

Jůva, Vladimír

Pedagogika středověku a raného novověku

In: Jůva, Vladimír. *Vývoj pedagogického myšlení*. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1987, pp. 31-42

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122281>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

3. PEDAGOGIKA STŘEDOVĚKU A RANĚHO NOVOVĚKU

Středověká Evropa, sociálně diferencovaná na jednotlivé stavy i v rámci těchto stavů, s přísnou hierarchií lenních vztahů a závislostí, zmítaná četnými feudálními válkami, si postupně vytváří nové výchovné systémy, odpovídající v každé oblasti stupni dosaženého hospodářského i kulturního vývoje. Vedoucí ideologie evropského středověku — křesťanství — tvoří ve všech těchto výchovných soustavách ústřední článek, ke kterému podle potřeby přistupují v různé míře další složky výchovné práce. Prvky antické kultury a výchovy se přejímají jen potud, pokud jsou sluchitelné s ideologickou bází nové společnosti a pokud slouží potřebám středověkého světa.

STŘEDOVĚKÁ ŠKOLA A VÝCHOVA

První školy, jejichž rozvoj můžeme sledovat od počátku středověku, byly *školy církevní*, zaměřené zprvu jenom k přípravě kněží, později i k výchově laického dorostu, zvláště šlechtické mládeže. Nejstarší církevní školy byly *školy klášterní*. Od roku 529, kdy byl založen první benediktinský klášter na Monte Cassinu v Itálii, prostoupila postupně celou středověkou Evropu síť klášterů různých řádů, z nichž mnohé se staly významnými centry hospodářskými i kulturními. Vedle zemědělství, řemesel a pěstování věd (ve středověkém smyslu) se mniši věnovali i vyučování mládeže. Klášterní škola byla jednak internátní (*schola interna*),

kdy mládež po celou dobu studia bydlela v klášteře a musela se přizpůsobit klášternímu režimu, jednak externí (schola externa), kdy žáci docházeli do kláštera toliko na výuku. Vedle klášterních škol vznikají v sídlech biskupů *katedrální školy*, které připravovaly kněžský dorost. Církevní i světské feudální organizují konečně při farách i *farní školy*, jejichž hlavním úkolem bylo poučit mládež o základech křesťanství.

Východiskem vzdělání na církevních školách bylo pamětní osvojování modliteb a žalmů, abecedy, čtení náboženských textů, psaní a počítání. Těžisko studia tvořilo alexandrijské *sedmero svobodných umění* (septem artes liberales), skládající se z *trivia* (gramatika, rétorika, dialektika), které představovalo jazykový a formální vzdělanostní základ, a z *kvadrivia* (aritmetika, geometrie, astronomie, múzika), které reprezentovalo základní středověké věcné vzdělání. Některé samostatné pozdější studijní obory byly ve středověku začleněny do sedmera (například právnické poznatky se sdělovaly v rámci rétoriky, zeměpisné, přírodovědné a lékařské vědomosti v rámci geometrie). Celé sedmero bylo orientováno převážně nábožensky v duchu středověké koncepce, že všechny nauky jsou „*ancillae sacrae theologiae*“ (služkami svaté teologie).

Základní metodou studia na církevních školách bylo mechanické pamětní učení látce v latinském jazyce, kterému žáci často ani nerozuměli. Ve středověké škole neexistovala třída v našem smyslu (jako stálý kolektiv žáků stejného věku, kteří jednotně studují shodnou látku za učitelova vedení); učitel pracoval individuálně s jednotlivci, kteří byli často různého věku i různé pokročilosti ve studiu. Středověké vyučování charakterizuje tvrdá kázeň a časté používání tělesných a potupných trestů, které jsou odrazem krutých středověkých trestních norem v soudnictví.

Vedle církevní výchovy se vytvořil ve středověku odlišný typ feudální výchovy — *rytířská výchova*, která měla připravit mladého šlechtice jako zdatného bojovníka za zájmy lenního pána a církve i jako dvorného společníka paní a dívek. Výchova budoucího rytíře měla několik stupňů: v sedmi letech byl hoch poslán na hrad jiného šlechtice; od sedmi do čtrnácti let konal službu u hradní paní (učil se vybraným formám chování, obsluze při stole, jízdě na koni a šermu), od čtrnácti do jednadvaceti let sloužil jako zbrojnoš (panoš) feudálnímu pánovi (pečoval o jeho koně a zbraň, obsluhoval ho při stole, učil se bojovat) a v jednadvaceti letech byl pasován na rytíře. Obsah feudální výchovy tvořilo *sedmero rytířských ctností* (jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas, lov, hra v šachy a skládání a zpěv veršů), k nimž přistupovala obvyklá středověká náboženská výchova. Tato rytířská výchova byla krajně jednostranná (obdobně jako v antice výchova spartská), zaměřená hlavně na složku tělesnou a brannou a opomíjela i elementární vzdělání (například v dovednostech číst a psát), které bylo výsadou církevních škol. Výchova šlechtické dívky se uskutečňovala buď také na cizím hradě, v klášteře nebo i v rodinném kruhu a zaměřovala se hlavně na náboženství, hudbu a domácí práce.

Hospodářský rozmach vrcholného středověku, rozvoj měst, řemesel a obchodu, boj měšťanů za hospodářská a politická práva i rozmach kultury a narůstání odborných potřeb a zájmů vytvořilo již ve 12. století v jižní a západní Evropě podmínky pro vznik prvních novodobých vysokých škol — *univerzit*. Nejstarší italské univerzity se vyvinuly ve druhé polovině 12. století z odborných škol; z původní právnické školy vzniká univerzita v Boloni (1158), z lékařské školy se vyvinula univerzita v Salernu, přenesená v roce 1224 do Neapole. O nejstarší anglické univerzité v Oxfordu je první zmínka již v roce 1178, cambridgeská univerzita se připomíná k roku 1231. První španělská univerzita vznikla v Salamance v roce 1230.

Jednou z vrcholných středověkých univerzit byla univerzita pařížská (Sorbonna), založená na přímý podnět církve sloučením několika významných církevních škol v Paříži roku 1207. Sorbonna se stala evropským centrem teologických a filozofických studií a podle jejího vzoru byly zakládány další evropské univerzity většinou již z rozhodnutí panovníků a na základě potvrzení papežskou bulou. Tak Karel IV. založil v roce 1348 první středoevropskou univerzitu v Praze a krátce po ní vznikají univerzity v Krakově (1364), ve Vídni (1365), v Heidelbergu (1385), v Kolíně nad Rýnem (1388), v Erfurtě (1392) a v Lipsku (roku 1409 v důsledku secese části pražských studentů a mistrů po vydání Dekretu kutnohorského), dále v Roztokách (1419) a od druhé poloviny 15. století pak mnoho univerzit dalších (například roku 1456 v Greifswaldu).

Univerzity měly zprvu internacionální charakter, vznikaly jako sdružení učitelů a žáků (*universitas magistrorum et scholarum*) s vlastní správou, jurisdikcí a s vlastním jménem a byly organizovány teritoriálně podle národů (například Karlova univerzita měla čtyři národy: český, bavorský, polský a saský). V čele univerzity stál rektor, jímž mohl původně být kterýkoliv člen univerzity (na italských univerzitách jím často býval urozený student), rektorovým poradním sborem byla univerzitní rada, závažné problémy řešilo plénum všech členů univerzity.

Původně vznikaly univerzity jako samosprávné organizace, nezávislé na městech a na církvi. Církev se však snažila od počátku uplatňovat svůj vliv i na těchto školách, určovat profesory i obsah a pojetí učiva. Mezi univerzitami a církví tak po staletí probíhal boj o autonomii. Organizačně tvořily univerzity obvykle čtyři fakulty: artistická, teologická, lékařská a právnická. Artistická fakulta měla přípravný charakter a vzdělávala v sedmeru svobodných umění; absolvent trivie dosáhl titulu bakaláře, absolvent kvadrivia titulu mistra umění. Absolventi ostatních fakult, na které se vstupovalo po ukončení artistické fakulty, dosáhli titulu doktora. Délka studia na jednotlivých fakultách byla obvykle pět až sedm let; základními vyučovacími formami byly přednášky a disputace. Univerzity se staly prvními centry vyšší vzdělanosti v Evropě a jejich rozvoj trval často bez přerušení až do současné doby.

Z potřeb a iniciativy měšťanů vzniká v pozdním středověku nový typ škol, těsněji spjatých s úkoly praktického života a s povoláním — *městské školy*. Vzhledem k jejich specifickému charakteru usilovali měšťané o jejich vymanění z církevního vlivu a o jejich podřízení městské správě. Tak například byla v Čechách v průběhu husitské revoluce jejich správa přenesena na konšely. Městské školy se obvykle dělily na nižší a vyšší: nižší městské školy, které byly dvou až tříleté, učily základním dovednostem (čtení, psaní, počítání), latinské mluvnici a náboženství; vyšší městské školy, obvykle pětileté, podávaly žákům vybrané úseky z trivía a kvadrivía. Jelikož učily ve zjednodušené formě části sedmera svobodných umění, které v kompletní podobě tvořilo studijní látku artistické fakulty, byly někdy tyto vyšší městské školy nazývány partikulární (částecné). Oba typy městských škol kladly ve srovnání se školami církevními zvýšený důraz na praktické zřetele ve vzdělání a právem je můžeme chápat jako přímé předchůdce pozdějších základních a středních všeobecně vzdělávacích škol.

Vyučovacím jazykem byla původně i v městských školách latina. Postupně se však v nižších městských školách začíná prosazovat mateřský jazyk, který měl zpřístupnit první počátky čtení a psaní. V Čechách jsou tyto české městské školy označovány termínem školy dětinské. Vedle nich vznikají soukromé elementární školy — školy pokoutní (postranní), které učily základům čtení a psaní.

Dokladem koncepce a způsobu pedagogické práce v městských školách jsou dochované *školní řády*. V 16. století se v Čechách sama Karlova univerzita, jejíž pravomoci po odborné stránce podléhaly partikulární škole, ujala úkolu zpracovat vzorové školní řády. První sepsal rektor Jan Hortensius v roce 1539. V roce 1586 vychází školní řád zpracovaný rektorem Karlovy univerzity Petrem Kodícillem z Tulechova, v roce 1598 řád rektora Martina Bacháčka z Nauměřic a konečně roku 1609 řád Mikuláše Troila a Vavřince Benedikta z Nudožer. Tento zájem univerzity o nižší typy škol a snaha o jejich přímou podporu je nutno hodnotit jako progresivní tradici v dějinách českého školství.

RENESANČNÍ PEDAGOGIKA

Vývoj evropské společnosti ve 14. až 16. století je charakteristický prudkým rozmachem hospodářským i kulturním, provázeným v mnoha oblastech i mohutným hnutím sociálním a politickým (jako bylo hnutí husitské u nás nebo selská válka v Německu). Města, jejichž rozvoj mů-

žeme sledovat již v pozdním středověku, dále mohutní a bohatnou, rozvíjí se obchod a vedle specializované, cechovně organizované malovýroby počínají na jihu a na západě Evropy pracovat již první manufaktury. Objevení Ameriky v roce 1492, obeplutí Afriky v roce 1498 a další objevné cesty otevírají netušené možnosti poznání, obchodu i výrobě. Lidská společnost začíná docenovat význam přírodovědeckého bádání (matematiky, astronomie, fyziky, biologie), heliocentrický názor boří strnulé představy středověku o Zemi jako centru všehomíra, lékařské vědy opouštějí neplodnou scholastickou dedukci a rozvíjejí soustavný anatomický a fyziologický výzkum lidského těla. Jména jako Koperník, Kepler, Galileo, Paracelsus, Servet nebo Harvey znamenají skutečnou revoluci ve vědě. Vynález knihtisku vytváří předpoklady pro nebývalé rozšíření nových poznatků i pro vyšší formy vzdělávací práce.

Za těchto okolností poznává západní Evropa znovu antický svět v jeho pravé podobě, k čemuž jistě přispěla i emigrace řeckých učenců na Západ po dobytí Cařihradu tureckými vojsky v roce 1453. Proti středověkému asketismu a kultu posmrtného života staví renesanční filozofie koncepci zdravého aktivního člověka, radujícího se ze života, harmonicky rozvinutého, vzdělaného v jazycích, ve vědách i v umění. Tento nový humanistický postoj k životu se odrazil i v oblasti umělecké, která jak v literatuře (Petrarca, Boccaccio, Chaucer, Ariosto, Tasso, Rabelais) a v hudbě (Orlando Lasso, Palestrina), tak zvláště ve výtvarném umění (Leonardo da Vinci, Michelangelo, Raffael, Dürer, Bruegel) dosahuje jednoho ze svých vrcholů.

Renesanční koncepce člověka našla svůj výraz i v nových názorech na výchovu mládeže. Od konce 14. století se v Itálii setkáváme s mnoha pedagogy, kteří hledají nové cesty výchovné práci a usilují o to, aby místo neplodné a formalistické scholastické výchovy i místo praktické, ale jednostranné výchovy rytířské byla rozvíjena nová výchova, která by po příkladu antiky, především Plútarcha a Quintiliana, slučovala potřeby státu se svobodou individua a principy antické s předpisy křesťanskými.

Proti dosavadní klášterní výchově vystoupil Petrus Paulus Vergerius (1349—1428). Požaduje, aby výchova vycházela z nadání a náklonnosti žákových, vedle tradičních disciplín klade důraz na studium dějepisu a přírodopisu a vyžaduje, aby učitel především pěstoval žákovu soudnost a nikoliv jenom paměť. Od mládí si má hoch zvykat na fyzickou práci a má se učit sebeovládání, střídmosti, skromnosti a kulturnímu chování. V obsáhlém díle „O výchově dítek“ se pokusil M a p h e u s V e g g i u s (1406—1458) podat nástin výchovy od nejútlejšího věku. Dítě se má záhy otužovat a má být vedeno k dobrým mravům; odsuzuje trestání výhrůzkami, nadávkami nebo bitím a varuje před strašením dětí. Klade důraz na kvalitní vzdělání, jehož těžiško jako humanista vidí především v četbě a studiu klasiků (Aesopa, Sallustia, Vergilia).

Vittorino da Feltre (1378—1446) buduje svou výchovnou in-

stituci nového typu (*casa giocosa* — dům radosti) za městem na břehu jezera uprostřed luk a lesů a snaží se v ní uplatnit některé nové výchovné zřetele. Centrum vzdělání vidí ve studiu klasických jazyků a literatury; usiluje o to, aby žáci látce rozuměli a aby samostatně tvořili; vedle racionální stránky věnuje zvýšenou pozornost tělesné a estetické výchově (chce vychovávat krásou prostředí a přírody); v mravní výchově vyzvedá úlohu příkladu, žádá odstranění tělesných trestů a zavádí zákovskou samosprávu.

S četnými podněty jak koncipovat novou výchovu mládeže se setkáváme v německé renesanční pedagogice. Rozhodný odpůrce scholastiky **Rudolf Agricola** (1443—1485) spatřoval hlavní úkoly vyučování v tom, aby se žáci naučili jednak správně myslet, jednak své myšlenky správně vyslovovat. Četbou antických spisovatelů si mají žáci osvojit takové vyjadřovací prostředky, které vynikají věcnou správností a elegancí formy. Při studiu mají žáci textům vždy dokonale rozumět, osvojenou látku si přesně uchovat v paměti a na základě poznatků získaných z knih samostatně tvořit.

Významnou postavou renesanční pedagogiky je **Desiderius Erasmus z Rotterdamu** (1467—1536), důsledný racionalista, který vykládá svobodně Písmo, obhazuje osobní svobodu proti útlaku církve a je nadšeným ctitelem antiky. Je přesvědčen o rozhodujícím významu výchovy ve vývoji jedince, musí se s ní ovšem započít v útlém mládí. Základ vzdělání mají podle Erasma tvořit klasické jazyky, poznání slov má předcházet poznání věcí, škola má věnovat péči pěstování latinského stylu. Ostatním naukovým předmětům věnuje daleko menší pozornost (stačí se jich jen dotknout), stejně jako výchově tělesné. Vyučování má být podle něho zábavné, zajímavé, snadné a přístupné.

Dále než německá renesance pokročili myslitelé španělstí a především francouzští. Španělský humanista **Juan Luis Vives** (1492—1540), působící na četných západoevropských univerzitách, rozpracoval výchovný systém, který je po mnoha stránkách již předzvěstí dalšího vývoje a který je zdrojem inspirace pro četné pozdější pedagogické reformátory. Také Vives staví do centra vzdělání jazykový rozvoj žáků. Proti středověkému latinskému univerzalizmu však hájí práva mateřského jazyka, z něhož máme vycházet při studiu jazyků dalších, a to nejen klasických, ale i moderních. V jazykovém vyučování vyzvedá do popředí četbu proti tradiční gramatice. Vedle jazyků klade důraz na studium přírodních věd (astronomie, geografie, botaniky, zoologie a fyziky) a na studium historie, ve které vidí učitelku životní moudrosti. Bohaté podněty poskytuje Vives také na úseku metodickém. Veškeré vyučování má jít přirozenou cestou od dojmů k představám a k myšlení. Žáky máme vést k samostatnosti, sami mají pozorovat a zkoumat přírodu, konat pokusy i pitvy a navštěvovat dílny řemeslníků. Učitelé mají přizpůsobovat vyučování individuálně žáků, mají s nimi zacházet mírně a laskavě a nemají je přetěžovat;

dostatek času mají věnovat tělesným cvičením a hrám. V koncepci dívčího vzdělání však Vives nepřekročil hranice středověku; dívky mají být vedeny pouze k životu v domácnosti a mají být vychovávány ve zdrženlivosti a skromnosti.

Kritiku současně výchovy mládeže i koncepci výchovy nové podal ve svém satirickém románě „Gargantua a Pantagruel“ významný francouzský myslitel, filozof, teolog, lékař a spisovatel François Rabelais (1495—1553). Současně výchově vytýká přetěžování paměti neživými a nepotřebnými vědomostmi, verbalismus, autoritářství a zanedbávání tělesného rozvoje. V koncepci nové výchovy zdůrazňuje několik pro renesanci typických momentů. Souběžně s žakovým duševním rozvojem má pedagog zajistit účinnou tělesnou výchovu, opírající se o gymnastiku, sporty i o tělesnou práci a zachovávající důležité hygienické zřetele. V rozumové výchově vyzvedá Rabelais návrat k přírodě. Veškeré poznání má vycházet z přírody, pozorování a pokusy mají doplňovat tradiční studium z knih a přírodní vědy mají tvořit ústřední složku vzdělání. Rabelais je obhájce reálného vzdělání a jako jeden z prvních doporučuje v novodobé pedagogice uplatňování principu názornosti. Vedle přírodních věd vidí druhé centrum ve studiu klasických jazyků a v četbě klasické literatury, zvláště řecké. Mravní výchovu chce opírat o nedogmatické náboženství a o pracovitý život. Zdůrazňuje také estetickou výchovu mládeže, poznávání různých druhů umění a osvojování uměleckých dovedností.

O reformu středních a vysokých škol ve Francii usiloval filozof, působící od roku 1551 na nově založené královské koleji v Paříži, nesmiřitelný odpůrce scholastiky Pierre de la Ramée (Petrus Ramus, 1515 až 1572). Zasadil se o to, aby studium bylo zkráceno a zjednodušeno a aby byly odstraněny neplodné formy scholastického vyučování. Zavrhoval disputace, požadoval reformu logiky, která měla vycházet z analýzy přirozeného myšlení, a modernizoval vyučování gramatické, ve kterém zdůrazňoval málo pravidel a mnoho cviku. Usiloval o vědeckou literaturu psanou francouzsky, která by umožnila vzdělání i těm, kterým bylo dosud uzavřeno pro neznalost latiny. Jako hlavní pedagogické principy vyzvedá přirozenost (přirozený postup při vyučování), systematickosti (přísnou systematizaci učiva) a praxi (žáci mají samostatně pracovat a aplikovat poznatky, neboť nejsou stroje na memorování).

Vrcholu dosahuje francouzská renesanční pedagogika v díle filozofa a spisovatele Michela de Montaigne (1533—1592). Ve svých esejích věnovaných pedagogické problematice (O pedantismu, O výchově dětí) požaduje od základů změnit celou koncepci výchovy. Chce především omezit pamětní učení a pěstovat úsudek a samostatnost. „Vědět z paměti není vědět: je to jen udržovat, co svěřili naší paměti do úschovy.“ (1966, s. 327) Veškeré vzdělání má vycházet z pozorování života, učitel nemá žákům vnucovat určité mínění, ale vést je, aby se učili samostatně rozhodovat a hledat pravdu. Montaigne varuje před jednostranným přece-

ňováním vzdělání a na první místo staví při výchově *rozvoj charakteru*; vědění má být jen prostředkem ke konečnému cíli — mravnosti. „Snažíme se jen naplnit paměť, a soudnost a svědomí necháváme prázdné.“ (1966, s. 230) Proto Montaigne zdůrazňuje čerpat z dějin především mravní naučení a neosvojovat si pouhá historická fakta a data, proto i studium filozofie chápe jako přípravu k tomu, jak správně žít. Jelikož ve škole není dobře možné působit na žáky individuálně a výchova rodičů je ne-soustavná, považuje za nejvhodnější individuální výchovu soukromým učitelem. Vyučování má být hravé, zajímavé, bez násilí a útrap. Montaignovy četné podněty působily na pozdější generace pedagogických myslitelů, mimo jiné na Bacona, Locka i na Rousseaua.

Na anglické půdě poskytl rozvoji novodobé pedagogiky četné podněty filozof a politik **F r a n c i s B a c o n** (1561—1626). Ve svých dílech „*Instauratio magna*“ a „*Novum organon*“ podal kritiku scholastického myšlení a rozebral falešné pojmy a ideje (idoly mysli); ukázal, že místo studia Aristotela je třeba ptát se samé přírody a dosavadní dedukci nahradit *induktivní metodou* vědeckého výzkumu. Důraz na empirii a indukci promítá i do pedagogické práce. Vyučování se má přizpůsobit žákové individualitě a postupovat vždy od známého k neznámému, od snadného k nesnadnému, od znalosti věcí ke slovům. Proti tradičnímu verbalismu staví pedagogický realismus, proti dogmatické metodě metodu induktivní.

Na sklonku renesance se setkáváme s prvními pokusy o koncepci *socialistické výchovy* v dílech raných utopických socialistů Mora a Campanelli. Anglický humanista **T h o m a s M o r e** (1478—1535) podal ve své „*Utopii*“ obraz ideálního státu, založeného na rovnosti, demokracii a na majetkovém komunismu. V tomto státě předpokládá všeobecnou školní docházku pro chlapce i pro dívky, vyučování v mateřském jazyce a harmonickou výchovu rozumovou, tělesnou i pracovní. Vedle studia klasických jazyků klade důraz na soustavné poznávání přírodních věd, dialektiky a múziky. Vyučování se má opírat o pozorování a o zkušenosti žáků. Výchova k práci je organickou složkou všeobecné výchovy; všichni pracují na polích, v dílnách, každý se vyučí alespoň jednomu řemeslu.

Obdobný obraz jednotné výchovy mládeže nastínil italský filozof **T o m a s s o C a m p a n e l l a** (1568—1639) ve svém utopicko-socialistickém díle „*Civitas solis*“ (Sluneční stát). Obsah vzdělání tvoří podle Campanelli všechny disciplíny, především pak vědy přírodní. Všem se mládež učí podle názoru, na základě pozorování skutečných předmětů a jevů a na základě jejich obrazů, vymalovaných na stěnách domů „slunečního města“. Všichni bez rozdílů se zároveň rozvíjejí ve všech uměních a v tělocviku. Stejně jako More považuje i Campanella za významnou složku výchovy *činnosti pracovní*; žáci navštěvují dílny, účastní se polních prací i chovu dobytka. Výchova směřuje k práci, neboť v tomto státě všichni občané pracují a „toho považují za vznešenějšího a zdatnějšího, kdo se naučí více řemeslům a rozumněji je dovede provozovat“ (1934, s. 11).

Naznačené koncepce některých renesančních myslitelů zřetelně dokumentují, že *v renesanci byla jednak obnovena přerušená kontinuita s antickým pedagogickým myšlením, jednak byly položeny základy moderních pedagogických snah*, jejichž plné uskutečnění zůstává i dnes mnohdy jen přáním četných pedagogických teoretiků. Renesance znovu vyzvedla *ideál harmonického rozvoje osobnosti*, kde vedle rozumové složky má být pěstována také složka tělesná, mravní, pracovní a estetická. Renesance zaujala odmítavý postoj k verbalismu, pasivitě a autoritářství středověké školy a zdůraznila *pedagogický realismus, aktivitu žáků* a jejich tvůrčí hledání pravdy. Jestliže zprvu viděli renesanční pedagogové centrum vzdělání především ve studiu klasických jazyků a v antické literatuře, pak postupně proniká snaha opřít vzdělání o mateřský jazyk a o studium přírodních věd. Renesanční univerzalismus a víra v lidské síly se jasně zrcadlí i v rozsahu vědomostí a dovedností, které si má mládež osvojit. Idea polyhistorického vzdělání ve všech vědách, uměních i řemeslech, s níž se setkáváme ještě v pozdně renesanční syntéze Jana Amose Komenského, zřetelně kontrastuje s pozdějšími snahami o utilitárně a prakticisticky zúžený okruh vzdělání. Smělost renesančních myslitelů i jejich náročnost na všestranné hluboké vzdělání a výchovu může být ještě v naší době po mnoha stránkách cenným inspiračním zdrojem při hledání nových modelů výchovné práce.

PEDAGOGIKA REFORMAČNÍ A PROTIREFORMAČNÍ

Patnácté a šestnácté století je nejen dobou renesance a humanismu, ale současně dobou evropské reformace a protireformace, dobou počátků třídních proměn feudální Evropy, kdy pod vnější formou náboženských reforem se počínají uskutečňovat hluboké změny ekonomické, sociálně politické i kulturní. I když reformační hnutí často nedosahovalo plně svých původních záměrů, i když jeho levé křídlo bylo většinou poraženo, znamenalo jak husitství, tak luterství i kalvinismus v Evropě prolomení katolického univerzalismu a nadvlády šlechty a posílení měšťanstva, které se jako nový a ekonomicky progresivní činitel hlásí o svá práva a o svůj podíl na moci ve státě. V popředí reformačního i protireformačního hnutí stojí bezesporu otázky politické moci a otázky ideologické, avšak ani výchova nezůstává bez povšimnutí, a to již proto, že ve výchově a ve vzdělání všechny bojující tábory vidí jeden z účinných nástrojů ideologického

formování občanů i účinný nástroj přípravy na sociální úlohy, které mají plnit.

S příznivým vztahem k hlubšímu vzdělávání širokých vrstev se setkáváme již v husitství na prahu 15. století. Jeho ideový zakladatel Jan Hus (1371—1415) sám byl významnou osobností Univerzity Karlovy, jejím mistrem a rektorem a svou iniciativou přispěl k prohloubení jejího národního charakteru na základě Dekretu kutnohorského vydaného Václavem IV. v roce 1409. Husova péče o rozvoj českého jazyka, jeho česká kázání v Betlémské kapli, jeho univerzitní působení i jeho osobní statečnost v obhajobě poznané pravdy trvale ovlivnily český ideový i politický život a položily základy české reformace. I když husitství bylo především ideologicko-sociální hnutí, neopomíjelo ani otázku základní gramotnosti širokých vrstev.

Po porážce revolučního husitského křídla v bitvě u Lipan v roce 1434 se stává pokračovatelem husitských tradic jednota bratrská, vycházející z ideového odkazu Petra Chelčického. Po překonání původního negativismu ve vztahu ke vzdělání zásluhou Jana Blahoslava (1523 až 1571) rozvíjí Jednota v Čechách a na Moravě síť vlastních latinských škol, posílá svou mládež studovat na zahraniční protestantské univerzity a usiluje o zvelebení českého jazyka a o prohloubení vzdělanosti širších vrstev obyvatelstva. Ve své slavné Filipice proti misomusům, tj. proti odpůrcům vyššího vzdělání, píše Blahoslav: „Kdož uměním a učením pohrdá, jest podoben k tomu, kterýž by chtěl sukně, kabáty etc. sobě i jiným šíti, avšak krejčovského řemesla by neuměl, jemu se učiti nechtěl, ale je haněl a potupoval“ (Molnár, 1956, s. 154). V tomto vztahu ke vzdělání byl v Jednotě odchován i Komenský a pedagogický demokraticismus husitství a Jednoty trvale poznamenal jeho dílo.

Výchovné ideje renesančních myslitelů nacházely na půdě reformační i protireformační pedagogiky pouze částečné a značně omezené uplatnění, neboť tato hnutí všechny nové podněty hodnotí a transformují z hlediska svých úzce konfesijních a utilitárních cílů. Typickým dokladem takového přístupu je pedagogická koncepce německé reformace a pedagogika katolické protireformace, reprezentované školstvím jezuitským.

Pedagogické názory představitele německé reformace Martina Luthera (1483—1546) se měnily ve shodě s jeho názory sociálními a politickými. V první etapě svého vývoje usiloval Luther o povinnou školní docházku veškeré mládeže. Vyzýval městské správy, aby zřizovaly městské školy v národním vyučovacím jazyce, které by učily základním dovednostem (čtení, psaní, počítání), náboženství a církevnímu zpěvu, a to veškerou šestí až sedmiletou mládež. Charakter této školy měl být přísně konfesijní a nacionální. V druhé etapě svého vývoje, kdy Luther ustupuje od svých revolučních zásad a distancuje se od sociálních hnutí Velké selské války, opouští ideu všeobecné elementární školy a zaměřuje se na koncepci výběrové školy latinské.

Učební plán latinské školy vypracoval roku 1528 Lutherův spolupracovník, profesor vitemberské univerzity Filip Melancton (1497 až 1560). Jeho „Saský školní řád“ předpokládá tři třídy, ve kterých obsah vyučování tvoří osvojování latinského jazyka, studium gramatiky a četba římských spisovatelů; jak mateřský jazyk, tak realie se vylučují. Johann Sturm (1507—1589) zřizuje roku 1538 ve Štrasburku deseti-třídní gymnázium, zaměřené výhradně ke studiu latinského a řeckého jazyka. Teprve koncem 16. století se zavádí v tomto gymnáziu také matematika, geografie a historie. Obdobná gymnázia se zřizovala i v jiných německých městech.

Vliv německé reformace se projevil i na půdě univerzit. Protestantismus zprvu odmítal katolický dogmatismus, konzervatismus a náboženskou nesnášenlivost. Brzy se však *protestantské univerzity* staly obdobnými teologicky orientovanými vysokými školami jako univerzity katolické. Katolickou dogmatiku nahradila dogmatika protestantská, vyučování se opět soustředilo k teologickým otázkám, narůstala náboženská nesnášenlivost. Protestantický novoscholasticismus se v mnoha směrech nelišil od tradiční scholastiky.

Oporou protireformační pedagogiky se stává od poloviny 16. století *jezuitské školství*. Jezuitský řád (Societas Jesu) založený španělským důstojníkem a náboženským fanatikem *Ignácem z Loyoly* v roce 1540, považoval výchovu vedle kázání a zpovědi za rozhodující nástroj protireformačního boje. Kamkoliv jezuité přicházejí, snaží se proto co nejdříve vybudovat vlastní školy. Mají-li v roce 1616 v katolické Evropě již 372 kolejí, pak v roce 1710 se rozrostla síť jejich škol v Evropě na 612 institucí.

Jezuitská kolej byla internátní škola, poskytující střední a vyšší vzdělání, jejímž charakteristickým rysem byla snaha, aby učitelé maximálně ovlivnili své žáky a odstranili všechny mimoškolní výchovné vlivy. Do kolejí se přijímaly tři skupiny žáků: hoši z vlivných a bohatých katolických rodin, nekatolíci z významných rodin, které měla škola získat pro katolictví, a nadaní hoši nemajetných rodičů, kteří byli vychováváni na oddané bojovníky katolické církve. *Obsah vyučování* stanovil školní řád z roku 1599, který byl na svou dobu velmi vyspělý a platil až do 19. století. Předpokládal šestitřídní latinskou školu, jejíž těžiště bylo ve studiu latiny, teologie a sedmera svobodných umění. Mateřského jazyka se používalo jenom v nejnižších třídách při věcném vyučování, později se jeho užívání trestalo. Nejvíce času zabíralo náboženství, latina a rétorika, realie se pěstovaly jen příležitostně. Velkou péčí věnovala jezuitská škola tělesné výchově (jízda na koni, šermu, plavání, hrám) a oblíbeným výchovným prostředkem byly didaktické divadelní hry.

Jezuitská pedagogika zaměřila zvýšenou pozornost na problematiku *didaktickou*. Učivo je podrobně rozplánováno na měsíce, týdny i dny, každá hodina je metodicky propracována (v přípravě věnují učitelé po-

zornost i takovým momentům, jako je intonace mluvy, gesto, mimika nebo osvětlení třídy), látka se pravidelně procvičuje a opakuje (na počátku i na konci každé hodiny, na konci týdne, měsíce i roku), při vyučování se využívá názorných pomůcek. Kázeň se udržuje systémem odměn a trestů (tělesné tresty byly vyloučeny, nahradily je však tresty potupné, jako oslovská čepice nebo oslovská lavice apod.), mezi žáky se pěstuje řevnivost a uplatňuje se systematický dozor, který mnohdy nabývá forem slídění, udavačství a špehování. Takto pojatá mravní výchova vedla nutně k akolektivismu, ke vzájemné nedůvěře a neupřímnosti a měnila se často v drezúru k slepé poslušnosti.