

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Škola jako výchovná versus vzdělávací instituce

Monika Mátlová

Bakalářská práce
2010

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika MÁTLOVÁ**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **Škola jako výchovná versus vzdělávací instituce**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Prozkoumání problému, proč je škola institucí výchovnou a ne jen vzdělávací, jak to škola zvládá ohledně podmínek, v čem jsou děti na prvním stupni základních škol ve Slaném jiné, než jejich předchůdci ohledně výchovného základu z jejich rodin.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

Spilková V., kolektiv: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Portál, 2005
Pasch, kolektiv: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, Portál, 2005

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Miloslav Průka, Ph.D.
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

30. dubna 2009

Termín odevzdání bakalářské práce:

31. března 2010



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 30. 6. 2010

Monika Mátlová

Ráda bych poděkovala panu profesorovi Karlu Rýdlovi, CSc. za jeho pomoc a rady při psaní této bakalářské práce. Velké díky patří i vedoucímu mé bakalářské práce, panu Mgr. Miloslavu Průkovi, Ph.D., za jeho vedení a pomoc. Zároveň chci poděkovat všem základním školám ve Slaném, které se podílely na mém výzkumu, bez něhož by má práce nevznikla.

Abstrakt

Práce se věnuje výchovné a vzdělávací složce na základních školách. Cílem této práce je charakterizovat výchovu a vzdělání a nastínit její problematiku. Bakalářská práce obsahuje osm částí, které se dají shrnout do tří hlavních celků. První část se zaměřuje na termíny výchova a vzdělání, na jejich problematiku a taktéž na jejich prolínání. Další část se pak věnuje vzdělávacím programům, historickému vývoji škol až do dnešní doby. Poslední část zahrnuje výzkum v podobě dotazníkové metody.

Klíčová slova

Výchova, vzdělání, škola, vzdělávací program, vývoj škol

Title

School as a pedagogical versus educational institution

Abstract

The bachelor thesis is focused on the pedagogical and educational aspect at primary schools. The aim of the thesis is to characterize the educational problems and to outline their problems. The bachelor work includes eight parts that can be summed up into three main chapters. The first one deals with the terms of pedagogy and education, with their problems, and with their changeover as well. Another chapter is aimed at curriculum framework, the historical development of schools until the nowadays institution. The last chapter includes research in the form of questionnaire.

Key words

Education, school, curriculum frame work, the development of schools

Obsah

1	Úvod.....	1
2	Pojmy výchova a vzdělání	2
2.1	Problémy výchovy a vzdělání	4
2.2	Provázanost termínů výchova a vzdělání.....	5
3	Výchova a její činitelé.....	7
3.1	Úloha výchovy a formování názorů na ni	7
3.1.1	Výchovný optimismus	8
3.1.2	Nadhodnocování výchovy.....	8
3.1.3	Výchovný pesimismus	9
4	Alternativní výchova.....	11
4.1	Antipedagogika	12
4.2	Černá pedagogika.....	12
4.3	Montessori škola	13
4.4	Daltonská škola	14
4.5	Waldorfská škola.....	15
5	Vzdělávací programy	17
6	Historický vývoj výchovy, vzdělání a škol	18
6.1	Počátky výchovy v prvních společnostech	18
6.2	Antické Řecko	19
6.3	Antický Řím.....	20
6.4	Období Středověku	21
6.5	Období renesance až po osvícenství	22
6.6	Výchova a vzdělání v 19. století	24
7	Česká škola	28
7.1	Vznik klášterních, katedrálních a farních škol.....	28
7.2	Městské školy.....	29
7.3	Husitství a školy bratrské.....	29
7.4	Školy v období 17. a 18. století.....	30
7.5	Školy v 19. století.....	32
8	Dnešní rozdělení škol.....	34
9	Empirická část – předmět a cíle výzkumu	36
9.1	Metodologie	36
9.2	Sběr dat	36
9.3	Hypotézy	37
9.4	Výzkumné otázky	37
9.5	Shrnutí výsledků srovnávací analýzy.....	38
10	Závěr	40
11	Seznam použité literatury:	42

1 Úvod

Jak ukázaly výzkumy, *škola* patří k nejpoužívanějším slovům a to ve všech jazycích. Proto není divu, že ohledně tématu školy vznikají nové a nové odborné práce, neboť o škole je řeč stále.

Škola je velice důležitá instituce pro rozvoj osobnosti dítěte, jeho schopností, dovedností, znalostí. Ve škole se utvářejí interakce mezi žákem a učitelem a spolužáky navzájem. Pro některé děti je to jejich první jednání s jinou autoritou, než jsou jejich rodiče. Obdobně to může být i v interakci mezi spolužáky navzájem, jelikož ne všechny děti chodily do předškolních institucí, takže se teprve na základní škole učí existovat ve společnosti stejně starých dětí.

Cílem této práce je zaměřit se na výchovnou a vzdělávací složku ve školách. Zjistit, zda je vůbec možné tyto složky od sebe oddělit. Účelem mé práce bylo prozkoumat, zda se ve vzdělávacích procesech ve škole objevují obě složky a pakliže ano, zda je možné určit, která je dominantnější. Stejně tak jsem se pokusila přiblížit myšlenky a teorie na výchovu a vzdělání v historickém kontextu, jako i načrtnou historický vývoj škol.

Tato práce je diverzifikována na osm kapitol. První kapitola nám představuje pojmy výchova a vzdělání. Následující kapitoly se zaměřují na převahu výchovné či vzdělávací složky, na alternativní pojetí výchovy, na vzdělávací programy a od historického vývoje škol, přes české školy až po dnešní instituce. Celá práce je zakončena výzkumem, který pojednává o dnešních dětech v základních školách ve Slaném.

2 Pojmy výchova a vzdělání

Výchova a vzdělání představují důležitou složku v životě každého jedince.

V pedagogické oblasti jsou pojmy jako *výchova* a *vzdělání* zastoupeny hojně, avšak je zde problém s jejich terminologickým výkladem. V odborné literatuře totiž neexistuje paušální definice těchto odborných výrazů. Různí autoři sice používají stejné termíny, ovšem liší se ve výkladu. Pro lepší nastín tohoto problému jsou zde uvedeny některé z vybraných definic obou zmíněných pojmů.

V. Štverák:

„Výchova jako uvědomělá, organizovaná a cílevědomá oblast sociální činnosti má historicko – společenský charakter. Zároveň se změnami společenského zřízení se mění jeho cíle, formy a prostředky.“¹

J. Průcha:

„Tradičně se v české pedagogice pojem výchova vykládá a používá v (širším slova smyslu) a v (užším slova smyslu)“²

V širším slova smyslu máme na mysli soustavné, plánované a záměrné ovlivňování člověka k dosažení předem určeného cíle, který je dán společností a to pomocí televize, médií, sociálního prostředí a podobně. V užším slova smyslu míníme mravní výchovu čili výchovu k manželství, ke vlastenectví, citovou, k míru atd.

A. Fischera:

„Výchova je přizpůsobení sociálnímu celku.“³

¹ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983, str. 19.

² Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002, str. 56.

³ Grecmanová, H., Holoušková, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika I.* HANEX, Olomouc 1997, str. 56.

W. Brezinka:

„Výchovou jsou označovány úmyslná opatření, cílevědomá jednání, v rámci kterých dospělí zkouší zasahovat do procesu dětského bytí, aby podporovali učební postupy nebo je přiváděli v činnost, které děti vedou k dispozicím a způsobům chování, které jsou dospělými pokládány za žádoucí.“⁴

publikace Pedagogika:

„Výchova je záměrné působení, v němž se formuje vztah člověka ke světu.“⁵

H. Grecmanová.

„Vzdělání se může vysvětlovat jako výsledek nebo konečný efekt procesu získávání vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti (tzn. Vzdělávání jako součást výchovy v širším slova smyslu).“⁶

Pedagogický slovník:

„Vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělání, celoživotního učení.“⁷

H. Grecmanová:

„Vzdělání je výsledkem harmonického procesu – výchovy.“⁸

⁴ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika I.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 56.

⁵ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 18.

⁶ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika I.*. HANEX, olomouc 1997. str. 66.

⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 2008. str. 292.

⁸ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika I.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 66.

2.1 Problémy výchovy a vzdělání

Pedagogika má nelehké postavení. Jak už naznačil L. N. Tolstoj: „Je mnoho slov, jež nemají přesné vymezení, jež bývají vzájemně zaměňována, avšak která jsou zároveň nezbytná ke sdělování myšlenek – takovými slovy jsou: výchova, vzdělání a také vyučování.“⁹

Nejenže pojmy výchova a vzdělání nemají komplexní, explicitní a jednotně používanou definici, ale také je zde problém ohledně komunikace se zahraničními odborníky, jelikož český jazyk umí pojmenovat jednotlivé názvy (*výchova*, *vzdělání*, *vzdělávání*). Například v anglické literatuře všechny tři názvy integrují pod jediný výraz (*education*). Education tedy může znamenat jak vzdělání nebo dokonce vzdělávání, tak výchovu.

V češtině se pojmy vzdělání a vzdělávání jazykově moc neliší, ovšem determinují se právě ve významu. Oba termíny totiž vysvětlují jinou činnost. V českém jazyce chápeme „*vzdělání* (produkt procesu) a *vzdělávání* (sám proces).“¹⁰

Čili vzdělání je výsledným produktem složitého procesu vzdělávání, kde se žák za pomoci učitele snaží osvojit si dovednosti, poznatky, schopnosti a myšlení.

Dalším rozkolem mezi autory je provázanost termínů výchova a vzdělání. Existuje mezi nimi jakási kooperace. Tím míním, že mezi oběma názvy probíhá mísení a záleží pouze na autorovi, jak si korelaci mezi nimi vysvětlí. V odborné literatuře jsou popsány čtyři diverzifikace. Na následujících obrázcích je jasně zřetelná propojenost a rozčlenění obou pojmů.

V pedagogice, jakož i v odborné literatuře, se tyto pojmy často mísí a zaměňují nejčastěji pod pojem „*výchovně-vzdělávací procesy*“ či „*výchovně-vzdělávací systém*“. Tím si autoři

⁹ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1979. str. 12.

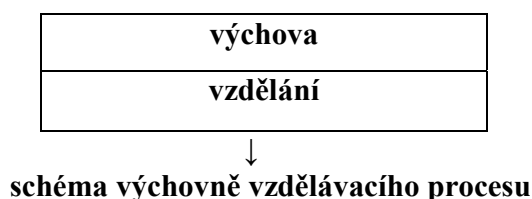
¹⁰ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002. str. 56.

usnadňují výklad svého díla, aniž by zbytečně zabředávali do problematiky definic pedagogických pojmů.

2.2 Provázanost termínů výchova a vzdělání

První schéma nám vysvětluje, že výchova a vzdělání jsou tak navzájem propojeny, že jejich sloučením získáme výchovně vzdělávací proces, jelikož oba pojmy jsou navzájem souřadné. Výchovně vzdělávací proces je tedy interakce mezi žákem a učitelem. Učitel vychovává a žák se učí.

Obr. 1: „Výchova a vzdělání jako souřadné pojmy.“¹¹

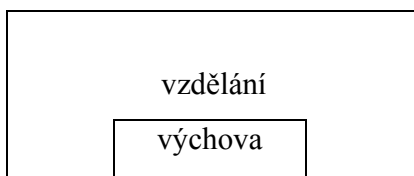


Ovšem ne všichni autoři se shodují na rovnocennosti výchovy a vzdělání. Například H. Sychrová chápe vzdělání jako preferenční pojem k termínu výchova a to proto, že „vzdělání zde vyjadřuje méně složitou pedagogickou činnost, jako je vyučování, výchova, učení. Tento pojem zahrnuje činnosti, jimiž je člověk formován. Zahrnuje i životní a společenské zkušenosti, jimiž člověk prochází.“¹² Autorka neklade tyto pojmy identicky vedle sebe, jelikož vzdělání svojí činností pohlcuje i výchovu, která zde představuje jednodušší činnost jako vrozené návyky a tudíž se do pojmu vzdělání vpíjí. Jako hlavní pedagogický termín tedy používá *vzdělání*.

¹¹Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 20.

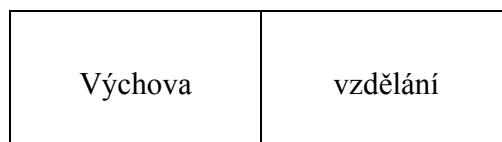
¹²Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 20.

Obr. 2: „ Pojem vzdělání jako nadřazený pojmu výchova“¹³



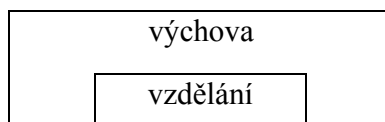
Pojetí obou termínů lze však vysvětlit i dalším schématem, kde autor R. Klimeš zaujímá následující stanovisko: výchova je činnost, která lidskou naturalnost postupně transformuje tak, aby se dosáhlo cílů lidského vzdělávání. Čili jde především o kognitivní procesy. „ Vzdělání je konečný stav těchto proměn, navozených výchovným pochodem.“¹⁴

Obr. 3: „ Vzdělání jako výsledek výchovy“¹⁵



Poslední, tudíž čtvrtou, diverzifikací termínů výchova a vzdělání je ta, kde je výchova nadřazená výrazu vzdělání. Jelikož veškeré postupy, které se uskutečňují v institucích k tomu určených, mající za cíl pozměnit a poupravit osobnost žáka a dodržující stanovené cíle, se souhrnně nazývají termínem výchova. „ Součástí výchovy je regulace poznávací činnosti žáka, tj. vzdělávání, výsledkem je vzdělání.“¹⁶

Obr. 4: „ Pojem výchova nadřazený pojmu vzdělání.“¹⁷



¹³ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 22.

¹⁴ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 22.

¹⁵ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 23.

¹⁶ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 22.

¹⁷ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 23.

3 Výchova a její činitelé

Výchova a vzdělání je podmíněna různými faktory, které na člověka působí. Můžeme je dělit na *exogenní* (vnější) a *endogenní* (vnitřní). Do exogenních faktorů můžeme řadit okolí člověka, nebo-li prostor, kde se pohybuje od narození: a kterým je bezprostředně ovlivňován (přátelé, rodina, škola a jiné). Do endogenních činitelů patří biologické dispozice (dědičnost). Všechny tyto vnitřní i vnější prvky způsobují změny člověka (ať už sociální, biologické či jiné), jež se skloubí s historickým vývojem společnosti a působením osobností, které se těmito výchovnými faktory zabývají, čímž vznikají různé pohledy na *úlohu výchovy*.

3.1 Úloha výchovy a formování názorů na ni

„V historii pedagogiky byla formulována tři stanoviska charakterizující úlohu výchovy a ostatních činitelů ve vývoji člověka:

- **stanovisko zdůrazňující význam výchovy ve vývoji čl.**
→ *výchovný optimismus*

- **přeceňování možností výchovy**

- **podceňování možností výchovy**
→ *výchovný pesimismu*

Stanovisko výchovného pesimismu zaujímá i pedologie.¹⁸

¹⁸ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 37 – 38.

3.1.1 Výchovní optimismus

Myšlenky výchovní optimismu představuje především Jan Ámos Komenský. Kromě toho, že primárně vyzdvihoval život věčný, pak sekundárně se zabíral pravidly výchovy ve světě pozemském. Zde poukazuje na to, že člověk by měl být ctnostný a naučit se všemu tomu, co svět nabízí. Bere v potaz, že „ člověk má předpoklady k tomu, aby mohl být vychováván, je však třeba těchto předpokladů využít.“¹⁹ A také, že „všichni, kdož se zrodili lidmi, musí být vychováváni k tomu, aby se lidmi stali.“²⁰

Podobné stanovisko zaujímá i A. Diesterweg. Domnívá se, že důležité a podstatné ve výchově jsou vlohy, se kterými se člověk narodí, ovšem je nutné mít nějaké podněty k tomu, abychom tyto vlohy mohli rozvíjet. Stejně jako Komenský se Diesterweg dopracoval konsensu ohledně aktivity. Pokud člověk podněcuje a rozvíjí své vlohy, pak je jako vychovávaná osoba aktivní.

3.1.2 Nadhodnocování výchovy

Hlavní představitelé nadřazování výchovy jsou J. Locke a C. A. Helvétius, kteří se oba shodují na tom, že nejpodstatnějším prvkem v životě člověka je výchova, neboť „výchova z nás dělá tím, čím jsme“²¹ J. Locke soudí, že rozdíly, které nás diferencují jsou zapříčiněny výchovou a to takovou, která je nám vlastní. Tito teoretici vysoce nadhodnocují schopnosti výchovy a zároveň podceňují biologické předpoklady, které jsou člověku vrozeny, z toho vzniká odmítavý přístup *vrozených idejí* ze strany J. Locke. Vrozené ideje jsou všechny ty, co si náš rozum dokáže představit a vybavit. Jsou to veškeré vlastnosti, co naše mysl má a ty nám byly dány Bohem.

¹⁹ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1979. str. 34.

²⁰ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 38.

²¹ EStránky.cz [online]. 16. 3. 2008 [cit. 2010-06-21]. Astride. Dostupné z WWW: <http://www.astride.estranky.cz/stranka/biologicke-a-socialni-faktory-vyvoje-cloveka_-vyvoj-nazoru-_vcetne-soucasnych_-na-jejich-vyznam-a-podil_-dusledky-techto-nazoru->>.

3.1.3 Výchovný pesimismus

Představitelem tohoto teoretického směru je J. J. Rousseau. Ten zastává názor přirozenosti člověka. Jeho tvrzení spočívá v tom, že vše, co se naturálně zrodí, je dobré a lidé to jen kazí. Proto by děti měly mít dostatečnou volnost. Jeho názorem je ponechání dítěte vlivům přírody tak dlouho, dokud to jen možnosti dovolí, tedy hlavním pravidlem výchovy je: „čas nezískávat, ale ztrácet.“²²

Dítě by v raném věku nemělo být pustošeno lidskou činností (poznáním, co je ctnost, dobro či zlo). V popředí této myšlenky je na prvním místě dítě, jeho biologické zrání a provázanost s přírodou a okolím, což je tak zvaný *pedocentrismus* „řecky pais = dítě“²³.

„Pedocentrismus = dítě představuje slunce, kolem kterého se soustřeďuje celý pedagogický proces.“²⁴

Z pedocentrismu vyplívá přirozenost dítěte, podle které je poskytována výchova, což je označováno jako *výchovný naturalismus*. „Výchova reaguje na projevy dítěte, usměrňuje je, odstraňuje překážky.“²⁵

Na počátku dvacátého století se začíná rozvíjet také *pedologie*, která je obdobně zaměřena jako výchovný naturalismus. Stejně jako ve výchovném naturalismu je v popředí zájmu pedagogů především dítě samo a mělo by být vychováváno a vzděláváno dle s ohledem na jeho znalosti. Pedologie = *věda o mládí*. Představitelem této myšlenky je W. Stern, který uvádí neopomenutelnou *teorii dvou faktorů*. Tato teorie představuje dva hlavní faktory (sociální a biologický) vedoucí ke fragmentaci vývoje dítěte. Stern taktéž vyslovuje

²² Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1979. str. 36.

²³ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 40.

²⁴ <http://www.tiebasket.com> [online]. 19. 9. 2008 [cit. 2010-06-21]. Pedagogika. Dostupné z WWW: <http://www.tiebasket.com/ts_ftvs/pedagogika/ts_20080919_pedagogika.pdf>.

²⁵ Unium.cz [online]. 14. 1. 2010 [cit. 2010-06-21]. Výchova jako součást pedagogického procesu. Dostupné z WWW: <<http://www.unium.cz/materialy/zcu/fpe/vychova-jako-soucast-pedagogickeho-procesu-m15963-p2.html>>.

požadavek na přítomnost psychologů ve školách. Je naprostým zastáncem toho, aby ve školách byl přítomen psycholog, který má dětem pomoci tam, kde učitel nemůže.

4 Alternativní výchova

Alternativní výchova se vyvinula z *nové výchovy*, která se stala základem pojetí pedagogiky. Metody tohoto nového výchovného směru se rozvíjely především v období mezi oběma světovými válkami. V podstatě šlo o to, aby dítě bylo ponecháno samo sebou a nebylo bráno jako nádoba, do které lze promítat naše vlastní představy. Čím bude samostatnějším, tím bude lepším a vyvráždějším člověkem v dospělosti. Na *novou výchovu* v šedesátých letech navázala studentská hnutí, která usilovala o změnu. Šlo jim především o změnu zastaralých způsobů a metod vyučování. Studenti měli zájem se spolupodílet na chodu univerzit a umožnit jejich větší otevřenost, přistoupení k novým vzdělávacím metodám, kurzům a celkovému přístupu vyučujících. Díky tomu vznikají různá hnutí, která s sebou přinášejí alternativní výchovný pohled jako je *hnutí za antiautoritativní výchovu nebo hnutí za odškolení a svobodné školy*.

Hnutí za antiautoritativní výchovu mělo v čela jako představitele A. S. Neilla. Toto hnutí bylo radikální. Jejich filosofie spočívala v nerušeném a svobodném rozvoji člověka, neboť tlaky, přicházející z vnějšku mají negativní důsledky na rozvoj osobnosti dítěte. Pro dítě je nejdůležitější láska a také respekt ke svobodnému rozhodování. Vychovatelé pak jsou pouhými ochránci dětí před negativními vlivy. Jejich hlavní snahou bylo „umístit antiautoritativní výchovu nejen v tradiční škole, ale také v alternativních institucích.“²⁶

Představitelé směru *Hnutí za odškolení a svobodné školy* je I. Illich a E. Reiner, kteří prosazují osvobození škol od politického vlivu výchovy na děti. Svobodná škola by měla být inspirativní, měla by být podnětná a uvolněná. „Svobodné školy byly osvobozeny od povinné školní docházky, cílem bylo nenucené, hravé učení.“²⁷

²⁶ Singule, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. SPN, Praha 1992.

²⁷ Singule, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. SPN, Praha 1992.

V alternativních směrech výchovy vznikají i takové, které se zrovna nedají nazvat tradičními, jelikož jsou negativně naladěny proti pedagogice. Těmito extrémními směry jsou *antipedagogika* a *černá pedagogika*, jejichž hlavním cílem ve vývoji dítěte bylo zbavit se výchovy.

4.1 Antipedagogika

Antipedagogika prosazuje „extrémní individualistický liberalismus“²⁸. Jedná se o snahu zrovnoprávnit děti a dospělé. Jsou proti veškeré výchově, která dítě znetvořuje a berou výchovu jako překážku jeho svobodného rozvoje. „Termín výchovy nahrazují slovem podpora.“²⁹ Rodiče chtějí, aby se jejich dítě naučilo zodpovědnosti, proto je zbytečně neochraňují.

Zakladatelem antipedagogiky je Ekkehart von Braunmühl, dalším představitelem, který vystupuje jako *mluvčí dětí*, je Hubertus von Schoenbeck.

4.2 Černá pedagogika

Zakladatelkou Černé pedagogiky je K. Rutschkyová. Stejně jako v antipedagogice i v černé pedagogice můžeme najít konsensus a to ohledně výchovy. I v tomto směru je výchova naprosto zatracována. Výchova je zde brána jako instrukce a manuál na ovládnutí dítěte. Černá pedagogika je všechno to, co „odporuje v pedagogické teorii a praxi humánnímu smyslu výchovy (totiž vedení dítěte k svéprávnosti a zralosti, co si sice dělá nárok na pojmenování výchova, ale přesněji vzato nepečuje o život a svobodu dítěte, nýbrž přispívá k jejich spoutání a zranění a ke zničení jejich životní radosti)“³⁰ Upozorňuje také na dva možné přístupy matky a dítěte a to láskyplně ochranný a otužující. Oba ze zmíněných přístupů se dají lehce nadsadit.

²⁸ Singule, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. SPN, Praha 1992.

²⁹ Singule, F.: Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. SPN, Praha 1992.

³⁰ Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. str. 19.

Alternativní školy, vznikající na základě myšlenek a tendencí nové výchovy, se značně liší od tradičních škol a to v různých parametrech jako je metodika, koncepty, struktura vyučování a jiné. Prosazují práci v týmech, podnětné prostředí, otevřenost vůči novým nápadům a podnětům z okolí jako i uvolněné klima třídy a individuální rozvoj žáků. Existuje celá škála alternativních škol, v České republice jsou nejvíce zastoupeny tři nejznámější: *Waldorfská škola, Montessori škola, a Daltonská škola.*

4.3 Montessori škola

„Maria Montessori (1870-1952) byla italská lékařka, která se věnovala nejprve dětem mentálně postiženým. Prostřednictvím přátelské atmosféry a podnětného prostředí včetně speciálních pomůcek dosahovala u svých svěřenců velmi dobrých výsledků. V roce 1907 založila v Římě pro chudé děti Dům dětství (Casa dei bambini), kde se montessoriovské metody a pomůcky poprvé začaly používat pro vzdělávání dětí zdravých. Pro montessori pedagogiku je ústředním pojmem tzv. normální rozvíjení dítěte. Vychovatelé a vychovatelky jsou jen pomáhají a radí, nic víc. U nás byl vzdělávací program schválen v květnu 1998 a v současné době zde existují čtyři Montessori školy.“³¹

Montessori třída je segregována do několika fragmentů. Každá z těchto částí má své vlastní centrum a to stůl s příslušnými policemi, kde se nacházejí pomůcky a další potřeby patřící tomuto jednotlivému oddělení. To znamená, že na policích můžete najít potřeby k matematice, čtení a psaní a také přírodním vědám. Mezi jednotlivými odděleními je značný prostor, jenž je vybaven kobercem a proto skýtá možnosti odpočinku unaveným dětem.

³¹ anarchofeminismus.org [online]. 3. 4. 2010 [cit. 2010-06-21]. Alternativní školy v rámci institucionálního povinného vzdělání. Dostupné z WWW: <<http://anarchofeminismus.org/cs/alternativni-skoly-v-ramci-institucionalniho-povinneho-vzdelani>>.

Montessori třídy jsou smíšené, čili v jedné místnosti se nacházejí děti ve věku od první do páté třídy. Princip této školy je hlavně v tom, aby bylo dbáno na individuální činnosti žáků s pomůckami.

Učitel zde vystupuje jako pomocník a podpora, pokud je třeba. Hlídá, zda se děti věnují všem předmětům, nenechá je zaměřovat se pouze na jediný. Tento typ školy není vhodný pro děti, které trpí hyperaktivitou, jelikož je zde velká potřeba soustředění při vlastní práci dítěte. Dítě postupuje vlastním tempem, jelikož může samo kontrolovat správnost své práce. „Rozhodujícím činitelem, který může zajistit svobodný a spontánní rozvoj dítěte, je vhodné prostředí.“³²

4.4 Daltonská škola

„Experimentální střední školu založila v Daltonu (USA) Helen Parkhurst r. 1919. Spolupracovala i s M. Montessori. U nás začaly školy s daltonskými prvky vznikat ve spolupráci se školami Holandskými. V současnosti existuje asi šest škol. Z daltonského plánu čerpají opravdu jen prvky.“³³

Třídy této školy mají umístěné lavice tak, aby bylo možno se mezi nimi bezproblémově pohybovat. Nejsou fixovány na stejném místě, což umožňuje jejich přesouvání k vhodnějšímu prostředí pro vyučování.

Daltonský plán dětem umožňoval sestavení vlastního měsíčního plánu, který konzultovaly s vyučujícím. Učivo na měsíc si pak zpracovávaly individuálně či v týmech a to dle potřeb jednotlivých žáků. V České republice není tento systém převzat úplně, jsou zde pouze

³² Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str.53.

³³ anarchofeminismus.org [online]. 3. 4. 2010 [cit. 2010-06-21]. Alternativní školy v rámci institucionálního povinného vzdělání. Dostupné z WWW: <<http://anarchofeminismus.org/cs/alternativni-skoly-v-ramci-institucionalniho-povinneho-vzdelani>>.

výňatky. Například jsou zavedeny třikrát týdně určité celky, kde dítě dostává samostatnou práci. Pracují s literaturou a jejich řešení úkolů jsou vyvěšena ve třídě pro lepší orientaci plnění studijního plánu. Je zde brán zřetel na rétoriku a proto se pro děti uskutečňují různé schůze, jednání a konference. „Zkušenosti však ukázaly některé problémy tohoto jednostranně knižního studia, zvláště jeho přílišný individualismus a malý kontakt s živými pedagogickými podněty.“³⁴

4.5 Waldorfská škola

„První waldorfskou školu založil zakladatel antroposofie Rudolf Steiner (1861-1925) ve Stuttgartu z podnětu ředitele továrny Waldorf-Astoria. První waldorfská škola byla koncipována pro děti dělníku. Pro vznik i vývoj waldorfské pedagogiky byla vždy důležitá antroposofie, což je jakási syntéza křesťanské víry a vědy (antroposofie z řeckého anthropos-člověk a sophia-moudrost), Steinerem vybudovaná složitá věda o duchovní podstatě člověka. Zahrnuje prvky křesťanství i východní filosofie a obsahuje egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku i Goethovo dílo. Středem pozornosti antroposofie je člověk, v němž se jako v mikrokosmu zrcadlí obraz celého vesmíru. Člověk je klíčem k řešení záhad světa.

Důležitou součástí waldorfské pedagogiky je mytologie a náboženství. Waldorfská pedagogika vychází z přesvědčení, že člověk se vyvíjí v sedmiletých cyklech, ohraničených výměnou zubů a pohlavní zralostí, těmto cyklům přizpůsobuje výuku.

V současnosti je ve světě kolem 850 škol. U nás waldorfské školy vznikají od roku 1990, vzdělávací program byl schválen roku 1996. Je to - jak jsem zmiňovala na počátku - kromě

³⁴ Jůva, V.sen.& jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str.53.

tří státních programů jediný samostatný vzdělávací program. V současnosti existuje 9 waldorfských základních škol, z toho jedna speciální.³⁵

Třída má použitou speciální malbu za účelem navození snového prostředí. Ze stejného důvodu jsou zde použity přírodní materiály a pastelové barvy. Děti jsou ve třídách rozmístěny podle typologie temperamentu a to pro lepší individuální práci s vyučujícím. „Ruší se tradiční vyučovací hodiny, vzdělávací činnost probíhá mimo jiné v určitých časových blocích, označovaných jako epochy.“³⁶

Vyučování začíná potřesením ruky. Následuje dvouhodinová výuka (zvolený předmět se opakuje tři až čtyři týdny, než ho vystřídá jiný) a dělí se do tří fragmentů: *rytmická, hlavní a vypravovací část*. Děti je potřeba rozmluvit, proto vyučující používá jako výchovnou metodu recitování. V rytmické části si děti například něco podávají z ruky do ruky a to na určitý rytmus, přitom však musí odříkat vyjmenovaná slova či násobky pěti. Hlavní část vyučování probíhá klasicky a to tak, že děti sedí v lavicích a vyučující před nimi stojí u tabule. Poslední vyprávěcí část je věnována bajkám, pohádkám a pověstem. Žánr literatury se vybírá podle ročníku, do kterého žáci přísluší. Ve Waldorfské škole se nepoužívají učebnice, je zde možnost nahlédnutí do jiné literatury jako jsou encyklopedie apod. „Místo známkování se výsledky hodnotí charakteristikami žáků s doporučením pro další rozvoj. Silným výchovným činitelem je celková pozitivní atmosféra školy a učitelova osobnost“³⁷

Waldorfská škola a Montessori jsou jediné alternativní školy, které mají svůj vlastní vzdělávací program schválený Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ostatní školy se podřizují třem základním vzdělávacím programům.

³⁵ anarchofeminismus.org [online]. 3. 4. 2010 [cit. 2010-06-21]. Alternativní školy v rámci institucionálního povinného vzdělání. Dostupné z WWW: <<http://anarchofeminismus.org/cs/alternativni-skoly-v-ramci-institucionalniho-povinneho-vzdelani>>.

³⁶ Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str. 54.

³⁷ Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str. 55.

5 Vzdělávací programy

MŠMT a jejich standardy základního vzdělávání ustanovily tři hlavní vzdělávací programy. Tyto programy jsou dodržovány a to na všech normálních školách. Taktéž jsou využívány i pro některé alternativní školy, výjimkou je Waldorfská a Montessori škola, které má své vlastní stanovy. Jedná se o programy: „**základní škola, obecná škola a národní škola.**“³⁸

Základní škola je v našich končinách nejobvyklejší. Jsou zde použity osnovy, které se používaly před rokem 1989, avšak přepracované. Tento vzdělávací program je zaměřen především na obsah. „V současné době ho navštěvuje zhruba 87% žáků a žákyň prvního stupně ZŠ.“³⁹

Obecná škola nemá tak hmatatelné osnovy jako Základní, což umožňuje vyučujícímu větší svobodu rozhodování a jeho role ve třídním klimatu je podstatnější. Obecná škola se zaměřuje na občanskou výchovu, kterou vyučuje a lpí na ní. Tento program dává možnost navolení fakultativních předmětů. „Navštěvuje ho asi 11,4 % dětí.“⁴⁰

Národní škola je program, který je ze všech tří programů nejnovější. Jeho základním cílem je praktické vzdělání, získání schopností a dovedností použitelných v reálném životě a ne jen teoretická příprava. Tento program využívá pouze malé procento dětí a to kvůli tomu, že v době jeho vzniku už byla většina škol zařazena do dvou předchozích vzdělávacích programů. „Navštěvuje ho tedy pouhé 1,2 % dětí.“⁴¹

³⁸ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002. str. 250.

³⁹ anarchofeminismus.org [online]. 3. 4. 2010 [cit. 2010-06-21]. Alternativní školy v rámci institucionálního povinného vzdělání. Dostupné z WWW: <<http://anarchofeminismus.org/cs/alternativni-skoly-v-ramci-institucionalniho-povinneho-vzdelani>>.

⁴⁰ anarchofeminismus.org [online]. 3. 4. 2010 [cit. 2010-06-21]. Alternativní školy v rámci institucionálního povinného vzdělání. Dostupné z WWW: <<http://anarchofeminismus.org/cs/alternativni-skoly-v-ramci-institucionalniho-povinneho-vzdelani>>.

⁴¹ anarchofeminismus.org [online]. 3. 4. 2010 [cit. 2010-06-21]. Alternativní školy v rámci institucionálního povinného vzdělání. Dostupné z WWW: <<http://anarchofeminismus.org/cs/alternativni-skoly-v-ramci-institucionalniho-povinneho-vzdelani>>.

6 Historický vývoj výchovy, vzdělání a škol

S výchovnou činností se můžeme setkat již ve velmi dávné době. Výchova je závislá na společnosti a na jejím vývoji. „S vývojem společnosti se měnily její cíle, obsah a její formy a metody, a to v závislosti na ekonomických, sociálních, politických a kulturních podmínkách, ve kterých se uskutečňovala.“⁴²

6.1 Počátky výchovy v prvních společnostech

Výchova se projevovala už v **prvotně pospolné společnosti**, kde se poznatky předávaly dětem bez rozdílu. Forma výchovy této společnosti byla jednoduchá, poznatky o činnosti, veškeré informace o pohybu, rozumu a etice se předávaly společně. Toto uskupení se rozpadlo kvůli diferenciaci společnosti, dělba práce je rozčlenila a tak mezi obyvatelstvem vznikla určitá hierarchie.

U vyšší, tedy vládnoucí vrstvy, se dbá na vědomostmi a taktéž na tělesnou výchovu. U nižších vrstev je výchova pouze pracovní a mravní. Podobnou diferenciaci můžeme pozorovat i v zemích na východě jako *Egypt, Mezopotámie, Babylonie a Persie*. V těchto zemích se od 4. století před Kristem taktéž vyvinula **otrokářská společnost**. Tady už ovšem pozorujeme o něco propracovanější systém. V čele této společnosti stojí absolutistický panovník, následovaným vojskem, kněžstvem a úředníky. Zde se poprvé objevují školy, které vznikají jako potřeba pro vzdělávání u dvora a u chrámů. Tato otrokářská společnost má značné znalosti v přírodních vědách. Jejich vysoká vzdělanost se projevuje i tím, že vymysleli písmo pro lepší dorozumívání a předávání zkušeností.

⁴² Jůva, V. sen. a jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str.7.

6.2 Antické Řecko

Tyto znalosti se postupně rozšiřovaly až na území **Řecka**, kde se dále ještě rozvíjely a zdokonalovaly. Zde zastávali zřejmě nejpropracovanější systém výchovy zvaný „*Kalokagathia* (kalos = zdravé tělo, agathos = mravný duch)⁴³ , což byla naprostá harmonie mezi tělesnou a duševní stránkou. Vzdělávání zde bylo soukromé, jen pro muže, přičemž mohli studovat ve třech stupních.

Do řecké kolébky vědění patří také tři nejvýznamnější myslitelé, kteří dali nové podněty pro výchovu a to *Sókratés, Platón a Aristoteles*.

Sókratés byl přesvědčený o tom, že nejvyšší mravní ctnost je moudrost. Ta nám dává statečnost a umírněnost v citech. Používal metodu dialogu a rozmlouval se svými žáky, mezi nimiž byl i Platón, na tržišti. Sám Sokrates, ačkoli společnost byla dělena dle majetku, žil ve skromných podmínkách, aby se tím lépe přiblížil lidu. Jeho základní heslem bylo: „Poznej sám sebe!“⁴⁴

Dalším významným myslitelem byl **Platón**, žák Sókrata. „Platón poprvé v evropských dějinách nastiňuje úplný systém výchovy a vzdělání.“⁴⁵ Platón založil gymnázium nazvané *Academie*, kde vzdělával své žáky. Byl také první, kdo vyslovil myšlenku předškolního vzdělávání od 3 let a to dokonce ve státních školách pro obě pohlaví. Klade důraz na výchovu rozumovou. Jeho vzdělávací struktura je uváděna jako „jeden z prvních pokusů o hlubokou reflexi podstaty výchovy, jako snaha o polidštění a osvobození člověka, o jeho soustavné vedení i o plný rozvoj jeho kognitivních funkcí.“⁴⁶ „Filosofický vychovatel nepoučuje, naopak, jeho odměnou je mu poučení probouzejícího se vědomí vychovávaných.“⁴⁷

⁴³ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 23.

⁴⁴ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 30.

⁴⁵ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 32.

⁴⁶ Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str. 9.

⁴⁷ Kratochvíl, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Hermann & synové, 1995. str. 18.

Posledním ze známé trojice je **Aristoteles**, který studoval u Platóna. Byl zakladatelem dalšího gymnázia nazvaného *Lykeion*, ze kterého pak vzniklo současné označení lyceum.

„Aristoteles provedl první periodizaci věku dítěte a dospívajícího člověka v dějinách pedagogiky.“⁴⁸ Aristoteles vyzdvihuje rodinu a její funkci pro vývoj dítěte. Stejně jako jeho učitel je on sám pro veřejné a ne soukromé vzdělávání. Neuznává však právo na vzdělávání žen. Dal základ pro logiku a je zastáncem přirozené výchovy dítěte. Na jeho myšlenky navazovala spousta autorů. Jeho myšlenkou přirozené výchovy se nechali inspirovat například J. J. Rousseau nebo Diesterweg .

6.3 Antický Řím

Neméně zajímavou a také podnětnou zemí v oblasti vývoje vzdělávání byl mimo jiné i antický **Řím**. Zde se nejvíce dbalo na znalost rétoriky, jelikož jenom díky bezchybnému ovládnutí řečnického umění se může z člověka stát dobrý politik a státník. Zpočátku se v Římě vychovávalo pouze v rodinách a hlavní výchovnou činností byla příprava pro post zemědělce a bojovníka. Za časů republiky se začalo více přihlížet na výchovu a vzdělání a proto se Řím poučil od Řeků a převzali jejich elementární školy. V době republiky školy podléhaly státu, byly centrálně kontrolovány a jejich jediným cílem bylo vychovat spolehlivé a vzdělané úřednictvo. V této době vznikaly i vysoké školy. Ta nejznámější se nacházela v Alexandrii.

Jako představitele římského vzdělání si můžeme uvést nejslavnějšího řečníka **Marca Tullia Cicera**. Pozadu nezůstal ani **Marcus Terentius Varro**, který vymyslel systém sedmi oborů, jež by měly tvořit obsah vzdělávání.

Jako nejvýznamnějšího římského velikána v oblasti vzdělávání lze uvést **Marca Fabia Quantiliana**, „jehož dílo *O výchově řečníka* je považováno za první světovou didaktiku.“⁴⁹

⁴⁸ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 35.

⁴⁹ Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str. 10.

Marcus Fabius Quantilianus odmítá tělesné tresty ve školách, upřednostňuje taktéž školní a ne domácí výchovu. To podstatné na jeho teorii je, že zdůrazňuje interakci mezi studentem a vyučujícím.

6.4 Období Středověku

Ve středověku je vzdělání vyhrazeno pro panovnické vrstvy a samozřejmě pro církve, která má na vzdělávání monopol. Jelikož je církev v této době mocná, je třeba vzdělat i nové duchovní. „Tento úkol měly plnit dvě nové kategorie škol, zakládaných při klášteřích a kostelech: *školy klášterní* (zajišťující vzdělání řádových mnichů) a *školy katedrální* (určené pro přípravu světských kněží).“⁵⁰

Významnou osobností v tomto období je **Augustinus Aurelius**. „Augustinus, zařazuje vedle učení Písma do obsahu kněžského vzdělávání i tradiční pohanské disciplíny tzv. svobodných umění, pro něž se později ujaly souhrnné názvy *tribium a quadribium*, tj. gramatika, dialektika, rétorika (trivium) a aritmetika, hudba, geometrie a filozofie (kvadrivium).“⁵¹

Z něho vychází **Tomáš Akvinský**. Za svou pojal filosofickou teorii, která vznikla integrováním katolického a Aristotelova učení. „Společnost má usilovat o obecné dobro, jehož podmínkou je jednota, řád a mír.“⁵²

Kromě škol klášterních a katedrálních vznikají i školy farní. Teprve později, za vydatné podpory měšťanů, vznikají školy městske, které vyučovaly praktičtějšími dovednostmi jako zemědělství, zbrojířství, lékařství atd.. Pozdní středověk skýtá vhodné možnosti k rozvoji a vzniku vysokých škol – univerzit.

⁵⁰ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 46.

⁵¹ Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Panorama, Praha 1984. str. 87.

⁵² Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str. 13.

6.5 Období renesance až po osvícenství

V renesanci dochází k vysokému rozkvětu kultury. Antické ideály slaví svůj návrat a dobré hospodářské podmínky umožňují vznik prvních manufaktur. Mezinárodní obchod se rozvíjí a rozrůstá a tomu ještě nahrávají nově objevené cesty, které poskytují nové možnosti. Všechny tyto aspekty vedou k jiným přístupům ve výchově a to k výchově v harmonii. „Toto obrození evropského člověka vymaněného ze středověkých pout se zvláště v oblasti umění označuje jako renesance (lat. *Renascor* = znovu se rodím), osvobození lidské bytosti v oblasti kulturní a školské bývá nazýváno humanismus (lat. *Humanus* = lidský).“⁵³

Představitelé této doby jsou Francis Bacon, John Locke, René Descartes, Helvétius, Denis Diderot, J. J. Rousseau.

Francis Bacon je nazýván zakladatelem moderní indukce, tedy postupu od jednotlivostí k obecnému celku. Jeho výrazným rysem byla snaha prosadit vědu ve vzdělávání. Sestavil encyklopedii *Velké obnovení věd*, ze které bohužel stihnul dokončit jen první díl. „Jako první zde Bacon hlásá nové pojetí vědy, základy nové indukce i nutnost zvládnout přírodu objasněním skutečné příčiny jevů.“⁵⁴ V popředí jeho zájmu učení není člověk, ale příroda. Teprve sloučením empirického pozorování a použitím rozumu dostaneme realitu. Taktéž z pedagogického hlediska se Bacon zaměřuje na vyučování podle individuálních potřeb žáků.

John Locke je považován za zakladatele pedagogiky v Anglii. Odmítá tělesné tresty, snaží se vychovávat z chlapců gentlemany a nabádá je k péči o tělo a zdraví. Locke byl přesvědčen, že výchova je důležitější než učenost. „Vychovatel by měl pamatovat, že není jeho úkolem naučit žáka všemu poznatelnému, jako spíše vzbudit v něm lásku a úctu

⁵³ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 63.

⁵⁴ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 87.

k vědění, uvést jej na pravou cestu, na níž by sám mohl nabývat poznatků a zdokonalovat se, má – li takovou snahu.⁵⁵

René Descartes nabyt konsensu s Baconem v myšlence vyučování žáků. Je nutné postupovat od známého k neznámému a přizpůsobovat výuku individualitě žáka. Zaváděl do škol matematiku jako vyučovací předmět a je považován za autora novodobé dedukce. Jeho metodiku vyučování lze pochopit z díla *Rozprava o metodě, jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách*.

Claudie Adrien Helvétius se zabýval především výchovnou složkou stejně jako J. Locke. Kritizoval Rousseau za to, že tvrdil, že děti se moudrosti z knih nenaučí. Helvétius napsal dílo *O duchu*, kde sestavuje základní myšlenky o výchově. Toto téma však dále rozpracoval ve druhé knize s názvem *O člověku*. „Výchova trvá od zrození po celý život. Výchovou jsou všechny vlivy, které tak či onak člověka formují, nevyjímaje ani to, čemu říkáme náhoda a co je souhrnem nepostižitelných příčin, jež spoluurčují naše jednání a charakter.“⁵⁶

Denis Diderot byl zastáncem názoru, že elementární vzdělání je státní záležitostí a mělo by být pro všechny a to bez rozdílu pohlaví či postavení. Střední a vyšší vzdělání však stále ponechával jen pro chlapce. Diderot byl nesmírně pracovitý, vydal dílo *Encyklopedie*, která vycházela po jednotlivých svazcích. Byl proto obdivován řadou významných osobností jako byl Goethe nebo ruská císařovna Kateřina II. „Tradiční výchova nerozvíjí dostatečně schopnosti jedince a většinu mladé generace odsuzuje k tomu, že nikdy neuplatní svůj talent.“⁵⁷ Proto byla podle Diderota nutná reforma školství. Jeho metodika výchovy se v podstatě shodovala s myšlenkami Komenského a to postupovat od jednoduššího ke složitějšímu, podporovat žáky k samostatnosti, ovšem nesouhlasil s Komenského *škola hrou*. „Diderotova péče o demokratickou výchovu má i jeho ocenění velkého vlivu

⁵⁵ Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Panorama, Praha 1984. str. 178.

⁵⁶ Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Panorama, Praha 1984. str. 208.

⁵⁷ Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str. 25.

výchovy na mravnost, jeho snaha vymanit školu z moci duchovenstva zavedením bezplatného a povinného vyučování pro všechny ve státních počátečních školách i jeho návrhy na zavedení reálného vzdělání byly nejuplněji zachyceny a rozpracovány v *Plánu univerzity pro Rusko*.⁵⁸

Jean Jacques Rousseau se zapsal do povědomí pedagogiky svým dílem *Emil, čili o výchově*. Toto dílo se stalo nejcitovanější knihou vůbec. V díle shrnuje své myšlenky o výchově a vzdělání. Je nutné, aby dítě bylo ponecháno dítětem, jelikož všechny zásahy do jeho vývoje ho deformují. Podporuje děti v aktivitě a otužování těla. Nejprve musí být zdravé tělo, aby se mohl rozvíjet rozum. Podněcuje děti k tomu, aby samy přišly na to, že chtějí poznávat. Ponechává jim volnost a svobodu. „Vnitřní rozvoj našich schopností a ústrojí jest vychování přírody, cvik, který nás učí užívati těchto vyvinutých schopností a ústrojí, jest vychování lidmi, a zásoba naší zkušenosti vlastní o předmětech, které na nás působí, jest vychování věcmi. Každého z nás tedy vzdělává tedy učitel trojí. Chovanec, v němž jejich různé nauky si odporují, jest vychováván špatně a nebude nikdy ve shodě sám se sebou, ten, v němž padnou všecky v týž bod a směřují k témuž cíli, dosáhne sám svého cíle a žije v souladu sám se sebou. On jediný jest dobře vychován.“⁵⁹

6.6 Výchova a vzdělání v 19. století

19. století se vyznačuje velkým nárůstem obyvatelstva, které se koncentruje hlavně ve městech. Rozvíjí se průmysl, obchod i podnikání. Změny lze pozorovat ve všech oblastech života, jak v politické, sociální, tak v ekonomické sféře. To vše zapříčiňuje potřebu vzdělávání. Rozšiřují se výchovně - vzdělávací instituce a to jak školní, tak mimoškolní. Objevuje se nutnost vzdělat co nejširší vrstvu lidí a k tomu jsou zapotřebí nové koncepty vzdělávání. Proto se koncepty z dob minulých kritizují, přetvářejí a rozvíjejí v nové a použitelné pro 19. století.

⁵⁸ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 111.

⁵⁹ Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Panorama, Praha 1984. str. 190.

Představitelé pedagogických myšlenek 19. století jsou Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart a Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg.

Johann Heinrich Pestalozzi se zaměřoval na výchovu dětí z chudých vrstev. Naprosto zásadní pro něho byla rodinná výchova, utvořit pro dítě to správné zázemí umožňující mu další rozvoj. Je považován za jednoho z duchovních otců obecného školství. Chtěl, aby dítě bylo vychováno k aktivitě. Usiloval o vzdělávání, které by rozvíjelo hlavu, ruku i srdce, tedy o všestrannou výchovu. Zdůrazňoval roli matky v rodině a to se také odráží v jeho dílech s názvem *Jak Gertruda vychovává své děti* nebo v pedagogickém spise pojmenovaném *Linhart a Gertruda*. Ve výuce kladl důraz, stejně jako Komenský, na systematickosti a názornost. „Dobře seřazená a nezapomenutelně vštípená nomenklatura může poskytovat všeobecný základ všech druhů znalostí, který dopomůže dětem i učitelům vzájemně i odděleně, zvolna, ale jistým krokem získat jasné pojmy ve všech oborech vědění.“⁶⁰ „Stanovil jsem jako nejvyšší zásadu vyučování, že uznávám názor za absolutní základ veškerého poznání.“⁶¹

Johann Friedrich Herbart se soustředil na dětskou mravnost a na to, jak potlačit jeho divokost, která mu v mravném počínání brání. Učitel účinkuje na žáka jako na objekt svého působení. Celou svou pedagogiku postavil na dvou částech (viz Obr. č.5).

První je část *teoretická*, neboť ta umožňuje vzdělanost žáka a zabývá se jeho psychologií, druhá je část *praktická*, kde jsou zakomponovány cíle výchovy a také poznatky a zkušenosti, které by žák měl získat, tj. *mravní výchovu, vedení a vyučování*. Vyučování rozdělil do čtyř hlavních fází a to *jasnost, asociace, systém a metoda* (viz Obr. č. 6).

⁶⁰ Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Panorama, Praha 1984. str. 215.

⁶¹ Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. str. 25.

„Obr. č.5 : systém pedagogiky“⁶²

Principy základní neboli vědy pomocné		Věda o výchově Ve vlastním slova smyslu	
Etika (uvádí cíl výchovy)	Psychologie (uvádí prostředky výchovy)	Pedagogika teoretická (psychologická) Pojednávající 1. o vycovatelnosti aneb o možnosti výchovy 2. o prostředcích výchovy 3. o institucích pedagogických	Pedagogika praktická (aplikovaná) Zahrnující 1. vedení 2. vyučování 3. mravní výchovu

„Obr. č.6: uspořádání formálních stupňů vyučování“⁶³

Stupeň	Psychologicky	Metodicky
1. jasnost	Pozornost	Výklad učitele, předvedení nové látky
2. asociace	Očekávání	Rozhovor
3. systém	Hledání	Závěry, zobecnění, pravidla, definice, formulace
4. metoda	činnost	Použité v praxi (cvičení, řešení úkolů)

⁶² Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 131.

⁶³ Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983. str. 134.

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg se na rozdíl od svých dvou předchůdců zaměřoval hlavně na střední školy a svůj zájem soustřeďoval spíše k teorii než k praxi. Jeho velikou zásluhou bylo přínos ke změně podmínek pro učitele, tedy o upevnění jejich autority, pozvednutí jejich sebevědomí a samozřejmě jejich vzdělávání. Byl velice aktivní, za jeho život vyšlo více než 400 článků týkajících se školy a vzdělávání v ní, a řada dalších pedagogických příruček jakož i ročenka pro učitele a přátele školy. V této ročence porovnával charakteristiky staré a nové školou. „Stará škola byla církevní, nová škola je škola státní. Stará škola učila víře a kultu, nová učí samostatně vidět, samostatně myslet..Stará škola učila slovům a pojmům, názorná škola učí názornému rozpoznání. Stará škola cvičila slovní paměť, nová škola myslí na rozvoj celého člověka...“⁶⁴

⁶⁴ Cipro, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Panorama, Praha 1984. str. 237.

7 Česká škola

Na českém území vznikají první školy zřejmě ještě před přijetím křesťanství. Například škola v Budči. Školy tu vznikaly od doby Velké Moravy. Tyto instituce byly určeny pouze pro přípravu kněží a feudálů.

Instituce pro vzdělávání kněžích zde byly založeny Konstantinem a Metodějem. Po roce 860 Konstantin vytvořil první slovanskou abecedu, která umožňovala přepis Bible a dalších nábožensky orientovaných děl do staroslověnského jazyka.

7.1 Vznik klášterních, katedrálních a farních škol

Další instituce vznikaly po roce 973 a to při chrámu Svatého Víta, což byla škola **katedrální**. Další obdobná zařízení vznikala později a to v Praze a v Olomouci. Zde se vyučovalo v latině a jako základní obsah vzdělávání bylo sedmero svobodných umění. To se skládalo z *trivia*, což byla gramatika, rétorika a dialektika a z *quadrivia*, které představovala aritmetika, geometrie, astronomie a múzika. V rámci tohoto studia se také vyučoval církevní zpěv.

Čím více se posilovala moc církve, tím lepší se vytvářely podmínky pro rozvoj dalších škol a tak se u nás objevují i **školy klášterní**, kde se začalo dbát na praktické vzdělávání. Tyto školy byly přístupné i pro část laického obyvatelstva. Klášterní školu můžeme rozdělit na *internátní*, kde žáci bydleli po celou dobu studia a také na *externí*, kam žáci přicházeli pouze na výuku.

Nejnižším typem škol se staly **školy farní**, kde se vyučovalo čtení a psaní, výjimečně také počty.

7.2 Městské školy

Ve 13. století se lidé koncentrovali v městech, což dalo popud ke vzniku škol **městských**. Tato zařízení byla financována městy a ze začátku využívala prostory a vyučující ze škol farních. Největšího rozkvětu dosáhly až ve 14. století za vlády Karla IV., neboť za husitské éry se postupně vzdělávání vracelo do škol farních. Tento rozkvět městských škol vyústil k založení Univerzity. Městské rady vydávaly školní řád a dohlížely nad nimi, jakož i na dodržování obsahu učiva, které bylo taktéž trivium a kvadrivium.

Městské školy můžeme diferencovat na dva základní typy a to na **nižší**, které byly většinou na tři roky studia a vyučovalo se zde základům čtení, psaní, počítání, náboženství a latinské mluvnici, kdežto školy druhého typu, **vyšší**, byly zpravidla na pět let, kde obsahem studia byly vybrané části z trivium a kvadrivium. Na městských školách se vyučovalo latinsky, postupem času se na nižších městských školách rozhodli pro vyučování v českém jazyce. „Malá vzdělanost učitelů, jejich slabé sociální postavení, nedostatek v zabezpečování škol i chudoba žáků způsobovala nízkou úroveň vzdělání. I přes nedostatky středověká městská škola postupně zesvětšovala a protože se na nižším stupni vyučovalo mateřským jazykem, přispívala k rozšiřování základního vzdělávání.“⁶⁵

Děti z venkovského prostředí získávaly výchovu z rodiny, která byla zaměřena na praktické znalosti a dovednosti a to především se zaměřením na chov dobytka či zemědělské činnosti.

7.3 Husitství a školy bratrské

Teprve za husitství se objevuje vzdělávání pro široké vrstvy obyvatelstva a to díky Jednotě bratrské, která založila **bratrské školy**. Ty se segregují do tří typů. Prvním typem jsou školy *elementární*, jež si kladly za cíl vzdělávat ve čtení, psaní, náboženství a duchovním

⁶⁵ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.* HANEX, Olomouc 1997. str. 60.

zpěvu. Druhou částí těchto škol byla tzv. *nižší* bratrská škola, která vyučovala elementárnímu učivu plus latině. Posledním ze tří typů je škola *vyšší* bratrská. Zde bylo obsahem učiva sedmero svobodných umění, latina, řečtina a hebrejščina. Tyto školy připravovaly své žáky na postup na univerzity.

V období pobělohorském byly školy v katastrofálním stavu. Nekatolické školy se soustavně ničily, venkovské školy téměř zanikaly a ve zbylých vyučovali nevzdělanci, kteří to často brali jako přivýdělek a sami neuměli základy čtení a psaní.

7.4 Školy v období 17. a 18. století

Novodobá česká škola vyšla z odkazů Jana Ámose Komenského. 17. století přineslo vznik manufaktur, zrušení nevolnictví a nutnou potřebu reformy školství. „Reforma školství, vyhlášena císařovnou a českou královnou Marií Terezií vydáním Všeobecný školní řád dne 6. prosince 1774, zůstává nejzásadnější reformou školství. Nový řád obecného školství byl vypracován Johannem Ignazem von Felbigerem. Všeobecný školní řád zavedl všeobecnou školní povinnost žáků povinnou školní od 6 do 12 let.“⁶⁶ Nejenom povinná školní docházka byla pro tuto dobu tak revoluční. Zakládají se také knihosklady, které tiskly učebnice, což byl přelomový akt ve vzdělávání. Dalším znakem reformy školství bylo zavedení vzdělávání učitelů.

V roce 1760 byla zřízena dvorská komise ve Vídni, jejímž úkolem bylo centralizovat školství a podřídit ho státu. Aktivita této komise prolomila vzdělávací monopol církve a zahájila postátnění vzdělávání. Cílem školství bylo vyprodukovat úředníky, techniky, důstojníky, ale také učitele a duchovní a ti všichni museli být plně oddáni státu a jeho vládnoucí dynastii. Přesně podle hesla Marie Terezie: „Škola je a vždycky zůstane

⁶⁶ Cit. dle: Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě In: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze.

politickou záležitostí.⁶⁷ Dvorská studijní komise celou reformu řídila. Rozhodovala o osnovách i o učebnicích. Na univerzitách se vyučují předměty z praxe a ty, které mají blízko k naplnění státních cílů vzdělávání a získání nových pracovníků, takže se zaměřují na matematiku, jazyky, literaturu, technické a jiné odborné předměty. Do čela fakult jsou dosazeni direktori.

V této době také vznikají odborné školy jako v roce 1753 hornické učiliště v Jáchymově, které patřilo k nejstarším školám tohoto zaměření v Evropě.

Postupem času vznikají tři druhy škol a to **normální, hlavní a triviální**.

Triviální školy vznikaly na farách a na vesnicích, kde se vyučovalo čtení, psaní, počty a náboženství. „Učitelky vyučovaly dívky šití a pletení. V místech s českým obyvatelstvem byl český jazyk vyučovacím jazykem. Tyto školy byly uzavřeným a uceleným samostatným celkem vzdělávání.“⁶⁸

Hlavní školy byly situovány ve městech. Dávaly žákům základy z dějepisu, latiny zeměpisu, dokonce i ze zemědělských nauk. „V českých městech se vyučovalo v prvním ročníku českým jazykem, ve druhé třídě bylo vyučování dvojjazyčné a ve třetí třídě se vyučovalo pouze německým jazykem.“⁶⁹

Normální školy sídlily v hlavních městech a to v Praze, Brně a Opavě, kde se vyučovalo rozšířené učivo hlavních škol a navíc se zde připravovali a vzdělávali budoucí učitelé.

⁶⁷ Cit. dle: Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české vzdělanosti Evropě In: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze

⁶⁸ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 63.

⁶⁹ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 63.

Nový studijní řád z roku 1775 ustanovuje jako vyučovací jazyky na latinských gymnáziích latinu a němčinu. Do těchto institucí nemohou být přijati žáci, kteří neumějí dobře německy a všechny národní jazyky byly nadále vyloučeny.

7.5 Školy v 19. století

V padesátých letech 19. století vznikají úplně nové typy středních škol, které měly za cíl připravit žáky na vyšší školy technické, do té doby totiž bylo vzdělávání nevyhovující z hlediska obsahu a organizace. Tato zařízení se nazývají **reálky**. Například v roce 1883 vznikla v Praze dvoutrídni reálka zaměřující se na polytechniku a v Rakovníku trojtrídni reálka s hospodářsko–lesnickým charakterem.

Ke konci 19. století se zde rozvíjí **průmyslové a odborné školy**. Pod odborné školy patřily i **obchodní akademie**. Patřily sem i školy rolnické, lesnické, zahradnické, vinařské a jiné další. Od 60. let na našem území vznikají také úplně první vyšší dívčí školy. První z nich byla založena v Praze v roce 1871. O dívky z vyšších vrstev bylo postaráno v **klášterních internátech** nebo **soukromých penzionátech**.

V roce 1886 byl vydán **Zákon o postavení školy**, který omezil církevní vliv na vyučování a dozor nad školstvím měl stát. Vytvářel soustavu školní správy, tedy místní, okresní a zemské školní rady.

„14. května 1869 byl vyhlášen **říšský (Hasnerův) zákon**, který vytvořil soustavu národního školství... Školský zákon zavedl povinnou osmiletou školní docházku od šesti do čtrnácti let.“⁷⁰ „K zabezpečení školského zákona byl v roce 1870 vydaný školní a vyučovací řád (platný až do roku 1905), který obsahoval mimo jiné předpisy o návštěvě

⁷⁰ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 70.

školy, rozdělení školního roku, o propuštění ze školy, o školní kázni (byl zakázán tělesný trest), o zkouškách a vysvědčeních, povinnostech učitelů a podobně.“⁷¹

Pokračovací školy pro učně byly ve větším množství zřizovány až po roce 1883. Tato doba přináší i další nové typy školních institucí a to **mateřské školy a instituce pro postiženou mládež.**

⁷¹ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 72.

8 Dnešní rozdělení škol

Škola je jedno z nejfrekventovanějších slov ve všech jazycích, což dokazuje výzkum provedený Edvardem L. Thorndikem, profesorem pedagogické psychologie na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Ten ve svém výzkumu zjistil, že slovo *škola* patří mezi prvních tisíc slov s nejčastější frekvencí v jazyce. „Škola je něco v životě jednotlivce a společnosti tak vysoce důležitého, že je o ní řeč neustále.“⁷² „Význam školy v životě společnosti dokládá i to, že její existence je zakotvena už na úrovni ústavy. Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky, stanovuje v článku 33, odstavec 1: Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“⁷³

Škola dnes nabývá úplně jiného rozměru. Původní slovo *škola* vzniklo „ze scholé, což byl volný čas, který řecký aristokrat může věnovat péči o duši.“⁷⁴ Dříve tedy *škola* představovala spíše dnešní termín *prázdniny*.

Škola stejně jako třeba výchova a vzdělání má mnoho definic:

Grecmanová:

„Škola je významná výchovná instituce, specializovaná organizovaná, přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami, a prostředky výchovy.“⁷⁵

„Škola je instituce ve veřejném nebo soukromém vlastnictví, v níž jsou dětem a mládeži zprostředkovávány v systematickém vyučování vědomosti a dovednosti, jež jim mají umožnit samostatné životní činnosti v rámci státního a společenského uspořádání. Školy to poskytují zpravidla v určitém vymezeném čase, nacházejí se nezávisle na střídání žáků a

⁷² Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002. str. 388.

⁷³ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002. str. 388.

⁷⁴ Kratochvíl, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Hartmann & synové, Praha 1995. str. 129.

⁷⁵ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 31.

učitelů na stejném místě a orientují se na příslušné formy výchovy a vzdělávání. Usilují o uskutečňování vymezených cílů vzdělávání a výchovy.⁷⁶

V současné době máme **mateřské školy** pro předškolní výchovu, dále **základní školy** pro elementární výchovu, která je devítiletá a dělíme ji na dva stupně (1. stupeň je od první až do páté třídy, 2. stupeň je od šesté do deváté třídy).

Následují **střední školy**, které můžeme dělit na *střední odborné školy, gymnázia*, která by měli vychovávat k postupu na vysoké školy, *konzervatoře*. Středoškolské vzdělání je zakončeno maturitou.

Následují **vyšší odborné školy a vysoké školy** (univerzity).

V neposlední řadě máme **instituce volnočasové**.

Tyto již zmíněné školy jsou státními institucemi. Ale to není jediný typ. Ještě máme školy církevní a soukromé. „Soukromými školami jsou soukromé základní školy, soukromé základní umělecké školy, soukromé střední školy, soukromá střediska praktického vyučování, soukromá učiliště, soukromé vyšší odborné školy a soukromé speciální školy.“⁷⁷

„Školy církevní nebo školy náboženských společenství jsou církevní základní školy, církevní základní umělecké školy, církevní speciální školy, církevní střední školy, církevní střediska praktického vyučování a církevní učiliště.“⁷⁸

⁷⁶ Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002. str. 389.

⁷⁷ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 88.

⁷⁸ Grecmanová, H., Holoušková, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 88.

9 Empirická část – předmět a cíle výzkumu

Hlavním tématem výzkumné části této bakalářské práce byla škola. Jak už vyplývá z názvu, pomocí kvantitativního výzkumu jsem se zaměřit na výchovné a vzdělávací procesy u dětí na prvním stupni základních škol. Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda je škola výchovnou nebo spíše vzdělávací institucí, zda škola tyto výchovné a vzdělávací procesy zvládá ohledně podmínek a zda se děti na prvním stupni liší ve výchovném základu od dětí z minulých generací.

9.1 Metodologie

Za pomoci nepřímé metody jsem získala data ke srovnávací analýze ze všech tří základních škol ve Slaném. Pro svůj výzkum jsem si zvolila metodu dotazníkovou. Forma dotazníku mi umožňovala získat „měřitelné údaje o jednotlivých stránkách výchovného procesu.“⁷⁹

9.2 Sběr dat

Sběr dat probíhal na třech základních školách ve Slaném:

- 1) 1. ZŠ Háje
- 2) 2. ZŠ Na Komendě
- 3) 3. ZŠ Nová škola

Z celkového počtu tří škol jsem získala stoprocentní návratnost (tedy 20 dotazníků) pouze ze dvou z nich. U třetí základní školy se mi vrátilo pouze 76% vyplněných dotazníků, tedy 13 ze 17 rozdaných.

⁷⁹ Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika I.*. HANEX, Olomouc 1997. str. 56.

Dotazníky byly určeny objektu mého výzkumu, tedy všem interním zaměstnancům, kteří vyučují na prvním stupni základní školy. Souhrnně všech vyučujících na prvním stupni bylo 37 a dotazníky se mi vrátily v celkovém počtu 34.

V dotazníku bylo celkem 11 otázek. Použila jsem jak otázky uzavřené, tak otevřené (v případě otázky č.4). Formu uzavřených otázek jsem zvolila dichotomickou.

9.3 Hypotézy

Hlavní hypotézy mého výzkumu, které jsem si určila byly:

1. Škola je jak výchovnou, tak vzdělávací institucí.
2. Ve škole nelze oddělit složku výchovnou od té vzdělávací.
3. Nově nastoupené děti se od minulých generací žáků liší ve výchovném základu, který si přinášejí z domova.
4. Vyučující musí přizpůsobovat obsah vzdělávací složky nynějším žákům oproti minulým generacím.

9.4 Výzkumné otázky

1. Registrujete změnu v počtu nově přicházejících „prvňáčků“?
2. Pakliže ano, je klesající?
3. Máte pocit, že se noví „prvňáčci“ liší ve výchovném základu, který si přinášejí ze svých rodin, oproti předchozím generacím?
4. Jestliže ano, co jim podle Vás nejvíce ve výchově chybí? (které podstatné dovednosti či vlastnosti byste mohl/a určit)
5. Máte pocit, že musíte přizpůsobovat výuku žákům?
6. Myslíte si, že musíte měnit hodnocení žákům oproti minulým generacím?

7. Pakliže ano, zdá se Vám, že jste musel/a snižovat nároky při hodnocení?
8. Domníváte se, že je možné oddělit výchovnou a vzdělávací složku na Vaší škole?
9. Máte dojem, že zázemí školy je dostačující na dosavadní počet žáků?
10. Myslíte si, že je škola pro žáky dostatečně vybavená?
11. Pokládáte přidělené finance za dostatečné?

9.5 Shrnutí výsledků srovnávací analýzy

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda je škola spíše výchovnou než vzdělávací institucí a zda lze vůbec tyto složky od sebe oddělit. Výsledky naměřených hodnot ukázaly, že škola je výchovně – vzdělávací instituce. Z mínění dotázaných osob je zřejmé, že výchovnou a vzdělávací složku v procesu vzdělávání žáků na základních školách nelze striktně oddělit. Na tomto konsensu se 100% shodly všechny osoby, které byly do výzkumu zahrnuty.

Z dotazníků vyplynulo, že nově nastoupených „prvňáčků“ je méně a to každým rokem. Vyučující na základních školách ve Slaném mají pocit, že nové generace nastupujících do prvních tříd elementárního vzdělávání se liší ve výchovném základu, který si přinášejí z rodin. Jako nejčastěji jmenované dovednosti a vlastnosti, které jim oproti dřívějším generacím chybí, jsou slušnost, základní návyky společenského chování, samostatnost a vnímání autorit. Na těchto vlastnostech se shodlo 76% dotázaných.

Výsledek dotazníků prokázal, že učitelé musí přizpůsobovat učivo dle individuality žáků a proto jsou nuceni snižovat nároky na jejich hodnocení, což se ve srovnání s minulými generacemi stává „novým trendem“. Ohledně financí si všechny tři školy umějí poradit s dosavadním rozpočtem, ačkoli leckde se značnými potížemi. To se také projevilo v otázkách nedostatečné vybavenosti škol a zázemí pro žáky, které učitelé zcela jednotně vnímají jako značný problém.

Závěr mého výzkumu je potvrzení všech čtyř hypotéz.

Hypotéza číslo jedna: „*Škola je jak výchovnou, tak vzdělávací institucí,*“ se potvrdila také proto, že je pravdivá i hypotéza druhá: „*Ve škole nelze oddělit složku výchovnou od té vzdělávací,*“ což prokázaly odpovědi dotázaných osob.

Třetí hypotéza: „*Nově nastoupené děti se od minulých generací žáků liší ve výchovném základu, který si přinášejí z domova.*“ Tato hypotéza se mi taktéž potvrdila, když učitelé dali najevo, že dnešním dětem, které nastupují do prvních tříd schází schopnost vnímat autority a slušně jednat s jinými osobami. Jako nejpřekvapivější vlastností uváděnou vyučujícími pro mě byla samostatnost. Tuto dovednost bych sama nevedla, poněvadž dle mého mínění je tato doba orientována právě na ni.

Čtvrtá hypotéza: „*Vyučující musí přizpůsobovat obsah vzdělávací složky nynějším žákům oproti minulým generacím.*“ Tato hypotéza nebyla vyvrácena, jelikož odpovědi učitelů ukázaly, že jsou se žáky v interakci, musí s nimi pracovat, tak se i přizpůsobovat jejich tempu a hodnotit je dle zvládnuté látky.

10 Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda je škola spíše výchovnou nebo vzdělávací institucí a to za podpory odborné literatury a mnou provedeného výzkumu.

Ze začátku jsem neměla o své práci, stejně jako o vhodné literatuře, vůbec ponětí. Když jsem začala sbírat informace a díla autorů, kteří by se touto tematikou zabývali, byla jsem nemile překvapena, že toto téma ještě nikdo odborně nezpracoval. V prvních měsících jsem se domnívala, že nebude problém vyhledat autory, kteří by se přikláněli k jedné či druhé straně, čili zda je škola výchovná nebo vzdělávací instituce. Postupem času jsem došla k závěru, že nemám odbornou literaturu, ze které bych mohla čerpat, jelikož díla všech autorů, které jsem si do té doby vypůjčila z knihoven, byla jednotného konsensu, že škola je výchovně – vzdělávací instituce a detailněji se tomu jednotliví autoři dále nevěnovali, tudíž můj problém neřešili.

Až po dohledání obecných pedagogik různých autorů se teprve pomalu začala má bakalářská práce rýsovat. Konečně jsem objevila autory, kteří se zaměřovali na výchovu, jež nadsazovali nad vzdělání jako byl J. Locke nebo C. A. Helvétius. Na povrch se dostávali i další, kteří naopak upřednostňovali vzdělání jako je H. Sychrová a samozřejmě mnoho těch, kteří si nedovedli formování člověka v rozumnou bytost představit bez obojího, jak bez vzdělání tak bez výchovy, jako je J. A. Komenský a další. Zde musím podotknout, že mně nejbližší pedagogické názory na vzdělání a výchovu jsem našla v myšlenkách J. A. Komenského, které mě oslovily natolik, že jsem se rozhodla navštívit Muzeum J. A. Komenského v Praze.

Co se týkalo mého výzkumu, byla jsem značně nespokojena s návratností svých dotazníků v jedné ze tří základních škol ve Slaném. Ztěžovalo mi to práci, neboť jsem nečekala žádné komplikace, jelikož pět minut z času, který byl třeba na vyplnění mého dotazníku, mi nepřišlo tak mnoho. V ostatních dvou základních školách nebyly sebemenší obtíže.

Během prostudování odborné literatury jsem došla k závěru, že se neshodují s žádnými z těch autorů, kteří se ze školy snažili udělat instituci spíše výchovnou či vzdělávací. Dle mého názoru tyto složky nelze od sebe segregovat. Jako podstatný nadále shledávám fakt, že veškerí autoři, kteří se v mé bakalářské práci objevují, striktně nefragmentují školu na buď výchovnou nebo jen vzdělávací instituci. Všichni z nich se shodují na tom závěru, že škola je jak výchovná, tak vzdělávací a rozkol nastává pouze v těch případech, kdy se dle jejich nejlepšího mínění uchylují k nadsazování jedné či druhé složky. Je však nutné dodat, že jediným případem, kdy se myšlenky naprosto odlišují od těch ostatních je antipedagogika a černá pedagogika, které složku výchovy naprosto odstraňují, lépe řečeno se jí snaží úplně vymazat. Jako jejich představitel Ekkehart von Braunmühl s jeho dílem Antipedagogika.

Výslednou odpovědí je potvrzení mé hypotézy, že škola nemůže být pouze výchovná nebo jenom vzdělávací instituce, neboť jakékoli učení nás zároveň vychovává a naopak jakákoli snaha o výchovu nás posouvá ke vzdělanému člověku. Teoretická i empirická část vyústily v jednoznačný, explicitní závěr, že škola je výchovně – vzdělávací instituce. Ačkoli jsem se ze začátku domnívala, že nebudu schopna zvládnout tak rozsáhlé téma, tato problematika mě nakonec opravdu zaujala a přispěla i k rozšíření mého vlastního vzdělání.

11 Seznam použité literatury:

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

Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika I.* HANEX, Olomouc 1997. ISBN 80-85783-20-7.

Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanová, E.: *Obecná pedagogika II.* HANEX, Olomouc 1997. ISBN 80-85783-24-X.

Jůva, V. sen. & jun.: *Stručné dějiny pedagogiky*. Paido, Brno 1997. ISBN 80-85931-43-5.

Kratochvíl, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Hartmann & synové, Praha 1995.

Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Portál, Praha 2002. ISBN 80-7178-631-4.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 2008.

Singule, F.: *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. SPN, Praha 1992.

Štverák, V.: *Stručné Dějiny pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1983.

Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.

Vorlíček, Ch.: *Úvod do pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1979.

Soubor prezentačních podkladů Pedagogického muzea J. A. Komenského Praha

Seznam použitých internetových zdrojů:

[_EStranky.cz](http://www.estranky.cz) [online]. 16. 3. 2008 [cit. 2010-06-21]. Astride. Dostupné z WWW: <http://www.astride.estranky.cz/stranka/biologicke-a-socialni-faktory-vyvoje-cloveka_-vyvoj-nazoru-_vcetne-soucasnych_-na-jejich-vyznam-a-podil_-dusledky-techto-nazoru->.

<http://www.tiebasket.com> [online]. 19. 9. 2008 [cit. 2010-06-21]. Pedagogika. Dostupné z WWW: <http://www.tiebasket.com/ts_ftvs/pedagogika/ts_20080919_pedagogika.pdf>.

[Unium.cz](http://www.unium.cz) [online]. 14. 1. 2010 [cit. 2010-06-21]. Výchova jako součást pedagogického procesu. Dostupné z WWW: <<http://www.unium.cz/materialy/zcu/fpe/vychova-jako-soucast-pedagogickeho-procesu-m15963-p2.html>>.

anarchofeminismus.org [online]. 3. 4. 2010 [cit. 2010-06-21]. Alternativní školy v rámci institucionálního povinného vzdělání. Dostupné z WWW:<<http://anarchofeminismus.org/cs/alternativni-skoly-v-ramci-institucionalniho-povinneho-vzdelani>>.

Pomocná literatura:

Hunter, M., *Účinné vyučování v kostce*. Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-220-3.

Palouš, R.: *Čas výchovy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1991.

Pasch, a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha 2005.

Pelikán, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Amosium servis, Olomouc 1995. ISBN 80-85498-27-8.

Průcha, J.: *Vzdělávání a školství ve světě : základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál, Praha 1999. ISBN 80-7178-290-4.

Spilková, V., a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál, Praha 2005. ISBN 80-7178-942-9.