

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**Teologická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**POJETÍ VZTAHU UČITELE A ŽÁKA V ČESKÉ REPUBLICE  
OD ZAČÁTKU 20. STOLETÍ PO SOUČASNOST**

Autor práce:	Eliška Škodová
Vedoucí práce:	PaedDr. Petr Bauman
Studijní obor:	Pedagogika volného času
Forma studia:	Prezenční

2011

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma Pojetí vztahu učitele a žáka v České republice od začátku 20. století po současnost vypracovala samostatně, na základě vlastních zjištění a za použití pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

.....  
Eliška Škodová

V Českých Budějovicích dne 31. března 2011

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu PaedDr. Petru Baumanovi, za věnovaný čas, metodické vedení a odborné rady při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat zaměstnancům knihovny Teologické fakulty, kteří mi ochotně vyšli vstříc a pomohli mi získat potřebnou literaturu. A především chci poděkovat svým rodičům za jejich lásku, podporu, důvěru a pevné zázemí, které můj život směřují a utvářejí.

# Obsah

Úvod.....	5
1 Pohled na výchovu a vzdělávání na počátku 20. století .....	7
1.1 Herbartismus.....	7
1.2 Zahraniční vzory reformního pedagogického hnutí.....	11
1.3 Reformní pedagogické hnutí v Československé republice.....	15
1.4 Individuální reformní pokusy .....	17
2 Význam 30. let pro reformní pedagogické hnutí .....	24
2.1 Typy zahraničních alternativních škol.....	24
2.2 Reformní pedagogické hnutí 30. let v Československu.....	38
2.2.1 Jednotný organizační plán reformních škol V. Příhody .....	39
2.2.2 Brněnské pedagogicko reformní hnutí Otokara Chlupa .....	44
2.2.3 Jan Uher .....	45
3 Vztah pedagog-žák ve stínu totalitních režimů.....	47
3.1 Pojetí výchovy v letech 1939 - 1948 .....	47
3.2 Představitelé sovětské komunistické výchovy.....	49
3.3 Idea jednotné školy .....	54
3.4 Výchova a vzdělávání v mezinárodních smlouvách.....	55
4 Soudobé pojetí vztahu učitele a žáka.....	60
4.1 Soudobé snahy v pedagogické teorii a praxi .....	61
4.2 Vývoj a uplatnění alternativních pedagogických myšlenek po roce 1989 ...	64
4.3 Současné snahy o reformu školství.....	73
4.4 Současný pohled na vztah učitel – žák podle J. Pelikána .....	76
Závěr .....	80
Seznam literatury .....	82
Seznam příloh .....	85
Abstrakt.....	89
Abstract.....	90

## Úvod

Stejně jako ve všech vědách, také v oblasti pedagogiky dochází k neustálým změnám a inovacím. Můžeme to pozorovat například na měnící se legislativě školství, na existenci mnoha alternativních vzdělávacích institucí i na celkovém vnímání vzdělávání ve společnosti. Z možných změn, které lze v této oblasti pozorovat, mne nejvíce zaujala problematika vztahu učitele a žáka, která je neodmyslitelnou součástí oblasti výchovy a vzdělávání.

Mnohdy se setkáváme s nejrůznějšími názory týkajícími se této problematiky. Z jedné strany jsou zde myšlenky, že člověk se má osvobodit. Zdůrazňovány jsou především individuální potřeby a zvláštnosti daného jedince. Na základě těchto myšlenek má být potom vztah učitele a žáka založen na přátelství a důvěře, kdy pedagog má žáka vést, ukazovat mu jeho možnosti a na samotném žákovi pak zůstává, zda těchto možností využije. Na druhé straně se však nacházíme v době, která je velmi zrychlená, hektická a kdy už málokterá rodina plní funkce výchovy a předávání základních znalostí a dovedností. Společnost tak na jednu stranu vyžaduje od škol, aby převzaly funkce, které byly dříve výsadou rodin, zároveň však nedává školám potřebné pravomoci k plnění těchto nových úkolů.

Téma své práce jsem si zvolila proto, abych alespoň z části poodkryla, jaké je tedy vlastně v dnešní době postavení žáka a učitele ve třídě a čím je toto postavení způsobeno. Vycházet budu především z oblasti historie, obecné pedagogiky a dějin pedagogiky, filosofie, behaviorální psychologie a také sociologie. Ve své práci vycházím zejména z E. Keyové, J. Deweyho, V. Příhody, O. Chlupa, K. Rýdla, J. Průchy, dále J. Skalkové a V. Jůvy.

Má práce pojednává o vztahu učitele a žáka a vychází ze školního prostředí, tento vztah lze však analogicky uplatnit také na vychovatele a chovance. Chci zdůraznit, že vychovatel ve svém výchovném působení musí vycházet ze stejných principů, které jsou v odborné literatuře předkládány profesi učitele.

Cílem práce je porovnání řady dílčích vlivů, které se podílejí na změnách v postavení žáka v pedagogickém procesu a na celkovém přístupu k jeho rozvoji, jejich ucelený popis a analýza. Ve své práci se nesoustředím pouze na tyto změny, ale chtěla bych také zkoumat, proč k těmto změnám dochází, a naopak proč ještě k určitým dlouho

očekávaným změnám nedošlo. Jednou z těchto očekávaných změn může být právě přístup k žákovi jako subjektu edukace. Skutečností zůstává, že v praxi škol je k němu stále přistupováno jako k objektu a k součásti kolektivu třídy. Hlavním cílem práce je však vytvořit ucelený přehled vlivů působících na pojetí vztahu pedagoga a žáka, z hlediska historických souvislostí vývoje ve 20. století a v současnosti. Dále se pokusím najít odpovědi na otázky: K jakým změnám dochází v pohledu na postavení žáka a učitele ve třídě v posledních 100 letech? Čím jsou tyto změny způsobeny? Jak jsou tyto změny vnímány společností? Jaký bude další předpokládaný vývoj vztahu učitele a žáka?

Práce je členěna do čtyř kapitol. První přináší pohled na historický vývoj období 1900–1918. Toto období popisuje pedagogiku, která zde převládala téměř 100 let a která pojímá dítě jako objekt edukace. V druhé části se zabývám obdobím mezi dvěma světovými válkami. Tato doba je plná entuziasmu z osamostatnění se od Rakouska-Uherska a vzniku samostatné Československé republiky a objevuje se v ní mnoho reformních snah o svébytnost také v oblasti výchovy a vzdělávání. V tomto období je české vzdělávání ovlivňováno také zahraničními vlivy a dochází k zakládání mnoha významných alternativních škol a směrů, které si hledají svou vlastní cestu k dosažení cílů edukace. Třetí část popisuje období 1939–1989, které je obdobím velmi těžko reflektovatelným, jelikož dobová literatura jej představuje v jednostranně pozitivním světle a naopak současní autoři hovoří rovněž poměrně jednostranně jen o negativech. Celkově můžeme toto období nazvat obdobím uzavřenosti a snah o prosazení a zakonzervování určitého ideálu, ať už vycházejícího z německého národního socialismu nebo ze socialismu sovětského typu, zastávána byla kolektivní výchova prodchnutá idejemi konkrétního totalitního režimu. V českém školství tak došlo k určité stagnaci a odmítání všech reformních snah, v zahraničí se však jedná o dobu přijetí Deklarace lidských práv a Úmluvy o právech dítěte, které zásadním způsobem změnily pohled na žáka jako objekt edukace. Čtvrtá část mapuje vlivy let vzniku a existence České republiky tedy období 1990–2010. V této části se snažím ucelit současný pohled na dítě jako subjekt, s jeho individuálními potřebami a touhami s ohledem na celoevropský vývoj v oblasti výchovy a vzdělávání.

Doufám, že se mi podaří vystihnout ve své práci důležité historické, pedagogické a filosofické skutečnosti a uceleně tak popsat stanovenou problematiku.

# 1 Pohled na výchovu a vzdělávání na počátku 20. století

Chceme-li porovnávat, jak se měnil vztah mezi učitelem a žákem během 20. století, musíme si nejprve uvědomit, jaký systém výchovy a vzdělávání existoval v českých zemích v průběhu 19. století, a na jaké jeho aspekty bylo v dalších obdobích navazováno.

Do roku 1869 se školství v českých zemích řídilo „obecným školním řádem“ z roku 1774. V květnu roku 1869 byl přijat „Říšský školský zákon“, někdy nazývaný podle svého tvůrce, ministra Hasnera, „Hasnerův zákon“. Tento zákon přinesl mnoho významných změn do českého školství a přetrval až do poloviny 20. století. Během tohoto období došlo pouze k jeho modifikaci, a to roku 1883 přijetím tzv. „školské novely“, která vyšla vstříc požadavkům církve. Největší vliv na výchovu a vzdělávání v tomto období měl však filosofický systém nazývaný „Herbartismus“.<sup>1</sup>

## 1.1 Herbartismus

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) je pokládán za jednoho z nejvlivnějších pedagogů 19. století.<sup>2</sup> Tento filosof, psycholog a pedagog vybudoval svůj filosofický systém v opozici k tehdejšímu idealismu svých současníků a Hegelově filosofii<sup>3</sup> a postavil jej na etice, jejímž úkolem je dát cíl výchově, a psychologii, která má poskytnout prostředky a metody výchovy. Pokusil se vytvořit výchovu humanizující, jejímž cílem bude mravní a správně jednající člověk. Pedagogiku proto rozdělil na teoretickou, založenou na etice a psychologii, a praktickou, řešící otázky poznání, vědění a mravnosti.<sup>4</sup> Centrem Herbartovy školy se stalo Lipsko a jejími hlavními zakladateli M. W. Drobisch, L. Strümpell a G. Hartenstein. K šíření jeho pedagogických myšlenek byla založena „Pädagogische Revue“ Zentralorgan für Pädagogik Didaktik und Kulturpolitik (1840 -1848). Za příčinu velkého vlivu tohoto směru v české filosofii

---

<sup>1</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 95-110.

<sup>2</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 2. sv.*, s. 128-143.

<sup>3</sup> Srov. ZUMR, J. *Máme-li kulturu, je naší vlastí Evropa: herbartismus a česká filosofie*, s. 11-44.

<sup>4</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 95-110.

je pokládána schopnost Herbartismu vstřebávat podněty z jiných evropských myšlenkových proudů tehdejší doby a pozitivně reagovat na objevy přírodních věd.<sup>5</sup>

V roce 1806 vyšla jeho kniha „Všeobecná pedagogika odvozená z cíle výchovy“, svého uznání však došla až po Herbartově smrti. O jeho pedagogice se dále dozvídáme z jeho spisů, které byly objeveny v druhé polovině 19. století a staly se základem rozsáhlého pedagogického hnutí herbartismu.<sup>6</sup>

Samotný herbartův systém byl pak postaven na třech základních pojmech: vláda, vyučování, vedení. Vládou je myšlena schopnost potlačovat v sobě živelné tendence. Týkala se především dětí raného věku, u nichž je předpoklad, že jejich prudkost není vnitřně ovládána mravní vůlí, ale musí být krocena rodiči či vychovateli. V této koncepci hovoří Herbart o trestech, příkazech a zákazech, uvádí však, že tělesné tresty mají být užívány jen výjimečně a mají být spíše hrozbou. Jako hlavní prostředek vlády uvádí autoritu a lásku. K usnadnění učiva pak přispívá požadavkem čtyř stupňů vyučování, kterými jsou jasnost, asociace, systém a metoda.<sup>7</sup>

Druhým pojmem, vyučováním, chápe Herbart vytváření myšlenkového okruhu a estetické posuzování světa. Hovoří zde zejména o důležitosti mnohostranných zájmů a spoluúčasti dětí, které mají svůj základ v pozornosti ve vyučování. Rozlišuje tři základní vyučovací postupy, které mají směřovat k spontánní pozornosti dětí ve vyučování. Jedná se o prostě představující vyučování, které napodobuje zkušenost, syntetické vyučování, kde učitel určuje souvislosti toho, čemu učí a analytické vyučování, kde žáci vyjadřují své myšlenky, které jsou následně analyzovány a odborně doplňovány.<sup>8</sup>

Třetím hlavním úkolem vychovatele je vedení, které vše sjednocuje v mravním charakteru dítěte. Prostředky vedení mají být nenásilné a neautoritativní. Ukázky příkladů ze života, z dějin či z literatury mají chovance naučit rozlišovat dobré od špatného. Vedení má být přidružující, určující, regulující a podpůrné. Bohužel byl v pozdější pedagogice nedoceněn přínos Herbartovy koncepce vedení a byla mu vyčítána autoritativnost a absolutizace koncepce vlády, o kterou se přičinili především jeho následovníci.<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Srov. ZUMR, J. *Máme-li kulturu, je naší vlastní Evropa: herbartismus a česká filosofie*, s. 11-53.

<sup>6</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 2. sv.*, s. 128-143.

<sup>7</sup> Srov. tamtéž.

<sup>8</sup> Srov. tamtéž.

<sup>9</sup> Srov. tamtéž.



Herbart přispěl k vybudování pedagogiky jako uceleného teoretického systému, rozpracoval její didaktickou složku, zdůraznil nutnost propracování vzdělávání učitelů, zřídil učitelské semináře a cvičné školy, upozornil na nebezpečí přetěžování žactva, požadoval úpravu učebních osnov podle místních poměrů a zmapoval pedagogickou problematiku. Mimo jiné se také zasazoval o sjednocení školských organizací v jednotný systém a usiloval o to, aby vyšší vzdělávání bylo poskytováno pouze na základě nadání a prospěchu žáků a ne podle jejich původu či přání rodičů. Herbartismus se rozšířil nejen po celé Evropě, ale zakotvil také v USA, kde byla dále rozvíjena především jeho myšlenka všestranného zájmu. Jeho odkaz získal mnoho stoupců, ale také originálních pokračovatelů, kteří tvořivě rozvíjeli jeho systém výchovy a vzdělávání a přizpůsobovali jej měnícím se okolnostem.<sup>10</sup>

Koncem 19. století se začíná objevovat první kritika školství. Jednalo se o připomínky, nejen učitelů, ale také například lékařů, které se týkaly především přetěžování žáků požadavky školy v oblasti paměťového učení, dále nepraktičnosti předávaného učiva a v neposlední řadě také vyučovacích metod. Na tuto kritiku pak na začátku 20. století navázalo reformní pedagogické hnutí, které se obrátilo proti celému herbartovskému školskému systému. Herbartovi následovníci zjednodušili jeho myšlenky do několika pouček, které určovaly výrazným způsobem výuku na učitelských ústavech a znemožňovaly tak vývoj pedagogické teorie. Herbartismu byla vyčítána mechanizace a stereotyp ve vyučování způsobené snahou zapojit ve vyučování všechny čtyři vyučovací stupně (jasnost, asociace, systém, metoda) a monotónnost školní práce.<sup>11</sup> Žák byl produktem zmechanizované školy, která jako by po vzoru továren produkovala masovou výchovu. Děti byly zprůměrovány a odosobněny a škola se stala stojem na známkování nerespektujícím duchovní jedinečnost a osobnost dítěte. Vládla kázeň a přizpůsobivost.<sup>12</sup> Herbartismus byl svými kritiky označován za nehybný, zastaralý a neplodný a byl považován za výraz maloměšťácké střízlivosti. V českém prostředí byl navíc chápán pro své úzké propojení s rakouským školským systémem jako vnucovaná oficiální rakouská filosofie. Odmítavý postoj k herbartismu převzala také po roce 1948 vládnoucí stalinistická ideologie. O jeho opětovném probuzení, tzv. renesanci herbartismu, který se ovšem snaží spíše rehabilitovat původní Herbartovy

---

<sup>10</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv. s. 128-143.

<sup>11</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 95-110.

<sup>12</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 4-15.

myšlenky a oddělit je od odkazu jeho následovníků, můžeme hovořit až v 60. letech 20. století. Dá se říci, že toto období trvá doposud.<sup>13</sup>

Hlavním představitelem českého herbartismu byl bezpochyby Gustav Adolf Lindner. Jeho dílo výrazně ovlivnilo českou pedagogiku.<sup>14</sup> Je zakladatelem české pedagogiky jako vědy a bývá označován za druhou velkou postavu české pedagogiky hned po Komenském, za „učitele učitelů“ a za „jediného českého herbartovce.“<sup>15</sup> Tím se stal sepsáním tří středoškolských učebnic filosofické propedeutiky v duchu herbartismu, které napsal během svého pobytu v Celji. Tyto učebnice byly přeloženy do několika evropských jazyků a učilo se podle nich v řadě zemí.<sup>16</sup> Svým dílem se především hluboce zapsal do vývoje nauky o učiteli, stál u počátků teorie vzdělávání učitelstva a je považován za vychovatele nové generace učitelů středních škol. Zastával názor, že učitel má vedoucí úlohu ve výchově a vzdělávání dětí a jeho myšlenka „nové školy“ stojí na vzájemných vztazích mezi učitelem a žákem a aktivní kooperací mezi nimi. Hlavní důraz v interakci učitel-žák však viděl v osobnosti učitele.<sup>17</sup> Sám sebe považoval za stoupence nedogmatizovaného křídla herbartismu ovlivněného dílem J. A. Komenského, J. H. Pestalozziho, F. Fröbela, D. Düsterwega a především H. Spencera. V jeho „pedagogické encyklopedii“ však můžeme také pozorovat vliv darwinismu.<sup>18</sup>

V souladu s Herbartem Lindner zastával názor, že vyučování má být prostoupeno prvky výchovného vyučování a má směřovat k pěstování charakteru, zároveň však kritizuje přežitky středověké didaktiky, které přetrvávaly v tehdejší ortodoxně chápané herbartovské didaktice. Patřily mezi ně „scholastické metody, verbalismus a formalismus, didaktický materialismus a řízení vyučování rákoskou.“ Ve své studii „O Základní otázce školské pedagogiky“ z roku 1875 Lindner přichází s problematikou míry mechanizace ve vyučování v základním školství a upozorňuje na nedostatečné materiální podmínky škol a nedostatek kvalifikovaných učitelů. J. Cach uvádí, že Lindner Herbartu překonal svým závěrečným dílem „Pedagogikou“, která byla vydána rok po Lindnerově smrti v roce 1888.<sup>19</sup>

---

<sup>13</sup> Srov. ZUMR, J. *Máme-li kulturu, je naší vlastní Evropa: herbartismus a česká filosofie*, s. 49-53.

<sup>14</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 95-110.

<sup>15</sup> Srov. CACH, J. *Gustav Adolf Lindner: život a dílo zakladatele pedagogiky na filosofické fakultě Univerzity Karlovy*, s. 9.

<sup>16</sup> Srov. ZUMR, J. *Máme-li kulturu, je naší vlastní Evropa: herbartismus a česká filosofie*, s. 49-53.

<sup>17</sup> Srov. CACH, J. *Gustav Adolf Lindner: život a dílo zakladatele pedagogiky na filosofické fakultě Univerzity Karlovy*, s. 111.

<sup>18</sup> Srov. tamtéž, s. 42-73.

<sup>19</sup> Srov. tamtéž, s. 42-103.

Přínos Lindnera pro českou pedagogiku nacházíme v jeho poznacích, které čerpal od jiného významného pedagoga své doby, Herberta Spencera. Svůj obdiv k Spencerovi dokazuje Lindner například ve své „Pedagogické encyklopedii“, kde mu věnoval zvláštní místo jako mimořádnému mysliteli v oblasti výchovy a vzdělávání.<sup>20</sup> Pod vlivem Spencerovy pedagogiky přináší Lindner do českého školského systému myšlenky přirozené výchovy a přirozených trestů radikálně kritizující dosavadní rodinnou i školní výchovnou praxi. Upozorňuje na důležitost přirozeného vývoje chovanců skrze výchovu k samostatnosti, řešení problémů a podporování odpovědnosti studentů za pedagogický proces i za podíl na veřejném životě města a jeho okolí. Dále píše o důležitosti správné atmosféry školy, o požadavku postupného směřování k vyšším cílům a požadavku názornosti. Po vzoru dánských pracovních škol přichází s pojednáním o cvičné škole, kde chce zavést ruční práci a propojit jejich výchovný přínos s didaktickou a metodickou stránkou a propojit tak teorii s praxí. Své dílo pak zakončuje zásadami vyučování: „*Vyučuj přirozeně, psychologicky, názorně, pochopitelně, vzdělávej vyučováním, vyučuj zajímavě, trvale, prakticky a využívej samočinnosti žáka*“.<sup>21</sup> V jeho díle můžeme však najít také myšlenky, které byly později kritizovány, a to například jeho důraz na formální vzdělávání, kdy nechává stranou problematiku vnitřního zpracování přednesené látky a její přínos k formování žáků, jeho přijímání mechanického učení z paměti a chápání chovanců jako pasivního předmětu výchovného působení, ovlivněné pedagogickou aplikací Lockovy teze „*tabula rasa*“. Překonává však herbartovskou autoritativnost a kázeň a tím vytváří půdu pro vznik reformně pedagogického hnutí.<sup>22</sup>

## 1.2 Zahraníční vzory reformního pedagogického hnutí

Jako reformní pedagogika je označována kritika školství na přelomu 19. a 20. století. Nejednalo se o jednotnou pedagogickou koncepci, ale spíše o řadu reformních pedagogických návrhů, které se utvářely současně v různých evropských i mimo-evropských zemích. Reformisté přitom vycházeli ve svých úvahách a návrzích z myšlenek pedocentrismu, tedy směru vycházejícího v pedagogických úvahách

---

<sup>20</sup> Srov. CACH, J. *Gustav Adolf Lindner: život a dílo zakladatele pedagogiky na filosofické fakultě Univerzity Karlovy*, s. 73.

<sup>21</sup> CACH, J. *Gustav Adolf Lindner: život a dílo zakladatele pedagogiky na filosofické fakultě Univerzity Karlovy*, s. 29.

<sup>22</sup> Srov. tamtéž, s. 20-119.

z dítěte, jeho daností a specifik. Zabývali se přirozeným vývojem dítěte, potřebami a zájmy a dospěli tak různými cestami k jednotnému principu výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj každého dítěte. Mezi společnými znaky reformního pedagogického hnutí můžeme vidět kromě kritiky tradiční školy a pedocentrismu také úvahy o svobodné výchově, respektování dítěte, individualizaci, kooperaci ve vyučování, globalizaci, různé formy projektových metod, důraz na sebekázeň a spolupráci školy s rodiči. Mezi nejvlivnější světové představitele reformního pedagogického hnutí, kteří významným způsobem ovlivnili české pedagogy, patří především již zmíněný Herbert Spencer a také Ellen Keyová.<sup>23</sup>

**Herbert Spencer** (1820–1903) do pedagogiky přináší filosofický pozitivismus, evolucionismus a také sociologii. Jeho pedagogický odkaz vznikl v letech 1854–1859 a je uspořádán do čtyř pojednání, která byla souhrnně vydána ve spise „Výchova: intelektuální, mravní a tělesná“. V první kapitole nazvané „Které vědění je nejcennější“ kritizuje tehdejší tradiční model vzdělávání, který označuje za dekorativní, vycházející ze vzdělávání mládeže z vyšších vrstev. V protikladu k tomuto systému vyžaduje praktičnost a reálnost vzdělávání, a to s přihlédnutím k budoucí využitelnosti vědomostí a dovedností – k sebezáchově člověka. Vytváří proto nové schéma předmětů, které mají být vyučovány. Patří sem fyziologie, matematika, fyzika, mechanika, chemie, astrologie, geologie, biologie, sociologie, psychologie, dějepis a jako poslední staví výchovu estetickou, která sice přispívá k lidskému štěstí, neměla by však být základním požadavkem škol. Její místo vidí Spencer spíše ve volnočasové sféře.<sup>24</sup>

V kapitole „O intelektuální výchově“ vytyčil sedm zásad výchovy: postup od lehkého k těžkému, od neurčitého k určitému, od konkrétního k abstraktnímu, od empirického k racionálnímu, podmínku výchovy dítěte v souladu s historicky pozorovanou výchovou lidstva, podmínku samočinnosti a samoučení a jako poslední uvádí podmínku důležitosti motivace ve výchově a vzdělávání.<sup>25</sup>

V kapitole „O mravní výchově“ se Spencer obrací na rodiče dětí. Usiluje o zavedení výchovy k rodičovství jako závěrečného předmětu vzdělávání, který poučí žáky o jejich budoucí úloze rodičů. Velkou část této kapitoly také věnuje myšlence přirozených trestů. Spencer byl velkým odpůrcem tradičních trestů, ale zastával názor, že děti jsou

---

<sup>23</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 111-129.

<sup>24</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 2. sv.*, s. 279-289.

<sup>25</sup> Srov. tamtéž, s. 279-289.

nejlépe vychovávány, když poznávají důsledky svého jednání. Uznává však, že v útlém dětství výchova vyžaduje energické uplatnění rodičovské autority.<sup>26</sup>

Závěrečná kapitola „O tělesné výchově“ je dodnes považována za nejcennější a nejvíce průkopnickou. Zabývá se otázkou správné životosprávy, oblékání a otužování dětí, důležitostí pohybu na čerstvém vzduchu a tělesnou výchovou dívek. Tyto prvky výchovy považuje ve své době za velmi zanedbávané a nejčastější faktory způsobující častá úmrtí dětí v ranném věku. Jako příčinu uvádí nedostatečné vzdělání matek a nezájem mužů o výchovu dětí. Především zdůrazněním těchto problémů dosáhl Spencer uznání a docenění jeho přínosu, který však spočívá také v principu užitečnosti vzdělávání, pojetí výchovy jako evolučního procesu, výchovy k rodičovství a odmítání přetěžování žáků náročným studijním programem a pohrůzkou trestů.<sup>27</sup>

Dalším významným myslitelem, kritizujícím nedostatky tehdejšího školského systému a hlásajícím potřebu spravedlivé společnosti, v níž by jednotlivec měl co nejvíce možností svobodného individuálního rozvoje je **Ellen Keyová** (1849–1936), švédská učitelka a spisovatelka.<sup>28</sup> Od roku 1880 vyučovala Keyová v soukromé dívčí škole v Stockholmu a od roku 1883 přednášela také v Institutu pracujících. Své výchovné názory si utvářela díky studiu Rousseaua, Goetha, Nietzscheho, Comta, Milla, Darwina a především Spencera. Přestože můžeme vidět zřetelný vztah mezi principy vzdělávání ve „Století dítěte“ a Rousseauovým „Emilem“ či její spřízněnost s pedagogickými myšlenkami Spencera, jsou její představy o vzdělávání originální.<sup>29</sup>

Její první prací týkající se vzdělávání je zřejmě článek „Učitelé dětí doma a ve škole“, který vyšel v časopise *Tidskrift för hemmet* v roce 1876, dalšími významnějšími články jsou například „Prohlášení koedukace“ (1888), „Vraždy duší ve školách“ (1891), „Vzdělávání“ (1897) či „Krása pro všechny“ (1899). Největšího věhlasu však dosáhla svými dvěma knihami „Kniha myšlenek“ (1870) a „Století dítěte“ (1900). Druhá jmenovaná jí pak přinesla celosvětové uznání a vynesla ji mezi přední představitele reformního pedagogického hnutí.<sup>30</sup>

V knize „Století dítěte“ podala souhrnný a ucelený návrh systému vzdělávání. Ústředním motivem se stává rodina a její úloha ve výchově. Keyová upozorňovala na hrubé zacházení s dětmi, na problematiku tělesných trestů, které byly v rodinách běžné,

---

<sup>26</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 2. sv.*, s. 279-289.

<sup>27</sup> Srov. tamtéž.

<sup>28</sup> Srov. tamtéž, s. 457-466.

<sup>29</sup> Srov. THORBJÖRN, L. *Ellen Key* [online].

<sup>30</sup> Srov. tamtéž.

a na vztahy mezi rodiči a dětmi, které dle jejích slov byly postaveny na strachu a vedly k hořkému dospívání. V kontrastu k těmto skutečnostem představila svou koncepci „ideálního domova“, založeného na důvěře a rovnosti. Úkolem rodičů je podle této koncepce pomáhat dětem, aby se vyvinuly ve skutečné osobnosti. Toho lze dosáhnout správnou výchovou a přístupem. V první řadě by děti neměly dostávat nic zadarmo, měly by se podílet na domácích pracích, respektovat své rodiče a své sourozence. Mají mít tedy nejen práva, ale také povinnosti. Keyová zdůrazňovala roli matky. Mateřskou lásku a péči chápe jako nepostradatelnou a nejdůležitější pro vývoj a budoucí zaměření dítěte. Proto požaduje uvolnění matek od práce, aby se mohly věnovat domovu a dětem.<sup>31</sup>

Na tomto základu pak staví svou reformu ve školách, kde prosazuje „domácí výuku“ v ustáleném a klidném prostředí, kterou povedou samy matky. Navrhuje zrušení předškolní výchovy a prvního stupně základních škol a jejich nahrazení školami domácími. Do škol by pak děti nastupovaly až ve věku devíti nebo desíti let. Hlavním jejím požadavkem na systém školství je zavedení střídavé individuální výuky s přestávkami a samostudiem. Současně podporuje zavedení škol se společnou výchovou chlapců i dívek a dětí z rozdílných socioekonomických tříd společnosti, které umožní jejich vzájemnou spolupráci. V rámci výuky doporučuje například maximální počet dvanáct žáků ve třídách, seskupování předmětů do ucelených skupin a vytvoření času pro samostatné vzdělávání žáků.<sup>32</sup>

Škola by podle Keyové měla rozvíjet pozitivní vlastnosti dětí a předávat jim praktické dovednosti. Od 15 let by proto měli být chlapci a dívky vzdělávání zvlášť v tzv. „aplikovaných“ školách, které by představovaly středoškolské vzdělání s různým zaměřením. Keyová očekává revoluci ve vzdělávání, která rozbije stávající školský systém. V tomto směru usiluje o vzdělávání pro všechny, zajištění vzdělávání dětí na venkově, ale také umožnění vysokoškolského vzdělávání ženám. K otázce trestů se staví Keyová zcela odmítavě. Uznává potřebu poslušnosti ve vzdělávání, ale té nemá být dosahováno skrze odměny a tresty, ale správným výchovným působením a „přirozenými tresty“. Tělesné trestání velmi tvrdě odsuzovala a věřila, že jejich užívání vede k nenapravitelným škodám v osobnosti dítěte.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Srov. THORBJÖRN, L. *Ellen Key* [online].

<sup>32</sup> Srov. tamtéž.

<sup>33</sup> Srov. tamtéž.

Přesto, že kniha „Století dítěte“ proslavila Keyovou a její pedagogická koncepce se rozšířila po celé Evropě a své významné místo si vydobyla také v zámoří, ve Švédsku se stala především terčem kritiky a předmětem živých debat. Ve svém rodišti se dočkala uznání až mnohem později. Možná právě tato skutečnost byla jedním z impulzů, které Keyovou v roce 1903 přiměly, aby zanechala všechny své učitelské aktivity a vydělávala si na živobytí jako nezávislá spisovatelka. Z tohoto důvodu odjela na přednáškové zahraniční turné, kde sama šířila své pedagogické názory.<sup>34</sup> Myšlenky Ellen Keyové se staly programem hnutí nové školy a její důraz na domov, samoučení, odmítání tělesných trestů, koedukaci a společné školy pro všechny děti, nehledě na sociální třídu, byly základem pro koncepci tzv. „svobodné a přirozené výchovy“. Ellen Keyová byla autorkou myšlenky, která přinesla do pedagogiky změnu pohledu na žáka, umístila jej do středu výchovného působení a učinila z něj východisko veškerého pedagogického snažení. Díky ní hovoříme o prvních desetiletích 20. století jako o pedocentrickém pojetí výchovy a vzdělávání.<sup>35</sup>

### 1.3 Reformní pedagogické hnutí v Československé republice

Československo bylo jednou z nejprogresivnějších zemí v rozvíjení reformně pedagogického hnutí. Bohatě čerpalo ze zahraničních pedagogických teorií a zároveň se opíralo o domácí výzkum a praxi.<sup>36</sup> Pedagogika jako věda čerpala více než kdy před tím z nově se vytvářejících společenskovedních a přírodovědných disciplín a vytvářela zcela novou originální výchovnou koncepci.<sup>37</sup> Nejvíce se prakticky uplatňoval směr tzv. „volné školy“, založený na vlivu Tolstého. Reformní pedagogické hnutí u nás je charakteristické především individuálními reformními pokusy,<sup>38</sup> které vznikaly v důsledku tvořivosti a nadšení jednotlivých učitelů.<sup>39</sup> Jejich práce však nebyla výsledkem příkazů z nadřízených školských orgánů, ale byla projevem jejich vlastního zájmu o zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.<sup>40</sup> Tak docházelo ke vzniku mnoha alternativních forem vyučování, zakládání pokusných reformních škol a k tvorbě nových učebnic a metodických příruček.<sup>41</sup> České prostředí se vyznačovalo koexistencí různých výchovných přístupů, které se od sebe zásadně odlišovaly. Některé se snažily

---

<sup>34</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv., s. 457-466.

<sup>35</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 111-129.

<sup>36</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 5-15.

<sup>37</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>38</sup> Srov. PŘÍHODA, V. *Školská reforma, polemické statí*, s. 5-15.

<sup>39</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 5-15.

<sup>40</sup> Srov. LUKÁČ, E. *Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu*, s. 70.

<sup>41</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 5-15.

o integraci s předchozími pojetími výchovy, jiné naopak razantně odmítaly vše „staré“ a vytvářely svá vlastní zcela nová výchovná paradigmatata. Celkově rozdělujeme reformní pedagogické hnutí v Československu do čtyř základních období (viz. tab. 1).<sup>42</sup>

Tab. 1: Reformní pedagogické hnutí 1. poloviny 20. století v českých zemích

Období	Stručná charakteristika	Někteří představitelé	Zahraniční vzory
Do roku 1918	protiherbartovské tendence v kontextu s úsilím o tzv. národní výchovu, znovuoobjevení romantizmu, pozitivizmu, orientace na dítě a jeho potřeby	J. Úlehla, J. Mrazík, P. Sula, B. Večeře a další	Rousseau, Tolstoj, Spencer, později Dewey a další
20. léta	období individuálních pedagogických pokusů (pedagogicky či umělecky zaměřených)	B. Hrejsová, L. Pek, P. Sula, E. Štroch, F. Mužík, A. Kavka, A. Süssová a další	Ferreira, Freinet, Tolstoj, Keyová, Montessori a další
30. léta	tzv. příhodovská reforma (úsilí o jednotnou vnitřně diferencovanou školu s centry v Praze a Brně)	V. Příhoda, O. Chlup, J. Uher, M. Dismann, S. Vrána a další	Dewey, Thorndike, Parkhurstová, Decroly a další
1945-1948	neúspěšné snahy o obnovu reformního hnutí v ČSR, komunistický převrat (vznik jednotné nediferencované školy, kolektivní výchova)	(komise pro pokusné školy) Z. Nejedlý	Makarenko a další (socialistická pedagogika)

Přes originalitu individuálních pokusů o reformu školství můžeme sledovat jistou jednotčící linii. Tou se stala kritika herbartismu. Protiherbartovské tendence, někdy také označované jako kritika „pedagogiky učitele“, se začaly v české pedagogice objevovat již v 80. letech 19. století. Učitelé upozorňovali na potřebu názornosti, vytýkali tehdejšímu školskému systému autoritativnost učitelů, dominanci verbálního sdělování a nízký podíl přímé činnosti dětí. Reformní pedagogické hnutí si proto jako svůj hlavní cíl stanovilo zájem o dítě, podporu jeho individuality, samostatnosti a aktivního zapojení do vzdělávacího procesu.<sup>43</sup> Reformní pedagogika se vyznačuje pedocentrismem, individualismem, svobodnou výchovou dítěte a jeho respektováním, kooperací ve vyučování, globalizací předmětů, projektovou metodou, důrazem na spolupráci školy s rodiči, vytvářením žákovských samospráv a školních parlamentů a především kritikou tradiční školy.<sup>44</sup> Výchovné snahy během 20. století jsou proto nazývány „pedagogikou dítěte“.<sup>45</sup>

<sup>42</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>43</sup> Srov. tamtéž.

<sup>44</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 111-129.

<sup>45</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].



## 1.4 Individuální reformní pokusy

Prvním obdobím pedagogického reformního hnutí je období tzv. „proti-herbartovských tendencí“. Jeho hlavními představiteli byli J. Úlehla, J. Mrazík, P. Sula, B. Večeře a další, kteří se rozhodli uskutečnit pedagogické pokusy na svých školách.<sup>46</sup> Tyto průkopníky reformního pedagogického hnutí dělíme do dvou skupin. Do první se řadí pedagogové, vytvářející inovační školský systém v souladu se společenským prostředím a pořádkem, který bude dítě v budoucnosti aktivně spoluvytvářet (Pokusná obecná pracovní škola v Holešovicích, Volná škola práce v Kladně). Druhou skupinu tvoří školy, které preferovaly úplnou svobodu rozvoje dítěte za utváření vhodných podmínek, bez stanovování přesných učebních plánů (F. Mužík, F. Bakule, a další).<sup>47</sup>

Snad nejvýraznějším kritikem herbartismu a zastáncem názorů Herberta Spencera u nás se stal **Josef Úlehla** (1852–1933), moravský učitel a pedagogický myslitel.<sup>48</sup> Ostře kritizoval praxi německých škol, která, jak uváděl, byla postavena na striktních pravidlech, tvrdé kázni a tělesných trestech.<sup>49</sup> Je však nutné dodat, že jeho kritika byla často nepřesná a nespravedlivá, jelikož ve svých tvrzeních vycházel spíše ze znalostí myšlenek herbartových žáků, a tak poznal Herbartovo učení do jisté míry ve zkreslené podobě.<sup>50</sup> Jeho přínosem reformnímu pedagogickému hnutí jsou jeho pokusné školy na Moravě a v Rakousku,<sup>51</sup> kde uplatňoval své myšlenky samoučení žáků, využívání jejich přirozené zvědavosti a jejich vedení k samostatnému řešení problémů. To vše za použití flexibilních osnov a rozvrhů hodin. Usiloval o vztah mezi učitelem a žákem, který by vycházel ze vzájemné důvěry, lásky a pochopení, postaveném na osobnosti učitele.<sup>52</sup>

Během svého působení ve Vídni zřídil pokusnou školu, kde zrušil pevný učební plán a rozvrh hodin. Učitelé s dětmi volně besedovali o básních, pohádkách, písničkách, společně psali, počítali, kreslili, modelovali a vyřezávali. Tím docházelo k vzdělávání skrze osobní zážitky dětí a jejich vlastní činnosti. K tomuto účelu byla škola vybavena mnoha pracovními a laboratořemi, kde se učitelé a v odpoledních hodinách také rodiče stávali pomocníky a spolupracovníky. Tento pokus zanikl v roce 1918.<sup>53</sup>

<sup>46</sup> Srov. PŘÍHODA, V. *Školská reforma, polemické stati*, s. 5-15.

<sup>47</sup> Srov. LUKÁČ, E. *Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu*, s. 5.

<sup>48</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 18-20.

<sup>49</sup> Srov. VÁŇOVÁ, R. *Josef Úlehla a jeho úsilí o novou školu*. In *Významné pedagogické osobnosti – Jan E. Kosina, Jan Lepař, Josef Úlehla – a jejich podíl na utváření českého školství*, s. 18-21.

<sup>50</sup> Srov. KOPÁČ, J. *Josef Úlehla a Moravské učitelstvo*, s. 62-73.

<sup>51</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 18-20.

<sup>52</sup> Srov. tamtéž.

<sup>53</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

Po svém návratu do Čech se Úlehla pokusil vybudovat tzv. „volnou školu“, která by se stala vědeckou pedagogickou institucí,<sup>54</sup> a kde by učitel mohl pracovat svobodně, dle svých zkušeností, a cílem výchovy by byl uvědomělý, mravný a pravdivý život žáků.<sup>55</sup> Za jeho největší přínos reformnímu pedagogickému hnutí lze považovat jeho návrh jednotné diferencované školy, která v základních rysech odpovídala pozdějšímu Příhodovu reformnímu modelu. V Úlehlově návrhu má své významné místo především myšlenka vzdělávání učitelů, hledání a propagování nového vztahu učitelů k dětem a zdůraznění výjimečnosti dětské osobnosti.<sup>56</sup> Úlehla byl významným českým pozitivistou, který ovlivnil další představitele reformního pedagogického hnutí na počátku 20. století.<sup>57</sup>

Další významnou českou osobností je reformní učitel a publicista **Jan Mrazík** (1848–1923), redaktor časopisu „Česká škola“ a *Pedagogické rozhledy*“ a spoluzakladatel svépomocného učitelského vydavatelství „Dědictví Komenského“ (1892).<sup>58</sup> Jeho nepřehlédnutelným přínosem jsou zejména jeho překlady dobových i starších pedagogických děl. Mezi nejvýznamnějšími můžeme uvést úryvky z děl L. N. Tolstého či spisy Ellen Keyové „Století dítěte“ a „Škola budoucnosti“. Ve své kritice upozorňoval především na přetrvávající škodlivé vlivy, které podle něj devalvovaly tehdejší školství, na „hluché teorie a na výchovu, která nesloužila životu. To jej vedlo k požadavku změn ve školství a k úsilí o efektivní výchovu. Mrazík stejně jako mnozí jiní autoři vyzdvihoval význam práce ve školním prostředí, a je zřejmě prvním pedagogem u nás, který použil termín „pracovní škola“. Stejně jako Úlehla podal svůj vlastní konkrétní návrh na reformu někdejšího školství. Na rozdíl od Úlehly však byly Mrazíkovy reformní názory střízlivější a více odrážely realitu tehdejší doby. Směr, který prosazoval, byl směrem k přirozenosti, k dítěti a k jeho schopnostem. Jeho projekt reformy elementárního vzdělávání byl ucelenou koncepcí pracovní školy a je proto považován za předchůdce příštích reforem v oblasti výchovy dítěte.<sup>59</sup>

Mezi ženami českého pedagogického reformního hnutí vynikla učitelka **Božena Hrejsová** (1870–1945). Nejprve působila spolu s Úlehlou ve Strážnici na Moravě, později šířila jeho pedagogické myšlenky na českých školách Komenského ve Vídni.

---

<sup>54</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 18-20.

<sup>55</sup> Srov. VRÁNA, S. *Josef Úlehla. Jeho myšlenky a snahy o novou školu*, s. 24-31.

<sup>56</sup> Srov. ÚLEHLA, J. *Úvaha o budoucí volné škole československé*, s. 14-21.

<sup>57</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>58</sup> Srov. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 335.

<sup>59</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 18-20, SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

V letech 1918–1930 realizovala svůj umělecký pokus zaměřený na výtvarnou výchovu. Podstatu vyučování viděla ve výuce spočívající na přirozené zvědavosti dětí a na jejich vnitřní motivaci. K tomuto účelu používala tzv. metodu „vnitřního vidění“ dětí. Dětská tvorba byla výsledkem jejich fantazie a zkušeností vyplývajících ze společné četby či výletů. Prostřednictvím zájmů dětí, jejich vlastních aktivit a společných projektů formovala vztah dětí k jejich rodnému kraji. Projekty, které s dětmi vedla, probíhaly nejen ve škole, ale také ve volném čase dětí u nich doma či v učitelčině bytě.<sup>60</sup>

Autorem řady knížek pro děti a propagátorem Tosltého se stal v době vzniku první Československé republiky **Frank Mužík** (1881–1966). V letech 1921–1924 vybudoval v Praze na Novém městě svéráznou pokusnou školu. Po tři roky zde prosazoval netradiční metody v duchu svobodné výchovy a vytvořil zde zcela originální elementární třídu určenou k výchově smyslů, tělesné obratnosti a rozvoje duševních schopností. Ve třídách odmítal jakoukoli šablonovitost a pevný rámec vyučování. Po vzoru Josefa Úlehly proto zrušil pevný rozvrh hodin, a aby se děti mohly ve škole chovat zcela přirozeně a volně, přizpůsobil prostředí třídy tak, aby připomínalo domov. Činnosti ve třídách odpovídaly úrovni dětí, vyučování bylo uspořádáno v myšlenkově logicky sestavených blocích a tak přispívalo k plynulosti a snadnějšímu pochopení souvislostí. Učivo každého týdne tvořilo jednotný celek, řešící jeden určitý problém nebo vytvářející ucelený projekt. Používal metodu dramatizace, her, soutěží a zábavných zaměstnání, čímž podporoval samostatnost a tvořivost dětí. I bez znalosti, v té době se tvořící waldorfské pedagogiky, dospěl ke stejným závěrům, jeho pokus však ztroskotal na uplatňování stejných přístupů i u starších dětí. Do dnes je však cenným zdrojem zkušeností o formování citového vztahu učitelek k nejmladším školním dětem.<sup>61</sup>

Ve stejné době jako se rozvíjel Mužíkův pedagogický pokus, byla vybudována také svérázná jednotřídní školička v Jedlině u Klášterce nad Orlicí, v jejímž čele stál **Antonín Kafka** (1886–1978). Škola měla nevšední atmosféru a vycházela z tvořivosti dětí, jejich zájmů a důrazu na samočinnost. Originální směr této školy byl dán především nově vytvořeným předmětem „výchovné ruční práce“,<sup>62</sup> ve kterém děti sami vyráběly dřevěné hračky a různé předměty pro domácnost a dekoraci. Výrobky děti

---

<sup>60</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-40, CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 205-206.

<sup>61</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-40, CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 336.

<sup>62</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-40.

nejen samy vyráběly, ale také je pak prodávaly a za vydělané peníze podnikaly vlastivědné cesty.<sup>63</sup> Tím se rozvíjela jejich odpovědnost, přesnost a trpělivost. V rámci tvořivosti a rozvoje dětí si žáci samy vyzdobily a vymalovaly třídu.<sup>64</sup>

„Dům dětství“ v Horním Krnsku vznikl v roce 1919 jako sirotčinec pro děti československých legionářů a padlých během první světové války. Pod výchovným působením ředitele **Ferdinanda Krcha** (1881–1973) a jeho kolegů Ladislava Švarce a Ladislava Havránka, zde byla rozvíjena celodenní výchova internátního typu zaměřená na umělecké vyučování. Učitel byl chápán jako umělec, schopný odhalit tvořivé síly v dětech a rozvíjet je, zároveň měl v ústavu do jisté míry nahradit dětem rodiče a vytvořit pro ně příjemné domácí prostředí.<sup>65</sup> Domov byl určen pro chlapce a dívky od dvou do čtrnácti let a jeho cílem bylo co nejvíce připomínat domov. Při tomto ústavu byla otevřena také dvoutrídni obecná škola, kde byli žáci vychováváni po vzoru rousseauovské přirozenosti, volnosti, aktivity a svobody. Preferována byla výchova tělesná a mravní a u starších žáků také výchova pracovní.<sup>66</sup> Švarc zde realizoval psychologický výzkum osobnosti dítěte. Z výsledků jeho pozorování pak vycházela výchova a vzdělávání založená na hrách a přizpůsobená úrovni dětí. Působnost tohoto sirotčince můžeme sledovat až do roku 1924, kdy byl z finančních důvodů uzavřen.<sup>67</sup>

Snad nejvýznamnějším česko-slovenským učitelem a reformátorem, který dosáhl velkého uznání také v zahraničí, byl **František Bakule** (1877–1957).<sup>68</sup> Své místo mezi reformními pedagogy si získal během své učitelské praxe na Malé Skále u Turnova, kde prosazoval volnou výchovu, a především pak ve funkci ředitele Jedličkova ústavu pro zmrzačené v Praze,<sup>69</sup> který řídil v letech 1913–1919. Kvůli svým neshodám s vedením zemského spolku pro léčbu a výchovu mrzáků však musel Bakule ústav předčasně opustit. Založil si proto vlastní „Ústav pro výchovu životem a prací“ v Praze, kam přešla většina jeho někdejších chovanců a kde mohl svobodně rozvíjet své reformní názory. Mezi jeho největší úspěchy patří založení a vedení dětského pěveckého sboru „Bakulovi zpěváčci“, ve kterém vystupovaly děti tělesně, sociálně a výchovně

---

<sup>63</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>64</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-40.

<sup>65</sup> Srov. tamtéž.

<sup>66</sup> Srov. PODLAHOVÁ, L. et. al. *1+100 osobností pedagogiky a školství v Českých zemích*, s. 124-125.

<sup>67</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-40.

<sup>68</sup> Srov. tamtéž.

<sup>69</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 53.

zanedbané, ale také děti zcela zdravé.<sup>70</sup> S tímto sborem podniknul turné po Evropě a Americe a získal uznání mnoha zahraničních pedagogických kolegů.<sup>71</sup> V roce 1940 tento sbor opět ožil, tentokrát pod názvem „Bakulův sbor“ složený z jeho bývalých svěřenců. V jeho vedení zůstal Bakule až do své smrti.

Bakuleho pedagogické názory jsou shrnuty v jeho návrhu na nové uspořádání tzv. „lidové školy“, který podal na 1. sjezdu československého učitelstva roku 1920. Ve svých myšlenkách vycházel především z Rousseaua a Tolstého ale také z metody „zavřených očí“ M. Montessori. Upřednostňoval individuální fyzické a psychické schopnosti a zájmy svých svěřenců a zcela razantně se stavěl proti užívání tělesných trestů. Ve svém ústavu zavedl výuku občanské a společenské výchovy a jako hlavní výchovně-vzdělávací prostředek zvolil pracovní a estetickou výchovu<sup>72</sup> podporovanou úzkým osobním stykem učitelů a chovanců a častými pobyty mimo školní učebny. Ve třídách pak vládla samospráva, „volná kázeň“ a příkladem vštěpované mravní zásady.<sup>73</sup> Bakule byl označován za „současného Pestalozziho“ či „zobecněného génia výchovy“. Jeho pedagogicko-výchovný pokus byl ukončen hospodářskou krizí a jeho vážnou nemocí roku 1929.<sup>74</sup>

V souvislosti s kritikou užívání tělesných trestů ve výchově je nutné zmínit „Výchovu beze strachu“ **Josefa Bartoně** (1865–1945). Tento učitel a ředitel moravské Slovácké měšťanské školy podnikl roku 1898 studijní cestu po Německu, která významným způsobem ovlivnila jeho pedagogické názory. Ostře se postavil proti tehdejšímu herbartovskému formalismu a do centra pedagogického zájmu učitele postavil žáka. Tvrdil, že škola by měla více vychovávat než učit. Během svého působení na dívčí škole v Husovicích u Brna (dnes jedna z městských částí Brna) v letech 1910–1925 rozvinul své pedagogické teorie do uceleného výchovného systému, ve kterém zdůrazňoval lásku k dítěti a působení morálního příkladu. O jeho škole se proto hovoří jako o „Domovu lásky a radosti“.<sup>75</sup> Úkolem učitele bylo podle Bartoně dokonalé poznání dítěte a jeho potřeb a následné poskytnutí pomoci. To umožňovaly úzké vztahy učitele s rodiči, převádění zodpovědnosti na žáky a zbudování samospráv ve třídách.<sup>76</sup>

---

<sup>70</sup> Srov. PODLAHOVÁ, L. et. al. *1+100 osobností pedagogiky a školství v Českých zemích*, s. 19-20.

<sup>71</sup> Srov. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 33.

<sup>72</sup> Srov. PODLAHOVÁ, L. et. al. *1+100 osobností pedagogiky a školství v Českých zemích*, s. 19-20.

<sup>73</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-40.

<sup>74</sup> Srov. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 33.

<sup>75</sup> Srov. tamtéž, 37-38.

<sup>76</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.

Bartoň byl po 1. světové válce jedním z účastníků školského reformního hnutí v Brně a spoluzakladatelem „Společnosti pro výzkum dítěte a péči o dítě“.<sup>77</sup>

Další významnou ženou pedagogiky přelomu 19. a 20. století a propagátorkou myšlenek Ellen Keyové byla **Anna Süssová** (1851–1941). Tato představitelka snah o reformu mateřských škol stavěla na vzájemném vztahu vychovatelek a dětí, který přirovnávala k vztahu starší sestry k mladším sourozencům. Na základě svých pedagogických zkušeností upozorňovala na přirozenou zvědavost dětí a na důležitost výchovy v rodině. Roku 1910 otevřela Brněnská matice školská „mateřskou školu Anny Süssové“. Zde Süssová uplatňovala své myšlenky o zdárném vývoji dětského těla a rozumu na základě utužování tělesným cvičením a správným působením společenského prostředí. Zavedla volný časový režim, který respektoval vzniklé situace, roční období či náladu dětí a umožňoval střídání aktivit v místnostech a venku. Cílem bylo zachování pocitu spontánnosti, volnosti a radosti. Toho dosahovala pomocí volných her s hračkami v kruhu, společným tělocvikem, pochody, pořadovými cvičeními, prostocviky, ručními pracemi, modelováním, volným kreslením, společnými diskusemi, čtením pohádek, básní, hádanek, či společnými pracemi na zahradě. Děti mohly využívat pro ně speciálně upravený nábytek, sázet květiny či pěstovat zeleninu na přilehlých zahradách a starat se o domácí zvířata. Reformní snahy Süssové si s odstupem let získaly mnoho příznivců a její myšlenky o výchově rodinného typu a respektování individuálních potřeb a zájmů dětí se staly základem pojetí dnešních mateřských škol.<sup>78</sup>

Pokusem o založení školy v přírodě vynikl český učitel, okresní školní inspektor v Bratislavě, ředitel měšťanské školy v Praze, archeolog, prozaik a klasik české literatury pro mládež **Eduard Štorch** (1878–1956). Jeho pokus na Libeňském ostrově v Praze, kde zřídil svou „dětskou farmu“, byl ve své době zcela originální. Tato škola byla určena pro děti z chudších rodin a jejím hlavním cílem bylo pečovat o jejich zdraví a vývoj. V tomto prostředí se snažil realizovat tzv. „eubiotickou výchovu“, výchovu zaměřenou na nový životní styl, propojení hodnot přírody, kultury a společnosti.<sup>79</sup> Usiloval o pobyt dětí na čerstvém vzduchu, uplatnění práce v přírodě, zapojování fantazie při školních i mimoškolních činnostech a využívání neverbálních způsobů výuky. Významné je dále jeho úsilí o zdokonalení výuky dějepisu na školách. Mezi jeho

<sup>77</sup> Srov. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 37-38.

<sup>78</sup> Srov. PODLAHOVÁ, L. et. al. *1+100 osobností pedagogiky a školství v Českých zemích*, s. 202-203, RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.

<sup>79</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 60.

metodickými dějepisnými spisy mohu jmenovat například knihy „Reforma školního dějepisu“ (1905), „Nový dějepis“ (1909) a „Pracovní učebnice dějepisu I – III“ (1934–1937). Největšího vřelého vřelého však dosáhl svými vědecko populárními historickými prózami.<sup>80</sup>

Novými prvky se vyznačovala dále pedagogika Bohumila Zemánka, který hovořil o tzv. „souručením“ obecné a měšťanské školy, potřebě delšího časového výchovného působení učitelů na žáky, koedukaci chlapců a dívek a vyslovil požadavek neomezené vyučovací doby, která by se řídila zájmy dětí. Ve školní praxi se do dnes uplatňuje jeho zavedení školních besídek. Přínosem Marie Kühnelové je její důraz na citlivé jednání s dětmi, zájem o jejich přirozené rodinné prostředí a jejich zájmy. Tím dochází k odhalování jejich individuálních rozdílů a k možnostem jejich dalšího rozvoje ve školním prostředí. O výchovu dětí k rovnosti a demokracii se zasadili svými sociálně motivovanými pokusy Karel Žitný a Jaroslav Sedlák a další pedagogové, kteří rozvíjeli své pedagogické názory a vytvářeli tak jedinečnou pedagogickou praxi na svých školách.<sup>81</sup>

Podle současných hodnocení bylo reformní hnutí počátku 20. století u nás mnohostranné a na světové úrovni. K překonání individuálních pokusů došlo na sklonku 20. let 20. století, kdy se v Čechách utvořily dva ucelené pedagogické směry, tzv. „Pražské křídlo“ v čele s V. Příhodou a „Brněnské křídlo“ s dominující postavou O. Chlupem.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> Srov. PODLAHOVÁ, L. et. al. *1+100 osobností pedagogiky a školství v Českých zemích*, s. 212-213, RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.

<sup>81</sup> Srov. tamtéž.

<sup>82</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-40.

## 2 Význam 30. let pro reformní pedagogické hnutí

30. léta 20. století se vyznačují v Československém reformním pedagogickém hnutí již jistou uceleností. Individuální pokusy jednotlivých pedagogů byly sice významným motivačním prvkem pro změnu ve školském systému výchovy a vzdělávání, ale díky jejich různorodosti nepřinesly ucelenou koncepci, podle níž by se mohla tato změna uskutečnit. Reformisté 30. let proto vycházejí z jedné společné myšlenky, kterou je snaha o jednotnou vnitřně diferencovanou školu. Staví přitom na společných zásadách, na respektování individuálních zvláštností, jedinečnosti a samostatnosti, na samočinnosti a aktivitě žáků, na vyučování podporujícím rozvoj nejen myšlení, ale také tělesných schopností žáků a zaměřeném na pracovní návyky. Vycházejí z poznání sociálního prostředí žáka a spolupráce s jeho rodiči, a vytváří podpůrné a pomocné třídy, které odpovídají individuálním zvláštnostem jednotlivých žáků.<sup>83</sup>

Pedagogické hnutí 30. let je založeno na vědeckém přístupu k pedocentrickým myšlenkám, je inspirováno pragmatickou filosofií a behaviorální psychologií. Ve svém úsilí se opírá o zahraniční zkušenosti. Po celém světě již vznikla celá řada ucelených systémů, které byly denně ověřovány v praxi.<sup>84</sup>

### 2.1 Typy zahraničních alternativních škol

Na přelomu 20. a 30. let vznikají po celém světě významné alternativní školy, které mají nejrůznější podobu podle toho, jakou filosofii zastávají jejich zakladatelé a na jaké dílčí cíle se orientují.<sup>85</sup> Tyto ucelené výchovné systémy přinášejí nový pohled na dítě, které chápou jako aktivní bytost schopnou koncentrace, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, má svou důstojnost a má jí být prokazována úcta. Prvním autorem, který hovoří o změně rolí učitele a žáků, chápe výchovu jako účinnou pomoc a podporu, zdůrazňuje svobodu a volnost a striktně odmítá pohled na dítě jako na pasivní objekt, otevřený vlivům z vnějšího prostředí, je Maria Montessori.<sup>86</sup>

---

<sup>83</sup> Srov. URBANOVSKÁ, E. České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody. *Pedagogická orientace*, s. 18-24.

<sup>84</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>85</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 5-15.

<sup>86</sup> Srov. tamtéž, s. 34-47.



## Montessoriovská škola

Montessoriovská škola je dílem Marie Montessoriové (1870–1952), přední italské pedagožky, lékařky a bojovnice za práva žen. Svou pedagogickou činnost zahájila v letech 1898–1900, kdy působila jako dětská lékařka v Římě a zároveň vzdělávala lékaře v oblasti pedagogicko-psychologických poznatků pro medicínskou oblast. Zabývala se především souvislostmi mezi sociálním původem a školní úspěšností dětí. Po dvouleté práci na psychiatrické klinice, kde získala praxi v práci s mentálně postiženými dětmi, a dvouletém vedení ortofrenické školy založila roku 1907 v chudinské čtvrti v Římě „Dům dětí“ (Casa dei bambini). Zde aplikovala a rozvinula své metody zaměřené na aktivizaci a rozvoj dětí pomocí tzv. senzomotorického materiálu. Její práce přinesla strhující výsledky, a tak roku 1909 Montessori přichází s výzkumem „Metody vědecké pedagogiky“, kterou ověřuje v praxi několika dětských domovů. „Dům dětí“ zakládá také ve Španělsku a roku 1929 je dokonce založena mezinárodní asociace AMI (Association Montessori Internationale). Poté se její myšlenky rychle šíří i do řady dalších států. Významnost této ženy, která dosáhla svou reformní pedagogikou mezinárodního věhlasu, dokládá také Nobelova cena míru, kterou obdržela v roce 1950.<sup>87</sup>

Její práce spočívá v aktivizaci a svobodě dětí. K aktivizaci využívá tzv. „didaktický materiál“, který slouží k procvičení smyslů, pěstování svalů a k výuce čtení, psaní a počítání. Děti jsou zaměstnávány jednoduchými praktickými činnostmi, např. utírají prach, zalévají květiny, zametají, atd. a prostřednictvím těchto vlastních aktivních činností vychovávají samy sebe, rozvíjejí se a získávají samostatnost. Hlavním účelem Montessoriovské pedagogiky je získání vlastních zkušeností, a ne pouhé přijímání poznatků zprostředkovaných dospělými. Základem výchovy a vzdělávání v jejích školách je dále svoboda dítěte. Tou se rozumí svoboda volně jednat a získávat zkušenosti. Dospělý nemá dítě aktivně formovat, ale nemá ho ani ponechat v bezbřehé svobodě. Cesta svobody je podle Montessoriové cestou vlastního svobodného vývoje a zároveň cestou sebekontroly, sebedisciplíny a posilování vnitřní kázně. Dítě má být schopné být svým pánem, znát svá přání, schopnosti i slabosti a dokázat s nimi rozumně nakládat. Výchovu chápe jako realizaci svobody. V rámci této výchovy rozlišuje svobodu biologickou, sociální a pedagogickou a na základě tohoto rozlišení pak klade podmínku pedagogické svobody. Tato svoboda má být přenechána pouze těm dětem,

---

<sup>87</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 130-145, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 34-47.

keré danou svobodu dokáží vyvážit zodpovědností a dodržováním pravidel. S otázkou svobody souvisí proto otázka motivace. V Montessoriovských školách předchází motivace každé činnosti žáků. V některých případech může být motivace také rozšířená o výběr činností těm žákům, kteří nejsou dostatečně samostatní a čas, který mají určený pro individuální práce, by promarnili.<sup>88</sup>

Dalším významným rysem pedagogiky Marie Montessoriové je individuální přístup k žákům, který, jak uvádí, je nutný především u mladších dětí. Děti se naučí individuální disciplíně a řádu, a až poté jsou schopné pracovat také kolektivně. Individualizace tedy není sociální izolací, ale je předstupněm pro zvládnutí sociálních požadavků společnosti, pro tvorbu komunikace, spolupráce a vzájemných vztahů. Kromě silných individualistických rysů se v jejím pedagogickém systému objevují také rysy náboženské. Montessori uvádí, že děti se mají učit náboženskými zásadami, především lásky a pomoci slabším, a budovat tak svůj hodnotový systém, čestné vztahy k ostatním, ochotu pomoci a uctivý respekt před Boží milostí. Právě díky důrazu, který kladla na náboženskou výchovu, bývá Montessori některými pedagogy kritizována a tato skutečnost je také jedním z důvodů, proč byla činnost jejích zařízení během fašistické diktatury zakázána.<sup>89</sup>

Mezi konkrétní prvky jejího výchovného systému patří např. „hodiny ticha“, kde se děti učí klidně sedět, naslouchat a tiše pracovat. Tyto hodiny mají naučit děti správně pozorovat a vnímat svět kolem sebe. Děti je mohou využít k vnitřnímu zklidnění, k vlastním představám či k rozvíjení fantazie. Jedná se o individuální prožitky, kterými se učí kontrole vlastního jednání a sebeovládání a také uvědomování si prožívání ostatních dětí. Dalším konkrétním prvkem vyučování je idea „aktivní disciplíny“. Tou se Montessori postavila proti výchovným systémům, které dítě spoutávají různými zákazy a příkazy, omezují jeho pohyb a aktivitu a znehybňují a umlčují děti v lavicích. Na rozdíl od těchto v praxi uplatňovaných přístupů je v Montessoriovské škole dítě osvobozeno v pohybu (může se volně pohybovat po třídě), i v projevu, chování a rozhodování. Jediným jeho omezením je zachování pravidel slušného chování, tedy nerušení žáků, kteří se právě aktivně učí. Razantně odmítá jakékoli tresty ve vyučování, jelikož jim malé děti nerozumí, a tak se ve většině případů míjejí účinkem. Za prvek, který upoutá pozornost dětí a motivuje je k vlastní činnosti a samostatnému učení,

---

<sup>88</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 130-145, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 34-47.

<sup>89</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 34-47.

považuje pedagogicky vhodně upravené a podnětné prostředí. To má odpovídat výchovnému úmyslu učitele, individuálním projevům žáků i vzájemnému působení heterogenních skupin. Děti, které se setkávají v jednotlivých třídách, jsou totiž věkově smíšené. Pozorování starších spolužáků, vzájemná spolupráce a učení se jeden od druhého je jedním z výchovných záměrů Montessoriovské školy.<sup>90</sup>

Vztah učitele a žáka má ve výchovném systému Montessoriové zcela zvláštní postavení. Jeho hlavním úkolem je působit na své svěřence nepřímo, přípravou prostředí a didaktického materiálu. Nemá zasahovat do činností žáků, ale pozorovat je, chápat je a trpělivě jim umožňovat sebevýchovu. „*Učitel by se měl k dítěti chovat tak, jak by si přál, aby se jednalo s ním samotným.*“<sup>91</sup> Učení dětí pak probíhá bez stresu, strachu a psychického přetěžování, zdůrazňuje práva a povinnosti dětí a děti nekonají činnosti proto, aby uspokojovaly dospělého, ale aby samy sobě přinášely užitek. Učitel se stává pomocníkem a podněcovatelem dětské svobody.<sup>92</sup>

Je nutné upozornit na to, že původně byly pedagogické snahy Montessoriové zaměřené na děti předškolního věku. Postupně se však rozšířily také na děti prvního a druhého stupně základních škol a dokonce i na žáky gymnázií a léčebných ústavů pro výchovu a vzdělávání mentálně postižených dětí. Její systém vzdělávání starších žáků základní školy a žáků gymnázií však není dostatečně propracován, dále je kriticky hodnocena také malá angažovanost učitele ve vzdělávacím procesu a málo příležitostí k práci žáků v kolektivu. Přesto je Maria Montessori zdrojem významných kontroverzních názorů a její systém je i dnes v zahraniční považován za jeden z nejlepších, který lze použít pro práci především s postiženými dětmi.<sup>93</sup>

### **Waldorfská škola**

Tato pedagogicko-školská koncepce, která získala oblibu především v Německu a Rakousku je dílem Rudolfa Steinera (1861–1925), přírodovědce a pedagoga inspirovaného Goethem, Schillerem a Nietzsche.<sup>94</sup> Jeho dílo je ovlivněno nejen přírodními vědami, filosofií a reformní pedagogikou jeho současníků, ale také duchovní a lékařskou literaturou. Byl zastáncem tzv. antroposofie, na jejímž základě vybuodoval své pedagogické názory. Původně byl členem Theosofické společnosti. Jeho pojetí

---

<sup>90</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 130-145.

<sup>91</sup> PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 34-47.

<sup>92</sup> Srov. tamtéž.

<sup>93</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 34-47.

<sup>94</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 2. sv.*, s. 24-37.

theosofie, jako duchovní nauky o podstatě světa a vyšších světů a jeho tvrzení o možnosti jejich poznání však bylo v rozporu s názory členů Theosofické společnosti. Roku 1913 proto z této společnosti vystoupil a založil společnost Antroposofickou, která tvořila soustavu filozoficko pedagogických názorů, věnovala se zkoumáním podstaty člověka a jeho vztahu ke světu. Steiner ji chápe jako vědu o poznání života člověka, která se vydělila z theosofie a odlišuje se od ní svým příklonem ke křesťanské orientaci, východním filosofiím, egyptským a řeckým mystériím, přírodní mystice, okultismu a také filosofii J. W. Goetha. Tato filosofie se neopírá o smyslové poznání, ale snaží se poznávat svět nadsmyslovým, duchovním vnímáním. Stala se základem Steinerových Waldorfských škol, které chtějí poskytnout dítěti co největší volnost a umožnit mu maximální rozvoj jeho tvořivých sil prostřednictvím vyšších způsobů poznání – imaginace, intuice a inspirace.<sup>95</sup> „*Antroposofie tak netvoří vzdělávací obsah waldorfských škol, nýbrž mnohem více určuje pohled učitele na dítě a žáka.*“<sup>96</sup>

Svou první Waldorfskou školu, která měla sloužit především dětem továrních dělníků tabákové společnosti Waldorf Astoria, založil Steiner roku 1919 v malé německé obci Waldorf. Steiner věřil, že založení školy, která bude výhradně vycházet z antroposofických duchovních základů, přispěje k vyřešení sociální situace dělníků této továrny. Dodnes se školy Waldorfského typu snaží působit na sociální problémy ve společnosti a jsou proto otevřené všem bez ohledu na rasové, sociální či národnostní rozdíly, majetkové poměry či náboženskou orientaci dětí a jejich rodin. „*Ve třídách se děti rozdělují do skupin tak, aby byla zajištěna jejich pospolitost a spolupráce při různorodosti nadání, sociálního původu i profesionálních aspirací.*“<sup>97</sup> Ve výchově a vzdělávání propojuje poznatky exaktních věd, umění a také duchovní meditace.<sup>98</sup>

Hlavním cílem Waldorfské školy je svoboda, rovnost a utváření osobnosti dětí. Škola se zaměřuje na probouzení zájmu, podporování tvořivosti, samostatnosti a schopností nutných k spoluvytváření společnosti. Vzdělání je založeno na vývojových stupních a meznících:

- Pro děti do sedmi let se doporučuje důraz na napodobování a motivaci. Důležitá je atmosféra prostředí, nálada dětí, pohyb, podpora fantazie a především pevný denní řád, který dodává klid a jistotu. Pravidelné a opakující se činnosti jsou

<sup>95</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 176-192, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 19-31.

<sup>96</sup> KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 186.

<sup>97</sup> PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 23.

<sup>98</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 176-192, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 19-31.

základem pro osvojení si znalostí, dovedností a schopnosti je aktivně užívat. Děti mají mít hodně pohybu, zpěvu a tance, dále mají modelovat a malovat a jinak rozvíjet své schopnosti. Steiner stroze kritizuje trestání dětí, při kterém děti prožívají svou bezbrannost vůči dospělému a mohou je v budoucnosti napodobovat vůči slabším spolužákům či svým vlastním dětem.

- Převládající metodou u dětí prvního stupně základních škol je stále nápodoba vzoru učitele. Děti se již učí čtení, psaní, uměleckému přednesu, prvouce, zeměpisu, vlastivědě, atd. Díky biblickým dějinám si osvojují mravní zásady, ale jsou jim předčítány také bajky, pohádky, legendy a básně, které rozvíjí jejich představivost a fantazii. Děti tedy nejsou ve škole „svazovány racionalitou“. Důraz je kladen na sociální vztahy a interakce. Významným přínosem Waldorfských škol je tzv. „eurytmie“, díky níž žák získává obratnost v různých oblastech života (eurytmie umělecká, pedagogická, léčebná, atd.) a dokáže se přizpůsobovat danému okolí. Je pravidelným rytmickým cvičením, které upevňuje tělo i vůli dítěte. V tomto období je velmi důležité navázat vztah mezi učitelem a žákem, což umožňuje jisté sebeodhalování se učitele před žáky a jejich poznávání jeho lidské podoby.
- Významnost vzoru učitele se projevuje i na druhém stupni základní školy. Během této vývojové fáze se žáci zdokonalují v probrané látce a rozšiřují své dosavadní vědomosti o geometrii, biologii, botaniku, chemii, fyziku a další. Získávají však navíc praktické dovednosti, které upotřebí v běžném životě, např. vyplňování formulářů, psaní dopisů, atd. Jejich vzdělávání v tomto období ještě doprovází hra.
- Posledním stupněm vzdělávání, který je ukončen osmnáctým rokem života dítěte, je vzdělávání gymnaziální. Toto období je ovlivněno pubertou a proměnami postavy, chování, chápání, myšlení a také změnami ve vztazích k okolí. Proto se v tomto období uvolňuje vztah žáků a jejich učitelů a je jim poskytován prostor pro samostatné řešení problémů. Učitel se stává partnerem a tolerantním starším přítelem, který výchovně působí svými vlastními zkušenostmi a vědomostmi. Vyučování má rozvíjet logické myšlení a individuální schopnosti žáků, praktické, intelektuální, ale také umělecké.<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 19-31.

Novými přístupy ve Waldorfské pedagogice jsou koedukace obou pohlaví a dětí z různých sociálních vrstev. Ruší se také systém známkování a je nahrazen písemným vyjádřením na konci roku, kde jsou popsány dosažené vědomosti a dovednosti, slabší místa ve vzdělávání, jejich příčiny a také rady, jak má být dosaženo úspěchu v dalších obdobích. Dále je podporována umělecká a praktická činnost ve všech ročnících a žakovská samospráva v rámci žakovských fór, která umožňují dětem spolurozhodovat v otázkách své výchovy a vzdělávání, spoluřešit problémy vzniklé ve třídách a podílet se na vytváření školního prostředí.<sup>100</sup>

K úzkému propojení v rámci škol nedochází pouze mezi učiteli a žáky, ale tak mezi rodiči a školou jako takovou. Rodiče jsou součástí zakládání a budování škol, podílejí se na mnoha jejích činnostech a akcích a využívají ji jako kulturní centrum obce. Škola jim nabízí různé umělecké a praktické kurzy, doškolovací cykly, večerní zájmové kroužky, přednášky a diskuze. Rodiče naopak mohou vytvářet rodičovské rady, podílet se na utváření výchovně-vzdělávacích procesů a zasahovat do pedagogických problémů.<sup>101</sup>

Školy Waldorfského typu rozvíjejí své žáky po stránce tělesné, duševní a spirituální a stejným způsobem působí také na jejich rodiny a celou obec. Již v době jejich vzniku se o nich hovořilo jako o školách budoucnosti a stále vzrůstající zájem o ně a jejich realizování v praxi svědčí o tom, že jejich komplexní pohled na dítě a jeho rozvoj a duchovně orientovaná práce pedagogů mohou být významným a převratným přínosem každé společnosti, jejíž prioritou je výchova budoucích generací.<sup>102</sup>

### **Daltonská škola**

Ve stejném roce jako byla založena Waldorfská škola, americká učitelka Helen Parkhurstová (1870–1925) zakládá střední experimentální školu v Daltonu, ve státu Massachusetts. Základem této školy se stal výchovně-vzdělávací systém vyložený v knize „Výchova podle Daltonského plánu“.<sup>103</sup> Tento plán dosáhl své obliby především na Evropském kontinentu. U nás se o něm zmiňuje například V. Příhoda a jeho aktivním uplatňováním na území Československé republiky v meziválečném období se na pražské pokusné škole zabýval Jaroslav Nykl. Daltonský plán Parkhurstová vyzkoušela nejprve při práci v jednotřídní škole pro chlapce mrzáčky, poté jej

---

<sup>100</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv. s. 24-37, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 19-31.

<sup>101</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 19-31.

<sup>102</sup> Srov. tamtéž.

<sup>103</sup> Srov. tamtéž, s. 49-51.

aplikovala na koedukované střední škole v Daltonu, ale největších úspěchů s ním dosáhla na „univerzitní škole pro děti“, kde jej mohla poprvé použít při práci se staršími dětmi.<sup>104</sup>

Daltonský plán vychází z kritiky tradiční školy, která nerespektovala osobnost žáka a do popředí stavěla učitele a vyučovací osnovy. Parkhurstová uvádí, že individualita dětí v tradičních školách ani nemůže být rozvíjena díky velkému počtu žáků ve třídách. Staví se proti pasivitě žáků v hodinách, upozorňuje na krátký časový úsek jednotlivých hodin a neustálé přepínání pozornosti žáků z jedné hodiny na druhou. Jejím heslem je svoboda a současně odpovědnost dětí. Ve své pedagogické teorii Parkhurstová uvádí, že žák je v procesu vzdělávání důležitější než učitel. S odstupem času chápeme toto její tvrzení s rezervou, spíše jako požadavek na vyrovnání vztahu mezi učitelem a žákem. Žáku má být dána svoboda v jeho individualitě, ta však může být poskytnuta pouze při správném působení pedagoga, jehož úkolem je porovnávat individuální výkony svých žáků, radit jim a poskytovat jim návody, jak dosáhnout lepších výsledků.<sup>105</sup>

Práce žáků v Daltonské škole je postavena na vypracovaných programech pro jednotlivé žáky určených pro jeden školní rok. Tyto programy jsou vytvářeny na základě písemných testů, které žáci píší na začátku školního roku a jimiž je zjišťováno jejich nadání a množství dosavadních vědomostí. Na základě těchto testů pak učitel vypracovává individuální plán práce pro jednotlivé studenty na jeden měsíc. Tyto musí být spolu s žáky předem zkonzultovány a žák může takto vytvořený plán přijmout a potvrdit jej svým podpisem, nebo může požádat o jeho úpravu. Na základě takového plánu pak žáci pracují v heterogenních skupinách nižších či vyšších stupňů ve speciálně vybavených místnostech a samostatně si osvojují učební látku. Učitelé jsou pouze jejich poradci a asistenty, kontrolují jejich práci, poskytují rady, hodnotí a usměřňují.<sup>106</sup> Spolu s důrazem na individuální práci však Parkhurstová staví také na kooperaci. Ta má být zajišťována právě v rámci skupin, ve kterých žáci plní své úkoly. Tyto skupiny svým heterogenním složením zajistí, že starší žáci budou pomáhat mladším, a tak bude zajištěna vzájemná komunikace a spolupráce.<sup>107</sup> Cipro k tomu poznamenává, že: „zárodky daltonského plánu jsou v každé malotřídní škole, kde část dětí vždycky musí pracovat samostatně, zatímco se učitel přímo zabývá jiným oddělením.“<sup>108</sup>

---

<sup>104</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv., s. 284-293.

<sup>105</sup> Srov. tamtéž, s. 284-293.

<sup>106</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 49-51.

<sup>107</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv., s. 284-293.

<sup>108</sup> CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv., s. 286.

Základním principem daltonského plánu je svoboda, která umožňuje žákům pracovat svým vlastním tempem, volit si činnosti i postupy a organizovat svou práci podle svých potřeb. Děti se naučí odhadovat své schopnosti, správně si rozložit práci v čase, pracovat s cíli blízkými i vzdálenými. Cílem není zprostředkovat žákovi hotové poznatky, ale dodat žákům pomůcky a takové informace, aby si dané poznatky osvojily vlastní aktivitou.<sup>109</sup>

Parkhurstová se svým daltonským plánem velmi významně přispěla k současnému pohledu na vztah učitele a žáka. Tento vztah chápala jako partnerství dvou stejně hodnotných individualit, které spolupracují na rozvoji své osobnosti. Žák zde vystupuje v roli aktivního účastníka výchově-vzdělávacího procesu a podílí se na odpovědnosti za své výsledky.

### **Winnetská soustava**

Winnetská soustava úzce navazuje na Daltonský plán a bývá označována jako jeho dvojče. Obě tyto školy chtějí zajistit více svobody dětem, chtějí rozvíjet jejich individuální schopnosti a kriticky se staví proti tradičním školám. Zakladatelem Winnetské soustavy je Carleton Wolsey Washburne (1889–1968). Svou koncepci vytvořil během působení ve funkci školního inspektora ve Winnetce poblíž Chicaga. Zde se věnoval výchově dětí od 5 do 12 let a na základě svých pozorování sestavil výukový program elementárních škol, který nazval Winnetskou soustavou. Tu pak aplikoval také na nově založenou střední školu, v níž se snažil o využití zásad individualizace ve výchově a vzdělávání. Díky svým zkušenostem získaným prací s dětmi a vedením Letní školy pro učitele ve Winnetce byl Washburne během 2. světové války pověřen reorganizací školské soustavy v Itálii.<sup>110</sup>

Ve svém systému vyučovacích metod a postupů vycházel Washburne z Daltonského plánu, který dále upravil. Jeho učební individuální plány byly sestavovány na dva roky, individuální práce žáků se pravidelně střídala se společnými činnostmi dětí a učivo bylo dáno pro všechny žáky standardně. Vytvořil vzdělávací programy, které na sebe krok za krokem navazovaly, a jejich plnění ověřoval kontrolními testy. Díky těmto testům učitelé získávali informace o tom, zdá žáci učivo zvládli či nezvládli a mohou tedy pokračovat na další úroveň vzdělávání, či musí ještě danou problematiku opakovat

---

<sup>109</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv., s. 284-293, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 49-51.

<sup>110</sup> Srov. tamtéž.



a procvičovat. Winnetská soustava klade daleko větší důraz na opakování, než tomu bylo v Daltonském plánu. Navíc zavádí do vyučovacích dnů tzv. „volné hodiny“, které umožňují žákům opakovat a procvičovat získané znalosti a dovednosti, popřípadě dohnat to, co během dne zameškali či nestihli. Celý systém je založen na čtyřech obecných cílech, kterými jsou: šťastná osobnost schopná se přizpůsobovat i vytvářet své vlastní úsudky, podpora individuálních vloh, individuální vedení k ovládnutí základních poznatků a dovedností a pochopení globální sounáležitosti lidstva.<sup>111</sup>

Winnetská soustava usilovala o harmonii individuálního a společenského přístupu k výchově, byla úspěšně realizována v Itálii a Francii, a v meziválečném období byly její myšlenky vyzkoušeny také v Československu na několika pražských pokusných školách. V současné době však winnetské školy nejsou příliš rozšířené. Díky jejich základu, který je shodný s Daltonským plánem Helen Parkhurstové hovoříme v USA, Holandsku a Anglii spíše o daltonských školách s využitím prvků Winnetské soustavy.<sup>112</sup>

### **Freinetovská škola**

Nemalé zásluhy na novodobém pojetí vztahu učitele a žáka patří také francouzskému zakladateli hnutí „moderních škol“ Célestinu Freinetovi (1896–1966), který významně přispěl k překonání herbartovské tradice ve Francii. Freinet nejprve působil na venkovské dvoutřídní škole v Bar-sur-Loup v Provence, kde se pokoušel po vzoru Rudolfa Steinera prostřednictvím vzdělávání dětí drobných rolníků, dělníků a řemeslníků zlepšit jejich společenské postavení, překonat jejich bídu a zaostalost. Stejně, jako tomu bylo ve Waldorfské škole, věřil, že vzdělání může být klíčem k překonání sociálních problémů ve společnosti. Jeho myšlenky se rozšířily až díky jeho součinnosti s „Mezinárodní ligou za novou výchovu“, která byla založena roku 1921. Jednalo se o společenství reformně smýšlejících učitelů, kteří pořádali kongresy, na kterých se učitelé mohli seznamovat s myšlenkami předních pedagogických reformátorů. Během takového kongresu, který se konal v Lipsku roku 1926, vystoupil se svými pedagogickými zásadami také Freinet. V roce 1932 v Nice již představil ucelenou reformní koncepci vzdělávání. Touto koncepcí se však znelíbil školské byrokracii a byl nucen opustit svou pedagogickou praxi předčasným odchodem

---

<sup>111</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv., s. 284-293, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 49-51.

<sup>112</sup> Srov. tamtéž.

do penze. Freinet se však své pedagogické činnosti nevzdal. Roku 1934 zakoupil nedaleko Cannes statek, kde zřídil „venkovský výchovný ústav“. Přestože byl Freinet původně velkým zastáncem hnutí „nových škol“, během své praxe ve svém venkovském výchovném ústavu toto hnutí kriticky hodnotí za jeho náročnost a nákladnost. Pod jeho rukama tak vniká hnutí „moderní škola“, které později ovlivnilo školství ve Francii i v zahraničí.<sup>113</sup>

Ve své moderní škole vycházel z psychologických poznatků o vývoji dítěte a rozlišil tři základní stupně jejich vzdělávání. To má probíhat nejprve v rovině smyslového poznání, poté postupným začleňováním získaných vědomostí do kontextu s okolím, ověřováním si jejich správnosti v sociální interakci a vlastní činností dítěte, kdy dítě pomocí poznaného může působit na své okolí a měnit ho. Zásadami, na kterých ve své pedagogice stavěl, byla samostatnost a sebevzdělávání žáků, využívání vhodných pomůcek, materiálů a techniky a výuka v přírodě, v souladu s přirozeností. Prostřednictvím pracovní výchovy usiloval o všestranný rozvoj individuálních schopností dětí, ale také o jejich socializaci. Tak chtěl docílit svou výchovou samostatně a kriticky smýšlejícího jedince, zodpovědně jednajícího a přispívajícího všemi svými silami k rozvoji společnosti.<sup>114</sup>

Na základě svých úspěchů ve svém venkovském výchovném ústavu Freinet roku 1946 vydává knihu „Moderní francouzská škola“, která se stala podkladem ke vzniku moderních pracovních škol ve Francii. V těchto školách byla realizována metoda školního tisku, na jejímž základě žáci tvořili kreativní texty, vypracovávali obsah jednotlivých předmětů, vydávali školní časopis, psali vlastní pracovní knihy a rozvíjeli spolupráci. Kromě tisku mohli využívat také například školního rozhlasu, nástěnek či tvořit pomocí filmu a fotografií. V centru výchovy jeho moderní francouzské školy stojí dítě. *„Obsah vzdělávání, způsob jeho zprostředkování a způsob a druh výchovného působení je odvozen ze základních potřeb dítěte, vyvěrajících z požadavků společnosti, k níž dítě náleží, a ze schopností a dovedností dítěte.“*<sup>115</sup> Má být rozvíjeno jeho zdraví, aktivnost a tvořivost, vlastní seberealizace a samostatnost, ale také jeho součinnost s ostatními žáky. Toho je docíleno pracovními aktivitami odpovídajícími skutečnému životu.<sup>116</sup>

---

<sup>113</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 165-161, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 54-63.

<sup>114</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 165-161.

<sup>115</sup> PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 58.

<sup>116</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 54-63.

Samostatnost, individualita a také spolupráce je tvořena díky otevřeným učebním plánům, které vznikaly po vzájemné diskuzi učitele s žáky. Byly tvořeny vždy pro jeden konkrétní měsíc a rozděleny na čtyři ucelené týdenní vyučovací plány. Tak mohli žáci volit mezi prací individuální či skupinovou, mohli pracovat na tématech, která odpovídala jejich zájmům a řídit se svým vlastním tempem. Učitel ve výuce působil spíše jako organizátor, podporovatel a poradce. V této části Freinetovy koncepce vidíme zcela jasnou shodu se svobodnou výchovou Marie Montessori. Freinet však neodmítá školní disciplínu ani učitelovu autoritu. Kázeň žáků chápe jako nezbytnou podmínku úspěšné výchovy a jako přirozený důsledek dobré organizace práce ve škole a příjemné, tvůrčí atmosféry ve třídách.<sup>117</sup>

Svoboda žáků je dále uskutečňována díky „třídní demokracii“, zásadě, která dává každému dítěti příležitost vyjádřit se k vyučování a třídnímu životu, ať se jedná o chválu, kritiku nebo sdělení svých vlastních pocitů. Významným prvkem Freinetovy pedagogiky je jeho představa o propojenosti školy s realitou okolního světa. Hovoří o škole jako o pokračování rodiny a nejbližšího okolí dítěte. Tato přirozená návaznost na známé prostředí dětí má vést k tomu, že budou do školy chodit rády, nebudou ji chápat jako zlo a snáze navážou vztah s učiteli, které budou brát jako někoho, komu mohou důvěřovat a na koho se smějí obrátit.<sup>118</sup>

### **Jenská škola**

Peter Petersen (1884–1952), zakladatel Jenské školy, pocházel z početné rolnické rodiny a své mládí strávil prací na rodinné farmě. To významně formovalo jeho charakterové rysy a odrazilo se v jeho smyslu pro pospolitost, kterou prosazoval ve svých pedagogických reformách.<sup>119</sup> Jeho Jenský plán „vnitřní reformy školy“ bývá někdy chápán jako protiklad k „daltonskému plánu“ Helen Parkhurstové, jejíž pokusy ve vzdělávání byly založeny na individualizaci studia. Jenský plán naproti tomu staví do popředí namísto učení výchovu, a individualizaci do jisté míry nahrazuje výchovným společenstvím a pospolitostí.<sup>120</sup>

*„Jenský plán usiluje o hlubší propojení jednotlivých vyučovacích předmětů, diferenciaci vyučování na základní výuku a kurzy, posiluje pracovní vyučování*

---

<sup>117</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 156-161, PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 54-63.

<sup>118</sup> Srov. tamtéž.

<sup>119</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 63-72.

<sup>120</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 2. sv.*, s. 344-353.

*a zvláštní péči věnuje především sociálním vztahům ve škole.*<sup>121</sup> Vychází z představy, že jedinec se rozvíjí sám a to díky jeho vnitřním silám daným přírodou. Učitel má být proto vedoucím a pozorovatelem, který děti podporuje a chová k nim otcovskou a mateřskou lásku. Výchova se odehrává neustálým působením na jedince v rámci interpersonálních vztahů, které navazuje ve škole se svými spolužáky.<sup>122</sup> Proto je důležité, aby výchova žáků probíhala v kmenových věkově heterogenních a výkonnostně homogenních skupinách, ve kterých si žáci osvojí určité způsoby chování a prožívání nápodobou starších a zkušenějších spolužáků. Kooperace a pospolitost vzniká ve škole díky jejím specifickým prvkům, například výběrovým kurzům či speciálním prvkům ve vyučování. Těmi jsou rozhovor, práce, hra, slavnosti a rozvrhování učiva.<sup>123</sup>

- Rozhovor byl zahájením celého týdne, výplní přestávek, ale také důležitým evaluačním pramenem pro zhodnocení práce na konci týdne. Každé ráno začínala škola společným rozhovorem učitelů s žáky. Jednalo se o přátelská setkání v kruhu, kde nikdo neměl své pevné místo. Hovořilo se o víkendových zážitcích, momentálních pocitech a také práci, která žáky čekala daný týden. Žáci si mohli k těmto rozhovorům přinést hračky nebo vlastnoručně vyrobené výrobky, učili se sebevědomému projevu, vyjadřování svých pocitů a také naslouchání druhým. Tyto rozhovory mohly být doplňovány hudbou, zpěvem, tancem či jinými neverbálními projevy. Na konci týdne se konal vždy rozhovor ukončující celotýdenní práci dětí. Děti měly samy shrnout svou práci a zhodnotit své výkony i celkový přínos daného učiva.
- Jako mnoho jiných autorů před Petersenem, také on vyzvedává důležitost práce a aktivních činností navazujících na reálný život. Pozorování žáků během jejich činností je tím nejlepším způsobem, jak může učitel ověřit jejich schopnosti, znalosti a dovednosti. Pracovní výchova umožní důslednou kontrolu nejen učiteli, ale také žákům, kteří se při práci navzájem pozorují a sledují výsledky svého snažení.
- Hra je základní a nejpřirozenější aktivitou malých dětí, ale nemělo by na ni být zapomínáno ani u dětí staršího věku. Didaktické hry nám umožňují dosáhnout mnoha výchovných cílů, ale mohou být také „zahřívacím kolem“ před vstupem do pracovní části dne.

---

<sup>121</sup> PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 66.

<sup>122</sup> Srov. tamtéž, s. 63-72.

<sup>123</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 193-197.

- Slavnost je prvkem, který měl své významné místo již v Jezuitských školách. Petersen zavádí slavnost na konec každého týdne. Má být pátečním rozloučením se učitelů s žáky a vyvrcholením celého společného života v rámci školy. Tyto slavnosti byly využívány nejen k připomenutí si významných státních a církevních svátků, ale také příležitostí k pográtování žákům slavicím narozeniny, k jejich úspěchům či mimořádným výkonům. Slavnosti byly prostorem pro tvořivost, kreativitu a rozvoj estetického citění dětí.
- Zvláštním způsobem bylo v Jenských školách rozvrhováno učivo. Hlavním požadavkem byla motivace žáků, návaznost učiva na jejich dosavadní znalosti a vztah učiva k jejich zájmům. Učivo nebylo organizováno do běžných rozvrhů, ale byla zde střídána individuální, skupinová a hromadná výuka<sup>124</sup> povinných a volitelných kurzů, které nebyly výukou běžných předmětů a neuskutečňovaly se v časově ohraničených vyučovacích hodinách. Zrušena byla také klasifikace známkami a vystavování vysvědčení na konci školního roku. Žáci byli namísto toho hodnoceni formou ústních či písemných charakteristik, stejně jak tomu je i ve Waldorfských školách.<sup>125</sup>

Jak jsem již uvedla, základem školy byla „školní pospolitost“. Ta byla utvářena na základě dobrovolného a svobodného seskupování žáků v tzv. přirozených skupinách a plnila socializační funkci. Umožňovala žákům být aktivním členem sociální skupiny a tím získat zkušenosti potřebné pro život ve světě dospělých. Petersen byl významným propagátorem školní pospolitosti a socializační funkce vzdělávání, přesto nebyl v tomto pojetí pedagogiky dogmatický. Naopak v jediném školním reformním systému dokázal najít určitou rovnováhu mezi individuálními potřebami a sociálními povinnostmi, a proto jej považujeme za významného reformního pedagoga, jemuž se podařilo ve výchově vycházet jak z individuality dítěte, tak z výchovy k pospolitosti.<sup>126</sup>

Příčinou opomíjení či dokonce zavržení Jenského plánu a jeho tvůrce ve 20. století bylo sloučení Petersenových idejí s nacistickým režimem, především „Hitlerjugend“ během 2. světové války. To vedlo roku 1950 k zrušení jeho školy komunistickým režimem a zabránění mu v jakýchkoli dalších pedagogických pokusech. Přesto, díky své snaze o integraci individuálních a sociálních cílů, o rozvoj jedince jako osobnosti i jako člena lidské pospolitosti, může být považován za jednoho z hlavních inspirátorů pro inovaci školy a výchovy na prahu 21. století.<sup>127</sup>

<sup>124</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 193-97.

<sup>125</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 63-72.

<sup>126</sup> Srov. tamtéž.

<sup>127</sup> Srov. tamtéž.

## 2.2 Reformní pedagogické hnutí 30. let v Československu

V Československu mělo toto hnutí naprosto odlišnou podobu než individuální pedagogické pokusy v předchozích desetiletích,<sup>128</sup> přestože navazovalo na teorii výchovy a vzdělávání pokrokové tradice před první světovou válkou.<sup>129</sup> Byly zaváděny metody zahraniční reformní pedagogiky, upravené vzhledem k zvláštnostem a tradici domácího prostředí. Bylo využíváno objektivních vědeckých poznatků, tlakem zdola byly vytvářeny nové učitelské instituce a dítě bylo postaveno do centra školské pozornosti. Školy byly řízeny podle ideálu „činné školy“, usilovaly o individualizaci, samočinnost žáků, užitečnost výchovy a vzdělávání pro praktický život a také spolupracovaly s rodinou a širším sociálním okolím dětí.<sup>130</sup> Tyto reformy už neprobíhaly izolovaně a nekoordinovaně, jak tomu bylo v předchozích obdobích, ale byly pokusem o uskutečnění reformy celého školství.<sup>131</sup>

K významnému posunu došlo například v oblasti legislativy. Školský systém v Československu byl stále určován tzv. „Hasnerovým zákonem“ z roku 1869, který byl jen v oblasti školní docházky novelizován roku 1883. Soustavná kritika podoby a fungování tohoto školského systému vedla roku 1922 ke vzniku zákona č. 266/1922 Sb. tzv. „Malého školského zákona“<sup>132</sup>. Ten zrušil novelizaci „Hasnerova zákona“, zlepšil materiální podmínky pro výuku stanovením maximálního počtu žáků ve třídě na 80 dětí, zrušil úlevy ve školní docházce, zavedl předškolní docházku a označení občanská škola pro školy měšťanské. Dále odejmul náboženství z povinných předmětů a do vyučování naopak začlenil jako povinný předmět občanskou nauku a ruční práce. Jeho největším přínosem však bylo sjednocení všech typů škol v ČSR, čímž stabilizoval školství až do roku 1948.<sup>133</sup> Tento zákon, někdy označován také jako Metelkův, však nepřinesl razantní systémovou změnu ve výchově.<sup>134</sup>

Koncem 20. století proto sílily nespokojené hlasy vědecké veřejnosti, které vyčítaly stávajícímu školskému systému nedemokratičnost a elitářství. To přispělo k probuzení reformního hnutí 30. let, které dokázalo dospět k jednotnosti ve školském reformním programu, který založilo na principu jednotné vnitřně diferencované školy. Na území

---

<sup>128</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>129</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 6-7.

<sup>130</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 21-25.

<sup>131</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 5-15.

<sup>132</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 198-222.

<sup>133</sup> Srov. VODÁKOVÁ, J. *Krátce z historie základního školství* [online].

<sup>134</sup> Srov. PŘÍHODA, V. *Školská reforma, polemické stati*, s. 5-15.

Československa vznikly dvě skupiny, které se s různými odchylkami v postupech pokoušely o změnu československého školství na úrovni druhého stupně. Byly jimi:

- Pražské křídlo reformní pedagogiky v čele s Václavem Příhodou;
- Brněnské křídlo vedené Otokarem Chlupem;
- Třetí neoficiální pojetí představovaly myšlenky Jana Uhra, který plně nespadal ani do jedné skupiny, ale s úspěchem se pokoušel o funkční integraci zahraničních zkušeností s domácími impulsy.<sup>135</sup>

Mezi pražským a brněnským křídlem panovaly jisté principiální neshody. Obě křídla vypracovala návrhy, které vycházely z podobných zásad, např. respektování individuálních zvláštností, jedinečnosti a samočinnosti, aktivit, pracovních činností, sociálního prostředí žáků. Podporovaly tělesnou výchovu, vzdělávání pomocí podpůrných a pomocných tříd a stavěly na spolupráci s rodiči.<sup>136</sup> Pražská skupina však prosazovala spíše anglosaské pojetí racionalizace školské práce, stavěla na pragmatické filosofii a behaviorální psychologii. Otokar Chlup a jeho brněnské křídlo naopak čerpali spíše z české tradice obohacené o evropské ideje „nových škol“.<sup>137</sup> Jan Uher inklinoval k brněnskému křídlu, ale jeho myšlenky se v některých částech stáčí jiným, originálním směrem.<sup>138</sup>

### 2.2.1 Jednotný organizační plán reformních škol V. Příhody

Václav Příhoda (1889–1979), český pedagog a psycholog, připoutal ke svým pedagogickým myšlenkám pozornost roku 1928, kdy na Prvním pedagogickém týdnu, který pořádala Československá učitelská obec, přednesl referát o jednotné vnitřně diferencované škole. Na základě tohoto referátu byly ustanoveny dvě reformní komise.<sup>139</sup> Komise při škole vysokých studií pedagogických v čele s Václavem Příhodou a druhou byla Komise pro reformu vyšších škol vedená Janem Uhrem.<sup>140</sup>

Roku 1929 vydala Příhodova komise dokument „Zásady reformního návrhu pro školskou reformu“, který se stal podkladem k vytvoření jednotné vnitřně diferencované

---

<sup>135</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>136</sup> Srov. URBANOVSKÁ, E. České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody. *Pedagogická orientace*, s. 18.

<sup>137</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-40.

<sup>138</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>139</sup> Srov. tamtéž.

<sup>140</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.

školy pro mládež do 15 let.<sup>141</sup> Škola měla být jednotnou organizací s vnitřní diferenciací, která měla být vytvářena podle schopností a nadání žáků.<sup>142</sup> Základem byla idea pokroku, snaha o vytváření přirozených situací a přirozených reakcí, dynamiky školní práce, vnitřní motivace žáků a využívání nejrůznějších metod podporujících samostatnost žáků. Cílem reformní snahy Příhodovské školské koncepce byla škola jednotná, pracovní, společenská a demokratická, postavená na myšlence individuálního vyučování a kolektivní výchovy.<sup>143</sup>

Pro takto navržený plán výchovy stanovil Příhoda členění jednotné školy na tři základní stupně, kterým ještě předcházelo dvouleté předškolní vzdělávání, určené dětem od 4 do 6 let, ve „škole úvodní“. Následoval I. stupeň pro děti ve věku 6 až 11 let „Obecná škola“, II. stupeň tzv. „Komenium“ určené dětem od 11 do 15 let, které mělo spojovat nižší gymnázium a měšťanské školy a III. stupeň vznikl až později jako tzv. „Atheneum“. Tento stupeň byl navržen pro děti od 15 do 18 let a byl realizován v Praze jako čtyřletý experiment pro nadané děti. Pro děti méně nadané, které nemohly studovat na Atheneu měly fungovat školy odborné a pokračovací. Během své práce na koncepci vysokoškolské přípravy učitelů pak dodal Příhoda ještě IV. stupeň této soustavy, kterým byla koncepce jednotné školy, sjednocující všechny typy vysokých škol.<sup>144</sup> Roku 1929 bylo Příhodovi dovoleno realizovat takto sestavený návrh školské reformy a ověřit tak jeho myšlenku jednotné školy. Prvními takto vzniklými reformními školami byly: škola v Praze-Nuslích, v Praze-Michli, v Hostivaři, ve Zlíně, v Humpolci a později i mnoho dalších po celé republice.<sup>145</sup>

Dalším významným přínosem Václava Příhody byla jeho „Racionalizace školství“. V této knize, vydané roku 1930, čerpá ze svých poznatků z Ameriky, kde učil na střední škole v Chicagu a kde také sám studoval na učitelské koleji Kolumbijské univerzity. Čerpá z poznatků Thorndika a Deweye a na základě jejich myšlenek usiluje o individualitu dítěte ve školním prostředí, o diferenciaci ve vyučování, o kolektivní metody výchovy, o praktičnost a samočinnost žáků a především o rovnost jejich práva na vzdělání. Bojuje proti omezování přístupu k středoškolskému (gymnaziálnímu)

---

<sup>141</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.

<sup>142</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 8-31.

<sup>143</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>144</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 8-31.

<sup>145</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.



vzdělávání žáků z nižších sociálních vrstev. Dále brání encyklopedické systematičnosti a nahrazuje ji praktičností a použitelností vědomostí v životě.<sup>146</sup>

Třetím významným dílem tohoto autora, které mělo vliv na utváření českého školství, byl spis „Idea školy druhého stupně“, v kterém rozvinul svou koncepci jednotné školy. Charakterizoval zde trojí jednotnost (psychologickou, sociální a pedagogickou) a trojí rozrůzněnost (dle místa, nadání a zájmů žáků). Ucelil tak svou koncepci jednotné vnitřně diferenciované školy.<sup>147</sup>

Slibně se rýsující reforma nebyla uskutečněna z důvodu nedostatku financí, vyostřené politické situace a vážných mezinárodních politických problémů. Po 2. světové válce již nebylo dostatek času navázat na předválečné zkušenosti reformní školy a Československé školství bylo radikálně modifikováno Zákonem o jednotné škole (1948).<sup>148</sup>

Václav Příhoda byl jedním z prvních českých autorů, který přispěl ke změně vnímání vztahu učitele a žáka. Především svým návrhem vnitřně diferenciované školy upozornil na nutnost přizpůsobovat školní práci schopnostem a nadání jednotlivých žáků. To již samo o sobě nutilo učitele ke změně přístupu k nim. Usiloval o vzdělávání, které bude poskytováno všem žákům, nezávisle na sociálním postavení rodin, ze kterých pocházejí a současně o diferenciovaný přístup k nim, který bude vycházet z jejich vlastních potřeb. Cíl učitelské práce viděl ve vytváření takových situací, které budou motivovat žáky a umožní jim přirozený vývoj správným směrem, dle individuálních zájmů jednotlivých dětí. Svými snahami o racionalizaci, jednotnost vzdělávání a zároveň rozrůzněnost dle individuality žáků, ovlivnil nejen tehdejší, ale věřím, že i dnešní vztah učitelů vůči žákům. Úspěšnost těchto jeho snah můžeme sledovat v reformních školách, které vnikaly ve 30. letech 20. století na základě jeho jednotného organizačního plánu. Tyto školy se však neřídily pouze Příhodovou koncepcí, ale řada z nich přistoupila k reformním počínům osobitě a po svém.<sup>149</sup>

---

<sup>146</sup> Srov. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 389-390.

<sup>147</sup> Srov. tamtéž.

<sup>148</sup> Srov. KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*, s. 198-222.

<sup>149</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

### **Pokusná škola v Praze – Nuslích**

Tato škola byla ohniskem reformní experimentální práce. Jejím vedením byla pověřena Marie Kühnelová, která zde zavedla nový předmět „nauka o životě“ a podporovala experimenty v kreslení a matematice, globální čtení a psaní, kolektivní výchovu, dramatizaci, sborovou recitaci či společná shromáždění. Přístup učitelů k žákům byl postaven na principu otevřenosti k dětem, umožňoval jim seberealizaci a také větší samostatnost.<sup>150</sup>

### **Komenium v Praze – Michli**

Zde bylo snad nejvíce patrné přiblížení se učitelů k dětem. Tato škola proslula svým prvenstvím v Čechách v aplikaci Daltonského plánu v různých předmětech, v pracovním vyučování dějepisu a zeměpisu nebo například ve svém divadelním souboru. Významné postavení si zde získala metoda tzv. „Konasace“, na jejímž základě bylo studium několika předmětů soustředěno v delším časovém období.<sup>151</sup>

### **Pokusná škola Ludmily Žofkové**

Ludmila Žofková (1893–1984), byla učitelkou nejprve na Trutnovsku a poté také na Slovensku. Svůj podíl na reformních snahách meziválečného období má především díky své funkci ředitelky v dívčí měšťanské škole v Bakově nad Jizerou, kde založila a vedla „Pokusnou diferencovanou školu měšťanskou“. Zaváděla zde nové zahraniční směry individualizace výuky, které však přizpůsobovala svým vlastním zásadám. Pro oživení vyučování zvala do hodin odborníky z praxe, organizovala didaktické vycházky mládeže a vedla školu podle zásady, že děti se mají učit s uspokojením a užitkem. Obohatila tak Příhodův plán o prvky vlastního vychovatelského umění. V jejím díle můžeme vidět značný vliv myšlenek Montessori a to především v jejím působení na zlepšení životního prostředí dětí mimo školu. V jejím snažení můžeme pozorovat rostoucí zájem učitelů nejen o děti, ale také o jejich rodinné zázemí a jejich mimoškolní život. V práci ředitelky a učitelů této školy nacházíme individuální přístup ke vzdělávání dětí a přátelské vztahy učitelů a žáků, které přetrvávaly i po ukončení školní docházky.<sup>152</sup>

---

<sup>150</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46, SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>151</sup> Srov. tamtéž.

<sup>152</sup> Srov. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 537, RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.

## **Pokusné obecné a měšťanské školy ve Zlíně**

Tyto školy vznikaly z podnětu a značného materiálního i teoretického přispění Tomáše Baťi, průmyslového a obchodního podnikatele.<sup>153</sup> Jejich existence se datuje v letech 1929 až 1939. Jednalo se o pokusné měšťanské školy, které se řídily Příhodovým návrhem jednotné vnitřně diferencované školy, ale zároveň byly do značné míry ovlivněny Baťovými podnikatelskými záměry. Díky svému sponzorovi měly skvělé materiální zabezpečení. Na úkor toho však byla do značné míry ovlivněna jejich podoba a charakter a učitelé byli omezováni v pedagogické svobodě ve prospěch zájmů Baťova podniku. Materiálnímu vybavení však odpovídaly výsledky výchovy a škola byla zahraničními návštěvníky vysoce hodnocena.<sup>154</sup>

Hlavním cílem těchto škol byla individualizace vzdělání, postavená na cílevědomosti, řádu a plánování. Individualizace vzdělání byla umožněna tříděním žáků do skupin podle jejich nadání, schopností a zájmů. Školy měly systém čtyř větví, které kladly důraz na různá zaměření svých žáků. Skupina A byla humanitní, B průmyslová, C živnostensko-obchodní a D představovala zkrácené dvouleté studium. Učivo v jednotlivých skupinách se navíc lišilo množstvím a obsahem, což umožňovalo nadaným žákům postupovat rychleji, a naopak žákům méně schopným poskytovalo dostatek času a možností využívat názornější metody. Školy se držely zásady, že vlastní činnost přináší radost a zodpovědnost a je přirozeným udržovatelem kázně. Důraz ve výchově byl kladen především na mravní kvality člověka, na vývoji jeho charakteru, sebekontroly a spolupráce. Byla podporována aktivní činnost žáků, která je vedla ke schopnosti přizpůsobovat se různým situacím a aktivně se podílet na přetváření svého okolí. Z této charakteristiky vyplývá, že role učitelů byla v těchto školách značně změněna. Jejich autoritativnost nutně ustupovala do pozadí a mezi nimi a žáky byl budován vztah, umožňující žákům aktivnost, samostatnost a také vlastní odpovědnost. Základním heslem Baťových škol bylo: „Práce vychovává“.<sup>155</sup>

---

<sup>153</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>154</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 82-83, RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.

<sup>155</sup> Srov. tamtéž.

## 2.2.2 Brněnské pedagogicko reformní hnutí Otokara Chlupa

Brněnští pedagogové stáli do jisté míry v opozici vůči Pražskému křídlu. Nepodléhali tolik optimistické víře v reformní aktivity, od nichž Příhoda očekával okamžitou změnu ve školství, zachovali si ve svých snahách daleko větší samostatnost a vytvořili vlastní koncepci pojetí měšťanské školy. Jejich pedagogická činnost se více orientovala na experiment a exaktní výsledky výchovy. Vycházeli z kritického hodnocení zahraničních zkušeností a vybírali z nich jednotlivé prvky, s cílem vytvořit koncepci československého školství. Činnost brněnského křídla však zůstala poněkud zastíněna Příhodou a jeho pedagogickými aktivitami v Praze. Přesto je nedílnou součástí reformního hnutí 30. let u nás.<sup>156</sup>

Hlavním propagátorem, byl zastánce myšlenky „nových škol“ Otokar Chlup (1875–1965). Své pedagogické zkušenosti získal ve funkci učitele na reálné škole v Karlíně, v Novém městě na Moravě a v Náchodě. Do praxe české pedagogiky přinášel zahraniční směry, se kterými se seznámil během svého studijního pobytu v Anglii, Belgii, Švýcarsku, Německu a Francii. Opíral se o poznání psychologie dítěte, morální výchovu, metodu experimentální psychologie a sám se zabýval studiem paměti. Právě díky svému pobytu ve Švýcarsku měl možnost seznámit se s myšlenkami „nových škol“ A. Ferrieryho a stal se tak prvním propagátorem těchto myšlenek v Čechách. Za tímto účelem také založil časopis „Nové školy“.<sup>157</sup>

Jeho zájem o zahraniční myšlenkové proudy se neubíral pouze západním směrem, ale Chlup se věnoval také sociální problematice a událostem v carském Rusku. Díky jeho politickým názorům a členství v KSCČ mu bylo znemožněno pracovat dále na fakultě pedagogiky Univerzity Karlovy v Praze, kde byl docentem od roku 1920, a byl nucen přesídlit do Brna, kde působil na filosofické fakultě Masarykovy univerzity. Zde se ujal budování pedagogického semináře a návrhu moderní pracovní školy. Po vzoru „nových škol“ vydal spisy „Vývoj pedagogických idejí v novém věku“, „Pedagogika“ a největšího ohlasu získala „Středoškolská didaktika“.<sup>158</sup> Zde se projevil jeho syntetický pohled na výchovu. V devíti bodech zde znázorňuje podobu nové střední školy.

1. cílem výuky všech stupňů škol má být racionalizace (tj. rozumově odůvodněné obsahy vzdělávání, upozorňující na širší souvislosti);

---

<sup>156</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46, SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>157</sup> Srov. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 217-218.

<sup>158</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 35-49.

2. obsah vzdělávání má být tvořen základními vědními obory;
3. obecná škola má seznamovat žáky se základy všech oborů;
4. střední škola má zajistit vyšší vzdělání, tedy vzdělání ve vyšších naukách;
5. ve školství má být překonán formalismus a materialismus a má být nahrazen principem skutečných potřeb žáků;
6. přírodovědné a duchovědné vzdělávání má být vyvážené;
7. učení má být v úzké souvislosti s realitou a životem dětí;
8. učebnice mají být geneticky uspořádány;
9. počet vyučovacích hodin má být omezen na čtyři hodiny denně a počet předmětů na dva.<sup>159</sup>

Vrcholem jeho pedagogické činnosti je redigování trojdílné „Pedagogické encyklopedie“ v letech 1938 až 1940, na které spolupracoval s J. Uhrem a J. Kubálkem. Toto dílo je syntetickým pohledem na vývoj a stav pedagogiky jako vědy ve světě i v ČSR a představuje vývoj a stav vzdělávání v jednotlivých institucích.<sup>160</sup>

Po 2. světové válce se Chlup zapojil do bojů o jednotnou školu a byl jedním z prosazovatelů zákona o jednotné nediferencované škole. V tomto jeho úsilí vidíme již razantní odklon od názorů V. Příhody.<sup>161</sup>

V díle Otokara Chlupa nenacházíme žádné speciální požadavky na práci učitelů ve vyučování ani náznaky toho, zda považoval vztah mezi učitelem a žákem za významný či nepodstatný. Mezi jeho představami o výchově se sice vyskytuje princip úzké souvislosti učení s životem dětí, není však podrobněji specifikován, a není v něm ani naznačeno, jak má být tento princip dále realizován. Také z jeho úsilí o jednotnou nediferencovanou školu, která byla v oportunistickém postoji k Příhodově koncepci, není prioritou individualita žáka ani jeho potřeby.

### 2.2.3 Jan Uher

Další významnou postavou, kterou můžeme částečně přiřadit k brněnskému křídlu, byl pedagog Jan Uher (1891–1942). Tento prosazovatel volné výchovy v duchu Tolstého se jako jediný zdárně pokoušel o syntézu světových a domácích pozitivistických pedagogických pokusů.<sup>162</sup> Během svých studií zastával funkci osobního knihovníka prezidenta Masaryka, poté působil jako moravský učitel národních a mateřských škol

<sup>159</sup> Srov. CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 217-218.

<sup>160</sup> Srov. tamtéž.

<sup>161</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 35-49.

<sup>162</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

a po svém návratu ze studijních pobytů v Německu a Švýcarsku se stal profesorem brněnské univerzity. V Ženevě studoval u předních představitelů reformního pedagogického hnutí, jakým byl např. A. Ferriery a významný psycholog J. Piaget. Stejně jako V. Příhoda studoval také na učitelské koleji Kolumbijské univerzity v New Yorku. Roku 1930 vydal obsáhlou studii pod názvem „Základy americké výchovy“, ve které seznamuje české prostředí se soudobými směry americké pedagogiky a psychologie, ale zachovává si určitý odstup. Narozdíl od Příhody tedy nepřejímá americkou pedagogickou praxi, ale staví se k ní s kritickým odstupem.<sup>163</sup>

Mezi jeho pedagogické přínosy tomuto období patří především jeho značný podíl na přípravě a průběhu prací spojených s vydáním „Pedagogické encyklopedie“, dále je vysoce ceněna jeho srovnávací analýza jednotlivých zahraničních pedagogických směrů a aplikace jejich prvků do československé pedagogické praxe. Jeho reformně pedagogická činnost byla předčasně ukončena během fašistické okupace, kdy se účastnil ilegálního odboje, byl zatčen, vězněn a posléze popraven.<sup>164</sup>

Představitelé reformního hnutí 30. let v Československu dokázali dosáhnout dlouho očekávané systémové změny, aktivizace školství, sjednocení učitelů a vědců a realizace nových přístupů a metod, které ctily dítě a jeho potřeby.<sup>165</sup> Do popředí kulturního zájmu se dostala myšlenka jednotné školy, ale vládní návrh Bechyňův-Maškův z roku 1923, který usiloval o její realizaci, byl odmítnut.<sup>166</sup> Zpětně je však toto období hodnoceno jako nejvýznamnější v uskutečňování reformně pedagogických cílů. Jan Průcha vidí reformní pedagogiku jako významnou a uvádí, že Československo 20. a 30. let minulého století bylo jednou z nejprogressivnějších zemí v rozvoji alternativního školství.<sup>167</sup> Mnichovské události a roky 2. světové války však přerušily rozvíjející se činnost učitelů v Čechách i na Slovensku a znamenaly zánik všech pokusných škol a tříd. Pokusy o obnovení myšlenek reformního pedagogického hnutí z období předválečné ČSR ztroskotaly na politicky prosazované linii státní jednotné školy, vnitřně nediferencované.<sup>168</sup>

---

<sup>163</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 35-49  
CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, r. 492-493.

<sup>164</sup> Srov. tamtéž.

<sup>165</sup> Srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>166</sup> Srov. PŘÍHODA, V. *Školská reforma, polemické stati*, s. 5-15.

<sup>167</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*, s. 10-15.

<sup>168</sup> Srov. ŠKODOVÁ, E. *Bakalářská práce: Josef Úlehla a jeho přínos reformní pedagogice na přelomu 19. a 20. století*, s. 11-16.

### 3 Vztah pedagog-žák ve stínu totalitních režimů

Při zpětném pohledu můžeme říci, že reformní pedagogické hnutí postavilo do centra pedagogické pozornosti dítě s jeho zájmy a potřebami, a překonalo tak přístup k dítěti, jako objektu pedagogického působení, který byl uplatňován především v 19. století. Ve 20. a 30. letech 20. století proto hovoříme o pedagogice dítěte, kdy je v pedagogickém vztahu absolutizováno dítě a jeho schopnosti. Rokem 1939 však do škol přichází ideologie nacionálního socialismu, která přináší tzv. „vůdcovský princip“.<sup>169</sup> Nástupem fašismu a následným komunistickým převratem tak dochází k přerušení reformních pedagogických snah, které trvá až do konce 80. let. 20. století. Česká pedagogika se odklání od teorie „nových škol“ prosazovaných ve 30. letech O. Chlupem ve spolupráci s J. Uhrem a výchova zdůrazňující roli jedince je nahrazena výchovou kolektivní, zaměřenou na hodnoty fašistické a komunistické ideologie. Po roce 1948 pak dochází k násilnému přerušení jakéhokoli vztahu s americkými a západoevropskými směry reformní výchovy a vzdělávání. Pozornost, nejen v oblasti pedagogiky, se přesouvá směrem na východ. Dochází tak náhle k odmítnutí a kritice veškerých činností pokusného a reformního snažení předchozích období.<sup>170</sup>

#### 3.1 Pojetí výchovy v letech 1939 - 1948

Výchovné zásady prosazované během 2. světové války měly svůj ideový základ v nacionalismu a nacházíme je například v knize Adolfa Hitlera „Mein Kampf“ (1925–1927). Důraz byl kladen především na pěstování dokonalého zdravého těla a vnitřního zapálení pro čistou rasu. U dětí v Německu byla v praxi všech škol pěstována fanatická víra v moc a převahu vlastní rasy, ochota sebenasazení a slepé poslušnosti vůči politickému vedení. Cílem této výchovy bylo tělesné zocelení a schopnost podílet se na budování nacionálněsocialistického státu. Chlapci byli utužováni pro vojenské účely a dívky byly vychovávány pro roli matek. Ve školství byla potlačována koedukace a volnost, které byly tolik prosazovány právě reformním pedagogickým hnutím

---

<sup>169</sup> Srov. REBLE, A. *Dejiny pedagogiky*, s. 227-267.

<sup>170</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 89-139.

v předchozích obdobích. Pro mládež byly vybudovány mládežnické organizace „Hitlerjugend“, kde bylo na děti intenzivně působeno a jejich celková výchova tak mohla být podřízena politické ideologii.<sup>171</sup> Z celkového pohledu však můžeme říci, že okupace nepřinesla podstatnější změnu ve školském systému základních a středních škol. Nebyl přijat žádný zákon, který by upravoval organizaci těchto škol a hlavním zákonem tak stále zůstával „Hasnerův zákon“ z roku 1869.<sup>172</sup>

2. světová válka však měla destruktivní vliv na české vysoké školy a některé další školy Čech a Moravy. Na podzim roku 1939 došlo k uzavření všech českých vysokých škol, některých základních a středních škol církevního charakteru a škol, jejichž budovy měly strategický význam pro okupační armádu či mohly posloužit jiným účelům válečného charakteru. Po konci 2. světové války byly obnoveny české vysoké školy a naopak uzavřeny všechny školy německé, včetně pražské německé univerzity. Problémy však nastaly v obnovování církevních škol, které byly během okupace zrušeny. Po osvobození Československa se začala prosazovat myšlenka reformy školství ve smyslu jednotné školy, což v podstatě znamenalo zestátnění všech do té doby nestátních (tedy především církevních) škol. Proto se proti tomuto návrhu postavili církevní představitelé i široká veřejnost. Církevní školy byly totiž v předválečném období považovány za jedny z nejprestižnějších. Odpůrci prosazení tohoto zákona byly také občané, kteří v přijetí ideje jednotné školy viděli rostoucí vliv komunistů ve společnosti. Prosazení tohoto zákona bylo proto velmi komplikované a trvalo několik let.<sup>173</sup>

Období mezi koncem 2. světové války a únorovým převratem roku 1948 bylo příliš krátké na to, aby čeští pedagogové stihli navázat na své předválečné reformní úsilí. Pokusili se o to pod dohledem Komise pro pokusné školství Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, v jehož čele stanul V. Příhoda. V poválečné atmosféře se však stále více prosazovaly myšlenky socialisticky orientované výchovy, která nadřazovala kolektivní zájmy nad individuální hodnoty, propagované v meziválečném období. Únorový převrat 1948 pak veškeré reformní pedagogické snahy, navazující na reformy 30. let zcela ukončil, přinesl společenskou proměnu a komunistický zákon o jednotné

---

<sup>171</sup> Srov. REBLE, A. *Dejiny pedagogiky*, s. 227-267.

<sup>172</sup> Srov. CIGÁNEK, R. *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945 – 1949*, s. 9-20.

<sup>173</sup> Srov. tamtéž, s. 9-34.



nediferencované škole. V českém školství zaujala výsostně postavení prosovětsky orientovaná pedagogika, která se jednostranně postavila proti individualismu ve výchově a do centra pedagogické pozornosti postavila skupinu, kolektiv a třídu jako celek. Nové reformy byly realizovány v závislosti na politické orientaci státu. Obsah výchovy a vzdělávání byl řízen především státní ideologií, která do značné míry také využívala nové vědecké poznatky.<sup>174</sup>

### 3.2 Představitelé sovětské komunistické výchovy

Po roce 1948 inklinuje česká pedagogika k sovětskému modelu vzdělávání, který je představován především myšlenkami Antona Semjonoviče Makarenka (1888–1939), který je v zásadním protikladu s dosavadní tradicí československého školství.<sup>175</sup> Makarenko byl nejvýraznější postavou ukrajinské a ruské pedagogiky sovětské éry a v českém školství byl po 2. světové válce hlavním ideovým vzorem koncepce kolektivní výchovy a vzdělávání. Jeho dílo bylo, dá se říci, až dogmatizováno.<sup>176</sup> Mezi další významné autory, o kterých je nutné se alespoň okrajově zmínit, patří Naděžda Konstantinovna Krupská, Pavel Petrovič Blonskij a Stanislav Teofilovič Šackij.<sup>177</sup>

#### Anton Semjonovič Makarenko

Pedagogické názory Antona Semjonoviče Makarenka (1888–1939) vycházely z jeho vlastní praxe. Již od svých sedmnácti let působil jako učitel na železniční škole v Krjukově a od roku 1911 působil na škole stejného typu v obci Dolinskaja. V letech 1914 až 1920 byl členem pedagogického sboru učitelského úřadu v Poltavě, roku 1919 se účastnil tvorby reformy směřující k tzv. pracovní škole a od roku 1920 nachází své životní poslání ve výchově mladistvých delikventů. Zakládá spolu s E. F. Grigorovičem kolonii pro mladistvé provinilce, „Kolonii Maxima Gorkého“. Ta se stala již po pár letech své existence velmi významnou především ohromujícími výsledky, které přinesly Makarenkovy netradiční postupy. Jeho úspěchy však byly nepříznivě přijímány jeho pedagogickými kolegy a díky jejich kritice a nátlaku byl Makarenko formálně zbaven řízení této kolonie. Převzal vedení podobného zařízení, „Komuny Dzeržinského“

<sup>174</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 140-171, SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online].

<sup>175</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 89-139.

<sup>176</sup> Srov. REBLE, A. *Dejiny pedagogiky*, s. 354-365.

<sup>177</sup> Srov. RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*, s. 103-117.

v předměstí Charkova, které se nacházelo více v ústraní a kde mohl pokračovat v praktickém rozvíjení svých metod. Roku 1930 se jeho pedagogické názory opět dostávají na veřejnost, a to díky jeho knize „Pedagogická poéma“, která barvitě líčí jeho pedagogické zkušenosti z výchovy tzv. „bezprizorních dětí“. Nato vydává cyklus črt pod názvem „Pochod třicátého roku“ (1932), a další knihy „Kniha pro rodiče“ (1937), „Vlajky ve věžích“ (1938) a další. Formuluje v nich principy kolektivní výchovy obtížně vychovatelné mládeže, které byly později přejaty do systému celého školství.<sup>178</sup>

Základem, na kterém staví svou výchovu, je spojení kolektivní a pracovní výchovy, postavené na principu „paralelního působení“. Kolektiv se stává nejen předmětem a cílem výchovy, ale také jeho prostředkem a učitel tak nepůsobí na děti přímo, ale skrze kolektiv. Výchova probíhá přes aktivity kolektivu, které jsou možné pouze, projevuje-li vychovatel důvěru ve své chovance. Kolektiv je v aktivní činnosti vychováván spoluprací dětí a vychovatel zůstává pouze pasivním rádcem. V praxi svou důvěru v chovance projevoval Makarenko například předáváním vedení skupiny do rukou jednotlivých chovanců. Děti tak měly možnost se nejen podřizovat příkazům vedoucího, ale také samy převzít roli „velitele“. Makarenko však uvádí, že kolektiv musí dosáhnout určitého stupně úrovně, musí uznávat autoritu vychovatele a autoritu jednotlivých členů kolektivu, aby byl schopen sám převzít odpovědnost za své chování a jednání.<sup>179</sup> Jeho výchovné principy můžeme shrnout do několika bodů:

- co nejvyšší náročnost a zároveň co nejvíce úcty k člověku;
- kázeň chápaná jako překonávání, boj za něco, směřování k něčemu a pohyb vpřed;
- spojení výchovy a práce;
- kolektiv jako cíl výchovy, který spojuje žáky, začleňuje je do společnosti, organizuje je a řídí tak, aby se stali sociálním organismem;
- důraz je kladen nejen na vzdělávací, ale také na výchovné činnosti školy, jako její hlavní společenské role.<sup>180</sup>

Polemiku v pedagogických kruzích vyvolaly Makarenkovy vysoké požadavky na kázeň. Právě důraz na kázeň byl předmětem kritiky soudobými pedagogy. V morální a estetické výchově byl až vojensky pedantský a tělesné tresty chovanců nebyly výjimkou každodenní praxe. Proto byla jeho škola označována kritikou za „otrockou“

---

<sup>178</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 2. sv.*, s. 354-365, CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 309-310.

<sup>179</sup> Srov. tamtéž.

<sup>180</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 2. sv.*, s. 354-365.

a „nevolnickou“ a jeho kolektivní výchova odmítána jako „velitelská pedagogika“. Jeho výchova však nebyla založena jen na „vládě holí“, ale druhým jejím stavebním kamenem byla důvěra v mládež a její schopnosti. Makarenko zastával názor, že kázeň má vycházet z vysoké náročnosti na každého člena kolektivu, ale také z úcty k jeho lidské důstojnosti a z důvěry v jeho morální síly. Jeho úvaha o kázni byla soustředěna do pěti bodů:

- žák musí být přesvědčen, že kázeň je prostředkem k co nejlepšímu dosažení cílů kolektivu;
- kázeň má žáka chránit a přinášet mu svobodu;
- zájmy kolektivu mají být nadřazovány zájmům chovanců;
- disciplína má zkrášlovat kolektiv;
- skutečná disciplína se má projevovat tak, že žáci ochotně vykonávají takové činnosti, které jsou jim nepříjemné.<sup>181</sup>

Kázeň měla být ucelována již v rodině, která má vychovávat děti k důslednosti a přiměřené náročnosti. Výchova v rodině tedy nesmí být vedena zlobou, ale ani přehnanou něžností. Proto Makarenko vytvořil „typologii“ rodičovské autority. Popisuje nežádoucí a nevhodné typy, kterými jsou autorita útlaku, odstupu, chvastounství, pedantismu, rozumování, lásky, dobráctví, přátelství a podplácení a jako jediný správný způsob rodičovské autority uvádí takovou autoritu, která spočívá v občanské a pedagogické odpovědnosti rodičů za děti.<sup>182</sup>

Přestože měl Makarenko vlastní představy o socialismu, které se do určité míry neshodovaly se státním socialismem, a dokonce kritizoval některé sovětské pedagogické teorie, nebyl komunistickým režimem ve své činnosti omezován a dokonce mu byl roku 1939 udělen Řád rudého praporu za jeho umělecko-literární činnost. Jeho pedagogický odkaz nezaznamenal během jeho života větších úspěchů a nabývat na významu začal až po jeho smrti. Při zpětném hodnocení díla tohoto socialistického pedagogického myslitele si musíme uvědomit, že jeho pedagogická činnost byla determinována dvěma základními omezeními: společenským systémem postaveným na kolektivismu a autorovými osobními zkušenostmi s prací s „bezprizornými dětmi“.<sup>183</sup>

---

<sup>181</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv., s. 363.

<sup>182</sup> Srov. CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů*. 2. sv., s. 354-365  
CIPRO, M. *Slovník pedagogů*, s. 309-310.

<sup>183</sup> Srov. tamtéž.

## Naděžda Konstantinovna Krupská

Sovětská politická pedagožka a organizátorka sovětského školství N. K. Krupská (1899–1939) byla jedním z nejvýznamnějších propagátorů marxistické pedagogiky a je autorkou prvního marxistického rozboru dějin pedagogiky a školy, který uvedla ve svém díle „Lidové vzdělání a demokracie“. Roku 1898 se provdala za V. I. Lenina, se kterým se seznámila již během svých studií a s nímž sdílela vyhnanství na Sibiři. Její přínos sovětskému školství byl především v tvorbě koncepce polytechnické školy, nových osnov a nových metod práce učitelů. V popředí její výchovy byla především komunistická otázka. Usilovala o užší spojení mezi učivem a životem sovětské společnosti. Toho chtěla docílit prostřednictvím obecně prospěšné práce dětí a také větším zapojováním dětí v kolektivu pionýrských hnutí, kde jsou děti podchyceny již v útlém věku a je možné na ně intenzivněji působit. Prostředkem tedy tehdy mělo být kolektivní pojetí výchovy, kterým je docílena tzv. kolektivistická psychologie. Děti projevují zájem o celek a podřizují své zájmy zájmům kolektivu. Za tímto účelem Krupská vypracovala techniky vytváření návyků kolektivní práce. Stala se tak jedním z nejvýznamnějších tvůrců koncepce komunistické výchovy.<sup>184</sup>

Její pojetí sociální výchovy je založeno na třech základních aspektech: na výchově sociálních instinktů, sociálního vědomí a sociálních návyků. Děti mají být od útlého dětství vychovávány v kolektivu, čímž se silně vyvine jejich sociální instinkt. Škola má proto umožňovat co nejužší kontakt se svým okolím, aby si žáci uvědomovali svůj vztah k okolnímu životu a chápaly jevy sociálního života. Hlavní sociální návyk viděla v dovednosti kolektivně pracovat, a to jak fyzicky, tak rozumově. Za tímto účelem byly zakládány pracovní školy, kde se děti učily lásce k práci, pracovním návykům a hlavně spolupráci v rámci kolektivu. Celý školský systém se řídil zásadou: „*Vědomí sebe jako části celku má velký výchovný a disciplinující význam.*“<sup>185</sup>

Krupská kritizovala individualismus v kapitalistických společnostech, úspěch sovětského školství viděla v jednotě, odolnosti a ukázněnosti žáků, v odstranění a zrušení všech společenských tříd a ve společnosti, v níž bude mezi zájmy jednotlivců dokonalá harmonie. Krupská, čestná členka Akademie věd SSSR, měla však osobní neshody s J. V. Stalinem a údajně byla na jeho rozkaz během oslavy svých sedmdesátých narozenin otrávena.<sup>186</sup>

<sup>184</sup> Srov. RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*, s. 103-108.

<sup>185</sup> CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 106.

<sup>186</sup> Srov. tamtéž, s. 103-108.

### **Pavel Petrovič Blonskij**

P. P. Blonskij (1884–1941) patří mezi nejvýznamnější sovětské pedagogy a je označován za duchovního otce sovětské pracovní školy. Byl čelným představitelem Akademie věd SSSR, kde byla jeho nejbližším spolupracovníkem právě Krupská. Zastával názor, že pedagogika je svého druhu ideologií a marxismus tou správnou metodou, jak vyřešit pedagogické problémy. Postavil se proti celosvětovému pojetí pracovních škol a žádal, aby pracovní školy byly socialistické (marxistické). Jejich hlavním úkolem nemá být pouhá praktická činnost žáků, ale budování komunistické společnosti prostřednictvím techniky komunistické formy, která má být základem vzdělávání příštích generací. Základním učivem pracovních škol má být tedy učivo o budování komunismu.<sup>187</sup>

Pracovní výchova má spočívat v plánovitém a organizovaném cvičení cílevědomých činností, které vedou k přeměně běžných předmětů v předměty užitečné pro lidstvo. Dítě se má naučit ovládnout přírodu, aby sloužila lidským potřebám. Pracovní výchova má tedy být výchovou vládce nad přírodou. V této činnosti jsou důležité především užité nástroje a způsoby práce, než práce samotná. Tato práce není prací samostatnou, jak tomu bylo v kapitalistických zemích západní orientace, ale jedná se o práci společensko-pracovní. Je zde rozvíjen především kolektivismus, který učí žáky svou práci plánovat, organizovat a realizovat ve společenství. Tato výchova je tedy současně výchovou pro společnost a výchovou pracovní disciplíny.<sup>188</sup>

### **Stanislav Teofilovič Šackij**

Ruský a sovětský pedagog a organizátor experimentálních pedagogických zařízení S. T. Šackij (1878–1934) se ve svém pedagogickém díle do značné míry nechal inspirovat L. N. Tolstým. S velkým zápalem bojoval za výchovné otázky v podmínkách budování socialistické společnosti. Chápal výchovu jako organizaci dětského života, ve kterém mají být zastoupeny složky rozumové a pracovní výchovy, tělesných aktivit, her, umění a společných činností. Z tohoto důvodu se věnoval právě problematice pracovních škol, jejichž cílem v jeho podání bylo připravit děti i dospělé na aktivní účast v kulturním a hospodářském životě společnosti.<sup>189</sup>

---

<sup>187</sup> Srov. CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938*, s. 103-108.

<sup>188</sup> Srov. tamtéž, s. 113-117.

<sup>189</sup> Srov. tamtéž, s. 109-112.

### 3.3 Idea jednotné školy

Zprávy o jednotné státní škole se na veřejnosti objevovaly již na jaře roku 1945, oficiálně však byly představeny ministrem školství a národní osvěty Zdeňkem Nejedlým až 1. září 1945. Hlavním cílem zákona o jednotné škole mělo být dosažení jednoty a pevné základny pro další rozvoj školství. Veřejnost si však uvědomovala následnou možnou ovlivnitelnost veškerých škol a jejich podřízenost jednotné ideologii. Proto byly uskutečňovány tzv. „dopisové akce“, kdy na MŠO chodily stovky dopisů bouřících se proti tomuto návrhu. Osnovy jednotné školy měly být uzákoněny dekretem prezidenta republiky na konci října 1945. Díky kritice návrhu tohoto dokumentu, nejen z řad občanů, ale i z ostatních ministerstev, však ke dni 27. 10. 1945 došlo k projednání pouze dekretu č. 32/1945 Sb. o vzdělávání učitelstva, který rušil učitelské ústavy a dal vzniknout pedagogickým fakultám (zákon č. 100/1946) a dekretu o zřízení pedagogického ústavu J. A. Komenského. Dekret o postátnění škol byl na základě upomínek předán k přepracování.<sup>190</sup>

Ani druhá verze návrhu o jednotných školách nebyla přijatelná. Návrh, který chtěl postátnit soukromé školy, odporoval Ústavě z roku 1920, která zaručovala zřizování soukromých škol a náboženskou svobodu. Jak uváděli církevní představitelé, v čele s Arcibiskupem Beranem, princip náboženské svobody nemůže být omezován pouze na projevy zbožnosti, ale náboženská svoboda člověka má být uskutečňována celým životem a jejím základem je tedy náboženská výchova. Za daného stavu nemohla být ani druhá verze návrhu dekretu předložena k projednávání vládou a návrh byl proto Z. Nejedlým stažen.<sup>191</sup>

Tři roky trvající zápas o jednotnou školu skončil náhle únorovým převratem roku 1948. K 21. dubnu 1948 byl Zákon č. 95/1948 Sb., o úpravě jednotného školství (školský zákon), přijat v platnost a o rok později došlo k rozhodnutí o uzavření všech církevních škol. Jednotná škola odstranila dualistický školský systém a zavedla různé typy středních škol a středních odborných škol. Zároveň do školství přinesla kolektivní a pracovní výchovu protkané politickou ideologií komunismu. Totalitní tendence vše sjednocovat se projevila také ve sjednocování mládeže v jednotném Svazu československé mládeže a jednotné tělovýchově, kde komunistický režim získal zásadní vliv na výchovu mládeže. Zákon z dubna 1948 platil pouze do roku 1953, kdy byl přijat nový školský zákon, který přinesl do československého školství sovětský model organizace škol.<sup>192</sup>

---

<sup>190</sup> Srov. CIGÁNEK, R. *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945 – 1949*, s. 35-68.

<sup>191</sup> Srov. tamtéž.

<sup>192</sup> Srov. tamtéž.

### 3.4 Výchova a vzdělávání v mezinárodních smlouvách

Československo zažívalo v letech 1948–1989 tzv. „studenu válku“ pod nadvládou komunistického režimu a naše školství bylo až do roku 1989 v izolaci od západních reformních snah ve výchově a vzdělávání. V mezinárodních smlouvách západních demokratických států zatím došlo k prudkému rozvoji a k razantním změnám v pohledu na postavení žáka v procesu edukace.<sup>193</sup> Tyto dokumenty hovoří o právu na vzdělávání a o svobodě ve výchově, jako o jednom ze základních lidských práv a svobod. Upozorňují na to, že dosavadní techniky výchovy a vzdělávání se nesmí stát zaběhnutou rutinou, ve které učitel nebere ohled na specifické osobnostní rysy jednotlivých žáků a za základ vzdělávání a výchovných činností označují především lásku k dětem.<sup>194</sup> Československá Federativní republika přijala tyto mezinárodní smlouvy, které garantovaly právo na vzdělávání a svobodu vzdělání, rok po svém vzniku roku 1991. Samostatná Česká republika pak převzala všechny tyto mezinárodní závazky ke dni svého vzniku, k 1. lednu 1993.<sup>195</sup> Následující dokumenty inspirovaly utváření současné demokratické a pluralitně liberální školské soustavy.<sup>196</sup>

#### Organizace spojených národů (OSN)

Organizace spojených národů je mezinárodní organizací, jejímiž členy jsou téměř všechny státy světa. Byla založena 24. října 1945 v San Franciscu a jejím cílem je zachování mezinárodního míru a bezpečnosti a zajištění mezinárodní spolupráce.<sup>197</sup>

Významnými dokumenty, kterými přispěla k demokratizaci školství, jsou:

- Všeobecná dohoda o lidských právech (10. 12. 1948), která především v článku 26, odstavci 2 zdůrazňuje jako cíl vzdělávání rozvoj lidské osobnosti, posílení vědomí lidských práv a svobod a uvádí, že vzdělávání má podporovat porozumění, toleranci a přátelství.
- Mezinárodní úmluva o hospodářských, sociálních a kulturních právech (19. 12. 1966) ve článku 13 potvrzuje všeobecnou dohodu o lidských právech a nově přidává, že každý má nárok na zpřístupnění různých forem vyššího vzdělání a nárok na bezplatné vysokoškolské vzdělání, kterým stát zajistí jeho dostupnost všem nadaným. Dále požaduje základní vzdělání pro všechny osoby, které

<sup>193</sup> Srov. RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*, s. 26-46.

<sup>194</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 9-10.

<sup>195</sup> Srov. Vláda české republiky. *Úmluva o právech dítěte* [online].

<sup>196</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 9-10.

<sup>197</sup> Srov. Informační centrum OSN. *O OSN* [online].

nenavštěvovaly základní školy a podporování vývoje školských systémů, zřizování přiměřených systémů stipendií a neustálé zlepšování hmotných podmínek učitelů. Tím usiluje o demokratické podmínky a rovný přístup ve vzdělávání.

- Prohlášení práv dítěte (20. 11. 1959) uvádí jako zásadu číslo 7 bezplatné povinné vyučování na základních školách i vyšších je-li to možné. Snaží se vytvořit takovou úroveň výchovy, která bude podporovat všeobecné vzdělávání na základě rovných možností, tak aby byly rozvíjeny schopnosti, úsudek, porozumění pro morální a sociální odpovědnost a fungování v lidském společenství. Zásadou, kterou mají dodržovat jak učitelé, tak rodiče, je blaho dítěte.
- Úmluva o právech dítěte (20. 11. 1989) stanovuje občanská, politická, ekonomická, sociální a kulturní práva dětí a je do dnes nejvýznamnějším dokumentem zavazujícím respektovat práva dítěte. O vzdělávání dětí hovoří ve článku 28 a 29. Za práva daná Úmluvou, která se mohla podílet na utváření vztahu učitele a žáka, můžeme považovat: právo svobodně vyjadřovat své názory, na všechny záležitosti, které se dítěte týkají; právo vyhledávat, přijímat a rozšiřovat informace a myšlenky; právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženství; právo se sdružovat a shromažďovat a další práva, která garantuje stát různými ochrannými opatřeními a za jejichž dodržování jsou odpovědní rodiče dětí.<sup>198</sup>

### **Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO)**

UNESCO byla ustanovena v roce 1946, aby plnila úkoly v oblasti vzdělávání, přírodních věd, humanitních a sociálních věd, kultury a komunikace. Zaměřuje se na podporu kultury, míru a udržitelného lidského rozvoje. Jejím cílem je zajistit vzdělání pro všechny, podporovat výzkum v oblasti životního prostředí, podporovat práva na kulturní sebeurčení, chránit světové přírodní a kulturní dědictví, prosazovat svobodné šíření informací po celém světě, podporovat svobodu tisku a posilovat komunikační schopnosti občanů rozvojových zemí.<sup>199</sup> Významnými dokumenty reflektujícími požadavky na výchovu a vzdělávání na mezinárodní úrovni jsou:

- Konvence proti diskriminaci ve vzdělávání (14. 11. 1960), Čl. 3-5, která podporuje stejné a rovné možnosti zacházení ve vzdělávání, se zasazuje

---

<sup>198</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 11-16.

<sup>199</sup> Srov. Informační centrum OSN. *O OSN* [online].



o posilování respektu před lidskými právy a základními svobodami a usiluje o pěstování porozumění tolerance a přátelství ve vzdělávacím procesu.

- Doporučení pro statut učitele (5. 10. 1966), Čl. 61-67, které garantuje učitelům pedagogickou svobodu při výběru učebních pomůcek, vyučovacích metod i výběru učebních materiálů. Zároveň však uvádí, že veškeré úsilí a námaha učitelů by měly směřovat k zájmům žáka a k podpoře úzké spolupráce mezi učitelem a rodiči.
- Doporučení pro výchovu k mezinárodnímu porozumění a spolupráci a k míru, jakož i pro výchovu k lidským právům a základním svobodám (19. 11. 1974), Čl. 7, 12, 16. Tento dokument přímo uvádí, že ve vyučování mají být používány takové metody, které podněcují v dětech a mládeži tvůrčí fantazii a podporují jejich aktivní sociální jednání. Hovoří o spoluúčasti žáků a studentů na organizaci jejich vlastního vzdělávání a o takovém pedagogickém vedení, které je přivede k převzetí sociální zodpovědnosti.
- Mezinárodní konvence UNESCO: Plánování a řízení rozvoje vzdělávání (26.–30. 3. 1990) hovoří o nutnosti zavádět do vyučování nové dokonalejší metody, které budou sjednocovat poznání žáků, povedou k jejich lepším učebním výsledkům a budou motivačním prvkem nejen pro formální, ale také neformální vzdělávání, které odpovídá současným měnícím se požadavkům společnosti.<sup>200</sup>

### **Rada Evropy (ER)**

Rada Evropy je mezinárodní organizace, která vznikla 5. května 1949. Jejím cílem je ochrana lidských práv, parlamentní demokracie a zákonnosti; rozvoj celoevropských dohod ke standardizaci sociálních a právních postupů členských zemí a podpora informovanosti o evropské identitě, jež je založena na společenských hodnotách a zahrnuje rozdílné kultury.<sup>201</sup> Jejimi dokumenty dotýkajícími se vzdělávání jsou:

- Evropská konvence k ochraně lidských práv a základních svobod – Dodatkový protokol (20. 3. 1952), Čl. 2;
- Evropská sociální charta (18. 10. 1961), Čl. 10.<sup>202</sup>

---

<sup>200</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 24-35.

<sup>201</sup> Srov. Rada Evropy. *O Radě Evropy* [online].

<sup>202</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 36-37.

## **Evropské společenství (ES)**

Evropské společenství bylo prvním ze tří pilířů Evropské unie, vyvinulo se z Evropského hospodářského společenství. Za své existence vydalo hned několik dokumentů týkajících se výchovy a vzdělávání:<sup>203</sup>

- Evropský parlament: závěry ke svobodě výchovy v Evropském společenství (14. 3. 1984);
- Evropský parlament: prohlášení základních práv a základních svobod (12. 4. 1989), Čl. 16 Právo na vzdělání;
- Komise Evropského společenství: Všeobecné a odborné vzdělání v Evropském společenství (2. 6. 1989), které velmi významně přispělo k současnému pojetí vztahu učitel-žák zastáváním kooperace ve vyučování, vzájemné důvěry a partnerství. Tato koncepce hájí mnohočetnost, neustálé zlepšování kvality vzdělávací nabídky a přináší do pedagogického procesu princip subsidiarity;
- Smlouva o Evropské Unii (7. 2. 1992).<sup>204</sup>

## **Konference o bezpečnosti a spolupráci v Evropě (KBSE)**

Byla založena v roce 1975 a v současné době nese název Organizace pro spolupráci a bezpečnost v Evropě (OBSE). Usiluje o prevenci konfliktů, zvládnání krizí a následnou rehabilitaci po konfliktech. Byla vytvořena jako bezpečnostní organizace, ale nevěnuje se výlučně vojensko-bezpečnostním otázkám, odzbrojení a hraničním problémům. Zabývá se také lidskými právy, jejich dodržováním, mírem a stabilitou.<sup>205</sup>

- Závěrečný dokument vídeňské následné schůzky (15. 1. 1989).<sup>206</sup>

## **Evropské Fórum pro svobodu ve výchově a vzdělání (EFFE)**

Evropské Fórum pro svobodu ve výchově a vzdělání bylo založeno v květnu 1990 ve Valence u Budapešti jako společností rodičů, učitelů a funkcionářů působících ve sféře vzdělávání. Jejich cílem bylo spojit se a realizovat základní lidská práva v oblasti vzdělávání, jejichž dodržování od roku 1948, kdy byla formulována, stále nebylo na žádoucí úrovni.<sup>207</sup> Na 7. kolokviu EFFE ve Wittenu 22. listopadu 1992 bylo projednáno a po úpravách schváleno Doporučení pro školské a vzdělávací zákony, které pojednává o vzájemné svobodě a zodpovědnosti lidí, žijících v demokratických státech. Uvádí, že

---

<sup>203</sup> Srov. Otevřená encyklopedie. *Evropské společenství* [online].

<sup>204</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 40-51.

<sup>205</sup> Srov. MZV *Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě* [online].

<sup>206</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 52.

<sup>207</sup> Srov. RÝDL, *Evropské Fórum pro svobodu ve výchově a vzdělání*, s. 5–25.

jedním ze základních práv, které je lidem garantováno, je právě právo na vzdělávání, a má být tedy východiskem pro všechny školské a vzdělávací zákony. Tento dokument je členěn do tří částí:

- I. Kapitola „Právo na vzdělání“ navazuje na článek 13, Deklaraci lidských práv OSN, na Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech OSN a na článek 28 a 29 Smlouvy o právech dítěte OSN. Uvádí, že základním úkolem školského a vzdělávacího zákonodárství je umožnit plný rozvoj lidské osobnosti, zajistit individualitu a její svobodnou spolupráci. Pokud bude školský systém podporovat individualitu, může se rozvinout ve všech svých schopnostech a nadáních tak, aby mohla ve společnosti s ostatními spolupůsobit v rámci svobody a zodpovědnosti.
- II. Kapitola nazvaná „Svoboda a mnohočetnost ve vzdělávání“ hovoří o možnosti využívání pluralitních cest, které umožní další rozvoj svobodné demokratické společnosti. Zajistí právo dětí na vývoj a rozvoj, ochranu rodičů, dětí i učitelů a zajistí školní výchovu a vzdělávání etnických, náboženských, světonázorových a menšinových skupin. Dále zprostředkují prevenci ideologických a mocenských nároků, umožní inovace a efektivitu a propojí individualitu života s pluralitními názory ve společnosti.
- III. Kapitola „Základní požadavky“ je členěna do dvou podkapitol, ve kterých se zabývá Respektováním všeobecného práva na přístup a rozvoj vzdělání a Hmotným zajištěním všeobecného práva na přístup a rozvoj vzdělání.<sup>208</sup>

Všechny tyto dokumenty značně přispěly k chápání žáka coby svébytné osobnosti, která má v procesu vzdělávání nejen povinnosti, ale také svá práva, která je třeba dodržovat a ochraňovat. Žák je díky nim přijímán jako jedinečná lidská osoba, která má svou důstojnost a výchova, vzdělávání a kázeň mají být zajišťovány způsobem slučitelným s touto důstojností. Žák je tak v druhé polovině 20. století označován oficiálními mezinárodními dokumenty jako osoba vychovávaná k samostatnosti a ke svobodě.

---

<sup>208</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 53-59.

## 4 Soudobé pojetí vztahu učitele a žáka

Rok 1989 byl mezníkem, který oddělil významově velmi odlišné etapy našeho společenského vývoje a celá 90. léta se stala dobou prosazování změn ve všech oblastech života.<sup>209</sup> V českém školském systému nastalo desetiletí bojů, kdy byly do praxe českých škol začleňovány mezinárodní konvence, pozornost pedagogů se upínala k moderním alternativním způsobům výchovy a vzdělávání a celá česká pedagogika se musela vyrovnat se svým opožděním v rámci moderních směrů a dohnat celosvětové trendy, které byly již v mnoha zemích několik let realizovány. Pozornost se začala pozvolna obracet také k českému reformnímu hnutí 30. let.<sup>210</sup> Násilné přerušení vývoje alternativního školství a oficiální odmítání teorií reformní pedagogiky u nás po roce 1948 způsobilo, že nyní je nutné shromažďovat poznatky nejen o rozvoji alternativního školství v zahraničí, ale také znovu objevovat historické tradice alternativních škol v naší zemi.<sup>211</sup>

V českém školství došlo v 90. letech k mnoha již dlouho očekávaným změnám v zásadních otázkách vzdělávací politiky, v oblasti řízení, financování, vzdělávací nabídky, kurikula a dalších. Došlo k úpravám učebních plánů, osnov a učebnic a ve vzdělávání byl položen důraz na cizí jazyky. Uvolnil se dosavadní centralizovaný systém ve prospěch krajů, obcí a také jednotlivých škol, které získaly právní subjektivitu. Ta zajistila subjektům poskytujícím vzdělávání jistou samostatnost v rozhodování o personálních, organizačních, finančních a kurikulárních otázkách a přispěla k přijetí nových zahraničních koncepcí a směrů, ale také k navázání na domácí tradici. V českém prostředí tak byly opět zakládány církevní školy a nové alternativní školy, obracející se k waldorfské, daltonské, montessoriovské a dalším tradicím.<sup>212</sup>

---

<sup>209</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 86-104.

<sup>210</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et. al. *Pedagogika pro učitele*, s. 6-8.

<sup>211</sup> Srov. ŠKODOVÁ, E. *Bakalářská práce: Josef Úlehla a jeho přínos reformní pedagogice na přelomu 19. a 20. století*, s. 11-16.

<sup>212</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et. al. *Pedagogika pro učitele*, s. 6-8.

## 4.1 Soudobé snahy v pedagogické teorii a praxi

Naše společnost je nazývána „učící se společností“ nebo také „znalostní společností“, což poukazuje na přednostní postavení vzdělávání v žebříčku našich hodnot. Česká pedagogika byla po čtyřicet let v izolaci. Oproti dřívějšímu prosazování uniformity a jednotnosti se současné pojetí výchovy a vzdělávání přiklání k „západním“ pedagogickým teoriím. Ve výchově a vzdělávání se uznává mnohost, rozdílnost a pluralita filosofických, vědeckých, uměleckých a duchovních koncepcí a celkově je kladen důraz především na svobodu a humanizaci vzdělávání.<sup>213</sup>

V zahraniční pedagogice se humanizující tendence, nové pohledy na výchovu, mezilidskou komunikaci, hodnotu a smysl lidské bytosti uplatňují již řadu let. V souvislosti s těmito zahraničními trendy ve vzdělávání hovoříme o fenomenologickém filosofickém myšlení, které přineslo do pedagogiky antropologický pohled na člověka a velmi významně tak přispělo k chápání lidské bytosti jako centra veškerého výchovného a vzdělávacího konání. Lumír Ries uvádí tři významné aspekty této humanizační pedagogiky. Těmi jsou:

- diachronní pohled na svět, který je návratem k hodnotám lidství, které jsou potlačovány utilitárním materialismem industriální společnosti, a snahou o překonání ideologických deformací;
- komplementární pohled na svět, který usiluje o vzájemnou spolupráci a doplňování se jednotlivými složkami společnosti;
- planetární globalizace, která usiluje o vytváření jednotné celosvětové kultury.<sup>214</sup>

Na základě tohoto filosofického přístupu ke vzdělávání chápeme v současném světě výchovu jako cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek, umožňující optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi a jako prvek stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.<sup>215</sup> Hlavním úkolem výchovy je interakce a vzájemná spolupráce učitelů a žáků. Učitel má tzv. facilitační roli, jeho úkolem je usnadňovat práci, pomáhat žákům v jejich činnostech a přispívat tak k postupnému překonání jednostranného kognitivního učení žáků. Důraz je kladen především na vnitřní svět žáka

---

<sup>213</sup> Srov. RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace* s. 7-94.

<sup>214</sup> Srov. tamtéž, s. 19-35.

<sup>215</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 36.

a jeho sociální potřeby,<sup>216</sup> které mají zásadní význam pro interakce ve výchovném procesu. Jiří Pelikán formuluje principy současné výchovy a vzdělávání takto:

- cílevědomé, záměrné působení na osobnost žáka v širších souvislostech, které budou podkladem spontánního formování osobnosti žáků;
- nepřímé pedagogické působení prostřednictvím situací a okolností, které vybuduje u žáků emocionálně podložené zkušenosti;
- samostatné a postupné utváření celkového obrazu světa žákem a jeho ujasňování si svého postavení v něm;
- různorodost výchovy, která se pružně přizpůsobuje aktuálním situacím a problémům;
- ucelení představ o smyslu života, hodnotovém systému apod.;
- podpora autentičnosti člověka a jeho individuálního rozvoje;
- individualizace, socializace a aktivní adaptace;
- pojetí dítěte jako subjektu výchovy;
- sebepoznání a překonání sebe sama;
- zajištění stejných práv pro všechny;
- prevence konformity.<sup>217</sup>

Základním posláním vzdělávání je pomoci každému rozvíjet svůj vlastní potenciál prostřednictvím vzájemných interakcí dvou nebo více subjektů, vzájemně uspokojovat své sociální potřeby a podporovat oboustrannou aktivitu.<sup>218</sup> Osvojování vědomostí tak musí jít ruku v ruce s vytvářením charakteru, s rozšiřováním rozhledu a s přijímáním vlastní odpovědnosti ve společnosti.<sup>219</sup>

České školství se tomuto způsobu uvažování podle Riese stále více přibližuje. Důkazem jsou podle něj například alternativní školy, motivované novým pojetím lidské bytosti a nově uvědomovanou úctou k člověku. Jsou prostředkem k překonání uniformě empirické a ideologické pedagogiky a jejímu nahrazení pedagogikou, která v sobě nese duchovně, metafyzické poznání člověka. Novověká škola proto nemá vycházet pouze z rozvoje přírodních věd a techniky, jak tomu bylo v minulosti, ale má pohlížet na člověka v jeho trojdimenzionální jednotě jako na fyziologickou, duševní a duchovní bytost. Toto pojetí klade nové požadavky na školu, její úkoly, cíle a obsahy. Škola již není produktem pouze scientismu, nemá předávat jen vzdělávací obsahy, ale má také učit dobrému životu, předávat zkušenosti a hodnoty. Toto nové pojetí školní výchovy

---

<sup>216</sup> Srov. RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*, s. 7-94.

<sup>217</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 32-37.

<sup>218</sup> Srov. tamtéž, s. 81-128.

<sup>219</sup> Srov. RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*, s. 7-94.

a vzdělávání umožňuje žákům i učitelům realizovat se ve školním prostředí tělesně, duševně i duchovně.

Takto pojatá reforma školy a výchovy je cestou ke svobodě. Jejím prostřednictvím se učitel osvobozuje od svých omezení a předsudků a může svobodně pedagogicky tvořit. Žáci se osvobozují od přetěžování, reprodukcí učení, od strachů, stresů a ve vyučování prožívají radost z poznání, práce a hry. Toto pojetí školy přináší svobodu také rodičům, kteří mají svobodnou volbu při umisťování dětí do běžných či alternativních škol. Je však nutné dodat, že v moderní reformní pedagogice již nechápeme svobodu pouze jako „vnější“, ale především jako „vnitřní osvobození“, což znamená, že otázka svobody zde vždy vystupuje společně s odpovědností. Aby tato svoboda ve školním prostředí mohla vznikat a být realizována, musí škola podle Riese poskytovat svým žákům příznivé sociální klima, svobodu, smysluplnost a kreativitu práce. Dále má zprostředkovat krásy přírody, umění a duchovního sebepřesahování, především však by měla svým žákům umožňovat převzetí odpovědnosti za vlastní chování a jednání.<sup>220</sup>

V pedagogické praxi se však podle Riese stále nedaří přiblížit se k těmto ideálům. V českém školství byly a v mnohých případech ještě dnes jsou středem vzdělávání osnovy a učebnice a úroveň výchovné a vzdělávací práce je hodnocena na základě splnění těchto osnov a probrání určených učebnic.<sup>221</sup> Jako příčina některých nedostatků našeho školství je uváděn velký počet žáků ve třídách, který znemožňuje interakci učitel-žák a nahrazuje ji interakcemi učitel-třída. Závažným protiargumentem je také názor, že učitel je ve vyučování dominující a vztah mezi ním a žákem je a vždy bude asymetrickou interakcí.<sup>222</sup> Výchovná praxe ovšem vyžaduje přeměnu zevnitř, postavenou na činnosti jednotlivých pedagogických osobností.<sup>223</sup>

Ries zastává do značné míry negativní stanovisko vůči reformním snahám současného školského systému u nás. Uvádí, že 20. století se vyznačovalo četnými snahami o přeměnu školy prostřednictvím reformní pedagogiky a alternativních škol, které usilovaly o lidskou, humánní školu. Tyto snahy po přeměně a nápravě však označuje za téměř nepatrné v běžné, masové škole, kterou vidí jako tradičně konzervativní. České školství podle jeho názoru stále zaostává za svým západním vzorem, kde je již několik let středem veškerého vzdělávacího dění člověk. U nás se tato snaha odráží zatím pouze v činnostech alternativních škol.<sup>224</sup>

---

<sup>220</sup> Srov. RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*, s. 7-94.

<sup>221</sup> Srov. tamtéž.

<sup>222</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 81-128.

<sup>223</sup> Srov. RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*, s. 7-94.

<sup>224</sup> Srov. tamtéž.

## 4.2 Vývoj a uplatnění alternativních pedagogických myšlenek po roce 1989

Ve svých novodobých tendencích čerpá česká pedagogika nejen ze zahraničních zkušeností, ale také z naší bohaté historie, především z období reformních a pokusných škol 20. a 30. let minulého století.<sup>225</sup>

V historii byly nejčastějšími motivy úsilí o změnu ve vzdělání nespokojenost se současným stavem, nové vědecké a technologické poznatky a závažné společenské, hospodářské a politické změny. Také v současnosti tyto motivy přetrvávají, navíc se změny uskutečňují na základě dvou nových přístupů ke vzdělávání. Prvním je celospolečenská snaha začleňovat do běžných škol zdravotně handicapované žáky a učitele, a druhou příčinou novodobých změn jsou reakce na kritiku pojetí autority učitele, školní kázně a celkového pohledu na žáka ve vzdělávacím procesu. Vytýkána je především nízká míra aktivity dětí v hodinách, příliš velké množství informací, které jsou děti nuceny obsáhnout a v neposlední řadě jsou vytýkány nevhodné vyučovací metody a způsoby hodnocení. Tak se v České republice v posledních letech rozvinulo několik alternativních přístupů, které ve vzdělávání prosazují nové myšlenky a postoje.<sup>226</sup>

### Angažované učení

Hlavním představitelem tohoto typu školní práce je Stanislav Červenka, ředitel ZŠ Manětín a předseda občanského sdružení Přátel angažovaného učení (PAU). Červenka uplatňoval své ideje, dalo by se říci „ideální školy“, již během svého působení na reálném odborném učilišti. Své aktivity začal prosazovat na veřejnosti po přečtení povídky v Učitelských novinách, ve které žák vyprávěl o své touze po ideální škole, do které se žáci těší, nacházejí v ní vlídnou přátelskou atmosféru, porozumění a spolupráci. V roce 1991 tak vychází první z několika knih, které Červenkově přinesou výsostné postavení v současném alternativním školství u nás. Tato kniha nese název „Rozvíjející vyučování s převahou kladného hodnocení“. Jeho druhá kniha pak dává název celému systému učení „Angažované učení“ (1992). Jelikož zájem o realizování Červenkových

---

<sup>225</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 86-104.

<sup>226</sup> Srov. tamtéž.



myšlenek v praxi byl opravdu značný, bylo roku 1992 zřízeno zájmové hnutí PAU, které se později transformovalo na občanské sdružení.<sup>227</sup>

Angažované učení usiluje o vnitřní reformu školy prostřednictvím zásadní změny v myšlení, postojích, práci a především vztazích všech zúčastněných. Vztah podřízenosti a nadřízenosti žáků a učitelům má být nahrazen vztahem spolupráce. Toto pojetí učení tak zásadně mění vztah žáka ke škole a jeho školní práci. Jako cíl je kladeno využívání individuálních schopností každého žáka a jejich rozvoj, příprava žáků pro další život a předávání potřebných schopností a dovedností.<sup>228</sup> Toho je docíleno pomocí následujících principů:

- princip samostatného myšlení a kolektivní spolupráce;
- princip angažovanosti a odpovědnosti za svěřené úkoly;
- princip uplatňování pozitivní motivace;
- princip dobrovolnosti a uvědomělé tvořivé činnosti;
- princip pochopení učiva všemi žáky;
- princip řešení náročných problémových úkolů;
- princip respektování osobnosti;
- princip převahy kladného hodnocení;
- princip funkčního využívání neobvyklých pedagogických situací;
- princip otevřeného systému výchovy a vzdělávání<sup>229</sup>

Angažované učení vychází z předpokladu silné vnitřní pozitivní motivace žáků, kteří mají potřebu vzdělávat se, učit se a poznávat, nevyžadují direktivní způsob vedení, ale pracují dobrovolně, samostatně a rádi. Sami se chtějí angažovat pro dobrou školní práci a splnění svých cílů. Proto není potřeba žáky zkoušet, psát písemné práce a testy vědomostí, a není třeba žáky ani známkovat. Hodnocení probíhá několikrát denně ve formě ústní pochvaly, což přispívá k pozitivnímu sebepojetí, vzájemné úctě a k vnitřní motivaci žáků. Na konci školního roku žáci obdrží pouze písemné ohodnocení místo vysvědčení. K dalším originalitám tohoto učení patří zakazování žákům učit se doma, protože veškeré učivo má být zvládnuto během školní výuky. Proto jsou i domácí úkoly

---

<sup>227</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 86-104.

<sup>228</sup> Srov. tamtéž.

<sup>229</sup> Srov. ČERVENKA, S. Rozvíjející vyučování s převahou kladného hodnocení. In *Alternativní školy*, s. 92.

jen dobrovolné. O trestání žáků soudí Červenka, že je naprosto zbytečné a razantně je odmítá. Tento školský systém si nepřipouští možnost kázeňských problémů.<sup>230</sup>

V angažovaném učení je velmi důležitá příprava učitele pro vyučování, která vychází z pojetí školní práce s dětmi jako jedné z nejodpovědnějších lidských činností. Učitel by měl být na každou hodinu perfektně připraven, aby byl schopen odpovídat na dotazy žáků, a vést je k naplňování výchovně vzdělávacích cílů. Ve své činnosti má vycházet z tematických plánů, které sám zpracovává pro určité konkrétní období, v němž jsou začleněny požadavky osnov, učebnic, vedení školy, schopností žáků a další. Musí mít předem stanoveno, čeho mají žáci během hodiny dosáhnout a zajistit, aby k tomuto cíli opravdu všichni dospěli.<sup>231</sup>

### **Škola hrou**

Škola hrou navazuje na myšlenky Jana Amose Komenského a jako alternativní školský systém prosazující demokratizaci a humanizaci výchovy vychází z knihy Tomáše Houška „Škola hrou“ (1990). Autor realizoval výzkum přitažlivosti školního vyučování a důvodů averze žáků vůči němu. Rozhovory s dětmi si potvrdil, že nejvíce je odrazuje pasivita, nuda, únava, nedostatek činností a také nedostatek pohybu. Na základě tohoto výzkumu vytvořil svůj koncept moderní alternativní školy, která umožní žákům objevovat svět kolem sebe, samostatně řešit nejrůznější problémy a situace, tvůrčími aktivitami rozvíjet své schopnosti a seberealizovat se. Tento přístup má v dětech vzbudit zájem, samostatnou aktivitu a odstranit strach žáků ze zkoušení. Cílem výchovy již nebude vychovávat a vzdělávat, ale naučit člověka znát své schopnosti a vlastnosti, dokázat je prakticky uplatnit a být schopen šťastně a plnohodnotně žít.<sup>232</sup>

V druhé své knize „Škola je hra!“ (1991) Houška již představuje konkrétní nápady, metody a hry, které vedou k naplnění tohoto cíle. Vychází přitom z principu názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti a soustavnosti a vysvětluje je tak, aby byly v praxi lépe chápány a využívány než tomu bylo doposud. Navíc přidává své vlastní principy, které podle něj v současné škole chybějí:

- princip iniciace, který je vyprovokováním zvědavosti dětí;
- princip primárních informací, které jsou potřebné pro život každého jedince;

---

<sup>230</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 86-104.

<sup>231</sup> Srov. tamtéž.

<sup>232</sup> Srov. tamtéž.

- princip učení ve druhém plánu, které přináší prostřednictvím her mimointencionální osvojování schopností a dovedností;
- princip kontinuity, kdy proces učení neprobíhá pouze ve školních hodinách a ve školním prostředí, ale je chápán jako komplexní činnosti naplňující každý okamžik lidského života;
- princip kreativní aktivizace, která nesmí být školním prostředím utlumena ale naopak rozvíjena;
- princip bezpečí a lásky, který povede k efektivnosti práce a citlivým vzájemným vztahům.<sup>233</sup>

### **Integrované vyučování**

Integrované vyučování, coby alternativní metoda školní práce, je u nás propagované především Jaroslavem Kotálem, ředitelem Svobodné základní školy v Praze. Integrací, kterou rozumí spojování a propojování učiva, poznatků a informací ve školním vyučování, se zabývá již 20 let. Zastává názor, že vyučování v současném světě, který je globální, nemůže být zakonzervováno v jednotlivých předmětech, ve kterých děti získávají izolované vědomosti, ale naopak se musí otevřít a volně se propojovat podle vzájemných souvislostí. To umožní dětem lépe třídit, srovnávat, analyzovat a zobecňovat vědomosti a lépe je využívat v praktickém životě. Globalizace ve vyučování umožní dětem tvořivě přemýšlet a zapojovat fantazii i vlastní zájmy. Za tímto účelem smazává integrované vyučování tradiční osnovy a časově striktně daný rozvrh hodin a naopak propaguje rámcové plány a volitelné předměty. Jako jednu z hlavních metod využívá dramatizaci výchovy a práci na projektech. K vytváření příznivé atmosféry ve škole přispívá Houška svým přístupem k hodnocení žáků. To je časté, pozitivní a má přinést změnu pohledu na známkování v běžných školách. Stejně jako ostatní uvedené alternativní školy, také v tomto typu vyučování je žákům předáváno na konci školního roku obsáhlé písemné slovní hodnocení. Snahou celého integrovaného vyučování je vytvořit ve třídě takové prostředí, které bude pro děti podnětné, aktivizuje je a inspiruje k učení. Žáci se pak budou moci svobodně projevit a realizovat. Celý přístup takto pojatého integrovaného vyučování je však teprve ve vývoji a jeho koncepce musí být ještě dopracována.<sup>234</sup>

<sup>233</sup> Srov. HOUŠKA, T. Škola je hra! In *Alternativní školy*, s. 86-104.

<sup>234</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 86-104.

Integrovaným vyučováním, můžeme ale také chápat jako začleňování osob s handicapem do běžných škol. Toto pojetí integrovaného vyučování je v současné společnosti častější a je mu věnována značná pozornost také v rámci školské legislativy. U nás podmínky integrace upravuje každoročně MŠMT „Metodickým pokynem k integraci dětí a žáků se zdravotním postižením do škol a školských zařízení“, který je zveřejňován ve Věstníku MŠMT. Dále je integrace osob s handicapem zakotvena v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve Vyhlášce č. 73/2004 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve Vyhlášce č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2004 Sb., v Zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve Vyhlášce č. 505/2006 Sb. kterou se provádějí některá ustanovení o sociálních službách a v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice.<sup>235</sup>

Integrace žáků s jakýmkoli druhem a stupněm postižení do běžných škol nese mnoho pozitiv, ale také rizik. Děti s postižením nejsou izolovány, ale díky kontaktu se svými vrstevníky dosahují vysokého stupně socializace. Přínos integrace je však oboustranný, žáci běžných škol se učí přirozeným způsobem přijímat a chápat odlišnosti a pomáhat svým spolužákům, kteří nejsou ve všech směrech zcela samostatní. Školy často upozorňují také na negativní stránky integrace. Handicap žákům mnohdy znemožňuje absolvovat všechny předměty, které jsou stanoveny v běžných vzdělávacích programech a školy pak musí vytvářet individuální vzdělávací programy, které budou respondovat se specifickými vzdělávacími potřebami těchto žáků. Dále ve školách narážíme na překážky, kterými jsou nedostatečná technická, personální a profesní připravenost. Naše školy tak leckdy nejsou připraveny integrovat žáky s postižením do běžného vyučování a dostát tak zákonem daným požadavkům. Dosud proto nemůžeme proto říci, že by se mohlo jednat o masovou záležitost.<sup>236</sup>

### **Zdravá škola**

Po roce 1991 se ve všech českých školách rozšířily informace o projektu WHO nazvaném „Zdraví pro všechny do roku 2000“, jehož cílem byla podpora zdraví ve školách, na základě péče o zdravé klima školy, mezilidské vztahy a vztahy školy k okolí. U nás tento program nese název „Zdravá škola“ a někdy je označován také jako

---

<sup>235</sup> Srov. PIPEKOVÁ, J. et. al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, s. 234.

<sup>236</sup> Srov. tamtéž.

„Škola podporující zdraví“ (ŠPZ). Organizací a koordinací tohoto programu bylo pověřeno pražské Národní centrum pro podporu zdraví, které se tímto postavilo proti přetěžování a stresování žáků ve školách. Hlavní myšlenkou projektu ŠPZ je vytvoření zdravého prostředí na školách a výchova ke zdravým životním návykům a chování. Cílem je nové humánní pojetí žáka, přátelská atmosféra školy a dobré vztahy mezi učiteli, učiteli a žáky a mezi školou a rodiči.<sup>237</sup>

J. Průcha ve své knize „Alternativní školy a inovace ve vzdělávání“ však uvádí, že ani po dvaceti letech se nepodařilo vytvořit ideální prostředí pro zdravý život na našich školách. V Praze proto byla založena poradna, nabízející konzultace v oblasti tělesných, duševních, mravních a sociálních problémů, na kterou se mohou obracet nejen učitelé a rodiče, ale také sami žáci. Ministerstvo zdravotnictví a sociálních věcí České republiky navíc vydalo 30. října 2002 usnesení vlády č. 1046 k Dlouhodobému programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva České republiky „Zdraví pro všechny v 21. století“, který má soužit jako orientace k odstraňování zdravotních rizik ve školním prostředí a stanovuje základní principy, které mají vliv na socializaci dětí:

- výchova k nezávislosti a tvořivosti;
- podpora kladného sebepojetí a sebehodnocení;
- výchova k odpovědnosti;
- výchova k vzájemné pomoci;
- uspokojování základních sociálních potřeb;
- metoda hodnocení školních výsledků;
- podnětnost školního prostředí a aktivit;
- vliv tlaků vůči etnickým asociálním menšinám.

V současnosti je výchova ke zdraví také součástí oficiálních osnov a výchozím motivem k vytváření postojů vedení školy a učitelského sboru k vytváření pozitivní příjemné atmosféry školy, k čemuž přispívají svými činnostmi také žáci. Školy se tak mají stávat otevřenými institucemi vůči svému okolí, se kterým spolupracují, a kterému nabízejí různé kulturní vyžití. Tím realizují program Zdravé školy a pozitivně působí na zdraví celou společnost.<sup>238</sup>

---

<sup>237</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 86-104.

<sup>238</sup> Srov. tamtéž.

## **Projektové vyučování**

Projektová metoda, přejatá od amerických autorů J. Deweye a W. H. Kilpatricka, je v současné době nejproklamovanější a její prvky jsou aplikovány téměř na všech typech škol. Projektové vyučování je státem ověřováno na několika vybraných školách již od roku 1992. Mezi nejrepresentativnější školy patří fakultní základní škola Obříství, která v čele s ředitelkou Mgr. Jitkou Kašovou dosáhla využitím této metody značných pokroků ve výchově a vzdělávání. Kašová je významnou českou autorkou knih zabývajících se právě projektovým vyučováním a v současné době je ředitelkou soukromé ZŠ Klíček, Praha 4. V projektovém vyučování jsou realizovány jednodenní i dlouhodobé projekty, jednooborové i široce integrující, které jsou určeny buď věkově stejnorodým skupinám, nebo heterogenním zájmovým útvarům v závislosti na cíli a konkrétní problematice. Projektové vyučování jakéhokoli typu lze označit za výchovně-vzdělávací projekt, který integruje dovednosti a vědomosti, umožňuje řešit problémy novými způsoby, zapamatovat si dané postupy pro život a proto o něm hovoříme jako o nejpřirozenější formě výuky. Práce na projektu umožňuje žákům využívat své schopnosti a dovednosti, spolupracovat s ostatními, zažívat odpovědnost a úspěch, plynoucí z výsledků práce. Děti se naučí nejen významu spolupráce, ale také znát a uplatňovat své dovednosti a znalosti. V tomto procesu tak může učitel uplatňovat princip humanizace a demokracie ve školní práci a překonávat strnulost zažitých forem a metod vyučování, které jsou leckdy odtrženy od životní zkušenosti. Projektové vyučování odpovídá na otázku po subjektu vyučování, obrací se na žáka a jeho zkušenosti:

- děti mají jistý vliv na výběr tématu projektu;
- projekt je propojen s životními zkušenostmi dětí;
- program je otevřený ve svém řešení, což znamená, že děti mohou výsledek své práce kreativně ztvárnit a přednést zcela osobitým způsobem;
- děti jsou motivovány a práce je baví, a to vede k jejich samostatnosti a vlastní aktivitě;
- řešením jsou v praxi uplatnitelné znalosti a zkušenosti;
- výsledek projektů je hodnocen a zveřejněn, a děti tak mají možnost prezentovat svou školní činnost a své úspěchy.

Účelem celého projektového učení je tak dosažení iniciativy, vlastní aktivity, tvořivosti, samostatnosti dětí a rozvoj jejich organizačních schopností a dovedností.

Cílem práce učitele je v tomto procesu výběr vhodného tématu, stanovení výchovně vzdělávacích cílů, promyšlení všech možných souvislostí s tématem, vytvoření rámcového časového plánu a volba vhodných metod a forem výchovně vzdělávacího projektu. Dále učitel připravuje pro daný projekt potřebné pomůcky a poskytuje dostatečné množství literatury a dalších zdrojů informací. Je tedy zřejmé, že tato metoda práce s dětmi vyžaduje hodně času na přípravu, mnoho odborných znalostí a také organizační schopnosti v práci učitele. Podaří-li se však najít učitele, kteří jsou ochotni do této přípravy investovat svůj čas a energii, výsledky ve školním prostředí se dostaví takřka okamžitě.<sup>239</sup>

### **Otevřené vyučování**

Otevřené vyučování má svůj původ v reformním hnutí 20. a 30. let 20. století, ale rozvíjeno bylo až v letech 60. a 70., kdy se jeho principy začaly objevovat v praxi škol všech západních států. Toto vyučování vychází z myšlenek volné, činné a tvořivé školy, které byly rozvíjeny Montessoriovou, Freinetem, Petersenem, Deweyem, Rousseauem a dalšími významnými představiteli reformního pedagogického hnutí začátku století. V české pedagogice můžeme sledovat snahy o využití metod otevřeného vyučování již od 80. let v alternativních a soukromých školách a v současnosti je tato metoda využívána také v běžných státních školách. Průcha uvádí, že se jedná o do budoucna nejperspektivnější vyučovací systém, jelikož uspokojuje většinu požadavků, které kladou současné české školy.<sup>240</sup>

Otevřené vyučování je podnětem ke změně v metodách, formách, obsahu a organizaci školní práce, ale především představuje otevřenost školy vůči dětem, mládeži a žákům, kteří stojí v centru veškerých činností tohoto systému. Škola usiluje o odstranění strachu a donucování ve školním prostředí, snaží se poznat zázemí svých žáků a navázat užší vztah s jeho okolím. Na základě poznatků psychologie a dalších věd opouští klasickou lineární představu učení, která je postavena na modelu podnět – reakce, a staví na aktivním, činném, tvořivém procesu, který vychází z přání samotných žáků. Využíváním jejich individuálních specifických schopností a jejich podporou a motivací dociluje takto pojatá škola rozvoje všech žáků, utváření jejich sebedůvěry, asertivity, samostatnosti, aktivity a kreativity při řešení problémů, a připravuje je na život v současné měnící se společnosti. Hlavními rysy takto pojaté školy jsou:

---

<sup>239</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 86-104.

<sup>240</sup> Srov. tamtéž.

- změna vztahu školy k žákovi ve smyslu humanizace a modernizace školní práce;
- pestrost a mnohostrannost vyučovacích metod, technik a forem;
- podpora individuální i společné práce;
- reagování na změny v životních podmínkách dětí, na jejich nepříznivé sociální zázemí či na vliv, který na ně mohou mít masové sdělovací prostředky;
- změna tradičního prostředí třídy i její atmosféry, která přinese vzájemnou důvěru, pochopení a pomoc.<sup>241</sup>

Tyto principy práce s žáky jsou uskutečňovány pomocí několika technik. První z nich nazýváme prací v kruhu. Jejím cílem je zajistit demokracii, blízký kontakt a přátelskou atmosféru pro otevřenou komunikaci. Tímto stylem komunikace může být započat či ukončen školní den, ale také může být relaxací během školního vyučování či prostorem k hodnocení, plánování či spolupracování s žáky.<sup>242</sup>

Další metodou je tzv. svobodná práce, která umožňuje žákům volit mezi vymezenými možnostmi ty činnosti, které vycházejí z jejich individuálních zájmů a schopností. To umožňuje žákům pracovat svým vlastním tempem, samostatně nebo ve skupinách.<sup>243</sup>

Třetím významným způsobem práce v otevřených školách je projektové vyučování. Umožňuje žákům vycházet nejen ze svých znalostí a zkušeností, ale také z okolí, ve kterém žijí. To umožňuje škole otevřít se nejen žákům a jejich rodinám, ale také široké veřejnosti. Projekty podporují samostatnost, tvořivost, komunikaci a sociální dovednosti žáků a odstraňuje pedocentrické a romantizující prvky vyučování, tlak na intelekt a izolovanost poznatků. Aby se mohla školní práce takto uskutečňovat, musí být vytvořeny týdenní plány, které obsahují přehled činností na jeden konkrétní týden a ty navíc rozčleňují na činnosti povinné a volitelné. Žáci jsou tak včas seznámeni s obsahem své práce a mohou se svobodně rozhodnout, jak využijí čas, který k naplnění tohoto plánu mají.<sup>244</sup>

Prvky otevřeného vyučování nacházíme v mnoha současných školách a významnost tohoto vzdělávacího systému posuzujeme také na základě jeho požadavku na změnu vztahu učitele a žáka. Jedná se o první vzdělávací systém v novodobé historii vzdělávání, který má ve své koncepci takto stanoven tento požadavek.<sup>245</sup>

<sup>241</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*, s. 86-104.

<sup>242</sup> Srov. tamtéž.

<sup>243</sup> Srov. tamtéž.

<sup>244</sup> Srov. tamtéž.

<sup>245</sup> Srov. tamtéž.



## **Dramatická výchova**

Hnutí dramatické výchovy vzniklo v polovině 20. století jako dílo americké univerzitní profesorky Winifred Wardové (1884 – 1975). Dramatická výchova je v něm chápána jako tvořivá či výchovná dramatika ve vyučování, která vychází z hnutí nové výchovy a Deweyovy pragmatické pedagogiky. Netvoří však ucelený systém, ale je způsobem, jak mohou děti prostřednictvím dramatických situací objevovat vnitřní a vnější svět. Konkrétní podoba dramatické výchovy tedy může být různá, přes divadelní a rozhlasové soubory, až po výchovu probíhající na základních uměleckých školách. V 90. letech vzniklo Sdružení pro tvořivou dramaturgii, které usilovalo o rozvoj dramatické výchovy prostřednictvím kurzů na pedagogických fakultách a o vznik samostatného studijního oboru na Divadelní fakultě akademie múzických umění (DAMU). Činnost tohoto sdružení významně přispěla také k využití této alternativní metody při práci s dětmi v mateřských, základních a také středních školách, ve volnočasových aktivitách a především ve speciální pedagogice při práci s osobami se zdravotním postižením. Výchovným cílem této koncepce je především vytváření postojů a hodnotové orientace dětí na základě tvořivých činností, které jsou dětmi navrhovány a realizovány. Díky hrám, zapojování své fantazie a tvořivosti a skrze soustředění a spolupráci se rozvíjí celá osobnost dítěte. Skrze vlastní zkušenosti se tak v dětech vytváří nový pohled na svět, společnost, mezilidské vztahy a komunikaci. Dramatická výchova je proto realizována za účelem osvojení si konkrétních způsobů jednání a chování, pro získání odpovědnosti a schopnosti empatie.

### **4.3 Současné snahy o reformu školství**

V České republice vyvrcholily snahy o změnu ve školství v roce 2004 reformou a přijetím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004. Došlo ke změně systému kurikulárních dokumentů a k postupnému přenášení odpovědnosti za vzdělávání na jednotlivé školy.<sup>246</sup> MŠMT schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let a tímto svým rozhodnutím změnilo systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních, na úrovni státní a na úrovni školské. Více

---

<sup>246</sup> Srov. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění k 2. 6. 2010 [online].

informací k dané problematice je možné nalézt v publikaci Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v kapitole Systém kurikulárních dokumentů.<sup>247</sup>

Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako celek a rámcové programy vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy předškolního, základního a středního vzdělávání. Školní úroveň představuje školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách.<sup>248</sup>

Rámcové vzdělávací programy (RVP) byly základním prvkem začínající kurikulární reformy vzdělávání na školách v České republice. Staly se vodítkem pro tvorbu vlastních školních vzdělávacích programů a přinesly školám možnost realizovat výuku s využitím specifických možností jednotlivých škol. Školní vzdělávací programy (ŠVP) umožňují školám samostatně plánovat, co a jakým způsobem budou tyto školy vyučovat. Učitelé tak mají možnost vytvořit si vlastní vzdělávací program, založený na jejich zkušenostech s výukou, a mohou vytvářet vlastní osnovy, které budou odpovídat jejich představám o podobě výuky. To dává učitelům jistou autonomii ve vyučování a umožňuje jim přizpůsobovat se potřebám žáků.<sup>249</sup>

Tato reforma přináší zejména důležitou změnu pohledu na cíle vzdělávání. Hlavním cílem vzdělávání je osvojení si tzv. klíčových kompetencí, tedy schopností a dovedností, které se postupně propojují a jsou předpokladem k účinnému uplatnění se v praktickém životě. Důraz již není kladen na učivo jako takové, ale na schopnost žáků s učivem zacházet.<sup>250</sup> V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní<sup>251</sup>

Tvorba ŠVP ovšem má být pouze začátkem předpokládaných změn, dalo by se říci vstupní fází, od níž se musí dlouhodobě odvíjet skutečné kvalitativní změny ve vzdělávání a v činnostech škol. V praxi jednotlivých škol se nicméně stává, že příprava ŠVP je záležitostí jen několika lidí na škole, bez potřebné aktivity a zájmu ostatních pedagogů, bez nutné spolupráce všech, bez ochoty se o mnohém dohodnout a osvojit si

---

<sup>247</sup> Srov. Výzkumný ústav pedagogický. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online].

<sup>248</sup> Srov. tamtéž.

<sup>249</sup> Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, J. Jak postupovat při tvorbě školního vzdělávacího programu s pedagogickým týmem [online].

<sup>250</sup> Srov. tamtéž.

<sup>251</sup> Srov. Výzkumný ústav pedagogický. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online].

nové věci.<sup>252</sup> To je možná jedním z důvodů, proč se celkově ozývá spíše kritika vůči této školské reformě, a to nejen ze strany učitelů. Reforma má nesnadný průběh a setkává se s nezájmem veřejnosti, což dokládá i výzkum provedený Sociologickým ústavem Akademie věd, který prokázal, že 60% respondentů je spokojeno s podobou základního a středního školství a téměř polovina z nich si myslí, že změny ve školství nejsou nutné. Pro změny ve školství se vyjádřilo pouze 36% dotázaných.<sup>253</sup>

Společnost Scio se v rámci evaluačního průzkumu Mapa Školy dotazovala více než 90 000 pedagogů, zda je podle nich přechod ke školním vzdělávacím programům krokem správným směrem a výsledkem bylo zjištění, že 44% pedagogů základních škol je proti této reformě a jen 38% učitelů základních škol chápe tuto reformu jako správný směr vzdělávání v České republice. U vyučujících na víceletých gymnáziích byla tato statistika 46% proti změnám a 31% pro změny. Tuto situaci dokreslují slova bývalé ministryně školství Dany Kuchtové: „...největší problém (českého školství) je to, že byla sice nastartována reforma českého školství, ale česká veřejnost vlastně neví, proč ta reforma probíhá a neví přesně, v čem ta reforma spočívá“ (Radiofórum, ČRo 1 – Radiožurnál, 28. 6.2 006).<sup>254</sup>

Před rokem 1948 bylo myšlení učitelů i celé české společnosti nakloněno reformnímu vývoji, snahám o pluralitu, rozmanitost, demokratizaci a humanizaci vzdělávání. Tomuto způsobu uvažování napomáhalo národně osvobozené společenské vnímání souvislostí a entuziasmus z nově nabyté svobody. Antropologickou orientaci humanistického pojetí člověka ve výchově navíc prohlubovaly snahy významných pedagogických osobností, které se hlásily k odkazu J. A. Komenského. V letech 1948–1989 však došlo k razantnímu obratu v myšlení naší společnosti. Myšlenky reformních pedagogů 20. a 30. let byly mocensky potlačovány a veškeré změny ve školství byly diktovány „shora“. Podle Riese pak došlo k poškození atmosféry nakloněné vnitřní reformě a toto poškození, jak se zdá přetrvává v systému řízení školství dodnes. Ve školách a učitelské práci došlo jen k částečným změnám, které nevycházejí od učitelů, ale jsou teoreticky vytvářeny na základě nových vědeckých poznatků, nových pohledů na dítě jako subjekt edukace, a dalších humanizujících filosofických koncepcí, které jsou rozvíjeny v zahraničí. Tyto koncepce jsou ovšem přejímány „shora“ a diktovány zákony, ale česká školská praxe na tyto změny není dosud připravena.<sup>255</sup> Můžeme říci, že reformy školství jsou velmi významné

---

<sup>252</sup> Srov. ZEMAN, V. *Reforma školství v České republice* [online].

<sup>253</sup> Srov. tamtéž.

<sup>254</sup> Srov. tamtéž.

<sup>255</sup> Srov. RIES, L., *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*, s. 7-16.

a revoluční, ale většina učitelů i veřejnosti na ně není dosud připravena a proto se jich obává. V mezinárodním srovnání se však podle Zemana ukazuje, že tyto změny jsou nutné a přínosné. Společnost v dnešní době totiž vyžaduje úplně jiné vzdělávání, než jaké nabízí drtivá většina českých škol.<sup>256</sup>

#### 4.4 Současný pohled na vztah učitel – žák podle J. Pelikána

V současné tzv. postmoderní době je mnoho východisek pro řešení problémů spojených s výchovou. Prosazují se především demokratizující a humanizující tendence, které zásadně mění pohled na dítě a také na výchovné a vzdělávací přístupy k němu. Vzniká celá řada mezinárodně uznávaných dokumentů o lidských právech, právech dítěte a jeho respektování. Dítě se tak stává z objektu výchovy a vzdělávání jeho subjektem. Jsou kladeny požadavky na rozvoj jeho individuálních schopností a dovedností, právo na odlišnost a autonomii a jeho vlastní rozhodování o sobě samém.<sup>257</sup> „Postmodernisté“ se drží těchto novodobých myšlenek a radikálně vystupují s kritikou novověké kultury, tradiční školy a univerzálních hodnot, které jsou žákům předávány. Nesdílí optimistickou víru ve vědu a odmítají všechny univerzální koncepce o člověku. Kladou důraz na diferenciaci a heterogenost a tvrdí, že jakákoli výchova, kterou je záměrné a plánované ovlivňování osobnosti žáků je zcela nepřijatelná, omezující svobodu.<sup>258</sup> Zastávají názor, že dítě je schopno samo převzít odpovědnost za svůj život, a proto v jejich pojetí výchova přestává být výchovou. Aby člověk totiž mohl převzít odpovědnost za své chování a jednání, musí dosáhnout potřebného stupně osobní zralosti a toho může dosáhnout pouze vlastní zkušeností, nápodobou, z příkladu jiných a také právě výchovou.<sup>259</sup>

Českým autorem, který se zabývá současným pohledem na vztah mezi učitelem a žákem, je Jiří Pelikán. Uvádí, že problém výchovy jako pomoci a výchovy jako manipulace je v naší společnosti řešen už velmi dlouho. Odkazuje proto na významného německého filosofa a pedagoga Eugena Finka, který již v první polovině 20. století formuloval několik východisek, která umožní autonomní výchovu:

- oscilace mezi výchovou jako pomocí a výchovou jako manipulací;
- oscilace mezi mocí a bezmocí vychovatele;

<sup>256</sup> Srov. ZEMAN, V. *Reforma školství v České republice* [online].

<sup>257</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 12-23.

<sup>258</sup> Srov. RIES, L., *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*, s. 9-35.

<sup>259</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 12-23.

- oscilace mezi obecnými společenskými a individuálními normami a hodnotami;
- oscilace mezi profesní výchovou a výchovou k lidství;
- oscilace mezi možnostmi a omezeními výchovy;
- výchova jako celoživotní proces, týkající se nejen vychovávaného, ale také vychovatele.<sup>260</sup>

Toto kolísání má být vyváženo tak, aby umožňovalo výchovu nejen záměrným působením učitele, ale také vytvářením vhodných podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí sama se sebou, s druhými lidmi, se společenstvím a s přírodou. Výchova má tedy dětem umožnit stát se tím, kým mohou, ale také tím, kým chtějí být. Pedagog má být v roli průvodce realitou, uvádět žáky do života prostřednictvím řetězce situací, ze kterých se budou žáci postupně sami učit. Mezi učitelem a žáky se vytváří vztah důvěry ve schopnosti a síly toho druhého. Učitel se stává přirozenou autoritou, kterou žák sám vyhledává, jelikož v ní nachází oporu a pomoc, a žák se stává nejen subjektem výchovy, ale také subjektem svého života.<sup>261</sup>

Soudobé pojetí vztahu učitel-žák, je velmi odlišné od jeho tradičního chápání, kde byl učitel jednoznačně řídící a usměrňující, a žák se podřizovat a vystupoval jako nesamostatný objekt. Dnes zastáváme názor, že: „Čím méně děti cítí, že jsou vychovávány, tím lépe pro výchovu“.<sup>262</sup> V současné době chápeme žáka jako subjekt edukace, přístup k němu však není jednotný. V řadě publikací se hovoří o dvou protikladných modelech interakcí mezi učitelem a žákem, o kompetitivním a kooperativní modelu interakcí. J. Pelikán se těmito modely hlouběji zabývá a přejmenovává je na „bipolární pojetí“ a „substanciální pojetí“ pedagogické interakce.<sup>263</sup>

### **Bipolární pojetí interakce**

Těžiště bipolárního pojetí vychází z tradičního chápání rolí učitele a žáka, tedy ze vztahu nadřazenosti a podřízenosti. Učitel stanovuje cíle komunikace, činnosti žáků, a sleduje, kontroluje a hodnotí, zda žáci plní jeho požadavky. Snahou učitele je dosáhnout změn v chování a jednání svých žáků ve schodě s učitelovou představou.

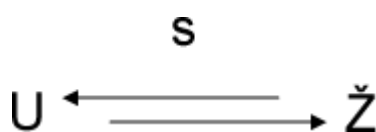
<sup>260</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 12-23.

<sup>261</sup> Srov. tamtéž, s. 12-85.

<sup>262</sup> PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 78.

<sup>263</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 68-85.

Toho dociluje fixací žáků na svou osobu. Žák stojí v centru pozornosti učitele a sám se zaměřuje na učitele a na jeho požadavky. Cílem této koncepce je tedy úspěšná interakce s tím druhým, čímž dochází k posouvání obsahu vzdělávání do pozadí zájmů obou zúčastněných subjektů. Žák vnímá jako dominující prvek pedagogického procesu učitele a snaží se přizpůsobit jeho požadavkům a představám. Jeho školní úspěšnost je závislá na jeho schopnosti adaptovat se požadavkům školy. Žák je v tomto typu interakce znevýhodněn, protože dochází k jeho ovlivňování a jeho zájem o předmět a jeho obsah ustupuje do pozadí nebo nemusí být vůbec vzbuzen. Dochází k příliš velké fixaci žáka na učitele a učitele na žáka.<sup>264</sup>



Obr. 1 Grafické znázornění bipolární, kompetitivní interakce

Legenda: U – učitel

Ž – žák

S – substance, podstata vztahu (např. cíl, společný zájem, postoj, apod.)

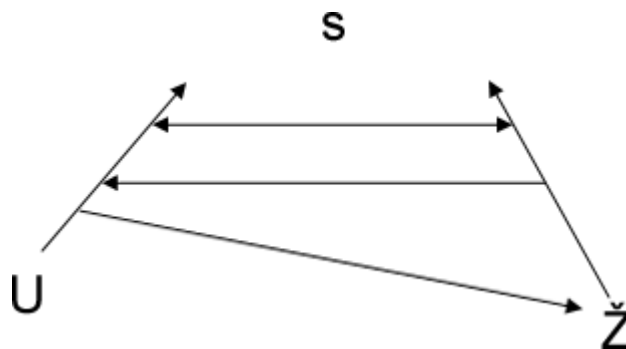
### Substanciální pojetí interakce

O substanciálním pojetí interakce hovoříme díky R. Paloušovi, který zavedl pojem „nárok“ jako novou dimenzi interakce mezi učitelem a žákem. Ve své knize „Čas výchovy“ (1991) uvádí, že pod pojmem nárok můžeme chápat cíle, hodnoty či obsahy vzdělávání, které jsou smyslem a těžištěm vzájemné interakce. Vztah mezi učitelem a žákem není vztahem mezi subjektem a objektem, ale jde o dva vzájemně se respektující a v určité fázi i spolupracující subjekty, které jsou zaměřeny na konkrétní společný problém. Učitel je však zkušenější a proto je danému problému blíže, může proto nepřímo ovlivňovat žáka, podporovat ho a vytvářet takové situace, aby problém upoutal žákovu pozornost. Žák poté směřuje k problému (substanci) dobrovolně a samostatně. V určitém stádiu však žák pochopí, že potřebuje při řešení problému pomoc a začne sám usilovat o spolupráci s pedagogem, který má potřebné znalosti

<sup>264</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 68-85, PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 81-126.

a zkušenosti. Dochází tak k převrácení tradičního modelu, ve kterém učitel usiluje o žáka, ale žák sám vyhledává kontakt s učitelem a jeho pomoc.<sup>265</sup>

Substanciální interakce je pro pedagoga náročnější, protože vyžaduje citlivý a promyšlený přístup k žákovi a vyhledávání či vytváření takových situací, které osloví žáka, vzbudí jeho zájem a motivují jej k aktivitě a k dosažení cíle. Žák již neplní jen příkazy a požadavky, které mu byly diktovány v modelu bipolární interakce, ale jeho zájem o dosažení cíle vychází od něho samého. Substanciální pojetí interakce je tedy založeno na vytváření situací, ve kterých se žák učí svobodně rozhodovat, ale také nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Žák tak získává osobní zkušenost z výsledků svých rozhodnutí. V substanciálním pojetí interakce tedy již není rozhodující vazba mezi učitelem a žákem, ale směřování obou subjektů k témuž nároku, substanci. Žák již nesleduje pouze učitelovu osobnost, ale směřuje odpovědně a samostatně k cílům výchovy a vzdělávání.<sup>266</sup> „Substanciální pojetí pedagogické interakce vychází z vnímání žáka ne jako soupeře, ale jako potenciálního pokračovatele pedagoga. Ten se pak stává skutečným průvodcem mladého člověka, jím přijímaným a akceptovaným. Pokud pak jednou žák překoná svého učitele a postoupí o křížek dál, než mohl pedagog, který mu pomáhal do života, je to jen ke cti tomuto pedagogovi.“<sup>267</sup>



Obr. 2 Grafické znázornění substanciální interakce

Legenda: U – učitel

Ž – žák

S – Substance, podstata vztahu

a – nepřímé ovlivnění žáka zaujetím pro substanci

b – žák cítí, že nemá dostatek znalostí nebo zkušeností a obrací se na učitele o pomoc

c – vzájemná spolupráce a partnerské vztahování se k substanci

<sup>265</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 68-85, PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 81-126.

<sup>266</sup> Srov. tamtéž.

<sup>267</sup> PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*, s. 83.

## Závěr

Na základě této práce mohu říci, že většina pokusů o radikální změnu ve výchově a vzdělávání během 20. století byla spojena s novým pohledem na člověka, který je vychováván nebo vychovává.<sup>268</sup> Během mnou zkoumaného období můžeme pozorovat tři základní pojetí výchovy, ve kterých byl žák nahlížen nejprve jako objekt edukace a později jako subjekt s různou mírou vlastní samostatnosti a odpovědnosti za své vzdělávání.

Období do roku 1918, období existence Rakouska-Uherska, herbartovské pedagogiky, ale také již prosazování protihertovských tendencí, je obdobím akcentujícím roli pedagoga či pedagogické instituce při ovlivňování vychovávaného jedince.<sup>269</sup> Výchova je chápána jako „*plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídít jej normám společnosti, ale i normám instituce*“<sup>270</sup> Na žáka je pohlíženo jako na objekt edukace, na který je třeba odborně působit a přetvářet jej. Jako hlavního představitele tohoto směru u nás můžeme uvést například G. A. Lindnera, který označoval výchovu jako „*spodobování se slabšího silnějšími, nehotového poměrně hotovému, neuvědomělého uvědomělému, chovance vychovateli*“.<sup>271</sup> Tato pedagogika je někdy nazývána „manipulační pedagogikou“, ve které je žák veden slepou poslušností vůči autoritám, chybí zde vnitřní přijetí učitelova vlivu na žáka, a proto vzniká rozpor mezi vnějšími a vnitřními postoji žáka.<sup>272</sup>

Druhým obdobím, zásadního charakteru, jsou 20. a 30. léta 20. století, která přinesla zásadní zlom v pohledu na žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jednotliví učitelé, kteří přicházeli se svými více či méně propracovanými reformními snahami, akcentovali roli žáka ve výchově, chápali jej jako subjekt vlastní formování a zvýrazňovali podíl jeho osobnosti na vlastním utváření. Výchova byla v tomto období chápána jako „*činnost směřující k rozvoji v každém individuu veškeré dokonalosti, které je schopen*“.<sup>273</sup> Mezi nejvýznamnější inspirační zdroje tohoto pojetí patří například

---

<sup>268</sup> Srov. RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*, s. 37-45.

<sup>269</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 8-40.

<sup>270</sup> MAREŠ, J., PRUCHA, J., VALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*, s. 277.

<sup>271</sup> KLIKA, J., ŠTĚCH, K. *Stručný slovník pedagogický*. In *Výchova jako teoretický problém*, s. 34.

<sup>272</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 8-40.

<sup>273</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 34.



Rousseau, Key, Montessori, Freinet, Steiner a další, kteří zastávali názor maximální svobody ve vzdělávání, a to i za cenu omylů a chyb, z nichž se děti učí.<sup>274</sup>

Třetím obdobím jsou současné snahy o hledání těžiště v interakci pedagoga a žáků. O výchově a vzdělávání nyní hovoříme jako o „*činnosti s cílem předávat inteligentně a dobrovolně hodnoty považované za žádoucí a vytvářet u žáka touhu dále pokračovat.*“<sup>275</sup> Žák je vnímán jako subjekt edukace, který podléhá výchovnému působení, které je však ovlivněno interiorizací výchovných vlivů vychovávaným jedincem. Čistě verbální působení je tedy nahrazeno vytvářením vhodných situací a organizováním osobních zkušeností žáků. Výchova je činnost působící na subjekt nebo skupinu subjektů, která je těmito subjekty vyhledávána a přijímána, hovoříme o ní jako o „*procesu záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnými jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“<sup>276</sup>

Cílem této práce bylo zabývat se vztahem mezi učitelem a žákem, jeho utvářením a vývojem ve 20. století. Přesto, že role učitele i žáka doznala během této doby razantních proměn a současný systém vzdělávání je postaven na tzv. pedagogické antropologii, která studuje člověka ve výchově a snaží se obsáhnout podstatu lidské bytosti v její komplexnosti, celistvosti a všestrannosti, současná pedagogická praxe stále neodpovídá tomuto celospolečenskému úsilí o změnu. Současná pedagogika je postavena na antropologických, psychologických, sociologických, filosofických, teologických a dalších vědních poznatcích, ale v praxi se jí stále nedaří uplatňovat takový přístup, který by dokázal obsáhnout všechny tyto poznatky a zaktivizovat žáky natolik, aby se sami stali aktivním subjektem svého života.<sup>277</sup>

---

<sup>274</sup> Srov. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 8-40.

<sup>275</sup> PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*, s. 36.

<sup>276</sup> MAREŠ, J., PRUCHA, J., VALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*, s. 278.

<sup>277</sup> Srov. RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*, s. 37-45.

## Seznam literatury

BOLKOVÁ, G., RÝDL, K, *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*. Praha: Agentura STROM, 1993. ISBN Neuvedeno.

CACH, J. *Gustav Adolf Lindner: život a dílo zakladatele pedagogiky na filosofické fakultě Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1990. ISBN 80-7066-345-6.

CIGÁNEK, R. *Politický zápas o jednotnou státní školu 1945 – 1949*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1611-7.

CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*, Druhý svazek, Devatenácté století. Praha: 2002. ISBN 80-238-80003-9.

CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha: Miroslav Cipro, 2001. ISBN 80-238-6334-7.

KASPER, T. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOPÁČ, J. *Josef Úlehla a Moravské učitelstvo*. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1967. ISBN Neuvedeno.

LUKÁČ, E. *Reformné pedagogické hnutie v ČSR – zdroj inšpirácií pre súčasnú školu*. Přeřov: Metodické centrum Přeřov, 2000. ISBN 80-8045-204-0.

PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PELIKÁN, J. *Pomáhat být: Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-0345-4.

PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amonium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PIPEKOVÁ, J. et. al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PODLAHOVÁ, L. et. al. *1 + 100 osobností pedagogiky a školství v Českých zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého středisko VUP, 2001. ISBN 80-244-0313-7.

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

PŘÍHODA, V. *Školská reforma, polemické stati*. Praha: Orbis, 1931. ISBN Neuvedeno.

REBLE, A. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. ISBN 80-08-02011-3.

RIES, L. *Člověk a výchova: K humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-900856-4-5.

RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992. ISBN Neuvedeno.

ŠKODOVÁ, E. *Josef Úlehla a jeho přínos reformní pedagogice na přelomu 19. a 20 století*. České Budějovice, 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

URBANOVSÁ, E. *České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody*. *Pedagogická orientace*. 1996, č. 21, s. 18-24. ISBN Neuvedeno.

ÚLEHLA, J. *Úvaha o budoucí volné škole československé*. Brno: Moravsko slezské revue, 1921. ISBN Neuvedeno.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. et. al. *Pedagogika pro učitele, 2. rozš. a aktualiz.* vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁŇOVÁ, R. *Josef Úlehla a jeho úsilí o novou školu*. In *Významné pedagogické osobnosti – Jan E. Kosina, Jan Lepař, Josef Úlehla – a jejich podíl na utváření českého školství: materiály z odborné konference, konané 6. listopadu 2002 v Přerově*, Konířová, M. (ed.). Přerov: Muzeum Komenského v Přerově, 2003. ISBN Neuvedeno.

VRÁNA, S. *Josef Úlehla. Jeho myšlenky a snahy o novou školu*. Brno: 1922. ISBN Neuvedeno.

ZUMR, J. *Máme-li kulturu je naší vlastní Evropa: herbartismus a česká filosofie*. Praha: Filosofia [FÚ AV ČR], 1998. ISBN 80-7007-110-9.

## Internetové zdroje

Informační centrum OSN. *O OSN* [online]. Praha: OSN © 2008 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.osn.cz/system-osn/o-osn/>>.

Informační centrum OSN. *Dokumenty OSN* [online]. Praha: OSN © 2008 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/>>.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Jak postupovat při tvorbě školního vzdělávacího programu s pedagogickým týmem* [online]. Praha: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita © 2006 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://svp.muni.cz/dokumenty.php?klic=1.2.>>.

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě* [online]. Praha: MZV © 2002 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <[http://mzv.cz/jnp/cz/zahranicni\\_vztahy/multilateralni\\_spoluprace/obse\\_organizace\\_pro\\_bezpecnost\\_a/organizace\\_pro\\_bezpecnost\\_a\\_spolupraci\\_v.html.>](http://mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/multilateralni_spoluprace/obse_organizace_pro_bezpecnost_a/organizace_pro_bezpecnost_a_spolupraci_v.html.>).

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Rada Evropy* [online]. Praha: MŠMT © 2006 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://msmt.cz/mezinarodni-vztahy/rada-evropy>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 2.6.2010* [online]. Praha: MŠMT, © 2005 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.

Otevřená encyklopedie Navajo. *Evropské společenství* [online]. [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://evropske-spolecenstvi.navajo.cz>>.

Rada Evropy. *O radě Evropy* [online]. Praha: Rada Evropy © 2010 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <[http://www.radaevropy.cz/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=15](http://www.radaevropy.cz/index.php?option=com_frontpage&Itemid=15)>.

SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu* [online]. [cit. 12. října 2008]. Dostupné na WWW: <[http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/Publikace\\_download/R\\_01\\_Reformn%C3%AD\\_Pg.doc](http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/Publikace_download/R_01_Reformn%C3%AD_Pg.doc)>.

THORBJÖRN, L. *Ellen Key* [online]. [cit. 12. října 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/keye.pdf>>.

Vláda české republiky. *Úmluva o právech dítěte* [online]. Praha: OSN © 2008 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>>.

VODÁKOVÁ, J. Krátce z historie základního školství. In *Zkola: Informační a vzdělávací portál školství Zlínského kraje* [online]. Zlín: Zkola, © 2008 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/zakladniskoly/28220.aspx>>.

Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program* [online]. Praha: VUP, © 2009 [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

ZEMAN, V. *Reforma školství v České republice* [online]. [cit. 15. ledna 2011]. Dostupné na WWW: <<http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>>.

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Všeobecná dohoda o lidských právech (10. 2. 1948), Článek 26.

Příloha 2: Úmluva o právech dítěte (20. 11. 1989), Článek 28, 29.

## **Příloha 1: Všeobecná dohoda o lidských právech (10. 2. 1948)**

### Článek 26

1. Každý člověk má právo na vzdělání. Vyučování musí být přinejmenším na elementárním a základním stupni bezplatné. Elementární vyučování je povinné. Odborné a řemeslné školní vzdělání musí být všeobecně dostupné a vysokoškolské vzdělání musí být podle měřítek vlastních schopností přístupné všem stejným způsobem.
2. Vzdělání musí být zaměřeno na plný rozvoj lidské osobnosti a posílení vědomí lidských práv a základních svobod. Musí podporovat porozumění, toleranci a přátelství mezi všemi národy a všemi rasovými a náboženskými skupinami a musí podporovat činnosti OSN k udržení míru.
3. Rodiče mají přednostní právo volby způsobu vzdělání, kterého se jejich dětem musí dostat.<sup>278</sup>

---

<sup>278</sup> Srov. BOLKOVÁ, G. *Svoboda výchovy a vzdělávání v mezinárodních smlouvách a dokumentech*, s. 11-16.

## **Příloha 2: Úmluva o právech dítěte (20. 11. 1989)**

### Článek 28

1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání a s cílem postupného uskutečňování tohoto práva a na základě rovných možností zejména:
  - a) zavádějí pro všechny děti bezplatné a povinné základní vzdělání,
  - b) podněcují rozvoj různých forem středního vzdělání zahrnujícího všeobecné a odborné vzdělání, činí je přijatelné a dostupné pro každé dítě a přijímají jiná odpovídající opatření, jako je zavádění bezplatného vzdělání a v případě potřeby, poskytování finanční podpory,
  - c) všemi vhodnými prostředky zpřístupňují vysokoškolské vzdělání pro všechny podle schopností,
  - d) zpřístupňují všem dětem informace a poradenskou službu v oblasti vzdělání a odborné přípravy k povolání,
  - e) přijímají opatření k podpoře pravidelné školní docházky a ke snížení počtu těch, kteří školu nedokončí.
  
2. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, činí všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve školách byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte a v souladu s touto úmluvou.
  
3. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, rozvíjejí a podporují mezinárodní spolupráci ve věcech týkajících se vzdělání, zejména s cílem přispět k odstranění nevědomosti a negramotnosti ve světě s cílem usnadnit přístup k vědeckotechnickým poznatkům a moderním metodám výuky. V souvislosti s tím bude brán zvláštní ohled na rozvojové země.

### Článek 29

1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se shodují, že výchova dítěte má směřovat k:
  - a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, a rozumových a fyzických schopností v co nejširším objemu, výchově zaměřené na posilování úcty

k lidským právům a základním svobodám a také k zásadám zakotveným v Chartě spojených národů,

- b) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím,
- c) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti, v duchu porozumění, míru,
- d) snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu,
- e) výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.

2. Žádná část tohoto článku nesmí být vykládána způsobem omezujícím svobodu jednotlivců a organizací zřizovat a řídit výchovné instituce. Za všech okolností je však třeba zabezpečit dodržování principů stanovených v odstavci 1 tohoto článku a podmínek, aby vzdělání poskytované těmito institucemi odpovídalo minimálním standardům stanoveným státem<sup>279</sup>

---

<sup>279</sup> Srov. Informační centrum OSN. *Dokumenty OSN* [online].



## Abstrakt

ŠKODOVÁ, E. *Pojetí vztahu učitele a žáka v České republice od začátku 20. století po současnost*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. P. Bauman.

**Klíčová slova:** Pedagogika 20. století, reformní pedagogické hnutí, alternativní školy, subjekt edukace, vztah učitel-žák, reformy školství.

Práce pojednává o vztahu učitele a žáka a pojetí žáka coby objektu či subjektu edukace. V první části je popisováno pojetí žáka jako objektu pedagogického působení a akcentující role pedagoga ve výchovně-vzdělávacím procesu, které převládaly v 19. století. Druhá část se věnuje reformnímu pedagogickému hnutí 20. a 30. let 20. století, kdy došlo k razantní změně v pohledu na žáka a k jeho neúměrnému prosazování v pedagogickém vztahu. Třetí kapitola se snaží o reflexi nacionalistické a socialistické pedagogiky a přispívá popisem jednotné nediferenciované školy. Poslední část přináší pohled na soudobé pojetí vztahu učitele a žáka a jejich vzájemné interakce.

## **Abstract**

The relationship between teacher and pupil in 20<sup>th</sup> Century.

**Key words:** education in 20<sup>th</sup> Century, educational reform movement, alternative school, subject of education, teacher and pupil relationship, educational reform.

This thesis investigates a relationship between a teacher and a pupil and the understanding of the pupil as an object or a subject of education. The first part describes the objectivist approach to the pupil and the accenting role of the pedagogue in the educational process, which prevailed in the 19<sup>th</sup> century. The second part concerns the reformist pedagogical movement of the 1920's and 1930's, which period brought radical changes to the approach to the pupil and an immoderate promotion of the new approach to the pedagogical relationship. The third chapter tries to reflect nationalistic and socialistic pedagogy and offers a description of a comprehensive non-differentiated school. The last chapter deals with the recent conception of the teacher-pupil relationship and their mutual interaction.