

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Miroslava Dobiášová

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**Zásady Jana Ámose Komenského z pohledu jednotlivých
dějinných epoch**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Petrová, Ph.D.

Olomouc

2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 2. 4. 2010

.....

Ráda bych poděkovala zejména své vedoucí diplomové práce, Mgr. Jitce Petrové, Ph.D., za její cenné rady a trpělivost při zpracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům Základních škol v Rožnově pod Radhoštěm a blízkém městě Zubří, na kterých proběhl didaktický test a pozorování.

Obsah

Obsah.....	4
Úvod	6
1 Životopis Jana Ámose Komenského	8
2 Pedagogická činnost Jana Ámose Komenského	18
3 Vyučovací zásady Jana Ámose Komenského	22
3. 1 Vyučovací zásada názornosti	23
3. 2 Vyučovací zásada systematičnosti a soustavnosti	25
3. 3 Vyučovací zásada aktivity	26
3. 4 Vyučovací zásada trvalosti.....	27
3. 5 Vyučovací zásada přiměřenosti	28
4 Vyučovací zásady z pohledu dějinných epoch	30
4. 1 Období konce 18. století a začátek 19. století.....	30
4. 2 Období 2. poloviny 19. století.....	37
4. 3 Období konce 19. století a počátek 20. století	41
4. 4 Období buržoazně demokratické republiky (1918 – 1939)	44
4. 5 Období Československé republiky po roce 1945.....	48
4. 6 Období České republiky.....	51
4. 6. 1 Vzdělávací program Obecná škola	51
4. 6. 2 Vzdělávací program Národní škola.....	52
4. 6. 3 Vzdělávací program Základní škola	54
4. 6. 4 Rámcový vzdělávací program.....	55
5 Zásady Jana Ámose Komenského v současné praxi	58
5. 1 Charakteristika výzkumného vzorku	58
5. 2 Výzkumné metody	61
5. 3 Analýza jednotlivých položek didaktického testu	62
5. 4 Analýza jednotlivých položek pozorovacího protokolu	75
5. 5 Shrnutí praktické části.....	80
Závěr.....	81
Seznam použité literatury a internetových zdrojů.....	83

Seznam příloh.....	86
Anotace.....	91

Úvod

Jan Ámos Komenský patří bezesporu k výrazným postavám české i evropské kultury. Jeho myšlenkami se zabývá řada historiků, pedagogů či filologů a ti přichází se stále novými poznatky. Širší veřejnosti ale Komenský příliš známý není. Považujeme jej sice za jakéhosi velikána, kterému prokazujeme úctu, ale jeho myšlenky a díla nám zůstávají vzdálené. Možná je to tím, že žijeme v 21. století a od Komenského nás dělí plných 300 let. Logicky by nás tedy jeho odkaz nemusel příliš zajímat, kdyby nebyl i v nynější době tak aktuální. Ideje míru mezi národy, svobody, snášenlivosti mezi lidmi, celoživotní výchovy se uplatňují i dnes. Odkaz Komenského přijala za svůj i Organizace spojených národů, která v moderní době ztělesňuje představy Jana Ámose Komenského o mezinárodním mírovém soužití a jež ho pojala za svého patrona. Poselství této osobnosti se šíří po celém světě.

Jan Ámos Komenský je velkou osobností naší pedagogiky. Jeho dílo „Velká didaktika“ se zabývá vzděláváním a jeho zefektivněním. Didaktické zásady patří bezesporu k základním kamenům, které vedou ke zkvalitnění vyučovacího procesu. Jak už se měnily systémy školství České republiky, měnilo se i postavení didaktických zásad. Každá dějinná epocha využívala tyto zásady více či méně.

Cílem této práce je přinést ucelený pohled na vývoj a postavení vyučovacích zásad od doby, kdy nás s nimi seznámil Jan Ámos Komenský, až do doby dnešní. Cílem předkládané práce je tedy ucelený pohled na vývoj didaktických zásad v průběhu dějin.

Tato práce je v základu rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá zpracováním postavení didaktických zásad v jednotlivých etapách dějin, které byly pro Českou republiku nějakým způsobem významné. Konec 18. století a začátek 19. století charakterizuje vláda Marie Terezie a Josefa II. V této době jsme byli součástí Rakouské monarchie, veškerý kulturní i školský život se podřizoval Rakousku. 2. polovinu 19. století značí bachovský absolutismus, který se v Rakouské monarchii začal uplatňovat po porážce buržoazní revoluce v roce 1848 – 1849. Dalším významným mezníkem v dějinách České republiky je přelom 19. a 20. století, kdy se k moci dostává buržoazie. Buržoazii se jedná jen

o to, aby upevnila svou moc, a to pracujícími občany, kteří jim jsou ku prospěchu. Vznik Československé republiky dne 28. 10. 1918 pod „taktovkou“ prezidenta Tomáše Garrigua Masaryka je dalším významným předělem v našich dějinách. Tomáš Garrigue Masaryk začíná v lidech probouzet a pěstovat národní hrdost a vlastenectví. Avšak slibný vývoj Československé republiky, a s tím i zkvalitnění úrovně školství, přetrhla fašistická okupace. Osvobození sovětskými vojsky zcela změnilo vývoj Československé republiky. Do veškerých sfér českého a slovenského národa začalo pronikat vše, co je sovětské. Rokem 1993 se vše změnilo. Česká republika je samostatným státem a opět začala budovat svou národní hrdost a s tím i zkvalitňovat školství. Začalo se vyučovat podle Vzdělávacího programu Obecná škola, Národní škola a Základní škola. Roku 2006 vzešel v platnost nový, zcela závazný, a jediný vzdělávací program a to Rámcový vzdělávací program.

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na postavení vyučovacích zásad v dnešním moderním vzdělávání. Druhá část této práce je rozdělena do dvou kapitol. První kapitolu tvoří didaktický test a druhou kapitolou je pozorování.

Na základě zcela specifického tématu, který byl zvolen pro tuto práci, nebylo snadné najít literaturu, která by poskytla potřebné informace. Po dlouhém procházení různých literatur a internetových odkazů jsem se setkala s knihou od Josefa Váni „Dějiny pedagogiky“. Tato kniha je sice staršího vydání, ale přehledně poskytuje vývoj našeho školství, systémy i pedagogy nejen českého původu. Tento fakt pomáhá k celkové představě o tom, jaké školní systémy se nacházejí nejen u nás. Další knihou, která obsahovala řadu cenných informací, byla kniha od Lubomíra Mojžíška „Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé vyučovacího procesu“. Tato kniha byla využita v kapitole, ve které jsou charakterizovány jednotlivé vyučovací zásady. Jan Ámos Komenský charakterizuje a specifikuje tyto zásady ve Velké didaktice, zde jsou ale popsány na základě přirovnání a metafor, zejména přirovnání k přírodě.

1 Životopis Jana Ámose Komenského

Jan Komenský se narodil dne 28. března 1592 zámožnějšímu uherskobrodskému mlynáři Martinovi Segešovi Komenskému a jeho ženě Anně. Ti žili pod mírnou vrchností pánů z Kunovic, kteří poskytovali ochranu Jednotě bratrské a na svém panství uskutečňovali politiku náboženského soužití. V době Komenského narození skýtala jeho vlast velmi pestrý nábožensko-politický obraz. V Čechách žilo kolem 80 % utrakvistů ¹ a luteránů ², 10% katolíků, a asi 5% stoupenců Jednoty bratrské, menších skupin kalvinistů ³ a drobných sekt.

V roce 1604 zahájil sedmihradský velmož Štěpán Bočkaj povstání proti Habsburkům. Tento rok byl pro Komenského nesmírně obtížný. Osířel, městečko Strážnice, kde právě bydlel, shořelo a vzápětí přišel o své dědictví, když uherští vojáci vyplenili rodný dům Komenských v Uherském Brodě. Majetková pohroma zapříčinila, že Jan nemohl pokračovat v hospodářské práci svého otce. V letech 1608 - 1611 přešel na bratrskou školu do Přerova. Zde se uskutečnilo důležité setkání s duchovními a světskými představiteli Jednoty. Byli to zejména biskup Jan Lánecký a hlavní moravský velmož Karel starší ze Žerotína, kteří Komenského později podporovali na studiích v zahraničí. Jednota bratrská totiž potřebovala novou inteligenci, učitele a duchovní, proto posílala své nadané studenty na kalvinistické vysoké školy v Německu. Univerzita Karlova v Praze byla jednak na velmi nízké úrovni a navíc v rukou novoutrakvistů ⁴, kteří měli vůči Jednotě ideologické výhrady. Jako devatenáctiletý mládenec přijal biblické jméno Ámos (z latinského

¹ Utrakvismus je křesťanská konfese (konfese = vyznání víry v Boha), která vzešla z husitství a trvala až do rekatolizace (rekatolizace = úsilí o navrácení věřících protestantů do římskokatolické církve) po bitvě na Bílé hoře. V 15. století byl dominantní vírou v Čechách a silné zastoupení měl i na Moravě. Utrakvisté se vždy považovali za plnohodnotnou součást nerozdělení katolické církve. Stoupenci utrakvismu se označovali jako utrakvisté či kališníci. Označení utrakvismu pochází z latinského sub utroque specie, čili pod obojí způsobou, což odkazuje na hlavní sebeidentifikaci utrakvistů.

² Luteráni nebo-li luteránská církev je protestantským křesťanským vyznáním, které vychází z odkazu Martina Luthera a protestantské reformace. Označení „luteráni“ je původně polemickým označením ze strany katolíků, kteří tak označovali protestanty coby heretiky (volí se či vybírá určitý odlišný pohled, který je neslučitelný s obecnou vírou dané církve, tj. ortodoxií).

³ Kalvínské náboženství (také kalvinismus, kalvínství, helvétství, helvístství, reformovaná církev, příslušníci někdy označováni jako kalvíni) vzniklo ve Francii v 16. století za reformace. Šířil se Jan Kalvín, který kázal, že každý člověk má Bohem určené poslání, důraz na lidskou pracovitost, zákaz veřejných zábav.

⁴ Novoutrakvismus je označení, které pro období 16. století zavedl Ferdinand Hrejsa. Označení novoutrakvismu označovalo směry ovlivněné německým luterstvím. Někteří současní historici odmítají pojem novoutrakvismus a nazývají jej českým luterstvím.

amos = láskyplný, miláček) a roku 1611 se vydává na Nassavskou akademii do německého Herbornu. V herbornském profesorském sboru vynikal Johann Heinrich Alsted, jeden z nejznámějších filozofů a teologů počátku 17. století, jež měl zde na Komenského největší vliv. Požadoval shrnutí vědění v jeden přehledný systém. A také se zabýval přírodovědou a „tajnými naukami“ (alchymie, astrologie). Tuto renesanční zvědavost přenesl i na svého studenta. Johannes Fisher-Piscator podnítil v Janovi hluboké zvládnutí Bible a zároveň víru v chiliasmus (nastolení tisíciletého království božího), který měl přinést nápravu lidstva. Nemenší význam měly také státně teoretické názory bývalého herbornského profesora Johanna Althusia. Tvrdil, že spravedlivý stát je uspořádán na základě stavovských korporací, a že se v něm musí dělit moc mezi panovníka a stavy.

„Ve studiích pak pokračoval na univerzitě v Heidelbergu, v hlavním městě kalvinistické Falce, označovaném jako „sídlo Múz nad Neckarem“.“⁵ Zdejší renesanční zámek byl sídlem pozdějšího českého krále, nyní mladého kurfiřta⁶ Fridricha V. Falckého. Ten představoval naději v nadcházejícím konfliktu s Habsburky, oženil se s dcerou anglického krále Jakuba I. Alžbětou Stuartovnou, vladaře přední protestantské moci. Komenský se s touto kurfiřtskou rodinou poprvé setkal v Nizozemí.

Z heidelberských univerzitních učitelů na něj silně zapůsobil především David Pareus, který se snažil smířit narůstající rozpory mezi protestantskými církvemi (irenismus) a hovořil o nutnosti odstranit války jako překážky lidské blaženosti. Seznámil se zde také s dílem polského astronoma Mikuláše Koperníka (1473-1543), hlásajícího nový heliocentrický názor (Slunce klade do středu vesmíru), který však Komenský nikdy nepřijal. *„Za svých studií se mladý moravský student dostal nepřímou do styku i s dílem Wolfganga Ratkeho (1571-1635), který poukazoval na nezbytnost reformy školství a vzdělání.“⁷*

Roku 1614 se Komenský vrátil do své vlasti a v tomto roce poprvé a naposledy navštívil Prahu. Uvědomoval si nepoměr mezi svou zemí a Západem. Dříve byla středem Evropy, ale výtvořily srovnatelné s tím, co viděl v západních zemích zde

⁵ KUMPERA, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 7.

⁶ Kurfiřt je označení pro říšského knížete, který má právo volit krále Svaté říše římské.

⁷ KUMPERA, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 7.

postrádal. „*Ponukla mne opravdová láska k milé vlasti a lítostivá nad krajanů nedbanlivostí bolest*“, *povzdechl si krátce po příchodu na Moravu.*“⁸ Začal vyučovat na přerovské latinské škole. Chtěl v ní zavést „příjemnější metodu vzdělávání dětí“. Porovnával soudobou úroveň bratrského školství s podněty německého pedagoga Wolfganga Ratkeho. Nacházel zde shody v důrazu na nezastupitelnost mateřského jazyka, ale také rozdíly, jež svědčily v prospěch ratichiánské reformy. V jejím duchu se snažil usnadnit žákům výuku cizích jazyků, zejména latiny, a usiloval o názorné vzdělávání mládeže.

V roce 1616 pak byl vysvěcen i na bratrského duchovního. V posledních předválečných letech se zabýval dějinami Moravy a rodu Žerotínů, ale zejména začal pracovat na první české encyklopedii Divadlo veškerenstva věcí, ve které chtěl přehledně shrnout dosavadní vědění o světě z historických, teologických a geografických hledisek. Vrcholem Komenského úsilí z této doby je mapa Moravy, která vyšla v Amsterdamu roku 1627 a do počátku 18. století poskytovala nejspolehlivější kartografické údaje o této části českého státu. Patrně se již seznámil i s dílem významného soudobého myslitele Johana Valentina Andreae (1586-1654), kritika soudobé společnosti i náboženské nesnášenlivosti.

Život Komenskému změnila, tak jako spoustě lidem, válka. České stavovské povstání v letech 1618 - 1620, ve kterém se Jan Ámos postavil na stranu povstalců proti Habsburkům, a osobně se účastnil uvítání nového českého krále - Fridricha Falckého, otevřelo cestu k dosud největšímu evropskému konfliktu, trvajícím třicet let. Třicetiletá válka měla hlavně pro český národ tragické následky. „*Na jejím počátku žil již Komenský na panství Jana Skrbenského z Hříště v severomoravském Fulneku, kde se stal správcem bratrského sboru i učitelem místní školy a kde také založil rodinu.*“⁹ 19. června 1618 uzavřel v Přerově svatební smlouvu s Magdalenou Vizovskou, jejíž zemřelý otec býval úředníkem na statku patřícím Ladislavovi Velenovi ze Žerotína. Přerovský sňatek se uskutečnil v době, kdy už na Moravu přišly zprávy o pražské defenestraci (= vyhození císařských místodržících Slavaty a Martinice z oken Pražského hradu), tímto svazkem

⁸ PÁNEK, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 15.

⁹ KUMPERA, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 8.

se Komenský sblížil s „politickým“ protihabsburským prostředím. Rodinné štěstí bylo, stejně jako jeho pracovní plány, zničeno neblahým vývojem událostí. Volba Fridricha Falckého za českého krále a opožděné připojení Moravy (její světská hlava Karel starší ze Žerotína původně sázel na neutralitu a opatrnou politiku, spočívající ve zprostředkovávání) nemohly změnit rostoucí strategickou politiku rakouských Habsburků, podporovaných Španělskem. Katastrofální porážka českých stavů na Bílé hoře 8. listopadu 1620 prokázala mocenskou převahu nepřátel a znamenala konec stavovského povstání. Poté, co se zhroutilo povstání v Čechách, přeneslo se dějiště válečných útrap na Moravu. Na jaře 1621 do Fulneku vtrhly císařské jednotky (se španělskými a italskými vojáky) a město vypálili. Habsburkové začali s násilnou rekatolizací, provázenou popravami (poprava 27 vůdců stavovského povstání na Staroměstském náměstí) a vypovídáním evangelíků ze země. Mezi prvními oběťmi této perzekuce¹⁰ byli kněží z Jednoty bratrské, v roce 1621 vypovězeni ze země. Do řad vyhnanců patřil i Jan Ámos Komenský. Počátkem roku 1622 jej zastihla osobní tragédie. Manželka Magdalena podlehla i s oběma syny morové epidemii. Tímto rokem tak končí Komenského šťastnější období. „Zanedlouho, v květnu 1623, došlo na fulneckém náměstí k okázalému pálení knih; osobní bibliotéka Jana Amose zmizela v plamenech a Morava, porobená katolickými radikály, se zřekla humanistického programu svého velkého rodáka“.¹¹ Komenský se mezitím skrýval na různých místech severní Moravy, vystavený riziku prozrazení a vydání do rukou císařských pochopů. Našel útočiště na východočeském panství Karla staršího ze Žerotína, v jeho rodišti Brandýse nad Orlicí. V této době vytvořil Komenský své slavné dílo Labyrint světa a ráj srdce - knihu se silně sociálně kritickým nábojem, věnovanou svému ochránci Karlovi ze Žerotína. K překonání psychické krize přispěl druhý sňatek s Marií Dorotou, dcerou biskupa Jednoty bratrské Jana Cyrilla. Tento biskup udržoval těsné vztahy s představiteli české emigrace a za svého prostředníka si vybral zetě. V letech 1625 - 1626 jej vyslal do Polska, Braniborska a za králem Fridrichem do Nizozemí, aby hledal pomoc pro Jednotu, v krajním případě také místo, kde by se mohli exulanti uchýlit. Podílel se i na záchraně

¹⁰ Perzekuce = pronásledování

¹¹ PÁNEK, J. *Jan Ámos Komenský*. s.18.

žerotínské knihovny v Náměšti a kralické tiskárny, která byla poté úspěšně převezena do slezské Vratislavi. Poslední období svého pobytu ve východních Čechách 1626 - 1628 strávil v Bílé Třemešné u Dvora Králové na tvrzi bratrského rytíře Jiřího Sadovského ze Sloupna. Habsburská moc se v Čechách a na Moravě natolik upevnila, že roku 1628 odchází Komenský se svými blízkými a rodinami Cyrillů a Sadovských ze Sloupna za hranice. Cílem exulantů se stalo polské Lešno. Lešno skýtalo velmi dobré podmínky pro uplatnění vystěhovalců. Magnátský rod Leszczyńských, který byl lešenskou vrchností, vynikal náboženskou snášenlivostí a přízní vůči Jednotě. „Komenský strávil v Lešně během tří dlouhých pobytů celkem 19 let života a toto město se stalo jeho druhým domovem.“¹² Na počátku třicátých let se zdálo, zejména poté, co do války proti Habsburkům vstoupili Švédové, že se čeští exulanti budou moci brzy vrátit domů. V roce 1623 byli ovšem spojenci Švédů-Sasové vytlačeni císařskými vojsky z Prahy i Čech a téhož roku padl švédský král Gustav Adolf, slibující protestantům osvobození od habsburského područí. Možnost na brzký návrat tak zmizela. Zklamání překonával Komenský soustředěnou prací. Od příchodu do exilu působil jako učitel, nejspíše v roce 1638 se pak stal rektorem vyššího gymnázia. Mnoho sil zároveň věnoval i Jednotě, která ho v říjnu 1632 ustanovila jedním z biskupů se zvláštním pověřením „písaře“ (sekretářem církve, zodpovědným za vedení literární činnosti Jednoty a dozírajícím na mládež, připravující se k duchovnímu povolání).

Ve svých literárních pracích se už neobracel pouze k českému národu, ale k celé lidské pospolitosti. Stále více využíval latinského jazyka, který se podle něj měl stát mezinárodním jazykem evropských vzdělanců. Evropskou proslulost mu zajistila moderní učebnice latiny, vydaná v Lešně, *Dveře jazyků otevřené*. Ve třicátých letech se těžiště jeho zájmu přesunulo k pansofii čili vševědě (ucelený a přehledně uspořádaný systém vědění, který měl vyvést vzdělání ze zmatků a nepřesností). Inspiroval se zde filozofickými koncepcemi svých starších současníků - Angličana Francise Bacona (1561-1626), požadujícího vytvoření nové vědy založené na poznání přírody, a Itala Tommasa Campanelly (1568-1639), podle něhož potřebují dosud pěstované disciplíny důkladnou reformu, aby mohly být začleněny do systému

¹² KUMPERA, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 10.

skutečného vědění. V předrevoluční a revoluční Anglii našlo dílo Komenského mimořádně příznivý ohlas. „*S anglickým prostředím navázal Jan Ámos kontakty již v první polovině třicátých let, zejména díky Samuelu Hartlibovi (1600-1662), neúnavnému organizátorovi anglického vědeckého života a horlivému propagátorovi Komenského myšlenek (s jeho bratrem Jiřím Hartlibem studoval Komenský již v r. 1614 v Heidelbergu).*“¹³ Roku 1639 vyšla v Oxfordu kniha *Conatuum Comenianorum praeludia* (Předehry Komenského snah) a zanedlouho poté pozvala skupina „komeniánů“ českého myslitele do Londýna, aby tam svými podněty a zkušenostmi reformoval anglické školství a vědy. Bohužel občanská válka (povstání Irů proti anglické nadvládě) v r. 1642 a rozštěpení Komenského příznivců do různých politických táborů zamýšlené reformy znemožnila. „*Teprve po skončení první války došlo od roku 1647 k oživení zájmu o reformu výchovy.*“¹⁴

Padesátiletý Komenský byl v roce 1642 na vrcholu svých tvůrčích sil. O jeho práci se zajímali francouzský kardinál Richelieu, sedmihradský knížecí rod Rákocziů nebo Američané, budující za mořem své první školy. Z mnoha pozvání dal Komenský přednost Švédům, jejichž nabídky zprostředkovával Ludvík de Geer (1587-1652), nizozemský obchodník a zásobitel zbroje pro švédskou armádu. V jeho rozhodnutí hrála nepochybně velkou roli úvaha, že by Švédové mohli přispět k osvobození českých zemí. Cestou do Švédska navštívil Komenský Nizozemí, kde se mimo jiné setkal s francouzským filozofem René Descartem (1596-1650). Jejich rozhovor byl sice přátelský, ale myšlenky obou rozdílné. „*Když se oba učenci zdvořile, ale chladně rozcházel, zůstávala mezi nimi hráz nepochopení.*“¹⁵ Při jednáních ve Stockholmu s královnou Kristinou (1626-1689) a kancléřem Axelem Oxenstjernou (1583-1654), „orlem severu“, který stál po smrti Gustava Adolfa v čele severské velmoci, se Komenský ujistil, že Švédové na český národ nezapomenou. „*Samotné Švédsko jakožto země přísně luteránská se však pro českého bratra blízkého kalvinismu nemohla stát nejvhodnějším působištěm.*“¹⁶ Ve švédských službách působil Komenský šest let, usadil se i s rodinou v polském pobaltském Elbinku (Elbląg), tehdy

¹³ KUMPERA, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 11.

¹⁴ POLIŠENSKÝ, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 70.

¹⁵ PÁNEK, J. *Jan Ámos Komenský*. s.27.

¹⁶ PÁNEK, J. *Jan Ámos Komenský*. s.28.

ovšem ještě kontrolovaném Švédy. Jeho hlavním úkolem bylo psát nové učebnice pro švédské školy. Ale jeho nový patron Ludvík de Geer se o pansofické myšlenky ve svém practicizmu příliš nezajímal. V Elblagu přistoupil Jan Ámos pravděpodobně v roce 1644 k práci na svém nejvelkolepějším díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských* (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica). Tento projekt vznikl ve víru událostí, které v autorovi probouzely naději, že se dočká nápravy lidské společnosti. V polské Toruni se rozvinulo jednání mezi evangelíky a katolíky, do něhož Komenský vstoupil se zaujetím pro ekumenické dorozumění. Smír ztroskotl roku 1645 na neústupnosti luteránů a jezuitů. Švédská vláda viděla v samotném pokusu o dohodu podvrtný čin namířený proti luteranismu a vlastním expanzivním záměrům a účast Komenského na jednání posuzovala jako zradu. Poměr kancléře Oxenstierny k jeho osobě, i budoucnosti českých exulantů, značně ochladl. „*Vzrůstající napětí ve vztazích k švédským patronům se Komenský rozhodl zažehnat návratem do Lešna, kde v létě roku 1648 zaujal místo předního biskupa Jednoty bratrské.*“¹⁷

Tricetiletá válka již však spěla ke svému konci a rok 1648 přinesl kompromisní ukončení dlouholetých bojů. Pro osudy Komenského i českého národa byl ale tragickým zlomem. Mírový kongres, zasedající ve vestfálských městech Münsteru a Osnabrücku, rozhodl ve prospěch Habsburků, uznal jejich vliv v celé střední Evropě a ponechal tak český stát definitivně v habsburském područí. Na zprávu o uzavření vestfálského míru odpověděl Komenský vyčítavým dopisem kancléři Oxensiernovi, v němž připomínal husitskou revoluci a dovolával se někdejší slávy českého národa. Evropa již však žila jinými problémy a o českou otázku ztratila zájem. Osudový rok 1648 ale nebyl pro Komenského poznamenán pouze nespravedlivým mírem, byl i rokem osobní tragédie. Janu Ámosovi zemřela druhá manželka, se kterou žil čtyřicet let. Dala mu čtyři děti, z nichž syn Daniel byl teprve dvouletým. „*Ohled na nezletilého chlapce vedl Komenského k brzkému uzavření sňatku s Janou Gajusovou, dcerou českého evangelického faráře.*“¹⁸ Po otcově ženitbě se v říjnu 1649 provdala také dcera Alžběta, která si vzala jeho věrného spolupracovníka

¹⁷ PÁNEK, J. *Jan Ámos Komenský*. s.29.

¹⁸ PÁNEK, J. *Jan Ámos Komenský*. s.30.

Petra Figula - Jablonského (jejich děti, mezi nimiž vynikl Daniel Arnošt Jablonský, biskup Jednoty bratrské a spoluzakladatel berlínské akademie, zajistily pokračování Komenského rodu až do 20. století).

V roce 1650 zasedala lešenská synoda¹⁹ neboli bratrský sněm²⁰, jež rozhodla jednotu nerozpouštět, ale naopak ji udržet i do budoucna. Komenského úkolem tedy bylo posílit organizaci a soudržnost českobratrských obcí. „*Proto využil pozvání knížecího rodu Rákócziů k cestě do Uher.*“²¹ Uherské království bylo v 17. století rozděleno do tří částí. Jih okupovali Turci, severozápad, tzv. Horní země - čili Slovensko patřil Habsburkům (tato část ovšem byla ještě nábožensky svobodná) a na severovýchodě se nacházelo Sedmihradsko - protestantská knížectví formálně podřízena tureckému sultánovi. Komenský tak mohl cestou do Sedmihradska navštívit četné bratrské obce na Slovensku a zároveň sledovat jejich politické cíle. Rod Rákócziů byl nepřítelem Habsburků, mohl tedy prospět české věci. Komenský strávil v Sarospataku (Blatný potok), sídelním městě sedmihradské knížecí dynastie čtyři roky. Zvelebil zdejší latinskou školu, ale díky zaostalým feudálním poměrům byly jeho pedagogické výsledky celkem neuspokojivé. Těšil se ovšem značně oblibě u kněžny matky Zuzany Loránfy a mladšího sedmihradského knížete Zikmunda Rákócziho (1622-1652). Politicky nadějným se zdál sňatek knížete Zikmunda s princeznou Jindřiškou Marií, dcerou bývalého českého krále Fridricha Falckého, jemuž Komenský sám poželal. Předčasná smrt obou novomanželů však tuto sňatkovou alianci znehodnotila. „*V létě roku 1651 byla váha Komenského na rákócziiovském dvoře asi na vrcholu - protestoval proti ní i kazatel kněžny Zuzany.*“²² Jan Ámos ovšem pochopil, že v Sedmihradsku své politické ani pansofické záměry neprosadí a roku 1654 se s hostitelskou zemí rozloučil. Motivací k návratu byly jistě také změny v mezinárodní politické situaci. V letech 1654-1655 se objevila možnost vzniku velké protihabsburské koalice, složené z revoluční Anglie, Sedmihradska a Švédska.

¹⁹ Synoda = shromáždění církevních zástupců

²⁰ Bratrský sněm = členové Jednoty bratrské

²¹ KUMPERA, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 12.

²² POLIŠENSKÝ, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 92.

Do Lešna se ke svému třetímu pobytu (1654-1656) vrátil v době hluboké krize polského státu a zápasu o jeho existenci. Polsko oslabily války na ruské frontě, když do země vpadla švédská vojska a velkou část obsadila. Zemi hrozilo rozdělení a okupace cizími vojsky. Komenský si neuvědomoval, že Švédové jsou pro polský stát pohromou, viděl v nich především protestanty a sliboval si od nich vnitřní reformy a náboženskou svobodu. Lidové povstání a partyzánská válka nakonec Švédy z Polska vytlačily. Polské, katolicky zaměřené vojsko v průběhu bojů obsadilo Lešno a jako „kacířské hnízdo“ jej v květnu 1656 vypálilo. Tímto bylo zničeno centrum Jednoty bratrské v Polsku. Komenský zde přišel o všechn svůj majetek, mimo jiné o svou cennou knihovnu a řadu rukopisů (*Poklad jazyka českého*).

Ve věku čtyřiašedesáti let přijal Komenský pozvání Laurence de Geera (syna jeho dávného patrona) do Amsterdamu. „V srpnu 1656 dorazil Komenský do této metropole, kterou nazval „zřítelnicí měst, ozdobou Nizozemí a chloubou Evropy“, aby vydal počet z dosavadního díla a oslovil jím celé lidstvo.“²³ Představitelé Amsterdamu jej důstojně uvítali a nabídli mu velkorysou podporu. Magistrát mu udělil čestnou profesuru na vyšším gymnáziu, zvaném Atheneum, jež se později stalo základem amsterodamské městské univerzity. Současně uvolnil peníze na vydání Komenského didaktických děl. Spojení s Janem Ámosem navázalo také amsterodamské představenstvo reformované církve, které na jeho přimluvu shromáždilo peněžní částku k podpoře českých evangelíků v exilu. Také v Amsterdamu sledoval stále evropské dění. Těžce nesl konflikt mezi prvními buržoazními státy světa - Anglií a Nizozemím (1664-1667). Dosud lpěl na představě o možné jednotě evropských protestantů a nechápal, že mocensko - ekonomické zájmy odsunuly ideologii na druhou kolej. S Anglií neztratil Komenský kontakty ani po smrti svého přítele Hartliba. Se zadostiučiněním přijal zprávu o vytvoření Královské učené společnosti (1662), kterou považoval za dědice svých myšlenek o „koleji světa“, mezinárodním společenství učenců.

Ani v posledních letech se nevyhnul polemikám se svými odpůrci a kritiky, např. se sociány, protestantskou sektou nebo s nizozemským profesorem Maresiem. Komenského pobyt v Amsterdamu byl obdobím neobyčejně tvůrčím, co se týče jeho

²³ PÁNEK, J. *Jan Ámos Komenský*. s. 32.

literární činnosti. Vznikly zde velká díla, z nichž to největší *Obecné porady o nápravě věcí lidských* zůstalo rozpracováno. Tvůrčí úsilí jej neopustilo do posledních chvil života. Zemřel uprostřed práce na nedokončeném díle dne 15. listopadu 1670 ve věku osmasedmdesáti let. O týden později bylo jeho tělo uloženo v Naardenu.

Svým životem naplnil dokonale vlastní zásadu: „Činný život je vpravdě životem, zahálka hrob.

2 Pedagogická činnost Jana Ámose Komenského

Jan Ámos Komenský patří mezi pedagogy, kteří své práci podřídili svůj život. Své pedagogické myšlenky Jan Ámos Komenský shrnul v díle Velká didaktika, jenž se zabývá pedagogikou, školstvím a vůbec celkovým pohledem na tuto problematiku.

Velká didaktika (Didactica magna)

Velká didaktika byla napsána v letech 1627 – 1638. V roce 1657 byla vydána v latinském jazyce v Amsterodamu, aby se dostala do rukou i jiným národům. Jan Ámos Komenský se rozhodl napsat Velkou didaktiku ve velmi složitém období. Jak uvádí Velká didaktika: *„Za života Komenského pokračoval přelom dvou velkých období; lidé se uvolňovali ze středověké závislosti na autoritách a od deduktivního způsobu myšlení k metodě induktivní. Tento proces pokračoval ovšem velmi zvolna. První vážné bitky se scholastikou²⁴ sváděla již ve 14. století renesance. Vzkvétající život mohutnějících měst posiloval totiž živel světský proti stavu duchovnímu, kdysi téměř výhradnímu nositeli vzdělání. Tím se připravovala příznivější půda pro vzdělanost světskou. Lepší poznávání starověku dalo mocnou oporu tomuto vývoji. Duch, uvolněný renesancí z kruhu scholastiky, nespokojoval se jen lepším poznáním literatury antické a přejímáním poznatků z antiky ani napodobování klasických vzorů, nýbrž snažil se nabývat poznatků vlastním zkoumáním a uvažováním. Nedlouho po počátcích renesance nastupují počátky reformace, která také svým způsobem přispěla k uvolnění života duchovního.“²⁵* Scholastická škola nerespektovala žáka, jeho věk, zájmy ani psychiku. Na rozdíl od scholastiky Komenský požaduje, aby kolem dítěte bylo vytvořeno prostředí radosti, lásky a optimismu. Neuznával, aby dítě bylo strašeno, bito. Tímto Komenský ovšem nevylučuje důležitost kázně, nevylučuje ani tělesné tresty, ale žádá od učitelů mírnost a laskavost. Komenský

²⁴ Scholastika = středověká kodifikace (uzákonění) křesťanství, školometství, prázdný formalismus (ulpívání na formální stránce věci bez zřetele k vnitřnímu obsahu nebo dopadu). Základem je uvedení církevního učení v jednotný rozpracovaný systém. Scholastika měla tedy pravdu uloženou v učení církevním a v učení autorit (obracela se o starší filozofii, zejména o filozofii Aristotelovu). Jejím hlavním úkolem byla interpretace, výklad a pak dokazování, že učení Písma, církevní otců a vše ostatní poznání je v úplné shodě.

²⁵ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. s. 5.

odmítá názory, že nelze dítě vychovat. Klade důraz na to, aby učitelé přemýšleli o tom, jak neprospěch u dítěte odstranit, jak dítěti pomoci a ne ho „potopit“. Samozřejmě musíme uznat, že Jan Ámos Komenský nebyl jen velkým pedagogem, ale také byl knězem. Jeho postoj k církvi je prolnut celou Velkou didaktikou, ale také věnuje tomuto téma celou jednu kapitolu, která se zabývá podrobnějším vysvětlením, jak vést žáky ve škole k víře – Výchova ke zbožnosti. *„Podle slov Bible, která jsou pro něho slovy Boha, považuje všechno, přírodu neživou, živou, člověka i jeho rozum za dílo a projev boží. Nábožensky určuje i smysl života a cíl výchovy. Za hlavní princip i cíl veškeré výchovy považuje zbožnost.“*²⁶ Komenský naprosto respektuje společenské rozvrstvení té doby, feudální společnost a duchovenstvo, z tohoto předpokladu vychází při tvorbě Didaktiky. *„Komenského názory na výchovu, návrhy na školu navazují přímo na revoluční tradice husitství, rozvíjejí v oblasti výchovy husitskou, táboritskou revolučnost, demokratismus, vlastenectví, humanismus. Komenský ve svých pedagogických názorech jakoby ztělesnil hloubku husitské revoluce, která pohnula širokými masami lidu proti nespravedlnosti feudální a třídní společnosti.“*²⁷ Velká didaktika je považována za první velké dílo moderní pedagogiky, jež obsahuje 33 kapitol. Komenský se snaží zásady vyučovacího procesu přirovnávat k přírodě. Díky těmto přirovnáním je snadnější pochopení a interpretace jednotlivých vyučovacích zásad. V knize jsou obsaženy moderní pedagogické zásady, které platí dodnes, jak o tomto hovoří Komenský ve svém díle – Didaktické spisy: *„Didaktické principy názornosti, postupnosti, systematickosti, trvalosti a perfektnosti, atd. což vše Komenský počítá ke své >>přirozené methodě<<, staly se neodlučitelnými základy novověké didaktiky. Jich se škola přidržuje dodnes. Komenský proti středověkému verbalismu zvláště zdůrazňoval názornost při vyučování, aby se totiž dítěti věci, o kterých se učí, předpokládaly před smyslem nebo alespoň zobrazily pomůckami.“*²⁸ Jak plyne z výše uvedeného úryvku, Komenský hlavně zdůrazňuje, že vyučování má být názorné, přizpůsobené individuálním zvláštnostem žáků, učivo má být probíráno od nejjednoduššího ke složitějšímu, atd. Pojem „didactica“ chápe Komenský v širším slova smyslu, než je chápáno dnes. Jedná

²⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. s. 7.

²⁷ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. s. 10.

²⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. s. 14.

se o obecné pojednání o školství, výchovných a vzdělávacích postupech, ale i učitelských dovednostech. K napsání tohoto díla vedlo Komenského hned několik podnětů. Jedním z nich byla didaktika Wolfganga Ratkeho²⁹ a druhým samotná praxe Komenského v Přerově a ve Fulneku. Jak uvádí Velká didaktika o Ratkově didaktice: „Ratke podává v ní návod, jakým uměním, jakým moudrým řádem a jakými prostředky lze bez velké námahy a v krátkém čase, také s větší správností, jistotou a dokonalostí vyučovat a učit se naukám i jazykům; jak lze školy užitečně zřizovat a udržovat; jak uvádět knihy v harmonii nebo stejnotvárnost; jak se mají učitelé chovat k vyučování a jak se mají žáci míti k učení; jak lze rozeznávat nadání, aby bystří nebyli zdržováni, naopak zase aby nezůstávali pozadu ti, kteří od přírody nejsou tak hbití; jak a kdy se mají zřizovat a podle volného běhu přírody. Tato nauka didaktická má stejně jako jiné nauky své stálé zásady a určitá pravidla, která jsou odvozena z podstaty rozumu, paměti, smyslů, ba celého člověka, jakož i z vlastností jazyků, umění a věd; a tak nemůže býti žádný učebný prostředek, který se dříve neodůvodnil z nesporných základů a neosvědčí při zkoušce.“³⁰ Jak je z tohoto úryvku zřejmé, si Jan Ámos Komenský osvojil nejednu zásadu, o které píše Wolfgang Ratke ve své didaktice. Jak už jsem zmínila výše, dalším podnětem k napsání velké didaktiky byla Komenskému samotná jeho praxe. V roce 1627, kdy se ukrýval u Jiřího Sádovského ze Sloupna, žádal ho Jan Stadius, aby mu napsal nějaké rady pro výchovu synů pana Jiřího Sádovského, což patřilo za základ Velké didaktiky. Když se Jan Ámose Komenský dostal do Lešna, měl u sebe původní náčrty tohoto díla, které v Lešně přepracoval. Původní náčrty se nedochovaly. Jedním z hlavních přínosů Velké didaktiky je její systematickosti. Nalezneme v ní opravdu ucelený a dobře rozvržený systém. Komenský postupuje od stanovení cílů výchovy, které vycházejí z jeho náboženských premis³¹, poté dokazuje přesně požadavky, aby dostál vytyčeným cílům, a nakonec se věnuje celkové organizaci školské soustavy. Podle toho jakým způsobem Komenský svou didaktiku napsal, byla na svou dobu, kdy byla vydána, značně nadčasová. „Didaktika předstihla svou dobu hlavně svým demokratickým rázem, požadavkem všeobecného vzdělání pro všechny bez rozdílu.

²⁹ Wolfgang Ratke žil v letech 1571 – 1635. Jako první použil pojem didaktika.

³⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*, s. 6.

³¹ Premisa = předpoklad, první, výchozí část úsudku.

*Po této stránce mohla na Didaktiku navázat teprve doba, kdy se upevňovala veliká vymoženost kulturní, školství národní. Tak teprve v 19. století přišla doba didaktiky.*³² František Palacký velmi oceňuje Didaktiku. Velká didaktika nastupuje svou vítěznou cestu od poloviny minulého století, můžeme ji číst v nejrůznějších jazycích (v angličtině, holandštině, italštině, latině, maďarštině, němčině, polštině, rumunštině, slovinštině, španělštině, švédštině), jež vysvětluje i to, z jakého důvodu Jan Ámos Komenský přeložil Didaktiku do latiny v roce 1957. Tímto krokem chtěl dosáhnout toho, aby se toto dílo dostalo do podvědomí více lidí, respektive pedagogů. *„Až socialistická společnost navazuje přímo na revoluční principy Komenského pedagogiky, po zásluze oceňuje Komenského jako geniálního budovatele na počátku novověku, kdy se teprve začaly rozsvěcovat hvězdy nových dob, vystihl školské a výchovné formy nového věku.*³³ V dnešní době na Didaktice nejvíce oceňujeme zejména vystižení sociální funkce výchovy, demokratičnost školských plánů, jež v Didaktice nalezneme, a praktičnost.

³² KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. s. 13.

³³ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktické spisy*. s. 18.

3 Vyučovací zásady Jana Ámose Komenského

*„Vyučovací zásada neboli vyučovací princip je obecně platná téze, pravidlo, didaktický požadavek, který má učitel respektovat, chce-li, aby jeho práce ve vyučování byla úspěšná. Vznikly přirozeným zobecněním staletých didaktických zkušeností, jsou ověřeny obrovskou praxí v terénu školy a výchovy vůbec.“*³⁴

Z této definice plyne, že vyučovací zásady jsou nezbytnou součástí vyučovacího procesu, jež přispívají k jeho zkvalitnění. V pedagogické teorii byly tyto vyučovací zásady rozpoznány již před staletími, mnohem dříve, než o nich začaly hovořit jiné, teprve se rozvíjející vědy. Jan Ámos Komenský je velmi dobře rozvinul a zobecnil ve svém pedagogickém díle – Velká didaktika. Podle L. Mojžíška je důležité vedle těchto vyučovacích zásad respektovat zásady výchovné. *„Rozlišujeme tzv. klasické vyučovací zásady, které jsou již uváděny Komenským, a moderní vyučovací zásady, které zdůraznila moderní didaktika až v době nedávné. Pedagogika hovoří ovšem současně o „výchovných vyučování“, které má rozvíjet morální, estetické, pracovní a další vlastnosti a postoje, světonázorové přístupy, volní a charakterové vlastnosti apod. Proto je žádoucí respektovat ve vyučování vedle vyučovacích zásad také zásady výchovné. Mnohé z nich jsou tak úzce vázány na zásady vyučovací, že je lze pouze s obtížemi rozlišit.“*³⁵ Stejně jak uvádí L. Mojžíšek ve své Didaktice I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé, si Jan Heinrich Pestalozzi teoreticky odůvodnil, blízké spojení vyučování a výchovy a zdůraznil tak princip výchovného vyučování. Tyto principy byly známy již Janu Ámosi Komenskému.

³⁴ MOJŽÍŠEK, L. Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé. s. 29.

³⁵ MOJŽÍŠEK, L. Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé. s. 29.

3. 1 Vyučovací zásada názornosti

Vyučovací zásadu názornosti oceňuje mnoho moderních vyučovacích systémů. „Požaduje učit všemu ve spojení slova a názoru, první druhé signální soustavy. Vše, čemu učíme, je nutno předložit smyslům, tj. zraku, sluchu, hmatu, kinestetickým receptorům, chuti nebo čichu, aby žák vše viděl, slyšel, ohmatal a prožil. Pak teprve uvažujeme o podstatě jevů.“³⁶ Tato vyučovací zásada byla známa již v antice a později ji popsal Jan Ámos Komenský a J. H. Pestalozzi. J. H. Pestalozzi tvrdí, že veškeré vyučování, ale i výchova má být postavena na pozorování, což je základem vyučovací zásady názornosti. Jediným rozdílem ve specifikování zásady názornosti Komenským a Pestalozzim je ten, že Pestalozzi zdůrazňuje rozumovou složku v procesu pozorování. Jak zdůrazňuje Jan Ámos Komenský ve Velké didaktice: „Zásada VIII. – Příroda si pomáhá sama, kolikerym způsobem může. Aby to všechno v nich snáze utkvělo, ať se přibírají smysly, kterékoli možno. Na příklad: Sluch se zrakem, jazyk s rukou, budťež ustavičně spojovány. Má se tedy nejen vyprávět, co mají vědět, aby to vnímali sluchem, nýbrž má se to i malovat, aby se to vštěpovalo i zrakem. Žáci ať se navzájem učí brzo látku vyjadřovat slovy i vyznačovat rukou, aby se nešlo od ničeho dál, leč když je to dosti vtištěno sluchu, zraku, rozumu i paměti. A k tomu účelu bude dobře, když všechno, čemu se učí v každé třídě, bude zobrazeno na stěnách této učebny, ať už jsou to poučky a pravidla nebo obrazy a emblémy té části učení, které se právě učí.“³⁷ Podle Jana Ámose Komenského by měl názor a myšlení tvořit organickou syntézu. Názorné představení nějakého jevu rozlišujeme v několika rovinách. První rovinou je názor přímý, druhou rovinou je názor nepřímý, třetí rovinou jsou názorné představy a poslední čtvrtou rovinou jsou vztahové prožitky.

Názor přímý

Tato rovina představení nějakého jevu, předmětu je nejživější a bezprostřední. Předměty jsou žáky sledovány v jejich skutečné podobě, v terénu, na exkurzi, předvádíme předměty v jejich skutečné velikosti. V přímé žakově zkušenosti s daným

³⁶ MOJŽÍŠEK, L. Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé. s. 36.

³⁷ KOMENSKÝ, J. A. Didaktika Velká. s. 123.

předmětem žák zapojí nejvíce analyzátorů, a to zrakový, sluchový, hmatový či chuťový.

Názor nepřímý

Daná skutečnost je žákům pouze přibližována, a to kresbou, fotografií, obrazem, filmem nebo nahrávkou. Ať už je názor nepřímý méně přitažlivý, než názor přímý neopomíjíme jeho důležitost a zařazujeme jej do hodin. Tento názor nám zprostředkují pomůcky audiovizuální a audioorální.

Názorné představy

Názorné představy u žáků vyvoláváme při vyprávění dějů, popisování a líčení událostí. Můžeme jej zařadit do motivační části hodiny, kdy dětem vyprávíme motivační příběh. „*Učitel může např. přednášet, vysvětlovat, nepoužívá přitom pomůcek, a přece je jeho výklad názorný, bohatý na představy. Používáme jej tehdy, když nemáme možnost použít přímý nebo nepřímý názor.*“³⁸

Vztahové prožitky

„*Vztahové prožitky jsou zvláštním druhem názoru, o kterém didaktika nehovoří. Jde o názorné prožitky vztahu, prožitý cit napětí, uvolnění, lásky, strachu, radosti, odvahy atd. Názorný prožitek nabízí situace, v níž se zmíněný vztah projeví.*“³⁹
I tento druh názoru nesmí být opomíjen ve vyučovacím procesu, docházelo by k formalismu ve vědomostech, ve vztazích i v postojích.

Samozřejmě, že zásada názornosti se nemá používat v přemíře, docházelo by k ochuzování abstraktního myšlení u žáků. Žák by ulpíval na názorných prožitcích a nesledoval by obecné vlastnosti jevu. Naopak, nedostatek názorných představ, jak již jsme zmínili výše, vede k formalismu ve vědomostech, což znamená odtržení slova od obsahu – žák memoruje slova a nechápe jejich význam, nezná obsah toho, o čem se mluví.

³⁸ MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé*. s. 36.

³⁹ MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé*. s. 36.

3. 2 Vyučovací zásada systematickosti a soustavnosti

Hlavní podstatou této vyučovací zásady je vyučovat základům věd v přísném logickém systému, soustavně, postupně a důkladně. Cílem této zásady je, aby si žák osvojil systém poznatků podle logických zřetelů dané vědy. „*Postupně si žák vytvoří pojmy, pozná zákonitosti, pravidla a celé vědomostní soustavy, které jsou pročleněné, logicky navzájem souvisí a mají povahu jakýchsi přehledů ve vědomí.*“⁴⁰ V systému učiva rozlišujeme učivo základní a učivo nadstavbové (doplňkové), proto je nutné, aby jednotlivé části výkladu byly vždy uzavřeny, ukončeny a aby jednotlivé části na sebe navazovaly a nakonec, aby tvořily celek. Hlavním úkolem učitelů je, aby postupovali systematicky kupředu, krok po kroku. „*Proto se žádá příprava na hodinu, v níž je naznačen řád, postup od naznačení cíle hodiny a problému, který bude řešen, k jeho analýze a k jeho vysvětlování. Výklad by měl být ukončen shrnutím, uzavřením celého učiva. Postupnost respektujeme i učebními osnovami, v učebnici, v hodině, v každé přednášce, při vysvětlování učiva; doslova každý metodický postup tento princip musí respektovat.*“⁴¹ V pedagogických směrech, které nerespektovaly vyučovací zásadu systematickosti a soustavnosti, vedly k rozpadu vědomostí, k jejich chaotickému zvládnutí a poznatky žáků byly neutříděny a nepřesně formulovány. Je nutné při výkladu učiva dodržovat jistá pravidla, aby nedošlo ke schematizování, zjednodušování a podcenění celkového pohledu na danou problematiku. Jan Ámos Komenský zdůrazňuje, že učení musí být uspořádáno tak, aby to, co se žáci učí později, navazovalo na to, co už znají. Stejně jako je tomu v přírodě, musí učitel postupovat od základů, na které navazuje složitější učivo. „*Učení celého života musí býti uspořádáno, aby bylo jedinou encyklopedií, v které by nebylo nic, co by nepovstalo ze společného kořene, nic, co by nestálo na svém místě.*“⁴² Učitel by měl postupovat od globálního neanalytického celkového pohledu na jev, poté přejde k postupné analýze jevu a postupnému probírání učiva a nakonec vše završí celkovým pohledem na jev, se znalostí prvků, v nichž žáci rozlišují podstatné znaky, vlastnosti a vztahy od nepodstatných.

⁴⁰ MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé.* s. 35

⁴¹ MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé.* s. 35

⁴² KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká.* s. 133.

3. 3 Vyučovací zásada aktivity

Jedná se o klasickou vyučovací zásadu, kterou vyslovil Jan Ámos Komenský. „Je i dnes pokládána za jednu z nejdůležitějších a v historii výchovy byla mnohokrát potvrzena celým vyučovacím systémem. Známý jsou didaktické směry, které ji daly do čela svého úsilí. Jsou známy teorie „činné školy“, „pracovní školy“, „školy aktivní“, které žádaly aktivitu žáka, učitele, samostatnost a tvořivost.“⁴³ Je důležité, aby učitel u žáků vyvolal zájem o poznání, touhu po porozumění podstatě jevů, po porozumění principům, ale to vše bez nátlaku. Pokud u žáků vzbudíme zájem o učení nátlakovými motivy, žák ví, že se učit musí, a ne že chce. U těchto žáků dochází často k taktizování, různým omluvám, podbízání se, aby studium dokončili, ale bez potřebné aktivity. Hlavní podstatou této zásady je učení s porozuměním, naprosto odmítá memorování. Jan Ámos Komenský ve Velké didaktice zdůrazňuje, že: „Ať není žádného bití pro učení (neboť neučí-li se kdo, či je to vina než učitele, který buď neumí nebo nedbá učinit žáka učenlivým?).“⁴⁴ Existují jisté fyziologické mechanismy činnosti mozkové kůry, které mají vliv na pozornost, a jež dobrý učitel sleduje. Pokud je výklad zajímavý, žák poslouchá jen učitele, ale musí nastat nový podnět, aby se zaktivizovala pozornost, protože dojde za určitý čas k únavě a ztrátě pozornosti. „Učitel musí, chce-li úspěšně působit ve vyučování, zásadně a nekompromisně respektovat tento fyziologický jev a působit tak, aby ve třídě nebyly rušivé podněty, aby také sám nepůsobil dlouhodobě monotónně. Rušivým prvkem je hluk pod okny třídy, který odpoutává pozornost. Obdobně rušivě působí silné světlo, přílišné teplo nebo chlad, partitivní slova ve výkladu, vady řeči, přílišná pohyblivost učitele, nedbale upravený oděv, výrazná učitelova mimika, pohyby rukou, mnohost podnětů, velké množství úkonů, které ruší při výkladu a pochopení“⁴⁵

⁴³ MOJŽÍŠEK, L. Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé. s. 31.

⁴⁴ KOMENSKÝ, J. A. Didaktika Velká. Brno: Komenium, 1948, s. 123.

⁴⁵ MOJŽÍŠEK, L. Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé. s. 32.

3. 4 Vyučovací zásada trvalosti

Vyučovací zásada trvalosti zdůrazňuje, aby poznatky, které žák získal, byly zapamatovány trvale a aby je žáci ovládali i v praxi. Podstatou zapamatování je opakování, a tím upevňování již naučených poznatků. „*Zásada X. – příroda sama se občerstvuje a silí častým pohybem. Tak pták nejenže zahřívá vejce seděním, nýbrž obrací je denně sem tam, aby se stejnoměrně zahřívala se všech stran. Z toho plyne, že vzdělání nelze přivést k pevnosti bez opakování a cvičení co nejčastějšího a zařízeného co nejvhodněji.*“⁴⁶ Tato vyučovací zásada je nejlépe respektována, pokud dodržujeme všechny ostatní zásady. Učitel musí učit názorně, aktivně a s porozuměním, potom dochází ke zkvalitnění vyučovacího procesu. Zpočátku, při naučení nového učiva je důležité, aby frekvence opakování byla častější, poté stačí méně časté opakování. „*Fyziologické spoje v mozkové kůře mají ráz synaptických spojů, které je nutno zpevňovat novými a novými průchody nervových signálů při opakování procesů. Nezbytná je také okamžitá kontrola dosaženého stavu vědomostí, která zabrání, aby se fixovaly chybné výkony. Fixace je zde fyziologicky podložena podobnými nervovými procesy, s nimiž se setkáváme při kvalitním učení.*“⁴⁷ Lépe se pamatuje učivo, které je naučené s porozuměním, tedy logicky zvládnuté učivo. Dalším důležitým prvkem je, aby učivo bylo spojeno s praktickým využitím, což také vede k lepšímu zapamatování učiva. Nezastupitelné místo pro tuto zásadu má motivování žáků. Důležitým aspektem je respektování osobních zvláštností učení, které má každý žák jiné. Někteří žáci se lépe učí vizuálně, to co vidí si zapamatují. Jiní žáci se učí auditivně, tedy to, co slyší, si lépe zapamatují. Někomu vyhovuje se učit nahlas, jiní si dělají výpisky. Někteří studenti si opakují učivo večer, jiní ráno, někdo se může učit v rušném prostředí, jiný zase v naprostém tichu. Režim studia a učení si lze vypěstovat. Nejdůležitějším aspektem vyučovací zásady trvalosti je zájem a snaha se učit. Uvědomění si významu studia a učení, a také režim učení se, který si každý žák individuálně musí upravit podle svých možností a potřeb.

⁴⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika* Velká. s. 135.

⁴⁷ MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé*. s. 37.

3. 5 Vyučovací zásada přiměřenosti

„Zásada V. – příroda se nepřetěžuje, nýbrž přestává na mále. Na příklad: Z jednoho vejce nežádá dvě ptáčata, jsouc spokojena, když se náležitě vylihne jedno.“⁴⁸ „Nic nebudiž s mládeží podnikáno, leč co věk a schopnost nejen dopouští, nýbrž i žádá.“⁴⁹ Je důležité, aby učitel respektoval individuální zvláštnosti žáků, tedy individuální úroveň vzdělání, morální individuální zvláštnosti, esteticko – výchovnou úroveň, úroveň sociální života dítěte, zdravotní a fyzické zvláštnosti a psychické zvláštnosti.

Individuální úroveň vzdělání

V tomto případě se jedná o didaktickou zralost žáka. Do této oblasti patří individuální stav rozvoje poznávacích procesů, učení se, pozornost, myšlení atd.

Úroveň světonázorová, ideová

Tato rovina vyučovací zásady přiměřenosti zajišťuje světonázorové přístupy žáka k vyučování. „Žák akceptuje nebo odmítá jisté názory, brání se poučení jistého druhu, má předsudky apod.“⁵⁰ Tato individuální zvláštnost je typická spíše u starších žáků.

Morální individuální zvláštnosti

Do této oblasti řadíme morální individuální zvláštnosti, které mají ráz rozdílných kázeňských a režimových zvláštností, různé morální postoje, úroveň uvědomění, návyků, svědomitosti, volních a charakterových vlastností, atd.

Úroveň esteticko – výchovná

V tomto případě se jedná o míru estetického cítění. Existují žáci, kteří mají tuto vlastnost rozvinutou v potřebné míře, ale také jsou žáci, u kterých tato vlastnost rozvinuta není.

⁴⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. s. 121.

⁴⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. s. 122.

⁵⁰ MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika I. – Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé*. s. 39.

Úroveň sociální života dítěte

Jedná se o přizpůsobení se společnosti. Projevuje se to zjm. v kolektivu, v sociálních funkcích, roli v sociálním prostředí. Jiné návyky si nese dítě z domácího prostředí zemědělského a jinak z intelektuálního. Proto je potřeba, aby učitel znal tato prostředí a individuálně k nim přistupoval.

Zdravotní a fyzické zvláštnosti somatické povahy

Učitel musí respektovat fyziologické funkce, jako je např. růst svalstva, rozvoj nervové soustavy atd.

Výrazné psychické zvláštnosti

Řadíme zde vlastnosti, jako jsou: bystrost, úroveň myšlení, úroveň pozornosti, paměti, temperament, emotivní zvláštnosti.

Je důležité, aby učitel diferencoval všechny tyto vlastnosti a zvolil jistý přístup. Vyučování by mělo probíhat velmi pestře, mnohosmyslně, názorně a také přiměřeně abstraktně.

4 Vyučovací zásady z pohledu dějinných epoch

Jednotlivé historické mezníky či století v sobě nesou jistá úskalí. Obzvláště v dějinách českého národa nalezneme boj o svébytnost a udržení vlastenecké cti a hlavně samostatného českého státu. Českému národu se toto podařilo až se vznikem České republiky 1. ledna. 1993. Bohužel tento boj o svébytnost národa se prolíná i do vyučovacího procesu a vzdělání vůbec. Jan Ámos Komenský v 17. století definoval vyučovací zásady, které přispěly ke zkvalitnění vyučovacího procesu. V průběhu dějin se více či méně využívaly a díky nim ožíval i odkaz Jana Ámose Komenského.

4. 1 Období konce 18. století a začátek 19. století.

„Koncem 17. století a začátkem 18. století, kdy jsou v českých zemích zakládány první manufaktury a vznikají uvnitř feudalismu kapitalistické výrobní vztahy, zůstává oporou feudalismu katolická církev, která od doby pobělohorské ovládá školství a všechny kulturní život.“⁵¹ Toto období je také nazývané „dobou temna“, v níž dochází k zesílenému vykořisťování a útisku lidu, k hlubokému kulturnímu úpadku, ale také došlo k přerušení vývoje školství, které zaostává. V městech nalezneme školy městské a na vesnicích školy farní, ale samotné vyučování je na nízké úrovni.

Na školách nevyučují bakaláři, ale kostelníci, bývalí vojáci a různí řemeslníci. Hospodářský a politický vývoj si vyžaduje i změny ve školství. Za vlády Marie Terezie a Josefa II. se vytváří absolutisticky centralizovaný stát. V roce 1781 dochází ke zrušení nevolnictví, čímž se venkovské obyvatelstvo stěhuje do poněmčených měst. Důvodem pro reformu školství, kterou učinila Marie Terezie, byla lepší připravenost pro manufakturní výrobu, jednalo se o základní znalosti, a to takzvaného trivia (čtení, psaní, počítání). *„Marie Terezie prohlásila školství za politikum, za věc státního zájmu. Již v roce 1752 byly střední školy podřízeny státnímu dozoru a jejich učební*

⁵¹ VÁŇA, J. a ko. *Dějiny pedagogiky*. s. 118.

osnovy zlepšeny.“⁵² „Roku 1759 zřídila Marie Terezie dvorskou studijní komisi, nejvyšší školní úřad, který měl jednotně spravovat rakouské školství a starat se o zlepšení jeho stavu. V komisi, která trvala až do roku 1848, kdy bylo zřízeno ministerstvo vyučování, soustřeďovaly se návrhy na reformu škol. Potřebám výroby odpovídal rostoucí zájem o odborné vzdělání, o školství průmyslové a technické.“⁵³ Roku 1773 došlo ke zrušení jezuitského řádu, což přispělo k urychlení reorganizace školství. Opat Jan Ignác Felbiger (1724 – 1788) vypracoval školní řád (Schulordnung), který byl vydán v roce 1774. Obecné školství v českých zemích bylo reorganizováno podle tohoto školního řádu. Školním řádem Jana Ignáce Felbigera byla zavedena povinná školní docházka, předměty praktické potřeby (např. polní hospodářství), také vymezil a upravil učitelské vzdělání a stanovil 3 stupně elementárních škol (školy triviální, školy hlavní a školy v zemských městech). „Josefínské reformy vyvolávaly odpor feudálů a katolické církve. Po francouzské buržoazní revoluci sílila reakce, zostřoval se policejní režim, kněží se domáhali opětového vlivu na školu.“⁵⁴ Po napoleonských válkách zaujalo Rakousko vedoucí postavení ve Svaté alianci⁵⁵, což zhoršilo protirevoluční reakce evropských mocností. Ani školství nebylo výjimkou a bylo podrobeno policejnímu režimu. „Politické zřízení škol“ (tzv. *Schulkodex*), jehož vůdčí zásadou bylo: *Rakousko nepotřebuje lidi učené, nýbrž dobré poddané. Tímto „Politickým zřízením škol“ se řídilo školství v Čechách až do roku 1869.*⁵⁶ Na základě tohoto dokumentu mohli být na venkovských triviálních školách učiteli i řemeslníci či vysloužilí vojáci. Jan Ignác Felbiger se nezabýval jen otázkami organizace školství, ale také otázkami výchovy a vyučování. Hlavním dílem Jana Ignáce Felbigera se stala metodická příručka „*Methodenbuch*“ (Kniha metodní), ve které nalezneme pokyny pro učitele o vyučování jednotlivých vyučovacích předmětů, o povinnostech učitelů i ředitelů škol a výklad ke školnímu řádu. Tato kniha byla do českého jazyka přeložena v roce 1777. „*Překladem a pozdějšími výtahy z této knihy začíná nová česky psaná pedagogická literatura v 18. století. Vliv „Knihy*

⁵² VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 118.

⁵³ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 119.

⁵⁴ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 122.

⁵⁵ Svatá aliance je spojení mezi ruským carem Alexandrem I., pruským králem Fridrichem Vilémem III. a rakouským císařem Františkem I., které vzniká po napoleonských válkách.

⁵⁶ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 122.

metodní“ zasahoval až do poloviny 19. století, neboť se stala základem veškeré školské a učitelské praxe. Komenský totiž u nás v 18. století zůstával ještě neznám. Teprve v první polovině 19. století byla vydána některá pedagogická díla Komenského (Janua 1805, Orbis pictus 1833, roku 1849 byla vydána Česká didaktika, jejíž rukopis objevil J. E. Purkyně roku 1841 v Lešně) a Fr. Palacký uveřejnil životopis Komenského (1829).“⁵⁷ Jan Ignác Felbiger od Komenského převzal způsob hromadného vyučování, ale nepřihlížel k jeho hlavním zásadám, které jsou známy v Komenského Didaktice. Komenský ve své didaktice požadoval vyučování v mateřském jazyce, ke kterému Felbiger nepřihlížel, dále Komenský zdůrazňoval výcvik žákova myšlení, Felbiger naopak spoléhá jen na žakovu paměť. V této době učitelé mohli vyučovat jen to, co jim předkládala Kniha metodní. Velkou změnou bylo, že se v Praze, po roce 1775 začaly vydávat české knihy, slabikáře a čítanky. Další významnou osobností pedagogiky se stal Ferdinand Kindermann, který se pokusil o spojení školního vyučování s výrobní prací, zejména industriální výchovou. „Je nepochybné, že měla své ekonomické a sociální opodstatnění na školách, jež byly organizovány se záměrem, aby připravovaly příslušníky nižších tříd a byly v maximální míře levné, zato přinesly co největší efekt pro stát – vychovaly zdatné pracovníky s přiměřeným intelektuálním vybavením i určitými profesionálními dovednostmi. Šlo o předení, tkaní, šití, znalost moderních způsobů pěstování rostlin v zemědělství, česání vlny, štěpařství, včelařství, hedvábnictví, chmelařství apod. Mělo to odstranit nejkřiklavější bídu poddaných, a tak umožnit absolutistickému josefínskému státu vyšší stupeň všestranné prosperity.“⁵⁸ Na počátku 19. století došlo k zániku manufaktur a vzniku průmyslové výroby, díky níž zanikly školní dílny. Období od konce 18. století do poloviny 19. století znamená pro český národ období Národního obrození. V tomto období dochází k vytváření novodobého českého národa v mnohonárodnostní habsburské monarchii, v době přechodu od feudalismu ke kapitalismu. Charakteristickým termínem pro toto období je vlastenecký učitel, což je označení pro představitele učitelské generace z období 1774 – 1848. „Nejobecněji vzato je vlastenecký učitel takový učitel, který v podmínkách centralizující a germanizující školské reformy usiluje o českou národní

⁵⁷ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 123.

⁵⁸ SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. s. 156.

školu (s českým vyučovacím jazykem, později i s českým obsahem vzdělání), kterou chápe jako významný činitel konstituování novodobého českého národa.“⁵⁹ Aniž byl podrobně znám rukopis Jana Ámose Komenského, usilovali vlastenečtí učitelé o stejnou věc, o které Komenský hovořil, vyučovat žáky v jejich mateřském jazyce. „Vedle požadavků národnostních a sociálních začínají obrozenečtí učitelé na svých poradách také samostatně promýšlet didaktické a pedagogické otázky. Z tohoto období se datují i začátky původní české pedagogické, a hlavně didaktické tvorby, navazující na dílo J. Á. Komenského, které teprve tehdy mají učitelé příležitost poznávat.“⁶⁰ Ve 40. letech 19. století začínají vlastenečtí učitelé bojovat o vymanění škol z pravomocí církve, osvobození učitelů od služeb na farách a bohoslužbách, o jazykovou rovnoprávnost a zavedení 8 - leté školní docházky. Mezi významné vlastenecké učitele patří Jakub Jan Ryba (1765 – 1815) a Jan Nepomuk Filčík (1785 – 1837). Daniel Lehotský patří také mezi vlastenecké učitele. Stal se tlumočnickem osvěcenských snah. Hlavním cílem výchovy bylo vychovat rozumného a svobodného občana. Daniel Lehotský požadoval povinnou školní docházku pro děti od 7 do 15 let bez ohledu na sociální původ a pohlaví. V knize „O moudrém a křesťanském vychování dítek“, která byla vydána v roce 1786, podal úplný systém výchovy. Jeho psychologické otázky vychází z filozofie Johna Locka (1632 – 1704). „Podává i návod, jak převýchovou odstranit některé špatné sklony. Vychovatel musí poznat individuální zvláštnosti a psychologický vývoj žákův. Lehotský doporučuje vést o žácích osobní listy, v nichž mají být zaznamenávány nejen osobní údaje, ale i poznámky o povaze, mravech, o studijních schopnostech a vlastnostech důležitých pro volbu povolání.“⁶¹ Lehotský zde popisuje zásadu přiměřenosti, kterou Jan Ámos Komenský specifikoval ve Velké Didaktice. Stejně jako píše Jan Ámos Komenský ve Velké Didaktice: Škola bez kázně, mlýn bez vody. Neboť odejmeš-li mlýnu vodu, musí se zastavit, zrovna tak odejmeš-li škole kázeň, všecko musí ochabnout. Z toho však neplyne, že škola má býti plna křiku, ran a pruhů, nýbrž že má býti plna bedlivosti a pozornosti ze strany učitelů i žáků,⁶² tak i Lehotský zdůrazňuje, že kladné

⁵⁹ SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. s. 158.

⁶⁰ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 134.

⁶¹ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 138.

⁶² KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. s. 208.

působení a cvičení má lepší účinek než tělesné tresty. Daniel Lehotský pokládá za důležité, stejně jako Komenský, to, že má učitel dbát při vyučování na soustavnost a srozumitelnost. Daniel Lehotský specifikuje potřeby vyučování na základě vyučovacích zásad Jana Ámose Komenského. Nejvíce z Komenského pedagogiky vychází vlastenecký učitel Jan Vladimír Svoboda (1800 – 1844). „Svoboda založil svou metodu na didaktických zásadách Komenského, zejména na zásadách všestrannosti, názornosti a posloupnosti. Ztotožnil se s Komenským v přesvědčení, že „na začátku záleží všechno“, uvedl v zábavné činnosti, aby byl ze škol odstraněn bezduchý dril a verbalismus. Svoboda se však ke Komenskému hlásí. V předpisech pro psaní velkých písmen v příručce „Malý písař“ dává při nacvičování velkého C psát dětem polatinštěné jméno Comenius s vysvětlením „čili Komenský Jan“, a vštěpuje tak mládeži od nejútlejšího věku jméno velkého syna českého národa. Kritizoval také současně pedagogy, že o Komenském neinformují.“⁶³ Boj za reformu školství v duchu národních pokrokových tradic vyvrcholil v roce 1848. Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884) předložil v roce 1848 „Návrh pro národní školy“, který vyšel v časopise Posel z Budče. Jedná se o programový návrh na jednotnou soustavu všeobecně vzdělávací školy. Tento návrh má 2 části. První část vymezuje cíl národních škol, osvětluje obecné zásady a prostředky k jeho dosažení. Druhá část se věnuje charakteristikám národních škol. „Na formulaci cílů národní školy je pozoruhodné to, že se tu již nemluví o výchově poslušného poddaného, jak tomu bylo v „Politickém zřízení škol z roku 1805. Člověk je tu chápán jako součást („oud“) společnosti a přírody, jehož povinností je přispět k povznesení vědy, umění a mravnosti, ale zároveň také k povznesení průmyslu.“⁶⁴ V této době se zdůrazňuje především zásada všestrannosti (všechny vloh y dítěte mají být povzbuzovány) a zásada soustavnosti (naučené učivo musí být opakováno). Návrh pro národní školy doporučoval i učebnice pro jednotlivé třídy. „Kladem Amerlingova návrhu je, že chtěl dát dětem širší vzdělání, než jim dosud dávala tereziánská škola, a že proti verbálnímu, slovnímu rázu současného vyučování, zdůrazňoval věcnou stránku. Vypracoval návrh na jednotnou národní školu a vyslovil požadavek, aby byl vytvořen jednotný systém celého školství,

⁶³ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 144.

⁶⁴ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 146.

který by v sobě zahrnoval všechny školy od školky až po školu vysokou.“⁶⁵ Jan Ámos Komenský ve své Didaktice rozděluje etapy života do 4 oddělených stupňů: dětství, chlapectví, jinošství a mládí. Každému stupni přisuzuje dobu 6 let a zvláštní školu, tak aby školou v dětství byl mateřský klín, v době chlapectví to byla škola elementární neboli obecná škola s vyučovacím jazykem mateřským, období jinošství se má rozvíjet ve škole latinské neboli gymnáziu, a poslední etapou ve vzdělání je období mládí, které je svěřeno akademiím. Amerlingův „Návrh pro národní školy“ měl i chyby, zejména se jednalo o velké množství předmětů a byl neúměrný rozsahem učební látky. V tomto období se začíná hovořit i o otázkách vzdělání dívčího. Již Komenský tvrdí, že mají být vzdělávány děti obou pohlaví. *„Významným projevem pedagogické činnosti Amerlingovy byl jeho soukromý ústav Budeč, určený jak pro žáky školou povinné, tak i pro dospělé a pro učitele. Hlavní jádro vyučování tvořily přírodní vědy. Více než z knih se v Budči učilo na základě sbírek, přímé práce v botanické zahradě, v laboratořích, na hvězdárně a v dílnách, které byly při Budči vybudovány. Bohatá knihovna, knihkupecký krám, hudební oddělení měly napomáhat rozvoji všeobecného vzdělání.“*⁶⁶ V této charakteristice ústavu v Budči můžeme pozorovat, že jeho soustava vzdělávání byla postavena zejména na vyučovací zásadě názornosti. Myšlenka zřízení ústavu v Budči byla velmi pokroková, ale ztroskotala kvůli finanční náročnosti na provoz. Karel Slavoj Amerling začal organizovat učitelské porady, na kterých se učitelé seznamovali se sbírkami, přístroji, odbornou literaturou. Začali se seznamovat a rozebírat i Komenského Didaktiku. Karel Slavoj Amerling začal vydávat český časopis „Posel z Budče“. *„V úsilí navázat na Komenského Orbis Pictus vytvořil Amerling v období 1858 – 1865 cyklus 150 nástěnných obrazů vytvořené k názornému vyučování. Jde o první domácí, české obrazy vytvořené k tomuto účelu.“*⁶⁷

Dalším reformní návrh předložil František Tesař, který jej uveřejnil v časopise „Posel z Budče“. Tento reformní návrh vycházel z Amerlingova „Návrhu pro národní školy“. Tesař jej upravil a zjednodušil. Omezil učivo a přizpůsobil jej k rozumové vyspělosti dítěte, zde se Tesař řídil vyučovací zásadou přiměřenosti. Negativem tohoto

⁶⁵ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 148.

⁶⁶ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 149.

⁶⁷ SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. s. 161.

návrhu byla menší propracovanost v obecně pedagogických částech, které se týkají cílů, zásad a prostředků výchovy a vyučování. Jan Kollár (1793 – 1852) psal dobrozdání na reformu školství v Rakousku, zejména na Slovensku. V jeho dobrozdání můžeme najít nápadné shody s Amerlingovým návrhem. Podával všeobecně pedagogické a didaktické zásady, seznam učebních pomůcek, ve kterém se objevují i Komenský, Filcík, Palacký,...). Zabýval se i otázkami vyučovacího jazyka, učitelským vzděláním, lidovou mimoškolní výchovou. Na otázky, které rozpracovává Jan Kollár, upozornil již Jan Ámos Komenský ve své Didaktice, pokládá je totiž za základ vzdělávací soustavy. „Otázka reformy školství vzbuzovala v letech 1848 – 1849 nejširší zájem a návrhy na úpravu školství, kromě již uvedených, vypracoval Pavel Josef Šafařík, Jan Erazim Vocel, Jan Evangelista Purkyně a jiní. Některé zásady nevyžadovaly zásadní, hluboké změny a spokojovaly se pouhým zlepšováním národnostně i třídně utlačované české školy.“⁶⁸ Karel Sabina (1813 – 1877) zdůraznil význam vzdělání lidu pro jeho třídní uvědomění a pro boj za politickou svobodu pracujících. Sabina hlásá potřebu politického vzdělání, všeobecně povinné, bezplatné školy, a přístup všech vrstev na vysoké školy. „*Všechny návrhy, Amerlingův, Kollárův i ostatní a s nimi všechny požadavky zapadly ve vídeňském ministerstvu. České školy zůstaly ve svých základech nezměněny od tereziánských reforem až do šedesátých let 19. století.*“⁶⁹

Období konce 18. století a začátku 19. století znamená pro český národ období temna. České země jsou v područí Rakouské monarchie. Dochází k zaostávání školství. V době Národního obrození a vlasteneckých učitelů se otázka školství, a vzdělání vůbec, začíná formovat. I přesto, že rukopis Jana Ámose Komenského není znám, tvoří vlastenečtí učitelé své systémy, které více či méně vycházejí z vyučovacích zásad Jana Ámose Komenského. Jedná se zejména o vyučovací zásadu názornost, vyučovací zásadu přiměřenosti a vyučovací zásadu soustavnosti a trvalosti. Jan Vladimír Svoboda čerpá nejvíce z Komenského zásad, veřejně se k jeho odkazu hlásí a seznamuje i žáky s tím, kdo byl Komenský. Vlastenečtí učitelé se neomezovali

⁶⁸ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 153.

⁶⁹ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 154.

jen na vyučovací zásady. Zabývali se otázkami vyučování v mateřském jazyce, názornými pomůckami (150 Amerlingových nástěnných obrazů), ucelenou soustavou školství (školy, elementární školy, školy latinské a akademie) a vyučování dětí obou pohlaví. Tyto snahy v područí habsburské monarchie nenašly požadovanou odpověď.

4. 2 Období 2. poloviny 19. století.

„Po porážce buržoazní revoluce v letech 1848 – 1849 nastalo v rakouské monarchii období bachovského absolutismu. Roku 1855 byl uzavřen konkordát, dohoda mezi státem a katolickou církví, jejímž doзору bylo podřízeno všechno vyučování na nižších i vyšších školách. Učebnice musely být schváleny církví, církev dosazovala učitele, učitelské porady musely začínat modlitbou a církevním zpěvem.“⁷⁰ V roce 1860 byl vydán tzv. Říjnový diplom, jenž zrušil absolutismus a obnovil ústavu. Podle Dějin školství a pedagogiky: došlo v Čechách k značné aktivitě politické, hospodářské i kulturní. Počaly vycházet české noviny a časopisy, rozvinula se spolková činnost. Obnovení spolkového života vedlo ke vzniku četných učitelských jednot, které nesly název Budeč nebo Komenský; usilovaly o povznesení národnostního uvědomění učitelstva a o zvýšení jeho pedagogického vzdělání. Vydání Říjnového diplomu napomohlo i řešení otázky českého jazyka na českých školách. *„Zemským zákonem o provedení rovného práva obou jazyků zemských, na školách národních a středních z roku 1866, byly oba zemské jazyky (český a německý) uznány jako jazyky vyučovací za rovnocenné a bylo uzákoněno, že vyučovacím jazykem ve školách bude jen jeden z obou jazyků, přičemž druhý zemský jazyk bude nepovinným vyučovacím předmětem.“⁷¹* Roku 1868 byla církev zbavena rozhodujícího vlivu na školu, který ji zaručoval konkordát, jenž byl zrušen 1870. Do škol byl zaručen přístup všem žákům bez ohledu na náboženské vyznání. Říšským školním zákonem z roku 1869 byla provedena nová úprava obecného školství. Podle školského zákona byly pro učitele zřízeny místo dvouletých preparand čtyřleté učitelské ústavy,

⁷⁰ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 155.

⁷¹ SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. s. 165.

tímto bylo zavedeno jednotné vzdělání pro učitele obecných škol jak na venkově, tak v městech. „Proti školskému zákonu se zvedl prudký odpor šlechty, katolické církve a konzervativního křídla české buržoazie. Vlastenčící buržoazie a konzervativní šlechta se stavěly proti školskému zákonu hlavně z důvodů hospodářských. Jednak se bály, že ztrácí laciné dětské pracovní síly, jednak nechtěly finančně přispívat na vydržování škol. Své pravé důvody zastíraly důvody „vlasteneckými“. Vytýkaly zákonu, že je jako říšský zákon nástrojem germanizace.“⁷² Reakčním odpůrcům školského zákona, z roku 1869, se podařilo zhoršit situaci tzv. školskou novelou z roku 1883, což vedlo k okleštění zákona. Šlechtě, velkostatkářům a klerikálům se podařilo na venkovských školách vybojovat polodenní vyučování. „Jedním z nejreakčnějších paragrafů novely, jehož důsledky na dlouhou dobu poškodily naše národní školství a zabrzdily rozvoj vzdělání ve školní docházce. Děti dvanáctileté a starší nemusily chodit od dubna do listopadu do školy, jestliže rodiče požádali o úlevu.“⁷³ Došlo k opětovnému ústupku církvi, učitelé byli povinni vypomáhat při náboženských cvičeních a správcem školy mohl být učitel téhož vyznání, jako byla většina žactva. Nejvýznamnějším představitelem české pedagogiky v 2. polovině 19. století byl Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887). „Za vedení Lindnerova se stal Kutnohorský učitelský ústav nejlepším ústavem, ze kterého vycházeli výborně připraveni učitelé. Při ústavu zřídil Lindner dílny, kde vyučovali řemeslníci za pedagogického vedení profesorů z učitelského ústavu. Žáci zhotovovali rozmanité pomůcky k vyučování, jimiž byly zásobovány kabinety ústavu i národních škol v okolí. Lindner založil školní zahradu a vybavil učitelský ústav bohatou pedagogickou knihovnou.“⁷⁴ Zde jsou využity vyučovací zásady Jana Ámose Komenského, zejména vyučovací zásada názornosti. Gustav Adolf Lindner řídil edici „Pädagogische Klassiker“, pro niž přeložil mimo jiné Komenského „Velkou didaktiku“. „V úvodní životopisné studii o Komenském si vysoce cení jeho didaktických zásad, v Komenském hledá dokonce oporu proti klerikalismu⁷⁵, pro svůj požadavek nekonfesijní školy. Oceňuje důraz Komenského

⁷² VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 157.

⁷³ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 158.

⁷⁴ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 163.

⁷⁵ Klerikalismus označuje politický směr. Motivací tohoto směru je reprezentovat církevní názory a jejich prosazování ve státní politice. Nebo tímto termínem nazýváme směr upřednostňující v rámci církve duchovní na úkor laiků. Jako klerikální se označují strany, které jsou přímo napojeny na hierarchii některé církve, již

na výchovu v rodině a domýšlí jeho názory vzhledem k současnému stavu výchovy, kdy nedostatek spolupráce školy s rodinou zavinuje, že rodina „boří to, co škola vystavěla.“⁷⁶ G. A. Lindner poukazoval na to, že charakteristickým znakem absolutismu a kapitalismu je, že záměrně odpírají naprosté většině pracujícího lidu možnost vyššího vzdělání. „Cíl výchovy vyplýval Lindnerovi z jeho idealistického pojetí morálky: vychovat člověka takového, jaký má být podle „jednoho a téhož mravního ideálu pro všechny národy a věky.“ Vrcholným smyslem života je mu mravnost. A tedy konečným smyslem života je mravní charakter. S výchovou mravní spojoval i výchovu náboženskou, protože náboženství pokládal za hlavní oporu lidské vlastnosti.“⁷⁷ Stejně jako Gustav Adolf Lindner, považuje i Komenský mravnost za jednu z věcí, která se má učit ve škole. Metodu mravů specifikoval ve Velké didaktice: jménem vzdělání se vyrozumívá, že veškeré poznání věcí, umění a jazyků, jménem mravů nejen vnější slušné chování, nýbrž veškeré vnitřní i vnější pořádání činností, a jménem nábožnosti ona vnitřní úcta, kterou se duch lidský spojuje a sjednocuje s nejvyšším božstvím.⁷⁸ Lindner nepřikládal význam jen výchově, kdy působí dospělý na nedospělého, ale vyžadoval, aby byla výchova spjata se životem společnosti, neboť i společnost vychovává člověka, toto působení je však nevědomé, neúmyslné a bezděčné. „V souhlase s Komenským požadoval, aby základní vzdělání bylo poskytováno jedině v mateřském jazyce a aby ve všem vyučování byl uplatňován zřetel národní.“⁷⁹ Stejně jako píše Komenský ve Velké didaktice: „Z toho všeho je patrné, že onen řád, jenž podle našeho má býti universální ideou umění, kterak všemu vyučovat a učit se, nesmí a nemůže se bráti odjinud než od učitelky přírody. Až ten pořádek bude přesně stanoven, všecko umělé půjde tak lehce a samo, jako všechno přirozené plyne lehce samo sebou. Neboť pravdivě dí Cicero: Následujeme-li vedení přírody, nikdy neupadneme na scestí. Taktéž: Pod vedením přírody nelze nikterak zbloudit.“⁸⁰ , Lindner tvrdí, že výchova je účinná jen potud, pokud je v souhlase se zákonitostmi přírody. Lindner v didaktice vycházel ze svých učitelských

podřizují svou politiku, a u nichž se ve vysokých stranických funkcích vyskytují kazatelé a kněží. Klasickým příkladem může být Československá strana lidová za první republiky.

⁷⁶ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 168.

⁷⁷ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 165.

⁷⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. s. 47.

⁷⁹ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 165.

⁸⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. 1948, s. 93.

zkušeností a opíral se o Komenského názory. Podle Dějin pedagogiky od Josefa Váňi zdůrazňoval Gustav Adolf Lindner především didaktickou zásadu názornosti, samotné činnosti žáků sledoval zavedením ručních prací do škol a zřizováním školních dílen.⁸¹ Aby mohl být dodržován předpis z roku 1873, který ukládal používat na obecné škole učebních pomůcek, požadoval Lindner, aby byly hromadně vyráběny názorné pomůcky. V didaktickém systému Gustava Adolfa Lindnera nalezneme mimo zásady názornosti i zásadu systematickosti a soustavnosti. „Lindner kladl důraz na vzájemné vztahy mezi jednotlivými částmi učiva, a připomínal učitelům ustanovení v § 62 školního a vyučovacího řádu z roku 1870: „Nižádnému předmětu nemá se vyučovati tak, aby se nevztahoval k jinému, nýbrž veškeré předměty mají se pokládati za jeden celek, a mají se tedy při vyučování vzájemně k sobě vztahovat.““⁸² Tím, že chtěl propojit předměty mezi sebou, snažil se čelit tomu, aby žáci méně zapomínali a výsledky vyučovacího procesu byly trvalé. Příčinu velkého zapomínání viděl i v tom, že žáci byli přetěžováni, v tomto ohledu kritizoval zejména učební osnovy. „Lindnerovo dílo je zrcadlem doby, jejich rozporů a zápasů, v nichž stál často na straně pokroku jako liberální demokrat a protiklerikál. Celý život se snažil o vlastní přístupy a závěry ve filozofii a pedagogice, i když jeho východiska nebyla původní. Hledal obecně teoretické základy pedagogické nauky i styčné plochy pedagogiky a dalších vědních oborů. Celým neobyčejným dílem a duchem patřil nejen české pedagogice a vědě.“⁸³

Období 2. poloviny 19. století je charakteristické bachovským absolutismem. K jistým změnám došlo, když byl v roce 1860 vydán Říjnový diplom, čímž byl zrušen absolutismus a obnovena ústava. K opětovnému okleštění školského zákona došlo roku 1883. Hlavním představitelem tohoto období byl pedagog Gustav Adolf Lindner, který ve svých pedagogických názorech vycházel z Jana Ámose Komenského. Lindner vyzdvihuje zejména vyučovací zásadu názornosti a zásadu systematickosti a soustavnosti. Propojenost učiva v rámci všech předmětů vysvětloval Lindner

⁸¹ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 166.

⁸² VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 166.

⁸³ SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. s. 173.

na základě vyučovací zásady systematickosti a soustavnosti. Vyučovací zásadu názornosti uplatňoval v tvorbě názorných pomůcek a jejich uvedením do škol. Lindner zdůrazňoval a požadoval, stejně jako Jan Ámos Komenský, vyučování v mateřském, českém jazyce, mravní výchovu a také, že pro vyučování si máme vzít řád, kterým se řídí sama příroda. V tomto období ožívá odkaz Jana Ámose Komenského prostřednictvím díla Gustava Adolfa Lindnera.

4. 3 Období konce 19. století a počátek 20. století

„Z kapitalismu založeného na volné konkurenci se vyvinul v posledních desetiletích 19. století kapitalismus monopolistický. Nastalo období imperialismu, nejvyššího stádia kapitalismu, období nadvlády bank, trustů⁸⁴, monopolů, nového dělení světa mezi imperialistické velmoci, období imperialistických válek a bezohledného vykořisťování v mateřských zemích i koloniích.“⁸⁵ Školství bylo svým uspořádáním i zaměřením vyučování postaveno do služeb zvýšeného vykořisťování a válečných příprav. „Za kapitalismu se vytvářejí dvě protikladné kultury – úpadková kultura pracujících tříd a demokratická kultura pracujících mas. Tento dvojí proud se projevuje i v pedagogice. Vedle školy a pedagogiky, která slouží zájmům buržoazie, vyrůstají pokrokové, demokratické názory a jsou již v podmínkách kapitalistické společnosti zárodku pedagogiky socialistické.“⁸⁶ Školská soustava v době buržoazie je charakteristická tak zvaným dualismem. Počáteční, elementární škola, je určena širokým lidovým vrstvám, zatímco druhá větev – střední školy, jež otvírají přístup vysokoškolskému vzdělání, vytváří buržoazie jen pro své děti. Koncem 19. století a začátkem století 20 se stává školství stále více prostředkem politického působení na mládež. V tomto období je škola prosycena militaristickou výchovou. „Koncem 19. a začátkem 20. století se setkáváme v buržoazní pedagogice s mnoha různými směry. Většina z nich se vyznačuje reformátorským hledáním nových základů pedagogiky, nových vyučovacích metod a organizačních forem vyučování. Jsou

⁸⁴ Trust, trust = forma sdružení podniků, které nemají vlastní výrobní, obchodní ani správní samostatnost

⁸⁵ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 219.

⁸⁶ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 219.

výrazem marného hledání východisek z hluboké krize buržoazní kultury, filozofie a pedagogiky.“⁸⁷ Všechny tyto pokusy o nové pedagogické systémy mají společný základ v idealistickém nazírání na přírodu, společnost a člověka. Hlavním cílem buržoazní pedagogiky je boj proti zvýšení úrovně všeobecného vzdělání lidu. Škola se má stát nástrojem smíření tříd, má přispívat k upevnění vlády buržoazní demokracie, tj. k udržení kapitalistického řádu. Buržoazní pedagogiky na těchto základech v období imperialismu není schopna řešit otázky výchovy. Buržoazní pedagogika se naprosto rozchází s Janem Ámosem Komenským v postoji, jak je morálka důležitá. Komenský tvrdí, že morálka a kázeň musí být zastoupeny ve vyučovacím procesu, škola bez morálky je jako mlýn bez vody. Základními filozofickými východisky buržoazní pedagogiky je pozitivismus a pragmatismus. Hlavním představitelem pozitivismu⁸⁸ je Herbert Spencer (1820 – 1903). „Zdůrazňoval dědičnost a tvrdil, že vzdělání nemůže změnit jednotlivce ani národy.“⁸⁹ Tímto se naprosto rozcházel s Janem Ámosem Komenským, který naopak tvrdil, že: „*má-li člověk co vědět, musí se učit; neboť vskutku přinášíme s sebou na svět pouze holou mysl jako prázdnou tabuli, neumějící nic ani konat, ani mluvit, ani rozumět, nýbrž všechno musíme od základu vyvolávat.*“⁹⁰ John Dewey (1859 – 1952) je představitelem pragmatické filozofie, která je bližší myšlenkám Jana Ámose Komenského. Jan Ámos Komenský tvrdil, že žáci mají být vzdělávání tomu, co využijí ve svém životě. „*Dewey totiž žádal, aby výchovně vzdělávací proces ve škole záležel z největší části výlučně v osvojování pracovních návyků, aby škola byla přípravou pro práci v továrně, na farmě a podobně. Proto minimální teoretické poznatky přistupují jen jako pouhý přívěsek k praktické činnosti žáků.*“⁹¹ Vznikaly nové učební osnovy a projektová metoda, východiskem této metody je zájem žáků.

Roku 1914 byly vydány výlučně české osnovy, jež platily pro české školy. „*K neutěšenému přispívaly i rozpory mezi českou a německou buržoazií, vyhrocené nacionalisticky a strhující i část méně uvědomělého dělnictva. Důsledky se projevíly*

⁸⁷ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 223.

⁸⁸ Zakladatelem pozitivismu byl francouzský buržoazní filozof Auguste Comte (1798 – 1857). Stoupenci pozitivismu se opírají o pozitivní, prokazatelná fakta.

⁸⁹ VÁŇA, J. a kol: *Dějiny pedagogiky*. s. 224.

⁹⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. s. 59.

⁹¹ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 226.

zejména v počátečním školství v českém a moravském pohraničí. Čeští dělníci byli donucováni – většinou pod hrozbou ztráty práce – aby posílali děti do německých škol.“⁹² Čeští učitelé nadále pokračovali v díle obrozeneckých učitelů. Opírali se o zdravou tradici české školy a rozvíjeli odkaz Jana Ámose Komenského, namísto úřední pedagogiky a byrokratických předpisů. „Představitelé buržoazního pedagogického myšlení u nás koncem 19. a začátkem 20. století si uvědomují, že současný stav školy a pedagogiky neodpovídá podmínkám výroby ani zájmům vládnoucí třídy, a hledají marně východisko. Proto se objevují i u nás různé pedagogické a psychologické teorie, usiluje se o nové formy práce ve škole, jsou propagována hesla „volné školy“- Mylně se usiluje o zvědečtění pedagogiky založené na filozofii pozitivismu, nesprávných teoriích psychologických a jednostranném uplatňování výsledků experimentální psychologie. Přitom jsou buržoazní pedagogové přesvědčeni, že výchovou a osvětou je možno reformovat kapitalistický řád.“⁹³ Tomáš Garrigue Masaryk (1850 - 1937) považuje výchovu za rozhodující nástroj k zlepšení společenských poměrů, tj. k zlepšování kapitalistické společnosti cestou převýchovy a pouhých reforem bez hlubší přeměny hospodářského řádu. František Drtina (1861 – 1925) vydával v učitelském nakladatelství „Dědictví Komenského“ spisy pedagogických klasiků, například Komenského, Rousseaua, Tolstého aj. Představitelem českého pozitivismu byl František Krejčí (1858 – 1934), který se s Komenským rozchází v názoru na odstranění náboženství ze škol. Komenský tvrdil, že výchova ke zbožnosti je jednou ze tří základních oblastí, ve kterých má být člověk vzděláván. Naopak v názoru, že mají být vzdělávány všechny vrstvy obyvatelstva, se s Komenským ztotožňuje. Josef Úlehla (1852 – 1933) propagoval teorii svobodné výchovy. „Chtěl dospět k svobodnému rozvoji dítěte cestou sebevýchovy, samoučení, podřízením učitele individuálním zájmům žáka, výchovou k silnému individualismu, vytvářením jakési „pedagogické obce“ na principu úplné rovnoprávnosti učitelů a žáků.“⁹⁴ V této charakteristice myšlenek Josefa Úlehly nalezneme vyučovací zásadu přiměřenosti, která dbá na individuální zvláštnosti žáků. „K učení říká Úlehla, je třeba jakési intuitivní síly. Je prý třeba jakési intuitivní síly. Je prý třeba stále

⁹² VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 234.

⁹³ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 239.

⁹⁴ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 245.

vzbuzovat podiv, úžas a zvědavost dětí.“⁹⁵ Podiv, úžas a zvědavost dětí nejlépe probudíme využitím vyučovací zásady názornosti, ve které je nejlépe zapojení všech smyslů člověka.

Období konce 19. století a začátek 20. století se nese v duchu imperialismu a buržoazní pedagogiky. Hlavním cílem tohoto období je upevňovat kapitalistický řád a vychovávat „hodné a poslušné občany“ Odkaz Jana Ámose Komenského šíří zejména František Drtina, který v učitelském nakladatelství „Dědictví Komenského“ vydává jeho spisy. Josef Úlehla se věnuje blíže vyučovacímu procesu. Využívá pro jeho zkvalitnění vyučovací zásadu přiměřenosti a vyučovací zásadu názornosti. Údobí těchto dějin nepřineslo žádnou razantní změnu a posun ve zkvalitnění vyučování a vzdělávání. Upevnění vlády buržoazie byla hlavní otázkou.

4. 4 Období buržoazně demokratické republiky (1918 – 1939)

*„První světová válka, vyvolává rozpory v imperialistickém táboře, skončila pod rozhodujícím vlivem Velké říjnové socialistické revoluce rozpadem rakousko-uherské monarchie. Po revolučním nástupu pracujícího lidu dne 14. října 1918 strhla na sebe koncem října všechnu moc buržoazie.“*⁹⁶ 28. říjen roku 1918 znamenal pro český a slovenský národ obnovení národní samostatnosti a počátek dalšího období dějin v imperialistické fázi kapitalismu. *„Většina našeho učitelstva stála v letech 1918 – 1921 za požadavky důkladné reformy školství, značný počet učitelů si plně uvědomil historický význam událostí v Rusku a byl si vědom i revoluční situace v ČSR. Tito učitelé dospěli k přesvědčení, že v kapitalistické společnosti nelze uskutečnit revoluční přeměnu školy, že je nutno nejprve bojovat po boku dělnické třídy za likvidaci panství buržoazie.“*⁹⁷ V Praze ve dnech 1. až 3. července 1920 proběhl I. sjezd českého a slovenského učitelstva, kde byly předloženy požadavky učitelů, zejména reforma školství. Roku 1922 byl vydán tzv. školský zákon, což byl jediný zákon buržoazního

⁹⁵ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 245.

⁹⁶ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 255.

⁹⁷ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 257.

zákonodárství v kapitalistické ČSR na školském poli, jež platil pro celé území republiky. „Malý školský zákon ustanovil osmiletou školní docházku, byly zavedeny na obecné i na občanské škole nové učební předměty, občanská nauka a výchova, ruční práce, nauka o domácím hospodářství. „malý školský zákon z roku 1922 byl jedinou větší „reformou“ školy za kapitalistické republiky, takže říšský zákon z roku 1869 zůstal v podstatě zákonným podkladem školské soustavy u nás až do roku 1948. Právem nazvali pokrokoví učitelé malý školský zákon „školským zmetkem.“⁹⁸ V letech 1918 – 1939 byla soustava lidového vzdělání na úrovni zastaralého zákonodárství Rakouska – Uherska. Typickým znakem této soustavy je dualismus. Jedna větev (elementární vyučování v měšťanské škole) je určena pracujícím masám, druhá větev (střední a vysoké školství) vládnoucím masám. Po stránce formální se dětem pracujících nezabráňuje vstoupit na střední školu a postupně i na školu vysokou, ve skutečnosti však byla střední a vysoká škola dětem z dělnických rodin nedostupná. Stejně jako Komenský zdůrazňuje spojení učiva s praktickým životem, tak je tomu i v učebních osnovách z roku 1932 pro školy měšťanské a z roku 1933 pro školy obecné. „Je příznačné, jak málo pozornosti věnoval pedagogický reformismus základním otázkám výchovy, výchově mravní a estetické a tělesné. Reformisté se zaměřovali jednostranně na otázky didaktické a snažili se uplatnit všechny novinky americké pedagogiky v praxi českých a slovenských škol. Mluvíme proto o jednostranném „metodikaření“ reformistů, které v uplatňování metod a metodických prostředků, izolovaném od ostatních složek výchovy, škodlivě zasáhlo naši školu v letech třicátých a projevilo se v četných přežitcích po roce 1945.“⁹⁹ Vedoucím ideologem pedagogického reformismu byl Václav Příhoda. Učebnice, které byly zpracovány stoupenci reformismu, zcela porušovaly systematickosti učiva a neseznamovaly žáky se základy věd. Reformisté v tomto stáli proti zásadě systematickosti a soustavnosti, kterou specifikoval Jan Ámos Komenský. Inocenc Arnošt Bláha byl zakladatelem sociální pedagogiky a soustředil se na zkoumání vlivu prostředí na život dítěte. Domníval se, že výchovou a školou se zlepší hospodářsko – společenské poměry. Jan Ámos Komenský ve své Velké didaktice

⁹⁸ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 257.

⁹⁹ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 269.

zdůrazňuje výchovu a vzdělání, z čehož plyne, že nejen prostředí docílí toho, aby byl člověk člověkem. „Člověk je podle svého těla k práci; vidíme však, že se s ním nerodí nic mimo holou schopnost k ní: i sedět, stát, chodit a rukama k práci pohybovat musí býti znenáhla učen. Odkud by tedy naše mysl měla tu přednost, aby bez předchozí přípravy sama sebou a od sebe samé stávala dokonalou? Vždyť je zákonem všeho stvořeného začínat z ničeho a postupně se povznášet jak v bytosti, tak i v působení.“¹⁰⁰

Jiří Václav Klíma (1874 – 1948) se zabýval otázkami mravní a estetické výchovy a pracoval v oboru komeniologie. Prováděl bádání o životě Jana Ámose Komenského. Dalším pedagogem, který svůj zájem soustředil na Jana Ámose Komenského, byl Josef Hendrich (1888 – 1948). Shromáždil materiál o životě a díle Jana Ámose Komenského, zpracoval jej však odtrženě od hospodářsko – společenských podmínek. Zdeněk Nejedlý, který v roce 1933 převzal vedení učitelských novin, kritizoval stav kapitalistické školy v Československé republice a vedle toho stavěl dosavadní vzestup a obrovské perspektivy rozvoje kultury a školství v SSSR. „Teprve od roku 1935, kdy politická situace donutila naši vládu k legalizaci vztahů k Sovětskému svazu, bylo možné blíže poznat celou koncepci kulturní revoluce a tamní socialistickou jednotnou školu. Její organizace a vzdělávací obsah byly však natolik revoluční, že je nebylo možné u nás uskutečnit ani pokusně.“¹⁰¹ Naše země nebyly připraveny na radikální přeměnu školství. Otokar Chlup patří k dalším pedagogům, kteří poukazovali na špatný stav školství v době kapitalismu. „Jeho pedagogické dílo, které řešilo nejen problematiku z oblasti psychologie, otázky obecně pedagogické, didaktické a organizačně školské až po školu vysokou, je budováno především na využití pokrokových rysů a pokrokových tradic Jana Ámose Komenského a pokrokových tradic naší školy a pedagogiky. Je to dílo proniknuté demokratiem, vlastenectvím a hluboce lidským poměrem k dítěti.“¹⁰² Otokar Chlup zcela probudil odkaz Jana Ámose Komenského, který do tohoto období nebyl zcela naplněn. Otokar Chlup se s Komenským shoduje ve všech obecných aspektech, co se týče školství, výchovy a vzdělávání vůbec. Otokar Chlup odmítal formalismus, intelektualismus, didaktický

¹⁰⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika Velká*. s. 59.

¹⁰¹ KRÁLÍKOVÁ, M.; NEČESANÝ, J. ; SPĚVÁČEK, V. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. s. 59.

¹⁰² VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 275.

materialismus a utilitarismus. Podle O. Chlupa je formalismus spojen ve vyučování s bezideovostí, bezobsažností, vyumělkovaností. Intelektualismus příliš zdůrazňuje stránku rozumovou na úkor všestranného rozvoje osobnosti. Didaktický materialismus nese přeplnění učebních plánů, osnov a učebnic. Utilitarismus v pedagogice vede k předčasnému odbornému vzdělání na úkor všestranného vzdělání všeobecného. V tomto se zcela shoduje s Janem Ámosem Komenským. „V odporu proti pedagogickému reformismu stal se O. Chlup strážcem dobré tradice české národní školy. Věnoval pozornost právě nejdůležitějším předmětům všeobecně vzdělávacích škol, mateřskému jazyku a počtům. Proti různým pokusům o reformy jazykového vyučování zdůraznil nejen význam vyučovacího jazyka jako prostředku veškerého vyučování, nýbrž i význam mluvnice.“¹⁰³ Důraz na mateřský jazyk kladl i Jan Ámos Komenský ve Velké Didaktice. Doba okupace německými imperialisty znamenala likvidaci společného státu Čechů a Slováků. V tomto období došlo k hlubokému úpadku hospodářskému, politickému i kulturnímu. České země i Slovensko se staly koloniálním přívěskem hitlerovského Německa. „Fašismus je nejreakčnější formou vlády za imperialismu. Cílem fašismu je upevnění diktatury finančního kapitálu, potlačení revolučního hnutí dělnické třídy, likvidace stran a všech pokrokových sil společnosti. Fašismus vládne na základě odstranění demokratických svobod a nastolení otevřeného teroristického režimu.“¹⁰⁴ Hlavním principem fašistické pedagogiky byla výchova vědomí národní pospolitosti a vůdcovský princip. Tato výchova byla založena na šovinistickém vyvyšování germánské rasy nad ostatní národy, na zotročování jiných národů, vraždění a ničení kulturní památek, které odporovaly fašistické ideologii. „Pravý vůdce se rodí, tvrdili fašističtí pedagogové. Výchova má pouze usměrnit a zesílit dědičné vůdcovské schopnosti.“¹⁰⁵ Fašistická pedagogika se zcela rozchází s názory Jana Ámose Komenského, který tvrdil, že člověk se musí vzdělávat, rodí se nepoznamenan, teprve zkušenost a učení tvoří člověka jako takového. I v tomto období se našli vlastenečtí učitelé, kteří hájili zájmy českého školství.

¹⁰³ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 277.

¹⁰⁴ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 278.

¹⁰⁵ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 278.

Období Československé republiky v letech 1918 – 1939 je plno velkých zvratů. V roce 1918 vznikla Československá republika pod taktovkou prezidenta Tomáše Garrigua Masaryka. A končí fašistickou okupací, rokem 1938. Odkaz Jana Ámose Komenského našel své uplatnění zejména v díle Otokara Chlupa, který z něj vycházel. Zdůrazňoval všechny jeho vyučovací zásady a také vyučování v mateřském jazyce. Bohužel nastala obtížná situace při okupaci a rozdělení Čechů a Slováků na dva státy, čímž veškeré snahy o reformu školství byly opět zatraceny.

4. 5 Období Československé republiky po roce 1945

„Naše demokratická republika vznikla po osvobození naší vlasti Sovětskou armádou. V průběhu osvobozovacích bojů se začala rozvíjet národní a demokratická revoluce. Moc přešla do rukou lidu. Dělnická třída, vedená Komunistickou stranou Československa, byla od počátku vedoucí silou naší lidové demokracie a zárukou, že úkoly národní a demokratické revoluce budou splněny.“¹⁰⁶ Národní fronta Čechů a Slováků vyhlásila 5. dubna 1945 první Národní program, který se stal východiskem k prvnímu období výstavby lidově demokratického Československa. *„V oblasti kultury vytyčil Košický vládní program v kapitole XV. úkoly demokratizace výchovy a vzdělání. Bude provedena především důsledná očista od fašismu, ze škol a ze všech kulturních institucí, divadel, knihoven budou odstraněni zrádci a kolaboranti. Učebnice vydané v době nesvobody budou odstraněny. Podle Košického vládního programu mají být zavřeny všechny německé školy do doby, než bude rozhodnuto o německé otázce.“¹⁰⁷* Hlavním úkolem, který bylo potřeba učinit, byla demokratizace školství a umožnění přístupu do škol, co nejširším vrstvám. Výchova i povaha kultury měla sloužit lidu a národu. Osvoboditel Českého národa byl Sovětský svaz, proto mělo být z učebnic odstraněno vše protisovětské. *„Na prvním celostátním sjezdu učitelstva v červenci 1945 byly vysloveny základní požadavky učitelstva: zřízení jednotné školy*

¹⁰⁶ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 340.

¹⁰⁷ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 340.

ve smyslu Košického vládního programu, zavedení vysokoškolského vzdělání učitelstva a zřízení Výzkumného ústavu pedagogického. Oba poslední požadavky byly splněny ještě v roce 1945. Byl vydán dekret o vysokoškolském vzdělání učitelstva všech stupňů škol a dekret o zřízení Výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského.¹⁰⁸ V tomto období hrálo učitelstvo důležitou úlohu učitelstvo, ve věcech veřejných i politických. „Teprve osvobození v květnu 1945 a únorové vítězství v roce 1948, které s končenou platností uvolnilo cestu socialistické výstavbě v Československu, znamenaly pro českou a slovenskou pedagogiku historický předěl, kdy se začíná soustavně rozpracovávat teorie socialistické výchovy, která se stává oficiálním východiskem státní výchovné politiky. V atmosféře prohlubující se politické, hospodářské a kulturní spolupráce se Sovětským svazem narůstá přirozený zájem o sovětské školství a pedagogiku.“¹⁰⁹ Zdeněk Nejedlý (1878 – 1962) se významně podílel na budování naší školy v lidově demokratické republice. Jedním z důvodů, které ho k této činnosti předurčilo, bylo působení mezi učitelstvem před 2. světovou válkou. „Od počátku budování naší lidově demokratické republiky ukazoval Zdeněk Nejedlý, že naše kultura, školství, osvěta, věda a umění nemůže být napříště nahodilou činností, ale že se musí opírat o ideologii, která souhlasí s potřebami naší doby.“¹¹⁰ Na prvním celostátním sjezdu učitelstva v roce 1945 odůvodnil Zdeněk Nejedlý nové pojetí školy a doporučil opřít se o demokratickou tradici Komenského a o sovětskou pedagogiku. Hlavní smysl, proč se opřít o Komenského viděl Zdeněk Nejedlý v zápase za rovnost lidí. Komenský byl důsledným pokračovatelem velkých novodobých potřeb a zásad, za které se náš národ postavil nejen v době husitství. „Zdeněk Nejedlý však ukazoval, že se Komenského požadavek, aby se výchovy a vzdělání dostalo každému bez rozdílu, nedá realizovat všude, že jen ve společnosti jdoucí za cílem rovnosti lidí je náležitá půda pro Komenského školu.“¹¹¹ Z učiva mělo být vyloučeno všechno zbytečné, a podle slov Komenského se škola měla stát skutečnou dílnou lidskosti a být radostným místem. Únorem 1948 byla svržena moc buržoazie a moc byla dána do rukou dělnické třídy. „9. května 1948 byla schválena ústava. V základním článku III.

¹⁰⁸ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 342.

¹⁰⁹ SOMR, M. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 290.

¹¹⁰ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 346.

¹¹¹ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 348.

(3) bylo uvedeno: „Všichni občané mají právo na vzdělání, právo na práci, na spravedlivou odměnu za vykonanou práci a na odpočinek po práci.“¹¹² Právo na vzdělání pro všechny vrstvy obyvatelstva zdůrazňoval i Jan Ámos Komenský ve Velké didaktice. 10. května 1948 byl vydán zákon o základní úpravě jednotného školství. „Školský zákon o základní úpravě jednotného školství z roku 1948 znamenal rozhodný obrat v systému vyučování a vzdělávání mládeže: odstranil dvoukolejný systém buržoazní školy, zestátnil školu, prodloužil povinnou školní docházku o jeden rok, organizačně sjednotil dosud roztržštěné školství v celé republice, a položil tak základy jednotné socialistické školy.“¹¹³ V letech 1950/1951 byla provedena nová úprava učitelského vzdělání. Byla otevřena pedagogická gymnasia pro přípravu učitelek jak mateřských škol, tak pro učitele škol národních. Stejně jako Komenský si tato reforma uvědomuje potřebu kvalifikovaných učitelů. „Nový zákon o školské soustavě a o vzdělání učitelů (školský zákon) byl schválen Národním shromážděním 24. dubna 1953. Tímto zákonem byla dobudována důsledně jednotná škola. Bylo odstraněno rozdělení jednotné školy na oddělené stupně. Tím bylo umožněno, aby učivo jednotlivých postupných ročníků všeobecně vzdělávacích škol na sebe organicky navazovalo.“¹¹⁴ Schválením Nového zákona byla využita vyučovací zásada názornosti a soustavnosti Jana Ámose Komenského. Usnesení ÚV KSČ ze dne 23. dubna 1959 má také jisté nedostatky. Nejzávažnějším z nich je odtržení školy od života, od práce ve výchově. V tomto se usnesení Komunistické strany rozchází s odkazem Jana Ámose Komenského, zejména v tom, že Komenský tvrdil, že se ve škole má učit jen to, co je možné využít v praktickém životě. „Celý systém výchovy a vzdělání naší mládeže je nutno podrobit zásadní přestavbě, jejímž základním principem je organické spojení vyučování a výchovy s výrobní prací, uskutečňované s ohledem na věk žactva.“¹¹⁵ V tomto spatřujeme vyučovací zásadu přiměřenosti Jana Ámose Komenského.

¹¹² VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 349.

¹¹³ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 350.

¹¹⁴ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 352.

¹¹⁵ VÁŇA, J. a kol. *Dějiny pedagogiky*. s. 356.

V období po roce 1945 se stalo mnoho změn. Český národ přestal být okupován fašisty, ale svůj vliv si začal nárokovat Sovětský svaz, za naše osvobození. Co se týče vzdělávání, nachází zde Jan Ámos Komenský své uplatnění a to i po tolika letech. Socialistická pedagogika vychází z vyučovacích zásad, které Jan Ámos Komenský vyvodil a specifikoval. Ale na druhou stranu nenašlo české školství naprostou demokratizaci. Pár změn proběhlo, ale k úplné reformě nedošlo. Budování socialistické výchovy trvalo až do rozpadu Čechů a Slováků na dva státy. K tomuto aktu došlo 1. 1. 1993, kdy byla vyhlášena Česká republika v čele s prezidentem Václavem Havlem.

4. 6 Období České republiky

Česká republika vznikla 1. ledna 1993 rozdělením Čechů a Slováků. Před prezidentem Václavem Havlem a ustanovenou vládou stála otázka školství a vzdělávání. V českém školství vznikly tři vzdělávací programy, a to: Obecná škola, Národní škola a Základní škola. Záleželo na ředitelích jednotlivých základních škol, ke kterému učebnímu programu se přikloní. V roce 2007 vzešel v platnost Rámcový vzdělávací program, který je specifikován pro jednotlivé stupně školské soustavy. V této kapitole se budu zabývat, jak se didaktické zásady promítly do těchto 4 vzdělávacích programů. Všechny uvedené vzdělávací programy jsou postaveny na didaktických zásadách Jana Ámose Komenského, každý vzdělávací program je však využívá jinak.

4. 6. 1 Vzdělávací program Obecná škola

Stejně jako Jan Ámos Komenský, tak i vzdělávací program Obecná škola klade důrazu na celkový rozvoj osobnosti žáka. Děti dostávají příležitost se individuálně projevit, vyjadřovat své pocity, názory. Všechny předměty jsou koncipovány tak, aby učivo bylo spojeno s praktickým využitím a reálnými situacemi. *„Celkový obraz skutečnosti, který chceme žákům předat se skládá z řady oblastí, které se různě*

*překrývají a jež mají mnoho vzájemných vazeb. Výrazná hesla jsou záměrně opakována, protože v kontextu odlišných okruhů dostávají poněkud jiný význam. Plné pochopení žák získá tím, že určitý pojem se mu ukáže z různých pohledů.*¹¹⁶

Vzdělávací program obecná škola využívá didaktickou zásadu systematičnosti a soustavnosti, jejíž podstatou je návaznost učiva v rámci předmětu, ale i mimo něj, což je jeden z hlavních principů tohoto programu. Tento vzdělávací program využívá i vyučovací zásadu přiměřenosti, kdy učitel přihlíží k individuálním zvláštnostem žáků. Obecná škola zahrnuje i předmět dramatická výchova, která nezaměřena na osobnostní a sociální rozvoj jedince. Typickým heslem pro Jana Ámose Komenského je „Škola hrou“, což přesně vystihuje podstatu dramatické výchovy. „*Svým důrazem na aktivitu a rozvíjení sociability, vnímavosti a imaginace a tvořivosti stává se dramatická výchova důležitou součástí výuky v obecné škole, protože vyvažuje a doplňuje soustředěnost jiných předmětů na rozvíjení logicko – deduktivních, analytických*

a intelektuálních složek myšlení.“¹¹⁷ Dalšími předměty, které předepisuje vzdělávací program obecná škola, jsou: hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova, cizí jazyk a samozřejmě český jazyk a matematika.

4. 6. 2 Vzdělávací program Národní škola

Vzdělávací program Národní škola byl schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 17. března 1997. Vzdělávací program Národní škola vychází z pokrokových tradic a národní filozofie českého školství dvacátého století. Vychází z multikulturní výchovy, která v dětech probouzí hrdost na příslušnost k vlastnímu národu a současně pěstuje schopnost respektovat příslušníky jiných ras či etnik. Jan Ámos Komenský patřil bezesporu k velkému vlastenci, který tuto vlastnost pěstoval i pěstuje v ostatních lidech prostřednictvím svých pedagogických děl. „*Národní škola chápe jako hlavní měřítko úspěch a vlastní pokrok dítěte.*

¹¹⁶ FENCLOVÁ, M., et al. *Návrh učebních osnov Obecné školy*. 2. s. 72.

¹¹⁷ FENCLOVÁ, M., et al. *Návrh učebních osnov Obecné školy*. 2. s. 118.

Upřednostňuje kladnou motivaci.“¹¹⁸ Autoři vzdělávacího programu Národní škola si stanovili cíle, které měly koncept tohoto programu splňovat. Hlavní cíle zněly:

1. Vypracovat otevřený a přístupný projekt, který bude vycházet ze zkušenosti učitelů z praxe na základních školách a umožní změnit klima na školách tak, aby do nich děti chodily rády.
2. Respektovat dětství jako plnohodnotné období života.
3. Učitel musí akceptovat, že pro úspěšný rozvoj dítěte má velký význam život v přirozené skupině (to znamená skupina, kde jsou zastoupeni jedinci s různými vlohami a vlastnostmi). V období povinné školní docházky nemá docházet k „selekcí“ žáků.
4. Výchova a vzdělání musí směřovat k praktickému životu v moderní společnosti.
5. Žákům poskytnout globální pohled na svět.
6. Kmenové učivo mělo být považováno za závazné. Toto učivo bude vybráno tak, aby ho zvládla většina žáků.

V těchto bodech opět ožívá odkaz Jana Ámose Komenského. Jsou zde zastoupeny didaktické zásady, a to: zásada přiměřenosti, zásada aktivity, což je specifikováno tím, že má být učivo spojeno s praktickým životem a zásada systematickosti a soustavnosti, která je použita ve výběru kmenového učiva. „*Projekt Národní škola předpokládá devítiletou školní docházku. Projekt si klade za cíl být školou pro děti, školou zaměřenou na úspěch, školou, která zahájí vzdělávací dráhu dítěte a položí základy pro život svobodného občana.*“¹¹⁹ I Jan Ámos Komenský kladl důraz na výchovu člověka ve svobodného občana, byl to jeden z cílů, který tento velikán přisuzoval vzdělání. „*Záměrem projektu Národní škola je uvádět vzdělání do souladu s tímto vývojem. Neurčuje pro výuku závaznou metodu nebo učebnici.*

¹¹⁸ VONDRÁČEK, Josef, et al. *Vzdělávací program pro 1. - 9. ročník*. s. 5.

¹¹⁹ VONDRÁČEK, Josef, et al. *Vzdělávací program pro 1. - 9. ročník*. s. 4.

Umožňuje vyučování v blocích a diferenciaci podle zájmu dětí a možností školy. Použité formy a metody práce by měly v dětech vyvolat touhu po poznání, provokovat jejich zvědavost a stimulovat kladné rysy lidské povahy.“¹²⁰ Jan Ámos Komenský tvrdil, že touha dítěte po poznání je velmi důležitá v procesu vzdělání. Ve vzdělávacím projektu Národní škola jsou využity didaktické zásady Jana Ámose Komenského.

4. 6. 3 Vzdělávací program Základní škola

Vzdělávací program Základní škola byl schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 30. dubna 1996. „*Vzdělávací program Základní škola usiluje o to, aby žáci v průběhu devítileté školní docházky získali kvalitní základy moderního všeobecného vzdělání. Odpovídá na otázku, co by měli žáci poznat z hlavních oblastí lidské kultury a jakými dovednostmi by měli být vybaveni, aby mohli dále pokračovat ve svém vzdělání, dorozumívat se s lidmi a uplatnit se v životě. Ve vzdělávací perspektivě programu je osobnost postupně vyzrávajícího mladého člověka, který je schopen samostatně myslet, svobodně a autonomně se rozhodovat, projevovat se jako demokratický občan a jednat v souladu s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami.*“¹²¹ Obsah vzdělávání je zde chápán jako prostředek rozvoje osobnosti žáka, jako nástroj orientace a má vést i k pochopení společenských a technických přeměn současnosti. Základním kritériem pro výběr a zpracování obsahu je jeho významnost, využitelnost a přiměřenost. Ve výběru učiva a jeho zpracování je využita vyučovací zásada přiměřenosti. Velký důraz se klade na rozvíjení kompetencí sociálních a komunikativních, zejména naslouchání, porozumění, spolupráce, vzájemná pomoc. „*Směřuje k tomu, aby si žáci osvojili hlavní zásady a normy lidského jednání, aby se u nich postupně utvářelo vědomí občanské odpovědnosti a aby získali nejdůležitější dovednosti a návyky zdravého způsobu života.*“¹²² Pojem činnostní vyučování, který je postaven na didaktické zásadě aktivnosti, je zastoupen také

¹²⁰ VONDRÁČEK, Josef, et al. *Vzdělávací program pro 1. - 9. ročník*. s. 4.

¹²¹ JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Vzdělávací program Základní škola*. s. 15.

¹²² JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Vzdělávací program Základní škola*. s. 15.

ve velké míře. Žáci zde mají dostatek příležitostí aktivně se podílet na vlastním vzdělávání, samostatně se projevovat, získávat nové vědomosti vlastní činností. Vzdělávací cíle programu základní škola se dělí do dvou skupin. První skupinu tvoří cíle poznávací, dovednosti a kompetence a druhou skupinu tvoří cíle hodnotové, postoje a motivy jednání žáků. Poznávací cíle, dovednosti a kompetence tvoří jádro celého programu, zejména jejich vyváženost a vzájemná propojenost. Ve druhé skupině cílů se vzdělávací program zaměřuje, vztahují se k mravním hodnotám, k základním hodnotám společenského a občanského života i k hodnotám života individuálního. „Vzdělávací cíle programu se promítají do všech předmětů učebního plánu základní školy, které poskytují svým obsahem široké spektrum příležitostí k jejich naplňování. Realizují se zde v různých proporcích a v různém pořadí významnosti a nabývají zároveň konkrétnější podobu. Tato konkretizace je v osnovách vyjádřena ve specifických vzdělávacích cílech jednotlivých předmětů. Měla by být dále dotvářena v reálném pedagogickém procesu podle daných podmínek práce učitele a ve vztahu k různým skupinám žáků i k jednotlivcům.“¹²³ Vyučovací zásada přiměřenosti je spojena s individualizací a diferenciací vzdělávacích postupů tak, aby vyučování podněcovalo všechny žáky a aby bylo přiměřené jejich možnostem. „Hodnocení žáků by mělo být adresné a vyhýbat se jednostranností. V souladu s cíli programu by se mělo zaměřovat na široké spektrum projevů žáka v oblasti poznávací, činnostní a hodnotové.“¹²⁴

4. 6. 4 Rámcový vzdělávací program

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v Zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní

¹²³ JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Vzdělávací program Základní škola*. s. 17.

¹²⁴ JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Vzdělávací program Základní škola*. s. 19.

a školní. “¹²⁵ Národní úroveň vzdělávání tvoří Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy, školní úroveň vzdělávání představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. „*Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálně vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat objevovat, tvořit a nalézat vhodný způsob řešení problémů.*“¹²⁶ Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) využívá didaktickou zásadu aktivity a přiměřenosti. Základní vzdělání pomáhá žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence. Mezi klíčové kompetence řadíme: kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence pracovní, kompetence sociální a personální a kompetence občanské. Každá z klíčových kompetencí rozvíjí určité dovednosti žáků. Kompetence k řešení problémů pomáhá žákům řešit nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznání a pochopení problému. Žák je schopen promyslet a naplánovat způsob řešení problému, k tomuto využívá vlastní úsudek a zkušenost. Kompetence komunikativní rozvíjí formulaci a vyjádření žakových myšlenek a názorů v logickém sledu. Žák je schopen se vyjadřovat výstižně, souvisle a kultivovaně v písemné i ústní projevu vzhledem ke svému věku. Kompetence pracovní rozvíjí u žáků schopnost používat bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky. Žák se umí adaptovat na změněné nebo nové pracovní podmínky. Účinnost spolupracovat ve skupině, podílet se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu a přijetí nové role v pracovní činnosti rozvíjí kompetence sociální a personální. Důležitým aspektem pro rozvoj osobnosti žáka je respektování názorů druhých lidí, vážení si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, samozřejmě odmítá útlak a hrubé zacházení a také si uvědomuje povinnosti postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Toto

¹²⁵ JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 1.

¹²⁶ JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 2.

je rozvíjeno kompetencí občanskou. V klíčových kompetencích, které tvoří základ Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, jsou obsaženy všechny didaktické zásady, které specifikoval Jan Ámos Komenská, a to: didaktická zásada názornosti, didaktická zásada aktivnosti, didaktická zásada systematičnosti a soustavnosti, didaktická zásada přiměřenosti a didaktická zásada trvalosti.

5 Zásady Jana Ámose Komenského v současné praxi

Praktická část této práce se zabývá tématem vyučovacích zásad Jana Ámose Komenského a jejich uplatnění v dnešním školství. Naše školství si prošlo mnoho změnami a v dnešní době se vzdělává podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP), který je koncipován podle vyučovacích zásad, jež specifikoval Jan Ámos Komenský. Metodou, která byla použita pro zjištění, zda jsou tyto zásady využívány, byl didaktický test a vlastní pozorování. Didaktický test byl zvolen proto, aby bylo ověřeno, zda učitelé v dnešním moderním světě znají teoretické základy vyučovacích zásad. Pozorování, které proběhlo ve třídách základních škol, mělo potvrdit či vyloučit, zda se didaktické zásady aktivně využívají v praxi.

5. 1 Charakteristika výzkumného vzorku

Mého pozorování a didaktického testu se zúčastnily všechny Základní školy v Rožnově pod Radhoštěm a jedna škola z přilehlého menšího města Zubří. V této kapitole poskytnu základní charakteristiku jednotlivých ZŠ, popřípadě něco málo z jejich historie. Rožnov pod Radhoštěm je město s cca 20 000 obyvateli a jeho součástí je 6 základních, plně organizovaných škol.

Základní škola Videčská

Základní škola Videčská je plně organizovanou školou, které v dnešní době má 8 tříd 2. stupně a 6. tříd stupně 1. V roce 1997 se ZŠ Videčská zapojila do dlouhodobého projektu ekologické výchovy, který školu později prezentoval i v zahraničí. V letech 2004 – 2005 se škola zapojila do humanitární činnosti – hnutí Stonožka¹²⁷, Stužka pro Asii (po ničivé vlně Tsunami). Hlavní činností ZŠ Videčská

¹²⁷ Hnutí Stonožka – „Na vlastních nohou“ je uznáváno jako zcela dobrovolná humanitární a mírová organizace. Bylo založeno roku 1990 Českou žijící v Norsku paní Bělou Jensen. Do tohoto projektu jsou zapojeny děti i učitelé nejen z českých škol, ale i na Slovensku, v Norsku, Polsku, a v Kanadě. Děti malují nejen vánoční přání, ale získávají finanční prostředky organizováním tzv. Stonožkových týdnů, pořádají sbírky na pomoc nemocným i postiženým dětem. Hnutí Stonožka má své patrony mezi významnými světovými i českými osobnostmi.

je poskytování vzdělávání a výchovy a zajištění stravování. ZŠ Videčská patří mezi sportovní školy, která se specializuje na klasické lyžování.

Základní škola Záhumení

Škola se nachází v krásném prostředí rozlehlé školní zahrady, kde děti tráví spoustu času jak v rámci výuky, tak i v době půlhodinových svačinových přestávek a ve školní družině. Příjemné domácí prostředí školy je ideální pro žáky mladšího školního věku. Výuka probíhá od 4. ročníku podle programu Základní škola. Škola je zaměřena všeobecně. V rámci vlastního Školního vzdělávacího programu byla tato základní škola zapojena do celostátního projektu – „Tvořivá škola – činnostní učení“. Ve školním roce 2007/2008 začala škola vyučovat podle nového ŠVP, který byl nazván „Tvořivá škola“. Tato škola klade velký důraz na úzkou spolupráci a posílení vzájemných vztahů s rodiči. Základní škola Záhumení začala obracet velkou pozornost i k žákům se specifickými poruchami učení. Základní škola Záhumení poskytuje svým žákům i různé zájmové kroužky. Jedná se o neúplnou školu pouze s 1. stupněm (1. – 5. ročníků).

Základní škola 5. Května

Základní škola 5. Května byla v Rožnově pod Radhoštěm postavena jako součást vznikajícího a rostoucího sídliště. Je vybudována ve svahu, jako soustava pěti navzájem propojených budov ve tvaru písmena H. Byla uvedena do provozu postupně během školního roku 1981 / 1982. Velkým pozitivem této školy je, že žáci mají k dispozici keramickou dílnu se dvěma pecemi, což si málo která škola může dovolit. Tato škola má 1. i 2. stupeň. V dnešní době má ZŠ 5. Května 9 tříd 1. stupně a 8. tříd 2. stupně.

Základní škola Koryčanské paseky

Základní škola Koryčanské paseky je známa svým „pohodovým domácím prostředím“ s orientací na tzv. alternativní prvky výuky žáků formou „škola hrou“. Klade důraz na úzkou spolupráci s rodiči žáků, pro které organizuje společné zábavně výchovné akce, a tím posiluje vzájemný vztah dětí – učitelů – rodičů. Navazuje na předškolní výuku anglického jazyka. Škola dává možnost žákům, aby navštěvovali kroužek anglického jazyka, již od 1. třídy. Základní škola Koryčanské paseky v 1. – 3. ročníku pracuje podle školního vzdělávacího programu – Sluníčková škola pro radostné učení. Jedná se o neúplnou základní školu pouze s 1. stupněm (1. – 5. ročník).

Základní škola Pod Skalkou

Základní škola Pod Skalkou je klasická pavilónová škola, která byla postavena v roce 1966. V sedmdesátých letech byla největší školou v okrese Vsetín, tehdy pojímala 1200 žáků. Od roku 2000 má Základní škola Pod Skalkou keramickou dílnu s hrnčířským kruhem a pecí, což rozšiřuje vzdělání a podněcuje zájem žáků v této oblasti. Jedná se o klasickou základní školu s 1. i 2. stupněm. V letošním školním roce má ZŠ Pod Skalkou 9 tříd 1. stupně a 9 tříd 2. stupně.

Základní škola Sedmíkráska

V roce 1993 vznikla Nadace Sedmíkráska – základní škola nového charakteru. Tuto školu charakterizuje atmosféra partnerského a rovnoprávného vztahu mezi žáky a učiteli. Je zde užíváno slovní hodnocení, nabízí se vzdělávání s rozšířenou výukou estetických výchov, je zde i možnost integrace dětí s určitým znevýhodněním. Z původního záměru, že by se jednalo pouze o školu s 1. stupně se z iniciativy rodičů a učitelů upustilo a tato škola se rozšířila i o stupeň 2. V roce 1999 byla nabídka této školy rozšířena o služby sociální – osobní asistence, reedukační a relaxační programy pro děti se specifickými potřebami. V roce 2000 se stala Sedmíkráska úplnou

devítiletou základní školou. V roce 2004 byl změněn název školy na současný název - Základní škola Sedmikráska. ZŠ Sedmikráska má 5 tříd 1. stupně a 4 třídy 2. stupně.

Základní škola Zubří

V roce 1784 byla postavena jednotřídní škola z náboženského nadačního fondu. Postupně se škola rozšiřovala. V roce 1937 byla dostavěna měšťanská škola. Obec Zubří požádala ministerstvo školství o propůjčení názvu „Jubilejní škola T. G. Masaryka“. Tento název byl ministerstvem školství schválen. V roce 1980 došlo ke slavnostnímu otevření školy. Jedná se o úplnou Základní školu, která obsahuje 1. i 2. stupeň Základní školy. Škola je rozdělena tak, že 1. stupeň je v jedné budově a 2. stupeň v budově druhé. ZŠ Zubří má 10 tříd 1. stupně a 9 tříd 2. stupně.

5. 2 Výzkumné metody

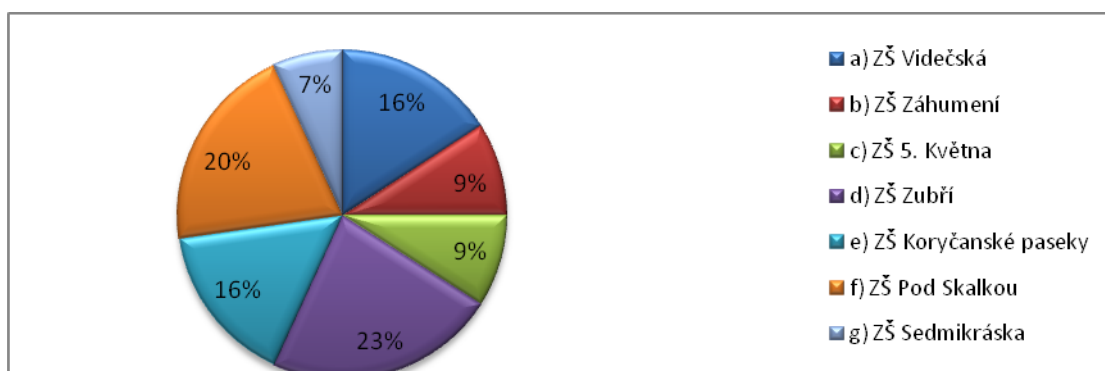
Jako výzkumné metody pro praktickou část této práce byl využit dotazník a pozorovací protokol. Dotazník obsahoval uzavřený typ otázek. První polovina didaktického testu obsahovala základní údaje o respondentovi, a to identifikaci školy, na které učí, třídu, pohlaví respondenta, věk respondenta a délku praxe na 1. stupni základní školy. Druhá polovina didaktického testu obsahovala otázky týkající se vyučovacích zásad J. A. Komenského. Úkolem učitelů bylo podle zadané charakteristiky poznat, o jakou didaktickou zásadu se jednalo. Druhou výzkumnou metodou byl pozorovací protokol, který byl vyplňován na základě pozorování, které proběhlo v jednotlivých třídách. První polovina pozorovacího protokolu obsahovala, stejně jako didaktický test, otázky týkající se respondentů. Druhá polovina pozorovacího protokolu obsahovala opět základní charakteristiky jednotlivých didaktických zásad. Pozorovací protokol byl vyhodnocován na základě toho, zda byly jednotlivé charakteristiky didaktických zásad zastoupeny ve vyučovacím procesu.

5. 3 Analýza jednotlivých položek didaktického testu

Didaktický test byl předložen učitelům prvního stupně základních škol. Cílem tohoto testu bylo zjistit, zda učitelé znají teoretické východiska vyučovacích zásad, které specifikoval Jan Ámos Komenský. Didaktický test byl rozčleněn do 5 oblastí. Každá otázka měla vždy jen jednu správnou odpověď. V otázce č. 7 došlo k nesrozumitelnému zadání, proto jsem uznala obě možné odpovědi, které vyplývaly ze zadání otázky.

I. Škola

Škola	Počet respondentů	Procentuální zastoupení
a) ZŠ Videčská	7	16%
b) ZŠ Záhumení	4	9%
c) ZŠ 5. Května	4	9%
d) ZŠ Zubří	10	23%
e) ZŠ Koryčanské paseky	7	16%
f) ZŠ Pod Skalkou	9	20%
g) ZŠ Sedmíkraska	3	7%
Celkový počet:	44	100%



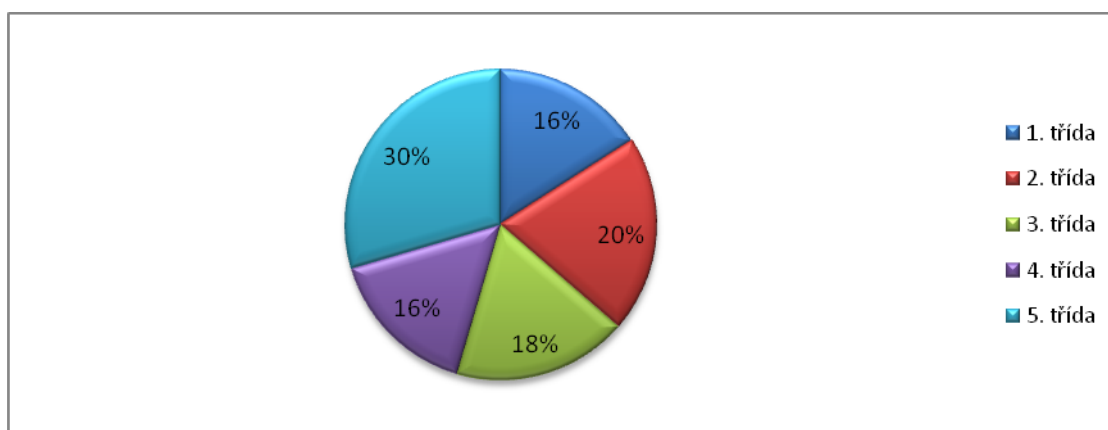
Didaktického testu na téma Vyučovací zásady Jana Ámose Komenského se zúčastnilo celkem 44 respondentů ze 7 různých základních škol v Rožnově pod Radhoštěm.

Nejvyšší počet respondentů bylo ze ZŠ Zubří a to 10, což je 23 % zastoupení. Nejméně respondentů bylo zaznamenáno na ZŠ Sedmíkráska a to 3 respondenti, což činí 7 %. Ze ZŠ Záhumení se zúčastnili 4 respondenti, což činí 9 % zastoupení z celkového počtu respondentů. ZŠ 5. Května byla reprezentována 4 respondenty, což je 9 % z celkového počtu respondentů. Ze ZŠ Koryčanské paseky se didaktického testu zúčastnilo 7 respondentů, což je 16 % z celkového počtu. Ze ZŠ Pod Skalkou

II. Třída

Třída	Počet respondentů	Procentuální zastoupení
1. třída	7	16%
2. třída	9	20%
3. třída	8	18%
4. třída	7	16%
5. třída	13	30%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Zastoupení tříd



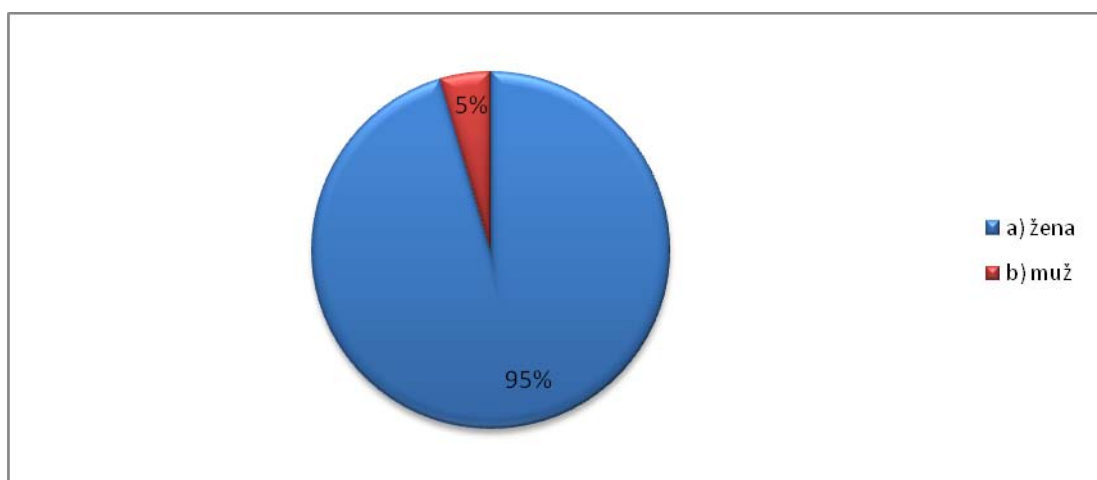
Z celkového počtu 44 tříd ze 7 škol se zúčastnilo z 1. třídy 7 respondentů, což činí 16% zastoupení z celkového počtu respondentů. Z 2. tříd se zúčastnilo 9 respondentů, což je 20 % zastoupení z celkového počtu respondentů. Ze 3. tříd didaktický test vyplnilo 8 respondentů, což je 18 %. Ze 4. tříd didaktický test provedlo 7 respondentů,

což je 16 % zastoupení z celkového počtu. Nejvyšší počet respondentů se zúčastnilo z 5. tříd a to 13, což je 30 %.

III. Pohlaví

Pohlaví	Počet respondentů	Procentuální zastoupení
a) žena	42	95%
b) muž	2	5%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Procentuální zastoupení mužského či ženského pohlaví

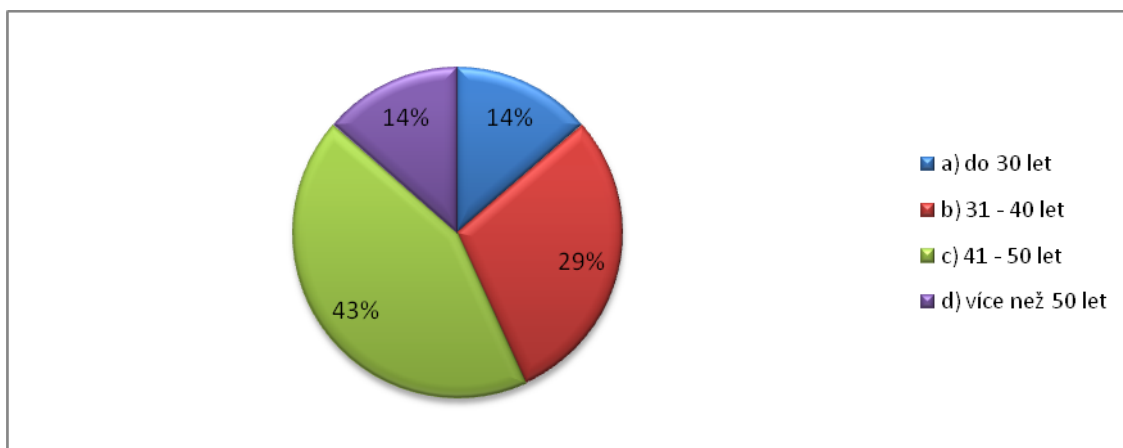


Didaktického testu se zúčastnilo 42 respondentů ženského pohlaví, což činí 95 %, mužské pohlaví bylo zastoupeno jen v 5%.

IV. Věk

Věkové kategorie	Počet respondentů	Procentuální zastoupení
a) do 30 let	6	14%
b) 31 - 40 let	13	30%
c) 41 - 50 let	19	43%
d) více než 50 let	6	14%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Věk učitelů

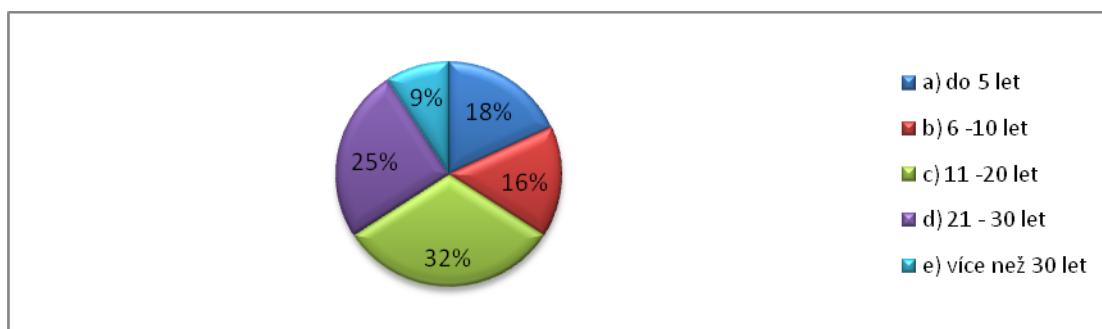


Nejvíce respondentů bylo v kategorii 41 – 50 let v počtu 19 respondentů, což je 43 % zastoupení z celkového počtu. Nejméně učitelů bylo zaznamenáno v kategorii a) do 30 let a za d) více než 50 let, a to v 14 %.

V. Délka praxe

Délka praxe	Počet respondentů	Procentuální zastoupení
a) do 5 let	8	18%
b) 6 -10 let	7	16%
c) 11 -20 let	14	32%
d) 21 - 30 let	11	25%
e) více než 30 let	4	9%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Délka praxe



V kategorii – délka praxe od 11 do 20 let, se zúčastnilo 14 respondentů, což činí 32 % zastoupení z celkového počtu respondentů. Tato kategorie byla nejpočetnější. Nejméně respondentů bylo zaznamenáno v kategorii d) více než 30 let a to pouhých 9 %.

1. otázka

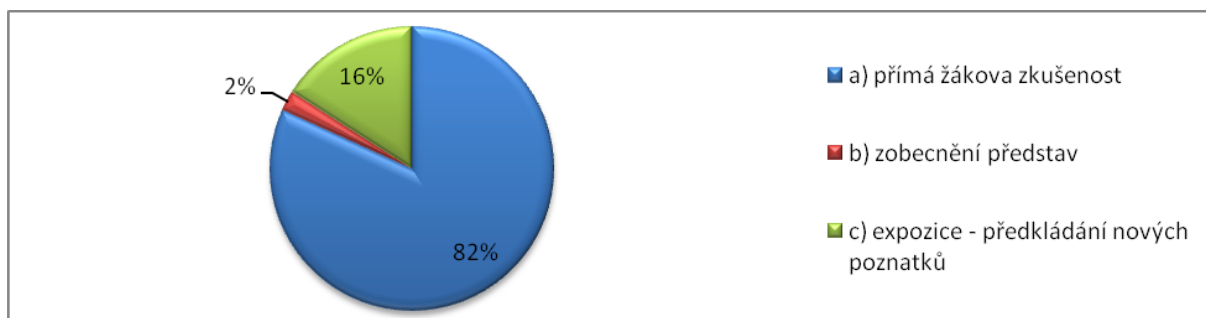
Znění otázky: Pro vyučovací zásadu názornosti je typické?

- Odpovědi:
- a) přímá žákova zkušenost
 - b) zobecnění představ
 - c) expozice – předkládání nových poznatků
 - d) abstraktnost

Správná odpověď: a) přímá žákova zkušenost

Možné odpovědi	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
A	36	82%
B	1	2%
C	7	16%
D	0	0%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Otázka č. 1



Jak vyplývá z tabulky a grafu, správně odpovědělo 36 respondentů, což je 82 %.

2. otázka

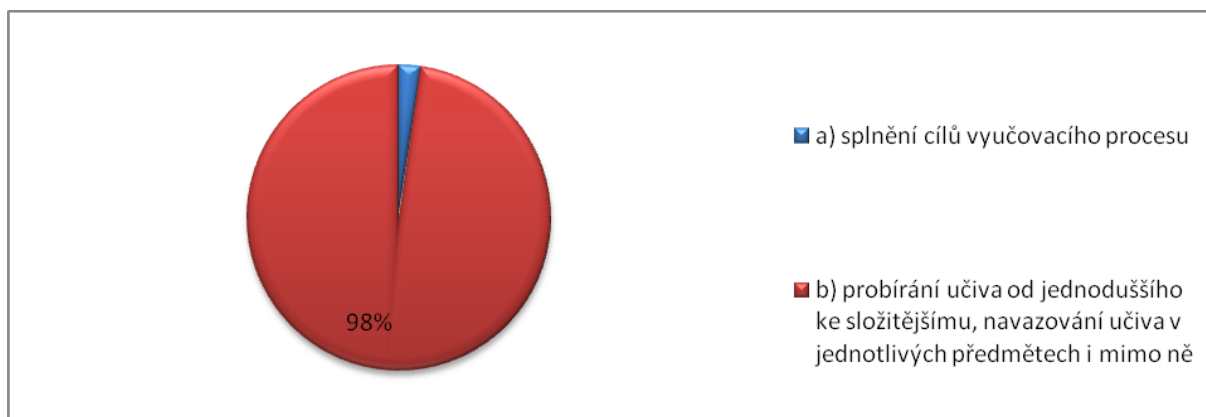
Znění otázky: Pro vyučovací zásadu systematickosti a soustavnosti je typické?

- Odpovědi:
- a) splnění cílů vyučovacího procesu
 - b) probírání učiva od jednoduššího ke složitějšímu, navazování učiva v jednotlivých předmětech i mimo ně
 - c) vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě
 - d) získávání zkušeností a dovedností

Správná odpověď: b) probírání učiva od jednoduššího ke složitějšímu, navazování učiva v jednotlivých předmětech i mimo ně

Možné odpovědi	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
A	1	2%
B	43	98%
C	0	0%
D	0	0%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Otázka č. 2



Jak vyplývá z grafu a tabulky, správně odpovědělo 43 respondentů, což je 98 %.

3. otázka

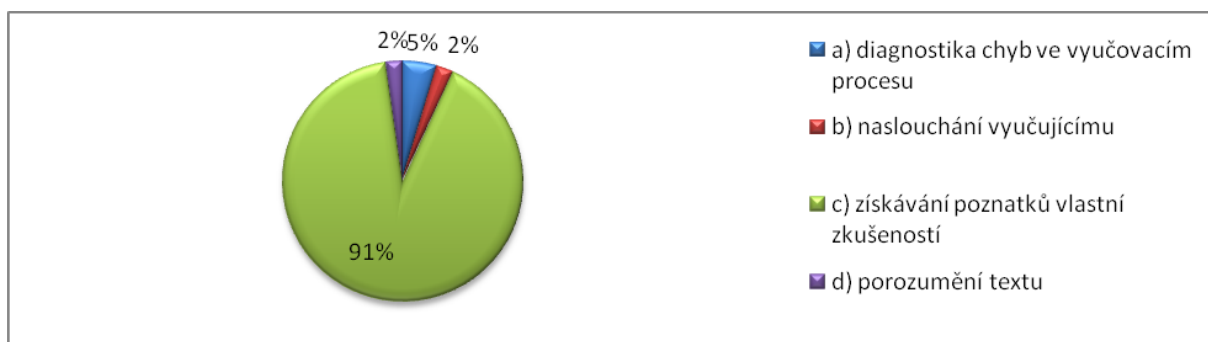
Znění otázky: Pro vyučovací zásadu aktivnosti je typické?

- Odpovědi:
- a) diagnostika chyb ve vyučovacím procesu
 - b) naslouchání vyučujícímu
 - c) získávání poznatků vlastní zkušeností
 - d) porozumění textu

Správná odpověď: c) získání poznatků vlastní zkušeností

Možné odpovědi	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
A	2	5%
B	1	2%
C	40	91%
D	1	2%

Graf – Otázka č. 3



Jak vyplývá z grafu a tabulky, správně odpovědělo 40 respondentů, což je 91 %.

4. otázka

Znění otázky: Pro vyučovací zásad trvalosti je typické?

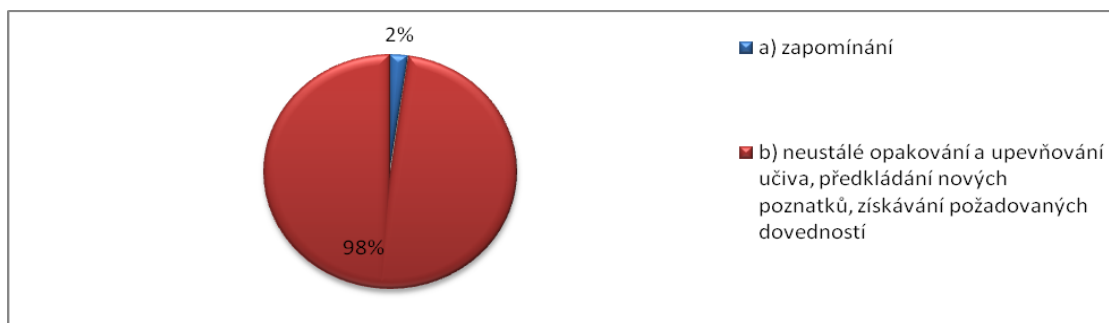
- Odpovědi:
- a) zjištění kvality výuky a její výsledky
 - b) neustálé opakování a upevňování učiva, předkládání nových poznatků, získávání požadovaných dovedností
 - c) memorování
 - d) zapomínání

Správná odpověď: b) neustálé opakování a upevňování učiva, předkládání nových poznatků, získávání požadovaných dovedností

Graf – Otázka č. 4

Možné odpovědi	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
A	1	2%
B	43	98%
C	0	0%
D	0	0%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Otázka č. 5



Tento graf znázorňuje odpovědi na otázku č. 4. Správně odpovědělo 43 respondentů, což činí 98 % z celkového počtu.

5. otázka

Znění otázky: Pro vyučovací zásadu přiměřenosti je typické?

Odpovědi: a) přizpůsobení vyučovacích cílů, vyučovacího procesu a prostředků
individuálním zvláštnostem žáků

b) individuální přístup

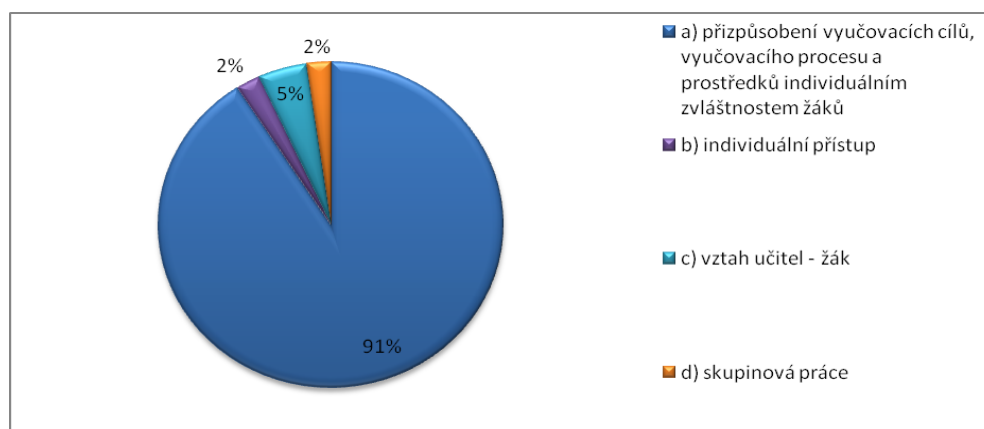
c) vztah učitel – žák

d) skupinová práce

Správná odpověď: a) přizpůsobení vyučovacích cílů, vyučovacího procesu a prostředků individuálním zvláštnostem žáků.

Možné odpovědi	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
A	40	91%
B	1	2%
C	2	5%
D	1	2%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Otázka č. 6



Jak vyplývá z grafu a tabulky, správně odpovědělo 40 respondentů, což je 91 %.

6. otázka

Znění otázky: Z následujícího textu určete o jakou vyučovací zásadu se jedná.

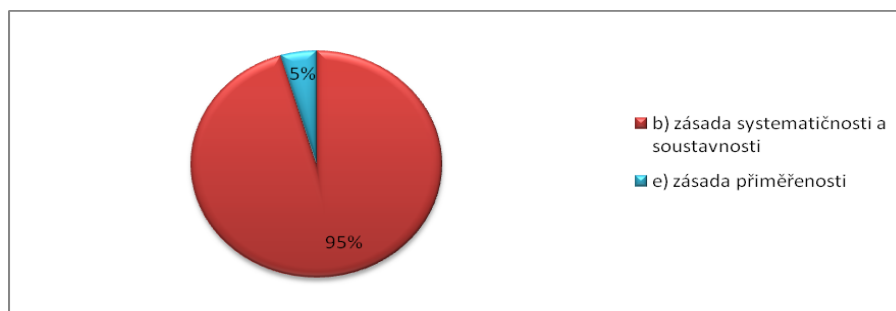
Text: Paní učitelka Mirka sestavuje ŠVP na školní rok 2009 – 2010. Musí ale myslet na to, že učivo na sebe musí navazovat a být probíráno od jednoduššího ke složitějšímu. Tímto Krokem samozřejmě dojde k zefektivnění vyučovacího procesu.

- Odpovědi:
- a) zásada názornosti
 - b) zásada systematičnosti a soustavnosti
 - c) zásada aktivity
 - d) zásada trvalosti
 - e) zásada přiměřenosti

Správná odpověď: b) zásada systematičnosti a soustavnosti

Možné odpovědi	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
A	0	0%
B	42	95%
C	0	0%
D	0	0%
E	2	5%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Otázka č. 6



Tento graf znázorňuje odpovědi na otázku č. 6. Správně odpovědělo 42 respondentů, což je 95 % z celkového počtu.

7. otázka

Znění otázky: Z následujícího textu určete o jakou vyučovací zásadu se jedná.

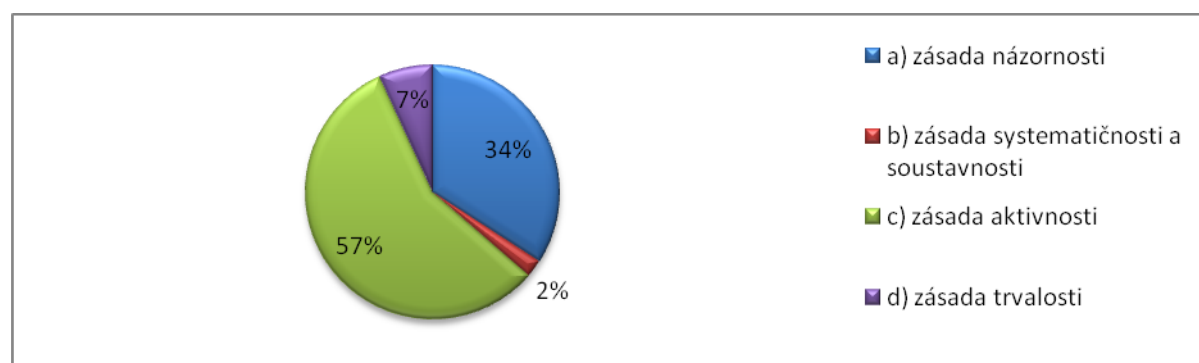
Text: *Ve 3. třídě v hodině prvouky si děti mají zopakovat vše, co se doposud naučili o zelenině. Na začátku hodiny dostanou děti pracovní listy a pracují samostatně. Po vypracování pracovních listů se děti rozdělí do dvojic. Jedno dítě bude mít zavázané oči šátkem a druhý bude kontrolovat a zapisovat počet správných odpovědí. Dítě se zavázanýma očima má za úkol pomocí hmatu, chuti a čichu poznat, o jakou zeleninu se jedná. Jakmile žák odpoví na všechny druhy zeleniny, které měl připraveny, vymění se se svým spolužákem a postupuje stejně s tím, že jim paní učitelka vymění druhy zeleniny. Celá třída si řekne kolikrát, kdo správně odpověděl.*

- Odpovědi:
- a) zásada názornosti
 - b) zásada systematičnosti a soustavnosti
 - c) zásada aktivity
 - d) zásada trvalosti
 - e) zásada přiměřenosti

Správná odpověď: a) zásada názornosti, popřípadě zásada aktivity

Možné odpovědi	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
A	15	34%
B	1	2%
C	25	57%
D	3	7%
E	0	0%
Celkový počet:	44	100%

Graf – Otázka č. 7



V této otázce došlo k tomu, že původně správnou odpovědí měla být odpověď a), učitelé často zaznačili odpověď c). Po opětovném prostudování této otázky připouštím obě možné odpovědi, a to odpověď a) i c). Odpověď a) vyplnilo 34 % respondentů, odpověď c) zaznačilo 57 % respondentů.

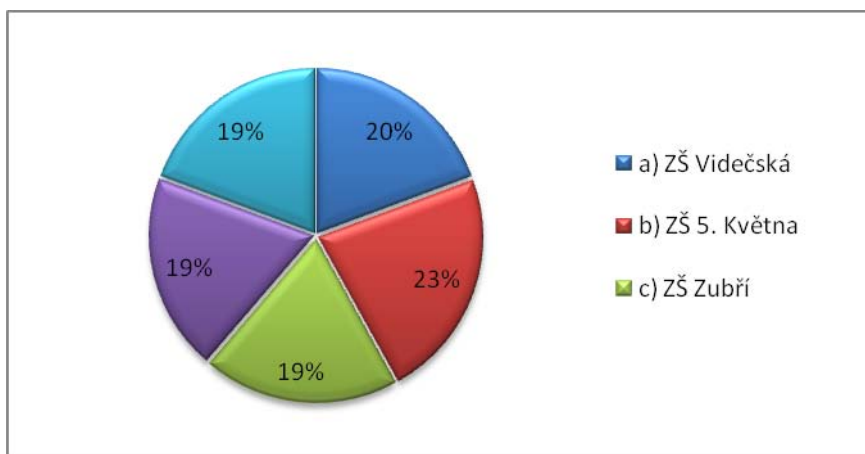
Praktická část – Analýza didaktického testu přinesla velmi pozitivní výsledky, v teoretických znalostech didaktických zásad. V každé otázce se vyskystly špatné odpovědi. Tento jev přisuzuji nepřesnému pochopení a vědomostem učitelů o didaktických zásadách Jana Ámose Komenského. Tyto zásady zkvalitňují vyučovací proces, což je zřejmé ze správných odpovědí, které byly ve větším počtu než ty špatné. Znalosti didaktických zásad po teoretické stránce byla téměř 100 %, proto bych tento didaktický test hodnotila jako úspěšný.

5. 4 Analýza jednotlivých položek pozorovacího protokolu

Pozorovací protokol, který byl výstupem pozorování na základních školách, měl za úkol objasnit, jaké mají postavení vyučovací zásady Jana Ámose Komenského v dnešním školství. Pozorovací protokol byl rozčleněn do 5 oblastí, které zastupovaly jednotlivé vyučovací zásady. Byly stanoveny kritéria, ke kterým se při vyhodnocení pozorovacího protokolu přihlíželo. Každá vyučovací zásada byla charakterizována třemi až čtyřmi specifickými body, pokud vyučovací proces splnil všechny tyto body, vyučovací zásada byla v procesu zastoupena. Jakmile některý z uvedených bodů nebyl vyhodnocen pozitivně, nahlížela jsem na hodinu jako celek.

I. Základní škola

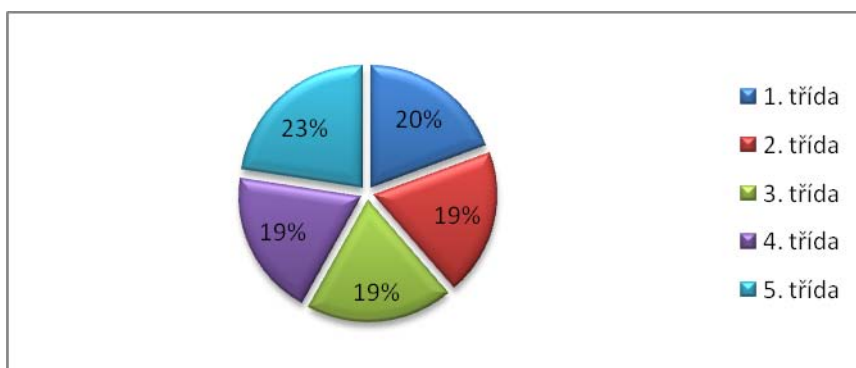
Škola	Počet respondentů	%
a) ZŠ Videčská	6	20%
b) ZŠ 5. Května	7	23%
c) ZŠ Zubří	6	19%
d) ZŠ Koryčanské paseky	6	19%
e) ZŠ Pod skalkou	6	19%
Celkový počet:	31	100%



Mého pozorování se zúčastnilo 5 základních škol. Na školách proběhlo 6 pozorování kromě školy ZŠ 5. Května, kde proběhlo pozorování 7.

II. Třída

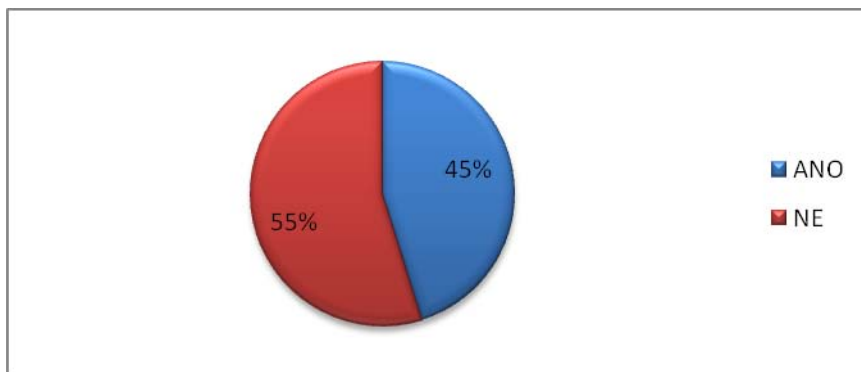
Třída	Počet respondentů	%
1. třída	6	20%
2. třída	6	19%
3. třída	6	19%
4. třída	6	19%
5. třída	7	23%
Celkový počet:	31	100%



Pozorování se zúčastnily všechny třídy 1. stupně ZŠ.

III. Vyučovací zásada názornosti

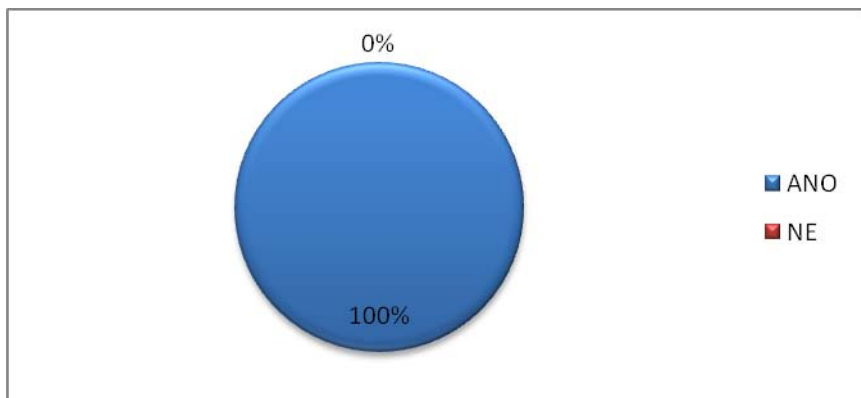
Využití vyučovací zásada názornosti	Četnost	%
ANO	14	45%
NE	17	55%
Celkový počet:	31	100%



Vyučovací zásada byla využita ve 14 hodinách z celkového počtu 31 hodin.

IV. Vyučovací zásada systematičnosti a soustavnosti

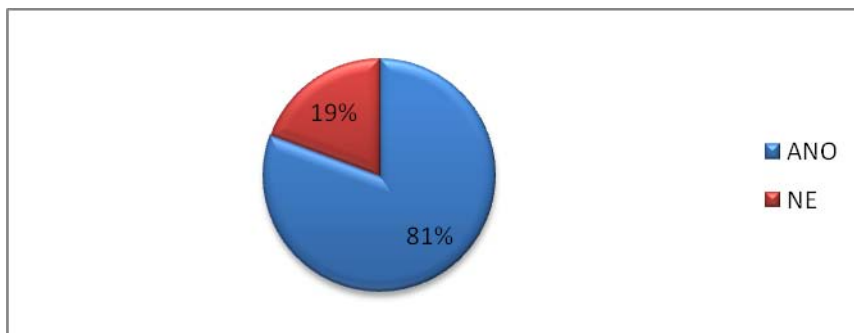
Využití vyučovací zásady systematičnosti a soustavnosti	Četnost	%
ANO	31	100%
NE	0	0%
Celkový počet:	31	100%



Vyučovací zásada systematičnosti a soustavnosti byla zastoupena ve všech hodinách mého pozorování.

V. Vyučovací zásada aktivity

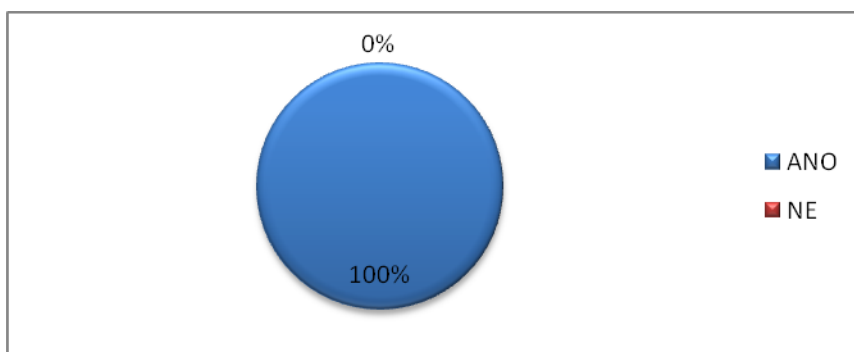
Využití vyučovací zásady aktivity	Četnost	%
ANO	25	81%
NE	6	19%
Celkový počet:	31	100%



Vyučovací zásada aktivity byla zastoupena v 81 % pozorování.

VI. Vyučovací zásada trvalosti.

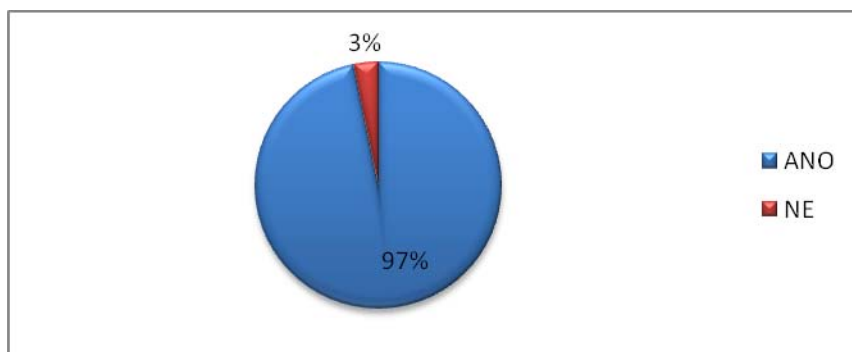
Využití vyučovací zásady trvalosti	Četnost	%
ANO	31	100%
NE	0	0%
Celkový počet:	31	100%



Vyučovací zásada trvalosti byla zastoupena ve všech hodinách, ve kterých proběhlo pozorování.

VII. Vyučovací zásada přiměřenosti.

Využití vyučovací zásady přiměřenosti	Četnost	%
ANO	30	97%
NE	1	3%
Celkový počet:	31	100%



Vyučovací zásada přiměřenosti byla zastoupena z 97 %.

Další praktickou částí bylo pozorování, které proběhlo ve třídách 1. stupně ZŠ. Cílem tohoto pozorování bylo zjistit, zda jsou didaktické zásady Jana Ámose Komenského využívány v praxi a nejsou známy jen z literatury. Ve většině případů byly didaktické zásady ve vyučovacím procesu zastoupeny. V některých případech bylo rozhodování těžší a proto jsem hodnotila hodinu celkově, jak učitelé s dětmi pracovali a naopak jak děti reagovaly. Celkově bych všechna pozorování hodnotila velmi pozitivně a bylo splněno to, co bylo stanoveno.

5. 5 Shrnutí praktické části

Praktická část přinesla řadu zajímavých poznatků. Cílem praktické části bylo zjistit, zda jsou vyučovací zásady Jana Ámose Komenského aktivně zastoupeny ve vyučovacím procesu a také to, zda učitelé těmto vyučovacím zásadám správně rozumí a znají jejich podstatu. Na základě didaktického testu bylo zjištěno, že ve většině případů učitelé základních škol tyto zásady znají a rozumí jim. Pozorovací protokol ukázal, že aktivní využívání didaktických zásad je samozřejmostí pro učitele dnešního školství. I přesto, že nás dělí od doby, kdy Jan Ámos Komenský specifikoval didaktické zásady, plných 300 let, ukázalo se, že jsou pořád aktuální a dochází ke zkvalitnění vyučovacího procesu.

Závěr

O Komenském se toho opravdu v dnešní době příliš neví. Velkou neznámou nám dosud zůstává jeho místo narození. Uherský Brod nebo Nivnice? To zatím nikdo nemůže s jistotou zodpovědět. Ve školách se Komenskému nevěnuje ani zdaleka taková pozornost, jaká by se podle mého názoru měla. A tak často jedinou věcí, která se nám v souvislosti s jeho osobou vybaví, je nesmrtelný výrok „škola hrou“.

Jan Ámos Komenský si vysloužil přívlastek „učitel národa“, který si plným právem zaslouží. Jeho nejvýznamnější pedagogické dílo „Velká didaktika“ patří bezesporu k nadčasovým dílům doby, ve které bylo vytvořeno. Každá historická epocha, která se stála před reformou školství, si v něm našla své. Jan Ámos Komenský zde zvolil jako hlavní motiv přírodu, ke které přirovnává vyučovací proces. Na základě přirovnání a metafor si i laik, který čte tohle dílo, dokáže představit, jakým způsobem zkvalitnit vyučovací proces. Jeho myšlenky nám zůstávají neznámé, a přitom jsou natolik nadčasové, že se uplatní v každé době. Důkazem je to, že inspirovaly a ovlivňovaly generace našich předků a jeho mírové poselství nemůže zastarat ani v 21. století.

Úkolem této práce bylo přinést ucelený pohled na didaktické zásady Jana Ámose Komenského. Didaktické zásady byly využívány v každé době. Téměř každý pedagog čerpal z tohoto velikána, zejména z jeho myšlenek. S jistotou mohu říci, že i po 300 letech, které nás dělí od smrti Jana Ámose Komenského, jsou jeho zásady aktuální. Jejich využívání pro zkvalitnění vyučovacího procesu ukázal didaktický test a pozorování, které proběhlo na základních školách. Sami učitelé si uvědomují, že učit žáky něco, co v životě neviděli, je bezúčelné, proto zde uplatňují didaktickou zásadu názornosti. Vyučovací zásadu trvalosti využívají učitelé proto, aby si žáci učivo pamatovali a získané poznatky zautomatizovali. Neboť nejlepší prostředek proti zapomínání je neustálé opakování učiva a spojení učební látky s praktickým životem. Naopak vyučovací zásadu aktivity je důležité zařadit, aby se nestalo, že se žáci stanou jen pasivním objektem. Úkolem pedagoga je žáky co nejvíce zařadit do vyučovacího procesu. Důležitost vyučovací zásady systematickosti a soustavnosti vidí v tom, že učivo má být probíráno od nejjednoduššího ke složitějšímu, což tvoří

jeden ze základních kamenů vyučovacího procesu. Učitel musí být i psychologem, neboť musí přihlížet k individuálním zvláštnostem žáků. Každý žák je jinou, svébytnou osobností, proto nemohou opomenout didaktickou zásadu přiměřenosti. Těchto pět didaktických zásad tvoří základní strukturu vyučovacího procesu. Jan Ámos Komenský si tohle uvědomoval i v těžké době třicetileté války. Díky nim dochází k neustálému zefektivňování vyučovacího procesu, což je hlavním cílem každého pedagoga.

Seznam použité literatury a internetových zdrojů

FENCLOVÁ, M., et al. *Návrh učebních osnov Obecné školy*. 2. Praha : Portál, 1995. 224 s. ISBN 80-7178-061-8.

FLOSS, Pavel. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton, 2005, 165 s. ISBN 80 – 239 – 6048 – 2

JEŘÁBEK, Jaroslav, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 3. Praha : VÚP, 2004. 113 s. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-oblasti-rvp-zv>>.

JŮVA, Vladimír, et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. Brno : Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KOMENSKÝ, Jan Ámos. *Didaktické spisy*. Sáva Racek. 1. vyd. Praha : Dědictví Komenského, 1951. 402 s.

KOMENSKÝ, Jan Ámos. *Didaktika velká*. Krejčí Augustin. 3. vyd. Brno : Komenium, 1948. 253 s.

KRÁLÍKOVÁ, M.; NEČESANÝ, J. ; SPĚVÁČEK, V. *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. 1. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 188 s. ISBN 14-617-77.

KRASNOVSKIJ, A., A. *Jan Amos Komenský*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1995, 416 s. ISBN 54 – 44 – 01

KUMPERA, Jan. *Jan Ámos Komenský*. Plzeň: Muzeum J. K. Komenského v Uherském Brodě, 1987, 59 s.

KYRÁŠEK, Jiří. *Vývoj pedagogické soustavy J. A. Komenského*. 8. vyd. Praha : Academia Nakladatelství Československé akademie věd, 1967. 67 s.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Didaktika I. : Vzdělání, vyučovací proces, zásady a činitelé vyučovacího procesu*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 73 s.

POLIŠENSKÝ, Jan. *Jan Ámos Komenský*. Josef Špičák. 2. přeprac. vyd. Praha : Melantrich, 1973. 275 s. ISBN 32-031-72.

PÁNEK, Jaroslav. *Jan Ámos Komenský*. Růžena Skálová. 1. vyd. Praha : Středočeské nakladatelství, 1990. 54 s. ISBN 42-017-90.

PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie I*. Praha: Oikoymenh, 1997, 426 s.
ISBN 80 – 86005 – 52 – 6

PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenh, 1998, 396 s.
ISBN 80 – 86005 – 03 – 4

PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie III*. Praha: Oikoymenh, 2003, 671 s.
ISBN 80 – 7298 – 079 – 3

SOMR, Miroslav, et al. *Dějiny školství a pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 360 s. ISBN 14-601-87.

SOMR, Miroslav. *Muž naděje a touhy, posel budoucnosti*. České Budějovice, 1994, 192 s. ISBN 80 – 7040 – 114 – 1

VÁŇA, Josef, et al. *Dějiny pedagogiky*. 4. upr. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 379 s. ISBN 16-080-63.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava , et al. *Kapitoly z pedagogiky*. 1. Praha : Regleta, 1998. 204 s. ISBN 80-86039-54-4.

VONDRAČEK, Josef, et al. *Vzdělávací program pro 1. - 9. ročník*. 1. Praha : [s.n.], 1997. 143 s. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VP_Narodni_skola_v2007.pdf>

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-doplňku-aktualizace-k-1-zari-2007>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Utrakvismus>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Luteráni>

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Kalvinismus>

http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana

www.zspodskalkou.cz

www.zskp.cz

www.zs5kvetna.cz

www.zszubri.cz

www.zs-zahumeni.cz

www.sedmikraska.cz

www.zsvidecska.cz

Seznam příloh

Didaktický test

Pozorovací protokol

DIDAKTICKÝ TEST

-

Vyučovací zásady Jana Ámose Komenského na 1. stupni ZŠ

Škola:

.....

Třída:

.....

Pohlaví: a) žena

b) muž

Věk: a) do 30 let

b) 31 – 40 let

c) 41 – 50 let

d) více než 50 let

Délka praxe: a) do 5 let

b) 6 – 10 let

c) 11 – 20 let

d) 21 – 30 let

e) více než 30 let

1. Pro vyučovací zásadu názornosti je typické?

- a) přímá žákova zkušenost
- b) zobecnění představ
- c) expozice – předkládání nových poznatků
- d) abstraktnost

2. Pro vyučovací zásadu systematičnosti a soustavnosti je typické?

- a) splnění cílů vyučovacího procesu
- b) probírání učiva od jednoduššího ke složitějšímu, navazování učiva v jednotlivých předmětech i mimo ně
- c) vytvoření pozitivní atmosféry ve třídě
- d) získávání zkušeností a dovedností

3. Pro vyučovací zásadu aktivity je typické?

- a) diagnostika chyb ve vyučovacím procesu
- b) naslouchání vyučujícímu
- c) získávání poznatků vlastní zkušeností
- d) porozumění textu

4. Pro vyučovací zásadu trvalosti je typické?

- a) zjištění kvality výuky a její výsledky
- b) neustálé opakování a upevňování učiva, předkládání nových poznatků, získávání požadovaných dovedností
- c) memorování
- d) zapomínání

5. Pro vyučovací zásadu přiměřenosti je typické?

- a) přizpůsobení vyučovacích cílů, vyučovacího procesu a prostředků individuálním zvláštnostem žáků
- b) individuální přístup
- c) vztah učitel – žák

- d) skupinová práce

6. Z následujícího textu určete o jakou vyučovací zásadu se jedná.

Text: *Paní učitelka Mirka sestavuje ŠVP na školní rok 2009 – 2010. Musí, ale myslet na to, učivo na sebe musí navazovat a být probíráno od jednoduššího ke složitějšímu. Tímto krokem samozřejmě dojde k zefektivnění vyučovacího procesu.*

- a) zásada názornosti
- b) zásada systematičnosti a soustavnosti
- c) zásada aktivity
- d) zásada trvalosti
- e) zásada přiměřenosti

7. Z následujícího textu určete o jakou vyučovací zásadu se jedná.

Text: *Ve 3. třídě v hodině prvouky si děti mají zopakovat vše, co se doposud naučili o zelenině. Na začátku hodiny dostanou děti pracovní listy a pracují samostatně. Po vypracování pracovních listů se děti rozdělí do dvojic. Jedno dítě bude mít zavázané oči šátkem a druhý bude kontrolovat a zapisovat počet správných odpovědí. Dítě se zavázanýma očima má za úkol pomocí hmatu, chuti a čichu poznat, o jakou zeleninu se jedná. Jakmile žák odpoví na všechny druhy zeleniny, které měl připraveny, vymění se se svým spolužákem a postupuje stejně s tím, že jim paní učitelka vymění druhý zeleniny. Celá třída si řekne kolikrát, kdo správně odpověděl.*

- a) zásada názornosti
- b) zásada systematičnosti a soustavnosti
- c) zásada aktivity
- d) zásada trvalosti
- e) zásada přiměřenosti

Protokol k pozorování na 1. stupni ZŠ

-

Zásady Jana Ámose Komenského na 1. stupni

Škola:

.....

Třída:

.....

Předmět:

.....

1. Zásada názornosti.

- a) použití názorných pomůcek učitelem
- b) manipulace žáků s názornými pomůckami

2. Zásada systematickosti a soustavnosti.

- Nahlédnutí do třídní knihy, ŠVP a porovnání s výstupy v RVP ZV pro 1. a 2. období podle dané třídy na 1. stupni.

3. Zásada aktivity.

- a) porozumění textu
- b) aktivní zapojení žáků do vyučovacího procesu

4. Zásada trvalosti.

- a) opakování již probraného učiva
- a) upevnění (zautomatizování) již probraného učiva

5. Zásada přiměřenosti.

- a) jazyk učitele (přizpůsobení individuální zvláštnostem žáků)
 - i. srozumitelnost
 - ii. jasnost
 - iii. výstižnost
- b) zda jsou zvolené metody, prostředky a cíle přizpůsobeny individuální zvláštnostem žáků

Anotace

Jméno a příjmení:	Miroslava Dobiášová
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Zásady Jana Ámose Komenského z pohledu jednotlivých dějinných epoch.
Název v angličtině:	Principles of Jan Amos Komensky from the perspective of seperate historical epochs.
Anotace práce:	Cílem předkládané práce je pohled na didaktické zásady Jana Ámose Komenského v jednotlivých historických etapách, od konce 18. století až do současnosti. Jejich praktické využití v dnešním školství předkládá didaktický test a pozorovací protokol.
Klíčová slova:	Jan Ámos Komenský, didaktické zásady, vývoj českého školství, didaktický test, pozorovací protokol.
Anotace v angličtině:	This thesis aims to look at teaching the principles of Comenius in different historical periods, from the late 18th century to the present. Their practical use in today's education submit by teaching test and observation protocol.

Klíčová slova v angličtině:	Jan Amos Komensky, didactic principles, the development of Czech education, doctrinal test, observation protocol.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Didaktický test Příloha č. 2 – Pozorovací protokol
Rozsah práce:	92 s. (134 563 znaků), 5 s. přílohy
Jazyk práce:	Český jazyk