý humanista Rudolf Agricola byl přesvědčen, že škola je vězení, v němž ran, slz a vytrý bez konce.⁴³ Až humanisté přinesli do škol od bití jistou úlevu.

Disciplínu se snažili udržet na všech školách, ale i přesto se někdy nedařilo. Na mládež bylo často stěžováno. V Německu Melanchton ve svém spise *De miseriis pedagogum* říká, že *„chlapci přicházejí od rodičů zcela zkaženi do školy; i při žácích lépe vychovaných učiní učitel brzy zkušenost, že lva a medvěda spíš řídití dovede nežli*

³⁹ Řád Kolín. 26. F. 18. v tisících mus Česk. In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

⁴⁰ Janssen. *Gesch. d. d. Volk. I. 69*. In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

⁴¹ Arch Pam. X. 102 In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

⁴² Winter. *Děj kroje. Obrázek č. 190* In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

⁴³ Raumer. *Gesh. d. Paedag. I 78* In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901.

*ty žáky; od hospod a kostek jich neudržíš, tisícere kejkle vymýšlejí, aby učitele podvedli a mnozí jsou tak drzí, že učitele zřejmě nenávidí.“*⁴⁴

Učitel tak musel být velmi rázný, proto možná to velké bití. Učiteli nepomáhal ani fakt, že byl většinou mladý a jen několik let ho dělilo od žáků. „*Na svého učitele se sáпали, potulné listy o něm psali, na zdi lípali.*“⁴⁵

⁴⁴ Monum. Germ. Paedag. VII In WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 495.

⁴⁵ WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v Čechách*. Praha: Akademie císaře Františka Josefe pro vědy, slovesnost a umění, 1901, s. 496.

3. Jan Amos Komenský (1592 – 1670)

3.1. Učitel

J. A. Komenský nazývá učitele „pěstiteli mládeže“. Spatřuje ve výchově naději na nápravu lidstva. Učitelé mají být úctyhodní lidé vytříbených mravů, zbožní, čestní, pilní, vzdělaní, skromní... atd. Každý, s kým děti přicházejí do styku, by jim měl být dobrým příkladem, „*neboť děti jsou jako opičata: všechno, co vidí, ať je to dobré nebo špatné, hned chtějí napodobovat, třebas i nechtěně.*“⁴⁶

Děti mají být učitelům svěřovány až po šestém roce života, ale ani do té doby se nesmí v jejich výchově nic podceňovat.

Učitel má hned od počátku s dětmi navázat vřelý vztah. S žákem prohodit několik milých slov, ukázat mu něco zajímavého, potěšit ho menší pozorností jako je cukr, ovoce, peníz, který předem dostal od rodičů atd.

Právě rodičům někdy vytýká špatný přístup k počátkům školní docházky. Ti většinou školami straší a nahánějí dětem hrůzu. Říkávají např. „*Dám tě do školy, dám... skrotneš ty tam, budou tě šlehati, počkej jen.*“⁴⁷ Spíše by se měli společně s dětmi radovat, že děti půjdou mezi ostatní děti (chlapci mezi chlapce, děvčata mezi děvčata). Říkat jim, jak si budou s druhými hrát, učit se a jak hodného budou mít pana učitele, který nikdy netrestá poslušné a pilné žáky.⁴⁸

Učitel by měl hned od počátku vzdělávat především ducha: „*duch má být vzděláván dříve než ruka a jazyk.*“⁴⁹ Základem všeho jsou dobré mravy, a aby se zabraňovalo špatným mravům, je nutná kázeň! „*Škola bez kázně, mlýn bez vody.*“⁵⁰ Vychovatel má především vědět kdy, proč a jak přísnosti užívat. Proto také Komenský povoluje trestat bitím právě jen při porušení mravů a provinění vůči Bohu. Provádí se

⁴⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika in Vybrané spisy J. A. Komenského, 1. sv.* Praha: SPN, 1958, s. 203.

⁴⁷ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské in Vybrané spisy J. A. Komenského, 1. sv.* Praha: SPN, 1958, s. 336.

⁴⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské in Vybrané spisy J. A. Komenského, 1. sv.* Praha: SPN, 1958.

⁴⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Latinská škola in Vybrané spisy J. A. Komenského, 2. sv.* Praha: SPN, 1960, s. 177.

⁵⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika in Vybrané spisy J. A. Komenského, 1. sv.* Praha: SPN 1958, s. 229.

tak metlou nebo proutkem (nikdy se nebije do hlavy) bez vášně a hněvu. Trestaný má cítit, že učitel tak činí pro jeho dobro, z otcovské lásky, aby se jeho svěřenec provinění již nikdy nedopustil.⁵¹

Trestat bitím se nemá, pokud se žákovi nedaří v učení. Učitel má být trpělivý, vše má svůj čas. „... *jako kdyby chuva chtěla nutit nemluvně, které se ještě bojí postavit na nožičky, k rychlé chůzi a bít je, kdyby nemohlo.*“⁵² Žáky musí ke vzdělání nejdříve připravit, vzbudit v nich touhu a lásku k učení, která je pro každého člověka vrozená. Učitel by měl uvádět důvody, proč se to či ono učit. Vtáhnout děti do látky všemi možnými smysly. Předměty vyučovat přátelsky, formou rozmluvy, v hádankách, podobenstvích, vše dostatečně vysvětlit, procvičovat hrami, soutěžením atd. Pedagogové i žáci mají mít radost z vykonané práce. Učitelé často chybují tím, že se snaží děti naučit znalostem diktováním, učením se nazpaměť, bez vysvětlení. Dobrymi pomocníky k tomu, aby se toto učitelům nestávalo, mohou být informační knihy. „*Učitel musí dbáti všech cest k otvírání rozumu a vhodně jich užívat.*“⁵³

Pilné žáky je třeba chválit a motivovat, podporovat v tom, v čem jsou dobří. Slovo dokáže ublížit i potěšit – buď žáka pokárám a zahanbím nebo naopak vyzdvihnu a pochválím.

S jednou třídou má být jen jeden učitel, protože každý používá jiné metody. Aby učitel zvládl vyučovat mnoho žáků najednou, je potřeba, aby bylo vše uspořádané – čas, místo, učivo, knihy, žáci... Nikdy se nemá učitel věnovat jen jednomu žákovi, všichni se mají učit společně a najednou. „*Tak jako jediné slunce nebeské všecken svůj svět samo osvěcuje, zahřívá, obživuje...*“⁵⁴ Toto by nebylo možné, kdyby děti začínaly i končily školní docházku odlišně. Je tedy potřeba školní rok začít i ukončit ve stejný čas.

Učitel může mít i své pomocníky, tzv. decuriony. Ty si učitel vybírá buď z těch nejpilnějších nebo pokročilejších. Oni poté dohlízejí na nové žáky, zda dávají pozor a jsou jim nápomocní. Ku pomoci učiteli může být i to, že nadanějšího žáka pověří,

⁵¹ KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika in Vybrané spisy J. A. Komenského, 1. sv.* Praha: SPN 1958.

⁵² Tamtéž, s. 146.

⁵³ Tamtéž, s. 132.

⁵⁴ KOMENSKÝ, J. A.: *Navržení krátké o obnovení škol v Království českém in Vybrané spisy J. A. Komenského, 1. sv.* Praha: SPN, 1958, s. 34.

aby pomáhal pomalejším a tomu, kdo je dobrých mravů, svěřil špatně se chovající žáky.⁵⁵

Učitel by měl pamatovat na to, že největším zlem je lenost. Vyhnat lenost ze škol, je počátkem všeho.

Měl by znát všechno nebo alespoň od všeho něco, protože kdo hodně ví, hodně naučí, je chodící knihovnou a vzorem, protože „*jaký je vůdce, takový je i ten, kdo je veden.*“⁵⁶ Je dětem rádce, nikoli diktátorem.

Velkým problémem školy jsou učitelé, kteří jdou učit jen pro peníze a někdy se za své zaměstnání dokonce stydí, a když mají možnost, utíkají za výnosnějším. „*Učitelé musí být přesvědčeni, že zaujímají vysoce důstojné postavení, že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž není pod sluncem významnějšího, totiž vytvářet obrázky boží podle podobnosti s bohem.*“⁵⁷ Největším vzdělavatelem a vůdcem je ale Bůh, jemuž by měl každý učitel svěřovat sebe i své žáky a modlit se za výsledky své práce.⁵⁸

3.2. Žák

Žáky Jan Amos Komenský vybízí k vytrvalosti. Nikdo ať se nespokojuje s malými nebo středními cíli, nýbrž se snaží dosáhnout těch nejvyšších. Touha po učení a chuť k práci je dobrým pohonem k jejich dosažení. Největším nepřítelem je pak lenost! „... *mají uši zachváceny leností, takže se jim oškliví poslouchat učitele... jazyk spoutaný leností ukazuje to, že se zřídka ptají, pomalu odpovídají a necvičí se ve výmluvnosti.*“⁵⁹ Práci by neměli odmítat, ale dokonce vyžadovat.

Žáci měli do školy přicházet včas, zaujmout svá místa a připravit si pomůcky. Do příchodu učitele, neměli rušit ostatní příliš hlasitým mluvením. Než začali svoji práci, měli by se obrátit k Bohu, poděkovat mu a svěřit do jeho rukou práci ve škole.

⁵⁵ KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika in Vybrané spisy J. A. Komenského, 1. sv.* Praha: SPN 1958.

⁵⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Řeč o vzdělávání ducha in Vybrané spisy J. A. Komenského, 2. sv.* Praha: SPN, 1960, s. 122.

⁵⁷ KOMENSKÝ, J. A. *Zákony školy dobře spořádané in Vybrané spisy J. A. Komenského, 2. sv.* Praha: SPN, 1960, s. 291.

⁵⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika in Vybrané spisy J. A. Komenského, 1. sv.* Praha: SPN 1958.

⁵⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Vzkříšený Fortius in Vybrané spisy J. A. Komenského, 2. sv.* Praha: SPN 1960, s. 240.

Takto promlouvá Komenský k žákům ve svém spisu Pravidla chování sebraná pro mládež léta 1653 „*Když jsi ve škole, snaž se naučit co možná nejvíce to půjde. Doma se věnuj v první řadě domácím povinnostem a pokud ti po nich zbude volný čas, opakuj si, co ses naučil ve škole. V životě není nic dražšího než čas: kdo utrácí čas, utrácí život.*“⁶⁰ „*Učitel by měl být každému vzorem, snaž se ho napodobovat a dosáhnout stejných vědomostí jako má on. Miluj ho jako otce a vždy mu prokazuj úctu. Když mluví, poslouchej ho a snaž se zachytit každé jeho slovo. Neposlouchat učitele a rodiče jen hanebné chování, které si zaslouží boží trest. Pokud tě učitel kárá, přijmi trest a pokud tě chválí, měj radost a snaž se, aby se tak dělo častěji.*

Se svými spolužáky se předháněj a soupeř o více vědomostí, zbožnosti a dobrých mravů. Snaž se být obklopen pilnými spolužáky a dobrými lidmi. Nikdy se jim nesnaž ublížit ani fyzicky ani zlým slovem, které bolí často mnohem víc.“⁶¹

Druhých lidí si měli žáci vážit, jako sami sebe. Nad nikým se neměli povyšovat, pýcha měla být vykořeněna z jejich srdcí. Žáci se dále měli starat o své zdraví pravidelnou hygienou a cvičením. Vše měli dělat s mírou – jíst, pít i spát. Jan Amos Komenský například odsuzoval spánek po obědě. „*Noc a tmu určila příroda pro odpočinek, světlo a den pro práci.*“⁶²

3.3. Vztah učitele a žáka

Je tedy zřejmé, že vztah učitele a žáka se vlivem Komenského proměňuje. Stále je zde učitel jako hlavní autorita, kterou musí žáci bezmezně poslouchat, a která může a musí trestat (i eventuálně fyzicky), je-li překročen morální rámec. Ale učitel si s žákem snaží vytvořit bližší vztah, než tomu bylo doposud. Do škol se dostává vzájemná úcta a ta směřuje k atmosféře oboustranného vztahu s častými příklady: „*ať je škola příjemná jako hra*“, škola jako štěpnice, kde se musí s žáky („*jako s mladými*

⁶⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Pravidla chování in Vybrané spisy J. A. Komenského*, 2. sv. Praha: SPN, 1960, s. 260.

⁶¹ Tamtéž, s. 253 – 266.

⁶² KOMENSKÝ, J. A. *Zákony školy dobře spořádané in Vybrané spisy J. A. Komenského*, 2. sv. Praha: SPN 1960, s. 279.

rostlinami“) zacházet tak, aby se jim dostávalo dostatek vláhy (tj. podmětů k rozvoji), ale také i životního řádu (tj. bázeň) a povzbuzení (podstata) na cestě k poznání.

Stále více se objevuje učitelů, kteří nemají svoje povolání jen pro dočasný výdělek, ale jako svoje životní poslání. Jsou učitelé, kteří děti dokáží nadchnout, zaujmout, probudit v nich touhu po poznání nového.

Komenský se snaží ze škol vyhnat lenost! Ta způsobuje většinu problémů. Žákům zahaluje mysl k přemýšlení, uši k poslouchání, ducha k přijímání zbožnosti. Spokojují se s malými cíli bez potřeby dosáhnout vyšších. Líní učitelé si odučí své bez zapálení, bez vidiny a touhy dosáhnout více. Vše se má konat horlivě ze strany učitelů i žáků.⁶³

⁶³ KOMENSKÝ, J. A. *Velká didaktika in Vybrané spisy J. A. Komenského, I. sv.* Praha: SPN 1958.

4. Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Proměny vztahu vychovatele a žáka, jak je vidí J. J. Rousseau, lze ukázat na jeho pedagogickém románu Emil aneb o výchově. Dílo je rozděleno do pěti částí. V první knize Rousseau hovoří o Emilově raném dětství (do dvou let), kdy je nejdůležitější správný tělesný vývoj dítěte. Ve druhé knize je popsáno období od 2 do 12 let. Zde si má Emil rozvíjet smyslové vnímání. Třetí část zachycuje chlapcův život od 12 do 15 let, kdy je výchova soustředěna především na rozumové stránky chlapcovi osobnosti a je to také čas vhodný pro učení se řemeslům. Ve čtvrté knize se z dítěte stává mladý dvacetiletý muž, který se v průběhu dospívání seznamuje se vztahy druhých lidí a formuje tak morální stránku osobnosti. Poslední kniha je věnovaná výchově Žofie, vhodné manželce pro Emila.

Já se úmyslně věnuji vývoji vztahu vychovatele a vychovávaného od druhé až po čtvrtou knihu Rousseauova románu.

Rousseauova představa výchovy je založena na „nepřímém vedení“ svěřence vychovatelem. Učitel si s žákem povídá, nepoučuje ho, ale snaží se, aby objevoval nové věci a zákonitosti sám. Navozuje vhodné situace a žáka vede tak, aby si toho nevšiml. Pokud svěřenec udělá chybu, učitel by ji neměl opravovat, ale nechat ho, aby si na příčinu neúspěchu přišel sám.

Výchovným cílem je vychovat z malého chlapce samostatného silného mladého muže, který je na základě svých zkušeností schopen jasných a správných úsudků. Muže, dobrých mravů, nezkažené mysli, který toleruje a soucítí s ostatními a je schopen velkých a upřímných citů.

Vztah těchto dvou je založen na přirozené autoritě, kterou žák k vychovateli cítí. Ten si ji po dlouhá léta budoval svým vřelým přístupem k němu, až se dostal hluboko do jeho srdce. *„Dlouhou zkušeností se přesvědčil, že ho má vychovatel rád: že je to člověk moudrý a vzdělaný, který nejenže chce jeho dobro, ale také ví jak ho dosáhnout. Musí si být vědom, že je v jeho vlastním zájmu, aby se řídil radami učitele. Kdyby se*

však učitel dopouštěl omylů jako žák, ztratil by právo vyžadovat od něho úctu a dávat mu ponaučení..“⁶⁴

Za vhodné prostředí, kde je možno dosáhnout výchovného cíle, považuje Rousseau přírodu. Ta dovoluje dítěti plně rozvíjet jeho smysly a vyrůstat v čistém prostředí, kde na něho nepůsobí neblahý vliv společnosti. Dítě vychovávané v takové prostotě si svoji nevinnost zachovává do mladického věku, kdy je milujícím a šlechetným člověkem.⁶⁵

Rousseau si samozřejmě uvědomuje, že taková čistota srdce ho nebude provázet až do konce života, ale když může vychovatel oddálit vznik špatných vlastností, měl by to udělat.

Ve dvou letech je možno dítě oddělit od rodiny a svěřit jednomu člověku - vychovateli. Ti dva odchází do přírody, kde jsou odděleni od lidské společnosti, jejíž působení má neblahý vliv na výchovu jedince. Mezi druhým a dvanáctým rokem života mají učitelé dát dítěti možnost být opravdu dítětem. Nechat mu dostatek volnosti, dát mu prostor pro hry, experimenty a nabývání zkušeností vlastními smysly. „*Musíme v člověku vidět člověka a v dítěti dítě.*“⁶⁶

Se svobodou danou dítěti souvisí i tzv. trest přirozeného následku, při němž vychovatel neupozorňuje ani nekárá svého svěřence za prohřešek, ale on se potrestá sám. Např. když Emil rozbil okno, potrestal se tím, že musel spát v místnosti, do které proudil chlad a jemu byla zima.

Vychovatel má být vnímavý k potřebám žáka. Nejvíce se dítě naučí, pokud bude samo chtít. Např. učit číst se má proto, že zjistí, jaká je to výhoda a ne proto, že druhý říká „Musíš umět číst.“ Rousseau uvádí příkladu Emila, který byl s vychovatelem daleko od rodiny, od ní dostával zprávy, kde ho zvali na různá místa, ale on si zprávy nedokázal přečíst a často tak o možnost vidět se s rodinou přišel. Emil si konečně řekl: „Kdybych tak uměl číst sám.“ V tento okamžik se u Emila probudil zájem o četbu a je vhodný čas se učit číst. Tak je to i s ostatními předměty, jejichž výuka má být založena na rozpravách, experimentech, usuzování. V žádném případě by se dítěti neměly

⁶⁴ CACH, J.: *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha, SPN 1967, s. 112.

⁶⁵ CACH, J.: *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha, SPN 1967.

⁶⁶ Tamtéž, s. 69.

předkládat jasné definice. Učitelé by se také měli vyvarovat dlouhých slovních výkladů – „upovídanou výchovu vytváříme jen žvanily.“⁶⁷

Není důležité, kolik znalostí dá dítě na odiv okolí, ale jak je dítě připraveno uvažovat a přemýšlet.⁶⁸ „Slyšel jsem vypravovat zesnulého mylorda Hyda, jak jeden z jeho přátel, který se po tříleté nepřítomnosti vrátil z Itálie, chtěl zjistit pokroky svého devítiletého či desítiletého synka. Jdou spolu a s vychovatelem jednou zvečera procházkou na prostranství, kde se chlapci bavili pouštěním draků. Za řeči položí otec synovi otázku: „Kde je drak, který k nám tu vrhá stín?“ Aniž zvedne hlavu, řekne chlapec bez rozmýšlení: „Nad silnicí.“ „a skutečně,“ dodal mylord Hyde, „silnice byla mezi sluncem a námi.“ Po takové odpovědi obejmě otec syna, zanechá zkoušení a jde beze slov dál. Na druhý den poslal vychovateli s platem i úpis na doživotní důchod. Jak vzácný člověk byl tento otec! A jak slibný byl jeho syn! Otázka je zcela přiměřená věku a odpověď velmi prostá, ale všimněte si, jako přesnost dětského úsudku předpokládá! Podobně zkrotil žák Aristotelův onoho slavného oře, kterého žádný štolba nedokázal ovládnout.“⁶⁹

Největší kritiky tehdejší křesťanské společnosti se J. J. Rousseauovi dostávalo za to tvrzení, že ani ve věku od 12 do 15 let se ještě dítě nemá učit náboženství a dokonce i v pozdějším věku má chlapec sám přijít na to, že za zázraky a krásou světa musí stát někdo vyšší, tedy Bůh. Emil má dokonce možnost svobodného výběru náboženství.

Mezi šestnáctým a dvacátým rokem přijde potřeba styku s ostatními lidmi. Výchova tedy již probíhá ve městě. Pro správný mravní vývoj Emila je důležité, aby věděl, jak krutý dokáže život být. Probudí se v něm pocity lítosti, empatie a souznění s druhými. Lidské utrpení by se mu ale nemělo ukazovat příliš často, aby mu nezevšednilo. Důležité je, aby učitel neustále vštěpoval svému žáku lásku, toleranci a respekt ke všem lidem. „Zkrátka vštěpte svému žáku lásku ke všem lidem, dokonce i k těm, kteří jím pohrdají; mějte ho k tomu, aby se nezařazoval do žádné třídy, ale aby se považoval za člena všech.“⁷⁰

⁶⁷ CACH, J.: *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha, SPN 1967, s. 91.

⁶⁸ CACH, J.: *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha, SPN 1967.

⁶⁹ CACH, J.: *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha, SPN 1967.

⁷⁰ Tamtéž, s. 106.

4.1. Vztah učitele a žáka

J. J. Rousseau tvoří most mezi striktním přístupem k dítěti a žákovi v 17. století (nerespektování specifik dětského a žakovského věku a snaha dítě podrobit představě dospělé osobnosti).

17. století naznačuje, že dítě a dětství, tedy osobnost ve vývoji, nemá žádnou hodnotu, vývoji se nepřipisuje žádný podstatný význam. Podstatné je až naplnění cíle, tj. vkročení do dospělosti. Rousseauovo osobní přesvědčení je, že postoj 17. století je chybný a odráží se jeho snahou emancipovat dětství a dětskou osobnost od „malého dospělého.“

Problém spatřuje nejen v mylném konceptu dítěte a dětství, ale i v neresepektování celého vývojového procesu od narození k dospělosti. Rovněž vnímá negativně i společenské prostředí nejen 17. století, ale i 18. století francouzské společnosti. Proto považuje izolaci dětského jedince (chovance či žáka) od negativních společenských vlivů a nalezení čistého prostředí v němž se může jedinec nezaujatě rozvíjet. Tímto prostředím se mu stává příroda (odkaz renesance v Rousseauově myšlení), která hraje hlavní roli v jím formulovaném pedagogickém směru – naturalismus.

Na přírodu pohlíží jako na výchozí prostředí (životní prostředí), ale respektuje ji i jako vnitřní vodítko rozvoje jedince, tj. jako přirozenost člověka. Na respektu k přirozenosti a přirozené výchově je pak postavena celá jeho nová výchovná koncepce. Tato koncepce je postavena na novém a mimořádném vztahu vychovatele a vychovávaného. Abychom mohli o tomto vztahu hlouběji pohovořit, je však třeba nejdříve zformulovat cíl výchovy, který má být pomocí tohoto vztahu naplněn.

Cíl výchovy možno spatřovat v požadavku všestranně rozvinutého chovance s nejsilnějším důrazem na jeho mravní a citové charakteristiky. Rozvíjet jedince pod tímto zorným úhlem, tj. rozvíjet ho k mravnosti. Nežádá však po vychovávaném, aby slepě vychovatele následoval, ale poskytuje mu svobodu vlastním hledáním, myšlením se a objevováním. Nereprezentuje formální striktní autoritu, ale vztah mezi chovancem a vychovatelem je postaven na bázi důvěry, lásky a přátelství. Je zřejmé, že v takovémto naprosto individualizovaném společenství (jeden vychovatel, jeden

vychovávaný) je umožněno nejen vyniknout přirozené autoritě vychovatele, ale i vzniknout přirozenému respektu ze strany vychovávaného.

Vychovatel tak přirozeně provází žáka, nevnucuje se mu, ale vytváří okolnosti a podmínky, v nichž se vychovávaný může ve svém vývoji posouvat dál a výš.

V 18. století se sice nemluvílo o rovnocenném vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, přesto je v tomto vztahu potřeba podtrhnout nebývalou míru svobody, kterou vychovávaný má.

Z těchto důvodů není proto překvapivé, že se k Rousseauovi vztahují reformátoři koncepce pojetí dítěte a dětství konce 19. století, kteří hledají osvobození dítěte z direktivního herbartistického pojetí.

Důraz na Rousseauovy myšlenky se proto promítá do tzv. novorousseauismu.

5. Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)

Vztah učitele a žáka vychází z cíle výchovy, kterým je podle Herbarta hlavně mravní charakter jedince. Ale nejen ten, důležité je žáka připravit na budoucí život. Cíle se dosahuje pomocí vzdělávání intelektu, na který může učitel, stejně jako na představy žáka, působit přímo. Nepřímo pak může působit na jeho city, které vychovatel ovlivní také pouze působením na jeho představy. Kdykoli se vzdělává intelekt, je chovanec vychováván i mravně.

Než dojde k samotné výuce, musí se dítě na vyučování připravit. Ještě před tím, než se u něho projeví vlastní vůle, je třeba, aby si přivyklo vedení. S tím také úzce souvisí kázeň, kterou Herbart považuje za důležitou. Mluví o tzv. „nutnosti zlomení žáka“ nebo „divokosti dítěte.“ Vychovatel tak na žáka působí z venku, aby ho učinil poslušným a připraveným k životu s ostatními předtím, než se u něho vyvine vůle.

„Řízení nemá dosáhnout žádného cíle v mysli dítěte, nýbrž chce pouze zajistit pořádek.“⁷¹ Herbart ve svém pedagogickém díle popisuje hned několik způsobů řízení dítěte. U malých dětí je to nejlépe formou hry a tělesným pohybem. Prostředkem řízení dětí dále označuje pohružku, která ale některým dětem nestačí. Proto je třeba na děti dohlížet. Dozor by se měl provádět bez zbytečných příkazů, zákazů a trestů, ale trvale. V nejujtější věku se dítě bez dozoru neobejde. Je ale třeba citlivého zacházení, aby se přehnaným dozorem nepokřivil charakter dítěte.

Fyzické tresty Herbart neodmítá, ale považuje je za výjimečné. Mají být spíše takovými „strašáky“, než aby byly běžně využívány. „Nemůže se vůbec uskutečnit žádná vyučovací hodina, v níž by nebylo potřeba držet otěže řízení pevnou, leč mírnou rukou.“⁷²

Žáky by učitelé neměli zapomínat chválit. Totéž platí i o kárání.

Za nejlepší prostředek řízení považuje autoritu a lásku. „Zatímco autorita je nejpřirozenější u otce, láska zase přísluší matce. Ve škole se pak slučuje autorita a láska v jediné osobě učitelově.“⁷³ Učitel si postupem času získává žakovu autoritu a lásku, která pomáhá při jeho řízení.

⁷¹ KYRRÁŠEK, J., HOFMANN, F. J. F. *Herbart a jeho pedagogika*. Praha: SPN, 1977, s. 75.

⁷² Tamtéž, s. 74.

⁷³ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, s. 166.

Aby si učitel získal lásku žáka, nesmí k němu být odtažitý. Musí být empatický, snažit se proniknout do jeho srdce. Učitel je bezprostřední autorita, ale buduje si s žáky vřelý vztah založený na vzájemné úctě.

K vybudování takového vztahu přispívá i individualizace žáka, neboli brát ohledy k potřebám jedince. To je možné spíše na soukromých školách, kde je žáků méně, proto je Herbart jejich příznivcem. Uvědomuje si ovšem, že státní školy jsou také potřeba proto, aby se vzdělání dostávalo i méně majetným.

Z počátku se na dítě musí působit z vnějšku, aby bylo poslušné. Dítě se rodí bez vůle, ta se u něho začne rozvíjet až kolem 7 – 8 roku života. Do té doby je dítě nebezpečné sobě i svému okolí. Je nezbytné, aby na něho bylo dohlíženo dospělou osobou, která má za něj a jeho chování zodpovědnost. V okamžiku, kdy se u něho začne rozvíjet vůle, je nezbytné, aby mu byly předkládány pravidla chování. Dítě tato pravidla postupem času přebírá za svoje a společně s nimi přebírá i odpovědnost za své chování. Žák se stává ukázněným – s rozvojem vůle úzce souvisí i rozvoj kázně. Vedení poté přechází k dobrovolné poslušnosti. Podle Herberta je tak vedení pouze dočasně nutným zlem a „jedním z mnoha nezbytných opatření.“⁷⁴

Dítě je schopno se učit, pokud dává pozor. Ne každá věc ale vzbudí přirozenou pozornost žáka, potom je třeba, aby ji učitel vyžadoval napomínáním, hrozbou, tresty atd. Více je samozřejmě ceněná pozornost, která vychází ze žákovy nitra, než ta vynucená vnějším působením učitele.

Pozornost souvisí s již zmiňovanou potřebou kázně, poslušnosti a mravní výchovou. Ta se dosáhne, bude-li se žák držet v mezích a stanoví-li se nějaká pravidla chování, která musí chovanec dodržovat. I učivo, které se dítěti předkládá, má mít nějaký mravní potenciál. Jde o tzv. výchovné vyučování, které předpokládá výběr materiálu k výuce takový, aby z něj vyplývalo mravní poučení. I samotní učitelé mají být lidé dobrých mravů a vytříbeného charakteru. Je třeba si uvědomit, že „*vychovatel zastupuje v chlapci příštího muže*.“⁷⁵ Herbart udává čtyři druhy mravní výchovy takto:⁷⁶

1. Držet žáka v mezích
2. Řídit žáka

⁷⁴ KYRÁŠEK, J., HOFMANN, F. *J. F. Herbart a jeho pedagogika*. Praha: SPN, 1977, s. 75.

⁷⁵ Tamtéž, s. 86.

⁷⁶ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.

3. Stanovit pravidla chování
4. Rozněcovat duši pochvalou a pokáráním

I tento německý pedagog odmítá dlouhé monology ze strany učitelů. Vytýká jim též, že jejich výuka postrádá názornost a energii. Ve vyučování je důležité vzbudit zájem dětí o jednotlivé předměty. A v první řadě především vzbudit zájem náboženský. J. F. Herbart stanovil čtyři stádia vyučovacího procesu. Jeho následovníci – herbartisté se ho striktně drželi a nazvali ho formálními stupni. Ale Herbart měl spíše na mysli, aby stádia sloužila jako struktura hodiny a ne jako jasný návod, kterého se mají učitelé držet. Čtyři stádia vyučování podle Herbartů vypadají následovně:⁷⁷

Stupeň	Psychologicky	Metodicky
1. Jasnost	Pozornost	Výklad učitele, předvedení nové látky
2. Asociace	Očekávání	Rozhovor
3. Systém	Hledání	závěry, zobecnění, pravidla, definice, formulace
4. Metoda	Činnost	použití v praxi (cvičení, řešení úkolů)

Níže je uveden ucelený přehled čtyř period dětství podle Herbartů⁷⁸

1. 0 – 3 r.	V popředí veškeré péče je tělesné zdraví dítěte, a proto dominují v této periodě úkoly vedení.
2. 4 – 8 r.	Hlavní slovo zde připadá výchově mravní, zatímco vyučování se omezuje pouze na prvopočáteční elementy.
3. 9 – 15 r.	Věk chlapecký, věnovaný především vzdělání rozumovému.
4. 16 a výše	Věk jinošský, tj. období vstupu do společnosti a hledání životního cíle.

⁷⁷ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, s. 167.

⁷⁸ Tamtéž, s. 170.

5.1. Vztah učitele a žáka

J. F. Herbart považuje za nejvíce důležité rozvinout mravní potenciál osobnosti. S mravním chováním úzce souvisí rozvoj vůle a kázně. Kázeň je nezbytným předpokladem proto, aby se dítě intelektuálně vzdělávalo, pokud se tak děje, vzdělává se žák i po mravní stránce.

Pedagogům doporučuje tomuto cíli přizpůsobovat i výběr materiálů, které mají obsahovat vždy nějakou mravní výzvu. Za hodně důležité pokládá vzbudit v dítěti touhu po poznání Boha a v těsném závěsu za náboženstvím je matematika, která měla přední místo v jeho učební osnově.⁷⁹ Předměty se mají vyučovat co možná nejnázorněji a učitel má především vzbudit zájem žáků o výuku.

Zpočátku, kdy dítě nemá svoji vlastní vůli, je učitel ten, kdo je zodpovědný za žáka. Vyžaduje od něho poslušnost, dodržování pravidel, musí zkrátka žáka řídit, dokud nedojde ke zvnitřnění těchto pravidel v samotném nitru žáka. Učitel je osobnost dobrého charakteru a vytříbených mravů proto, aby právě takové cenné vlastnosti mohl předat svému svěřenci.

Německý pedagog ve svém díle popsal mnoho způsobů řízení žáka. Patří mezi ně pohružka, dozor, v přiměřené míře i fyzický trest. Nezbytnou součástí řízení je ale autorita a láska, která je pro vývoj dobrého mravního charakteru jedince nezbytná. Proto, aby tak vřelý vztah mezi autoritou a žákem vznikl, je třeba, aby se oba dva navzájem více poznali. To je možno, bude-li výuka více individuální a učitel bude brát zřetel na osobité vlastnosti jedince. V žádném případě Herbartovi nešlo o uniformní druh výuky, ve který vyústily snahy herbartovců, následovat Herbartovo učení.

⁷⁹ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.

6. Herbartismus

Herbartismus je pedagogický směr, za jehož vznik se přičinili žáci a následovníci J. F. Herbarta. Bohužel, některé Herbartovy myšlenky ne zcela pochopili a mnoho věcí do značné míry zjednodušili.

Důležitá se pro ně stala čtyři stádia vyučování, podle nichž se měl učitel striktně řídit. Vytvořili jakési schéma pro učitele, podle něhož měli učitelé učit, aby všichni dosáhli stejného cíle. Tento schematismus pomohl méně zdatným učitelům, ovšem velkou část schopných učitelů brzdil. Učitelé neměli možnost s žáky navázat bližší vztah, na jakýkoli ohled k individualitě žáka v tomto jasném „návodu jak učit“ nebylo místo. Velký podíl na této situaci mělo i velké množství dětí v jedné třídě. Tento počet dosahoval až k osmdesáti žákům na jednoho učitele. Komunikace s žáky a jejich ocenění se omezila pouze na hodnocení dostatečně, nedostatečně atd. Propast mezi učitelem a žákem byla obrovská. Aktivní zde byl učitel, od žáka se očekávala pasivita a naprostá podřízenost osobnosti učitele. Ten představoval formální autoritu. Školní atmosféra byla strnulá bez lidských emocí, kromě strachu žáků z toho, že budou negativně hodnoceni v případě neúspěchu.

K této době se vrací spousta známých spisovatelů. Jedním z nich je S. Zweig, který ve svém autobiografickém díle popisuje učitele následovně: *„Nebyli dobří ani zlí, nebyli to tyrani, ale ani kamarádi ochotní pomáhat, nýbrž chudáci, kteří se otrocky drželi schématu úředně předepsaných osnov, splnili své „penzum“ jako my to své a byli šťastní jako my – to jsme cítili zřetelně – když se v poledne ozval školní zvonek, který nás osvobodil. Neměli nás rádi, nechovali k nám nenávisť, a proč také, když o nás nic nevěděli; po několika letech znali jen nemnohé z nás podle jména, o nic jiného než zjišťovat kolik chyb „žák“ udělal v poslední úloze, se nemuseli starat. Seděli za katedrou a my dole, oni se ptali a my jsme museli odpovídat, jinak mezi námi žádná spojitost neexistovala.“*⁸⁰

Žáci ve škole byli nuceni jen pasivně sedět a pozorně poslouchat často monotónní výklad učitele. Držel se jasně daných, teoretickými informacemi předimenzovaných, osnov. Pokud někdo porušoval přísná pravidla, byl tvrdě potrestán.

⁸⁰ ZWEIG, S. *Svět včerejška*. Praha: Torst, 1994, s. 36.

Žák nesměl s učitelem o ničem diskutovat. Vše, co učitel řekl, bylo bez důkazu přijímáno. Nikdo nesměl narušit tento jeho status „nekonečné pravdy“ a autority. Zákazy, příkazy i fyzické tresty znepríjemňovaly život toho nejkrásnějšího období v lidském životě – dětství, na které se bral ohled pouze při obtěžující zvědavosti dětí a mladých lidí. Pokud tak mladý člověk neztratil touhu po vědění, často jí ukojil jinde než ve škole. Zweig dále napsal, že ve škole on a jeho spolužáci zažili neutuchající nudu, strach a pocity méněcennosti.⁸¹ Není proto divu, že se škola ve vizi herbartismu, stala terčem velké kritiky a je označována jako tzv. „stará škola“.

Herbartismus byl v Rakousku–Uhersku velmi ceněn. Jako starý císařský stát se staříčkým císařem se obával jakékoli novoty a změn, pro které bije bujné mladé srdce. Škola tak sloužila jako nástroj udržení zaběhlého pořádku ve státě. Děti se připravovaly na přijímání stávajícího režimu bez jakéhokoli projevu nesouhlasu.

⁸¹ ZWEIG, S. *Svět včerejška*. Praha: Torst, 1994.

7. Reformní hnutí

Reformní hnutí bylo reakcí na vlnu kritiky proti herbartistické škole. Mluvíme o mezinárodním reformním pedagogickém hnutí konce 19. století a převážně počátku 20. století, protože se do něho zapojilo více zemí. Přesněji ty, ve kterých byly německy mluvící obyvatelé nebo alespoň německy mluvící menšiny. Jedná se o celou střední Evropu, částečně i Belgie, východní Francii, Švýcarsko, Rakousko... Herbartistická škola našla své místo i v Americe díky emigrantům z Evropy.

Největším impulzem pro odstartování snah o proměnu školství bylo vydání knihy „Století dítěte“ od švédské psycholožky Ellen Keyové (1900). Tato bojovnice za práva žen a dětí ve svém díle kritizuje stav a prostředí, ve kterém je většina dětí vychovávána. Odkazuje především na dětskou práci a tvrdé metody výuky ve školách, kde děti nemají žádnou chuť a radost z učení. Po vzoru J. J. Rousseaua vyzývá k toleranci a respektu práv dětí na dětství. Podle Keyové má být výchova svobodná a přirozená, vycházející ze zájmů a zkušeností dítěte. S tím souvisí i učivo, které nemá být postaveno jen na memorování intelektuálních informací, často vzdálených od dětského života. Ve Století dítěte spisovatelka hovoří o formách výuky, kde vedle frontální popisuje i individuální práci dětí a naopak, kooperativní skupinové práce, rozvíjející mimo jiné i schopnost komunikace a sociálních vztahů ve třídě. Hovoří i o nutné proměně vztahu učitele a žáka, který má být bližší a vřelejší. Učitel má vytvářet vhodná prostředí pro svobodný rozvoj dítěte. Kázeň nemá vyžadovat z vnějšku, ale probouzet ji tak, aby vycházela z žákovy nitra.

K názorům Ellen Keyové se postupně přidávají další osobnosti jako např. italská lékařka Maria Montessori (1870 – 1952), belgický pedagog a psycholog Ovide Declory (1871 – 1932), švýcarský pedagog Jean Piaget (1896 – 1980), další švýcarský pedagog Adolphe Ferriere (1879 – 1960), francouzský pedagog Celestin Freinet (1896 – 1966). Nejvíce se na hledání základního přístupu k dítěti podílel americký představitel reformního hnutí, vysokoškolský pedagog John Dewey (1859 – 1952) a švýcarský učitel a dětský psycholog Edouard Claparède (1873 – 1940).

Všichni se shodují, že je potřeba, aby učitel a vychovatel měl respekt k dítěti a dětství, projevoval mu porozumění, lásku, trpělivost a bral ohledy k individuálním

zvláštnostem každého z nich. Dochází k vytvoření „Koperníkova obratu“ ve výchově – dítě se stává centrem vesmíru tzn. měřítkem pro stanovování cílů, obsahů, metod, forem a prostředků, je míra vývoje konkrétní dětské osobnosti.

Do popředí se dostává pedagogický proud tzv. pedocentrismus, který přináší do výchovně vzdělávacího procesu nové principy. Respektování těchto principů přetváří výchovu a školní prostředí v tzv. „novou školu“. Tyto nové principy jsou následující:⁸²

- Individualizace – je brán ohled ke specifickým zvláštnostem a možnostem jedince.
- Činný princip – dítě je aktivním účastníkem vyučovacího procesu, má možnost zkoušet, řešit situace, diskutovat, projevit svoji tvořivost, získávat poznatky vlastní zkušeností. Cokoli se učí, učí se vlastní činností.
- Svoboda dítěte – výchova má být přizpůsobena přirozenému vývoji dítěte a vycházet z jeho potřeb, nikoli potřeb učitele či vychovatele.
- Motivace zájmem dítěte – co se dítě učí, má vycházet z jeho zájmu, vzbuzuje se motivace k učení.
- Princip zdaru – jedinec je vybaven nějakými dispozicemi a ty mají sloužit k tomu, aby se ukázalo, že každé dítě může být v něčem úspěšné. Souvisí s individuálním přístupem k přirozenému vývoji jedince.
- Spojení školy se životem – žáci se učí věci potřebné pro život, na základě zkušeností, které si z něho přinášejí. Žáci přinášejí do školy otázky a problémy, se kterými se setkávají za hranicemi školy a škola jim umožňuje na tyto otázky a problémy nalézt odpovědi. To znamená, že žáci mají školu jako smysluplnou instituci ve vztahu k budoucímu životu.
- Princip přirozené kázně – kázeň není budována zvnějšku, ale vychází z vnitřních pohnutek jedince. Sebekázeň souvisí i se vzbuzením zájmu žáka o učení. To vzniká na základě „propadnutí“ řešení zajímavých otázek, např. v projektech.

V herbartovském pojetí výchovně vzdělávacího procesu bylo cílem vychovat člověka, který se bez jakýchkoli projevů vůle zařadí do stávajícího chodu státu. Cílem reformní pedagogiky je ale vychovat občana demokraticky smýšlejícího, jehož

⁸² Srov. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.

vědomosti nejsou založeny jen na pamětném memorování informací, ale na základě zkušeností.

Tohoto cíle se dosáhne, bude-li žák v průběhu vyučovacího procesu aktivním účastníkem a budou brány ohledy na jeho možnosti. Vztah učitele a žáka není založen na bezmezné autoritě a pravdě učitele, ale na oboustranné důvěře a respektu. Ten, spolu s kooperací mezi žáky samotnými, vytváří příjemnou atmosféru a dobrý předpoklad pro dosažení cíle. Kázeň není třeba udržovat přísným a tvrdým dohledem či dokonce fyzickými tresty, ale je-li vzbuzen zájem dítěte o vyučování, je to nejlepší způsob kázně. Reformní škola je někdy nazývána školou činnou.

7.1. Reformní hnutí v Československu

Na školství nově vzniklého Československého státu se snesla vlna kritiky. V jejím centru stál fakt, že zde fungoval stále stejný školský systém, který byl vytvořen ještě za monarchie, a který nepřispíval k dosažení cíle – vychovat demokratického občana.

Tehdejší situaci vzali do svých rukou někteří aktivní učitelé, kteří měli touhu změnit dosavadní situaci. Rozhodli se, že s dětmi budou pracovat jiným způsobem. Vytvořili si vlastní metodiku práce a soustavně pozorovali, zda je v praxi úspěšná. Těmto experimentům se říkalo pokusy a učitelům pokusníci.

Jejich pokusy se však o změnu školství často příliš nezasadily, protože byly individuálními experimenty vycházející z myšlení a zkušeností daného učitele, které s ním přišly a zároveň i odešly. Ale i přesto mají velký inspirativní význam a jsou ukazatelem velké touhy učitelů a vychovatelů po změnách.

Tito průkopníci reformního hnutí to neměli mnohdy vůbec jednoduché. Často se setkávali s nepochopením společnosti a někdy i s nepochopením kolegů samotných. Ale nezkrotná touha a naděje v lepší zítřky jim dodávala sílu měnit zaběhlé stereotypy z té nejtěžší pozice – nikoli shora, ale z pozice „malého učitele“. *„Naštěstí to byli lidé velké lásky k dětem a neuhasitelného nadšení. Svým žákům nevěnovali jen čas školního*

vyučování, ale stýkali se s nimi i mimo vyučování, a právě tento mimoškolní styk je s dětmi nejvíce sbližoval a umožňoval jim mocné výchovné působení.“⁸³

Jejich práce vychází též z kritiky herbartistické školy a do popředí kladou podobné vzdělávací principy jako jejich zahraniční kolegové. Též se obracejí k potřebě pedocentrismu, i když mluvíme o poněkud umírněnější formě. Po vzoru J. J. Rousseaua chtějí dítěti dopřát možnost svobodné výchovy a za východisko rozvoje člověka považují přírodu, lásku a umění.⁸⁴ Toho je velkým důkazem významná práce Eduarda Štorcha a jeho založení Dětské farmy nebo úspěchy Františka Bakuleho a jeho Zpěváčků.

Pokud se jeden učitel rozhodl pro nějaký pokus, nedá se ještě hovořit o pokusných školách. „*Teprve zabírá-li pokus základní pedagogické otázky na celé škole a to tak, že se pozměňuje struktura a povaha práce, je to škola pokusná.*“⁸⁵

Zatímco individuální pokusy učitelů byly prováděny zejména ve dvacátých letech 19. století, třicátá léta jsou významná především činností pokusných škol. Taková škola nejprve vypracovala podrobný program, v jehož čele stála hlavní idea. Vznikaly tak školy založené na činnostním učení, školy, kde byla prvotní výchova ke spolupráci s ostatními...atd. Pokud byl pokus úspěšný, program byl zkoušen na školách reformních, kde se měl výchovný a vzdělávací princip ověřit v běžných podmínkách.

Roku 1928 vyslovil univerzitní profesor dr. Václav Příhoda svojí vizi jednotné vnitřně diferencované školy, která by měla zajistit výchovu demokratického občana. Kritizoval neprůchodnost mezi školami a časté omezení možnosti vzdělání dítěte kvůli sociálním podmínkám rodiny. Jeho cílem bylo dát stejnou příležitost na vzdělání všem dětem a zároveň vnitřně diferencovat obtížnost učiva tak, aby se mohla maximálně rozvíjet individualita každého jedince. Příhodovy návrhy byly přijaty k projednání a na jejich základě bylo ministerstvem školství povoleno otevření prvních jednotně organizovaných pokusných škol. „*Vedoucí ideou školské reformy jest idea pokroku. Základní ideou organizační jest jednotná škola. Základní ideou učebnou jest pracovní*

⁸³ VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: 1946, s. 37 – 38.

⁸⁴ VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: 1946.

⁸⁵ Tamtéž, s. 19.

*škola. Základní ideou výchovnou jest společenská škola. Politickou ideou školské reformy jest skutečná demokracie.*⁸⁶

Pracovní škola = aktivita žáka, i tak by se dal charakterizovat tento pojem. Dítě se učí skrze vlastní činnosti a vlastní zkušenosti. Žák už pouze nepřijímá předkládané informace, ale k dosažení vzdělávacího cíle přispívá svoji snahou, diskuzí, experimentováním a objevováním. Činnost a práce žáka by měla vycházet z jeho vnitřní pohnutky a nikoli působením zvnějšku. To je umožněno odlehčením osnov a přizpůsobením jejich obsahu dětskému životu – co se dítě učí, má odpovídat jeho vývojovému stupni – ani příliš lehké, ani příliš obtížné. Je třeba brát ohled na individualitu v učebním procesu. Pozor – musíme rozlišovat mezi vyučováním a výchovou. Zatímco vyučování by se mělo šít žákovi na míru, výchova je záležitostí kolektivní. Dětem jsou vštěpovány společné mravní ideály, všichni mají stejná práva atd. Může být tak naplněn cíl pokusných škol – zároveň vedle sebe vzdělávat a vychovávat jedinečné osobnosti a současně celou společnost.

V souvislosti s pracovní školou se někdy setkáváme s názvem „dynamická“ škola, která je podle dr. Příhody v opozici ke škole statické (nehybné škole). *„Dynamická škola poskytuje jiný obraz, obraz stále se měnící. Jsou v ní odborné pracovny a laboratoře, nábytek se podle potřeby přestavuje, čte se z mnoha knih, počítá se nejen z početnice, ale i z údajů, které do školy přinášejí žáci a učitel ze života. Cíle nejsou pevné ani uniformní, nýbrž mění se podle potřeb jednotlivých žáků nebo žákovských skupin. Jednotlivé vědomosti nezůstávají izolovány, nýbrž každá dílčí vědomost má smysl svou funkcí v celkové práci. Učení není převážně pamětné nebo dokonce mechanické, nýbrž vědění se získává pokud možno zkušeností a vlastní prací. Proti někdejší intenzitě se zdůrazňuje extensita, t. j. široká informace o těžce věci, která prohlubuje učivo mnohostranným názorem.*“⁸⁷

⁸⁶ VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: 1946, s. 83.

⁸⁷ Tamtéž, s. 87.

7.1.1. Učitel v pokusné škole

Pedagogickými pracovníky pokusných škol měli být velké osobnosti, vzdělané s nadprůměrnou inteligencí. Ale nejen to bylo podmínkou zdatu. Práce na těchto školách vyžadovala více snahy a vlastní iniciativy, proto učitelé nesmělo chybět nadšení a odhodlání pro danou věc. Láska k dětem a radost ze smysluplné práce bylo také to hlavní, co tyto osobnosti hnalo kupředu. Důkazem toho je, že svoje pedagogické působení nevzdávali i za tak „mizerných“ ekonomických podmínek, ve kterých žili: Mnoho učitelů muselo mít i vedlejší zaměstnání, aby si zajistili své existenční minimum.

Pedagogická činnost učitelů pokusných škol zabrala mnohem více času na přípravu než ve školách „starých“. Ale vydaná energie za to učitelé jistě stála, ve škole nebyl již tak svázaný a práce mohla přinést větší potěchu. Náročné bylo dělat přípravy, protože byl brán ohled na specifické zvláštnosti jedince. Učitel se snažil každého žáka pozorovat a nabízet mu takové množství učební látky, které je schopno pojmout.

Učení by mělo vycházet ze zájmu dítěte a učit by se mělo, protože chce a ne proto, že to od něho někdo vyžaduje. Ale každý učitel by si měl dávat pozor na krajní individualismus. Není účelem vyhovět každému vrtochu dítěte a jednoduše řečeno „skákat, jak dítě píská“. S takovým přístupem hrozí vychování egocentrického jedince, zaměřeného na sebe.

Učitel by měl umožnit žákům pracovat samostatně a stejně tak kolektivně. Skupinové práce, ať již kooperativní či konkurenční, mají být také součástí výuky. I frontální výuky je třeba, pokud není jiná možnost. Ale samozřejmě platí, že co si děti mohou prožít vlastní činností, vlastní zkušeností, co mohou vidět, osahat si, to má větší hodnotu než sebezajímavější výklad učitele. „*Úkolem učitelovým jest dávat žákovi materiál k práci, upozorňovati jej na problémy a otázky a vésti jeho činnost směrem k žádoucímu cíli. Vlastní učební proces, t. j. práce, které jest potřebí k získávání nových poznatků, se ponechává žákovi.*“⁸⁸

⁸⁸ VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: 1946, s. 84.

Hodně věcí, ať již učebních či organizačních, vychází z iniciativy samotných žáků. Učitel vede žáky k odpovědnosti a samostatnosti. Samospráva se projednávala na třídních schůzkách, kde byl učitel trochu v pozadí a nechával hlavní aktivitu na žácích, i přesto je tam ale důležitým faktorem, který celé „zasedání“ nepřímo vede. Na těchto třídních schůzkách se diskutovalo o mravních stránkách třídy, o problémech, které se ve třídě objevily, o prospěchu žáků, organizaci, školních aktivitách, výletech... Zde byl často prostor i pro zábavu dětí, hry, dramatizace atd.

Škola chce nově předávat dětem nejen znalosti a etická pravidla společnosti, ale i zábavu, pocity radosti a štěstí. Ukázat dětem možnosti kvalitních her, kterými se mohou bavit. S dětmi se hraje divadlo, pořádají se besídky, soutěže. Na těchto školních aktivitách se často podílejí i rodiče, kterým byla škola otevřená. Mají možnost s dětmi sdílet ty pěkně chvíle, které škola nabízí. Mohou mluvit s učitelem a společně s ním diskutovat o silných a slabých stránkách svého potomka atd. Je samozřejmé, že i taková spolupráce s rodiči se neobešla bez problému. Učiteli byly dávány rady, aby zachoval klid a s rodiči se vše po dobrém snažil vyřešit. Většinou spolu pedagog a rodič našli opět společnou řeč.

7.1.2. Žák v pokusné škole

Od žáků pokusných škol se chtěla, jak již bylo řečeno, jejich aktivita. Účast na řešení problémů ať již v učebním procesu nebo i výchovném či organizačním. „Činnost žáka v pracovní škole jest hledání, sbírání faktů a jejich třídění, přemýšlení a vyvozování závěrů.“⁸⁹

Žák byl veden k samostatnosti a zároveň životu ve společnosti. S tím souvisí schopnost komunikace, spolupráce a tolerance k druhým lidem. Žák měl možnost svobodného vyjádření svých názorů, možnost dialogu se svými spolužáky i učitelem. Snahou školy bylo vychovat pro společnost plnohodnotné osobnosti, které se nebojí říci svůj názor a jsou schopné ho adekvátně argumentovat. „Aby osobnost žáka rostla,

⁸⁹ VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: 1946, s. 84.

jest potřebí dávat mu mnoho příležitostí k volnému a samostatnému projevu. V pracovní škole může každý žák uplatnit své individuální schopnosti a nadání. Je však důležité, aby učitel v žákovi budil pocit odpovědnosti a chtění vykonati práci, která v dané situaci má býti vykonána.“⁹⁰

Z těchto slov je patrné, že i kázeň je v pracovní škole důležitá a i přesto, že zde má žák více volnosti k samostatnému rozvoji, učitel je zde stále osobou, která by měla být dětem autoritou. Souvisí to i s mravní výchovou, ve které jsou děti vedeny k toleranci, úctě a respektu ke starším lidem, rodičům, učitelům atd.

7.1.3. Vztah učitele a žáka v pokusné škole

Vztah mezi učitelem a žákem již není založen na nadřízenosti učitele a podřízenosti žáka. Učitel začíná respektovat žáka a u žáka se buduje důvěra v učitele. Tyto vlastnosti přecházejí do vzájemného souladu. To zajišťuje situace, kdy se žák neobává svého učitele zeptat a učitel odpovídá. Bezvýhradný monolog učitele přechází v dialog mezi ním a žákem. Škola původně plná strachu a obav z neúspěchu se stává místem, kde děti a mladí lidé zažívají pocity štěstí a radosti z dobře vykonané práce.

Ale k vytvoření takového osobního vztahu mezi učitelem a žákem, kdy učitel zná plně osobnost každého svého svěřence, přesto bránil jeden fakt. Bylo tím stále velké množství dětí ve třídách, které bylo podstatně nižší než v dřívějších letech, ale pořád se pohybovalo mezi 40 – 50 žáky na jednoho učitele.

⁹⁰ VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: 1946

7.1.4. Eduard Štorch (1878 – 1956)

Významný představitel reformního hnutí a individuální pokusník, jehož pedagogická činnost není příliš doceněna. Česká společnost lidí má jméno Eduarda Štorcha spíše spojené s literární tvorbou založenou zejména na historických motivech z dob pravěku (tzv. dětské romány z pravěku - Lovci mamutů, Osada havranů...). Pro jejich psaní mu byla inspirací účast na archeologických výzkumech a studium archeologie. Má osobní zkušenost plyne z návštěvy knihovny, kde mi bylo řečeno, že Eduard Štorch je spisovatelem dětských románů z dob dávných věků, ale o jeho pedagogickém spisu vydaném roku 1929 pod názvem Dětská farma, nikdy neslyšeli.

Dětská farma

Výchovně vzdělávací ideu založenou na eubiotice se Štorchovi podařilo naplnit založením „Dětské farmy“ na Libeňském ostrově v Praze. Zde umožnil dětem, které by jinak většinu svého dětství trávily zavřeny v chladných školách nebo se pohybovaly v rušných a špinavých ulicích velkoměsta, zažít nezapomenutelné chvíle svého dětství naplněné činnostním učením v krásné přírodě a hrami se svými spolužáky a učitelem samotným.

Roku 1925 si Eduard Štorch na Libeňském ostrově pronajal pozemek a své pedagogické pokusy započal jako vedoucí skautského oddílu. Později zde vybudoval „školu v přírodě“ na jejímž vzniku se podíleli i jeho žáci a jejich rodiče, které dokázal pro vybudování tohoto svého snu také nadchnout.

Většina škol v přírodě, které v té době Eduarda Štorcha inspirovaly, byla odříznuta od běžného života dětí, daleko od rodin. To on právě nechtěl. Jeho cílem bylo zajistit dětem vhodné podmínky pro svobodný rozvoj osobnosti žáka ve zdravém a čistém prostředí a zároveň mu dopřát i dětství a dospívání nejlépe v harmonické rodině. To se mu touto oázou klidu a krásy uprostřed ruchu velkoměsta podařilo.

Na dětské farmě bylo vybudováno vše potřebné, záhony květin, zeleniny, ovocné sady, keře, louka, také zde bylo hřiště, tábořiště, koupaliště, chaty a za špatného počasí se mohly děti ukrýt do hlavní budovy a přilehlého pavilonku. Vše financoval Eduard Štorch sám. Ačkoli žádal o pomoc s financováním mnohé úřady, všechny jeho

prosby byly zamítnuty. Nechtěl se vzdát svého snu a s těžkým srdcem prodal svoji vlastnoručně nashromážděnou sbírku archeologických nálezů. I to je ukazatelem velkého odhodlání a přesvědčení. Vše dělal z velké lásky ke svým žákům a společnosti, kterou chtěl touto cestou pozvednout.

Možnost pobývat na dětské farmě ale neumožnil jen svým žákům ale i velkému množství dětí z širého okolí. Dětem se zde tolik líbilo, že pro ně bývalo horší ze školy odcházet než do ní přicházet.

Žáci zde se svým učitelem vše prožívali, vše si ozkoušeli, učili se na čerstvém vzduchu v inspirativním prostředí. Za hlavní cíl svého působení pokládal zdraví tělesné, duševní i mravní. O učitelích a vztahu mezi nimi a žáky říká: „*Učitel nesmí být mrzutý nebo nervosní misantrop. Takový děti otravuje. Učitel je veselý, k dětem laskavý a pln chuti k práci. Je dětem dobrým společníkem ve hrách, učení i v pracích. Dovede vynalézat, je iniciativní, ví si ve všem rady a co hlavního – je šťasten mezi dětmi. Mají se navzájem rádi. To je základní směr vychovatele k dětem. Výchovu nelze rozkouskovat na hodinové porce. V rozdrobených školních hodinách není místa pro důvěrnější sblížení.*“⁹¹

S tím souvisí kritika jasně daného rozvrhu, kdy je na jeden předmět vymezen určitý čas. Je zastáncem shovívavějšího přístupu k učebnímu rozvrhu, ve kterém se danému předmětu věnuje tolik času, kolik je v danou situaci vhodné. A nejvíce kritiky si od něho vysloužil v těch letech nově zavedený předmět občasná nauka a mravní výchova, která se podle Štorcha nedá rozkouskovat na oddělené hodiny, ale má se prolínat ve všech předmětech a ve veškerém učitelově či vychovatelově působení na žáka.

Aby si žáci mohli utvořit s učitelem bližší vztah, považoval také za vhodné, aby bylo jednomu učiteli svěřeno maximálně 25 žáků.

Štorch se ze všech svým sil snažil Dětskou farmu na Libeňském ostrově udržet nad vodou, sám ji financoval, obhospodařoval, byl dětem učitelem, rádcem, společníkem i přítelem. Vychovával nejen je, ale působil pozitivně i na jejich rodiče, kterým také ukázal nový hodnotnější způsob života. I přes veškerou snahu přišel po osmi letech příkaz na vyklizení pozemku, který měl být určen pro jiné účely. „Malí

⁹¹ RÝDL, K. *Eduard Štorch, český průkopník moderní zážitkové pedagogiky*. Luneburg: VEE, 1999, s. 15.

farmáři“ přišli o své útočiště a Eduard Štorch přišel o možnost pokračovat ve svém úspěšném pedagogickém pokuse, pro který se tolik obětoval.

7.1.5. František Bakule (1877 – 1957)

Snahy Františka Bakuleho nebyly za jeho působení příliš doceňovány. Setkal se velkou řadou odpůrců ze stran veřejnosti, protože se pokoušel své žáky vyučovat jiným, neobvyklým způsobem. Dnes je jeho dílo velmi ceněno a je považován za jednoho z nejúspěšnějších pedagogických pokusníků první poloviny 20. století.

Když F. Bakule roku 1897 započal svoji učitelskou profesi, byl prý hodně přísný a nebránil se žáky trestat rákoskou. Od svojí učitelské tvrdosti a přísného vyžadování bezmezná kázně postupně upouštěl a začal si s žáky budovat jiný vztah, založený na laskavém přístupu a partnerství.

Nebyl to učitel, který děti nutil poslušně sedět v lavicích a poslouchat monotónní výklady. Děti dokázal svým způsobem výuky nadchnout a motivovat. Často s nimi chodil do přírody a učil je tam. Přizpůsoboval výuku potřebám žáků na úkor odlehčení předimenzovaných osnov. Např. na čtení nosil vlastní knihy a v počtech omezil výuku zlomků ve prospěch úsudkového počítání.⁹²

Svět se dětem snažil zprostředkovávat i pomocí umění. Jednalo se o malířství, ve kterém zaznamenával velké úspěchy a ještě větších úspěchů dosáhl s pěveckým sborem. Své pokusnictví na veřejných školách ukončil roku 1913 odchodem na soukromou školu při Jedličkově ústavu v Praze.

Tady Bakule tělesně postiženým dětem přestává být tak učitelem jako spíš bratrem. Výchovu každého z nich vedl zcela individuálně. Učil je řemeslům, domácím pracím - jeho cílem bylo, aby se i postižené děti mohly v dospělosti samostatně živit a nebyly na ostatních zcela závislé.

Číst a psát učil své svěřence, až když oni sami chtěli. Tak tomu bylo např. u sedmiletého Jarouška, který chtěl psát mamince. Další chovanec Jan chtěl jet

⁹² TITZL, B. *To byl český učitel*. Praha: Společnost Františka Bakuleho, 1998.

na prázdniny domů, ale Bakule zakázal, aby mu kdokoli písemně odjezd domluvil. Sice Honzík celé prázdniny zůstal v ústavu, ale rok na to prý zvládl pět postupných ročníků.⁹³

Bakule se dokonce přičinil o integraci postižených dětí s dětmi zdravými na ozdravném pobytu. Vytvořila se zde kamarádství mezi nepostiženými dětmi a „mrzáčky“.

Bakule si později založil svůj vlastní ústav pro „Výchovu životem a prací“. Jehož dostavbu mu pomáhaly hradit výtěžky z jeho sboru Bakalovo zpěváčci, kde účinkovaly jak postižené tak i nepostižené děti. Sbor sklídl obrovský úspěch i za hranicemi Československa a přičinil se tak o zvýšení prestiže našeho malého čerstvého státu.

Závěrem připomínám Bakalovo známé heslo: „*Chci, a proto umím!*“⁹⁴

⁹³ TITZL, B. *To byl český učitel*. Praha: Společnost Františka Bakuleho, 1998.

⁹⁴ TITZL, B. *To byl český učitel*. Praha: Společnost Františka Bakuleho, 1998.

8. Česká škola v letech 1948 – 1989

Roku 1948 se moci v tehdejším Československu ujala Komunistická strana Československa. Politická situace měla velký vliv i na školství tehdejšího státu.

Komunisté byli přesvědčeni, že výchova a vzdělávání byly od počátků privilegiem všech obyvatel. Socialismus, dle tvrzení KSČ, je postaven na „rovné příležitosti“ všech lidí bez ohledu na sociální poměry, které se snažil co nejvíce sjednotit. Do popředí vládnoucích vrstev se dostává dělnická třída, pro kterou komunismus představoval jisté výhody. Ovšem pod podmínkou, že budou souhlasit se socialistickými hodnotami postavenými na marxisticko-leninských idejích.

Mezi základní rysy socialisticky smýšlejícího člověka bylo považováno,⁹⁵ aby byl uvědomělým členem kolektivu a dával přednost společenským záležitostem před osobními. *„Cesta ke štěstí jedince vede v socialismu nikoli skrze boj s jinými jedinci, ale skrze zvětšené štěstí celé společnosti.“*⁹⁶

V socialistické společnosti je práce jako *„čest člověka, nikoliv jako znak ponížení“*.⁹⁷ KSČ vyzdvihovala vědu a prosazovala, co nejvyšší vzdělání pro ty občany československého státu, kteří k ní byli loajální či kteří souhlasili s její politikou.

Školství je hlavním nástrojem, jak již od dětského věku formovat osobnost v duchu ideologie komunistického režimu. Cílem kritiky se stávaly pedagogické proudy. Jednalo se o pragmatickou pedagogiku, o kterou se opírala práce reformního hnutí počátku 20. století, naturalistickou pedagogiku atd. Podle komunistických ideologů byla nevyhovujícím faktorem velká svoboda jedince, která směřovala k výchově „egocentrického kapitalisticky smýšlejícího občana.“ Velký odpor pocíťovali k náboženství, z něhož se pokoušeli vytvořit nástroj zotročení a fanatismu člověka.⁹⁸

Výchovně vzdělávacím cílem bylo vychovat *„občana vzdělaného, s vědeckým světovým názorem, způsobilého osvojit si poznatky současné vědy a techniky, připraveného ke společensky užitečné práci, člověka tělesně zdatného, nalézajícího radostné uspokojení v kolektivu, v práci pro celek, prodchnutého ideami socialistického*

⁹⁵ VANĚK, J. *Materiály k obecným základům pedagogiky*. Praha: SPN, 1964.

⁹⁶ Tamtéž, s. 21.

⁹⁷ Tamtéž, s. 22.

⁹⁸ VANĚK, J. *Materiály k obecným základům pedagogiky*. Praha: SPN, 1964.

vlastenectví a internacionalismu, uvědomělého občana Československé socialistické republiky a nadšeného budovatele komunismu.“⁹⁹

Těmto požadavkům byly přizpůsobeny cíle vzdělávání a obsah učební osnovy, které jasně stanovovaly, kdy a co se mají žáci učit. Materiály žákům předkládané procházely cenzurou a kontrolovaly se, zda neobsahují fakta, která nejsou v souladu se stávající ideologií. Vybíraly se texty, které by přispívaly k výchově socialistického občana. Dětem se předkládaly spíše teoretické základy, které potom zkoušely aplikovat. Učebnice plné definic, vzorců a pouček byly nedílnou součástí výuky. Vedle práce učitele byly veřejným výchovným činitelem vedlejší mimoškolní organizace a aktivity, jejichž úkolem bylo pomáhat ve výchově ke kolektivnosti. Mezi ně patří např. pionýr či známé spartakiády.

8.1. Učitel

Aby byl naplněn výchovně vzdělávací cíl, tedy vychovat občana socialisticky myslícího, je třeba učitelů, kteří sympatizují se stávajícím režimem a jsou nejlépe příslušníky komunistické strany. Žít, myslet a vyučovat děti v marxisticko-leninské ideologii byl v socialismu ten nejdůležitější požadavek kladený na učitele.

O učitelích dále víme (např. Vaněk 1964, Kořínek 1978), že to měli být lidé s vysokým vzděláním, velkého všeobecného přehledu, tedy měli se zajímat o vědu s technickým zaměřením, ale i být nadaní v umělecké sféře.

Učitelé měli být vybaveni vědomostmi, ale i psychologií, aby byli schopni brát ohledy na vývojové stupně jedince a mohli ho více poznat, pochopit a především ovlivnit.

Připravit takto vybaveného učitele bylo úkolem vysokoškolského vzdělávání učitelů zavedeného od roku 1945. Teprve však po roce 1948 zesiluje ideologický tlak. Tedy politická příslušnost byla důležitým předpokladem pro výkon profese kvalitního pedagoga.

⁹⁹ Zákon ze dne 15. 12. 1960 in VANĚK, J. *Materiály k obecným základům pedagogiky*. Praha: SPN, 1964, s. 12.

Samozřejmě, že i porozumění a vztah k žákům byl důležitý. „*Láska k dětem a k učitelskému povolání a pochopení odpovědnosti, kterou toto povolání přináší, mají být ozdobou práce našeho socialistického učitele a mají být pro něj rozhodujícím motivem.*“¹⁰⁰ Učitel měl mít ve třídě kázeň, někdy žáky kárat, ale oni musí vědět, že tak činí z lásky k nim, aby dosáhli co nejlepších výsledků.

Základní rozdíl oproti pedagogice reformního hnutí je fakt, že pozornost, která byla dříve soustředěna na individualitu žáka, se teď soustřeďuje na kolektiv. Zatímco dříve mělo dítě svobodu, teď je vedeno učitelem. Ten určuje průběh vzdělávacích forem. Učitel třídu vede k vytyčenému cíli, podle jasně daných učebních osnov a postupů. Učitel utváří kolektiv, je subjektem vytvářejícím vztah mezi ním a jednotlivými žáky. Jedná se tedy o přímé vedení učitelem, který vede žáka k danému vzdělávacímu cíli a formuje žákovu osobnost k socialistickému uvažování.

8.2. Žák

Žáci v socialismu neměli svobodu, o jakou se pokoušela předešlá pedagogická hnutí. Socialistický režim v mnoha fázích své existence zdůrazňoval, že znamená také, že učitel jako ten, který řídí, direktivně žáky usměrňuje. Cílem vzdělávacích forem bylo, aby žáci přijímali informace a poznatky, které jim předkládal učitel.

Očekávala se od nich kázeň a dodržování pořádku. Ohled na žákovu individualitu byl brán objektivně, ale výchova směřovala k uvědomění si svého místa ve společnosti a konání věcí pro blaho společnosti a státu.

Zatímco dříve byla ceněna žákova vlastní iniciativa, vlastní názory, schopnost argumentace, teď se sebezprosazování jedince stává nežádoucím. Názory a ideologie jsou dítěti předkládané a to je má přijímat a postupně se s nimi ztotožnit. Výchova v socialisticky smýšlejícího občana se nemá provádět jen ve škole, ale i v rodině či mimoškolských organizacích zabývajících se volnočasovou aktivitou žáků.

¹⁰⁰ OPATŘIL, S. a kol. *Pedagogika pro učitelství 1. stupně ZŠ*. Praha: SPN, 1985, s. 184.

Děti si mají osvojit co nejširší poznatky, na kterých se může stavět jejich další vzdělávání. Obory mají být co možná nejpestřejší. Také jsou žáci vedeni k fyzické práci a k úctě a respektu dělnické třídy a komunistického režimu.

„Úkolem socialistické školy je na stále vyšší kvalitativní úrovni vychovávat všestranně a harmonicky rozvinuté budovatele socialistické společnosti, s komunistickým vztahem k práci, tělesně zdatné, schopné aktivně se podílet na společenské a veřejné činnosti, úspěšně pracovat v různých oblastech hospodářského a kulturního života společnosti, chránit a rozmnožovat její bohatství, připravené obětavě hájit socialistickou vlast a společenství socialistických států.“¹⁰¹

8.3. Vztah učitele a žáka

Vztah mezi učitelem a žákem v mezi lety 1948 – 1989 je spoután stávajícím režimem. Ten nedovoluje učiteli takovou volnost v práci s dětmi. I přesto se setkáváme s hezkými vzpomínkami dětí na své učitele. Ti se snažili žákům školní léta zpříjemnit a teoretické výklady oživit a udělat pro děti zajímavé. I přesto byli svázaní povinnostmi plnit přesně dané osnovy v daném čase a to jim neumožňovalo přizpůsobit výuku podle potřeb svých žáků.

Na vztah mezi učitelem a žákem negativně působil i cenzurovaný výběr materiálů a učiva, který byl dětem předkládán. Učitelé často měli jiný názor, než který dětem museli předávat a to se často stávalo velmi stresující a na vztah negativně působící.

Ale učitelé se ale snažili s žáky najít společnou cestu, jak školní roky strávit příjemně.

¹⁰¹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ ČSR: *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva.* Praha: SPN, 1983, s. 4.

9. Transformace školy po roce 1989

Listopadová revoluce roku 1989 a pád dosavadního totalitního režimu s sebou přinesl potřebu proměny stávajícího školství nevyhovujícího potřebám demokratického státu.

Kritizovány byly především striktně normativní učební osnovy, které byly předimenzovány informacemi často vzdálenými od dětského života. Po roce 1989 z nich byla odstraněna nadměra abstraktních pojmů a teorie. Celé pojetí učebních osnov se v demokratické společnosti změnilo. Učební osnovy již nebyly jasně daným ukazatelem co a kdy se mají děti učit, ani prostředkem kontroly práce učitelů a žáků. Od roku 1995 vznikaly tři programy, byly to programy Obecné školy, Základní školy a Národní školy. Jeden z těchto programů si mohla zvolit základní škola, aby podle ní pracovala. Všechny měly jedno společné – princip rámce, tedy ne detailní rozpis, ale stanovený rámec, v němž se měly pohybovat po obsahové stránce. Zrušeny byly roku 2004, kdy byl přijat první školský zákon po roce 1989 a jeho součástí byl i rámcový vzdělávací program a to RVP pro mateřské školy, základní školy a střední školy.

Na základě očekávaných výstupů uvedených v RVP si každá škola vytváří svůj vlastní Školní vzdělávací program. Ten může přizpůsobit potřebám učitelů a žáků dané školy v daném regionu tak, aby se oběma stranám dobře pracovalo. Dává tak možnost velké svobody a kreativity učitelům i žákům.

Cílem výchovy a vzdělávání společnosti po roce 1989 se stala představa zdravé tvořivé osobnosti. Osobnosti schopné kritického myšlení, která nemá v paměti jen množství nic neříkajících informací, ale má utvořen základ umožňující jí racionálně přemýšlet a budovat na něm další celoživotní vzdělávání. Výchova a vzdělávání má pokrývat co nejširší spektrum rozvoje jedince, tzn. intelekt, emoce, vůli, etiku, estetiku...¹⁰²

Pedagogové mají své žáky vést k rozvíjení klíčových kompetencí, uvedených v RVP, kterými jsou:

- kompetence k učení

¹⁰² PRŮCHA J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

V současném školství je opět kladen velký důraz na respektování a ohledy ke specifickým vlastnostem jedince. „Základní vzdělávání vyžaduje na 1. a 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání.“¹⁰³

Proměna České republiky po roce 1989 je charakterizována humanizací českého školství, která spočívala v demokratizaci škol a nastolením demokratických vztahů mezi učitelem a žákem. Vedení vzájemných dialogů, činném učení žáka, zavedení obsahu, který vychází ze smysluplnosti poznávání světa v možnostech jednotlivých žákovských kategorií. Likvidace jednoho cizího jazyka – ruštiny, zavedením moderních jazyků a odstranění názorů založených na marxisticko-leninských ideologiích (zvláště v oblasti společenských věd).

9.1. Učitel

Učitel v současné demokratické společnosti není již uměle vytvořenou autoritou. K žákům se chová s úctou a tolerancí k jejich dětskému životu. Svým pochopením, nabízenou pomocí a láskou si u žáků získává uznání, které se projevuje vzájemnou důvěrou a respektem.

V učebním procesu je učitel tvůrčím, aktivním, myslícím činitelem. Na hodiny se svědomitě připravuje, snaží se žákům vybírat vhodné materiály, nastolovat situace, které by rozvíjely žákovu vlastní iniciativu k řešení problémů. Není vůdcem, ale spíše rádcem, který nabízí svojí pomoc a snaží se žáky vést a podporovat. Průběh a výsledky

¹⁰³ Kol. autorů: *Rámcový vzdělávací program*. Praha: VÚP, 2007.

žákovy práce nehodnotí pouze známkou dostatečně, nedostatečně atd. ale nabízí zpětnou vazbu a slovní hodnocení. Žáci jsou motivováni, vědí, kde dělali chybu a správný pedagog je vede k sebehodnocení a samostatnosti.

Dobrý učitel též vytváří příjemné sociální podmínky, řeší výchovné problémy a snaží se o stmelení kolektivu, ve kterém každý jedinec dostává příležitost vyjádřit svůj názor a možnost argumentace.

Osobnosti, které vzdělávají a vychovávají druhé, mají velkou zodpovědnost. Musí být psychicky vyrovnaní, klidní, trpěliví, všeobecně vzdělaní, sečtělí, s velkým společenským přehledem. Důležitý je dobrý charakter a mravní uvědomění. Učitelé nemohou po žácích považovat něco, podle čeho se sami neřídí. Mají být dětem vzorem a to musí mít neustále na paměti.

Učitel je stále v interakci s druhými, ať již s žáky, ostatními učiteli, rodiči. Měl by proto být velmi sociálně inteligentní a stále si rozvíjet a zdokonalovat své sociální kompetence, ty by se daly charakterizovat následovně (Vališová, A., Kaliková, H. a kol. 2007):

- je dobrým posluchačem, umí naslouchat
- je přirozeně komunikativní
- v jednání a řešení problému je konstruktivní
- dokáže svým jednáním druhé uvolnit a uklidnit
- rád poznává prostřednictvím komunikace ostatní lidi
- má všestranné zájmy a je v mezilidských kontaktech zvědavý
- má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému
- je taktní, tolerantní, citlivý
- dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat
- je úspěšný v organizování a řízení lidí
- je schopen cíleně ovlivňovat a regulovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému

Učitel se snaží rozvinout celou žákovu osobnost, nepůsobí jen na intelekt, ale i na jeho vůli, city, mravní charakter. Proto, aby mohl působit na každého žáka, je důležitým předpokladem každého žáka více poznat, zajímat se i o jeho život mimo

školu, komunikovat s rodiči. Připravit ho pro život, který přináší spoustu krásných okamžiků, ale i složitých životních situací.

9.2. Žák

Žák má v současné škole možnost stát se aktivním účastníkem učebního procesu. Dříve se od žáků vyžadovala poslušnost, tiché přijímání předkládaných informací. Teď je žák ten, kdo objevuje, poznává, má možnost se ptát, diskutovat.

Pokud vztah mezi učitelem a žákem není nijak narušován, mezi těmito dvěma aktéry se vytvoří vzájemný partnerský vztah založený na důvěře. Žák se bez ostychu ptá a na jeho otázky učitel reaguje bez nádechu arogance či výsměchu. Děti v současné škole mají být zvědavé, plné očekávání, schopné samostatné práce i práce skupinové. O pomoc se nemají bát požádat učitele nebo svého spolužáka. Žáci by se měli naučit vzájemně si pomáhat.

Jedinec si má být vědom svého vlastního já, mít zdravé sebevědomí. Být schopen přijmout odpovědnost za své chování. „*Moderní společnost té doby si – lapidárně shrnuto – začalo více cenit než chodících naučných slovníků osobnosti schopné jednat, tvořit, řešit problémy, prožívat, komunikovat atd.*“¹⁰⁴

9.3. Vztah učitele a žáka

Vztah mezi učitelem a žákem v současné demokratické společnosti již není postaven na nadřazenosti učitele a podřízenosti žáků. Vztah stojí právě na základech demokracie a je tvořen otevřeností, spoluprací, komunikací a partnerstvím.

Dříve převažující transmisivní vyučování, založené na osobě učitele, která ví a předává své znalosti výkladem žákům, se přeměňuje v převahu konstruktivního vyučování, ve kterém žák poznává vlastní činností a je aktivním účastníkem

¹⁰⁴ VALŠÍKOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 153.

vyučovacího procesu. Učitel zde není „encyklopedista“, který dítěti vše říká, ale spíše vytváří vhodná prostředí, vybírá materiály, navazuje na předešlé žákovy zkušenosti tak, aby si potřebné znalosti žák osvojil sám. Direktivní způsob řízení učitele žákem se tedy přeměňuje na nepřímé vedení ze strany učitele a činnostní učení ze strany žáka.

Ve třídě panuje tvůrčí atmosféra, na které se podílejí žáci i učitel. Všichni společně vytváří a podílejí se na stanovených cílech. Žák se již neostýchá požádat svého učitele o pomoc, má-li nějaký problém.

Pedagog již nevede dlouhý monolog, jehož přerušování není žádané, ale naopak oceňuje aktivitu žáků a touhu se ptát, podporuje je v jejich přirozené zvědavosti, vede s nimi dialog.

Vztah založený na přirozené autoritě, lásce, pomoci, komunikaci, partnerství, vzájemném respektu a toleranci. I tak by se dala charakterizovat interakce mezi učitelem a žákem v současné české škole.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zachytit proměny vztahu učitele a žáka, v historickém měřítku. Samozřejmě byla a je hlavním činitelem samotná osobnost učitele, touha s dětmi pracovat a láska k nim. Podstatný je i mravní charakter pedagoga a jeho životní hodnoty. Je důležité, aby rodiče a učitelé byli takovými osobnostmi, které by byly hodny být dětem vzorem.

V současné společnosti je to opravdu jedním z nejdůležitějších předpokladů, jak být dobrým učitelem. Ale ne vždy stačila pouze dobrá osobnostní a vzdělanostní základna učitele. Politické okolnosti, církev, pedagogické proudy, ty často ovlivňovaly, ať již se souhlasem či proti vůli učitele způsob, jakým s dětmi směl či nesměl pracovat. V současné době je vztah učitele a žáka založen na partnerství, kdy je učitel přirozenou autoritou, kterou si zaslouhuje láskou a pomocí nabízenou dětem. Oba dva jsou aktéry učebního procesu, kdy učitel nepřímou vede žáka, aby si vlastní činností a na základě zkušeností k cíli došel sám. Za totalitního režimu byl učitel osobností, která dětem předávala jasně dané informace, procházející cenzurou socialistického režimu. Volnost ve výuce nepřipadala v úvahu. Pokud se zjistilo, že učitel nepředává žákům to, co určuje marxisticko-leninská ideologie, byl přísně potrestán, třeba i zákazem učit. Více v minulosti vidíme obrovskou snahu reformních učitelů, kteří kvůli své práci a touze změnit dosavadní vztah, obětovali svůj soukromý život, prokázali obrovské odhodlání a sílu, bojovat sami se sebou, s rodiči, společností... Vybudovali si s žáky neuvěřitelné vazby, které by nám měly být inspirací i v dnešní době.

Práce na této diplomové práci přinesla velký vhled do minulosti školství, do minulosti života učitelů a žáků, do jejich vzájemného vztahu a umožnila mi pochopit, proč je dnešní situace taková, jaká je.

Na adresu dnešního školství a vztahů mezi učiteli a žáky slyšíme spoustu kritiky. Někteří tvrdí, že jsou učitelé příliš benevolentní, že si žáci v podstatě mohou dělat, co chtějí a téměř určují oni učitelům, co se budou učit. Ale nebylo právě to cílem snahy velkých pedagogických osobností a proudů? Zajistit činnou školu, kde je dopřáno dětem prožít si dětství beze strachu a studu?

K současnému způsobu vedení dětí se došlo dlouhou pedagogickou zkušeností, a i když je stále co zlepšovat, jeví se současná situace jako nejlepší varianta. To, zda se nemýlíme, možná zmapuje po mnoha letech další student pedagogiky, který se bude ohlížet za školstvím a proměnami vztahů učitele – žáka.

Literatura:

- CACH, J. J. *J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha: SPN, 1967, 158 s.
- KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Havlíčkův Brod: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-347-2429-4.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. 1. sv. Praha: SPN, 1958, 450 s.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. 2. sv. Praha: SPN, 1960, 487 s.
- KOŘÍNEK, M. *Problémy a perspektivy první stupně základní školy*. Praha: SPN, 1978, 263 s.
- KYRÁŠEK, J., HOFMANN, F. *J. F. Herbart a jeho pedagogika*. Praha: SPN, 1977, 229 s.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ ČSR. *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy: Projekt a důvodová zpráva*. Praha: SPN, 1983, 63 s.
- MOLNÁR, A. *Česko-bratrská výchova před Komenským*. Praha: SPN, 1956, 309 s.
- OPATŘIL, S. a kol. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha: SPN, 1985, 206 s.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, 126 s.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994, 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, K. *Eduard Štorch: Český průkopník moderní zážitkové pedagogiky*. Lüneburg: Erlebnispädagogik, 1999, 23 s. ISBN: 3-89569-041-4.
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983, 380 s.
- TITZL, B. *To byl český učitel: František Bakule, jeho děti a zpěvácci*. Praha: Společnost Františka Bakule, 1998, 243 s. ISBN 80-902518-0-3.

- UHLÍŘOVÁ, J. *Hledání cesty profesionalizace učitelů primární školy v letech 1948 – 1989*. Praha: UK Pedf, 2013, 87 s. ISBN 978-80-7290-641-3.
- UHLÍŘOVÁ, J. *Problémy československé školské reformy v meziválečném období*. 1. sv. Praha: UK Pedf, 2004, 160 s. ISBN 80-7290-196-6.
- UHLÍŘOVÁ, J. *Problémy československé školské reformy v meziválečném období*. 2. sv. Praha: UK Pedf, 2004, 256 s. ISBN 80-7290-196-6.
- UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: UK Pedf, 2003, 59 s. ISBN 80-7290-107-9.
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VANĚK, J. *Materiály k obecným základům pedagogiky*. Praha: SPN, 1964, 275 s.
- VÁŇOVÁ, R. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: UK Pedf, 2003, 261 s. ISBN 80-7290-122-2.
- VOMÁČKA, J. *Proměny školního vzdělávání v našich dějinách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1993. 123 s. ISBN 80-7044-062-7.
- VRÁNA, S. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelství a knihkupectví, 1946, 597 s.
- WINTER, Z. *Život a učení na partikulárních školách v XV. a XVI. století*. Praha: Akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1901, 821 s.
- ZWEIG, S. *Svět včerejška*. Praha: Torst, 1994, 379 s. ISBN 80-85639-29-7.