

Kapitoly z primární pedagogiky 1

Martin Skutil

Tato e-kniha vznikla v rámci realizace projektu Strategický rozvoj Univerzity Hradec Králové, reg. č. CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002427.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Recenzenti: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

PhDr. Yveta Pecháčková, Ph.D.

Tento text vznikl v roce 2014.

ISBN 978-80-7435-789-3 (online; pdf)

ISBN 978-80-7435-790-9 (online; mobi)

ISBN 978-80-7435-791-6 (online; epub)

ISBN 978-80-7435-496-0 (brožováno)



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0
CC-BY-SA 4.0 – Uveďte původ – Zachovejte licenci
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Obsah

Obsah	3
Předmluva	4
1 Pedagogika jako věda	6
1.1 Struktura pedagogiky, vztah k jiným vědám	11
2.1 Výchova jako záměrná pomoc při rozvoji jedince	20
3 Nástin vývoje výchovy	25
3.1 Antika	26
3.2 Středověk	34
3.3 Novověk	38
3.4 Dvacáté století	55
4 Novodobé české pedagogické myšlení	69
5 Použité zdroje	76

Předmluva

Studijní text, který se vám právě dostává do rukou, je prvním z řady materiálů, které tvoří základ pro studium předmětu pedagogika v rámci učitelských oborů. Cílem není podat hluboký vzhled do předmětu jako u specializovaných oborů, ale poskytnout přehled nejvýznamnějších teorií, názorů a koncepcí, které ovlivňovaly vývoj výchovy a vzdělávání až do dnešní doby.

Pedagogika je svébytnou společenskou vědou, která má pro učitelství nezpochybnitelný význam. Byť by se mohlo zdát, že teorie pro praxi není potřeba, opak je pravdou. Bez znalosti a pochopení teoretických principů totiž není možné odborně zvyšovat kvalitu učitelské profese v praxi.

Tento studijní text je zaměřen na tři spolu související oblasti. V první řadě se jedná o charakteristiku pedagogiky jako vědy. Aby bylo možné význam pedagogiky docenit, je potřeba si uvědomit, že jakožto věda má své teoriecké základy, na které je při hlubším studiu nutno navázat.

Další oblastí, které je věnována pozornost, je otázka výchovy jedince. Nedílnou součástí učitelské profese je, vedle vzdělávání, také výchova. Abychom mohli správně vychovávat, je potřeba si uvědomit, na čem výchova závisí, co všechno výchovný proces ovlivňuje, abychom na dané podněty mohli, jakožto učitelé, odpovídajícím způsobem reagovat.

Třetí oblast je zaměřena na vývoj názorů a myšlenek o výchově. Ve stručné podobě ukazuje nejpodstatnější pedagogické ideje, které měly význam na utváření pedagogických názorů a přístupů k edukaci. Jejich pochopení pomáhá k poznání dnešních přístupů, jež jsou právě na těch předcházejících vystavěny. Aby nezůstalo

pouze u teoretických vyjádření, u vybraných autorů jsou k dispozici ukázky textů napomáhající pochopení myšlenkových postupů jednotlivých představitelů.

Je jasné, že v tomto studijním materiálu není možné doprodbna vysvětlit všechny koncepce a představit všechny autory a jejich myšlenky. Ostatně to ani není záměrem. Nicméně tento stručný přehled by mohl poskytnout nezbytný základ pro další studium.

1 Pedagogika jako věda

Pedagogika je samostatná společenská věda, která má svůj teoretický systém a při řešení problematiky využívá metody teoretického i empirického charakteru.

Pedagogika jako věda o výchově nabývá stále většího významu jak pro jedince, tak i pro společnost jako celek. Náročné podmínky i požadavky života v dnešní společnosti vyžadují optimální rozvoj všech kvalit jedince k tomu, aby mohl na úrovni, efektivně a úspěšně plnit všechny sociální role, které před něj život staví. Úroveň vědomostí, dovedností a schopností jedince, i jeho adekvátní postoje k realitě, potřeby a zájmy i odpovídající formy chování spolurozhodují, nakolik a s jakým úspěchem se mu to podaří k jeho prospěchu. Zde mu pak pedagogika umožňuje pochopit cíle a obsah, ale i formy, metody a prostředky výchovy a sebevýchovy, které proces jeho rozvoje umocní, urychlí i zkvalitní.

Stejně však společnost potřebuje ke svému optimálnímu fungování občany vzdělané, tvůrčí a přesvědčené o hodnotách, které společnost naplňuje. Bez pedagogiky je rozvoj společnosti velmi obtížný a pedagogické aspekty se objevují – ať si to připouštíme či nikoliv – na každém kroku jejího života. Ve společenské rovině se pedagogika stále ještě spojuje především s problematikou školství. Školský systém a jeho optimální fungování je jistě významným momentem života společnosti, avšak otázky výchovy a sebevýchovy se dotýkají všech oblastí života a pedagogika s celým svým souborem informací a doporučení by měla být ve společnosti aplikována ve velké míře.

Pedagogika jako teorie edukativní činnosti se vyvíjí a vyvíjí průběžně s rozvojem a proměnami výchovy. Na

jedné straně odráží současný stav výchovné praxe své doby, na druhé straně svými výsledky a podněty ovlivňuje proměny praxe a inspiruje je k hledání nových cílů, nového obsahu i nových forem a metod edukativní činnosti.

Pro vývoj pedagogiky jako vědní disciplíny je příznačné stále rozšiřování zájmového pole a pronikání do oblastí, kde se dříve pedagogicky neuvažovalo, ani neřešilo a neplánovalo.

Rozšiřování zájmového pole pedagogiky můžeme sledovat v několika směrech:

- **Rozšiřování věkové**

Tradiční orientace na děti a mládež se v důsledku mnoha okolností (akcelerace vývoje společnosti i jedince, profesní mobilita, prodlužování lidského věku a nárůst jeho posproduktivní etapy ad.) rozšiřuje na dospělé ve všech věkových etapách

- **Rozšiřování institucionální**

Tradiční orientace na školu se rozšiřuje na celou síť výchovných institucí, institucí kulturních a masových médií.

- **Rozšiřování oborové**

Tradiční zájem o metodiky všeobecně – vzdělávacích předmětů se rozšiřuje na všechny obory všeobecného i odborného vzdělávání i na obory, týkající s péče o člověka po stránce fyzické, kulturní i sociální.

- **Rozšiřování speciálně-pedagogické**

I když některé speciálně pedagogické problémy byly již dříve předmětem zájmu pedagogické teorie, speciální pedagogika s celou sítí svých dílčích oborů je dnes integrální

součástí pedagogiky a umožňuje pedagogice právě na půdě mezních jevů ještě hlouběji odhalovat podstatu edukačních procesů a integrovat speciálně pedagogické poznání do obecné pedagogické teorie.

Tato úvaha jen naznačuje tendence rozvoje pedagogických věd, kterého jsme v současnosti svědky. Například rozvoj dopravních prostředků, provázený současně nárůstem havárií a dopravních tragédií, vedl k rozvoji dopravní výchovy a dal vznik odpovídající disciplíně – dopravní pedagogice. Problém žen ve světě, jejich výchovy, jejich práv i jejich uplatnění stimuloval feministickou pedagogiku.

Termín **pedagogika** pochází z antického Řecka, kde byl slovem paidagógos označován otrok, který pečoval o syna svého pána, doprovázel jej na cvičení a do školy. Ze staré řečtiny se tento výraz přenesl do antické latiny – paedagogus, ale již s rozšířeným významem (nejen otrok – průvodce, ale i učitel, vychovatel).

V české pedagogice se užívá výrazu **pedagog** – člověk, který se věnuje výchově profesionálně a má pro tuto činnost určitou kvalifikaci.

Předmětem pedagogiky je výchova člověka - specificky lidská aktivita, jejíž podstata spočívá v navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti.

V odborné literatuře se objevuje celá řada definic od různých autorů.

- V. Jůva a V. Jůva (1995) ve své práci vymezují pedagogickou teorii jako zobecněný odraz výchovných jevů a zákonitostí a současně jako nástroj, který napomáhá racionálně koncipovat, organizovat i zabezpečovat výchovu mládeže a dospělých.

- V. Pařízek (1996) konstatuje, že předmětem obecné pedagogiky je výchova ve všech formách a obsazích i vztazích. Dále také uvádí, že obecná pedagogika studuje společné rysy a souvislosti výchovy probíhající za různých podmínek.
- Podle Grecmanové, Holoušové a Urbanovské (1999) je předmětem pedagogiky výchovný proces jako jeden z nejvýznamnějších společenských jevů ... hledá všeobecně platné zákonitosti, pravidla, poučky, které odrážejí vztahy a souvislosti v konkrétní výchovné praxi.
- Průcha (2005) chápe pedagogiku jako vědu, která se zabývá vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, procesy, jež se v těchto prostředích realizují výsledky a efekty těchto procesů.
- Průcha, Wlaterová a Mareš (2009) definují pedagogiku jako vědu a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.

Můžeme tedy shrnout, že předmětem pedagogiky je celá oblast výchovy, vzdělávání a vyučování. Nicméně jak zmiňuje Koťa (In Vališová, Kasíková & kol., 2007), v principu je lhostejné, jak budeme pedagogiku definovat, vždy je třeba především ujasnit si vlastní pozici a také to, jak ten či onen autor vykládá vztah mezi výchovou a vzděláváním.

Pedagogika zkoumá vnitřní povahu výchovného procesu jako cílevědomého utváření osobnosti, objasňuje jeho strukturu, cíle, obsah, formy, metody a prostředky výchovy, zákonitosti a vývojové trendy, zpracovává teorii a metodiku výchovně vzdělávací činnosti. Znamená to, že rozvíjí všechny tři základní složky osobnosti **kognitivní**,

konativní i afektivní.

Pedagogika je věda o edukaci, tedy o výchově a vzdělávání. Jako věda zahrnuje teorii i praxi. Má charakter:

- **Normativní** – stanovuje určité normy, vzory, doporučení, cíle, jak realizovat edukaci
- **Explorativní** – pedagogika zkoumá, je založena na poznatcích získaných z výzkumu
- **Explanativní** – pedagogika zjišťuje, popisuje, vysvětluje různé jevy edukační reality

Význam pedagogiky můžeme pojmut ze dvou směrů:

- **Teoretický význam**, který odhaluje zákonitosti edukace a její důležitou úlohu v životě jedince a společnosti, zabývá se edukací v jednotlivých věkových obdobích a v různých výchovných zařízeních.
- **Praktický význam**, který poskytuje množství podnětů pro edukační aktivity všem výchovným pracovníkům.

Mezi hlavní úkoly pedagogiky patří úkoly:

- **Analytické**, kdy pedagogika zkoumá aktuální edukační realitu
- **Verifikační**, kdy pedagogaogika ověřuje, zda dosud platí určité poznatky
- **Prognostické**, kdy pedagogika formuluje edukační cíle do budoucna.

Uvažujeme-li o pedagogice jako vědě, je možné definovat její základní znaky (Průcha, 2005):

- Má svůj **předmět výzkumu**, bádání. Předmětem

pedagogiky je výchova člověka – specificky lidská aktivita, jejíž podstata spočívá v navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti.

- Pedagogika jako vědní obor nejprve pedagogické jevy **popsuje a klasifikuje** podle různých kritérií, dále pedagogické jevy srovnává, vyhodnocuje a zobecňuje. Tím se dopracovává k obecným pedagogickým kategoriím, jako jsou výchovné cíle, obsah výchovy, výchovné principy, výchovné metody, formy a prostředky, podmínky výchovy a její výsledky.
- Při řešení výchovné problematiky využívá pedagogika **soustavy metod** teoretického i empirického charakteru.
- Každý vědní obor potřebuje ke svému fungování **infrastrukturu**, opírající se o určité instituce, v nichž se věda a výzkum realizuje. Za zmínku stojí dvě organizační seskupení, která sdružují odborníky a výzkumníky v oblasti pedagogiky a to Česká asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) a Česká pedagogická společnost (ČPdS)

1.1 Struktura pedagogiky, vztah k jiným vědám

Všechny vědní disciplíny jsou propojené do systému vzájemně se podmiňujících vztahů. Komplexnost výchovné problematiky vede k interdisciplinárnímu přístupu – tedy propojení s vědami společenskými, přírodními i technickými. Baláž (In Holoušová, 1999) uvádí čtyři základní spojení pedagogiky s ostatními vědami:

- využívání teoretických pouček, hypotéz a postupů

- z jiných vědních oborů,
- využívání aplikace vědeckovýzkumných metod,
 - uplatňování výsledků vědeckého výzkumu z jiných vědních oborů (popřípadě jen dílčích údajů z těchto výzkumů),
 - aktivní účast na výzkumech mezi disciplínami, které mají komplexní charakter a umožňují zkoumat pedagogické jevy v širším kontextu.

Za funkční členění je možné považovat i rozlišování pedagogiky na disciplíny – základní, hraniční a aplikované.

Do skupiny **základních** pedagogických věd bývají zahrnovány:

- **Obecná pedagogika** zabývající se obecně teoretickými vědními základy pedagogiky, zkoumá terminologii i celý rozvíjející se systém pedagogických disciplín
- **Metodologie pedagogiky** usiluje o vytvoření soustavy poznatků o základech a struktuře pedagogické teorie a rozvíjí především kvantitativní a kvalitativní empirické metody zkoumání pedagogických jevů a procesů
- **Dějiny pedagogiky** jsou orientovány na studium vývoje pedagogických idejí, názorů, koncepcí a na vývoj školství
- **Srovnávací (komparativní) pedagogika** je orientovaná na analýzu edukačních systémů v různých zemích a směřuje k postižení obecných rysů a tendencí edukace v současném světě
- **Didaktika** zkoumá podstatu vyučování, provádí analýzu cílů, obsahu, vlastního procesu vyučování,

vyučovacích zásad, metod i forem a je základem pro oborové didaktiky

- **Teorie výchovy** provádí analýzu výchovných činností z hlediska formování různých stránek osobnosti
- **Speciální pedagogika** se zabývá edukací jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami
- **Pedagogická diagnostika** zkoumá projevy a výsledky činnosti žáků, odhaluje poruchy a problémy ve vývoji

Do skupiny **hraničních** disciplín pedagogických věd rozvíjených na pomezí a ve spolupráci s jinými vědními obory bývají zahrnovány:

- pedagogická psychologie
- sociologie výchovy
- ekonomika vzdělání
- dramatická výchova
- sociální pedagogika
- ekologická výchova
- školní zdravotnictví a hygiena
- školní management

Skupiny **aplikovaných** pedagogických disciplín bývají členěny:

- Z hlediska **věkových stadií** rozvoje lidské osobnosti (předškolní pedagogika, primární pedagogika ad.)
- Z hlediska **společenských oblastí**, v nichž je realizována edukační aktivita (pedagogika volného času, masmédií ad.)
- Z hlediska **výchovných zařízení** (předškolní pedagogika ad.)

Předmět pedagogiky (výchova člověka) je natolik rozsáhlý, že musíme přistoupit k rozdělení vědy na specializované disciplíny. Rozlišujeme základní dělení dle pěti kritérií (Pospíšil, 2010):

- **Podle obsahu zkoumání:** obecná pedagogika, srovnávací pedagogika, dějiny pedagogiky a školství, teorie výchovy, obecná didaktika, oborové didaktiky, pedagogická diagnostika, pedagogická evaluace, pedagogická prognostika, pedagogická teleologie, teorie řízení škol a školství, technologie vzdělávání.
- **Podle věku:** předškolní pedagogika, školní, vysokoškolská, andragogika (výchova a vzdělávání dospělých v ekonomicky produktivním věku), gerontagogika (výchova a vzdělávání seniorů, dospělých v ekonomicky neproduktivním věku)
- **Podle fází společenského vývoje:** antická, křesťanská, renesanční, reformní, pragmatická, moderní a postmoderní pedagogika
- **Speciálně pedagogické vědy:** psychopedie, somatopedie, surdopedie, logopedie, oftalmopedie, tyflopédie, etopedie
- **Podle oblastí aplikace:** rodinná, sociální, profesní, inženýrská, vojenská pedagogika, pedagogika volného času, výchova v nápravných zařízeních, výchova v organizacích dětí a mládeže, alternativní pedagogika

Vědní obory neexistují izolovaně, vzájemně spolu souvisí, doplňují se. Vývoj vědy a rozšiřování poznatků vede k diferenciaci, vzniku dílčích disciplín zabývajících se konkrétními problémy. Z hlediska vztahu k ostatním

vědním disciplínám má pedagogika nejbližší k oborům (Šikulová, Kolář, 2003):

- **filosofie** – poskytuje pedagogice vědeckou orientaci chápání vývoje výchovných procesů, výklad výchovných jevů, vysvětlení vývoje a vzniku pedagogických idejí, obecnou metodu definování pedagogických faktů a základní výzkumné nástroje; hraniční disciplína je *filosofie výchovy*, která řeší zejména otázku pojetí člověka a determinaci jeho rozvoje.
- **psychologie** – zkoumá a analyzuje zákonitosti lidské psychiky, psychické jevy a procesy a napomáhá pedagogice lépe poznávat vlastnosti člověka; při koncipování výchovných systémů využití psychologických zvláštností jednotlivých období výchovy jedince (poskytuje poznatky o vývojových stádiích psychiky a věkových zvláštnostech jednotlivých věkových skupin); při výchově defektních jedinců (patopsychologie); hraniční disciplína je *pedagogická psychologie*, která zkoumá zákonitosti utváření psychiky vlivem výchovy a to vzhledem k podmínkám edukace.

Z psychologických disciplín má pro pedagogiku význam také vývojová psychologie, sociální psychologie ad.

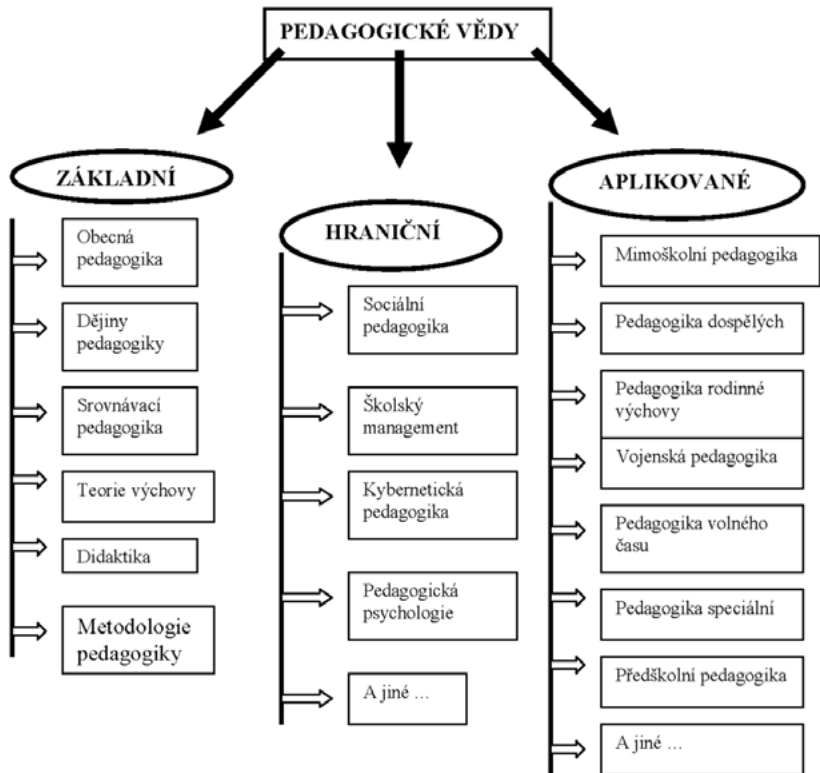
- **sociologie** – zkoumá vliv společenského prostředí na člověka a společenské vztahy mezi lidmi. Pomáhá pedagogice poznávat sociální prostředí a faktory, které působí na rozvoj jedince. Hraniční disciplína je *sociální pedagogika*, která se zabývá rodinnou výchovou, masovými komunikačními prostředky, multikulturní výchovou apod.

- **historie** – úzká spolupráce z hlediska dějin pedagogiky dělí se na dílčí dobové etapy pedagogiky, např. pedagogika období renesance atd.; pomáhá vysvětlovat výchovné jevy v historických souvislostech
- **vědy humanitní** – etika, estetika, logika, právní vědy, lingvistika; vytýčení cílů mravní výchovy; využití v oblasti estetické výchovy; využití při správném vyjadřování a formulování myšlenek; využití v oblasti poznatků důležitých pro stanovování cílů, obsahu a metod mravní, právní a politické výchovy
- **vědy přírodní a lékařské** – biologie, anatomie, fyziologie, hygiena, chemie; koncepce výchovné činnosti s přiměřeným zatížením fyzické i psychické stránky vychovávaného jedince
- **vědy technické, technologické, ekonomické, vědy o řízení** – matematika, technologie, nauka o strojích, elektronika, ekonomika, kybernetika, teorie řízení, teorie her, teorie systému, vědecká technologie, logika, statistika; hraniční disciplínou např. *pedagogická ekonomie*

Není tedy vědy, která by po stránce pedagogické teorie či praxe neměla s pedagogikou alespoň něco společného, ať už jde o vědy přírodní, společenské, technické nebo vědy o umění.

Pro pochopení pedagogických textů je samozřejmě důležité znát pedagogickou terminologii. Není předmětem tohoto textu představovat další odborné termíny, pro studium je vhodné (a nezbytné) prostudovat např. Pedagogický a speciálně pedagogický slovník (Skutil, Zikl a

kol, 2011) nebo Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, různá vydání).



Obr. 1 – Pedagogické vědy (Šikulová, Kolář, 2003)

2 Společenské podmínky rozvoje jedince

Rozvoj jedince probíhá po celý život v konkrétních podmínkách určité společnosti, v konkrétním čase a prostoru, a tyto podmínky si jedinec většinou nevolí a ani zvolit nemůže. Tyto materiální a sociální podmínky modifikují rozvoj všech jeho kvalit fyzických i psychických a formují jeho profil sociální.

Vztah jedince a prostředí není jednosměrný, nejde o pouhé přizpůsobování se prostředí. V průběhu života díky svým osobnostním zkušenostem i zkušenostem lidského rodu, které jsou mu nejrozmanitějším způsobem zprostředkovány, jedinec blíže poznává podmínky své existence, jedněch využívá a druhé se snaží – úměrně svým silám a možnostem – změnit. Právě tato snaha o změnu svých podmínek – **stálá interakce jedince a prostředí** – zajišťuje základní změny v životě člověka i společnosti a stojí u kořene rozvoje civilizace a kultury.

Máme-li proto uvažovat o současné výchově, měli bychom stručně zvážit dosavadní vývoj i nejbližší perspektivy společnosti, a to jak v globálním měřítku, tak v měřítku kontinentálním a lokálním. Dvacáté století, jehož výsledky se bilancují, bylo stoletím mimořádných proměn. Dvě světové války, čtyřicetiletá studená válka, četné lokální konflikty, revoluce i kontrarevoluce, genocidy a hladomory tragicky poznamenaly celý svět a jejich následky dosud nezmizely. Rozpadly se obrovské koloniální říše, vznikl bezpočet nových států, světové síly se mnohokrát změnily. Revoluční změny v komunikacích, v dopravě, ve výrobě i v distribuci sblížily svět, ale současně vyhrotily nové problémy. Prohloubily se rozdíly mezi světem bohatých a chudých, vyostřily se rozpory ekonomické a sociální a v

nemalé míře se zhoršila situace ekologická, považovaná některými odborníky za mezní až katastrofickou.

Do popředí se dostává v novém světle také problém **hodnotové orientace**. K historickým pokusům o bližší vymezení a hierarchizaci hodnot v lidském životě, daným jednotlivými systémy filozofickými a náboženskými, přistoupila po dlouhém hledání v polovině dvacátého století **Všeobecná deklarace lidských práv** (1948), která se stává díky autoritě Organizace spojených národů jedním z vedoucích hodnotových kritérií naší doby. O tuto deklaraci se opírá mezinárodní veřejné mínění při posuzování států, skupin i jedním z východisek při koncipování a realizaci výchovy dětí i dospělých.

V duchu této deklarace výchova, ať se děje kdekoliv, má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými a náboženskými jakož i k rozvoji činnosti OSN pro zachování míru (Mezinárodní dokumenty o lidských právech a humanitárních otázkách, 1989).

Ve shodě s **Všeobecnou deklarací lidských práv** (1948) jsou řešena také práva dětí a mládeže. Již v roce 1959 byla přijata na XIV. valném shromáždění OSN **Deklarace práv dítěte**. V roce 1989 byla schválena Valným shromážděním OSN **Úmluva o právech dítěte**, ratifikovaná v České republice v únoru 1991. V této Úmluvě jsou podrobně rozpracována základní práva mladé generace, jako je právo na život bez jakékoli diskriminace, právo na odpovídající rodinné prostředí a životní úroveň, právo na zachování identity, na soukromí a sociální zabezpečení, právo na

vzdělání (základní má být povinné a bezplatné) i ochrana před jakoukoliv formou vykořisťování (Mezinárodní dokumenty o lidských právech a humanitárních otázkách, 1989).

Význam daných dokumentů je v tom, že jsou obecně závazné, překračují tradiční rámec kultur, církví a dílčích společenství a usilují o globální uplatnění i další prohloubení a rozšíření. Česká republika má zakotveny jejich principy ve své ústavě a snaží se jimi řídit v politickém, ekonomickém i kulturním životě a především při výchově mladé generace.

2. 1 Výchova jako záměrná pomoc při rozvoji jedince

Rozvoj jedince, determinovaný od počátku jeho dědičnou výbavou, probíhá svým tempem a svým rytmem po celý život. Tento rozvoj je modifikován, akcelerován nebo retardován materiálními a sociálními podmínkami, které jedince obklopují. Od nepaměti se však společnost snaží také záměrně zasahovat do tohoto rozvoje, usměrnit ho ve shodě se svými ideály a potřebami. Toto záměrné působení na rozvoj jedince označujeme jako výchova.

Různé doby, různé školy a různí utoři pojímali a pojímají výchovu různě. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2009) je charakterizována jako **proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji**. Současná pedagogika při formulaci výchovy stále více vyzvedá aspect pomoci jedinci. **Smysl každé výchovy spočívá v tom**, píše Wolfgang Brezinka (1996, s. 14), **abychom pomohli vychovávanému získat osobnostní vlastnosti, které ho**

uschopní k samostatnému a sociálně odpovědnému životu. Moment pomoci při autonomním rozvoji jedince je akcentován zvláště při kritice autoritativní a totalitní výchovy charakteristické manipulací s jedincem a jeho ideovou indoktrinací.

Koťa (In Vališová, Kasíková & kol., 2007) uvádí, že výchova zahrnuje **veškeré formativní vlivy, které jsou vědomé a řízené a mohou být cílesměrné.** Výchova se odehrává v osobních interakcích vyučujících a žáků nebo v institucionalizovaných formách. Dá se říct, že výchova je proces vědomého, záměrného a cílevědomého utváření podmínek, které umožňují růst každého jedince v souladu s jeho vnitřními dispozicemi a podněcují jeho vlastní úsilí stát se autentickou, vnitřně integrovanou a kulturní osobností.

Zamýšlíme-li se nad výchovou jako záměrným rozvojem jedince, tj. rozvojem, který má své cíle, svůj obsah i svou strategii a taktiku, nabízí se otázka, kdo je iniciátorem této výchovy. Z tohoto hlediska, na rozdíl od tradičních představ, že výchova se koná vždy z podnětu cizí osoby nebo instituce, je nutno zdůraznit, že **iniciátorem může být jak sám jedinec, tak vnější činitel.** Jedinec se chce něco dozvědět, něco dokázat, něčím se stát, a to stimuluje jeho autoedukativní aktivity. Vnější iniciátorem výchovy bývá nejčastěji skupina, na jejímž životě jedinec participuje – rodina, třída, vrstevnická skupina, obec, stát a stále více i svět jako celek prostřednictvím svých idejí, principů, programů. Výchova je tak jednota **sebevýchovy (autoedukace) a výchovy druhými (heteroedukace).** Jestliže v mládí nutně převažuje heteroedukace, s rozvojem osobnosti autoedukativní moment stále více převažuje.

Výchovné působení může být různé povahy. **Přímá výchova (intencionální)** je bezprostřední pedagogovo působení na jedince. Při této výchově si obě strany uvědomují svou roli a adekvátně ji realizují. Koná se v rodině, ve škole i mimo školu a je obecně chápána i přijímána. Výchovné působení však může být i zprostředkované. Jestliže pedagogicky adaptujeme prostředí, ve kterém jedinec určitou dobu pobývá, a to tak, že jeho podněty a vlivy jsou ve shodě s našimi výchovnými záměry, je jedinec, aniž si to uvědomuje, vhodně ovlivňován a výchovně stimulován. Hovoříme pak o **nepřímé (funkcionální) výchově**, jejíž působení může být někdy silnější než u výchovy přímé. Optimální výchova nastává tehdy, jestliže vlivy přímé a nepřímé se vzájemně podporují. V opačném případě může nepřímá výchova paralyzovat podněty výchovy přímé. Tento „pedagogický rozpor slov a činů“ stojí u kořenů mnoha pedagogických selhání.

Na výchovu lze také pohlížet z hlediska doby výchovného působení. Stále převládá názor, že za výchovu je třeba považovat jediné působení **dlouhodobé**, naopak krátkodobý nebo jednorázový vliv se mnohdy ani jako výchova nepojímá. A přece zkušenost ukazuje, že často **krátkodobé** působení, silný zážitek, mimořádný příklad, kontakt s výraznou osobností, může zanechat stopu daleko účinnější a dlouhodobější než běžné, třeba s dlouhodobé, ale stereotypní a málo podnětné výchovné působení. Proto i takovéto krátkodobé vlivy je zapotřebí chápat jako výchovu. A tak z hlediska doby působení můžeme rozlišit výchovu:

- Jednorázovou (výrazný příklad, moudrá rada, pokyn, příkaz, zákaz)

- Krátkodobou
- Dlouhodobou
- Permanentní, celoživotní.

Tato výchova, nebo spíše soubor výchov iniciovaných různými subjekty, provází člověka po celý život. Je tím účinnější, čím více se její komponenty vzájemně podporují, a naopak.

Protichůdné výchovné vlivy (rozporné vlivy jednotlivých rodičů, rodičů a prarodičů, rodiny a školy, školy a vrstevnických skupin, rodiny, školy atd.) se paralyzují, jedince často neurotizují, nutí mnohdy ke „dvojí tváři“ a jsou jednou z vážných překážek úspěšné výchovy.

Při analýze výchovy jako sociálního fenoménu vystupuje naléhavě do popředí otázka smyslu – **proč vlastně vychovávat**. Odpověď nabízí tisíciletá historie výchovy a je vždy determinována dobou, jejími podmínkami ekonomickými, sociálními i kulturními. Jednou jde především o odpovědného občana, jindy o dobrého pracovníka, především však o autentickou osobnost schopnou seberealizace i realizace adekvátních sociálních rolí. Moderní pedagogika neopomíjí ani rozvoj vztahu k hodnotám, ke kultuře, k náplni volného času atd.

Život člověka – to je mimo jiné **plnění celého souboru sociálních rolí**, do nichž je jedinec začleněn, které od něho společnost očekává a které současně zajišťují jeho seberealizaci jako rozvinuté osobnosti. Z hlediska sociálních rolí můžeme výchovu chápat jako přípravu:

- Autonomní, plně rozvinuté osobnosti
- Odpovědného občana
- Kvalifikovaného pracovníka

- Odpovědného partnera a rodiče
- Ochránce a tvůrce životního prostředí
- Uživatele i tvůrce materiálních i kulturních hodnot
- Rozvážného uživatele volného času
- ad.

Klíčový problém výchovy je otázka, co vlastně tato činnost u jedince rozvíjí. Nejprostší odpověď obvykle zní, že **určité vědomosti, určité dovednosti a určité formy chování v základních životních situacích**. Již Platón doporučoval rozvíjet rozum, cit a vůli za vůdčí úlohy rozumu. Aristoteles akcentoval adekvátní vztah mezi teorií a praxí. Středověk vyzvedal při výchově především náboženské přesvědčení, renesance a později osvícenství se vrací k ideálům antiky s novým důrazem na vědomosti odpovídající stupni rozvoje lidského poznání skutečnosti. Ve svém úsilí o harmonický rozvoj jedince vyslovil Komenský požadavek paralelně rozvíjet hlavu, srdce a ruce (tj. poznatky, přesvědčení a činnost).

Novodobá pedagogika se svými nejrůznějšími systémy a alternativními modely střídavě vyzvedá tu nebo onu kvalitu. S akcelerací života – vědy, techniky i kultury – souvisí **zvýšený důraz na rozvoj schopností jako předpokladu tvorby nových vědomostí a dovedností**. S demokratizací společnosti a s přímým zapojováním jedince do jejího každodenního dění je bezprostředně spjat důraz na rozvoj takových kvalit, jako je aktivnost, iniciativnost a tvořivost. Zvyšují se nároky také na **morální odpovědnost jedince**, na jeho morální, právní a politické vědomosti a dovednosti i na jeho odpovídající přesvědčení a chování.

3 Nástin vývoje výchovy

Dějiny pedagogiky nabízí pohled do minulosti, pomáhají pochopit myšlenkové procesy jednotlivých autorů a zároveň nám dávají možnost zasadit aktuální myšlenky do širšího kontextu.

Výchova provází lidstvo po jeho celou historii. Z původní nápodoby a adaptace životu skupiny a jejím potřebám se postupně vyčlenila jako specifická činnost s vlastními institucemi (školy, kulturně vzdělávací instituce) i specialisty na edukační činnost s dětmi i dospělými (učitelé, vychovatelé ad.). Vedle výchovné praxe se postupně utvářel i teoretický obor, který se výchovou zabýval – pedagogika, těsně spjatá s filozofií a teologií, se společenskými vědami i s dalšími speciálními naukami. Není náhodné, že pedagogičtí myslitelé byli často i významnými filozofy, teology, lékaři, psychology nebo sociology.

Každá doba má své podmínky, svou politiku, ekonomiku a kulturu i svou výchovu. Pedagogické podněty minulosti – teoretické i praktické - nemůžeme proto mechanicky přejímat, i když mnohé analogie – například mezi vyspělým antickým světem a dneškem – jsou zarážející. Poznání vývoje výchovy, školy a pedagogiky je pro nás spíše inspirací, někdy pak výzvou, jindy naopak varováním. Často se říká, že poznávání dějin výchovy je školou pedagogického myšlení. I když dnes musíme jednat jinak, odkaz historie – zvláště pak podněty velkých pedagogických myslitelů, většinou v jejich době nenaplněné – obohacuje naše pedagogické myšlení a konání a dává naší činnosti širší dimenzi.

3.1 Antika

Bez významu pro nás není již pedagogické myšlení i výchovná praxe **antického světa**. Antika vytvořila na půdě řeckého a římského státu celou síť škol (elementárních, středních i vysokých). Platón nebo Aristoteles v Řecku, Marcus Fabius Quintilianus v Římě a mnoho dalších myslitelů vysoce doceňovali soustavnou výchovu, která měla napomoci všestrannému rozvoji osobnosti.

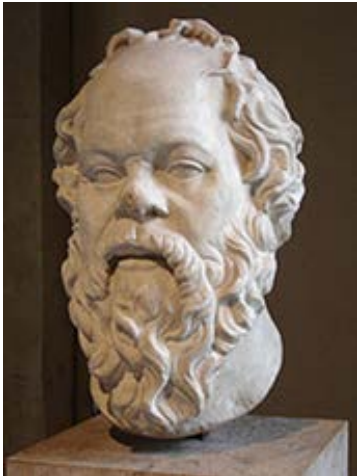
Starověké Řecko bylo tvořeno řadou městských států s různým typem sociálního zřízení. **Sparta** byla zemědělský stát s aristokratickým zřízením, 90 % obyvatelstva tvořili státní otroci. Výchova svobodných občanů byla státní, a to pro hochy i pro dívky, měla vojenský charakter a její hlavní složku tvořila výchova tělesná a branná.

Athény byly ekonomicky stabilnější a byly významným centrem obchodu. To umožňovalo rozkvět filozofie, věd a umění, vedly ke vzniku podstatně náročnějšího a komplexnějšího výchovného modelu. Cílem aténské výchovy byla **kalokagathia** (ideál krásy a dobra), která se uskutečňovala syntézou výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické.

Pro člověka byl život úkolem, jehož prostředkem splnění je vzdělání – **paidea**. Nejedná se však pouze vybavení člověka nezbytnými vědomostmi. Paidea je pohyb uvnitř člověka, při kterém dochází k obrácení a procitnutí duše. Její smysl však nespočívá pouze v sebepoznání, ale především v realizaci možností a potencialit skrytých v člověku, v rozvinutí jeho svobody a odpovědnosti. Paidea zavazuje člověka proměnit svůj život a preferovat hodnoty věčné, spjaté se životem obce a řádem světa, před těmi dočasnými.

Na těchto základech se začala rozvíjet teorie výchovy – **pedagogika** (pais - dítě; agein - vésti). Soukromí učitelé té doby, kterým se říkalo **sofisté**, učili řečnictví a popularizovali svou filozofii charakteristickou senzualizmem, relativismem a subjektivismem.

Proti sofistům, vystoupil **Sókratés** (469-399 př.n.l.) svým učením o absolutní pravdě a mravní dokonalosti.



Nejvyšší mravní ctností je podle něho moudrost, která se v činech projevuje jako statečnost a v citech jako uměřenost. Výchova má usilovat o rozvoj mravní stránky osobnosti, o stálé sebezdokonalování a o hledání pravdy. Při vyučování používal dialogické metody, která se proto dnes někdy označuje jako **metoda sokratovská**.

Zašel jsem ke kterémusi z mužů podle zdání moudrých, abych buď tam anebo nikde usvědčil věštírnu z nepravdy a ukázal její odpovědi: „Tento muž je nade mne moudřejší, a ty jsi tvrdila, že já jsem moudřejší.“ A tu, když jsem ho prozkoumával – nepotřebuji ho totiž uvádět jménem, ale byl to jeden z politiků, u kterého se mi něco takového stalo, občané athénští, když jsem ho zkoumal a rozmlouval s ním –, nabyl jsem mínění, že se tento muž zdá moudrým, jak mnoha jiným lidem, tak obzvláště sám sobě, ale že moudrý není; a potom jsem se pokoušel mu ukazovat, že se domnívá, že je moudrý, ale že není. Tu jsem si tím zneprátelil i jeho i mnohé z přítomných; avšak odcházeje uvažoval jsem sám u sebe, že proti tomuto člověku jsem já opravdu moudřejší; bezpochyby totiž ani jeden ani druhý z nás neví

*nic dokonalého, ale tento se při svém nevědění domnívá, že něco ví, kdežto já ani nevím, ani se nedomnívám, že vím; podobá se tedy, že jsem nad něho moudřejší aspoň o něco málo, právě o to, že **co nevím, ani se nedomnívám, že vím.** (Platón, 1971).*



Dalším významným, nejen pedagogickým, myslitelem byl **Platón** (427-347 př.n.l.), žák a pokračovatel Sokrata a zároveň zakladatel Akademie, obdoby dnešního gymnázia. Ve své filozofii chápe Platón reálný svět jako pouhý odraz dokonalého světa idejí. Nejvyšší ideou je idea dobra, které jsou podřízeny idea pravdy, idea krásy a idea spravedlnosti a jim pak ideje další. Platónův člověk se skládá ze dvou nejen rozdílných, ale přímo nepřátelských částí. V člověku se odehrává zápas, a to nejenom mezi tělem a duší, ale i v duši samé, neboť duše se skládá ze tří částí: rozumové se sídlem v hlavě, citové (vznětlivost, srdnatost, vášnivost) sídlící v srdci a žádostivé, volní (dychtivost) sídlící v břiše. Rozumová stránka duše jako její základ pochází ze světa idejí, zatímco stránky žádostivá a citová, které duše přijala spojením s tělem, ideální vidění duše zatemňují. Rozum představuje božskou část duše a pouze jeho nadvláda nad vášněmi a smyslovými žádostmi zajišťuje její normální, harmonický stav. Platón požadoval veřejnou výchovu veškeré mládeže z rodin svobodných občanů ve státních školách již od předškolního věku. Cíl výchovy viděl v přípravě řádných občanů, kteří budou odpovědně plnit své sociální funkce. Hlavní důraz kladl na výchovu

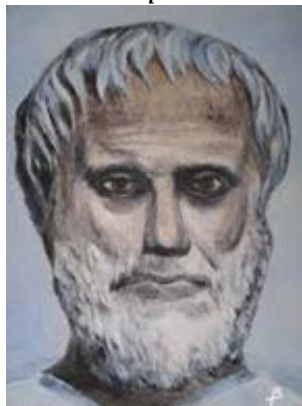
rozumovou, k níž se připojují další složky, jako je výchova tělesná, estetická a mravní. Z těchto úvah vyplynula i Platónova představa optimálního státu, který mají tvořit tři skupiny obyvatel: filozofové, kteří společnost řídí, strážci, kteří ji brání, a výrobci, kteří za pomoci otroků produkují materiální statky (Prokeš, 2014).

...Bez pastýře se nemá nechávat žít ani krav ani žádné jiné stádo, a tak ani děti se nemají nechávat žít bez jistých vychovatelů ani otroci bez pánů. A dítě je proti všem zvířatům nejméně ovladatelné; neboť jako má v největší míře zdroj rozumnosti, avšak ještě neupravený, tak je proti zvířatům nejúskočnější, nejvychytralejší a nejzpupnější. Proto je třeba je poutati jakoby nějakými četnými uzdami, a to nejprve, když odchází z péče chův a matek, dozorcí majícími pomáhat jeho dětskosti a nevyspělosti, dále pak učiteli a naukami všeho druhu, pokud je svobodného rodu; pokud však je rodu otrockého, každý právě přítomný svobodný muž trestej chlapce i vychovatele a učitele, jestliže se někdo z nich v něčem proviní.

Avšak jestliže někdo právě přítomný náležitě netrestá, budiž nejprve stížen co největší hanou a ten ze strážců zákonů, který je zvolen na úřad nad mládeží, dozírej na toho, kdo při náhodném setkání s těmi osobami, o kterých mluvíme, jich netrestá, ač by je měl trestat, nebo je trestá nenáležitě. Ten náš strážce, maje bystrý zrak a vynikajícím způsobem se staraje o výchovu dětí, ať správně řídí jejich povahy a stále je obrací k dobru podle zákonů. Avšak pokud jde zase o něho samého, jak by nám ho zákon sám náležitě vychoval? Nyní totiž neřekl ještě nic určitého ani dostatečného, nýbrž něco ano, něco ne; avšak nemá podle možnosti vynechávat nic, co se jeho týče, nýbrž má vyslovovat každou myšlenku, aby byl tento muž ostatním lidem oznamovatelem a zároveň vychovatelem.

... Pravili jsme, že nejsi náležitě poučen především

o čtení a psaní. Co jsme tím vytykali učiněnému výkladu? To, že ti ještě nevyložil, zdali má ten, kdo chce být řádným občanem, jít v tom učení až do důkladnosti, či se mu to učení vůbec nemá podávat; právě tak tomu je i s lyrou. Tedy pravíme, že se má podávat. Co se týče čtení a psaní, jsou přiměřenou dobou desetiletému dítěti asi tři léta, kdežto začínat s lyrou mají třináctiletí a setrvat v tom učení další tři léta. Nic více ani méně; a nebudiž dovoleno otci ani dítěti samému, ať má k učení chuť, nebo odpor, věnovat těmto naukám více nebo méně času, což by bylo protizákonné; kdo by neposlouchal, budiž zbaven poct určených školním dětem, o kterých je třeba promluvit o něco málo později. A čemu se má v těchto letech mládež učit a čemu mají učitelé vyučovat, o tom se pouč nejprve sám. Tedy písmem je třeba se zabývat až potud, aby žák byl schopen psát a číst; avšak aby to ti, jejichž přirozená způsobilost v stanovených letech neuzrála, přivedli k dokonalosti v rychlosti nebo krásě, ten požadavek je třeba nechat stranou. Co pak se týče učení slovesným skladbám nedoprovázeným hudbou, jež jsou jedny metrické, jiné bez rytmických oddílů, což jsou spisy složené pouze řečí nevázanou, postrádající rytmu a harmonie, tu máme jisté nebezpečné spisy, které nám zanechali někteří z mnohých také takových lidí. Co si počnete s těmi, strážcové zákonů ze všech nejlepších? Nebo jaké asi nařízení by vám správně dal zákonodárce, jak si s nimi počínat? A tuším, že bude velmi na rozpacích (Platón, 1997).



Platónovy pedagogické podněty dále obohatil jeho dlouholetý žák a jeden z největších myslitelů starověku **Aristotelés** (384-322 př.n.l.), který založil roku 355 př. Kr. v Aténách gymnázium Lykeion. Podle Aristotela je každý předmět tvořen látkou a

formou, forma pak je látkou materializována. Také tělo a duši chápe jako látku a formu jednotného celku. Na duši rozlišuje Aristoteles tři složky: duši vegetativní, která řídí obecné procesy života – výměnu látek a rozmnožování, duši senzitivní, která umožňuje základní funkce celé živočišné říše cítění a chtění, a konečně duši rozumovou, danou pouze člověku jako nástroj poznávání a myšlení.

Teoretickými problémy pedagogiky se Aristotelés zabýval ve spisech Politika a Etika Nikomachova, ve kterých vyložil své názory na výchovu svobodného občana. Tyto psychologické zřetele se odrazily také v Aristotelově pedagogice. Třem složkám duše odpovídají tři základní složky výchovy: výchova **tělesná, mravní a rozumová**. Aristoteles jako jeden z prvních teoretiků usiluje o integrovanou výchovu. Tak jako příroda spojila u člověka všechny tři složky duše, je zapotřebí i při výchově harmonicky spojit všechny tři základní výchovné složky. Stejně jako Platón zdůrazňuje občanský aspekt výchovy, výchova má být státní, všeobecná a nikoli soukromá; z veřejné výchovy však - na rozdíl od Platóna - v duchu dosavadní tradice vylučuje dívky, neboť soudí, že žena, kterou příroda podstatně odlišila od muže, nemá z vyššího vzdělání a výchovy žádný užitek (Cipro, 1984; Jůva, 2003).

Řekli jsme již dříve, že jsou dvě složky duše, rozumná nerozumná. I nyní však musíme týmž způsobem rozdělit složku rozumnou. Předpokládejme tedy, že rozumové stránky jsou dvě. Jedna, kterou pozorujeme taková jsoucna, jejichž počátky nemohou býti jinak, a druhá, kterou uvažujeme o tom, co může býti jinak. Vždyť jsou-li předměty různé rodem, jest různá rodem také duševní stránka. I přirozeně určená pro každý předmět, poněvadž

poznání se tu děje podle jakési podobnosti a příbuznosti. Budiž pak jedna z nich nazvána stránkou poznávací, druhá stránkou usuzovací. Neboť uvažovati a usuzovati jest totéž a nikdo neuvažuje o tom, co může býti jinak. A tak usuzovací stránka jest jednou jakousi částí složky rozumné. Jest tedy třeba pochopiti, který stav obou těchto stránek jest nejlepší. Neboť to jest ctností obou, ctností pak jest to, co jest vlastní výkonu.

... Počátkem jednání tedy jest záměrná volba, odkud pochází pohyb, ale ne účel. Počátkem záměrné volby však jest žádost a rozumová úvaha, určená účelem. Proto ani bez rozumu a přemýšlení, ani bez mravního stavu není záměrné volby. Správné jednání totiž, a jeho opak v jednání, není bez přemýšlení a bez mravní povahy.

Avšak přemýšlení samo ničím nehýbe, nýbrž to, jež směřuje k nějakému účelu, a praktické. Neboť toto řídí i myšlení tvořivé; každý totiž, kdo něco tvoří, pracuje za nějakým účelem, a jeho dílo není naprostým účelem, nýbrž vztahuje se k něčemu a náleží něčemu. Ale obsah jednání jest účelem; neboť cílem jest správné jednání a žádost k němu směřuje. Proto záměrná volba jest žádající rozum nebo přemýšlející žádost, a takovým počátkem jest člověk (Aristotelés, 1996).

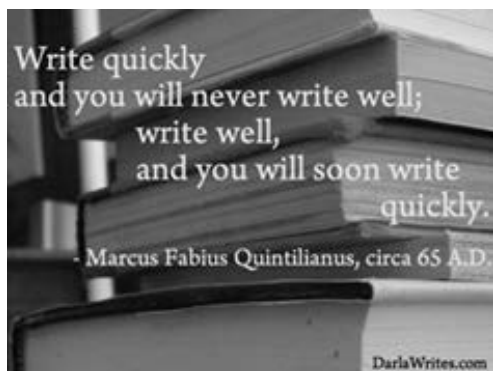
V nejstarší etapě vývoje v **Římě** byla výchova výhradně pracovní a uskutečňovala se v rodině. První školy byly soukromé a vznikaly koncem 6. století. S přicházejícími vlivy řecké kultury však význam vzdělanosti vzrůstal. Do zámožných rodin byli přijímáni řečtí vzdělaní otroci jako učitelé a přinášeli do Říma antickou vzdělanost. Na tomto základě vznikl celý systém škol.

Základním článkem byly školy **elementární**, na které navazovaly školy **gramatické**, které se zameřovaly především na filosofii, gramatiku a matematiku. Nejvyšším

stupněm byly školy **rétorické**, jejichž hlavním cílem byla výchova řečníků, budoucích politiků. Všechny tyto školy byly soukromé.

V císařském Římě pak školství získává, díky celkovému rozvoji země, osobitý charakter – školy jsou zestátněny, kontrolovány centrálně a jejich úkolem je výchova vzdělaného úřednictva k řízení impéria.

Za nejvýznamnějšího pedagoga antického Říma



můžeme považovat

Marcuse Fabiuse

Quintiliana (35 – 96 n.l.),

který je autorem spisu **O výchově řečníka**, jež je

považován za vůbec **první didaktické dílo**. Tento

první státem placený učitel řečnictví v Římě si

v knize, jež představuje souhrn jeho bohatých teoretických znalostí i praktických zkušeností, vytkl náročný úkol: obsáhnout v jednom díle historické dědictví antické rétoriky, poskytnout teoretická východiska k dobové řečnické praxi a podat též zásady výchovy budoucího řečníka. Vyzvedává význam školní výchovy, která jedinci umožňuje naučit se žít v kolektivu a poučit se z úspěchů i omylů druhých. Žádá individuální přístup k žákům, odmítá tělesné tresty a klade vysoké nároky na učitele. Učitel má být podle něj vysoce vzdělaný člověk, který je svým žákům vzorem a vyniká trpělivostí, sebekázní a láskou k dětem (Cipro, 1984; Jůva, 2003).

3.2 Středověk

Středověk je tradiční označení dějinné epochy mezi koncem starověku a antické civilizace a začátkem novověku, které se poprvé objevilo v období renesance. Středověk je obvykle ohraničen pádem Západořímské říše v roce 476 a pádem Konstantinopole roku 1453 případně objevením Ameriky Kryštofem Kolumbem roku 1492 či zveřejněním 95 tezí Martinem Lutherem roku 1517. Je ovšem třeba si uvědomit, že vymezení středověku není zcela jednoznačná záležitost a používané letopočty mívají zpravidla pouze orientační hodnotu.

V raném středověku se postupně budovala feudální společnost, která se dělila na šlechtu, duchovenstvo, měšťany a poddané. Toto rozdělení má velký vliv i na výchovu a vzdělávání. Velký vliv na výchovu má i církev, která se snaží zasahovat do veškerého výchovného působení.

První středověké školy byly církevní. Rozvíjí se školy klášterní, v sídlech biskupů pak katedrální a pro vzdělávání širších vrstev i školy farní. Středověkou školu charakterizuje pamětní učení, individuální práce s každým žákem a tělesné tresty. Zlom ve vývoji vzdělanosti znamenají středověké univerzity, vznikající v západní Evropě od konce 12. století – v Itálii (Bologna, Neapol), v Anglii (Oxford, Cambridge), ve Francii (pařížská Sorbonna) a ve Španělsku (Salamanca). První středoevropskou univerzitou byla pražská **Univerzita Karlova (1348)**. Univerzity na svých fakultách (teologické, lékařské, právnické a artistické) zprostředkovaly osvojení **sedmera svobodných umění (trivium** – gramatika, rétorika, dialektika; **kvadrivium** – aritmetika, geometrie, astronomie, musika) a základů

teologie, medicíny, práva i přírodních a společenských věd. Přes řadu peripetií přetrvaly až do dnešních dní a jejich titulatura (bakalář – magistr – doktor) se dosud používá. Staly se jedním z center novodobého vědění a jejich rozvoj slibně pokračuje.



Nejvýznamnějším představitelem rané křesťanské pedagogiky byl **Augustinus Aurelius** (354 – 430), který shrnul své myšlenky v díle *O státě božím*. Pro Augustina je poznání boha a láska k němu jediným cílem, který je hoden úsilí ducha. Protože je člověk stvořen jako obraz boží, má pravdu a Boha hledat ponořením do svého nitra.

Jediným pravým učitelem je vnitřní Pravda, Kristus, který přebývá v člověku. Augustinus vnímá proces učení především jako aktivní účast žáka. Učitel svým výkladem poskytuje žákům pouze jakýsi základ, kostru, o kterou se žák opírá a z ní je pak schopen vyvozovat nové vztahy a souvislosti. Augustinus dospívá k závěru, že v naší paměti jsou poznatky věd již uloženy. Učení je tedy procesem připomínání, shromažďování a uspořádání toho, co již a priori naše paměť obsahuje. Nejvyšší schopnost lidské duše spatřuje Augustinus v její svobodné vůli, která má rozhodující význam pro mravní život a dovršuje se v lásce. Člověka definuje platónsky jako rozumnou duši, která používá smrtelné a pozemské tělo. Hlavní cíl výchovy vidí v pěstování křesťanské víry, kterou se jedinec stává občanem božského státu. Ke čtyřem antickým ctnostem (spravedlnost, moudrost, statečnost a uměřenost) připojuje tři ctnosti

křesťanské – víru, naději a lásku (Cipro, 1984; Jůva, 2003).



Rozvoj vědeckého bádání vyhrotil problém vztahu vědeckého poznání a náboženské víry. **Tomáši Akvinskému** (1225 – 1274) se podařilo provést zdařilou a křesťansky přijatelnou syntézu aristotelismu a platonismu. Pokusil se uvést do souladu učení Aristotelovo (ve středověku v upravené podobě obecně uznávané) s katolickou teologií. Rozlišuje „poznání lidské“ umožněné rozumem a „poznání božské“, které je zjevené a lidskému poznání nadřazené. Z toho vyplývá „harmonie víry a rozumu“, která připouští svobodu rozumového poznání potud, pokud neodporuje víře. Jde o problém zdaleka nejen historický a křesťanský, ale obecně náboženský, která se bezprostředně dotýká každodenní edukativní činnosti. Z toho vyplývá harmonie víry a rozumu, která připouští svobodu rozumového poznání potud, pokud neodporuje víře. Víra pak vede k poznání pravd vrcholných – zjevených. U pravd nezjevných sehrává svoji roli učitel, který má za úkol rozvinout ty vlohy a předpoklady, které si člověk přináší do života jako vrozené, zaktivizovat rozum svých žáků. Učení je tedy aktualizace různých schopností, skrytých v dítěti. Nejdůležitější z nich, schopnost tvořit pojmy, odlišuje člověka od zvířete. Aktualizuje se tím, že je aplikována na jednotlivé konkrétní objekty, přístupné naší smyslové zkušenosti. Svě nejvýznamnější myšlenky publikoval v díle **Suma teologická**. Zároveň jej můžeme považovat za jednoho z hlavních představitelů **scholastiky**,

tedy filosofického směru, který vysvětlovat všechny náboženské pravdy na základě rozumu (Cipro, 1984; Jůva, 2003).

O člověku, jenž se skládá z podstaty duchové a tělesné a nejprve co do bytnosti duše

Po úvaze o stvoření duchovém a tělesném je uvažovat o člověku, jenž se skládá z podstaty duchové a tělesné. A nejprve o přirozenosti samého člověka; za druhé o jeho utvoření. Uvažovat pak o přirozenosti člověka náleží teologu po stránce duše, ne však po stránce těla, leč podle poměru, který má tělo k duši. Proto první úvaha se bude zabývat duší. A protože podle Diviše, XI. hl. Anděl. Hier., v duchových podstatách se shledává trojí, totiž bytnost, síla a činnost, nejprve budeme pozorovat ta, která patří k bytnosti duše; za druhé ta, která patří k její síle či mohutnostem; za třetí ta, která patří k její činnosti.

O prvním se naskýtá dvojí úvaha: první z nich pak je o samé duši o sobě; druhá o jejím spojení s tělem.

Otázka 4 - Zda duše je člověk

Odpovídám: Musí se říci, že se dvojmo může rozumět „duše je člověk“. Jedním způsobem, že člověk je duše, ale tento člověk není duše, nýbrž složené z duše a těla, třebaš Sokrates. A to pravím proto, že někteří stanovili, že v pojmu druhu je jen tvar, hmota však že je částí ojediněla a ne druhu. - Ale to jistě nemůže být pravda. Neboť ku přirozenosti druhu patří to, co označuje výměr. Avšak výměr v přírodních věcech neznamena toliko tvar, nýbrž tvar a hmotu. Proto hmota je částí druhu v přírodních věcech: ne sice hmota vyznačená, která je původem jednotlivění, nýbrž hmota obecná. Jako je totiž v pojmu tohoto člověka, že je z této duše a tohoto masa a těchto kostí, tak v pojmu člověka je, že je z duše a masa a kostí. Neboť musí být z podstaty druhu, cokoli je obecně z podstaty všech jedinců, obsažených pod druhem.

Jiným však způsobem se může rozumět tak, že také

tato duše je tento člověk. A to by se tehdy mohla držeti, kdyby se stanovilo, že činnost duše smyslové je jí vlastní bez těla, protože všechny činnosti, které se přidělují člověku, by příslušely jedině duši; to pak je každá věc, co činí činnosti té věci. Pročež to je člověk, co činí činnosti člověka. - Avšak bylo svrchu ukázáno, že cítit není toliko činností duše. Ježto tedy cítit je nějaká činnost člověka, byť ne vlastní, je jasné, že člověk není toliko duše, ale je něco složeného z duše a těla. - Plato však uče, že cítit je vlastní duši, mohl učit, že člověk je „duše, užívající těla“ (Akvinský, 1940).

3.3 Novověk

Branou k novému věku se stává ve 14. – 16. století **renesance** – obroda a znovudocnění antických ideálů a hodnot. Objevné cesty otevřely Evropě celý svět, rozvoj věd i technologií dává nové možnosti výrobě a obchodu, feudální svět nahrazuje krok za krokem svět měšťanský naplněný optimismem, sebedůvěrou a hrdostí na své výsledky.

Ve společnosti sílí potřeba změn, reformace v části Evropy natrvalo změnila náboženskou orientaci i životní styl. Úsilí o změny se dotýkalo i výchovy. Na místo pasivního memorování neživotných textů nastupuje požadavek rozvoje samostatnosti, tvořivosti a odvahy.

Italský renesanční myslitel **Vittorino da Feltre** (1378 – 1440) buduje svou školu – Dům radosti – na břehu jezera uprostřed krásné přírody a estetika prostředí se mu stává významným výchovným činitelem a má přispět k lepšímu rozvoji.

Francouzský filozof **Michel de Montaigne** (1533 – 1592) chce především překonat tradiční pamětní



učení a pěstovat žákův úsudek a samostatnost. Za základ každého vědění považuje Montaigne smyslovou zkušenost. Zároveň ale přiznává smyslovým údajům značnou nespolehlivost a proměnlivost. **„Vědět z paměti není vědět: je to jen udržovat, co svěřili naší paměti do úschovy“.**

Montaigne se ptá co je to člověk, co je to je být dobrou lidskou bytostí, zamýšlí nad lidským životem, zabývá se životními a morálními hodnotami. Hledá čím on je ve společnosti, hledá co je jeho život, hledá čím je on sám. Pro Montaigne není obecné uznání důkazem. Je-li nějaká pravda obecně uznávána, není proto ještě pravdou. Svě myšlenky shrnul v díle Eseje, kde vede dialog sám se sebou, hledá čím on je ve společnosti, hledá co je jeho život, hledá čím je on sám. Pro Montaigne není obecné uznání důkazem. Je-li nějaká pravda obecně uznávána, není proto ještě pravdou (Cipro, 1984; Jůva, 2003).

Dobrý otec, jímž mě Bůh obdařil - dostalo se mu ode mne za jeho laskavost pouze vděčnosti, zato je to však vděčnost opravdu vřelá -, mě hned od kolébky poslal k vypěstění na jistou chudou vesnici svého panství a tam mě ponechal po celou dobu, kterou dítě tráví u chůvy, ba ještě o něco déle, navykaje mě tak nejskromnějšímu a nejlidovějšímu způsobu života. Nikdy neobstarávejte sami výchovu svých synů, zvláště ji nesvěřujte svým ženám; dovolte, aby je formoval osud zákonitostí lidovou a přirozenou, ponechte lidovým zvyklostem, aby je vycepovaly v střídmosti a přísnosti.

...Je názorem platným pro každého, že není rozumné vychovávat dítě na klíně rodičů. Taková přirozená láska je

přílišrozněžní a změkčí, a to platí i o rodičích nejmoudřejších. Nejsou schopni ani trestat dětské chyby, ani snést pohled, jak je dítě vychovááno drsně a odvážlivě, což se i sluší. Neodvedli by mu dovolit, aby se ze svých cvičení vracelo zpocené a zaprášené, napilo se teplého, napilo se studeného, a také by nesnesli pohled, jak sedá na vzpurného koně nebo se staví proti neurvalému sekáči s rapírem v ruce nebo poprvé vypaluje z hákovnice. Zde totiž není léku: kdo z něho chce vychovat řádného muže, naprosto ho nemůže v tomto mládí šetřit a zhusta musí porušovat příkazy lékařství. ... Je třeba dítě navykat strastným a drsným cvikům, abyste je obrnili proti strastem a drsnostem koliky, vypalování ran, žaláře a mučení. Neboť žaláře a mučení se jim může jednou dostat, ty čekají na dobré lidi jako na špatné, to záleží na povaze časů. Právě dnes se o tom přesvědčujeme. Kdo potírá zákony, ten hrozí odřít z kůže a zpověšet právě ty nejřádnější (Montaigne, 1995).



Angličan **Francis Bacon** (1561–1626) v duchu své induktivní teorie poznání ve svých dílech přinesl hlubokou kritiku scholastického myšlení a žádá místo studia spisů Aristotelových obracet se k samé přírodě, zkoumat ji a vyvozovat samostatné závěry. Za jeho nejvýznamnější dílo je považováno **Nové Organon** (reakce na Aristotelovo Organon), kde dává návod na překonání dosavadní vědy a filosofie v podobě **induktivní metody**, tedy postupu od konkrétních dat k obecným závěrům, čímž se liší od dosavadní převažující metody dedukce. V tomto smyslu se má výchova přizpůsobit individualitě jedince a má vycházet z empirických dat, pozorování, experimentu a zkušenosti.

Lidský rozum není pouhé světlo, nýbrž dostává se mu příměsí od vůle a afektů, což plodí vědy zcela libovolné. Člověk totiž spíše věří tomu, co chce považovat za pravdivé. Protože nemá dost trpělivosti k objevování, zavrhuje věci nesnadné, dále věci střízlivé, ježto omezují naději, a věci v přírodě, jež jdou do větší hloubky, neboť je pověřčivý. Zamítá rovněž světlo zkušenosti, protože je pyšný a nadutý, aby se nezdálo, že v mysli prodlévá u věcí nepatrných a pomíjejících, dále odmítá věci paradoxní, poněvadž podléhá běžnému mínění. Avšak daleko největší překážka a chyba lidského rozumu má svůj původ v tom, že jsou otupělé a nedostatečné naše smysly a že nás klamou, takže to, co je bezprostředně zasahuje, převažuje nad tím, co je bezprostředně nezasahuje, byť by to bylo sebezávažnější. Uvažování proto téměř přestává tam, kde přestává zrakový vjem, takže se nedostatečně nebo vůbec nezkoumají věci neviditelné.

...Jsou takoví lidé, kteří mají sklon obdivovat se starým věcem, a opět jiní, kteří milují věci nové a lpí na nich, jen málo lidí má však takovou povahu, že dovedou zachovat míru a nevyvracejí ani to, co správného tvrdili staří, ani nepohrdají tím, co správného přinášejí lidé noví. Záliba ve studiu starého anebo zase nového neznamena však ještě správný soud a tím, že straní jedné či druhé věci, způsobuje velké škody vědám a filozofii. Pravdu je potřeba hledat nikoli v tom, že je nějaká doba šťastná, to je pomíjivé, nýbrž ve světle přírody a zkušenosti, neboť toto světlo je věčné. Takové záliby je třeba odmítnout a přihlédnout k tomu, aby se rozum nedal jimi strhnout k překotnému souhlasu.

... K tomu, aby bylo možno stanovit obecná tvrzení, je však třeba vymyslet jinou formu indukce, než jaké se až dosud používalo; nesmí se jí užívat jen ke zkoumání a objevování takzvaných principů, nýbrž i tvrzení menší a střední obecnosti a vůbec všech. Indukce, která ke svému postupu používá prostého výčtu, je dětinská, její závěry jsou nejisté, je vystavena nebezpečí, jež jí hrozí od protikladných

případů, a vyslovuje svůj soud většinou na základě několika málo faktů a z těch si volí ještě jen ty, jež má po ruce. Naproti tomu indukce, jíž se dá užít ve vědách a uměních jako metody vedoucí k objevům, musí analyzovat přírodu tím, že patřičně odmítá a vylučuje, a teprve potom, když je k dispozici dostatečný počet záporných případů, usuzovat na případy kladné. K tomu, aby bylo možno tuto indukci neboli dokazování správně uspořádat a dát jí pravidla, je třeba ještě mnoha věcí, na něž žádný smrtelník dosud nepomyslel, takže si to vyžádá více práce, než kolik se jí dosud věnovalo na sylogismus. Této indukce se pak musí užívat nejen k objevování obecných tvrzení, nýbrž také k vymezení pojmů. Na této indukci se pak zakládá naše největší naděje (Bacon, 1990).

Vyvrcholením renesančních snah o nového člověka a novou výchovu je pedagogické dílo českého myslitele a posledního biskupa jednoty bratrské **Jana Amose Komenského** (1592 – 1670). Komenského pedagogická tvorba je unikátní svým východiskem z filozofického podkladu a demokratických myšlenek. Je založena na dobré znalosti tělesného a duševního vývoje dítěte a respektuje dětskou psychologii. Jako jeden z prvních se Komenský zasazoval o ustanovení pedagogiky vědní disciplínou. Rozvíjet **všechny ve všem všestranně** (omnes omnia omnia) je ústřední idea pedagogiky Komenského pramenící z jeho hlubokého demokratismu a humanismu, který měl kořeny v české reformaci. Komenský podal ve svých pedagogických spisech ucelený výchovný systém, jehož progresivní prvky dodnes neztratily svou hodnotu.



Obecný výchovný cíl viděl Komenský v přípravě k věčnému životu. Tato příprava má tři stupně:

- poznat sebe a svět,
- ovládnout sebe a
- povznést se k Bohu.

Z toho pak vyplývají tři základní oblasti výchovy:

- vzdělání ve vědách a uměních,
- mravní výchova a
- výchova náboženská.

Podle Komenského se člověk stává člověkem jedinečnou výchovou (**pedagogický optimismus**). Z toho vyplývá i jeho pojetí školy jako „dílny lidskosti“, která má nahradit středověké „mučírny ducha“ (pedagogický humanismus). Vyžaduje, aby vzdělávání probíhalo formou hry, aby bylo příjemné a účelné.

Vychovávat „ve všem“ neznamena bezbřehý encyklopedismus, jak mu někteří vytýkají, ale požadavek výběru nejvýznamnějšího učiva potřebného k poznání a pochopení skutečnosti a k jejímu přetváření. Všem chce Komenský učit příkladem, pravidlem a praxí, tj. **induktivním postupem** od zkušenosti k zobecnění a k abstrakci. Zlatým pravidlem vyučování byla Komenského názornost, byl i autorem **první obrázkové učebnice** a názorných vyučovacích pomůcek. **Názornost** však byla pouze východiskem k hlubšímu pochopení a současně usoustavnění všeho poznání. Jeho požadavek „zřetězení“, tj. vzájemné vazby učiva předjímá ideu programovaného vyučování. Školský systém doporučuje Komenský členit na **čtyři šestiletá údobí** (Cipro, 1984; Jůva, 2003; Kasper &

Kasperová, 2008):

- škola mateřská (tj. výchova v rodině)
- škola obecná (v mateřském jazyce),
- škola latinská (v univerzálním světovém jazyce)
- akademie.

Komenský je autorem řady významných **pedagogických spisů**, když hlediska pedagogiky můžeme za nejvýznamnější považovat Velkou didaktiku, Informatorium školy mateřské, Škola na jevišti nebo Brána jazyků otevřená, Svět v obrazech.

Když sem v tom věku byl, v kterémž se lidskému rozumu rozdíl mezi dobrým a zlým ukazovati začíná, vida já rozdílné mezi lidmi stavy, řády, povolání, práce a předsevzetí, jímiž se zanášejí, zdála mi se toho nemalá býti potřeba, abych se dobře, ke kterému bych se houfu lidí připojiti a v jakých věcech život trávití měl, rozmyslil.

Na kterouž věc mnoho a často pomýšleje a s rozumem svým pilně se radě, na tom mi se ustanovovala mysl, abych sobě takový života způsob, v kterémž by co nejméně starostí a kvaltování, co nejvíc pak pohodlí, pokoje a dobré mysli bylo, oblíbil.

Než tu se mi opět nesnadné zdálo, které a jaké by to takové povolání bylo, poznati; a s kým se o to dostatečně poraditi nevěděl sem; Aníž se mi hrubě chtělo s někým se raditi, mysle, že mi každý svou věc chváliti bude. Sám také kvapně k něčemu sáhnouti, abych nepřebíral boje se, nesměl sem.

Ač, přiznám se, jednoho, druhého i třetího tajně chytati sem se počal, ale každé hned zase pustil; proto, že sem při každé věci i nesnadnosti i marnosti (jakž se mi zdálo) něco znamenal. Mezi tím bál sem se, aby mi má neustavičnost hanby nepřinesla: i nevěděl sem co dělati.

Až natrápě a navrtě se dosti sám v sobě, na toto sem přišel, abych nejdříve všechny lidské věci, co jich pod sluncem jest, prohlédl, a teprv jedno s druhým rozumně srovnávaje, jistý sobě stav vyvolil a své sobě věci k užívání pokojného na světě života pěkně nějak spořádal. Načež čím sem myslil více, tím se mi ta cesta líbila lépe (Komenský, 2014).

Pro anglosaské pedagogické myšlení se stal výchozím



zdrojem anglický filozof senzualista **John Locke** (1632 -1704). Ve svém spise **Myšlenky o výchově** (1693) vytvořil koncepci individuální výchovy soukromým vychovatelem, zaměřenou na rozvoj:

- tělesný,
- mravní a
- rozumový.

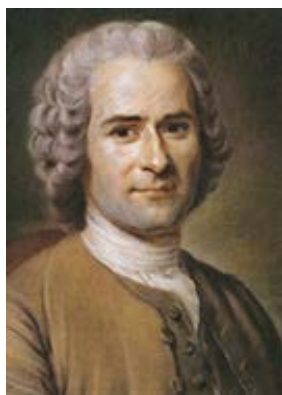
Zaměřuje se na výchovu mladíků z vyšší společenské vrstvy a vytváří systém tzv. **výchovy gentlemana** Mravní výchova se má zaměřovat především na sebeovládání a od přísné náročnosti v mládí má postupně vést k partnerství jedince a vychovatele. Obsah vzdělání má určovat praktická potřeba a cílem nemá být učenec, ale člověk moudrý a ušlechtilý. Locke je toho názoru, že tento duch musí být podřizován kázni, sebekázni a disciplíně již v útlém dětství, protože děti jsou v tomto věku nejvíce vnímavé. Rodiče by neměli tolerovat všechny prohřešky svých dětí. Naopak by měli své děti za případné špatnosti pokárat a dát najevo, jak jsou zklamáni jejich špatným chováním. Zároveň však Locke upozorňuje na to, že k pokárání má dojít mezi čtyřma očima a k pochvale dítěte na veřejnosti.

Až dítě vyroste, vyrostou s ním i případné špatné návyky a špatným zvykům se Locke snaží vyvarovat. Každý by se podle něj měl naučit nějakému řemeslu. Fyzickou práci bere Locke spíše jako doplněk k duševní činnosti. Chlapci z chudších rodin by měli navštěvovat školy pracovní, kde by se učili náboženství, mravům a manuální práci. Výchovou dívek se Locke nezabýval. Mysl pokládá za **nepopsanou desku** (tabula rasa), která je formována teprve empirickou zkušeností a poté také pořádací schopností rozumu - reflexí. Lockův edukativní spis **O výchově** obsahuje jako celek nepřímo vyslovený názor, že špatná společnost vzniká také díky špatné výchově dětí. Většina lidí se totiž podle Locka stala tím čím je, právě skrze svou výchovu, podobně jako odklon malého pramínku zapříčiní úplně jinou podobu řeky. Na druhou stranu o něco dále říká, že štěstí nebo neštěstí člověka je ponejvíce jeho vlastní zásluhou (Cipro, 1984; Jůva, 2003; Kasper & Kasperová, 2008).

K náležitému utváření mladého gentlemana je třeba, aby i jeho vychovatel byl sám dobře vychován, rozuměl způsobům chování a požadavkům zdvořilosti ve všech situacích, pokud jde o osoby, dobu na místo, a aby uměl držet svého žáka, pokud to dovoluje jeho věk, k jejich stálému sledování. To je umění, kterému se nedá naučit ani vyučovat podle knih. Mže je poskytnout jen pobyt v dobré společnosti. Krejčí může synovi ušít šaty podle módy, taneční mistr může dát uhlazenost jeho pohybům, přece však nikdo z nich, ač přispívají k jeho zdokonalení, z něj neudělá dobře vychovaného gentlemana. Ani kdyby oplýval učeností, která jej ostatně, nebude-li dobře usměrňován, učiní jen nepříjemnějším a nepřijatelnějším ve společenském styku. Je to výchova, která dodá lesku všem jeho ostatním dobrým vlastnostem, učiní je pro něj prospěšnými a zjedná mu vážnost a náklonnost u každého, s kým se setká.

Bez dobré výchovy povede jeho ostatní vzdělání k tomu, že jej lidé budou mít za pyšného, domýšlivého, malicherného nebo pošetilého.

... Kromě toho je zcela nutné, aby tato stránka výchovy byla svěřena do rukou vychovatele, protože poklesky proti dobrému chování, ač jsou první, kterých si druzí všimnou, jsou přece posledními, na něž nás někdo upozorní. Ne že by si snad zlomyslnost lidí dost nepospíšila s pomlouváním. Ale dochází k tomu vždy mimo doslech toho, kdo by měl mít prospěch z jejich posouzení a měl se na základě kritiky polepšit. Dotýkat se toho je tak choulostivé, že i přátelé, kteří si přejí, aby došlo k nápravě, se o tom sotva odváží zmínit a říci těm, které mají rádi, že mají ve svém chování ty a ony nedostatky. Když někoho usměrníme v jiných oblastech, nenaruší dobrý vztah ani přátelství. Ale jen dobré chování nedovoluje člověku, aby se ho dotkl, nebo aby naznačil druhému, že se prohřešil nedostatkem výchovy. Taková poučení mohou poskytnout jen ti, kdo mají u dotýčných náležitou autoritu. A i z jejich strany to dospělý snáší velmi těžce a trpce. Ať je to řečeno jakkoliv mírně, přijme to špatně každý. Proto je nutné, aby tato záležitost byla hlavně starostí vychovatele a ten aby co nejvíce rozvíjel návyky uhlazenosti a zdvořilosti ve všem chování chlapce, než je propustí ze své péče, aby v tom směru nepotřeboval rady, až u něj pomine čas i ochota je přijímat a nebude mít nikoho, kdo by mu je poskytl (Locke, 1984).



Ideál přirozené a svobodné výchovy obhájuje v 18. století francouzský filozof a ideolog francouzské buržoasní revoluce **Jean Jacques Rousseau** (1712 – 1778). Jeho spis **Emil čili o výchově** (1762) je považován za jedno z programových děl moderní pedagogiky. Výchovu je podle Rousseaua třeba zbavit stavovských rysů i všech forem

nátlaku. Má být ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi každého jedince, má mu umožnit poznávat svět nikoliv prostřednictvím knih, ale přímým kontaktem se životem a s přírodou. Memorování, potlačování osobnosti a krutou kázeň má nahradit láska k dítěti, podněcování samostatnosti a tvořivosti a uvědomělá kázeň vypěstovaná cestou přirozených následků. Rousseau požaduje výchovu **přirozenou a svobodnou**, která by byla vždy v soulase s věkovými zvláštnostmi dítěte a která by byla zbavena jakéhokoliv biflování, kruté kázně a potlačování osobnosti. Jejím cílem má být láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat. Svoboda výchovy se má projevat jak v jejím obsahu, tak v jejích formách, metodách a organizaci. V rámci svého díla vytvořil vzdělávací systém:

- do 2 let – hlavně **tělesný rozvoj**
- 2-12 let – bez systematického vzdělávání, jelikož dětem chybí abstraktní myšlení; děti mají být vychovávány na venkově, protože město kazí mravy; ve výchově má být uplatněn princip „přirozených následků“; mají být **rozvíjeny smysly**
- 12-15 let – rozumová a pracovní výchova založená na přírodních vědách je cesta poznání co nejvíce řemesel a následné zvolení své profese, jedná se tedy o **rozumovou výchovu**
- 15-21 let – výchova ve městě, kdy do popředí vstupuje **mravní výchova**, která se vypořádává s obdobím „bouře a vášně“; člověk poznává svědomí, lásku k lidem, poznává existence Boha (Cipro, 1984; Jůva, 2003; Kasper & Kasperová, 2008).

Veškerou výchovu opírá o **osobní zkušenost**. Dítě,

které má být vychováváno a vzděláváno individuálně, má ke všemu dospět vlastním pozorováním, vlastním uvažováním, vlastní empirií. Při výchově nepoužívá knihy, protože jedinou knihou má být dítěti sama příroda. Mimořádný důraz klade na rozvoj **smyslového vnímání**. V mravní výchově staví nad poučování metodu přirozených následků – jednání dítěte mají usměrňovat následky jeho činů. Ve výchově dívek je konzervativní a zastává názor, že výchova dívky má být určována jejím vztahem k muži – má se mu líbit, má mu prospívat a má o něho pečovat. K tomu dostačuje výchova tělesná a mravní. Rousseau odmítá jednostranný racionalismus a intelektualismus a proti „chladnému“ rozumu zdůrazňuje bohatství života s jeho širokou citovou škálou a jeho vztahem k přírodě. Rousseau míní, že výchovy se nám dostává od přírody, od lidí a od věcí. Výchova přírodou je na člověku nezávislá, výchova věcmi (prostředím) na nás závisí jen zčásti, výchova, kterou získáváme od lidí, na nás závisí plně. Rousseau dochází k závěru, že je nutno uvést výchovu lidmi a věcmi v soulad s cílem, k němuž směřuje příroda.

Lidé nejsou od přírody ani králi, ani velmoži, ani dvořany, ani boháči, všichni se rodí nazí a chudí, všichni podrobeni životním neštěstím, zármutkům, nehodám, potřebám, bolestem všeho druhu; konečně všichni jsou odsouzeni k smrti. To jest pravý stav člověka, z něhož není vyňat žádný smrtelník. Začnete tedy studovat v lidské přirozenosti to, co je od té přirozenosti neodlučitelné; to nejlépe působí pravou humanitu.

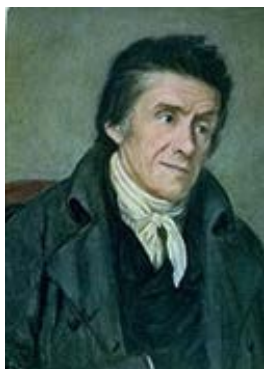
V šestnácti letech mladík již ví, co znamená trpět; vždyť trpěl již sám; ale sotva ví, že jiné bytosti trpí též; strasti vidět a necítit jich není ještě znát je, a protože, jak jsem již stokrátě řekl, dítě si nemůže představit, co cítí ostatní, nezná

žádných nehod, leč nehody své; jakmile však první vývin smyslnosti rozníti v něm oheň obraznosti, začíná se vmýšlet do postavení svých bližních, začíná být dojímán i jejich nářky a cítit i jejich bolest. To je doba, v níž smutný obraz trpícího lidstva musí v jeho srdci první soucit, kterého kdy zakusil. Nepoznáte snadno tuto dobu u vašich dětí, komu to budete přičítat? Učíte je tak záhy hrát si s pocity, učíte je tak brzy mluvití řečí citu, že, mluvíce vždy přízvukem týmž, obracejí vaše učení proti sobě samým a nenechávají nám žádný prostředek, podle kterého byste rozeznali, kdy přestávají lhát a začínají cítit to, co mluví. Srovnajte však mého Emila. Až do věku, do kterého jsem ho dosud vychoval, nepoznal ani pocitu, ani lži. Dříve než věděl, co jest láska, neřekl nikomu: "Miluji tě velice"; nepředpisovalo se mu nijak, jak se má chovat, když vstoupí do světnice svého otce, své matky nebo svého nemocného vychovatele; nikdy se mu neukazovalo umění předstírat smutek, který necítí. Nestavěl se nikdy, jako by nad něčí smrtí plakal; neboť neví, co je smrt. Táž necitelnost, kterou chová ve svém srdci, je tak v jeho způsobech. Lhostejný ke všemu mimo sebe, jako všechny ostatní děti, nemá zájem na nikom.

Protože Emil málo uvažoval o bytostech, obdařených citem, doví se pozdě, co jsou strasti a smrt. Nářky a křik začnou dojímat jeho mysl; pohled na krev tuhnoucí způsobí, že odvrátí svůj zrak; trhání zvířete dokonávajícího způsobí mu velikou úzkost dříve, nežli bude vědět, odkud jsou tyto nové pohyby. Kdyby byl zůstal hloupý a barbarský, neměl by tyto pocity, kdyby byl cvičenější, znal by jejich příčinu: porovnal vespolek již mnoho pojmů, takže má pocit, avšak nemá ho dosti, aby pochopil to, co cítí.

Tak povstane soucit, první pocit vztahující se k jiným (relativní), který vchází do srdce lidského přirozeným řádem. Aby dítě bylo citlivé a soucitné, musí vědět, že jsou bytosti jemu podobné, které trpí, co on trpěl, které cítí bolest, kterou on cítil. Skutečně, jak bychom mohli mít soucit jinak, ne-li tím, že vystoupíme sami ze sebe a že se ztotožníme s trpícím

živočichem, že zanecháváme svou vlastní bytost a přijímáme bytost jeho? Trpíme jen tolik, kolik trpí podle mého soudu jiná bytost; a netrpíme v sobě, nýbrž v ní. A tak nikdo se nestane citlivým dřívě, než se jeho obraznost rozvine a začne ho přenášet z jeho osoby (Rousseau, 1889).



Rousseauovy myšlenky dále rozvinul na prahu 19. století švýcarský pedagog a humanista **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827). „Vše pro jiné, nic pro sebe“ stojí napsáno na jeho náhrobku a výstižně tak charakterizuje tohoto pedagoga, který celý život věnoval péči o děti a mládež a přípravě nových učitelů. Při analýze vzdělání ukázal, jak s požadavky měnícího se světa vystupuje do popředí vedle **materiálního vzdělání** (tj. osvojení si konkrétních vědomostí a dovedností) stále více **vzdělání formální**, tj. rozvoj žákových schopností, zvláště pak jeho myšlení. Současně zdůrazňoval, že vzdělání má být vždy výchovné. Na rozdíl od Rousseaua, k jehož ideám se jinak plně hlásil, kladl Pestalozzi důraz na systematickост a názornost ve výuce a tím se vrací k principu, který byl jedním ze základů didaktiky Komenského. Nejvyšší cíl výchovy je Pestalozzimu mravní rozvoj osobnosti, na kterém musí participovat každý učitel i vychovatel, ať je jeho vlastní specifický obor jakýkoliv. Pestalozzi byl kritikem tehdejšího způsobu vzdělávání, snažil se odstranit paměťové učení a dogmatickост. Zřetel kladl obzvláště na základní vzdělávání dětí, které by mělo započít již před začátkem školní docházky v samotné rodině. Dítě si mělo osvojit základní intelektuální, řemeslné, mravní a náboženské hodnoty a

tím mělo docházet k všestrannému a harmonickému rozvoji jeho osobnosti. Největšího úspěchu dosáhl Pestalozzi pedagogickým románem **Linhart a Gertruda**, ve kterém názorně popisoval své pedagogické principy (Cipro, 1984; Jůva, 2003; Kasper & Kasperová, 2008).

Gertruda byla sama doma se svými dětmi. Události uplynulého týdne a zítřejší sváteční den naplňovaly její srdce. Zabrána sama v sebe a mlčky připravovala večeři, přichystala muži, sobě a dětem nedělní šaty na zítřek, aby jí v den sváteční nic nevyrušovalo. A když všechnu svoji práci vykonala, usedla se svými milými dítkami u stolu, aby se s nimi pomodlila.

Byo zvykem, každého sobotního večera připomenouti dětem jejich chyby a události týdne, které pro ně měly důležitost; a právě dnes byla pamětliva velké dobroty Boží, jež tohoto týdne jim udělena, a chtěla, aby děti vtiskly si hluboce v srdce události tyto, tak hluboce, aby se jim staly nezapomenutelnými. Děti seděly tiše kolem ní s rukama k modlitbě sjatýma a matka řekla jim: „...nezapomeňte, jak je hlad a nedostatek zlý, a že máte býti soucitnými s chudým, a máte-li přebytek, že i chudému z něho udělíte. Není-liž pravda, děti, že rády tak učiníte?“ „Ó ano, matko, zajisté velmi rády“, řekly děti. (Pestalozzi, 1899).



Pedagogické ideje Pestalozziho výrazně ovlivnily evropskou pedagogiku 19. století, zvláště pak pedagogiku německou. O systematizaci tradičních pedagogických názorů v pestalozziánském duchu se pokusil německý filozof, psycholog a pedagog **Johann Friedrich Herbart**

(1776 – 1841). Pedagogickou teorii opřel jednak o východiska filozofická (při řešení cílů výchovy), jednak o východiska psychologická (při řešení výchovných metod). V duchu Pestalozziho koncepce výchovného vyučování rozlišil Herbart výchovné cíle na dvě kategorie:

- **cíle nezbytné**, zavazující každého pedagoga (jako je rozvoj charakteru vychovávaného jedince, jeho mnohostranných zájmů a jeho aktivity) a
- **cíle možné**, vztahující se již ke konkrétnímu oboru a profesi.

Podobně jako jeho předchůdci, také Herbart rozčlenil dětství do několika period:

- 0-3 roky – v popředí veškeré péče je **tělesné zdraví** dítěte, dominují úkoly vedení
- 4-8 roků – do popředí vstupuje **výchově mravní**, vyučování se zaměřuje pouze prvopočáteční elementy.
- 9-15 roků – věk chlapecký, věnovaný především **vzdělání rozumovému**
- 16 a více – věk jinošský, vstup do společnosti, **hledání životního cíle**

Herbart vytýká škole neschopnost proniknout k vlastní individualitě žáka. Výchovný proces člení Herbart do tří oblastí:

- vedení (které vytváří předpoklady účinnému edukativnímu působení)
- vyučování (poskytující, upevňující a aplikující zvolené učivo)
- mravní výchova (vštěpující jedinci základní morální

hodnoty, jako je svoboda, právo, spravedlnost ad.).

Vyučovací proces má podle Herbart čtyři formální stadia:

- jasnost (názorná expozice látky)
- asociace (navázání na dosavadní znalosti)
- systém (vyvození závěrů)
- metoda (použití v praxi).

Jde o postup analogický se třemi stupni výuky u Komenského (příklad – pravidlo – praxe). Herbart jako asociální psycholog akcentoval ještě stupeň „asociace“ a předjímá tak přístupy, které ve 20. století znovu vyzvedne pragmatická pedagogika a konstruktivismus (Cipro, 1984; Jůva, 2003; Kasper & Kasperová, 2008).



Za zakladatele zakladatele ruské pedagogiky a ruské národní školy je považován **Konstantin Dmitrijevič Ušinskij** (1824-1870). Byl zastáncem názoru, že vztah učitele k dítěti by měl být humánním. Zároveň velmi propagoval národní uvědomění a na místo studia cizích jazyků prosazoval výuky v mateřském jazyce a národní rás výchovy. Vysoce cenil vliv práce na formování charakteru člověka. Cílem výchovy je podle jeho názoru člověk, který žije pro zájmy společnosti a je hluboce mravný. Ve své dvoudílné pedagogicko-psychologické knize Člověk jako předmět výchovy se Ušinskij snažil zjistit zákonitosti rozvoje lidské osobnosti a z nich odvozovat cíle a metody výchovy. Jako jeden z prvních pedagogů v Rusku se zabýval předškolní výchovou. Své praktické ideje ztělesnil ve slavné

a úspěšné dětské čítance **Dětský svět**, své teoretické názory v pedagogicko-psychologickém díle **Člověk jako předmět výchovy** (Cipro, 1984).



Tvůrcem originální ruské pedagogiky je velký romanopisec a filozof **Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828 – 1910). Do dějin pedagogiky se zapsal především jako teoretik a realizátor ideje **volné školy**. Odmítal právo státu vnučovat lidem povinnou školní docházku, ta má vycházet ze svobodného rozhodování lidí. Důraz kladl na rozvoj individuálních zájmů a dobrovolnost. Výuka probíhala bez osnov, plánů, děti měly volnost pohybu. Vše bylo bez napomínání, bez trestů. Tolstoj prosazoval maximální svobodu žáka, radost z práce a rozvoj tvořivosti. Podle Tolstého je největším zlem ve škole paměťové osvojování informací. Zvláště upoutá jeho požadavek maximální aktivizace žáků a rozvoje jejich tvořivosti (Cipro, 1984).

3.4 Dvacáté století

Dvacáté století je stoletím nebývalých proměn politických, ekonomických i kulturních. Od počátku 20. století narůstá také **požadavek nové výchovy**, která by byla adekvátní novým podmínkám i novým potřebám jednotlivce i společnosti. Na jedné straně sílí kritika tradiční výchovy a školy, na druhé straně se formulují požadavky na moderní výchovu a vzniká celá řada reformních pokusů často hlouběji zdůvodněných argumenty filozofickými, psychologickými,

sociologickými, lékařskými i dalšími.

Tradiční výchově a škole se vytýkalo zejména:

- převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince, a to nejen po stránce intelektuální, ale také po stránce emocionální a volní;
- nedostatek pracovních činností a technického rozvoje, malý zřetel k aspektům estetickým, tělovýchovným a zdravotním;
- jednostranná orientace na učení a podcenění rozvoje aktivity a tvořivosti;
- obětování současného aktuálního života dítěte sporné a nejisté budoucnosti;
- nepřiměřené klima, pracovní a životní režim, přemíra drilu a nátlaku;
- malá citlivost vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova, založená na poslušnosti;
- izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí.

Z této kritiky tradiční výchovy a školy vplynuly **typické inovační záměry**:

- změna celkové orientace výchovy a školy;
- komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní;
- nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí“;
- posílit pracovní aspekty výchovy a školy (uskutečnit školu činnou, pracovní, aktivní apod.);
- zvýšit pozornost aspektům estetickým (estetické a umělecké kreativitě), tělovýchovným a zdravotním;

- prohloubit morální aspekty výchovy a školy;
- zvýšit kontakty výchovy a školy se životem, se společností, s rodinou a s přírodou;
- posílit úlohu hry při rozvoji jedince vedle tradičního učení a práce;
- změnit metodiku výchovy (vedle tradiční frontální výuky prohloubit formy skupinové a individuální; překonat strohé tradiční členění žáků do tříd podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí);
- navodit nové, partnerské vztahy mezi učiteli, vychovateli a žáky a pozitivně změnit celkovou atmosféru výchovy a školy.

Tyto i další inovační záměry se naplňovaly v nejrozmanitějších podobách podle toho, na jakých filozofických východiscích jednotliví autoři stavěli, které cíle preferovali i které edukativní prostředky, formy a metody volili. A k Evropě, která do té doby byla nositelem edukačních změn, se přidala taky Amerika.

Až do konce 19. století Amerika neměla svou vlastní pedagogickou teorii a veškerá školní výchova ve Spojených státech amerických se rozvíjela na základě pedagogických názorů a praktik přenesených na americkou půdu z Evropy. První velký samostatný proud pedagogického myšlení na území USA se začal rozvíjet až od konce 19. a počátku 20. století. I když ani on se neobešel bez vlivu jistých evropských myšlenkových tradic, je přece proudem výrazně americkým, protože je determinován především tehdejšími výraznými změnami v americkém hospodářství a s nimi spojenou společenskou a kulturní situací Spojených států té doby. Jeho ideovým základem se stala na půdě USA

vzniklá **pragmatická filozofie**, která dokonce jednu z významných fází svého vývoje prodělávala v těsném spojení s tímto pedagogickým proudem. Proto je také tento proud americké moderní pedagogiky nazýván **pragmatickou pedagogikou**, někdy také instrumentalismem podle



specifických pojetí v souvislosti s ním rozvíjeného pragmatismu. Hlavním představitelem zmíněného pedagogického proudu byl americký pragmatický filozof a nejvýznamnější americký pedagog 20. století **John Dewey** (1859-1952). Základním textem pragmatické pedagogiky je Deweyův nejproslulejší filozofický a pedagogický spis **Demokracie a výchova** (Singule, 1991).

Ze života má vycházet, životem a jeho potřebami se má inspirovat a v úspěšném životě má posléze vyústit. Podle Deweye je zapotřebí spojit školu se životem, učinit ji pro dítě místem, kde se učí přímo životem. V tomto směru vytvořil Dewey se svými žáky, zejména Wiliamem Kilpatrickem, nový systém vyučování – **projektové vyučování**. Projektem se rozumí pracovní úkol, při jehož řešení si žáci současně osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Řešení projektu probíhá ve třech fázích:

- žáci pracují v dílně, v laboratoři, v kuchyni, na školním pozemku apod.;
- narážejí na obtíže a při jejich řešení se musí poučit (v knihovně, ve školním museu aj.)
- na základě poučení úkol úspěšně dokončí.

Projektové vyučování nově řeší vztah teorie a praxe. Proti tradičnímu od teorie k praxi staví Dewey **pragmatickou koncepci** – od praxe k teorii a od ní znovu k praxi.

Tak jako biolog může z jedné nebo dvou kostí rekonstruovat celého živočicha, i my – představíme-li si běžnou třídu s jejími řadami nehezkyých, skoro stejných stolků geometricky rozmístěných a uspořádaných tak, že zbývá co nejméně místa k pohybu, tedy třídu se všemi stolky skoro stejného rozměru, který vystačí právě tak na knihy, tužky a papír, a přidáme-li k tomu katedru, nějaké židle, holé stěny a snad pár obrazů můžeme rekonstruovat tu jedinou výchovnou činnost, která na takovém místě může probíhat. Taková škola je vytvořena jen pro poslouchání – protože pouhé studium úkolů z knih je jen jiný druh poslouchání - tj. k vytváření závislosti jednoho ducha na druhém. Postoj poslouchání znamená, vyjádříme-li se přirovnáním, pasivitu, absorpci. Znamená, že je tu k dispozici jen jistý hotový materiál, který připravil školní inspektor, školní úřad, učitel a z něhož si dítě má brát jen tolik, kolik je v nejkratším čase možné.

V tradiční třídě je velmi málo místa pro práci dítěte. Dílna, laboratoř, materiál, nástroje, s nimiž má dítě pracovat, tvořit a aktivně hledat, nebo dokonce alespoň nezbytný prostor, většinou chybějí. Věci, které mají co činit s těmito procesy, nemají ještě pevné místo ve výchově. Pedagogické autority, píšící do novin úvodníky, je obecně nazývají „zbytečnostmi“ a „ozdobami“.

Další věci, o níž svědčí uvedené třídy se svou sestavou lavic, je to, že je v nich vše uspořádáno pro co největší počet dětí, pro hromadné zacházení s dětmi jako s agregátem jednotek. Zároveň se s nimi má zacházet jako s pasivními tvory. V okamžiku, kdy děti jednájí, individualizují se; přestávají být masou a stávají se výrazně odlišnými bytostmi, jak je známe mimo školu, doma, v rodině, na hřišti a v okolí jejich domova.

Stejně se dá vysvětlit uniformita metod a obsahu vzdělání. Děje-li se vše ve třídě jen na základě „poslouchání“, je

uniformita učiva a metod nutná. Ucho a kniha, odpovídající uchu, představují prostředníka, který je pro všechny stejný. Není zde také dána příležitost přizpůsobovat se různým schopnostem a potřebám. Je tu jisté množství, pevná kvantita hotových výsledků a vědomostí, jež si mají v daném čase osvojit všechny děti stejné. To odpovídá požadavku, že se obsah vyučování má rozvíjet od elementární skoty až ke škole vysoké. Jako by ve světě bylo jen právě takové množství žádoucích poznatků a jen takové množství potřebných technických vědomostí. A je už jen matematickým problémem rozdělit je do šesti, dvanácti nebo šestnácti let školní docházky. A pak dáte každý rok dětem odpovídající část celku, kterou v předepsaném čase zvládnou. A splní-li se vždy požadavky dané hodiny, daného dne, týdne nebo roku, vše vyjde s naprostou dokonalostí, ovšem za předpokladu, že děti nezapomenou, čemu se naučily dříve. Výsledkem toho všeho je výrok ze zprávy Matouše Arnolda, který mu pyšně sdělila jedna pedagogická autorita ve Francii, že tolik a tolik tisíc dětí studuje v danou hodinu - dejme tomu v jedenáct hodin - právě tu a tu lekci zeměpisu. A také v jednom z našich amerických západních měst sděluje ředitel tamní školské správy s chloubou tento pyšný výrok návštěvníkům, kteří tam přicházejí (Dewey – Škola a společnost In Singule, 1991).

Na tuto koncepci pak navazují tzv. tradiční alternativní školy, jejichž popis není předmětem tohoto textu. Více k tématu např. Václavík (1997).

Všechny reformní snahy měly i svá obecnější **filozofická východiska**. Jednu z vedoucích úloh sehrál již zmíněný americký **pragmatismus**, na jehož počátku stál John Dewey, jehož teorie i praxe se dále rozvíjela pod označením **progresivismus**.

Další osobností americké pragmatické pedagogiky se stal **Edward Lee Thorndike** (1874 – 1949), který

vedle Deweye nejvýrazněji ovlivnil rozvoj nových pedagogických snah v USA. Thorndike přistoupil k pedagogické problematice z pozice **behavioristické psychologie**, jejímž zakladatelem je **J. B. Watson** (1878-1958). Samotný behaviorismus je psychologický směr, jehož podkladem je pozitivizmus. Behaviorismus zdůrazňuje význam objektivně pozorovatelných faktů pro vědu a je skeptický vůči introspektivně získaným údajům. Základním pravidlem behaviorismu je pozorování vztahů mezi vnějšími podněty S – stimul a R – reakce, za něž lze považovat veškeré pozorovatelné chování. Nicméně formulace S-R byla brzy vystřídána S-O-R, kdy O je organismus či osobnost. (Nakonečný, 1995). Hlavním činitelem dětského vývoje jsou podle Thorndika vrozené síly, které se rozvíjejí působením prostředí. O tomto rozvoji pak rozhodují jedincovy potřeby a jejich uspokojování. Výchovu chápe Thorndike jako přizpůsobování jedince prostředí, podstatu tohoto přizpůsobování tvoří učení se novým reakcím. O úspěšnosti učení rozhoduje úspěšnost jedincovy reakce, jeho pohotovost a zralost, jeho motivace, frekvence jeho cvičení a transfer (přenos osvojených reakcí do nových struktur). Thorndikova analýza učení je dodnes jedním ze zdrojů moderního didaktického myšlení (Jůva., 2001).

V polovině 20. století přináší behavioristická pedagogika nový způsob výuky nazývaný **programované učení**. Programované učení je proces lidského učení pojmáný jako předem plánovitý a psychologicky zdůvodněný sled učebních činností a dílčích aktivit, navozovaný přesně vymezenými podmínkami a prostředky, které jej řídí a kontrolují (Kulič, 1977). Vedle toho

programované vyučování je možné chápat jako činnost vyučovacího systému, vycházející z přesně definovaných cílů, vstupní diagnostika žáka, vhodně uspořádaných podmínek učení, důkladné znalosti procesu učení, učiva a žákovských odpovědí a zabudovává všechny tyto komponenty do programu řídicího žákovo učení. Nositelem programu může být programovaná učebnice, vyučovací stroj, počítač, тренаžér, simulátor, výuková televize, interaktivní video (Průcha, Walterová & Mareš, 2009). **B. F. Skinner** (1904 – 1990), jeden z tvůrců tohoto systému, zdůrazňuje především tyto **principy**:

- Princip **aktivity**:
 - aktivním přístupem žáků k cílům
 - zaměřování pozornosti na dílčí komponenty motorické činnosti
 - zapojování žáků do řízení učebního procesu
 - mobilizaci mentálních operací při motorické činnosti
 - využívání „vnější i vnitřní řeči“ při motorické činnosti
- Princip **malých kroků**:
 - členění celku na dílčí operace v rámci komplexní činnosti
- Princip **zpevnění**:
 - vytváření podmínek pro úspěšné plnění pohybových úkolů
 - zajištění vzájemné kontroly a sebekontroly
 - porovnávání vlastního výkonu s grafickým provedením
 - vlastní uvědomování si výsledků motorické činnosti

- využívání diagnostické činnosti žáků
- Princip **individuálního tempa**:
 - vytvoření podmínek pro samostatný a individuální postup
 - přizpůsobení počtu opakování, míře zvládnutí pohybových.
 - dovednosti
 - stanovení minimální dávky
 - návyk na samostatnou činnost a vzájemnou kontrolu
- Princip **revize, validizace a optimalizace**:
 - zjištění výchozí úrovně
 - jasné a přesné určování adekvátních cílů
 - postup po dílčích cílech
 - vymezení kontroly a sebekontroly
 - zaměření mentálních činností žáků
 - vymezení dávkování

Jedním z vyústění snah o racionalizaci a exaktnost edukativního procesu je **konstruktivismus**. Ten v psychologii a sociálních vědách zdůrazňuje aktivní úlohu člověka, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost jeho interakce s prostředím a společností. Tato teorie vychází z **kognitivního konstruktivismu** (J. Piaget, J. S. Bruner), kteří předpokládají, že poznávání se děje konstruováním, skládáním jednotlivých informací z vnějšího prostředí do smysluplných představ a struktur a využívá je k myšlenkovým operacím na úrovni jeho vývoje (Hart, Hartlová, 2000). Vedle toho konstruktivistické vyučování je založené na konstruování poznatků na základě žákových prekonceptů. Podstatným rysem je aktivní přístup k

vyhledávání informací a orientace na porozumění učivu. Struktura hodiny se uplatňuje většinou na základě modelu EUR (evokoace-uvědomění-reflexe). Tento způsob vyučování přispívá především k rozvoji myšlení a tvořivosti. Je nástupcem tradičního, transmisivního, pojetí (Spilková & Vašutová, 2008).

Dalším ze zajímavých směrů je **duchovědná pedagogika**. Jedná se o rozsáhlý a diferencovaný pedagogický směr 20. století, který je označován jako pedagogika kultury nebo filozofická pedagogika. Důraz je kladen na hodnoty a kulturu, cílem výchovy je utváření osobnosti působením kulturních hodnot. Zahlavní výchovný prostředek je považováno vzdělávání. Nejvýznamnějším představitelem tohoto směru je **Wilhelm Dilthey** (1834 – 1911). Diltheyovu **hermeneutiku** lze chápat jako výzkum a studium interpretačních teorií a porozumění textu. Dnes hermeneutika tvoří rámec interpretačních teorií a metod zabývajících se texty obecně. Pojem „textu“ v tomto případě chápeme jako jakoukoli formu textů ať psaných, vizuálních, či obecně kulturních – v podstatě se tedy textem může stát kterýkoli předmět interpretačního zájmu. **Hermeneutická pedagogika** věnuje pozornost tomu, jak jsou pedagogické jevy a procesy začleněny v celkovém kulturním, sociálním a jazykovém kontextu, a soustřeďuje se na interpretaci pedagogických jevů (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Diltheyův žák **Eduard Spranger** (1882 – 1963) pojímá výchovu jako zapojení jedince do kultury a společnosti. Byl zastáncem duchovědné psychologie, kterou ve vlastní klasifikaci rozdělil na psychologii porozumění, strukturální psychologii, vývojovou psychologii a psychologii typů. Porozumění znamená chápání duševních vztahů podle

smyslu, který je vřazen do systému hodnot. Výchova má jedinci vštípit smysl pro kulturní hodnoty a tak ho začlenit do kulturního dění. Tato výchova má být tvořivá, má jedince podněcovat, vytvářet mu prostor pro uplatnění vlastních schopností a připravovat ho pro tvůrčí rozvoj kulturních hodnot společnosti. Duševní vývoj představuje podle Sprangera rozvinutí individuálního života z nitra navenek při zmnožení vnitřní členitosti duševních aspektů a dosažení vyššího stupně psychické jednoty ve sféře činnosti.

Wolfgang Klafki (nar. 1927) pokračuje v integrativních tendencích hermeneutické pedagogiky, a to především na poli výchovných cílů. Pro své vzdělání používá termín **kategoriální vzdělání**, které chápe především jako proces, v němž se v jednotě uplatňují stránky obsahové i formativní. Kategoriální znamená reprezentativní. Představuje to podstatné, obecné, co odhaluje prostřednictvím konkrétního. Zároveň je to i to, co žák může pochopit jako významné pro svůj život. K takovému poznávání dospívá na základě vlastní aktivní činnosti, svých zkušeností, prožíváním. S ohledem na otázky výběru učiva nalézá Klafki smysl ve vztahu obecného a zvláštního. Na tomto základě rozvíjí **teorii exemplárního vyučování**, kdy vychází z předpokladu, že cílem není kvantitativní úplnost, ale výběr určitého okruhu poznatků (Skalková, 2007).

Z jiného pohledu na vzdělávání pohlíží **existencialistická pedagogika**, která vychází z existencialistické filozofie, jenž chápe existenci jako jedinou formu bytí, která je námi poznatelná. Nemůžeme ji poznat racionálně rozumem, ale pouze iracionálně

přímým prožitkem. Existencialistická filozofie se zaměřuje na jedince, který je soustředěn na sebe sama, člověk je bezmocný, jeho existence je pomíjivá. Člověk je vržen do světa, je bezmocný, nemůže ovlivnit počátek ani konec své existence. Nejvyšší hodnotou této pedagogiky je člověk. Proto cílem výchovy je rozvoj individuality, individuální osobnosti člověka. Ve výchovném procesu hrají důležitou roli nejen činitelé racionální, ale též činitelé iracionální, jako jsou citové prožitky. Ve škole je proto velmi důležitý citlivý vztah pedagoga k žákům, pozitivní klima ve třídě, kladné citové působení na žáky, tvůrčí přístup učitele k práci a jeho nadšení. Zdůrazňuje se zde princip radostnosti ve výuce. Mezi nejvýznamnější představitele patří **Otto Friedrich Bolnow (1903-1991)** nebo **Wolfgang Brezinka (*1928)** (Šmahelová, 2009).

Za zmínku jistě stojí také méně tradiční a kritické směry a pohledy, jakými jsou např. **antipedagogika**. Ten zavedl v polovině 70. let 20. stol. **Ekkehart von Braunmühl (*1940)** jako alternativu k tradiční pedagogice a jako výzvu přestat s vychováváním. V polovině 20. století se ve větší míře objevily názory kritizující dosavadní pedagogiku, která prý shrnuje názory, jak manipulovat s člověkem od jeho útlého dětství. Nová teorie byla postavena proti tradiční pedagogice, odtud název Anti-pedagogika. Podle názorů přicházejících zejména z Německa by dítě nemělo být vychováváno, ale podporováno. Pojem „edukace“ byl nahrazen pojmem „amikace“ (z lat. amicus = přátelský, vlídný). Vzniklo i sdružení učitelů, vychovatelů a rodičů s názvem Přátelství s dětmi. Antipedagogické názory vycházejí z některých poznatků o škodlivém působení výchovy – dítě může být i týráno, aby splnilo požadavky

vychovatele (tzv. černá pedagogika). Z druhé strany však nelze popřít, že záměrné působení na dítě v duchu humanistických přístupů je výchovou a patří do okruhu zkoumání vědy o výchově a vzdělávání – pedagogiky (Skutil, Zíkl & kol, 2011). Stoupenci antipedagogiky požadují pouze vzdělávání, ale bez výchovy, která podle nich dítě pouze deformuje. V roce 1971 vydal Američan **Ivan Illich** (1926 – 2002) dílo **Deschooling Society**, kde požaduje descolarizaci společnosti, tj. odstranění škol, protože prý edukace může být zajištěna i bez této instituce

V rámci pedagogických disciplín a myšlenek o výchově a vzdělávání je vyslovována řada názorů, výroku, jsou uplatňovány postoje, které s postmodernou přímo nebo nepřímo souvisí. Od 70. let se **postmodernismus** intenzivně prosazuje i v Evropě, v USA se objevuje již v 50. letech. Postmodernizmus se **vymezuje svým protikladným vztahem k moderní době**, počínaje Descartesem a osvícenstvím. Odmítá je, a při tom akcentuje zlom a zásadní diskontinuitu. Spolu s ideou osvícenství a racionality zpochybňuje i ideu pravdy, emancipace a pokroku, subjektu, v tom smyslu, jak je chápala moderna. Přes velkou variabilitu se snad dá říci, že společné různým koncepcím postmodernismu je především to, že se chtějí uvolnit z pout metafyziky moderní filozofie. Staví se proti novodobé racionalitě a zamítají novodobé pojetí subjektu. Postmodernisté reagují na důsledky nových informačních technologií a reprodukční techniky, na stále se rozšiřující průmysl kultury a dospívají k diagnóze, že v proudech obrazů, znaků a symbolů se rozpouští realita. **Postmoderní myšlení** tak nepochybně oprávněně nastoluje závažné problémy, které se vyhrocují ve společenských změnách,

spjatých s vědecko-technickým vývojem a zasahují oblast výchovy. Jde o zvěcnělé mezilidské vztahy, projevy odcizení a konformismu či autoritářství, které pronikají do výchovných a vzdělávacích procesů, mezi vztahy učitele a žáků. V atmosféře postmoderní argumentace se dostává do situace radikálního zpochybňování také kategorie **vzdělání**. Proti obsahu vzdělání klade do popředí zcela jiné problémy, jako jsou požadavky spontaneity, svobodné činnosti aj. Proti organizaci procesu vyučování ve škole se akcentuje **orientace na emocionální momenty, na komunikaci zde a nyní, na iracionální zážitky**. Postmodernismus usiluje o překonání autoritativních prvků ve výchově, kterou pojímá jako pomoc jedinci na jeho životní cestě při plném respektování svébytnosti jeho osobnosti (Skalková, 2004).

4 Česká novodobá pedagogika a její proměny

Česká pedagogika a škola prošla za uplynulá staletí složitým vývojem, který v mnohém kopíroval západoevropský vývoj, v mnohém však byl specifický a často relativně značně pokrokový. Významným mezníkem v tomto vývoji byl vznik **Univerzity Karlovy** v roce 1348, která nejenom začlenila České království mezi přední evropské země s možností univerzitního vzdělání, ale široce ovlivnila i stav a rozvoj městských škol u nás.

Pozitivním činitelem se stala **česká reformace**. Jan Hus přispěl jako významný činitel Univerzity Karlovy k prohloubení jejího národního charakteru. Husitství přineslo **ideál gramotnosti širokých vrstev** obyvatelstva, který dále rozvinula jednota bratrská, která především zásluhou **Jana Blahoslava** (1523 - 1571) prohloubila pozitivní vztah ke vzdělání a zabezpečila je širokou sítí bratrských škol. Z ideových i pedagogických tradic českých bratří vyrostlo i dílo **Jana Amose Komenského** (uvedené v předchozí části textu).

Bílá Hora a důsledky Obnoveného zřízení zemského z roku 1627 znamenaly násilný zlom v historii české pedagogiky a školy. Hromadná emigrace nekatolického měšťanstva, násilná rekatolizace státu zbaveného své suverenity, upevnění jezuitského školství včetně přeměny Univerzity Karlovy na katolicky orientovanou Univerzitu Karlo-Fedinandovu, kde se stále více vedle latiny prosazovala němčina jako vyučovací jazyk – to vše byly nepříznivé okolnosti mnoha desetiletí po třicetileté válce, která natrvalo změnila tvář Evropy.

Zásadní změny v českém školství nastaly v druhé

polovině 18. století za vlády Marie Terezie a Josefa II., kteří své panování svázali s celou řadou tzv. osvícenských reforem. Kromě politických, správních či soudních reforem se zaměřili také na reform školství. Přípravy se ujal Johan Ingác Felbiger, který připravil **Všeobecný školský řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích (1774)**. Řád předepisoval povinnost pro děti od 6 do 12 let. Všeobecný školní řád zavedl následující instituce (Kasper & Kasperová, 2008):

- **Triviální školy**, na kterých jeden učitel vyučoval čtení, psaní, počítání a náboženství. Tyto školy byly venkovské, obvykle při farách, a měly jednu až dvě třídy.
- **Hlavní školy** nabízely to samé vzdělávání jako školy triviální, avšak rozšířené o např. o latinu, zeměměřičství, domácí hospodářství nebo zeměpis a dějepis. Tyto školy působily při farách nebo kláštorech a měly obvykle tři třídy a více učitelů.
- **Normální školy** byly jakési vzorové školy pro školy ostatní. Kromě předmětů běžných pro školy hlavní nabízely také základy stavitelství, mechaniky, ale také vzdělávací kurzy pro učitele.

Zajímavá byla situace také ve **středním školství**. Výsledkem reformních snah bylo ustanovení Studijní komise pro gymnázia a později, podle nového učebního plánu, zredukování **gymnázia** o jednu třídu na pětileté školy (1775). V období před rokem 1848 mohli být žáci přijímáni na gymnázia pouze, bylo-li jim minimálně 10 let, měli-li dobré vysvědčení ze třetí třídy hlavní školy, a pokud prokázali při přijímacích zkouškách dostatek nadání a

bezúhonné mravní chování. **Reálky** vznikly jako speciální školy zaměřené zejména na přírodní vědy, mechaniku a matematiku. První reálka u nás vznikla v roce 1757 pod názvem Strojnický ústav v Brně. Stěžejními předměty byla obchodní věda, právo, fyzika, matematika, technické kreslení, knihvedení, hospodářství a francouzština, vždy s důrazem podle toho, zda byl student zaměřen na kupectví, hospodářství nebo na techniku. V roce 1862 vznikl ještě další typ školy, kterým bylo **reálné gymnasium**.

Tato strukturace škol zůstala v platnosti až do roku **1869**, kdy došlo k dalším významným školským reformám, které byly známy jako **Hasnerův zákon**. Zákon zavedl školu **obecnou** a školu **měšťanskou**, učitelské ústavy pro vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol, stanovil osmiletou školní povinnost, rozšířil obsah vzdělání a stanovil ekonomické a sociální zabezpečení učitelů (Váňová, In Vališová, Kasíková & kol., 2007). Obecná škola poskytovala, řečeno dnešním jazykem, základní vzdělání. Škola měšťanská poskytovala dětem, které nechodily na střední školu, vyšší vzdělání než škola obecná.

Z hlediska významných osobností, které působily v tomto období, je třeba zmínit **Karla Slavomíra Amerlinga** (1807 – 1884), který je zakladatelem vzdělávacího ústavu pro učitele Budeč. Amerling také, mimo jiné, zařadil předškolní zařízení do systému škol. V této souvislosti je třeba uvést **Jana Vlastimíra Svobodu** (1800 – 1844), autora spisu **Školka**, a zakladatele tzv. opatroven pro děti předškolního věku.

Úsilí české společnosti o obnovu české univerzity vrcholilo v roce 1882 rozdělením Karlo-Ferdinandovy univerzity na část českou a německou. Prvním profesorem

pedagogiky na české univerzitě se stal **Gustav Adolf Lindner** (1828 - 1887), osobnost, která svým dílem I aktivitou položila základy naší novodobé pedagogické teorie. Lindner byl výrazným představitelem humanistické a demokratické pedagogiky, navazoval na odkaz Komenského a citlivě reflektoval současné západoevropské pedagogické myšlení. Zdůrazňoval komplexnost výchovy proti jednostrannému intelektualismu, národní aspekty výchovy a usiloval o vyšší vzdělání dívek a vysokoškolskou přípravu všeho učitelstva (Cipro, 1984).

Do českého školství take začal více pronikat **pozitivismus**, ve světě reprezentovaný především **Augustem Comtem**. Hlavní myšlenka spočívá ve zkoumání, pozitivního, tedy toho co skutečně je. Tento směr tak omezuje platnost poznání na to, co je empirického původu. Z českých představitelů jej reprezentují např. **Josef Úlehla** (1852 – 1933), který spatřoval základ školy ve zkušenosti, proto založil své učení na myšlence činné práce, kdy využíval prvky samočinného učení, demokracie a odpovědnosti. Dalšími představiteli byli **František Krejčí** (1858 – 1934), jehož názor byl takový, že pedagogika má být oprostěna od filosofie, náboženství a metafyziky (Kasper & Kasperová, 2008).

Vznik samostatné Československé republiky_v roce 1918 dal naší výchově a našemu školství nové perspektivy. **Malý školský zákon** (1922) provedl změny našeho školství v národním a demokratickém duchu, ponechal však tradiční strukturu školství. Vedle toho však otevřel prostor pro **pokusné školy**, které hledaly nový model výchovy, zdůrazňující především svobodu dítěte, jeho samostatnost a tvořivost.

Ideovým zdrojem československé pedagogiky a školy byla filozofie prvního prezidenta ČSR **Tomáše Garrigua Masaryka** (1850 – 1937), kladoucí důraz na demokracii, humanismus a každodenní pozitivní práci. Tyto aspekty zdůraznil Masaryk již ve své vystoupení na **Prvním sjezdu československého učitelstva v roce 1920**. Vysoce vyzvedal úlohu vědy a poslání humanistické morálky při utváření osobnosti.

Z hlediska otázky vzdělávání učitelů je nutné zmínit osobnost **Františka Drtiny** (1861 – 1925), který jako jeden z prvních hájil požadavek vysokoškolského vzdělání všech učitelů.

Mezi další významné představitele prvorepublikové pedagogiky bezesporu patří **Otakar Kádner** (1870 - 1936). Jeho šestidílné **Dějiny pedagogiky** nebo čtyřdílný **Vývoj a dnešní soustava školství** jsou dodnes relevantním zdrojem informací a dá se říct, že v mnoha směrech nebyly dosud překonány.

Kritikem prvorepublikových školských poměrů byl **Václav Příhoda** (1889 – 1979), který byl výrazně ovlivněn spoluprací s Johnem Deweyem a E. L. Thorndikem z USA. Podle Příhody neodpovídalo školství možnostem a potřebám dítěte, volba střední školy v 10 nebo 11 letech podle něj byla příliš časná. V rámci těchto úvah Příhoda navrhl **jednotnou, vnitřně diferencovanou školu**, kdy by měli všichni žáci navštěvovat první I druhý stupeň, přičemž princip diferenciacce by byl na druhém stupni. Podle Příhody musí být škola z vnějšku jednotná, avšak uvnitř diferencovaná podle potřeb žáků. Tyto reformní snahy se označují take jako tzv. **Příhodovská reforma** (Váňová, 1995).

Slibný vývoj české pedagogiky byl narušen druhou světovou válkou. Poválečný vývoj pak lze rozdělit do několika etap, přičemž toto období je typické častým střídáním školského uspořádání.

V roce **1948** byl vydán **Zákon o jednotné škole**, což znamenalo zavedení stejného základního obecného vzdělání pro žáky od 6 do 15 let. Všechny původní typy škol přestaly existovat. Nově byly do školské soustavy začleněny školy mateřské, základní škola byla vnitřně členěna na první (národní) a střední (druhý stupeň), třetí stupeň reprezentovaly školy střední (gymnázia a odborné školy). **Školský zákon** z roku **1953** zavedl osmiletou a jedenáctiletou školní docházku, kdy poslední tři ročníky jedenáctiletky nahrazovaly dosavadní gymnázia. **Zákon o soustavě výchovy a vzdělávání** z roku 1960 zavedl devítileté základní školy, zároveň byla zavedena odborná učiliště a učňovské školy. Poslední výrazná změna nastala v roce **1978**, kdy vstoupil v platnost **Školský zákon**, kterým byla zavedena desetiletá povinná školní docházka, jejímž absolvováním získali žáci rovnou střední vzdělání (Váňová, In Vališová, Kasíková & kol., 2007).

Po roce 1989 můžeme pozorovat značné uvolnění poměrů nejen v českém školství, ale v celé společnosti. Změny ve školství a vzdělávání vedou k postupnému sbližování s vyspělými zeměmi. I tam však docházelo a dochází ke změnám. Hovoří se o procesu **transformace školství**:

- **Vnější transformace** – změny jsou řízené “shora”, například změny vyplývající z pokynů ministerstva.
- **Vnitřní transformace** – změny jsou iniciovány učiteli, řediteli, podněty i jejich realizace vychází

zevnitř systému.

Transformace českého školství je spojena s několika základními přístupy:

- **Demokratizace** (vzdělání dostupné všem, ne vnější diferenciaci, demokratické fungování škol, výchova k demokracii).
- **Liberalizace** (svoboda vzdělávací nabídky, vznik nestátních škol, zrušení “jednotné” školy – svoboda učitele).
- **Humanizace** (“polidštění” výuky, změna přístupu k žákům, výchova jako pomoc, respektování práv dětí, respektování individuálních odlišností).

V roce 1999 ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR předložilo novou koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. Tím se přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit podílejících se na utváření národní vzdělanosti se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených záměrů. Tyto, byly veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, **Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy (2001)**, která se stala základem pro transformaci českého školství.

5 Použité zdroje

Akvinský, T. (1937). *Teologická suma*. Olomouc: P.E. Soukup.

Aristotelés (1996). *Etika Níkomachova*. Praha: Petr Rezek.

Bacon, F. (1990). *Nové Organon*. Praha: Svoboda.

Brezinka, W. (1996). *Filosofické základy výchovy*. Praha: Zvon.

Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama

Grecmaeová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E. (1999). *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex.

Kasper, T. & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.

Jůva, V. (2003). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.

Jůva, V., et al. (2001). *Základy pedagogiky*. Brno: Paido.

Jůva, V. & Jůva, V. (1995). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.

Komenský, J. A. (2014). *Labyrint světa a ráj srdce* [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné na: <http://www.labyrint.cz/>

Kulič, V. (1977). *Teorie programovaného učení*. Praha: SPN.

Locke, J. (1984). *O výchově*. Praha: SPN.

Mezinárodní dokumenty o lidských právech a humanitárních otázkách (1989). Praha: Melantrich.

Montaigne, M. de (1995). *Eseje*. Praha: ERM.

Nakonečný, M. (1995). *Průvodce dějinami psychologie*. Praha: SPN.

Pařízek, V. (1996). *Základy obecné pedagogiky*. Praha: UK.

Pestalozz, J. H. (1899). *Linhart a Gertruda*. Čajkovice: Z. Sadovský.

Platón (1971). *Obrana Sókratova*. Praha: Odeon.

Platón (1997). *Zákony*. Praha: Oikoymenh.

Pospíšil, R. (2010). *Úvod do pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Prokeš, J. (2014). *Školní pedagogika* [cit. 25. 8. 2014].
Dostupné na: <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/>

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rousseau, J. J. (1907). *Emil, čili o vychovávání*. Přerov: Fr.

Bayer.

Singule, F. (1991). *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.

Skutil, M., Zíkl, P. & kol. (2011). *Pedagogický a speciálně-pedagogický terminologický slovník*. Praha: Grada.

Spilková, V. & Vašurová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: PdF UK.

Šikulová, R. & Kolář, Z. (2003). *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem: PF UJEP.

Šmahelová, B. (2009). *Dějiny pedagogiky*. Brno: MU.

Václavík, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové: Líp.

Váňová, R. (1995). *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha: PedF UK.

Kapitoly z primární pedagogiky 1

Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové,
Gaudeamus jako svou 1723. publikaci.

Vydání: první

ISBN 978-80-7435-789-3 (online; pdf)

ISBN 978-80-7435-790-9 (online; mobi)

ISBN 978-80-7435-791-6 (online; epub)

ISBN 978-80-7435-496-0 (brožováno)



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons 4.0
CC-BY-SA 4.0 – Uveďte původ – Zachovejte licenci
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>