

# Historický kontext vývoje pedagogického myšlení a pedagogiky

Jakub Pivarč



***Historický kontext vývoje pedagogického  
myšlení a pedagogiky***

*PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D.*

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem  
Pedagogická fakulta

Ústí nad Labem, 2024

ISBN 978-80-7561-462-9

## Recenzovali

prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

### Citace:

PIVARČ, Jakub. *Historický kontext vývoje pedagogického myšlení a pedagogiky*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2024. 86 s. ISBN 978-80-7561-462-9.



Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je Jakub Pivarč ©. Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) – Uveďte původ – Neužívejte dílo komerčně – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

## Obsah

Slovo úvodem.....	5
Proč se zabývat historickým vývojem pedagogického myšlení .....	7
Období prvobytné společnosti .....	9
Období antiky.....	10
Období starověku .....	16
Období středověku.....	18
Období renesance a (proti)reformace.....	21
Období 17. – 18. století.....	24
Období 19. století .....	34
Období 20. století .....	44
Období postmodernismu.....	51
Vývoj a proměny novodobé české pedagogiky .....	53
Historický exkurz institucionalizace pregraduální přípravy učitelů v českých zemích.....	78
Otázky ke studiu .....	82
Literatura.....	84
O autorovi.....	85

## Slovo úvodem

Vážení čtenáři,

následující text představuje základní úvod do problematiky vývoje pedagogického myšlení od samých počátků až po současnost. Prostudování tohoto textu Vám poskytne nezbytný základ pro pochopení kořenů moderní pedagogiky jako vědní disciplíny.

Na úvod je důležité zdůraznit, že porozumění historickému vývoji pedagogického myšlení má zásadní význam pro profesní přípravu každého studenta jak učitelského, tak neučitelského oboru (např. sociální pedagogika, speciální pedagogika, vychovatelství, andragogika apod.). Umožňuje totiž lépe pochopit současné pedagogické směry a koncepce, neboť ty ve větší či menší míře čerpají z historických zkušeností a tradic. Historická reflexe rovněž pomáhá kriticky zhodnotit silné a slabé stránky různých přístupů.

Samotný text je členěn do na sebe navazujících kapitol, které chronologicky sledují vývoj pedagogického myšlení. Nejprve se zaměřuje na zrod systematictějších úvah o výchově v antickém Řecku

a Římě. Analyzuje přínos významných myslitelů jako Sokrates, Platon, Aristoteles či Quintilianus. Další kapitola popisuje úlohu křesťanství a církve ve školství v době středověku. Významné změny přineslo období renesance a reformace, kdy do popředí vystoupil důraz na všestrannost a praktické dovednosti. Novověk pak přinesl další posun směrem k zdůrazňování individuálního přístupu ke každému žákovi, jak ukazuje kapitola věnovaná myslitelům jako Komenský, Locke či Rousseau. Devatenácté století bylo dobou konstituování pedagogiky jako samostatné vědy a rozvoje nových pedagogických směrů. Vývoj gradoval v dramatickém 20. století, kdy vzniklo nepřehledné množství alternativních proudů. Závěrečné kapitoly se pak specificky věnují vývoji české pedagogiky a institucionalizaci pregraduální přípravy učitelů v českých zemích.

Jak je patrné z uvedeného přehledu, tento text Vás provede historií utváření oboru pedagogika. Ačkoliv je text koncipován jako úvod do problematiky, jeho studium Vám poskytne neocenitelný základ nezbytný pro pochopení moderní podoby pedagogiky. Pevně věřím, že Vám bude dobrým průvodcem na Vaší studijní cestě. Přeji Vám mnoho úspěchů ve studiu.

*Jakub Pivarč*

## Proč se zabývat historickým vývojem pedagogického myšlení

Samotné studium pedagogiky může nastolit celou řadu otázek. Někteří studenti nemusí považovat za příliš účelné zabývat se zejména dějinami pedagogiky a historickým vývojem pedagogického myšlení, protože současná podoba a přístup ve výchově a vzdělávání se může zdát zcela odlišný než ten, který se uplatňoval před mnoha desítkami či stovkami let. Jistě bychom mohli takovým oponentům dát za pravdu, ale přeci jen i dnešní přístupy a moderní trendy budou s největší pravděpodobností vycházet v různé míře ze zkušeností a teorií, které dominovaly v minulosti. Proč se tedy zabývat historickým vývojem pedagogického myšlení, které utvářely pedagogiku jako vědu ale také různé alternativní směry či hnutí?

- 1) **Porozumění současnosti.** Bez znalosti toho, jak se pedagogické myšlení vyvíjelo v minulosti, nemůžeme plně porozumět současným pedagogickým směrům a praxi. Vývoj pedagogického myšlení nám ukazuje, jak se vyvíjely teorie, metody a cíle výchovy.
- 2) **Poučení z chyb a úspěchů.** Dějiny pedagogiky nám umožňují poučit se z chyb a omylů, kterých

se dopouštěli pedagogové v minulosti. Zároveň nás mohou inspirovat úspěšnými pedagogickými přístupy.

- 3) **Rozvoj kritického myšlení.** Studium různých pedagogických směrů a jejich vzájemného srovnávání pomáhá rozvíjet kritické a nezávislé myšlení o výchově.
- 4) **Formování pedagogické identity.** Pro pedagogy je důležité uvědomit si, že jsou součástí historického vývoje své profese. Pochopení vlastních kořenů jim pomáhá utvářet profesní identitu.
- 5) **Inspirativní zdroj.** Dějiny pedagogiky mohou být zdrojem inspirace pro inovativní přístupy ve vzdělávání. Minulost často přináší podněty, které jsou stále platné a použitelné (viz např. některá východiska soudobé podoby inkluzivního vzdělávání).

V následujícím textu bude představen stručný historický exkurz vývoje pedagogického myšlení, významné osobnosti, jejich nejvýznamnější díla, a směry, které pomáhaly utvářet pedagogiku jako vědní disciplínu tak, jak jí známe dnes. Vychází se zde přitom z několika dostupných odborných publikací a monografií, které se dějinám pedagogiky blíže věnují



a které lze doporučit pro další hlubší studium (zejména Kádner, 1923; Jůva, Jůva, 2007).

## Období prvobytné společnosti

Představu o podobě výchovy v *prvobytné společnosti*<sup>1</sup> si můžeme utvořit na základě poznatků získaných **prehistorickým výzkumem a studiem etnografie**. V prvobytně pospolné společnosti, kde lidé žili v malých kmenových uskupeních, sdíleli zdroje a společně pracovali, měla výchova v zásadě **jednotný charakter**. První náznaky **diferenciace** přinesla **dělba práce** na základě **pohlaví** – muži byli od mládí cíleně připravováni na role lovců, bojovníků a řemeslníků, zatímco ženy se učily především domácím pracím a péči o potomstvo. Hlavní důraz byl kladen na praktickou pracovní výchovu, která byla doplňována výchovou mravní, tělesnou a vojenskou.

S postupným rozvojem společenských vztahů a rozpadem prvobytně pospolného zřízení začíná

---

<sup>1</sup> Prvobytná společnost je označení pro nejstarší historické období vývoje lidské společnosti, které trvalo přibližně 2,5 milionu let, až do vzniku prvních států a civilizací. Prošla vývojem od lovců a sběračů přes rodovou pospolnost až k raným zemědělským civilizacím.

docházet k **sociální diferenciaci výchovy** (patrná zvláště v zemích Východu). Schopnost číst, psát a fyzická zdatnost se stávají mocenskými nástroji elit k udržení svého postavení. Pro nižší sociální vrstvy je výchova redukována převážně na manuální práci a morální disciplinaci. Tato diferenciaci výchovy podle sociálního postavení je patrná ve starověkých despociích (označení pro rané státy), kde **vznikají první vzdělávací instituce** určené výhradně pro výchovu a vzdělávání **vládnoucí vrstvy**. To se projevuje zhruba od 4. tisíciletí př. n. l. v Mezopotámii, Egyptě či v Persii.

## Období antiky

Pedagogické myšlení má své kořeny v zejména v **antickém Řecku a Římě**. Především ve 4. století př. n. l. se výchova stává předmětem teoretických úvah, kdy se filozofové poprvé začali hlouběji zabývat otázkami o podstatě výchovy. V tomto ohledu tak první zmínky, které popisují filosofický rozměr výchovy, lze nalézt u řeckých myslitelů Sokrata, Platóna či Aristotela a následně v dílech římského teoretika Quintiliana.

## Sokratés (469–399 př. n. l.)

Tento starověký řecký filozof je považován za zakladatele etické filozofie a za jednu z nejvýznamnějších postav západního myšlení. Jeho přínos spočívá především v tom, že jako první obrátil pozornost filozofie k člověku samotnému, k otázkám lidské existence, poznání a ctnosti. Sokratés sám po sobě **nezanechal žádné písemné dílo**. O jeho učení se dozvídáme prostřednictvím jeho žáků, jako byl *Platón*, *Xenofón* či *Aristoteles*. Z těchto pramenů vyplývá, že jádrem Sokratovy filozofické metody byl **dialektický rozhovor**. Sokratés vedl s protivníky dlouhé debaty, v nichž pomocí ironie a sugestivních otázek odhaloval slabá místa jejich argumentace a postupně je dováděl k rozporům. Tato metoda, připomínající rodičovské umění jeho matky, porodní báby, se nazývá **maieutika**. Sokratés odmítal vystupovat jako nositel hotových pravd. Naopak zdůrazňoval, že si není jist žádným poznáním, a proto musí neustále hledat a zkoumat. Výrokem „*Vím, že nic nevím*“ dával najevo pokoru filozofa, který si **je vědom mezí lidského poznání**. Sokratovu metodu hledání pravdy lze označit za „*cestu osvícení*“, neboť vede k prozření a pochopení sebe sama i světa.

## Platón (427–347 př. n. l.)

Ačkoliv se Platónova primární filozofická činnost uskutečňovala především v ústní podobě, zanechal mnohem větší dědictví v podobě písemných spisů, a tím se odlišoval od svého učitele Sokrata. Všechny jeho zachované práce jsou ve formě dialogů, což svědčí o jeho hlubokém pochopení toho, že lidské myšlení je vždy komplexní a často obsahuje protiklady. Jeho charakteristickým rysům patřilo *dialektické myšlení*, a jeho dialektická metoda byla svým způsobem předchůdcem doby.

Roku 387 př. n. l. založil filozofickou školu s názvem Akademie, ve které vyučoval mladé aspiranty na filozofii. V Platónových dialozích můžeme nalézt **první systematické myšlenky o výchově**. V těchto dialozích představuje své vlastní myšlenky a koncepty, které předcházely tehdejší praxi, zejména v dílech jako *Politeia* a *Ústava*. Platón se snažil vypracovat časový plán organizace vzdělávání, což byl **první pokus a představení konceptu celoživotního vzdělávání**. V jeho filozofii považuje Platón reálný svět za odraz ideálního světa idejí, kde nejvyšší ideou je idea dobra, pod níž se skládají další ideje, jako jsou pravda, krása a spravedlnost. Jeho **chápání výchovy** vychází z duše člověka a má za cíl sjednocení jedince

s ideou dobra. Podstatou Platónovy výchovy je **příprava dobrých občanů**, kteří budou zodpovědně a úspěšně plnit své občanské a sociální role. Hlavní důraz klade na rozumovou výchovu, až následně na tělesnou, estetickou a mravní výchovu. Platónova pedagogická koncepce je často vnímána jako jeden z prvních pokusů o hlubokou reflexi povahy výchovy, snahu o lidskou emancipaci, systematictější formování osobnosti a celkový rozvoj kognitivních procesů jedince.

### **Aristoteles (384–322 př. n. l.)**

Aristoteles navázal na Platónovy pedagogické myšlenky ve svých dílech jako *Politika*, *Metafyzika* a *Etika Nikomachova*. Existují také zmínky o jeho ztraceném spise s názvem ***Paideia*, který se věnoval výchově**. Na rozdíl od Platóna, který rozlišoval mezi reálným a ideálním světem, Aristoteles vyvinul komplexnější koncepci, v níž ideje existují ve skutečném světě. Rozdělil lidskou duši na vegetativní, senzitivní a rozumovou část. Toto pojetí ovlivnilo jeho pedagogiku, kde každé složce duše odpovídá jedna **složka výchovy – tělesná, mravní a rozumová**. Aristoteles je považován za **průkopníka integrované výchovy**, neboť usiloval o harmonické **spojení všech tří složek**. Stejně jako Platón

zdůrazňoval rozvoj intelektu a morálky jedince a občanský rozměr výchovy. Jeho systematicčnost se projevila i v rozdělení výchovy do tří sedmiletých období zaměřených postupně na rodinu, tělo a rozum. Podporoval názorné vyučování. V díle *Etika Nikomachova* rozpracoval teorii mravních ctností, které podle něj nejsou vrozené, ale získané. Rozlišoval ctnosti mravní, společenské a rozumové. Roku 335 př. n. l. založil Lykeion, předchůdce středověkých univerzit, kde propojil výuku s vědeckým bádáním. Nejen učil, ale **uvažoval i o metodách výuky**. Aristotelův odkaz sehrál klíčovou roli v utváření západní pedagogické tradice.

### **Marcus Fabius Quintilianus (asi 38–96 n. l.)**

Quintilianus byl významný římský pedagog a rétor. Ve svém díle *Institutio oratoria* (česky „O výchově řečnické“) se zabýval otázkami výchovy a vzdělávání budoucích řečníků. Quintilianus zdůrazňoval, že základem je **harmonický rozvoj žákovy osobnosti** – nejprve musí být vychován **dobry člověk, teprve potom odborník**. Výchova má podporovat mravnost a poznání, začít by měla již v útlém věku. Klade důraz na **všestrannost** – vedle rétoriky jsou důležité i další obory jako filozofie, dějepis, jazyky. Velký význam má tělesná výchova. Vynikal propojením základních

metodologických, pedagogických a etických otázek výchovy a vzdělávání. Znovuobjeven byl zejména v období renesance a inspiroval mnohé humanistické myslitele. Prosazoval ideály harmonického rozvoje člověka, které jsou aktuální dodnes. Jeho odkaz přispěl k formování moderního pojetí vzdělávání zaměřeného na žáka jako individuální osobnost, a to především v evropském kontextu.

## **Shrnutí**

Základní rozdíly v přístupu k pojetí výchově a vzdělávání lze v antickém Řecku a Římě spatřovat v těchto oblastech:

- Řekové kladli větší důraz na rozvoj mysli a intelektuálních schopností. Ideálem byl vzdělaný člověk ovládající rétoriku, filozofii a umění.
- Římané se zaměřovali více prakticky, na konkrétní disciplíny jako právo a řečnictví. Cílem bylo vychovat úspěšného občana a řečníka.
- Řecká výchova byla aristokratičtější, zaměřená především na vyšší vrstvy. Římská výchova byla přístupnější širším vrstvám.

- Řekové podporovali gymnastiku a sport jako součást harmonického rozvoje. V Římě měla tělesná výchova menší význam.
- Římané více zdůrazňovali praktické vyučování, řečnictví a právo se studovalo v praxi na fórech.
- Vliv křesťanství vedl v pozdním období Říma k upřednostnění morální výchovy před intelektuální.

Celkově lze říci, že zatímco řecké vzdělávání bylo více filozofické a liberální, římské více pragmatické a praktické. Oba přístupy ale ovlivnily evropskou pedagogickou tradici.

## Období starověku

Nástup **křesťanství** v pozdně antickém období představoval **zcela zásadní zlom v dosavadním vývoji pedagogického myšlení**, které bylo v předchozích staletích utvářeno především tradicí řecké a římské vzdělanosti. Křesťanská idea přinesla do tehdejšího světa zcela **nové pojetí člověka, jeho existence a poslání**. Na rozdíl od antického ideálu *kalokagathie*, harmonického rozvoje tělesných a duševních schopností, kladlo křesťanství **důraz na spirituální rozměr osobnosti, na pěstování**



**ctností a étos lásky k bližnímu.** Toto nové poselství oslovovalo široké vrstvy tehdejší společnosti a postupně získávalo stoupence i mezi vzdělanějšími elitami pozdně římské civilizace.

Tradiční římské pohanství se zpočátku novému učení bránilo a křesťany tvrdě pronásledovalo, nicméně ani represivní opatření nedokázala zastavit postupné šíření křesťanství napříč všemi vrstvami obyvatelstva. Po období počátečního střetu a konfliktu se ve 4. století prosadila tendence hledat styčné body a prvky kontinuity mezi křesťanstvím a odkazem antické filozofie a kultury. Zprvu pronásledované křesťanství se v průběhu 4. století stalo trpěným náboženstvím, aby se nakonec stalo jediným oficiálním státním kultem Římské říše. Hlavním cílem křesťanské výchovy se tak stalo **obrácení lidí na víru a jejich přivedení k Bohu, k budování jejich spirituality a morálního života podle zásad evangelia.** Vznikající **instituce církve** se rychle stala **ústřední autoritou** jak v otázkách náboženského života, tak v oblasti vzdělávání a kultury.

Klíčovou roli v utváření syntézy mezi antickým filozofickým dědictvím a křesťanskou věroukou sehrál ve 4.–5. století **Aurelius Augustinus** (354–430). Ve svých pedagogických spisech, jako jsou *De Magistro* (O učitelovi) či *De doctrina christiana* (O křesťanské

nauce), reflektoval zásadní proměnu výchovného ideálu – posun od antického vzoru vzdělance a řečníka ke křesťanskému ideálu morálně bezúhonného kněze, který má vést ostatní k víře a spáse. Hlavním cílem výchovy se tak namísto rétoriky a moudrosti stalo pěstování křesťanských ctností a rozvoj spirituality. Augustinovo učení, označované jako augustiniánství, se stalo jedním ze základních pilířů raně křesťanské pedagogiky a teologie. Jeho odkaz výrazně poznamenal další vývoj křesťanského školství a vzdělávání ve středověku i v následujících staletích.

## Období středověku

Vývoj vzdělávání ve středověku lze rozdělit do tří hlavních období – *raného*, *vrcholného* a *pozdního* středověku.

### Raný středověk

Raný středověk nastává po pádu Západořímské říše v roce 476, kdy dochází k postupnému úpadku antické vzdělanosti a kultury vybudované v předchozích stoletích. Stěžejní roli při obnově vzdělávacích institucí sehrává **křesťanská církev**. Nejdůležitější jsou v tomto ohledu kláštery zakládáné mnichy z řádu svatého Benedikta, tedy **benediktiny**. Zakladatelem

tohoto klášterního řádu byl Benedikt z Nursie, který v roce 529 založil klášter Monte Cassino nedaleko Neapole spolu s klášterní školou. Benediktinští mniši se řídili heslem „*ora et labora*“ („*modli se a pracuj*“) a postupně zakládali další kláštery po celé Evropě, především v Itálii, Francii a Anglii. Tyto **kláštery se stávaly centry vzdělanosti**, neboť při nich vznikala *scriptoria*<sup>2</sup> zaměřená na opisování knih a také klášterní školy poskytující elementární gramotnost. V kláštorech byly uchovávány pozůstatky antické kultury v podobě rukopisů, klášterní školy se soustředily na výuku budoucích mnichů. Kromě škol klášterních začaly od 8. století vznikat také další typy **církevních škol**, především katedrální (při biskupských katedrálách) a farní na venkově. Obsahem vzdělávání byl v raném středověku sediment antické gramotnosti soustředěný do *septem artes liberales* (*sedmero svobodných umění*), tedy **trivia** (gramatika, rétorika, dialektika) a **kvadrivia** (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba). Šlo o základ všeobecného vzdělání. Velký důraz byl

---

<sup>2</sup> *Scriptorium* (množné číslo *scriptoria*) je označení pro místnost či prostor v kláštorech, katedrálách a na univerzitách ve středověku, který sloužil k ručnímu opisování a iluminování rukopisů.

kladen na studium latiny, neboť ta byla liturgickým i vzdělanostním jazykem.

## Vrcholný středověk

Ve vrcholném středověku, tedy přibližně mezi 11. a 13. stoletím, došlo k velkému rozmachu vzdělanosti, k čemuž významně přispěl **rozvoj scholastické filozofie a teologie**. Nejvýznamnějšími scholastickými filozofy byli **Anselm z Canterbury** (cca 1033/1034–1109) či **Tomáš Akvinský** (1225–1274), kteří se pokoušeli skloubit aristotelskou filozofii s křesťanskou teologií a vírou. **Klášterní a katedrální školy se reformovaly**, vznikaly také **školy při městských kapitulách**. Nejvýznamnější změnou ve sféře vzdělávání byl vznik prvních středověkých univerzit ve 12. století, nejprve v Itálii a Francii. Tyto **univerzity představovaly svobodná sdružení studentů a učitelů, organizovaná po fakultách**. Kromě teologické fakulty existovaly fakulty artistické (svobodných umění), lékařské, právnické a další. Univerzity neměly pevné sídlo, výuka probíhala formou přednášek putujících učitelů. Vyučovacím jazykem byla latina. Vznikly také první univerzitní koleje pro ubytování studentů. **Univerzity se staly centry vědy a vzdělanosti**.

## Pozdní středověk

V pozdním středověku od 14. století dochází k **postupnému úpadku scholastiky a nástupu renesance a humanismu**, kriticky zkoumajícího scholastickou metodu. Objevuje se také **kritika dogmatismu církve a obnovuje se zájem o antickou filozofii a vědy**. Významným impulsem byl pád Cařihradu roku 1453, kdy řada byzantských učenců emigrovala do Itálie. Po nástupu reformace **v první polovině 16. století se začíná rozvíjet městské školství nezávislé na církvi, vznikají humanistická gymnázia**. V katolických oblastech prochází obnovou církevní školství vlivem *Tridentského koncilu*, především působením jezuitského řádu. I přes oslabování vlivu **církev sehrála** ve středověku **klíčovou roli v udržení kontinuity vzdělanosti** a rozvoji vzdělávacích institucí.

## Období renesance a (proti)reformace

Renesance (od 14. století) a humanismus přinesly zásadní změny v přístupu ke vzdělávání. Do té doby dominovala středověká scholastika s důrazem na memorování, formální logiku a podřízení se církevnímu dogmatu. Renesanční myslitelé naopak

prosazovali takové pojetí výchovy, které umožní **harmonický rozvoj osobnosti žáka.**

Průkopníkem nového přístupu, resp. první renesanční myslitel, byl italský pedagog **Vittorino da Feltre** (1378–1446). Ve své škole v Mantově **prosazoval školu/vyučování v přírodě**, zábavné vyučování formou rozhovorů a her a volnější kázeň bez používání trestů. Cílem bylo **vzbudit v žácích radost z poznání.** Obdobné myšlenky propagoval i nizozemský myslitel **Erasmus Rotterdamský** (1467–1536). Byl ostře **kritický ke scholastické metodě založené na memorování a formální logice.** Naopak obhajoval vyučování vycházející z detailní znalosti antických autorů, které má vést k praktické moudrosti. Vzdělání považoval za nástroj morální obrody společnosti.

Tyto myšlenky vzbudily silný ohlas a významně ovlivnily **reformaci církve.** **Martin Luther** (1483–1546), významný náboženský reformátor a pedagog, sice nejprve vystupoval proti světskému vzdělávání, ale brzy pochopil jeho význam pro šíření myšlenek reformace. Proto začal doporučovat zakládání **městských latinských škol**, v nichž by se spojilo klasické vzdělání s křesťanskými morálními hodnotami (Luther si uvědomil, že školy jsou pro šíření reformace nezbytné). Důraz kladl také na používání

národních jazyků místo latiny a na potřebu elementárního vzdělání pro všechny vrstvy.

Systematické základy protestantského školství pak položil Lutherův blízký spolupracovník **Philipp Melanchthon** (1497–1560). **Vytvořil síť protestantských latinských škol**, kde bylo sice stále kladen důraz na teologii, ale pěstovalo se i klasické vzdělání v *artes liberales* (svobodná umění). Melanchthon také vypracoval základní dokument luteránské věrouky Augsburskou konfesi a snažil se o **návrat k Aristotelově filosofii**. Jeho žáci se stali významnými pedagogy a reformátory školství.

Katolická **církev reagovala na šíření protestantismu** kromě jiného zakládáním jezuitského řádu a budováním sítě **jezuitských škol**. Ty poskytovaly na svou dobu nebývale kvalitní všeobecné vzdělání, často dostupné i chudým žákům. Jezuité vypracovali propracovaný studijní řád/systém „*Ratio studiorum*“, který kladl velký důraz na etickou výchovu a disciplínu. Cílem bylo vychovat **elity loajální katolické církvi**. Jezuitští učitelé byli považováni za pedagogickou špičku své doby.

Myšlenky humanismu a reformace tak celkově zásadním způsobem přispěly k postupné proměně středověkého dogmatického přístupu ke vzdělávání

v modernější pojetí, které se více zaměřuje na žáka, jeho schopnosti a praktické uplatnění vědění. Tyto podněty měly dlouhodobý vliv na utváření moderního školství v následujících staletích.

## Období 17. – 18. století

### Jan Amos Komenský (1592–1670)

Život Jana Amose Komenského:

- Narodil se 28. března 1592 v Nivnici na Moravě. Pocházel z rodiny soukeníka.
- V letech 1608–1611 studoval na bratrské škole v Přerově, poté na evangelickém gymnáziu v Strážnici.
- V letech 1612–1614 studoval teologii a filozofii na univerzitě v Herbornu.
- V roce 1614 byl vysvěcen na kazatele Jednoty bratrské.
- V letech 1614–1618 působil jako učitel v Přerově. Zde také sepsal své první učebnice pro školy Jednoty bratrské.
- V roce 1618 se oženil s Magdalenou Vizovskou. Měli spolu tři děti, které však záhy zemřely.



- Po bitvě na Bílé hoře v roce 1620 odešel do vyhnanství. Nejprve do Polska, pak do Braniborska.
- V letech 1628–1641 byl biskupem Jednoty bratrské a usiloval o obnovení jejích sborů.
- V letech 1641–1648 působil v Elblágu, kde mimo jiné sepsal své hlavní pedagogické dílo *Informatorium školy mateřské*.
- V roce 1650 byl pozván do Saratova, aby zde organizoval školství. Nedostal však svolení opustit Braniborsko.
- Zemřel 15. listopadu 1670 v Amsterdamu během tisku svého díla *Unum necessarium (Jedno je nezbytné – nebo také Jedno je potřebné)*.
- Jeho nejznámějšími **pedagogickými spisy jsou Informatorium školy mateřské, Velká didaktika a Orbis pictus**. Filozoficky je nejvýznamnější **Obecná porada o nápravě věcí lidských**.

Komenský byl významným pedagogem, filozofem a teologem 17. století. Jeho stěžejním dílem je spis **Všeobecná porada o nápravě věcí lidských**, jehož součástí je **Vševýchova** pojednávající o Komenského **konceptu vzdělávání**. Komenský

v něm představuje myšlenku celoživotního vzdělávání a osobnostního růstu člověka.

Komenského **vzdělávací systém** je založen na principu, že vzdělání má být **dostupné všem lidem** bez rozdílu, ve všech oblastech lidského vědění, a má vést k harmonickému rozvoji osobnosti. Vzdělání chápe jako nástroj nápravy společnosti a cestu k míru mezi lidmi. Za klíčové považuje poznání světa skrze vědy, filozofii a náboženství. Komenského idea univerzálního vzdělávání však **narážela na dobový rozvoj exaktních věd a karteziánské filozofie**, které naopak zdůrazňovaly specializaci jednotlivých oborů. Komenský však trval na harmonickém rozvoji osobnosti a jednotě poznání.

Za prostředek realizace všeobecného vzdělávání považoval reformu školství. **Navrhl systém škol od mateřských až po vysoké**, založený na aktivním učení žáků. Důraz kladl na rozvoj rozumu, řeči a praktických dovedností. Kladl také důraz na aktivní výuku, která zapojuje všechny smysly žáka. Odmítal tělesné tresty, doporučoval mírnost a vstřícnost. Apeloval na motivaci žáků. Zastával názor, že výchova se má realizovat v mateřském jazyce, **vytvořil učebnice v češtině**. Byl **průkopníkem nových vyučovacích metod**, jako *skupinová výuka* či využití

*názorných pomůcek*. Ve svých dílech také propracoval **didaktické zásady**, které jsou platné dodnes:

- 1) **Zásada názornosti** – výuka má být postavena na bezprostředním pozorování a zkušenosti žáků. Komenský proto zdůrazňoval užívání názorných pomůcek, obrázků, map, modelů.
- 2) **Zásada aktivity** – žáci se mají aktivně účastnit výuky vlastní činností, nejen pasivně přijímat hotové poznatky. Komenský proto zaváděl samostatnou práci, skupinovou výuku apod.
- 3) **Zásada přiměřenosti** – učivo má odpovídat věku, rozumovým schopnostem a předchozím znalostem žáků. Není vhodné přetěžovat žáky.
- 4) **Zásada trvalosti** – učivo má být osvojeno trvale, nikoli jen krátkodobě, aby jej žáci brzy nezapomněli. Důležité je procvičování a opakování.
- 5) **Zásada soustavnosti** – učivo má být uspořádáno v logickém systému od obecného ke konkrétnímu a od snadného k obtížnému.
- 6) **Zásada spojení teorie s praxí** – škola má poskytovat nejen teoretické znalosti, ale i praktické dovednosti využitelné v životě.

7) **Zásada individuálního přístupu** – výuka se má přizpůsobovat individuálním schopnostem žáků, ne omezeně paušalizovat.

Mezi **nejvýznamnější pedagogická díla** Komenského patří:

- *Schola infantiae (Informatorium školy mateřské, 1633)* – pojednání o výchově v rodině a mateřské škole, popisuje i provoz a vybavení mateřské školy.
- *Janua linguarum reserata (Brána jazyků otevřená, 1631)* – učebnice latiny pro školy.
- *Orbis sensualium pictus (Svět v obrazech, 1658)* – bohatě ilustrovaná učebnice pro výuku latiny i reálií.
- *Didactica magna (Velká didaktika, 1657)* – shrnutí Komenského didaktických zásad, metod a organizačních forem vyučování.
- *Schola ludus (Škola hrou, 1654)* – pojednání o výchově hrou a divadlem (šlo de facto o „školu na jevišti“).
- *Gentis felicitas (Štěstí národa, 1667)* – návrh reformy školství od mateřských škol po vysoké.

- *Pampaedia (Vševýchova, 1657)* – součást díla Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, pojednání o všestranném vzdělávání.

Komenského pedagogické spisy obsahují řadu progresivních myšlenek a inovací, které ovlivnily vývoj teorie vyučování. Dodnes jsou studovány pro své didaktické poznatky. Komenský je **považován za zakladatele moderní pedagogiky, položil základy oboru jako systematické vědě.**

V období 17. a 18. století dochází v Evropě k významným společenským změnám, které ovlivňují i oblast výchovy a vzdělávání. Konec feudalismu a nástup novodobých demokratických myšlenek, završený **Velkou francouzskou revolucí** v roce 1789, se projevují i v proměně pedagogických koncepcí. Odklon od středověké scholastiky a důraz na rozvoj individuálních schopností jedince vedou k novým přístupům ve výchově. V popředí stojí **ideály vnitřní svobody a přirozenosti člověka, které proměňují dosavadní autokratické metody výchovy.** Významnými představiteli nových pedagogických myšlenek jsou kromě výše zmiňovaného J. A. Komenského dále také zejména J. Locke, R. Descartes, J. J. Rousseau či J. H. Pestalozzi.

## John Locke (1632–1704)

John Locke byl významným představitelem pedagogického myšlení v období raného novověku. Ve svém díle „*Myšlenky o výchově*“ (1693) rozvinul **nové principy výchovy a vzdělávání**, které ovlivnily pedagogiku následujících staletí. Locke kladl důraz na **individuální přístup k dítěti a respektování jeho osobnosti**. Odmítal autoritativní a represivní metody tehdejšího školství. Místo toho prosazoval přirozenou výchovu, zohledňující věk dítěte, jeho zájmy a potřeby. Hlavním **cílem výchovy** je podle něj **rozvinout rozumové schopnosti jedince**. Locke rozlišoval tři základní oblasti výchovy:

- **Tělesná výchova** má vést k zdravému a odolnému tělu, základu pro rozvoj ostatních schopností. Důležitá je zejména v útlém věku.
- **Mravní výchova** spočívá v osvojení si ctností jako uměřenost, pracovitost či skromnost. Má pěstovat dobré mravy a morálku.
- **Rozumová výchova** rozvíjí myšlení a poznání dítěte. Locke kladl důraz na vlastní zkušenost a aktivní učení, místo memorování hotových pouček.

Lock také tvrdil, že veškeré naše poznání je odvozeno z vnější zkušenosti. Nic není v intelektu, co dříve neprošlo smysly. Odmítal tezi racionalistů o vrozených idejích v lidské mysli. Podle něj se v duši nenalézají žádné vrozené principy či obsahy. Lidský rozum je původně jako **bílý nepopsaný papír, na který se teprve během života zapisují zkušenosti získané smysly**. Ve svém hlavním filosofickém díle „*Esej o lidském rozumu*“ (1689) rozvinul teorii, že lidská mysl se rodí jako čistá, nepopsaná tabule (**tabula rasa**).

Lockovy principy respektování individuality dítěte, přirozenosti a aktivity ve výchově měly velký vliv na další pedagogy (inspiroval se jím např. Rousseau) a podnítily pedagogické reformy v Evropě ale i USA.

### **René Descartes (1596–1650)**

Descartes položil základy novověkého racionalismu. Jeho slavný výrok „*Cogito, ergo sum*“ (*Myslím, tedy jsem*) vyjadřuje důraz na lidský rozum a subjektivitu poznání. Nově definuje vztah člověka ke světu. Na rozdíl od středověkého pojetí, kdy byl člověk součástí božího řádu, Descartes **staví do centra jednotlivce a jeho schopnost myslet**. Člověk se stává nezávislým, autonomním subjektem. Tím dochází

k zásadní proměně pojetí pravdy. **Pravda** už není jedna daná, objektivní, ale **je výsledkem lidského poznání**, které je **relativní a subjektivní**. Vzniká tak potřeba hledat metody, jak dospět k objektivnímu a obecně platnému poznání.

Ve svých spisech (např. „*Rozprava o metodě*“ – *Discours de la méthode*, 1637) **kladl důraz na rozvoj individuálního kritického myšlení** žáka namísto pouhého přejímání hotových poznatků. Cílem vzdělávání má být podle něj vychovat samostatně uvažujícího člověka s jasným rozumovým úsudkem. Prosazoval **induktivní metodu** výuky **od jednoduchého ke složitému**. Žáci si mají osvojovat poznatky aktivně vlastní zkušeností a experimentováním, nejen posloucháním výkladu. Zdůrazňoval význam matematiky pro rozvoj logického a exaktního myšlení. Odmítal verbální poučky a memorování ve výuce. Descartes svým důrazem na **aktivitu žáka, vlastní bádání a individuální přístup** výrazně přispěl k proměně vzdělávání směrem k moderním pedagogickým principům.

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

Rousseau v 18. století formuloval řadu principů, které se později staly základem moderní **pedagogiky zaměřené na dítě**. Čerpal ze svých vlastních



zkušeností. Kládl důraz na citovou složku vztahu učitele a žáka. Svými myšlenkami významně **přispěl k humanizaci výchovy a školství** a ovlivnil tak další pedagogické reformátory, jako Pestalozziho, Fröbela či Montessoriovou.

Rousseau **kritizoval autoritářské a násilné metody tehdejšího školství** (ač sám nikdy žádné dítě nevychovával). Namísto toho prosazoval svobodnou výchovu, která respektuje přirozený vývoj dítěte. Ve svém pedagogickém přístupu se zaměřoval hlavně na tyto principy, které reflektoval v patrně v nejvýznamnějším díle s názvem *„Emil čili o výchově“*:

- V útlém věku má být výchova zcela přizpůsobena přirozeným potřebám dítěte.
- Důraz má být kladen na individuální přístup k dítěti, respektování jeho zvláštností a zájmů.
- Rozvíjení na základě vnitřní motivace dítěte, ne vnějšího nátlaku.
- Vyučování má být názorné, založené na vlastní činnosti dítěte. Navrhoval využívat hry, manuální činnosti, práci na zahradě apod. Ve starším školním věku doporučoval osvojovat si řemeslné dovednosti a manuální práce, které považoval za důležité pro mravní výchovu.

- Využívání aktivních činností a přímých zkušeností dítěte při učení (Rozumový vývoj má probíhat postupně na základě zkušeností dítěte, bez ukvapeného poučování. Rousseau doporučoval učit nejdříve věci blízké a konkrétní, teprve později obecné pojmy.)
- Posilování fyzické zdatnosti a kontakt s přírodou.
- Omezení verbálního poučování, důraz na vlastní objevování (Ve výchově má převládat pocitová složka před rozumovou. Rousseau kritizoval předčasné intelektuální stimulační).

## Období 19. století

Pedagogické myšlení 19. století se vyznačuje vzestupem nových pedagogických směrů a osobností, které reagovaly na společenské změny probíhající v této době. Koncem 19. století dochází k významné proměně vědeckého poznání. Tradiční **jednota věd v rámci filozofie se začíná rozpadat**. Vlivem pokroku ve společnosti i v technice se objevuje potřeba detailněji studovat specifické oblasti lidské činnosti. Ukazuje se, že **filozofie již nemůže postihnout veškeré aspekty výchovy a vzdělávání**. Aby bylo možné systematicky rozvíjet teorii výchovy, bylo

potřeba vytvořit **samostatnou vědní disciplínu** zkoumající proces záměrného působení na člověka – **pedagogiku**.

**Pedagogika se konstituuje jako svébytná věda**, která sice čerpá z filozofie a dalších oborů, ale má vlastní specifický předmět bádání. **Průkopníkem** tohoto „*emancipačního procesu*“ byl na počátku 19. století německý pedagog J. F. **Herbart**, který jako jeden z prvních vymezil předmět a systém pedagogické vědy a **položil tak základy pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny**.

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

Byl významným německým filozofem a pedagogem první poloviny 19. století. Jak již bylo uvedeno výše, byl významnou osobností, která položila základy pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny. Jeho přínosu bude na následujících stranách věnována vyšší míra pozornosti.

Ve svém pedagogickém systému vycházel především z etiky, filozofie, psychologie a dalších oborů. Herbart prosazoval **teleologické pojetí výchovy**, tj. kladl důraz na jasné stanovení výchovného cíle, ke kterému má směřovat veškerá výchovná činnost/působení. Důležitá byla pro něj

**systematicčnost a soustavnost výchovy a vzdělávání.** Zdůrazňoval také **význam osobnosti učitele** a jeho pedagogických schopností. Svě pedagogické teorie rozvedl v několika stěžejních dílech, jako např. „*Obecná pedagogika vyvozená z cíle výchovy*“ (1806) a „*Náčrt pedagogických přednášek*“ (1835).

Podle Herbarta, **proces výchovy se skládá ze tří fází.** První z nich je fáze *vedení*, během které pedagog vede dítě a pomáhá mu získat základní dovednosti a návyky. Druhou fází je *vyučování*, jehož cílem je rozšířit obzory dítěte a předat mu potřebné znalosti. Třetí a závěrečnou fází je pak *mramní výchova* zaměřená na utváření charakteru a morálních hodnot jedince. Tyto tři složky výchovného procesu na sebe podle Herbartovy koncepce navazují a doplňují se.

První fází Herbartovy koncepce výchovného procesu je **vedení**. To má za cíl regulovat chování dítěte a položit základy pro jeho další výchovu. Konkrétně jde o udržení pořádku a potlačení neukázněnosti či zlobivosti dítěte. Herbart zdůrazňoval nutnost podrobení a kázně dítěte, kterého je třeba v případě potřeby dosáhnout i silou a častým opakováním pokynů. Mezi typické nástroje této fáze tak patří hrozby, dohled, příkazy, zákazy či tresty. Na druhou stranu může pedagog využít i snahy

zaujmout děti a smysluplně jim zaplnit čas. Pomoci mu v tom může jak uplatnění autority, tak projevy lásky a porozumění.

Stěžejní částí Herbartovy pedagogické teorie je fáze **vyučování**, především pak výchovně zaměřené vyučování. Vychází z konceptu mnohostranného vzdělávání dle žákovy zájmu. Smyslem vyučování je podněcovat v dítěti přirozenou zvědavost a touhu po poznání. Pedagog by se měl vyhnout jednotvárnosti a příliš dlouhému výkladu téhož tématu, jelikož to vede k únavě a ztrátě zájmu. Důležité je průběžně propojovat probírané učivo se sférou žákových zájmů a každodenní realitou, čímž se předchází zapomínání nabytých znalostí.

V Herbartově pedagogice hrají důležitou roli takzvané *stupně vyučování*. Jedná se o čtyři fáze 1) *jasnost* (spočívá v soustředění pozornosti žáka na výklad a demonstraci probírané látky učitelem – ten by měl téma podat pochopitelně, názorně a nejednotvárně); 2) *asociace* (během ní žák propojuje získané informace z předešlé fáze se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi, přičemž učitel se snaží pomocí vhodných metod výuky vytvářet příležitosti pro propojování takových souvislostí; 3) *systematizace* (fáze utřídování pojmů do logického systému, formulují se zde definice, pravidla či závěry

apod.) a 4) *metoda* (znamená aplikaci získaných poznatků v praxi, při řešení konkrétních problémů). Herbartem definované stupně vyučování měly přínos v systematičtějším přístupu k výuce. Jejich přílišné a rigidní uplatňování však časem začalo vést k určité mechaničnosti, formalismu a šablonovitosti ve vyučování. Dodržování předepsané posloupnosti jednotlivých kroků vedlo k potlačení kreativity a samostatného úsudku žáků. Učitelé lpěli více na formálním dodržení jednotlivých stupňů než na podněcování aktivního přístupu dětí k učivu a rozvoji jejich osobního přínosu. Ačkoliv tedy Herbartova snaha o systematičnost vyučování byla legitimní, v praxi její přílišné zdůrazňování negativně poznamenalo přirozenost výuky.

Třetí složku Herbartovy koncepce výchovy představuje **mravní výchova** zaměřená na budování charakteru jedince. Jejím hlavním nástrojem má být *vyučování* opírající se o rozvoj mnohostranných zájmů a etických představ dítěte. Jako další prostředky účinné mravní výchovy lze rovněž spatřovat: stanovení hranic chování žáka, jeho vedení a usměrňování, specifikaci pravidel slušného jednání, podporu vnitřního klidu a jasnosti úsudku, motivaci pomocí pochval či napomenutí i apelování na svědomí jedince. Cílem je skrze kombinaci výše uvedených

postupů rozvinout ctnostný charakter a smysl žáka pro etické zásady. Bez nich by dle Herbarta hrozilo promarnění výsledků předešlých dvou etap výchovy zaměřených na disciplínu a vzdělání.

Herbartův pedagogický systém vykazuje jak pozitivní, tak problematické aspekty. Přínosná je především provázanost pedagogiky s psychologií, zdůraznění důležitosti školy či idea výchovného vyučování. Ocenění si zaslouží Herbartova snaha o systematičnost výuky, rozvíjení mnohostranných zájmů žáků i propracovaná metodika výkladu učiva. Podnětné jsou též autorovy postřehy týkající se nutnosti kázně jako předpokladu funkční výuky. Mezi spíše negativní aspekty patří především přílišný důraz na formalismus a dodržování vnějších pravidel na úkor kreativity a iniciativy dětí. Herbart také nevěnoval dostatečnou pozornost aktivizačním metodám či prostoru pro samostatnou práci žáků.

Za jeho života se Herbartovy názory a principy příliš nerozšířily. K větší expanzi Herbartova pedagogického systému, a to jak v Evropě, tak v USA, došlo až po jeho smrti prostřednictvím tzv. **herbartismu**. Někteří jeho stoupenci ale vyložili Herbartovy principy jednostranně a některé jeho **původní myšlenky byly značně dezinterpretovány**. Zastánci herbartismu (aneb *ratolesti v pasti*) usilovali

o maximální systematickosti výuky – s akcentem přílišného formalismu a osvojování značného množství učiva a poznatků bez hlubšího porozumění. To mělo za následek potlačení iniciativy a aktivity dětí, jak jí původně zdůrazňoval a vyzdvihoval jako klíčovou sám Herbart. Je tedy zřejmé, že řada kritických výhrad vůči Herbartovu pedagogickému odkazu ve skutečnosti nepramení přímo z jeho autentických myšlenek, ale spíše z pozdějších interpretací jeho následovníků a stoupenců. Ti Herbartův systém vyložili po svém a v praxi prosazovali právě ty aspekty, které jsou dodnes hodnoceny jako problematické. Hlubší analýza původních Herbartových spisů ovšem naznačuje, že sám autor byl pravděpodobně mnohem progresivnější a vstřícnější v přístupu k žákům, než by se mohlo podle určitých pozdějších výkladů zdát. Je proto namístě rozlišovat mezi původním dílem a jeho pozdějšími, ne vždy věrnými interpretacemi.

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

Položil základy moderního pojetí **elementárního vzdělávání a reformy školství** na přelomu 18. a 19. století. Ve svém pedagogickém systému kladl důraz na **harmonický a přirozený rozvoj dítěte**.

Pestalozzi prosazoval, že **výchova má rozvíjet celou osobnost dítěte** – nejen jeho rozumové



schopnosti, ale také city, mravní a pracovní návyky i tělesnou zdatnost. Snažil se probouzet **vnitřní potenciál dítěte**, nejen předávat hotové poznatky. Velký význam přikládal **smyslovému vnímání a názornosti**, které jsou podle něj základem poznávání v raném věku. **Elementární vzdělávání** musí postupovat **od jednoduchého ke složitému, od konkrétního k abstraktnímu**. Pestalozzi kladl důraz také na propojení učení s praktickým životem a manuálními činnostmi. Ve vztahu k dítěti prosazoval úctu, laskavost a individuální přístup učitele. Výchova má být založena na důvěře a lásce. Pestalozziho snahou bylo propojit a sjednotit výchovu a vzdělávání v přirozených podmínkách rozvíjejících osobnost dítěte.

Pestalozziho pravděpodobně nejvýznamnější dílo „*Lienhard und Gertrud*“ (*Lienhard a Gertruda*, 1781–1787) představuje ideje přirozené výchovy v prostředí rodiny. Tento pedagogický román ukazuje pozitivní vliv mateřské lásky a moudrosti na mravní formování dětí, přičemž výrazně ovlivnilo v té době rozvoj moderních principů výchovy. Více komplexně pak rozvádí své pedagogické ideje v díle *Jak Gertruda učí své děti* (1801).

## Herbert Spencer (1820–1903)

Spencer patří k anglickým filozofům a pedagogům. Proslavil se jako **zakladatel evoluční teorie**, kterou rozpracoval ve svém hlavním díle Syntetická filozofie. Zabýval se ale i pedagogikou.

V oblasti pedagogického myšlení je nejvýznamnější jeho kniha „*Výchova rozumová, mravní a tělesná*“ z roku 1861. **Kritizoval** v ní **encyklopedismus** ve výchově a **přetěžování žáků**. Důležitá je podle něj znalost jevů, které přímo souvisí s praktickým životem. Cílem výchovy má být příprava na život, a proto volá po omezení učiva na nejpodstatnější a prakticky využitelné poznatky. Spencer **kladl důraz na přirozený tělesný a duševní vývoj dítěte**. Odmítal memorování a slovní poučování, zvláště pak prosazoval aktivní činnostní učení založené na vlastní zkušenosti.

## John Dewey (1859–1952)

Představitel amerického filozofického a pedagogického proudu a **zakladatel pragmatické pedagogiky**. Podobně jako Spencer, tak i Dewey spatřuje **cíl výchovy v přípravě na budoucí život**.

Dewey formuloval své představy o škole, které lze označit jako **pedocentrické**. Prosazoval takové

**pojetí školy, které vychází z potřeb a zájmů dítěte a klade dítě do centra výchovně-vzdělávacího procesu.** Pedocentrismus v Deweyho pojetí znamená, že škola má vytvářet vzdělávací prostředí zaměřené na individuální rozvoj každého žáka, na podporu jeho přirozených schopností a zájmů. Dewey, v souladu s principy pragmatické pedagogiky, kladl velký důraz na aktivní učení žáka prostřednictvím vlastní zkušenosti a činnosti. Odmítal pasivní přejímání hotových poznatků. Hlavní je podle něj zapojení žáka do smysluplné aktivity, při které dochází k přirozenému učení. Usiloval proto o propojení školní výuky s reálným životem a řešením praktických problémů. Škola má připravovat pro aktivní účast ve společnosti. Dewey kladl důraz také na respektování přirozených potřeb a zájmů dítěte. Odmítal autoritářské metody a prosazoval partnerský vztah mezi učitelem a žákem. Podporoval rozvoj kritického myšlení a tvořivosti. Ve výchově prosazoval demokratické principy.

Mezi Deweyho doporučované metody patřila **projektová výuka, skupinová práce či zájmové aktivity propojující teorii s praxí.** Výchova má být podle něj prostředkem ke zdokonalování demokratické společnosti.

## Období 20. století

Z předešlého textu je patrné, že pedagogika jako věda prošla významným vývojem, zejména v období před 20. stoletím. Nejprve docházelo k vyčlenění pedagogiky jako samostatného vědního oboru z širšího spektra filozofických a psychologických disciplín. Budovaly se základy pedagogiky jako systematické vědy o výchově a vzdělávání. V tomto období převládalo **monodisciplinární pojetí pedagogiky**, které se soustředilo především na svůj vlastní teoretický a metodologický rámec. Postupně však začaly vznikat různé pedagogické směry, které kladly důraz na odlišné aspekty výchovy a vzdělávání. Objevovaly se také snahy o propojení pedagogiky s poznatky z jiných oborů, jako je psychologie, sociologie či filozofie. Pedagogika se začala otevírat interdisciplinární spolupráci. Rozvíjel se dialog nejen s humanitními a sociálními vědami, ale postupně i s obory přírodovědnými. Docházelo k překonání původního monodisciplinárního pojetí pedagogiky a k **pluralitnímu a interdisciplinárnímu chápání pedagogické teorie a praxe**.

Koncem 19. století a počátkem století 20. se objevuje celá **řada pedagogických směrů**, která se snaží reagovat na dosavadní vývoj pedagogiky.

Příznačné pro toto období je, že se formují zejména tzv. **reformní pedagogická hnutí** (hnutí nové výchovy) jako **odpor pro herbartismu**. V následujícím přehledu jsou uvedeny některé vybrané významné pedagogické směry včetně hnutí nové výchovy, které se v tomto období konstituovaly.

- **Reformní pedagogika** představovala nové reformní hnutí, které kritizovalo tehdejší pedagogiku ovlivněnou herbartismem. Hlavními cíli reformního hnutí bylo vytvořit novou koncepci přirozené výchovy založené na individuálním přístupu k dítěti. Reformisté prosazovali pedocentrický přístup kladoucí dítě do centra výchovného procesu, důraz na aktivitu a přiměřenost výchovy věku dítěte. Dále zdůrazňovali posílení psychologických aspektů ve výchově a snahu o integraci a propojení výchovy. Mezi významné osobnosti reformní pedagogiky patřila *Ellen Keyová*, *Maria Montessoriová* a *Eduard Claparéde*.
- Snahy o přesnější vědecké uchopení procesu výchovy a vzdělávání vedly na přelomu 19. a 20. století ke vzniku nového směru zvaného **experimentální pedagogika**. Stoupenci tohoto směru usilovali o co největší exaktnost a objektivitu ve vzdělávání, a to zejména pomocí

různorodého testování a měření. Průkopníkem v této oblasti byl francouzský psycholog *Alfred Binet*, který jako první zavedl standardizované testy inteligence u dětí. Ty umožňovaly kvantitativně posoudit mentální schopnosti žáků. Princip přesného měření výsledků výuky přejala i *behaviorální pedagogika*, vycházející z tehdy nové behavioristické psychologie. Mezi hlavní představitele behaviorismu v pedagogice patřili američtí psychologové *Edward Lee Thorndike* a později *Frederic Skinner*. Zejména Thorndike sehrál zásadní roli při utváření moderních vzdělávacích konceptů ve Spojených státech. Spolu s vlivným reformátorem školství Johnem Deweyem prosazovali v pedagogice zaměření především na přesně měřitelné a vnějšími podněty modifikovatelné chování žáků.

- **Existencialistická pedagogika** se objevuje především v německém a francouzském prostředí. Existencialističtí pedagogové, jako byl např. Wolfgang Brezinka, vycházejí z přesvědčení, že nejvyšší hodnotou je člověk se svou jedinečnou schopností autentické volby a sebeurčení. Cílem výchovy by měl být všestranný rozvoj vlastní individuality. Úkolem

pedagogiky je pak hlubší porozumění samotné podstatě výchovného působení.

- **Sovětská pedagogika** vycházela z principů marxisticko-leninistického učení a byla úzce spojena s budováním socialistické společnosti v Sovětském svazu. Po Říjnové revoluci v roce 1917 zaznamenala bouřlivý vývoj. Hlavním cílem sovětské výchovy bylo formování tzv. sovětského člověka, tedy osobnosti loajální novému režimu. V duchu této snahy byla vytvořena jednotná státní škola, která měla šířit socialistickou ideologii. Sovětská pedagogika měla velký vliv i na vývoj školství v zemích východního bloku po druhé světové válce. Zejména v Československu po roce 1948 byly její principy aplikovány při budování socialistického školství a při formování "socialistického člověka". Československá pedagogika tak v tomto období do značné míry navazovala na východiska sovětské pedagogiky. Mezi významné představitele raného období sovětské pedagogiky patřili *Pavel Blonskij* nebo *Anton Makarenko*. Cílem výchovy, dle Makarenka, je komplexní rozvoj osobnosti a v tomto kontextu utváření socialistického charakteru jedince (propagoval kolektivní výchovu se zřetelem

k individualitě jedince a práci považoval za důležitý prostředek výchovy).

- **Hnutí za „odškolení“** (deschooling, descolarizace) a **svobodnou školu** (free school) se začíná objevovat koncem 60. let 20. století na Západě, a to jako reakce na tehdejší podobu školství. Jeho cílem je reforma tradičního pojetí vzdělávání. Zastánci hnutí odmítají oficiální státní školu, kterou vnímají jako nástroj politické indoktrinace. Škola podle nich slouží k tomu, aby z dětí vychovala poslušné občany loajální vůči státnímu systému. Oficiální školství je tak podle nich nástrojem kontroly ze strany státu. Hnutí žádá odtržení školství od závislosti na státních, politických a církevních autoritách. Školy by se měly zaměřit na svobodné vzdělávání dětí, rozvíjení jejich individuality a kreativity. Výuka by měla být postavena na hravých metodách, bez striktních osnov, časových rozvrhů, testování a klasifikace. Financování škol by mělo být diverzifikováno z různých fondů, nikoliv jen ze státního rozpočtu. Rakouský filozof, *Ivan Illich* (1926–2002), je považován za jednoho z významných propagátorů hnutí. Illich tvrdí, že povinná školní docházka potlačuje přirozenou zvědavost dětí a nutí je přizpůsobit se



systemu. Argumentuje pro zrušení školní povinnosti a vytvoření centrálních vzdělávacích zdrojů, kde by si lidé svobodně vybírali obsah i formu vzdělávání podle svých preferencí.

- **Antiautoritativní pedagogika** chce transformovat školy zevnitř a vytvořit alternativu k autoritativní výchově, ale neodmítá výchovu a vzdělávání jako takové. Antiautoritativní pedagogika odmítá autoritativní a direktivní způsob výuky, který je založen na externí autoritě učitele. Považuje jej za neefektivní a potlačující aktivitu žáků. Místo direktivního působení propaguje partnerský přístup mezi učitelem a žákem. Učitel je průvodcem, který stimuluje zájem žáků. Podle zastánců je důležité aktivizovat žáky, podporovat jejich tvořivost, seberealizaci a zapojení do výuky. Žáci se mají podílet na utváření výuky. Škola má respektovat jedinečnost každého žáka, jeho potřeby, zájmy a učební styl. Nemá docházet k potlačování osobnosti dítěte.
- **Antipedagogika** je radikální pedagogický směr, který odmítá výchovu a vzdělávání jako takové. Považuje je za manipulaci s dětmi, která jim škodí. Vznáší radikální kritiku proti tradiční výchově a vzdělávání. Vidí v nich pouze snahu

dospělých manipulovat a deformovat děti podle svých představ. Na rozdíl od většiny alternativních směrů antipedagogika odmítá nejen konkrétní podobu výchovy, ale samotný princip výchovy. Považuje ji za škodlivou pro děti. Prosazuje ponechání dítěte přirozenému vývoji bez jakýchkoli zásahů a ovlivňování ze strany dospělých. Odmítá tradiční výchovné prostředky. Zajímavý pohled na výše uvedené koncepty poskytuje např. *Alexander Sutherland Neill* (1883–1973) a jeho Summerhillská (svobodná či demokratická) škola.

- **Černá pedagogika**, ačkoliv se nejedná v pravém slova smyslu přímo o filosofický či pedagogický směr, představuje kritiku dosavadních pedagogických přístupů, které odporují humánnímu smyslu výchovy. Černou pedagogiku lze chápat jako více radikální, než je antipedagogika. Tvrdí, že veškerá pedagogika má negativní až destruktivní účinky na děti, protože využívá manipulace, které vycházejí z potřeb vychovatelů. Za významné představitelky výzkumu principů černé pedagogiky lze považovat *Alici Millerovou* (1923–2010) nebo *Katarinu Rutschkyovou* (1941–2010). Autorky se snažily odhalit zejména negativní účinky včetně

mechanismů výchovného působení (rodičů, vychovatelů, učitelů), kterými jsou děti „zotročovány“.

## Období postmodernismu

Od 70. let 20. století prochází západní euroamerická civilizace hlubokou krizí společenskou, ekonomickou a politickou. Je zpochybňován dosavadní racionalistický přístup a pohled na svět, který je založen na poznatcích tehdejší moderní vědy. Ta odhaluje stále větší složitosti reality, což vede ke ztrátě srozumitelnosti, uchopitelnosti světa jako celku a tím se vzdaluje člověku. Společnost tak podle některých autorů (viz např. spis „*Postmoderní úděl*“ Jeana Lyotarda) v té době hledá únik či východisko v iracionálním mýtu (zjevný nárůst religiozity) nebo v sociálním násilí (např. totalitarismus, rasismus apod.).

Krizí prochází také tehdejší pedagogické přístupy. Sledujeme tak výraznou tendenci ke **kritickému přehodnocení tradičních výchovných systémů**. Ty bývaly často postaveny na autoritativním určování cílů a prostředků výchovy shora. V souladu s postmoderním přístupem k poznání se prosazuje důkladná analýza jednotlivých aspektů

výchovy, důraz na rozdíly a odlišnosti, srovnávání v historických souvislostech, plurality názorů a tolerance. Snižuje se orientace na hledání jediného univerzálního modelu výchovy, který bývá provázen nežádoucím dogmatismem. Badatelé projevují zájem i o zdánlivě velmi odlišné výchovné přístupy. Na jedné straně se hledá jistý konsensus v obecných hodnotách napříč kulturami, na druhé straně ale roste pochopení pro nuance a variabilitu výchovných filozofií. To se odráží v **popularitě alternativních výchovných směrů** a v novém pojetí pedagogiky jako oboru, který nemá ambici vytvořit jednotný ucelený systém, ale reflektovat pluralitu možných přístupů.

V praktické výchově aktuální proudy posilují trend opouštění autoritativních metod ve prospěch **podpory individuálního rozvoje každého jednotlivce**. Ještě více než dříve se klade důraz na respektování **osobnosti dítěte**. Dítě je vedeno k pluralitnímu a tolerantnímu pohledu na svět. Tradiční jednotné výchovné **programy jsou nahrazovány alternativními přístupy** založenými na dialogu o cílech, metodách i prostředcích výchovy.

## Vývoj a proměny novodobé české pedagogiky

*Propedeutický vhled ve vztahu k proměnám českého školství a pedagogiky v novodobé historii*

Reformy školství v habsburské monarchii 18. století položily základy novodobé české školy. V období po roce 1774 došlo k významným změnám v ekonomice a politice tehdejší společnosti. Tyto proměny se projeví zejména zakládáním manufaktur v souvislosti s rostoucí průmyslovou výrobou, reformami státní správy a armády a postupným rušením nevolnictví. To vše vyvolalo potřebu úprav v systému základního vzdělávání, který již neodpovídal novým požadavkům doby. Musely se tak provést určité reformy školství, jež by připravily kvalifikovanější pracovníky pro vznikající manufaktury a zefektivnily výchovu úředníků pro státní správu. Zároveň bylo třeba poskytnout elementární vzdělání i širším vrstvám obyvatelstva v souvislosti s postupným uvolňováním feudálních pout.

Hrabě Karel Chotek z Chotkova (1783–1868) stál v čele komise, jejímž úkolem bylo prozkoumat situaci v elementárním školství. Podrobný rozbor stavu

tehdejšího způsobu vzdělávání odhalil jako hlavní neduhy jak špatnou docházku žáků do škol, tak nedostatečnou erudici vyučujících. Z analýz tedy vyplynulo, že bylo nezbytné přijmout opatření, díky nimž by se zajistila povinná účast dětí při výuce a zároveň i kvalitnější vzdělávání těch, kteří je vyučují. Právě tyto dva body se staly jádrem návrhu reformy elementárního školství, s nímž Chotkova komise přišla. Její plán obsahoval jak zavedení povinné školní docházky, tak reformu přípravy učitelů tak, aby byli lépe vybaveni a připraveni pro své poslání.

K reformě školské soustavy v habsburské monarchii došlo v souladu s novými nařízeními, které vydala **Marie Terezie** (1717–1780). Dne 6. 12. **1774** byl vydán **Všeobecný školní řád**, který sestavil pedagog a opat **Johann Ignaz von Felbiger** (1724–1788). Školní řád zavedl povinnou školní docházku pro děti od 6 do 12 let. Vznikly *obecné (triviální) školy* v menších obcích, *hlavní školy* v krajích a *normální školy* v hlavních městech zemí (viz dále). Lze ho chápat jako základní dokument určující podobu vzdělávání v obecném školství. Platil, s menšími úpravami, prakticky až do roku 1869, kdy vstoupil v platnost tzv. říšský školský zákon neboli *Hasnerův zákon* (v tomto roce proběhla znovu významná reforma školství). Vydání Všeobecného školního řádu lze považovat

za prvotní významný krok státu směrem k systematické intervenci do oblasti školství. Řád totiž nařizoval ustavení zvláštních *zemských komisí*, jejichž kompetencí mělo být zakládání a správa školských zařízení. Šlo tak o snahu o faktické podřízení školské soustavy státní kontrole.


Všeobecný školní řád zavedl, jak je uvedeno výše, *povinnou školní docházku* pro děti od 6 do 12 let, nicméně její dodržování bylo spíše sporadické. Řád stanovil, že v případě dětí ve věkovém období mezi šesti a osmi roky života měla školní výuka probíhat pouze v teplejších měsících (předcházelo se tak mimo jiné tomu, aby nebylo ohroženo zdraví dětí). Dále bylo stanoveno, že zejména u venkovského obyvatelstva byly děti ve věku 9–12 let v určitých obdobích roku ze školní docházky uvolňovány (důvodem byla především nutnost jejich zapojení do sezónních zemědělských prací). K pravidelné školní docházce měly být tyto děti vedeny od prosince do konce března, tedy v době mimo „zemědělskou sezónu“. Co se týče vzdělávání dívek, tak právě Všeobecný školní řád umožnil jejich zapojení do procesu školního vyučování. Se zpřísněním kontroly školní docházky však praktické zapojení dívek přišlo až v roce 1780, kdy byly zavedeny třídy nejprve pro ně samotné, později byly společné třídy (smíšené). Do té doby, pokud rodiče

nesouhlasili s tím, aby jejich dcery navštěvovaly stejné třídy jako chlapci, zůstávaly dívky mimo školní systém.

Dalším významným reformním krokem, který řád přinesl, bylo ustálení škol, jak je uvedeno výše, tzv. *obecných (triviálních), hlavních a normálních*. Je třeba podotknout, že školy však často postrádaly odpovídající materiální vybavení, stejně tak finanční ohodnocení pedagogů, zejména na vesnických triviálních školách, nebylo uspokojivé. Učitelé proto mohli vykonávat i další práci – tehdejší řád jim to nezakazoval. Rovněž vazba školství na církev zůstávala silná. Je tedy zřejmé, že reformy tak sice položily základy moderního školského systému, potýkaly se však s řadou těžkostí při prosazování v praxi.

- **Školy obecné (triviální)** – tyto školy vznikaly jak v malých městech, tak při farních či filiálních kostelích na venkově (obci). V obcích, kde nebyla farnost, a tedy ani vlastní škola, byly děti „přiškoleny“ k nejbližší existující škole. Vznikala tak hustá síť základních škol, která s určitými nedostatky pokrývala celé území habsburské monarchie včetně těch nejmenších sídel. Cílem bylo zajistit alespoň základní úroveň gramotnosti pro všechny děti bez rozdílu (školy poskytovaly základní vzdělání v triviu). Kromě toho se vyučovalo náboženství, dějiny ale i praktické





předměty (dívky byly např. vyučovány ručním pracím jako šití apod.). Ve vesnických školách byl kladen důraz na „zemědělské minimum“ – tedy znalosti potřebné pro obdělávání půdy a hospodaření. Městské školy naopak do výuky zařazovaly témata užitečná pro řemeslnou výrobu a manufaktury. Obsah vzdělávání se tak odvíjel od hlavní hospodářské činnosti v dané lokalitě a měl žáky vybavit základními kompetencemi potřebnými pro jejich budoucí život.

- **Školy hlavní** – zřizovaly se převážně ve větších městech a při kláštorech. Jednalo se zpravidla o trojtřídní instituce s třemi až čtyřmi pedagogy, ředitelem a učitelem náboženství. Hlavní školy měly za cíl poskytnout rozšířené vzdělání a poskytnout přípravu k navazujícímu vzdělávání (učební osnovy oproti triviálním školám rozšiřovaly o „vyšší“ předměty jako latina, dějepis či zeměpis). Na českých školách byla výuka nejprve českojazyčná, později v kombinaci češtiny a němčiny a od třetího ročníku byla vyučovacím jazykem jen němčina.
- **Školy normální** – v rámci působnosti školských komisí vznikaly takzvané vzorové školy, označované jako „normální“. Ty byly zakládány

především ve významnějších městech jednotlivých zemí a jejich úkolem bylo šířit moderní principy výuky (učební osnovy byly rozšířeny o předměty vyučované na hlavních školách). Při těchto školách probíhaly kurzy pro vzdělávání učitelů z ostatních škol, kteří zde mohli přebírat osvědčené postupy a metody. Budoucí učitelé, jimiž se mohli stát pouze absolventi normální školy, se tak seznamovali i s metodikou výuky, vedením dokumentace či kázeňskými postupy. Normální školy měly demonstrovat ideální podobu vyučování a v tomto směru sloužit jako vzor pro ostatní školy v okolí.

Střední školství reformoval **Gratian Marx** (1721–1810) zavedením pětitřídního a později šestitřídního gymnázia, kde se od 3. třídy vyučovalo latinsky. Další reforma středních škol Exnera a Bonitze v letech 1848–1849 zavedla osmiletá gymnázia zaměřená na latinu a řečtinu a sedmileté reálky orientované na přírodní vědy.

Profesní příprava řemeslníků nejprve probíhala v rámci *cechů*. Po zrušení cechů v roce 1859 začali učni uzavírat smluvní vztah s mistrem, ale obsah výuky nebyl přesně stanoven. První soustavu odborných škol

pro řemeslníky tvořily od 70. let 19. století pokračovací živnostenské školy a nižší odborné školy.

V roce **1869** byl přijat říšský školský zákon, tzv. **Hasnerův zákon** (tj. podle Leopolda Hasnera, který byl v té době ministrem školství). Ten stanovil a do praxe uvedl *povinnou osmiletou školní docházku* v rozmezí 6 až 14 let, a to jak pro chlapce, tak i dívky. Zároveň byl tímto zákonem vytvořen systém národního školství skládající se z **obecných** a **měšťanských** škol. Základní školství bylo v rámci reformy tedy rozděleno na *dvoustupňový systém*. První pětiletou fází představovaly obecné školy určené pro žáky od 6 do 11 let. Po jejich absolvování následovaly tříleté měšťanské školy. Na obecných školách obvykle vyučoval všechny předměty jeden učitel. Specializovaní pedagogové se pak věnovali vyučování předmětů jako ruční práce. Náboženství pak často vyučovali místní faráři.

Po vzniku Československa v roce 1918 uspořádal v létě 1920 prezident T. G. Masaryk sjezd učitelů, kde se diskutovala demokratizace školství. Reforma přišla v roce **1922 Malým školským zákonem**. Ten představoval významnou reformu pro československé školství. Přinesl demokratizaci školství a provedl změny v národním a demokratickém duchu. Zákon zavedl všeobecnou osmiletou povinnou

školní docházku, kdy pětiletá obecná škola byla rozšířena na pět tříd a pokračovalo se tříletou měšťankou. Byly zřízeny jednotné školy pro chlapce a dívky. Školy dostaly větší samostatnost a byly zbaveny přílišné byrokracie. Vznikaly také *pokusné reformní školy* kladoucí důraz na svobodu dítěte. Tyto změny měly vést k větší demokratizaci a zlidovění československého školství. Zákon tak položil základy moderního pojetí základního vzdělávání v Československu.

Za německé okupace bylo školství ovlivněno fašistickou ideologií. Po válce v roce 1948 se chopili moci komunisté a prosadili koncepci jednotné školy s marxisticko-leninskou ideologií. To vedlo k úpadku úrovně vzdělávání.

## Období 19. století

Už na počátku 19. století se v souvislosti s národním obrozením objevují pokrokově smýšlející učitelé, kteří usilovali o zlepšení neutěšeného stavu tehdejšího základního školství. Například hudební skladatel **Jakub Jan Ryba** (1765–1815), působící jako učitel v Rožmitále pod Třemšínem, prosazoval vyučování v českém jazyce a vlasteneckou výchovu. Napsal také učebnici českého čtení a psaní pro venkovské školy. Dalším byl **Jan Nepomuk Filcík** (1785–1837), autor

metodiky pro elementární školy. Postupně tito progresivní učitelé vystupovali i s konkrétními požadavky na reformu školství a zlepšení sociálního postavení učitelů.

Ve 40. letech přišel významný český filozof **Bernard Bolzano** (1781–1848) s propracovanou pedagogickou koncepcí ve svém díle „*O nejlepší státě*“ (ve svém pedagogickém spise podrobně rozebíral metody a obsah vyučování pro každý věk od nejtělejšího dětství). Doporučoval prodloužení povinné školní docházky do 14–15 let, rozdělení na pět stupňů podle věku či zřízení učitelských ústavů. Prosazoval také široké věcné vzdělání i praktické dovednosti. Zdůrazňoval individuální přístup učitele k žákovi a význam kázně, stejně tak logické uspořádání učiva, kvalitní učebnice a názorné vyučování.

Průkopníkem **institucionální předškolní výchovy** byl **Jan Vlastimír Svoboda** (1800–1844), který ve 30. letech 19. století působil v nově vzniklé pražské opatrovně. Ve své publikaci **Školka** rozpracoval metodiku výchovné práce pro předškolní věk v intencích obrozeneckých myšlenek. Věnoval značnou pozornost rozumové, mravní, estetické i tělesné výchově batolat a předškolních dětí. Doporučoval využívat přirozenou zvědavost dětí k rozvoji jejich schopností.

Reformu **základního školství** v duchu národních tradic prosazoval **Karel Slavoj Amerling** (1807–1884), zakladatel českého učitelského hnutí a autor řady učebnic (byl organizátorem prvních porad učitelů a iniciátorem učitelských spolků). Inicioval vznik první české hlavní školy i dívčí školy v Praze. Zasloužil se také o zavedení češtiny jako vyučovacího jazyka na středních školách. Zdůrazňoval všestrannost výchovy zahrnující vědění, umění, práci i morálku. Amerlingův odkaz je zřetelný také v oblasti **speciálně pedagogické péče**. Jako lékař a speciální pedagog byl prvním, kdo v roce 1871 zřídil v Praze na Hradčanech ústav pro výchovu a vzdělávání dětí s postižením (v tehdejší názvosloví ústav pro abnormální/choromyslné děti, resp. oficiální prvotní název „Ústav idiotů Jednoty paní sv. Anny v Praze“) nazvaný *Ernestinum* (tento název byl používán až 27 let po samotném založení ústavu – do té doby viz název uvedený výše). Stal se jeho ředitelem a společně se svou manželkou se věnoval práci s handicapovanými dětmi. Po dvanácti letech existence Ernestina, v roce 1883, Amerling publikoval studii shrnující zkušenosti z fungování tohoto zařízení pro osoby s postižením – „Ústav pro idioty spolku sv. Anny“. Ve studii prezentoval své názory a postoje k péči o postižené založené na dlouholeté práci v tomto oboru. Ve své práci se zaměřoval mimo jiné také

na edukaci dětí s mentálním postižením. Kladl důraz zejména na ruční práce a na rozvoj jejich manuálních dovedností. Tento přístup byl sám o sobě v té době značně pokrokový. Výuku manuálních a řemeslných dovedností lze v současném pojetí chápat jako nástroj či opatření směřující k socializaci a společenské integraci jedinců s tímto postižením. Chovanci se vyučovali tradičním řemeslům jako např. košíkářství atp. Amerling rovněž prosazoval zapojení schopnějších chovanců do zemědělských prací. Z pohledu moderní speciální pedagogiky lze tyto Amerlingovy snahy vnímat jako průkopnické kroky k pracovnímu začleňování prostřednictvím činností přiměřených možnostem a dovednostem jedinců s mentálním postižením. Šlo o raný koncept pracovní integrace handicapovaných v kontrastu k tehdy jejich běžné izolaci od společnosti. Amerlingův přínos spočíval také v tom, že v rámci diagnostické činnosti vycházel z bohaté dokumentace o choromyslných dětech a na základě těchto podkladů se pokusil vymezit klasifikační systém. Určil tak celkem 7 skupin dětí s mentálním postižením, a to na základě jejich tělesných znaků (v potaz bral různé tělesné deformity/abnormality, jako např. zubů či nehtů apod.). Ačkoliv Amerlingův diagnostický systém se nezaměřoval na posouzení vzdělatelnosti, přesto je jeho odborný přínos ceněn jako první pokus

o klasifikaci různých stupňů mentálního postižení a položení základů pro oblast speciální pedagogiky.

V oblasti speciálně pedagogické péče o děti/žáky s postižením je rovněž nutné zmínit dalšího významného představitele, který se, podobně jako Amerling, zasadil o rozvoj speciální pedagogiky – **Rudolf Jedlička** (1869–1926) (profesor, lékař, přednosta kliniky). Jedlička založil v Praze-Podolí léčebné sanatorium, čímž se významně zasadil o vybudování prvního českého ústavu pro děti s tělesným postižením, který byl pojmenován „*Jedličkův ústav*“. Tato dodnes existující instituce sídlící na pražském Vyšehradě byla otevřena v roce 1913. V roce 1914 se ústav zaměřil také na péči o vojáky s různými typy zranění včetně tělesných deformit získaných ve válce. Původně měl ústav 5 částí, přičemž každá část se zaměřovala na určitý specifický úsek péče (zdravotní péče, školní oddíl, oddělení pro dlouhodobě nemocné, dílny, zemědělský statek). Přestože byl kladen důraz na zdravotní péči o děti s tělesným postižením, celkově lze konstatovat, že ústav zajišťoval péči více komplexně (tedy nejenom tu zdravotní). Komplexní charakter podtrhuje péči v oblasti vzdělávání a výchovy, kdy byl důraz kladen na praktickou stránku přípravy dětí (tj. na jejich budoucí povolání). Cílem školy, která při ústavu fungovala, bylo



zajistit těmto dětem co nejvyšší možnou míru samostatnosti a soběstačnosti s výhledem na jejich budoucí pracovní uplatnění. Praktická příprava na zaměstnání se odehrávala v řemeslných dílnách a na hospodářství spadajícím pod ústav. Kromě cvičných provozů tu fungovala i speciální ortopedická dílna, která vyráběla kompenzační pomůcky nejen pro potřeby ústavu, ale i pro potřeby dalších jedinců mimo ústav.

Další zajímavou personou v kontextu vývoje naší (speciální) pedagogiky byl **František Bakule** (1877–1957). Věnoval se především učitelství v oblasti umělecké (estetické), ale i pracovní výchově a péči o děti s tělesným postižením. V roce 1913 vedl Jedličkův ústav, nicméně cca po šesti letech působení ve vedoucí pozici musel po neshodách z ústavu odejít. Jeho názorový spor s Rudolfem Jedličkou, který se týkal výchovného přístupu k dětem s tělesným postižením, byl příčinou jeho odchodu. Na základě toho zakládá svůj vlastní institut – díky popularitě a oblíbenosti Bakuleho do něj přechází i několik chovanců z Jedličkova ústavu (tzv. *Bakulova družina*). V ústavu, který založil a vedl, se snažil rozvíjet různé (na tu dobu) inovátorské a reformní kroky ve vzdělávání dětí. Jedním z nich byla tzv. *koedukace*, která zdůrazňovala přínosy vzdělávání dětí

s postižením a válečných invalidů. Dalším reformátorským krokem byla *společná výchova dětí s a bez postižení*, tedy v dnešní terminologii by bylo možné hovořit o rozvíjení konceptu *inkluzivního vzdělání*. Celkově se v jeho výchovném a životním přístupu promítá princip zdůrazňující *výchovu životem a manuální činností (prací)*. Bakulův ústav neměl v prvopočátcích své činnosti sídlo ani dostatek financí na provoz. Bakule i chovanci tak museli vyvinout vlastní iniciativu a pracovní úsilí, aby udrželi ústav v chodu. Spoléhalo se na výdělek z aktivit jako organizace divadelních představení či prodej řemeslných výrobků z dílen. Zlomovým bodem se stala až činnost *pěveckého Bakulova sboru*, který koncertoval jak v tuzemsku, tak při zájezdech do USA, Německa či Francie. Popularita tohoto sboru, složeného z chovanců ústavu, přinesla kýženou finanční stabilitu. Kromě toho lze bakulův sbor a jeho činnost považovat za klíčový pilíř v rámci sjednocování společnosti.

**Systematické základy moderní české pedagogiky** položil **Gustav Adolf Lindner** (1828–1887), autor dodnes užívaných spisů jako *Obecné vychovatelství*, *Všeobecné vyučování* či *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Byl prvním profesorem oboru

na Karlově univerzitě, ve svých teoriích propojoval pedagogiku, psychologii a filozofii. Ve svých teoriích zdůrazňoval zejména: demokratické a národnostní aspekty výchovy; harmonický rozvoj osobnosti (tělesný, rozumový, mravní, estetický); praktickou a aktivní výuku namísto pouhého memorování; individuální přístup k žákům a výchovu pro život; vysokoškolské vzdělávání učitelů. Prosazoval demokratické vzdělávání pro všechny bez rozdílu. Lindnerova pedagogika navazovala na dílo J. A. Komenského (mimo jiné přeložil dílo *Didactica magna*), ale také na soudobé myšlenkové proudy, zejména německou herbartovskou školu.

Tito myslitelé během 19. století rozvíjeli progresivní pedagogické myšlenky, čímž **položili základy moderní české pedagogiky** zaměřené na harmonický rozvoj jedince i celek společnosti. Amerling, Jedlička, Bakule či dále zmiňovaný Zeman (ale pochopitelně celá řada dalších představitelů) pak také významně přispěli ke vzniku pedagogiky speciální, jako dílčí disciplíny pedagogiky.

## **Období 20. století**

Počátek 20. století představoval z hlediska pedagogického myšlení významné období. Dílo *filozofa* a pozdějšího prezidenta **Tomáše Garrigua Masaryka**

(1850–1937) mělo zásadní vliv na českou pedagogiku, přestože nepřinesl ucelenou pedagogickou teorii. Masaryk vyzdvihoval aktivní přístup k životu vycházející z hlubokého vědění, důraz na konkrétní činy a přesvědčení. Za stěžejní považoval rozvoj vědeckého poznání a kritické myšlení. Středobodem jeho pojetí výchovy bylo mravní formování osobnosti v souladu s humanistickými ideály (člověk svým životem naplňuje ideály lásky k bližnímu). Vyjadřoval se také k otázce vzdělávání sociálně slabých a prosazoval demokratizaci školství.

Dva význační *psychologové*, František Krejčí a František Čáda, se na přelomu 20. století rovněž velmi zasadili o rozvoj české pedagogiky. **František Krejčí** (1858–1934) je autorem díla *Pozitivismus a výchova* (1906), kde požadoval zavedení jednotné devítileté školy namísto tehdejšího dělení na obecnou a měšťanskou. Prosazoval také pregraduální přípravu učitelů na univerzitách. **František Čáda** (1865–1918), zakladatel české pedopsychologie, ale také speciální pedagogiky, zkoumal kresbu dětí různého věku a na základě výsledků formuloval fáze vývoje dětské kresby. Věnoval se i experimentálnímu zkoumání dětské pozornosti či únavy při duševní práci. Sestavil tzv. *Čádův figurální test tvořivé obrazotvornosti*. Byl

propagátorem činnostního a tvořivého pojetí vyučování.

**Josef Zeman** (1867–1961) položil základy moderní československé speciální pedagogiky. Stál u zrodu sítě (dle tehdejšího názvosloví) pomocných a zvláštních škol pro handicapované děti v Československu, řídil příslušné oddělení na ministerstvu školství, byl inspektorem školství a v závěru svého života působil také jako pedagog na vysoké škole pedagogické, kde předával znalosti zejména z oblasti dějin péče o „úchylnou mládež“. Svým životním posláním tak učinil vzdělávání těch, které tehdejší společnost považovala za nevzdělatelné. V rámci studijních pobytů proto v Německu sbíral zkušenosti ze speciálních ústavů pro mentálně či jinak postižené děti, aby je mohl využít v rámci své práce. Zeman inicioval vznik (rok 1924) odborného časopisu „*Úchylná mládež*“, v němž působil v roli hlavního redaktora po dobu 12 let. V roce 1928 se spolupodílel na tvorbě prvních učebních osnov a metodických pokynů (výchovných směrnic) určených mládeži s postižením. Ustavení směrnice, její funkčnost a využitelnost měla být původně testována po dobu třech roků, nakonec ale platila a fungovala úspěšně po tři desetiletí. Velkým přínosem byla i Zemanova role při přípravě a schválení zákona

č. 86/1929 Sb. (o pomocných školách – třídách), jež komplexně upravoval oblast pomocných škol (tříd). Šlo o první právní normu svého druhu, která položila *základy speciálního školství* a přinesla zásadní zlepšení péče o děti s postižením. Pomocné školy (třídy) podle této právní normy „jsou zřízeny k tomu, aby dětem ve věku školou povinném, o nichž bylo úředně zjištěno, že se pro nedostatek duševních schopností nemohou s náležitým prospěchem vzdělávati v obecné škole, jež však jsou vzdělání schopny, poskytovaly výchovy a nejpotřebnějšího vzdělání, kterého jinak dětem pravidelně vyvinutým poskytovatí má obecná škola (§ 1, zákona č. 86/1929 Sb.). „Učitelem pomocné školy (třídy) a správcem pomocné školy může býti ustanoven učitel nebo učitelka se zkouškou způsobilosti pro obecné nebo pro občanské školy, který se podrobil s úspěchem odborné zkoušce učitelské způsobilosti pro pomocné školy.“ (§ 10, zákona č. 86/1929 Sb.). Zeman sehrál klíčovou roli při budování sítě speciálních tříd a institucí na našem území. Jako školní inspektor razantně zasáhl do struktury i rozsahu tehdejšího speciálního školství. Pod jeho taktovkou došlo k mnohanásobnému rozšíření počtu pomocných tříd, jež byly určeny pro vzdělávání dětí s postižením. Z původních 43 tříd jich během relativně krátké doby vzniklo na cca 600. Kromě toho prosadil Zeman i další zásadní změnu –

centralizaci a zestátnění celého segmentu speciální péče o děti s postižením. Stát se tak poprvé ujal aktivní role v této oblasti – jak po stránce legislativní, tak finanční či organizační. Při realizaci svých reforem úzce spolupracoval s lékařem Karlem Herfortem, expertem na problematiku dětské psychiatrie a psychologie (také Herfort působil, mimo jiné, v Ernestinu – viz výše). Toto propojení pedagogické a lékařské sféry přineslo unikátní synergii. Speciální pedagogika tehdejší doby tak byla posunuta na kvalitativně vyšší úroveň oproti předchozímu vývoji. Toto se odrazilo také v samotné odborné přípravě učitelů, kteří pracovali s dětmi s postižením včetně znevýhodněných, zanedbaných apod. Zeman se tak zasadil také o vzdělávání budoucích pedagogů, pořádal pro ně specializované kurzy a podílel se i na vzniku vysokoškolských programů v tomto segmentu.

Dalším významným představitelem české pedagogiky 20. století byl **Josef Úlehla** (1852–1933). Patřil mezi průkopníky reformního hnutí v české pedagogice. Inspiroval se progresivními pedagogickými směry své doby a sám usiloval o zásadní proměnu tehdejšího školství. Na rozdíl od převládajícího direktivního přístupu propagoval myšlenky svobodné výchovy dítěte. Apeloval na to, aby

škola více podněcovala samostatnost a tvořivost žáků namísto pouhého memorování. Úlehla vycházel z kritiky tehdy rozšířené herbartovské pedagogiky. Místo ní prosazoval, aby se ve výuce více uplatňovaly principy přirozeného rozvoje dítěte. Byl ovlivněn filozofií J. J. Rousseaua a L. N. Tolstého. Prakticky své reformní myšlenky uvedl do reality na škole pro českou menšinu ve Vídni v letech 1911–1918. Zde zavedl prvky volného vyučování bez striktního rozvrhu. Posiloval aktivní a prožitkové učení žáků namísto pouhého memorování.

**Otakar Kádner** (1870–1936) působil jako profesor na Univerzitě Karlově v Praze. Prosazoval reformní a demokratické principy ve školství. Byl autorem rozsáhlých syntetických děl, například šestidílných *Dějín pedagogiky* či čtyřdílného *Vývoje a dnešní soustavy školství*. Shromáždil a utřídil rozsáhlý faktografický materiál týkající se oboru. Uplatňoval moderní historicko-srovnávací přístup založený na analýze dat. Podporoval aktivizující výukové metody. Hájil profesionalizaci učitelského povolání. Jeho odborné práce i reformní úsilí měly zásadní dopad na vývoj moderní české pedagogiky.

Pedagogické dílo profesora Masarykovy univerzity **Otokara Chlupa** (1875–1965) lze charakterizovat jako syntézu progresivních



myšlenkových proudů české pedagogiky s novátorskými přístupy první poloviny 20. století. Mezi jeho stěžejní práce, které jsou dodnes aktuální, patří zejména tituly „*Vývoj pedagogických idejí v novém věku*“ (1925), „*Středoškolská didaktika*“ (1935) či „*Pedagogika*“ (1963). Mimo jiné, Chlup přispěl v roce 1925 také svým dílem v oblasti speciální pedagogiky pozoruhodnou publikací „*Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*“. Toto dílo, reflektující aktuální dobová témata, dotváří obraz Chlupa coby myslitele se širokým rozhledem napříč pedagogickými disciplínami. Přestože speciální pedagogika nestála v centru jeho odborného zájmu, právě zmíněný spis dokládá jeho vhled i do této domény. Celkově lze uvést, že ve svém pedagogickém učení Chlup podrobuje kritice formalismus ve výchově, projevující se v opomíjení obsahové dimenze edukačního procesu a akcentaci jeho formální stránky, k němuž docházelo v rámci některých reformně pedagogických experimentů. Zároveň odmítá tradiční didaktický materialismus, akcentující kvantitu osvojovaných poznatků a opomíjející kvalitativní hledisko a vnitřní provázanost kurikula. Chlup usiloval o syntetickou koncepci výchovy, jež by harmonicky integrovala dílčí výchovné složky v komplexním vzdělávacím procesu.

**Jan Uher** (1891–1942), profesor Masarykovy univerzity, svým originálním přístupem přispěl k rozšíření teoretického záběru české pedagogiky. Ve svém díle zaujímal výrazně *sociologický pohled* na pedagogickou problematiku, čímž obohatil dosavadní chápání oboru o novou perspektivu. Mezi jeho stěžejní práce, v nichž uplatňoval tento přístup, lze zařadit tituly „*Problém kázně*“ (1924) či „*Základy americké výchovy*“ (1930). Tragicky zahynul v nacistickém koncentračním táboře.

Profesor Univerzity Karlovy **Václav Příhoda** (1889–1979) patřil k výrazným osobnostem usilujícím o reformu českého školství a výchovy v období mezi dvěma světovými válkami. Svě bohaté zkušenosti ze studijních pobytů v zahraničí, zejména v USA, dokázal inspirativně zužitkovat pro rozvoj české pedagogiky a psychologie (mimo jiné studoval na Kolumbijské univerzitě; v rámci studií se také setkal s významnými osobnostmi, např. s americkým psychologem a průkopníkem behaviorismu Edwardem Lee Thorndikem či Johnem Deweyem; v Evropě, konkrétně ve švýcarské Ženevě, zakončuje svá studia na Institutu Jeana Jacques Rousseaua). Ve 30. letech minulého století začal uvádět své progresivní vzdělávací ideje do praxe, a to jak na běžných obecných školách, tak na reformních

experimentálních školách. Podobně jako Jan Uher patřil Příhoda mezi progresivisty usilující o racionalizaci české školy. V období první republiky prosazoval progresivní myšlenky *jednotné diferencované školy, pracovních metod výuky nebo samostatného učení žáků*. Pro jeho myšlenku jednotné diferencované školy (která má být vnitřně diferencovaná) se mu podařilo získat podporu řady talentovaných pedagogů. V roce 1929 vytvořil reformní vzdělávací plán, podle něhož pak vznikly pokusné školy kladoucí důraz na racionalizaci a na individuální přístup k žákům. Vychází také z Deweyho myšlenek, když zdůrazňuje osvojování znalostí žáků na základě jejich dosavadních zkušeností. Příhoda usiloval také o zavedení přesných vědeckých metod do oblasti výzkumu a svými pracemi tak přispěl k rozvoji české pedagogiky jakožto empiricky podloženého oboru. Mezi jeho stěžejní práce, kterými přispěl k modernizaci oboru pedagogika, patří zejména tituly *„Racionalizace školství“* (1930), *„Teorie školského měření“* (1930) či *„Ontogeneze lidské psychiky I–IV“* (1963–1974) ad.

### **Vývoj české pedagogiky v poválečném období**

navazoval na předchozí tradice. Nicméně postupná integrace Československa do východního bloku vedla

k posílení vlivu sovětské pedagogické školy a oslabení kontaktů se Západem.

Několik důležitých trendů charakterizovalo českou pedagogiku **v druhé polovině 20. století**. Jednak došlo k rozvoji pedagogických pracovišť na všech typech vysokých škol a vzniku specializovaných výzkumných ústavů. V roce 1964 byla založena Československá pedagogická společnost pro institucionální podporu oboru. Kromě školské pedagogiky se dále také rozvíjela i oblast mimoškolní výchovy či vzdělávání dospělých, což ovlivnilo vznik nových pedagogických disciplín.

Kromě toho, že v tomto období se rozvíjely práce z obecných *dějín pedagogiky*, výrazný rozvoj zaznamenalo rovněž bádání o J. A. Komenském (*komeniologie*), zejména vydávání kritických edic jeho spisů v nových překladech, čerpající z domácí i zahraniční literatury. Objevily se také první práce v oblasti *srovnávací pedagogiky* umožňující pluralitní a kritický pohled na vzdělávací systémy jiných zemí. Relativně nově se rozvíjela *andragogika* zkoumající specifika vzdělávání dospělých a *vysokoškolská pedagogika*. Taktéž *didaktika* musela reflektovat nové trendy jako programované učení či zavádění moderních technologií a metod. Důležité byly také snahy o vědecké ukotvení *oborových didaktik*.

**Listopad 1989** představoval zásadní zlom a vytvořil příznivější podmínky pro rozvoj pedagogické teorie založené na demokratických principech a pluralitě názorů. Česká pedagogika se vrátila ke svým historickým kořenům, jako byl odkaz J. A. Komenského či pedagogické myšlení 19. století a první republiky. Obnovily se kontakty se západní pedagogikou, objevily se alternativní školy a řešila se problematika výchovy v moderní době. Před oborem stálo kritické zhodnocení předchozího vývoje a vytvoření konceptu liberální výchovy nové generace v demokratické společnosti.

**V 90. letech 20. století** prošlo české školství významnou proměnou, a to na všech úrovních. K expanzi došlo v sektoru soukromých a církevních škol jako alternativy ke státnímu školství. Došlo k liberalizaci v oblasti vzdělávacích cílů, obsahů, forem a metod. Reforma kurikula s rámcovými vzdělávacími programy usilovala o integraci vzdělávacího systému a zachování jeho náročnosti. Taktéž v oblasti terciárního vzdělávání došlo k výrazným proměnám. Síť vysokých škol, obzvláště univerzit, se v 90. letech významně rozrostla. Vznikly nové univerzity (např. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem či Ostravská univerzita – obě založený v roce 1991) s různorodou fakultní strukturou.

## Historický exkurz institucionalizace pregraduální přípravy učitelů v českých zemích

Rozvoj systematického vzdělávání učitelů lze v českých zemích datovat do období konce 18. století, kdy dochází k zásadní proměně školské soustavy v rámci habsburské monarchie. Spolu s novou organizací školství, jež přechází pod státní kontrolu, jsou zakládány také instituce určené pro přípravu pedagogického personálu.

Mezníkem se stává *Všeobecný školní řád z roku 1774*, který jako součást reformy elementárního školství poprvé upravuje systém vzdělávání učitelů na základní úrovni. Vznikají tzv. **preparandy**, tedy vzorové hlavní školy zajišťující profesní přípravu. Preparandy představovaly první institucionalizovanou formu vzdělávání učitelů u nás. Stanovily požadavky na profesní přípravu a významně tak přispěly ke konstituování učitelského povolání. Jednalo se o několikaměsíční kurzy, jež poskytovaly vzdělání v pedagogických dovednostech a byly určeny pro uchazeče o místo učitele i stávající pedagogy. Kurzy na preparandách se konaly několikrát do roka. Budoucí učitelé se v nich seznamovali s požadovanými

metodami a postupy pro výuku na elementárních školách. Úspěšné absolvování preparandy bylo od 70. let 18. století nezbytnou podmínkou pro získání místa učitele. Muselo být prokázáno příslušným vysvědčením. V roce 1849 byla prodloužena délka studia na preparandách. V souvislosti s rozvojem českého národního hnutí pak vzrostly i požadavky na kvalitnější přípravu. Sami učitelé usilovali o reformu, která by odpovídala potřebám vznikající české národní školy.

Významnou úlohu sehrál pedagog a lékař Karel Slavoj Amerling. Roku 1848 otevřel vlastní vzdělávací ústav Budeč, kde realizoval nový model národní školy. Pořádal zde pedagogické semináře a vydával odborný časopis. Původně středoškolští profesori získávali kvalifikaci vysokoškolským studiem, nejčastěji na filozofických fakultách. Rok 1848 tak přináší zásadní změnu, kdy v návaznosti na reformu středního školství vznikla první oficiální norma definující požadavky na vzdělání středoškolských pedagogů. Byla ještě upřesněna vydáním definitivního zkušebního řádu roku 1856.

Výrazný posun v systému vzdělávání učitelů přinesl v Rakousku-Uhersku **říšský zákon z roku 1869**. Vedle reformy školské soustavy tento zákon modifikoval i dosavadní pojetí profesní přípravy

učitelů. Klíčovým krokem bylo zřizování učitelských ústavů při univerzitách a vysokých školách. Tyto ústavy přijímaly absolventy nižších středních škol a poskytovaly čtyřleté odborné vzdělání. Studium zahrnovalo předměty obecných a měšťanských škol, pedagogické disciplíny a praktickou výuku na cvičných školách. Znamenalo to podstatné zlepšení úrovně přípravy učitelů oproti dřívějším krátkodobým preparandám.

Na přelomu 19. a 20. století lze vysledovat výrazné snahy o **posílení profesního statusu učitelského povolání**. Zejména pak Gustav Adolf Lindner, první profesor pedagogiky, prosazoval myšlenku **vysokoškolského vzdělávání učitelů**. V následujícím období bylo učitelství vnímáno jako jasně vymezený společenský stav orientovaný na potřeby společnosti a usilující o zvyšování úrovně profesní přípravy. V roce 1919 došlo k přijetí paritního zákona zrovnoprávňujícího platy učitelů a státních úředníků. Učitelé rovněž navrhovali vznik stavovských organizací jako poradních orgánů vlády v oblasti školství. Ne všechny tyto snahy byly úspěšné či trvalé, ale odrážely dobové úsilí o posílení prestiže učitelské profese.

Snahy o institucionalizaci vysokoškolského vzdělávání učitelů v meziválečném Československu



jsou spojovány především s osobnostmi, jakými byli Otokar Kádner nebo Václav Příhoda. Již brzy po vzniku samostatné ČSR **v roce 1918** předložil pedagog Otakar Kádner konkrétní návrh na založení **dvouleté Vysoké školy pedagogické**, která by poskytovala vysokoškolské vzdělání učitelům národních škol. O několik let později prosazovala *Československá obec učitelská* vznik samostatné čtyřleté pedagogické fakulty v rámci univerzity. Ta měla zajišťovat rovnocennou úroveň vzdělání učitelů různých stupňů škol. V roce 1921 Československá obec učitelská z vlastních prostředků založila **Školu vysokých studií pedagogických v Praze** a jejích pobočkách po celém území ČSR. Škola fungovala až do začátku německé okupace. Nejvýraznějším počinem pak bylo zřízení **Soukromé pedagogické fakulty** v letech 1929–1932, která již poskytovala řádné **čtyřleté vysokoškolské vzdělání** určené zejména pro učitele 1. stupně. Tyto snahy však nebyly legislativně ukotveny.

**V říjnu 1945** vydal prezident **dekret**, který stanovil, že **učitelé všech stupňů škol získávají vzdělání na vysokých školách**. Od školního roku 1946/1947 pak byly zřízeny **pedagogické fakulty** v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě včetně poboček v Českých Budějovicích a Plzni (později i v jiných městech: např. od roku 1954 v Ústí nad Labem

fungovala Vyšší pedagogická škola; od 28. září 1991 pak vzniká veřejná vysoká škola, Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně). Tímto krokem se **Československo** stalo **jednou z prvních zemí**, které systémově etablovaly vysokoškolskou úroveň přípravy učitelů pro všechny typy škol kromě mateřských.

V roce 2023 působilo v České republice celkem 9 pedagogických fakult. Pedagogické obory je možné dále studovat na 2 institutech a 1 ústavu veřejných vysokých škol a na dvou soukromých školách.

## Otázky ke studiu

Po prostudování textu a související literatury se pokuste o zodpovězení otázek vztahující se k těmto tématům:

- 1) Jak lze charakterizovat a zhodnotit posun v pojetí výchovy od antických ideálů ke křesťanské morálce ve středověku?
- 2) Jaké jsou hlavní rozdíly mezi přístupem k výchově v antickém Řecku a Římě? Jak se tyto rozdíly projeví v dalším vývoji?

- 3) Jaký vliv měly myšlenky reformátorů na proměnu středověkého pojetí vzdělávání a v čem konkrétně byl jejich přínos?
- 4) Vysvětlete, v čem spočíval přínos J. A. Komenského pro moderní pedagogiku, a uveďte konkrétní příklady jeho inovací.
- 5) Porovnejte pojetí výchovy u myslitelů Locka a Rousseaua. Jaké jsou mezi nimi podobnosti a rozdíly?
- 6) Jaký vliv měl rozvoj psychologie a dalších věd na emancipaci pedagogiky jako samostatného oboru v 19. století?
- 7) Vysvětlete, proč ve 20. století vzniklo tolik alternativních pedagogických směrů. Jak reflektovaly dobové změny?
- 8) Zhodnoťte vývoj české pedagogiky v době komunistického režimu – v čem navazovala a v čem se odlišovala od předchozího období?
- 9) Jak se proměnilo pojetí autority a vztahu učitele k žákovi v průběhu vývoje pedagogického myšlení?
- 10) Jaký přínos má reflexe historického vývoje pedagogiky pro současné pedagogické pracovníky a jejich profesní růst?

## Literatura

JŮVA, Vladimír; JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. vyd. Brno: Paido, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

KÁDNER, Otakar. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Nákladem České grafické Unie a. s., 1923. 282 s.

KASPER, Tomáš; KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 224 s. 978-80-247-2429-4.

MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. vyd. Brno: Paido, 1998. 85 s. ISBN 80-85931-60-5.

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 5. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 231 s.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 284 s. ISBN 80-246-0003-x.

ŠTVERÁK, Vladimír; ČADSKÁ, Milada. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 98 s. ISBN 80-7184-797-6.

Zákon č. 86/1929 Sb. o pomocných školách (třídách) ze dne 24. 5. 1929.

## O autorovi





PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D. absolvoval doktorské studium na Univerzitě Karlově. Jako vědecko-výzkumný pracovník působil na významných tuzemských pracovištích, např. na Sociologickém ústavu Akademie věd ČR, v. v. i., Národním pedagogickém

institutu ČR nebo na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V současné době působí na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, kde se věnuje výukové a výzkumné činnosti. V rámci vědecko-výzkumné činnosti se specializuje zejména na problematiku inkluzivního vzdělávání, aplikovanou a speciální pedagogiku (psychopedii) a pedagogickou psychologii (především na psychogenezi žákova poznání). Byl řešitelem významných vědeckých projektů GA ČR, GA UK, IGA ad. Publikoval několik odborných knih včetně článků v prestižních světových nakladatelstvích Routledge (Taylor & Francis Group). Jeho vědecko-výzkumnou činnost opakovaně ocenila česká i evropská asociace pedagogického výzkumu, v roce 2017 získal Cenu Josefa Hlávky.

 ORCID: [0000-0001-7847-3156](https://orcid.org/0000-0001-7847-3156)

 E-mail: [jakub.pivarc@gmail.com](mailto:jakub.pivarc@gmail.com)

 ResearchGate: [Jakub Pivarč](https://www.researchgate.net/profile/Jakub-Pivarč)



# **Historický kontext vývoje pedagogického myšlení a pedagogiky**

Autor: PhDr. Jakub Pivarč, Ph.D.

Vydala Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta

1., elektronické vydání, Ústí nad Labem 2024

ISBN 978-80-7561-462-9 (online ; pdf)



ISBN 978-80-7561-462-9



9 788075 614629