

**Název opory: Pedagogické systémy 19. století**

**Autor: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.**

Studijní opora čerpá z podkladů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ.1.07/2.2.00/18.0027

1. Pedagogické systémy 19. století

**Anotace:** Kapitola seznamuje čtenáře se základními pedagogickými proudy prosazujícími se v druhé polovině 19. století. Kapitola osvětluje význam pedagogické koncepce J.F. Herbarta. Zároveň jsou představeny osobnosti pozitivisticky zaměřené pedagogiky v českých zemích monarchie.

**Klíčová slova**: Johann Friedrich Herbart (1776-1841), pozitivismus, Karel Slavomij Amerling (1807-1884), Josef Úlehla (1852-1933), František Krejčí (1858-1934), František Čáda (1865-1918), Gustav Adolf Lindner (1828-1887), Herbert Spencer (1820-1903).

1. **Za vlast a systém- pedagogické snahy druhé poloviny 19. století**



Druhá poloviny 19. století je v pedagogické diskusi i životě charakteristická jak analyzovanými základními školskými zákony, které vymezily vzdělávací či školský systém, vzdělávací obsah a metody, upravovaly vzdělávání učitelů, ale i jejich právní a sociální postavení; tak i zvýšeným úsilím o vlasteneckou výchovu, o vzdělání v národním duchu. Dalším charakteristickým znakem daného období je snaha koncipovat v pedagogické teorii nosné pedagogické systémy, jež měly komplexně řešit otázky výchovy a vzdělávání. V osvícenském duchu se mělo jednat o systémy založené na vědeckém bádání a reflexi; o systémy, které pokryjí jak otázku cílů, obsahu, tak i metod vzdělávání.

Pokud budeme v krátkosti nahlížet otázky národní emancipace a národního života v pedagogické diskusi druhé poloviny 19. století v českých zemích monarchie, potom budeme konfrontováni s dualitou českého a německého elementu. Rivalita českého a německého národního živlu byla značná. Částečně vnášela zdravou dynamiku do koncipování, rozvoje a formování moderního českého a německorakouského školství, na druhou stranu se jednalo o nebezpečný fenomén, kvůli kterému nebylo možno zásadní školské otázky řešit bez národnostního rastru, bez zatížení národnostní diskusí.

Významným představitelem českého pedagogického života, jež se snažil o rozvoj českých vzdělávacích institucí a podpora národního významu v školské a pedagogické oblasti byl Karel Slavomij Amerling (1807-1884). Amerling byl lékař a pedagog. Do pedagogiky zcela jistě vnesl moderní pohled na člověka, jež byl formován přírodními a exaktními vědami. Amerling byl velkým přítelem osvěty, nejen lékařské. Byl člověkem sázejícím na význam pokroku. V oblasti rozvoje české národní společnosti sázel na význam výchovy a vzdělání, zejména učitelského vzdělání. V tomto smyslu založil v roce 1842 na Novém Městě v Praze vzorovou školu, kterou nazval Budeč (název dle původního českého vzdělávacího ústavu nacházejícího se nedaleko Prahy – v Budči). Ta sloužila mimo jiné vzdělávání učitelů. Ústav ovšem pod tlakem nedostatku financí zaniká. V roce 1848 byl Amerling jmenován ředitelem pražské hlavní školy s českým vyučovacím jazykem. Na této škole probíhaly i jednoroční kurzy pro učitele. Škola se později rozvinula v mužský učitelský ústav. V roce 1871 Amerling převzal vedení ústavu pro slabomyslné děti v Praze na Hradčanech.

Význam Amerlinga byl značný. Byl velmi aktivní jak ve vydávání časopisu Posel z Budče, který vycházel obnoveně od roku 1870, tak i v koncepčních vzdělávacích otázkách – zejména v problematice vzdělávání učitelů. Na druhé straně byl obrovským pedagogem praktikem, který vypracoval řady názorných pomůcek – obrazů, které byly využívány ve výuce reálným přírodovědně orientovaným předmětům. Amerling byl činným vlastenecky smýšlejícím pedagogem, který se zasazoval o rozvoj dívčího vzdělávání, o zakládání mateřských škol, ale i nadšeným pozitivisticky orientovaným pedagogickým myslitelem.

Zajímavá je skutečnost, že Amerling neusiloval o vytvoření ucelené pedagogické koncepce, jak bylo typické pro druhou polovinu 19. století. Mnohem více se angažoval na poli konkrétních praktických pedagogických snah. Amerling tak nebyl typickým pedagogem univerzitního typu, ale člověkem zasazujícím se o konkrétní reformní kroky školství v českých zemích.

Důraz na národní výchovu zaznamenáváme rovněž v mimoškolních institucích. Národní prvek se stal důležitou součástí výchovných spolků a mládežnických uskupení – zejména tělovýchovného spolku Sokol, ale později i Junák. Stejně jako se na české straně u sokolů rétorika množila národním duchem, i na německé straně v Německém tělovýchovném spolku se nešetřilo národním slovníkem, který ne zřídka přecházel do nacionální a protižidovské rétoriky. Můžeme uzavřít, že v druhé polovině 19. století se česká německá pedagogická diskuse a snahy sice programově shodují, ovšem společnou činnost nezaznamenáváme, neboť národnostní otázky znemožňovaly tento bližší pracovní kontakt.

Naopak rozvíjející se univerzitní pedagogiku „uchvátily“ snahy o vytvoření ucelených koncepcí a o jejich reprodukci. Tyto snahy pozorujeme rovněž na pražské německé Karlo-Ferdinandově univerzitě po roce 1848, ale i na později založené české pražské univerzitě (univerzita byla rozdělena na českou a německou část v roce 1871). Zatímco v sedmdesátých letech 19. století byla jak česká, tak i německá pedagogika v českých zemích pod silným vlivem učení Johanna Friedricha Herbarta či jeho žáků, v osmdesátých a devadesátých letech vidíme v české pedagogice založení nové tradice vycházející z pozitivisticky orientované pedagogiky. Zatímco německá pedagogika v českých zemích byla nadále herbartovsky zaměřená a pod vlivem Oty Willmanna i katolicky orientována, vydala se česká pedagogická škola pozitivistickým směrem. Za touto skutečností zřejmě stojí i snaha českých pedagogů vymanit se z vlivu rakouské a německé pedagogiky, ale i větší otevřenost moderním vědeckým proudům.

Výsledky pozitivisticky zaměřené pedagogiky na sebe nenechaly dlouho čekat. Český pedagogický výzkum se zaměřil na exaktní pohled na dítě i vzdělávání. Překládána byla díla klasiků světového pozitivismu – zejména Herberta Spencera (1820-1903). Velkým vyznavačem díla H. Spencera byl moravský agilní učitel Josef Úlehla (1852-1933), který v roce 1879 přeložil Spencerův spis *Dané pravdy mravoučné*, později *Výchova rozumová, mravní a tělesná*. Úlehla v duchu pozitivismu koncipoval základ vzdělávání na zkušenosti. Učení založil na činné práci, na zkušenostním učení.

Úlehla byl autorem koncepce činné školy v českých zemích. Byl rovněž velkým zastáncem svobody ve výchově – koncipuje činnou a svobodnou školu, školu založenou na demokratické kázni, svobodě a zodpovědnosti, na volnosti i řádu. Úlehla byl mimo jiné ředitelem českých menšinových škol ve Vídni (školy Komenského ve Vídni).

Rovněž pedagogický pragmatismus byl v českých zemích studován díky překladům spisů Johna Deweyeho (1859-1952): v roce 1904 byl přeložen spis *Škola a společnost*, v roce 1926 *Logika soudů praktických, zejména hodnotících*, v roce 1929 *Výchova k práci* a v roce 1930 *Rekonstrukce ve filosofii*, v roce 1932 *Demokracie a výchova*, v roce 1934 *Mravní zásady ve výchově*.

Úlehla samozřejmě nebyl jediným představitelem pozitivisticky orientované pedagogiky. Nesmíme na tomto místě opomenout význam (filozofický, sociologický i pedagogický) univerzitního profesora T.G. Masaryka (1850-1937), ale i Jana Mrazíka (1848-1923), Františka Krejčího (1858-1934), Františka Čády (1865-1918) a Otokara Kádnera (1870-1936).

 František Krejčí vystavěl pedagogiku na psychologii opírající se o biologii, o vývojový princip evoluce. V biologickém duchu chápe Krejčí duševní jevy za uvědomělé reakce organismu. Opírá se o smyslové vnímání a odmítá vše, co není přístupné smyslům, jako spekulaci. Jeho hlavním dílem je spis *Pozitivismus a výchova* (1906), který koncipuje pozitivistickou etiku jako součást pedagogiky.

Významným představitelem pozitivismu v pedagogice byl i František Čáda, který se zaměřil na rozbor dětské kresby a řeči. V roce 1910 zakládá v Praze Pedologický ústav, později přejmenovaný na Ústav pro výzkum dítěte.

1. **Pedagogický systém J.F. Herbarta**



Význam J.F. Herbarta pro německou a středoevropskou pedagogiku byl značný. Ovlivnil zejména univerzitní, tzv. gymnaziální pedagogiku. Měl rovněž vliv na pedagogiku přednášenou pro učitele obecných škol v učitelských ústavech.

Herbart byl mimo jiné domácím učitelem v rodinách ve švýcarských kantonech, navštívil několikrát ústavy J.H. Pestalozziho (1797-1799). Pestalozziho pohled na člověka i vzdělání a výchovu jej nejen inspiroval, ale i ovlivnil. Herbart si klade zásadní otázku, jak dosáhnout mravnosti u člověka, jak vychovat nejen vzdělaného, ale především mravního člověka. V tomto duchu koncipuje systém tzv. výchovného vyučování. I Herbartovi byl didaktický systém pouze prostředkem k vyšším cílům – k výchově k mravnosti.

Pedagogika pak byla Herbartovi praktickou filozofií, která uvádí v soulad poznání se správným jednáním. Pedagogika se měla opírat o etiku poskytující cíl výchovy a o psychologii poskytující prostředky a metody výchovy a vzdělávání.

V oblasti psychologie vycházel Herbart z asociační psychologie představ, podle níž jsou základními prvky psychiky představy a zákonitosti jejich utváření a získávání. Úkolem vyučování je podle jeho (Herbartova, T.K.) názoru obohacování, rozmnožování a třídění představ žáků. Tím se rozvíjí nejenom vědění, ale i vůle žáků.

V duchu asociační psychologie Herbart stanovil čtyři stupně vyučování – jasnost, asociace, systém, metoda.

Na prvním stupni měl být představen a vnímán předmět v jasnosti. Žák se má soustředit na látku, zahloubat se do pojmu, jevu apod. Má pozorovat podrobnosti, rozkládat, porovnávat. Učitel má látku předvádět, využívat názornosti a vysvětlit.

Na druhém stupni – asociace, se představy mají sdružovat se staršími představami. Na třetím stupni – systematizace, mají být nové představy uváděny ve vztahy, souvislosti. Žák má zobecňovat a formulovat pravidla a závěry.

Na čtvrtém stupni – metoda, má docházet k aplikaci a procvičování nových poznatků, řešení úloh a úkolů.

Herbart věnoval rovněž velkou pozornost problematice vzájemných vztahů mezi učivem, učitelem, žákem, tzv. didaktický trojúhelník.

Významným znalcem Herbartova učení v české pedagogice byl Gustav Adolf Lindner (1828-1887), ředitel kutnohorského učitelského ústavu a zejména první řádný profesor na stolici pedagogiky v pedagogickém semináři Filozofické fakulty české Karlo-Ferdinandovy univerzity.



1. Osvětlete přístup českého učitelstva k pedagogickému pozitivismu v poslední třetině 19. století:
2. Charakterizujte osobnost K.S. Amerlinga a jeho význam pro pedagogickou diskusi a realitu v druhé polovině 19. století:
3. Vymezte základní části Herbartova výchovně-vzdělávacího systému a jednotlivé části osvětlete – charakterizujte: