

Veselá, Zdenka

## **Alternativní školství ve světle historického vývoje**

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1992, vol. 41, iss. 126, pp. [29]-48*

ISBN 80-210-0824-5

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112491>

Access Date: 28. 11. 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.

ZDENKA VESELÁ

## ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ VE SVĚTLE HISTORICKÉHO VÝVOJE

Již tento název může vyvolat na tváři mnohých čtenářů úsměv a v myslích pochybnosti. Dá se vůbec mluvit o alternativním školství v minulosti? A co máme s minulostí společného, když současná doba se považuje za ahistorickou, ba dokonce za antihistorickou? Programově se nechce s minulostí spojovat a nechce s ní mít nic společného? Opustíme-li však oblast zbytnělých emocí a podíváme-li se na celý problém klidnými a nezaufjatými očima, zjistíme, že takto formulovaná otázka má svůj smysl a že právě „historie každé idee nás poučuje o tom, že byla připravována a největší myslitelé jen maličko přidávali k tomu, co věkové dochovali.“ (T.G. Masaryk: *Jak Pracovat?* Praha 1946, s.45) Z toho vyplývá, že dnešek nelze dost dobře pochopit a nelze mu dost dobře porozumět, aniž bychom přítomnost v její horizontální dimenzi nedoplňili o dimenzi vertikální, zahrnující právě minulost a vedoucí do přítomnosti a budoucnosti. Právě propojení těchto tří dimenzí a jejich respektování nám napomůže lépe poznávat svět, v němž žijeme, lépe poznávat sebe, rozumět světu a sobě, lépe se ve světě i v sobě orientovat, abychom mohli posléze svět i sebe lépe řídit. (J. A. Komenský: *Velká didaktika*. Praha 1956) K tomu všemu nám může dopomoci poznávání minulého, poznávání minulé činnosti, neboť jsme vždy motivováni z minulosti, a naše cesta od ní vede do přítomnosti a budoucnosti. Tak je dnešek vždy výsledkem něčeho, co vznikalo, co se postupně vyvíjelo a zdokonaľovalo, co ovšem procházelo určitými krizemi i stagnacemi. Je ovšem zapotřebí se v minulosti orientovat na rozhodující idee a problémy, které mají vztah k dnešku. Jedině tak se minulost stane pro přítomnost nesmírně plodnou, neboť problematicko-historické reflexe vztahující se přímo a bezprostředně k současnosti pomohou ozřejmit vyvstávající otázky, ukazovat jejich hodnotu, jejich naléhavost a jejich komplexnost. Takto pojatá pedagogická minulost může usilovat o odhalení základních myšlenek, o znovuvymezení základních pedagogických pojmů, k nimž právě pojem školství patří, a vyjádření jejich podstaty. Toto stanovisko k faktům tak napomáhá vůdčí myšlenky znovu aktualizovat a přiblížit dnešku a napomáhá řešit přítomné problémy. Z toho důvodu není zapotřebí dívat se na minulost jako na zbytečný balast, který zatěžuje při-

tomnost i budoucnost, není zapotřebí dívat se na ni jako na „hřbitov nepotřebných ideí“, ale jako na „pokladnici ideí“, která své poklady vydává pouze tomu, kdo tyto poklady hledá, a najde-li je, pak mu poskytuje inspiraci a podněty pro činnost a nabízí i možné cesty k realizaci.

Vraťme se však již k naznačené problematice a pokusme se tedy objevit v pedagogické minulosti ty idee, které nás opravňují k tomu, abychom název studie takto formulovali.

Naše reflexe o této problematice zcela logicky začínaly následujícími otázkami. Existovalo vůbec v minulosti alternativní školství? A jestliže ano, v jakých podobách se vyskytovalo? Co se z minulosti zachovalo? Co k tomu bylo přidáno? Při hledání odpovědí jsme vyšli z pojmu „alternativní“. Tento pojem je ve slovnících vysvětlen jako „připouštějící volbu mezi dvěma možnostmi, připouštějící výběr“. Je-li tomu tak, pak můžeme na první otázku jednoznačně odpovědět, že alternativní školství v minulosti existovalo. A protože celá Evropa doposud žije z antiky a ze středověku, který také antiku přijal a pokusil se o její kulturní syntézu ze svého stanoviska, ba byl svým způsobem jejím pokračováním, není nic jednoduššího, než se podívat právě do této doby a vyhledat pro naše tvrzení doklady. Vede nás k tomu také myšlenka T.G. Masaryka, že „vývoj v přírodě i v člověku není jen samá změna, ale je také uchováním starého a tvořením nového, budoucího.“ (Hovory s T.G. Masarykem. Praha 1990, s. 220)

Jsme oprávněni říci, že se již v antice řešil problém výběru mezi školským soukromým a veřejným, tj. státním. Ve dvou nejznámějších a nejvýznamnějších řeckých městských státech klasického období vyrostly tyto dva modely školství. Je obecně známo, že Sparta se bezvýhradně přiklonila k modelu státního školství (stát dokonce rozhodoval o bytí či nebytí jedince), zatímco Atény měly systém soukromého školství. Stát si ovšem zachoval donucovací funkci. Nutil rodiče, aby své potomky do školy dali, neboť jinak jim nezaručoval právo na to, aby se o ně děti postaraly v jejich stáří. Také řečtí teoretikové pedagogiky - Xenofon, Platon, Aristoteles se jednomyslně vyjádřili pro školu státní. Tak například Aristoteles ve svém spise *Politika* vyjádřil toto mínění: „poněvadž pak jeden jest účel státu celého, jest nabílední, že i výchova má býti jedna pro všechny, a že péče o ni je věc společná, nikoli soukromá, jako nyní se každý o své dítky stará soukromě a poskytuje jim soukromě učení, jaké se mu líbí. Pro společné výkony třeba zříditi také společný výcvik. Rovněž nesluší se za to míti, že by který občan náležel sobě samému, nýbrž všichni náležejí státu, neboť každý je částkou státu; péče o jednotlivé částky pak směřuje přirozeně k péči o celek. Že tedy zákonodárci má na výchově mládeže zvláště záležeti, o tom asi nikdo nepochybuje.“ (Kniha V., s. 117) Stát, jako vrcholná a dokonalá společenská organizace, musí dbát na to, aby jednotlivec v sobě uskutečnil ideál dokonalé bytosti, a tím prospěl celku. Toho se může dosáhnout správnou výchovou, dobře uspořádanou. Stát tedy ve vlastním zájmu musí o výchovu pečovat. Proto výchova a vyučování mají být veřejné a

společné. Aristoteles však připomíná, že duševní život jednotlivce má také svou vlastní cenu a že nemůže jít o monopol státu nad výchovou a vzděláním a nad jejich uspořádáním. **Stát má opatřit jen možnosti vzdělání a výchovy, které mají být nejen stejné, ale také různé.** Již tyto doklady nás opravňují k názoru, že náš problém má své opodstatnění a že byl již v této době řešen.

Podobné stanovisko najdeme také v Římě. Vyjadřuje ho také Quintilianus ve svém spise „O výchově řečníka“. (In: Čtvrtá výroční zpráva c.k. vyššího gymnasia v Žitkově za školní rok 1913-14 v překladu dr. Jindřicha Říhy, s. 12 - 31 v kapitole nazvané „Je-li prospěšnější vzdělávat doma či ve škole?“) Quintilianus rovněž obhajuje veřejnou, státní školu před vyučováním soukromým. Vyvrací námitky vznášené proti škole, zejména to, že škola kazí mravy a že se učitel nemůže jednomu žákovi tak dobře věnovat, a pak uvádí přednosti státní školy. Za přednost státní školy považuje již to, že je čestnější veřejné shromáždění než skrytost a odloučenost soukromé výchovy a vzdělání a že také učitel touží po větším okruhu posluchačů. Dále je tento způsob ekonomičtější, neboť to co se vykládá jednotlivci, může být opakováno více žákům. A právě počet žáků (posluchačstva) není zanedbatelným faktorem pro budoucího řečníka. Quintilianus je si ovšem vědom toho, že při opakování učiva počet vadí, ale domnívá se, že lze tomuto nedostatku odpomoci tím, **že se učitel obklopí pouze tolika žáky, které dovede zvládnout, které může pozorovat, odhalit jejich schopnosti a nadání a podle toho s jednotlivými žáky zacházet.** Dalším argumentem ve prospěch veřejné školy je to, že škola vytváří pro budoucího řečníka občanskou veřejnost, v níž se má posléze pohybovat jako dospělý. **Ve škole je tedy simulován svět, do něhož později každý vstoupí.** Předností školského prostředí a společenství, v němž se žák ocitá, je dále to, že se žák nebude lekat lidí, jeho mysl bude podněcována a povznášena nebude v „ústraní chřadnout anebo podléhat ješitné domýšlivosti, protože nemá možnost se s někým srovnávat a sám sebe pak přeceňuje.“ Ve veřejné škole také vznikají přátelství trávající až do stáří, pěstuje se zde pocit pospolitosti a společenský cit. Společnost je pro každého přirozenou potřebou. V tomto společenství velmi silně působí příklad spolužáka, kterého může žák napodobovat a brzy i překonat. Je totiž příjemnější a snažší napodobovat spolužáka než učitele, protože učitel je příliš vzdálený tvor. Veřejná škola je také výhodnější pro učitele, který je podněcován k větší výmluvnosti před četným posluchačstvem, neboť jeho výmluvnost z největší části spočívá na náladě myslí, která má být vzrušena, aby si lépe tvořila představy věcí a vžila se v podstatu toho, o čem se mluví. Učitel také může lépe respektovat princip přiměřenosti, má-li možnost srovnávat schopnosti a nadání jednotlivých žáků. Tak je tedy veřejná škola výhodná jak pro žáka, tak pro učitele. Stejně jako Aristoteles, také Quintilianus připomíná, že by mělo být možno si mezi školami vybírat.

Vedle této linie, která obhajuje veřejné školství a výchovu a orientuje se na žáka, najdeme v této době také linii představující proud soukromý

a individuální. Jestliže koncepce veřejné výchovy zdůrazňovala výhody pro žáka, které mu veřejné školství poskytuje, pak individuální koncepce měla v popředí osobnost učitele a vychovatele a pokusila se stanovit na něho určité požadavky. Dokladem toho jsou Plutarchovy názory vyjádřené ve spisku „O výchově hochů“, kde se požaduje, aby se za učitele vybírali dětem jen ti, „kteří jsou života bezúhonného, mravů bezvadných a bohatí životními zkušenostmi, neboť pramenem a kořenem vši dokonalosti jest dobře spořádané vychování.“ (Kapitola X. – O volbě učitelů). V jiné kapitole týkající se volby vychovatelů zdůrazňuje, aby se věnovala velká péče jejich výběru, aby se děti ve věku, kdy se odevzdávají do péče pedagogům nedostaly do rukou otrokům nebo cizincům nebo dokonce zvrhlým lidem. Na dobrého učitele nebo vychovatele se nemá žet peníze, neboť na dobrém vzdělání a dobré výchově vše v životě závisí. V části XIV. Plutarchos důtklivě připomíná, že „dobrá výchova a řádné vzdělání jest při věci, o kterou jde, hlavní věc, na niž se všechno otevírá a zavírá.“ Podle jeho názoru ostatní statky lidské jsou nepatrné a nestojí za námahu. „Urozenost je sice věc krásná, ale dar předků. Bohatství je sice věc vzácná, ale dar Štěstěny, která je majetníkům často již odňala, aby je ušetřila těm, kdo se ho nenadáli. Také je značné bohatství cílem všech lichvářů, ničemných otroků a udavačů, a co je nejhorší, bývá údělem i lidí nejpodlejších. Sláva je zajisté věc vznešená, ale nestálá: krása je věc skvostná, ale krátkého trvání; zdraví je drahocenný statek, ale pomíjejivý; síla je věc záviděníhodná, ale může snadno být podlomena nemocí a stářím.“ (In: 8. výroční zpráva c.k. českého gymnásia na Král. Vinohradech za šk. rok 1902)

Je zřejmé, že jak antická teorie, tak i praxe nám poskytují doklady o tom, že počátky naší problematiky zde najdeme, také i to, že školské otázky byly v centru zájmu nejvýznamnějších tehdejších myslitelů, kteří se jimi systematicky zabývali, neboť jim přikládali mimořádný význam.

S jakým řešením této otázky se setkáváme v dalším období?

V neklidných dobách stěhování národů, v jehož průběhu došlo k zániku západní římské říše a germánské kmeny skoro veškeré toto území opanovaly, procházela Evropa obdobím kulturního úpadku. Pádem císařské moci však nabyla většího vlivu a větší volnosti církev. Přestože ani duchovenstvo neodolalo úplně vlivu obecné barbarizace, nalézala v něm vzdělanost na západě hlavní oporu. Laické vzdělání živořilo v hynoucích městech jen v řídnoucích rétorských školách, kde se za vrchol umění pokládala bezobsažná, přeumělkovaná fráзовitost. Byzantský císař Justinian (527-565) nechal uzavřít pohanské školy zcela. I když z počátku křesťanství odmítalo pohanskou vzdělanost, záhy její představitelé v osobnostech církevních otců se pokoušeli o syntézu antického vědění s křesťanským, neboť měli zájem na tom, aby toto dosavadní vědění zcela nezmizelo v bouřlivé době, aby je mohli využít. Pochopení věroučných základů křesťanství si vyžadovalo alespoň u duchovenstva vyšší úroveň vzdělání. Proto vidíme, že mužové, jako Isidor, biskup sevillský, nebo opat Dionysius Exiguus (původce počítání let od narození Kristova) se snažili především shrnout v rozsáhlých sbírkách trosky starověkého

vědění do podoby encyklopedické snůšky (kompilace), která se pak stala namnoze základní jistotou, se kterou středověká věda hospodařila a na níž vybudovala novou západoevropskou vzdělanost. Tato vzdělanost se zpočátku uchovávala jen ve zdech klášterů, a i tam se nejdříve redukovala převážně na křesťanské učení, jež se postupně smiřovalo s odkazem antiky, ovšem v podobě, která se přizpůsobovala církevním cílům. Křesťanské učení zajišťovaly **školy katechumenické**, které byly umístěny v basilikách (původně v Římě i v jiných velkých městech rozsáhlé tržnice) a připravovaly k přijetí křtu. Jak tyto „školy“ fungovaly, zachycuje Svätý Augustin ve svém dílku „Kniha o vyučování katechumenů“ (Praha 1901) O zachování starověké vzdělanosti se největší měrou zasloužilo mnišstvo, díky jemu se tato vzdělanost posléze začala znovu šířit. První křesťanské mnišstvo vzniklo již ve 4. století po Kr. v Egyptě. Odtud se rozšířilo na západ, kde rovněž již ve 4. a 5. století existovaly četné kláštery (ve Francii, v Itálii, ve Španělsku i v severní Africe). Zpočátku kláštery nepředstavovaly jednotný systém. Každý klášter měl svá pravidla (regula = pravidlo), různé náročná, někdy příliš asketická jako výraz odporu proti zesvětštění valné části duchovenstva ve městech po konečném vítězství křesťanstva nad pohanstvem. Záhy se projevila snaha kláštery a jejich pravidla sjednotit. Západní mnišství se ustálilo hlavně zásluhou **Benedikta z Nursie**, který založil proslulý klášter Monte Cassino, na místě, kde kdysi stával chrám Jupiterův (ve střední Itálii mezi Římem a Neapolí), a vypracoval klášterní řád, který byl považován v tomto směru za historický čin velkého dosahu. Byl to nejstarší řád, jediný do roku 1098, kdy byl založen řád cisterciácký. Řád pozůstával ze 73 krátkých kapitol, která přesně vymezovala povinnosti mnichů v průběhu jejich pravidelného životního a pracovního režimu. Jeho charakteristickým rysem bylo spojení duševní činnosti (pravidelná četba knih a jejich prepisování) s činností tělesnou (práce řemeslná a zemědělská, která napomáhala zdokonalovat pracovní metody okolního obyvatelstva) a s přísným výchovným působením. Tento řád byl všude jinde napodobován. Mniši se zavazovali k trvalému pobytu v klášteře, k poslušnosti opatovi, k pokoře, ke zbožnosti, k práci, k dovoleným požitkům atd. A právě při benediktinských kláštorech se rozvinuly tzv. **klášterní školy**, jeden z hlavních článků středověkého školství. Klášterní školy měly zpravidla dvě oddělení, tzn. **jakousi alternativu, tj. možnost výběru**. Měly **oddělení vnitřní** – pro výchovu vlastního dorostu, a **oddělení vnější** – většinou pro šlechtické synky, kteří chtěli dosáhnout obecného vzdělání.

Jak byla klášterní škola vnitřně organizována? Přijatý hoch, jako začátečník, se mohl dorozumívat v mateřtině. Brzy se však musel naučit latinským rčením, aby se mohl dorozumět lépe. Po nějakém čase dostal do rukou Donatovu „Gramatiku“ (nejrozšířenější středověkou učebnicí) a jeden starší žák byl pověřen učit ho tak dlouho, až začátečník zvládl zpaměti 8 druhů slov a pravidla o jejich užívání. Prvních několik hodin se novému žákovi věnoval učitel a vysvětloval mu, jak má postupovat při učení, později přicházel jen ke konci hodiný, aby se pověřeného staršího

žáka zeptal, jaké jeho svěřenec dělá pokroky. Žáci byli soustředěni v jednom sále v různých odděleních podle pokročilosti. Odpoledne se žáci učili nazpaměť pravidla, která slyšeli dopoledne. Překládali kratší věty pronášené v mateřštině do latiny a pak je na své voskové tabulky psali. Byly to věty ze slov částečně známých z Donatovy mluvnice nebo z denních žakovských rozhovorů. Psalo se podle sluchu, aniž by žáci slova viděli, takže se často psalo zkomoleně. Večer se vyprávěl při společném jídle úryvek z biblických dějin, který žáci pak následujícího rána reprodukovali.

Tyto školy měly zpočátku zcela praktické zaměření, neboť připravovaly mladíky pro službu u oltáře a zásobovaly je k tomu potřebnými vědomostmi. Vše, co připomínalo pohanství bylo vyloučeno. Pěstoval se hlavně výklad Písma, četly se životopisy svatých a světic, pěstovaly se tradice, polemiky a církevní rituál. I když již svatý Augustin obhajoval sedmero svobodných umění (z hedíska náboženského - O pořádku. Praha 1942), tento vzdělávací obsah se dostává do klášterních škol až za vlády Karla Velikého (768-814). Tento vládce pochopil, ačkoliv byl sám surový bojovník, význam vzdělání a začal je energicky šířit. Na podporu svých snah povolal na svůj dvůr všechny slavné učence své doby, aby mu pomohli jeho záměr realizovat. Tak pozval ke svému dvoru proslulého anglického učitele Alkuina, který se spolu s panovníkem pokusil o jednotnou úpravu veškerého školství. Výsledkem této činnosti byly kapituláře, čili zákony, jimiž se nařizovalo, aby při všech klášterech a farách byly zřizovány školy, a zároveň stanovovaly, čemu se má na těchto školách učit. Alkuin se kromě toho stal správcem dvorské školy, která byla zřízena pro vzdělání Karlových synů a dětí předních dvořanů a úředníků. Učil zde vědomostem obsaženým v antickém triviu a quadriviu: grammatice, rétorice a dialektice, aritmetice, geometrii, astronomii a hudbě. Toto učení bylo rozvrženo na několik let, z toho gramatika sama zaujímal čtyři roky. Po absolvování gramatiky žáci, kteří se nechtěli stát kněžími, zvláště synové rytířů, školu opouštěli. Karlovým ideálem bylo, aby svou říši změnil ve stát boží, jak o tom snil svatý Augustin ve svém spise O božím státě. Snažil se proto k novému životu probudit trosky starověké vzdělanosti a doufal, že se mu podaří vzbudit u duchovenstva zájem o vyšší vzdělání a že budou **při klášterech a při katedrálách** (v sídlech biskupů) zřizovány školy. Na malých vsích měly být zakládány **školy farní**, kde mělo být vyučováno náboženství, psaní, čtení, počty a zpěv. Vybízela duchovenstvo, aby se snažilo o nápravu škol klášterních a katedrálních a sám tyto školy zakládal, neboť prosazoval myšlenku, že se mají vzdělávat jak bohatí, tak i chudí. Výsledky jeho úsilí však nebyly valné, i když mluvíme o karolinské renesanci, neboť po smrti Karla Velikého se jeho říše rozpadla na několik samostatných částí, z nichž největší bylo království západofrancké a východofrancké, pozdější státní útvar francouzský a německý. A tak započatý vývoj vzdělanosti byl zastaven válkami a rozvratem státních poměrů.

Je třeba připomenout, že z říše východofrancké se tehdy šířilo křesťanství do Čech. Tak v roce 845 přijalo v Řezně čtrnáct českých knížat

křesť za přítomnosti krále Ludvíka Němce. Na Moravě se francký vliv však již setkával s vlivem vzdělanostní oblasti byzantské, kterou zde šířili soluňští bratři-Konstantin a Metoděj. Na základě archeologických nálezů se lze domnívat, že centrem jejich činnosti byly Sady u Uherského Hradiště, kde byly objeveny základy chrámu s přístavbou předsíně, která sloužila ke katechezi. Nalezená kostěná a železná písátka jsou dokladem toho, že ve zdejší katechumenické škole se vyučovalo nejen základům křesťanství, ale také číst a psát. Dále se předpokládá, že při kostele vznikl rovněž klášter se školou, která pravděpodobně řídila výuku katechumenů a připravovala své žáky na kněžský úřad a na literární práci. Po smrti Metodějově a po vyhnání jeho žáků zvítězila liturgie latinská, což sblížilo Velkou Moravu s říší východofranckou. Když se v roce 906 stala Velkomoravská říše kořistí Maďarů, Čechy se přimkly trvale k západní kultuře.

V 10. století přebírá iniciativu znovu východofrancká říše v čele s Otou I. Velikým. Jeho vláda je doprovázena opět pokrokem vzdělanosti, neboť jeho doba začíná oceňovat antickou vzdělanost. Mezi duchovenstvem se projevuje zájem o učená studia, což vedlo k rozvoji klášterních škol. Rozvoj vzdělanosti v této době přinesl plody také do Čech a na Moravu. Prvními kláštery v Čechách byl ženský klášter u sv. Jiří na Pražském hradě (964) a mužský klášter v Břevnově (993), který byl založen sv. Vojtěchem. Oba kláštery byly benediktinské řehole. Kníže Oldřich pak založil pro slovanské mnichy sázavský klášter (1032), jeho nástupce Břetislav po dobytí Moravy zde založil klášter rajhradský (1048). Založením kláštera v Rajhradě vzniklo na Moravě významné kulturní středisko, v němž se nejen shromažďovaly a opisovaly knihy, ale které se také stávalo střediskem pro výchovu kněží, tedy **první klášterní školou po zániku Velkomoravské říše**. Všechny kláštery a školy až do konce 11. století náležely jediné řeholi - benediktinům - která po celá staletí měla ve svých rukou výchovný monopol. Jejich **monopol zanikl objevením se nových řádů** (cisterciáků, premonstrátů, dominikánů, františkánů, johanitů a jiných křížovníků, později jezuitů a piaristů) a **vznikem městských škol**, což poskytovalo určitou alternativu ve vzdělání. Přesto však je třeba zdůraznit, že právě benediktinům patřila ve výchově a vzdělání historická pionýrská úloha.

Na přelomu 11. a 12. století v souvislosti s první křížáckou výpravou (1096) se začala šířit myšlenka, že cílem křesťanského bojovníka je dosáhnout rytířské důstojnosti. A tak podle vzoru církve zahrnující v sobě veškeré členy hierarchie od papeže až po prosté kleriky vzniklo také **rytířstvo**, jako obecně evropské sdružení ušlechtilých válečníků, podrobujících se určitému řádu. Původně se rytířem stával každý svobodný občan, který se na vlastní útraty vyzbrojil a který prokázal svou statečnost a křesťanského ducha, osvojil si společenský mrav a byl formálně pasován na rytíře. Později se kladl důraz na urozenost a osobám jiným se dostávalo rytířské výchovy jen výjimečně. Stav rytířský se chápal jako povolání, k němuž bylo zapotřebí určité přípravy. Analogicky sedmeru svobodných umění se požadovalo sedm rytířských ctností: jízda na koni,



plování, střelba z luku, šerm, lov, hra v šachy a veršování. Dále se vyžadovalo dvorné chování, přímá povaha a něžná úcta k paním a jejich ochrana.

Tato nová alternativa výchovy, výchova rytíře, začínala v 7 letech. Chlapec byl dán k cizímu rytíři nebo ke knížecímu dvoru, kde se jako **páze** cvičil v sedmeru rytířských umění, provázel svého pána na lovu a na cestách, posluhoval paním a učil se jemným mravům. Ve 14 letech se stal **panošem**, směl nosit meč a ostruhy, musel provázet pána ve válečných výpravách, musel být připraven položit za něho život. Stále se cvičil ve zbrani a dále sloužil paním. Po sedmileté službě byl **pasován na rytíře**. Samo pasování se dalo zvláštním obřadem, k němuž se čekatel rytířství připravoval postem a modlitbou. Dále přípravou k boji byly rytířské hry a turnaje, které pořádali velmožové s nádherou a velkou obřadností.

V téže době, kdy se šíří **rytířská výchova**, vzniká na francouzské půdě nový směr vědeckého bádání. V předcházející době se veškeré vědecké snahy omezovaly na gramatické výklady některých starších spisů a bezduché seřazování výpisků. Na sklonku 11. století se z Francie šíří nová metoda, **metoda scholastická**. I když nechtěla obohatit zásobu staršího vědění (bibli, spisy svatých otců a některá díla starověká) nějakým přímým názorem nebo pokusem, usilovala o to, aby veškerá dosavadní vědění učlenila v celek a rozumově ho zdůvodnila. Proto se snažila přesně vymezit veškeré pojmy a podrobit je rozumové kritice. Na místo pouhého gramatického výkladu nastupuje filozofický rozbor a snaha správnost zděděných názorů dokázat rozumově. Nová metoda vytrýbila schopnost soustavného myšlení a vzbudila odvahu k samostatnému soudu. Scholastika se vyvinula jako nový způsob vědecké práce mimo starší školy klášterní a katedrální. Kolem jednotlivých učenců se tvořily svobodné skupiny žáků na způsob řemeslných cechů, které nebyly podrobeny klášternické kázní a společnému životu. Sdružováním těchto skupin začal vznikat nový typ škol: svobodné učení vysoké - **univerzity**. Tato společenství nabyla kolem roku 1200 rozličných výsad, hlavně práva soudit své členy a udělovat učené hodnosti. Organizovala se analogicky podle cechů - **scholár**, když pokročil ve studiu, získal titul **bakaláře**, při dalším studiu pomáhal vyučovat mistrovi mladší žáky, podobně, jako řemeslnický tovaryš. Teprve **mistrovskou hodností** se stal plnoprávným členem učeného cechu. Univerzita měla čtyři fakulty. Nejnižší byla **fakulta filozofická (artistická)**, která odpovídala střední škole. Kdo na ni dosáhl mistrovského stupně, mohl teprve pokračovat ve studiu odborném, tj. studovat práva, lékařství nebo teologii. Artistická fakulta se tak stala další vzdělávací alternativou.

Kromě artistické fakulty vyrostla další vzdělávací alternativa ve 13. a 14. století v podobě **škol měštských**. Následkem křížových výprav, které přispěly k rozvoji obchodu, růstu zámožnosti měšťanstva, k rozšíření nového životního stylu, rozproudil se také čilejší duševní život a touha po vyšším vzdělání. Měšťané si začínají zřizovat školy sami a začínají se učit číst a psát. Byly zakládány **školy listovní**, kde se žáci učili psát dopisy a praktické písemnosti, číst, psát, počítat, nejdůležitěj-

ší věci z věrouky a z reálií. Později i v těchto školách byla přidána latina, která se učila podle Donátovy učebnice. Tyto školy byly soukromé. Druhým typem školy byla škola **latinská (partikulární)**, která se svým obsahem rovnala nižší škole klášterní a katedrální. Později se tyto školy měnily na vyšší, když bylo nutno zvládat latinu jako úřední řeč. Dozor nad městskými školami vykonávala městská rada a duchovní. Purkmistr a městská rada také přijímala rektora, který si volil pomocníky, lidi zpravidla pochybného vzdělání, kteří se potulovali světem jako řemeslničtí pomocníci. Po vzniku univerzity byl rektor dosazován univerzitou. Tento vývoj lze zaznamenat i v našich zemích. Pražská univerzita přispěla ke kvantitativnímu i kvalitativnímu rozmachu školství. Dosazováním správců se městské školy dostaly pod její kontrolu, a protože na každé škole se vyučovalo něčemu jinému, jinak se také začínalo, střídali se učitelé, žáci přecházeli ze školy na školu, z města do města, vyvinula pražská universita úsilí o sjednocení těchto škol. Dokladem tohoto pokusu je např. Codicillův řád, který byl sepsán v roce 1586. (*Ordo studiorum docendi atque discendi litterarum in scholis civitatum regni Bohemiae*) **Codicillův řád** byl koncipován do pěti oddílů: dovídáme se z něho o organizaci, o učebním plánu, osnovách a učebnicích, podle kterých měly partikulární školy učit a řídit svou práci. Školy měly mít 5 tříd. První třída byla rozdělena do dvou oddělení. V prvních dvou třídách měla být vyučovacím jazykem mateřština, dále pak latina, k níž přistupovala ve 4. třídě řečtina. Cílem 5. třídy bylo dokonalé ovládnutí obou řečí, dále znalost počtů, měřictví, počátků mravovědy, muziky a fyziky. Samozřejmou součástí výuky bylo náboženství. V předmluvě se Codicillus obrací na Pražany a vyzývá je, aby se starali o školy, neboť v ostatních zemích se hledí na vzdělání mnohem více. (F. J. Zoubek: M. Petra Codicilla z Tulechova Řád školám městským v Čechách a na Moravě 1. 1856 akademii Pražskou vydaný. In: Beseda učitelská 1873). Nový školní řád byl ještě vydán v roce 1609 mistrem Mikulášem Troilem, který lze považovat za dovršení snah o jednotnou organizaci městských škol v předbělohorském období. Pokud jde o školy z hlediska zřizovatele, byly u nás do Bílé Hory školy utrakvisticko-evangelické, bratrské a katolické. (F. Zoubek: Školy za náboženského různověrství v Čechách. In: Osvěta 1880). Katolické školy pracovaly zejména po husitských bouřích v nepříznivé atmosféře. Ta se změnila až po příchodu jezuitů do Prahy v roce 1556, kam je povolal Ferdinand I. ve snaze rekatolizovat zemi. Hned po svém příchodu zakládali jezuité gymnázia o šesti třídách. Zpočátku neměli příliš mnoho žáků, ale tato situace se brzy změnila, neboť z jejich škol vycházeli vzdělanější a horlivější kněží ve srovnání se školami ostatními. I šlechta pod obojí posílala své syny do těchto škol. Zájem o tyto školy vzrůstal. Jestliže konvikt měl v roce 1576 bez chudých studentů 70 žáků, pak v roce 1598 jich bylo již 700. Obrat v jezuitském školství pak nastal po Bílé Hoře, kdy se tyto školy staly vedle misí hlavním prostředkem rekatolizace. Z hlediska našeho tématu nás však zajímá organizace škol, neboť mnohé prvky tehdejší se objevují v poněkud jiné podobě i dnes. Již jsme uvedli, že počet tříd na

těchto typech škol nebyl stálý. Přejchod do jiné třídy neprobíhal po roce, žáci byli ve třídě tak dlouho, dokud nezvládli předepsanou látku. Někdo jí zvládl za půl roku, jiný za rok nebo i více let. V každé třídě byli žáci rozmanitého vzdělání. Všechny třídy byly v jedné místnosti a žáci byli rozděleni do oddělení. (J. Šafránek: Školy české. Praha 1913) Ve škole se sedávalo u dlouhých stolů nebo žáci seděli kolem kateder na zemi. I když jsme viděli snahy sjednotit tyto školy, zcela se to nepodařilo, a tak rektor sám určoval dobu učení a obsah učiva. Každá škola začínala od základů, takže školy na sebe nenavazovaly. (V. Gabriel: Obrázky ze školství českého a rakouského z uplynulých let. Praha 1891)

Situace ve školství se změnila po Bílé Hoře, kdy školství přešlo do rukou jezuitů a piaristů, kteří v našich zemích působili od roku 1631. Spolupůsobili také při reaktolizaci země a samozřejmě pečovali o vzdělání a výchovu mládeže. Usadili se u nás v Mikulově, ve Strážnici, v Lipníku, v Kroměříži, v Příboře, v Hustopečích, v Moravské Třebové a v Kyjově, v Čechách pak v Litomyšli, ve Slaném, v Kosmonosích, v Rychnově n/Kněžnou a v Praze (až v roce 1752). **Piaristé** si získali o školství u nás nesporně zásluhu. Jejich školství se neslo mírným, laskavým duchem, neboť usilovali o to, aby je žáci milovali, ne aby se jich báli. Vyznačovali se také tolerancí k žákům jiného vyznání. Zakládali školy nižší a vyšší. Nižší školy měly tři třídy: schola legendi, schola scribendi a arithmetica. Žáci se pak nazývali legentes (čtenáři), scribentes (pisaři) a arithmetistae (počtáři). Cíl této školy byl veskrze praktický, neboť žáci se zde naučili nejpotřebnějším znalostem, aby byli schopni vydělávat si na chleba. V každé hodině byl věnován čas náboženství. Pro mravný život byly pak důležité učebnice jako katechismus a biblická dějprava. Třída počtářů poskytovala ucelené praktické vzdělání těm, kdo nešli do gymnázia. Její žáci proto bývali nejrůznějšího věku.

Vyšší školu představovalo gymnázium. Bylo-li úplné, mělo 6 tříd. Třídy měly tyto názvy: parva schola (schola rudimentorum), schola principiorum, grammatica, syntaxis, poesis arhetorica. V první třídě se žáci učili základům latinského jazyka, ve druhé třídě překládali z mateřského jazyka a naopak, ve třetí a čtvrté museli již mít dokonalou znalost latinské gramatiky, aby mohli číst latinské originály, neboť se na těchto vzorech učili psát dopisy (česky i latinsky), a začínali zde s řečtinou. Memorovali jednotlivé části z Komenského Brány jazyků. V páté třídě studovali umění básnické a sami se pokoušeli napodobit latinské autority. V šesté třídě se věnovala péče elegantnímu přednesu, přitom se cvičila gesta a hlas.

Piaristé si na svých školách také všímali dějepisu, zeměpisu a fyziky. Kromě toho věnovali pozornost hudbě a zpěvu, a také samozřejmě mravní výchově. Netrpěli svým žákům klení, nadávky, vedli své svěřence k ctnostem. Nejpůsobivějším prostředkem pro ně byl dobrý vlastní příklad.

Vyučování bylo rozděleno na dopolední a odpolední po 2 1/2 hodinách, jak to doporučoval ve svém systému J. A. Komenský. Kontrolu úkolů prováděli dekurioni, žáci určení učitelem. Po kontrole chyb se učilo podle stanoveného plánu. Střídaly se práce písemné a ústní. Pro

četbu latinských autorů byla předepsána následující metoda: učitel přečetl zřetelně úryvek, vyložil smysl, rozebíral věty z hlediska gramatického, rétorického nebo poetického, upozorňoval na krásná rčení, styl, na vztah k historii, k mytologii nebo k archeologii, posléze přeložil celý úryvek do mateřského jazyka. Potom jednotliví žáci vše opakovali a bylo jim to posléze uloženo za domácí úkol. Pro dokonalou znalost latiny se od třetí třídy také na žácích vyžadovalo, aby mezi sebou mluvili latinsky. Piaristé měli ve své správě na našem území celkem 13 gymnázií.

Obdobně uspořádanou školu měli rovněž **jezuité**, kteří se však vyznačovali větší přísností a netolerantností. Jejich výchovná soustava byla založena na pravidlech která vypracoval generál řádu Aquaviva v roce 1599. Pravidla platila na našem území až do roku 1832, kdy byla modernizována. Pravidla byli učitelé zavázáni přísně dodržovat a pracovat podle ustanovených metod. Veškeré osobní zvláštnosti a mínění musely být potlačeny. S dodržováním stanovených pravidel byl spjat proto také přísný dozor.

Stejně jako škola piaristů měla jezuitská škola dva běhy: nižší a vyšší. Nižší škola měla 5 tříd. Cílem vyučování bylo dokonale si osvojit latinu nejen slovem, ale i písmem. Tohoto úkolu se dosahovalo na každém gymnáziu. Menší důraz se kladl na mateřský jazyk, dbalo se však na to, aby magistéři v nejnižších třídách znali řeč žáků, aby s nimi snadno mohli konat překladová cvičení. První třída nesla název Infima, druhá Media, třetí Suprema, čtvrtá Humanitas a pátá Rhetorica. Každá třída byla absolvována v roce, jenom poslední třída - Rétorika - během dvou let. Žák který vstupoval na tuto školu musel umět číst a psát a musel dosáhnout věku 10 let. Předpisy řádu výslovně stanovovaly, že chudoba a nízký původ nemají být žádnou překážkou toho, aby žák byl přijat.

Pro naše téma je důležité si všimnout, že jezuité zaváděli nové metody a prostředky ve výchově a vzdělání. Tak např. učitelé vedli **ve třídě knihu**, do níž zapisovali **poznámky o povaze a schopnostech žáka**. Tak učitel věděl, co po kom může požadovat. Učitel se svým žákům cele věnoval, a protože je vedl 6 let, měl možnost je dokonale poznat. Jezuité se však nestarali pouze o intelektuální a mravní výchovu svých žáků. Měli na mysli i jejich hmotné zabezpečení, a proto pečovali o chudé studenty. Zejména v provinčních městech, kde nebylo urozených a šlechtických rodin, každý den v průměru 50 studentů dostávalo u klášterní brány obědy. Dále při některých gymnáziích byly zřízeny v polovině 18. století zvláštní **kurzy zvané repetentes humaniora**, v nichž se připravovali kandidáti po ukončení filozofického studia k učitelskému úřadu. Nešlo pouze o opakování poetiky a rétoriky, jak by se mohlo zdát podle názvu, ale o zdokonalení ve stylistice a výmluvnosti, a rovněž šlo o studium pedagogiky a didaktiky. Průměrně v těchto kurzech bylo 8 kandidátů. Tyto kursy byly v Klatovech, v Březnici, v Kutné Hoře a v Uherském Hradišti, tedy u menších kolejí. Velké koleje měly pro tuto přípravu buď novicáty nebo filozofická a teologická studia. Ale již před zřízením těchto kursů byl každý jezuita povinen během filozofického a teologického studia alespoň 3 až 5 let vyučovat na nižší škole.

Pokud jde o nové metody práce jezuité zaváděli při vyučování **soupeření žáků**. Soupeření probíhalo buď ve dvojicích (každá dvojice dávala pozor na chyby, které se hned opravovaly), nebo třída byla rozdělena na dva tábory (Řím a Kartago), které spolu sváděly bitvy otázkami a odpověďmi na dané téma. Jeden tábor druhému zadával otázky, nebo oba tábory vysvětlovaly chybné odpovědi, když otázky zadával učitel. Ve vyšších třídách se žáci sdružovali v tzv. akademie, v nichž nabývali průpravy k disputacím, jež byly podstatnou součástí školské práce právě ve vyšších třídách. Jezuité kladli velký důraz ve svých školách na **opakování**. Repetitio - mater studiorum, a proto se každá lekce opakovala hned po probrání a před následující lekcí. Jeden den v týdnu byl věnován jenom opakování. Každý rok končil pak veřejnou zkouškou před komisí.

Zvláštní význam a poslání mělo při výchově a vzdělání mládeže **divadlo**. Nešlo při něm jen o zábavu a poučení diváků, ale především o vzdělání a výchovu žáků samých. Mělo být prostředkem k tomu, aby žáci své vědomosti dovedli obrátit v dovednosti. Tento cíl byl přesně vymezen již ve školním řádu v roce 1599 (Ratio studiorum). Žák se měl naučit chodit, stát, mluvit a jednat. Jak se dovídáme z repertoáru gymnázia v Uherském Hradišti, mnoho her bylo hráno v češtině, i když rád přikazoval hrát v latině. Oblibě se těšily zejména motivy marnotratného syna, velkopáteční motivy a středověké legendy (např. Marnotratný syn, kterak se vrací od otrub k chlebu synovskému, Umučení Páně, Zabití draka svatým Jiřím atd.). Hrál se zejména o vánocích, o velikonocích, před prázdninami a při různých slavnostních příležitostech. Jevišťe tak bylo školou ctností, a to nejen pro studující, ale také pro obecenstvo. Tak jezuité naplňovali Komenského požadavek, aby didaktické divadelní hry pomohly při učení a převáděly vědomosti do roviny dovedností a byly současně prostředkem mravní výchovy. Ke konci působení jezuitského řádu u nás přišel však zákaz školních divadel (1764) s odůvodněním, že jsou příliš nákladná, že se ztrácí mnoho času a že se žáci prostřednictvím her učí přetvářce. A tak nastal konec školního divadla. Přesto však zanechalo výraznou stopu, na kterou navazuje právě současné alternativní školství.

Máme-li stručně shrnout tento vývoj, dá se konstatovat, že v latinských středověkých školách existovala značná pestrost jak z hlediska jednotlivých řádů, tak z hlediska počtu tříd i vzdělávacího obsahu. Podle velikosti obce byly školy 1 - 2 třídní, někde však až 10 třídní. Průměrně bývaly 3 třídy. Po Bílé hoře se tento počet ustálil, neboť školství se dostalo do rukou jezuitů a piaristů a ti všude zaváděli 5 třídní školy. Z každé této školy byl přístup na universitu, která dovršila školskou hierarchii. Zde se na artistické fakultě rozdílily ve vzdělání vyrovnávaly. Rozdíl mezi artistickou fakultou a latinskou školou byl pouze v právu udělovat učené stupně ne však v učební látce, neboť latinské školy učily témuž, čemu artistická fakulta a naopak. Školství bylo v rukou církve. U nás se až za vlády Marie Terezie stát snaží do školství zasahovat, a tak se školství dotud "ecclesiasticum" stává znenáhla „politicum“, tzn. záležitostí veřejnou a státní.

Podíváme - li se na tuto dobu prismaem idee alternativních škol, můžeme říci, že i v této době existovaly různé školy, a to z hlediska vyznání i z hlediska zřizovatele. Pod vlivem středověkého universalismu, jehož jedním prostředkem byla latina, se prosazovala jednotnost ve vzdělání, o čemž svědčí nejen snaha pražské univerzity a jejich rektorů (Cidicillus, Troilus), ale také snaha církvi (např. Pressiův řád zaváděný v r. 1584 na panství světlovském a uherskobrodském). Tak se vedle starověkých státních a soukromých škol, jako nový typ středověký, objevily školy církevní, a pokud jde o vnitřní organizaci vyskytují se zde některé prvky, které nacházejí nové uplatnění v dnešní době.

Další stupeň ve vývoji alternativního školství znamenal **vznik novodobé školské soustavy**, k níž položil základy svou vizí J. A. Komenský. V našich zemích se její konstituování spojuje s vládou Marie Terezie a Josefa II. V jejich době v letech 1774 -75 proběhla školská reforma, jejímž výsledkem bylo nové elementární školství spojené se střední školou, kterou představovalo 6leté gymnázium. Elementární školství sestávalo ze **školy trivální** (2leté) a **školy hlavní** (3-4leté) a **školy normální** (4leté), která měla být příkladem pro práci všech škol. Spojení s gymnáziem bylo provedeno tím způsobem, že žák mohl vstoupit na gymnázium v 10 letech a musel se podrobit zkoušce z německého jazyka. Začala se tak vytvářet jednotná škola ve směru vertikálním, kde jednotlivé typy na sebe určitým způsobem navazovaly a vyšší stupeň prohluboval učivo předcházejícího tak, jak to nastínil ve své školské organizaci Komenský, a tak jak to o 300 let později formuloval znovu John Dewey ve svém dílku Škola a společnost. V rovině horizontální se vytvořila nová alternativa. Bylo možno po dosažení 10 let učit se buď na hlavní nebo normální škole nebo na gymnáziu. Možnost volby se dále prohloubila po roce 1849, kdy byl přijat dokument, na jehož základě vznikla **moderní střední škola**, a to 8leté gymnázium a 6letá reálka. (**Nástin organizace gymnázií a reálek v Rakousku**) Žák mohl volit mezi školou hlavní, normální nebo nižším stupněm klasicky zaměřeného gymnázia nebo prakticky a technicky zaměřenou reálkou. V roce 1869, kdy bylo modernizováno elementární školství Říšským školským zákonem, namísto hlavní a normální školy nastoupila jako možnost volby škola obecná nebo škola měšťanská. V roce 1900 tato alternativa byla rozšířena o školství dívčí, o 6leté dívčí lyceum.

Vzhledem k tomu, že tato volba v deseti letech byla z hlediska pedagogického a psychologického předčasná, neboť o ní nerozhodovaly žakovy schopnosti a nadání, ale rodiče, umístění té které školy v místě bydliště, sociální poměry atd. usilovalo se již prakticky od přijetí Nástinu (1849) o vytvoření jednotné nižší střední školy, kde by se učilo podle stejných osnov. Tak realisté a gymnazisté měli mít možnost rozhodovat o svém budoucím zaměření ve 14 letech sami. Tento požadavek byl obhajován nejen teoreticky (viz návrh na jednotnou nižší střední školu v 60. letech Fr. Čupra a v 70. letech návrh Svobodův a Webrův), ale byl také prakticky zkoušen v Táboře, kde vzniklo v roce 1862 **reálné gymnázium**. Již sám název vypovídal o snaze sjednotit oba typy. V prvních dvou třídách

byl zaveden společný základ s latinou. Až do VII. třídy měli realisté a gymnazisté společnou výuku náboženství, češtiny, němčiny, zeměpisu, dějepisu, matematiky, přírodopisu a fyziky. Zvláštní výuku od III. třídy představovala pro gymnazisty latina, řečtina a filozofická propedeutika; pro realisty chemie, deskriptivní geometrie, stavitelství, strojnictví, francouzština a kreslení. Z celkového počtu 255 hodin ve třídách I.-VII. připadalo na společné vyučování 156 hodin; na zvláštní gymnazijní 46 hodin, na reálné 53 hodin. Tyto snahy nenašly vládní podporu, a tak v podstatě do konce existence Rakouska - Uherska se neprosadily. Došlo spíše k opačnému jevu, neboť v roce 1908, v souvislosti s Marchetovou reformou, se možnost volby jednotlivých středoškolských typů rozrostla, neboť vznikly další dva typy střední školy, a to reálné gymnázium a reformní reálné gymnázium.

Na přelomu 19. a 20. století se pojem alternativní školství mění a dostává se mu postupně rozšíření a nového obsahu. Překračuje se úzké pojetí zřizovatele a vydržovatele, volba se přenáší do vnitřní práce školy a má na zřeteli nikoliv látku, ale žáka. Toto nové pojetí alternativní školy souvisí s reformním pedagogickým hnutím, které se v té době rozvíjí pod vlivem ekonomického, politického, kulturního a vědeckého pokroku. Tento pokrok nemohl nezůstat bez vlivu na pedagogickou teorii a pedagogickou praxi, tj. školství. V pojetí žáka a školy dochází k zásadnímu obratu, jehož kořeny se hledají u J.J. Rousseaua. Doposud se žák musel přizpůsobovat škole, díky reformnímu hnutí se škola měla přizpůsobovat žákovi. Novým znakem školy měla být organizační pružnost a ohebnost, která se měla přizpůsobovat žakovým schopnostem a nadání. Proti státičnosti byla zdůrazňována dynamičnost, která měla umožnit žákův růst a vývoj ne v určeném čase, ale vzhledem k tempu jeho práce. Místo dosavadního jednostranného zdůrazňování teoretického myšlení, byl vyzvednut do popředí také jeho ráz praktický a tvořivý. Tato doba tak provedla syntézu Aristotelovské triády myšlení, neboť na stejnou úroveň posunula jednání a tvoření. Pokusila se tak o syntézu práce duševní a tělesné, která od dob antiky byla přísně oddělována. Výrazem tohoto hnutí byly **pokusné školy** zakládáné z vlastní iniciativy řady nadšených reformátorů (činá škola J. Deweye, pracovní škola G. Kerschensteinera, dallonský plán H. Parkhurstové, winnetský systém C. V. Washburna, waldorfská škola u Frankfurtu R. Steinera, škola C. Reddieho v Abbotsholmu, pracovní škola P. Blonského, škola O. Decrolyho atd. atd.).

Ptáme-li se, jak se nové pojetí alternativní školy projevilo u nás, můžeme konstatovat, že také v našich podmínkách se odehrály pokusy v rovině teoretické a praktické. Nové pojetí alternativní školy formuloval jako první **Josef Úlehla**. Svůj návrh publikoval pod názvem „Úvaha o budoucí volné škole československé“ (Brno 1920). Idee reformního hnutí se projevily v prvé řadě v požadavku jednotné vnitřně diferencované devítileté školy. Dále v požadavku volné školní docházky bez pevného rozvrhu, osnov a učebnic pro 1. a 2. školní rok. Dítě by se v rozhovorech s učitelem na procházkách a ve škole rozvíjelo podle zákonů vlastního

růstu jak po stránce tělesné, tak i duševní. Tím by se u něho probouzela chuť a touha po vědění. Na druhém stupni této školy Úlehla požadoval zavedení volitelných předmětů, které by si žáci vybírali podle svého nadání, a tím by si volili sami směr svého studia. Mohli si volit buď vzdělání humanitní, reálné, technické, strojnické a obchodní, hospodářské, matematické nebo zaměření praktické. V posledním roce docházky se měl žák věnovat řemeslu. Na počátku vzniku naší republiky se objevily také další návrhy, ale žádný z nich se neprosadil.

V rovině praktické se řada jednotlivců rovněž snažila přispět k vyjasnění otázky, jak rozvíjet samostatného, odpovědného, tvořivého, iniciativního žáka. Ke jménům, která reprezentovala tento praktický pokusný proud patřil v první řadě **František Bakule** se svou školou pro tělesně vadné děti, **Antonín Kafka na Jedlině v Orlických horách**, **Frank Mužík**, **Marie Kühnelová**, **Volná socialistická škola na Kladně**, **Pokusná pracovní škola v Holešovicích** a j. Společným jmenovatelem všech těchto pokusů byla snaha realizovat idee reformního hnutí, vytvořit nový, přátelský vztah mezi učitelem a žákem, individualizovat vyučování, umožnit žákovi rozvoj tvořivých schopností prostřednictvím práce a umění a v úzké spolupráci s rodinou. Tyto pokusy nepřinesly ve své době výrazné výsledky a brzy odezněly a zašly nevyužity. Školské úřady té doby se k pokusům chovaly pasivně, samy nic nepodnikaly, ani k pokusům nedávaly podnět. Novým impulsem pro řešení otázky alternativní školy, byl návrh V. Příhody jednotné vnitřně diferencované devítileté školy, který byl publikován v roce 1928 v časopise Školské reformy. Tento návrh spojoval nižší střední školu a školu měšťanskou a vycházel z demokratického požadavku dát stejnou příležitost ke vzdělání všem schopným. Podle Příhodova názoru tento problém může vyřešit právě jednotná škola, která však současně řeší možnost volby uvnitř školy, a to diferenciací v učební látce, elektivním systémem a individuálními pracovními metodami. Ministerstvo školství povolilo zřídit pokusně tuto školu ve Zlíně, v Praze a na jiných místech v republice. Ve Zlíně byly v roce 1929 otevřeny 4 třídy, a to:

- A – větev humanitní moderní (měla ráz reálky, podle jejichž osnov se pracovalo)
  - B – větev průmyslovou;
  - C – větev obchodně živnostenskou;
  - D – větev zkrácenou (dvouletý praktický kurs pro žáky, kteří se na obecné škole nějakým způsobem opozdili).
- } obě větve měly osnovy měšťanské školy

Pokusné školy byly také otevřeny v Praze (Nusle, Michle, Hostivař), dále ještě v Humpolci a v Brně-Židenicích. Pro zajištění volby pro žactvo byly vypracovány pro skupiny žáků různé učební osnovy jednak co do množství látky, jednak co do druhu a jakosti. Ve skupinách intelektuálně schopnějších žáků se používala více metoda deduktivní, ve skupinách méně schopných žáků pak metoda induktivní spjatá s názorem a s pomalejším postupem při práci. Volba látky byla dále spojena se samostatností v učení. Pokud bylo možno, žáci se učili sami, tj. měli na



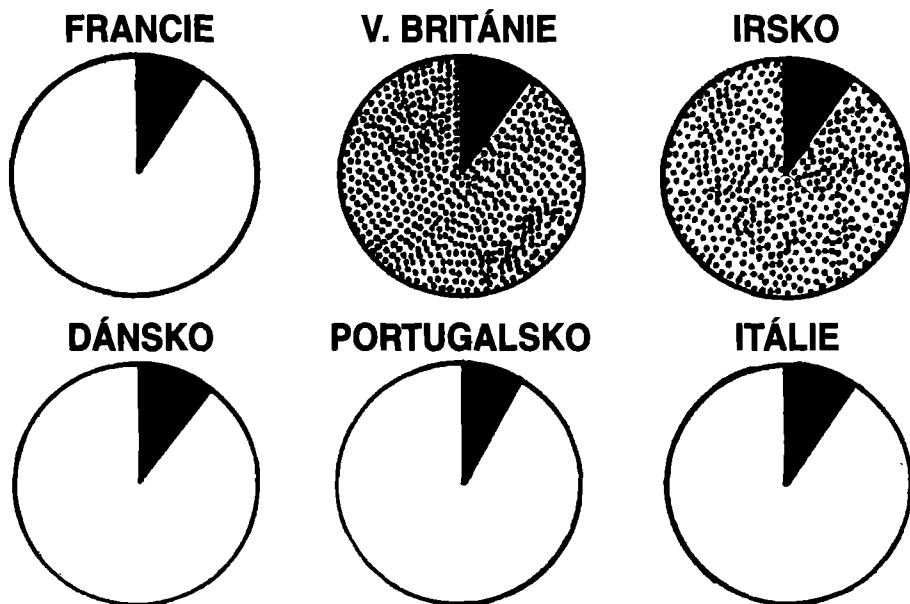
učení vynaložit své vlastní síly, cvičit svou vůli a pracovat z vlastního přesvědčení. Z toho důvodu byly používány metody samoučení, a to metoda problémová a projektová. Tyto metody poskytovaly žákovi jistou svobodu hledání, rozhodování a rizika. Tak se mohl žák seberealizovat, uplatňovat své schopnosti a nadání. Vedle těchto metod individuálního učení se používalo metod vhodných pro hromadné vyučování. Zlín sám o sobě představoval místo, kde se setkalo mnoho typů škol, vytvářejících možnosti pro volbu v rámci celého Bařova vzdělávacího systému, který má co říci dnešnímu úsilí o hledání podob alternativního školství.

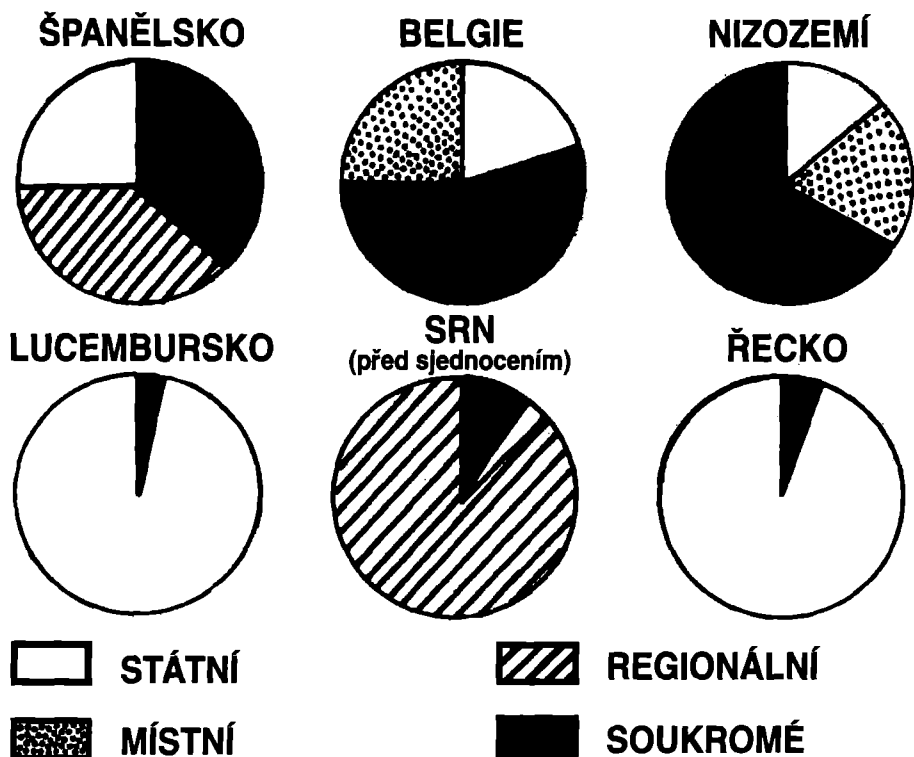
Také v rámci jednotné školy se postupně krystalizovaly tři její alternativní úrovně. Měly být stabilizovány školy pokusné a reformní, které by pak sloužily jako příklad pro práci všech ostatních škol. Toto rozdělení škol vycházelo z analogické situace v průmyslu. (Jako kdysi středověké univerzity byly organizovány podobně jako cechy.) **Pokusné školy** měly hledat stále nové vývojové možnosti, řešit nové problémy, které by se ve školách vyskytly, objevovat nové prvky a reagovat na nové potřeby. Došlo se k jejich pojetí jako racionalistické sondy pod povrchnost a proti rutíně, která vede do slepých ulic nemyslení, zaostalosti a krizí. Pokusné školy se měly stát vzpruhou tvořivosti, podnikavosti, pokroku a obrody. Stejně jako laboratoře, bez kterých se neobejde žádný velký podnik, by měly pracovat v co nejprůzračnějších podmínkách. Kromě toho mělo dojít ke specializaci pokusných škol, tzn., že by se školy specializovaly na některý problém (např. spolupráce školy a rodiny, výuku cizím jazykům atd.).

Výsledky pokusných škol měly ověřovat **školy reformní**, které by tak fungovaly jako zkušebny. Reformní školy by výsledky přejímaly a dále propracovávaly, aby mohly být použity pak v celém školském terénu. Takto pochopené alternativní školy se však již nepodařilo realizovat, neboť druhá světová válka veškeré úsilí v tomto směru zmařila. Po druhé světové válce se tento trend alternativních škol zcela opustil.

Po roce 1945 a zejména po přijetí prvního poválečného školského zákona v roce 1948 byla zavedena uniformita jak vnější, tak i vnitřní. Z alternativ zůstaly v omezené míře volitelné a nepovinné předměty, a to jak v reformě v roce 1948, tak v reformě z roku 1953. Jisté uvolnění ve směru k vnitřní alternativní škole přinesla léta šedesátá. Po přijetí třetího školského zákona (1960) se začaly objevovat školy různého zaměření, a to jak základní, tak střední. Druhý stupeň devítileté školy se začal vyvíjet jako alternativní zejména v oblasti jazykové. Byly zřizovány základní školy s rozšířenou výukou němčiny, angličtiny, francouzštiny a ruštiny. Byly zřizovány školy se zaměřením tělovýchovným. Na střední škole byla dána možnost volby speciálním zaměřením jednotlivých škol a v rámci škol možnost volby specializovaných tříd (např. moderní jazyky, klasické jazyky, programování, matematicko-fyzikální třídy, biologicko-chemické aj.). Tento pozitivní trend však byl od roku 1976 zaváděním nové školské soustavy zcela potlačen. Alternativa zůstala znovu pouze v podobě volitelných a nepovinných předmětů, které byly značně zformalizovány a omezeny.

Alternativní možnosti studia v 60. letech se přibližovaly žákům, ale nebyly přivedeny na ten stupeň, aby se vynikající žáci mohli naučit více věcem (poznatkům a dovednostem) a hlouběji k nim proniknout a slabší žáci, aby zvládli poznatky a dovednosti základní. Nezavedlo se tzv. „fukující učivo“, které by pro žáka znamenalo, že nepostupuje vpřed, ale „do stran“ (do šířky). Již Stanislav Vrána, ředitel zlínské pokusné školy, mluvil ve svém spise „Učebné metody“ (Brno 1938) o učivu „prohlubujícím“ nebo „doplňujícím“. Samozřejmě, že se také neuvažovalo o skalaci, tedy o tom, že by se mělo v rámci volby umožňovat vynikajícím žákům šetřit čas a rychlejší tempo a slabším žákům umožnit bezpečně postupovat volnějším tempem (tato možnost byla dána žákům v daltonském plánu nebo ve winnetské soustavě, u nás pak tento způsob navrhl v roce 1923 školní rada Mašek ve svém návrhu na reformu střední a občanské školy). Uplatnění této volby bere v úvahu zřetel kvantitativní (pokud přihlíží k různému stupni schopnosti a nadání) i kvalitativní (pokud přihlíží k různým druhům schopnosti a nadání). Zatímco naše školství od roku 1976 v podstatě stagnovalo, svět nás ve směru vnitřních alternativ předběhl. Letný pohled na některé země nás o tom přesvědčí. Ukazuje se, že dnes není nejpodstatnějším znakem alternativních škol to, že žák může volit mezi školou státní nebo soukromou, neboť ve většině zemí je školství v rukou státu, který je jeho zřizovatelem a vydržovatelem. Dokumentuje to tabulka, která zachycuje poměr školství státního k soukromému:





A. MALACH, 1992, S. 41 /IN: ŘÍZENÍ ŠKOLSTVÍ V REGIONU. BRNO/.

Podstatné však je to, že se umožňuje žákovi výběr přímo ve škole se zřetelem k jeho schopnostem a nadání. Není také rozhodující, že žák navštěvuje po absolvování prvního stupně základní školy různé typy škol, které se v jednotlivých zemích historicky vyvinuly a zachovaly, nebo zda navštěvuje školu jednotnou (Švédsko, Finsko, Dánsko, Řecko aj.). Alternativnost se posunula dovnitř školy. A právě v tomto směru se západní země již od 60. let orientovaly pomocí pedagogiky a psychologie nejen na teoretické řešení této problematiky, ale uskutečňovaly také praktické pokusy. Ověřovaly postupně alternativní formy vzdělání, které by mohly co nejlépe rozvíjet a kultivovat ladem ležící potencionální nadání a schopnosti. Teoretické řešení i praktické pokusy vycházely z poznání, že nerozvinutí, nerealizování a nevyužití těchto rezerv v jedinci je ke škodě jak společnosti, tak ke škodě jedince samého. Společnost potřebuje tento rozvoj proto, aby obstála v konkurenci s ostatními zeměmi, jedinec pak proto, aby uspokojil své individuální potřeby a svá práva. I když tato péče započala již na druhém stupni základní školy (nižší střední nebo hlavní), zaměřila se zejména na vyšší střední školu a na školu vysokou.

Ptáme-li se, jaké alternativy se v současné době ustálily, lze uvést na prvním místě **volitelné a nepovinné předměty**. Novum je však v tom, že si tyto předměty vybírají školy samy, jejich počet je variabilní a je jim postupně věnováno v nejvyšších ročnících až 20 hodin (Řecko). Kromě toho se organizuje **vyučování v malých nebo velkých skupinách**, zavedlo se týmové vyučování, při němž se uplatňují dva i více učitelů. Dále se vytvářejí **třídy na úrovni ročníků**, a to pro předměty: mateřský jazyk, matematika a cizí jazyky. Tomuto novému seskupování samozřejmě předchází dlouhodobé pozorování (8-10 týdnů) a testování žáků, aby jejich výběr byl co neoptimálnější. V ostatních předmětech se učí v původních třídách (Rakousko). Uplatňuje se výuka žáků pro určité předměty z několika škol (Kanada) atd. Na vyšší střední škole se zavádějí **náročnější osnovy pro nadané**, organizují se **různé kursy podle prospěchu žáků** v předmětech: mateřský jazyk, cizí jazyky, matematika, přírodní vědy. Kursy jsou povinné a volitelné, přičemž kursy povinné mají bránit brzké specializaci. Jsou také organizovány tzv. **„rychlíkové třídy“** umožňující rychlejší postup nadaným žákům (SRN). Možnost výběru je dána také tím, že vyšší střední škola má až 20 různých směrů.

Jestliže evropské školství se ubírá prostřednictvím těchto alternativ k jakémusi „zodbornění“ (specializaci), pak v jedné z nejvyspělejších zemí - Japonsku - dochází k opačnému trendu. Roste zde počet vyšších středních škol všeobecného charakteru (67,5%) a klesá počet vyšších středních škol odborného charakteru (26,1%). Odborné školy ztratily od konce 70. let na své atraktivitě, a to pod tlakem a požadavky praxe. Zaměstnavatelé se dnes v souvislosti se světovou konkurencí zajímají více o možnosti dalšího rozvoje pracovníka než o jeho okamžitě využitelné znalosti a dovednosti. Domnívají se, a jejich dosavadní zkušenost to potvrzuje, že širší kvalifikace, kterou představuje všeobecné vzdělání, umožňuje pružněji se přizpůsobovat požadavkům rychlého technického a ekonomického vývoje, než je tomu s úzkou odbornou kvalifikací.

Tímto stavem ve světovém školství se lze snadno inspirovat. Ovšem podstata těchto změn je spjata s jiným vztahem k jedinci, kterého toto školství nechápe jako zcela nevědomého, do něhož máme „nalévat“ poznatky, a nechápe ho jako zcela stejného se všemi. V souvislosti s novým pojetím alternativního školství (jak se začalo rozvíjet na přelomu 19. a 20. století) se naplňuje obrát o 180° (jak připomíná J. Dewey ve svých studiích Škola a společnost), který znamená, že se vychází z rozmanitosti žáků a na této rozmanitosti se ve škole staví. Uplatňuje se žákova zkušenost, která se bere v úvahu, aby došlo ke komunikaci, v níž si žák uvědomí své poznání a sám sebe a stane se protagonistou následných poznávacích procesů.

Chápeme-li dějiny nejen jako ustavičný pohyb od něčeho k něčemu jinému, ale jako zdokonalování a prohlubování toho, co trvá, pak můžeme závěrem konstatovat, že v krátké historii lidstva (historická doba tvoří 0,1% dosavadního vývoje) stojíme na počátku transformačního procesu a že v tomto procesu zdokonalování se setkáváme s nezdary a krizemi, které je třeba překonávat pouze usilovnou prací. Pro toto zdo-

konalování máme oporu v celé historii, která je pro nás aktuálním argumentem, protože „přítomná chvíle je vždy kus dějin, v níž žije nejen minulé ale i budoucí.“ (K. Čapek: Hovory s T.G. Masarykem. Praha 1990 s.359) Proto je zapotřebí kriticky si osvojovat aspekty vyskytující se v historii a systematicky je uvádět do vzájemného vztahu, aby se tak dějiny staly dialogem, který v mnohosti aspektů postupně rozvíjí celek.

## LITERATURA

- Augustin, Sv.: Kniha o výchově katechumenů. Praha 1901.  
 Bídlo - Hýbl - Šusta: Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol středních. Díl II. Praha 1912.  
 Cipro, M.: K vývoji pedagogických ideí. Praha 1989.  
 Deset let pokusné práce na měšťanských školách ve Zlíně. Zlín 1939.  
 Dewey, J.: Škola a společnost. Praha 1904.  
 Čapek, K.: Hovory s T.G. Masarykem. Praha 1990.  
 Chlup, O.: Pedagogika. Úvod do studia. Brno 1936.  
 Kosina, J.: Ilustrované dějiny světové. Středověk. Díl II. Praha 1940.  
 Machková, E.: Drama v anglické škole. Praha 1991.  
 Pátek, F.: Česká svobodná škola. Humpolec 1919.  
 Pokusné školy v demokracii. Praha 1938.  
 Pražák, F.: Československá škola a výchova. Brno 1928.  
 Pražák, F.: Počátky české školy pokusné. Praha 1927.  
 Průvodce dějinami evropského myšlení. Praha 1984.  
 Příhoda, V.: Racionalisace školství. Praha 1930.  
 Řízení školství v regionu. Brno 1992.  
 Tonucci, F.: Vyučovat nebo učit? Praha 1991.  
 Veselá, Z.: Antologie z dějin výchovy I. Praha 1986.  
 Veselá, Z.: Antologie z dějin výchovy II. České pedagogické myšlení. Praha 1989.  
 Veselá, Z.: Vývoj českého školství. Praha 1988.  
 Zemek, M.: Dějiny jezuitské koleje v Uherském Hradišti. Olomouc 1946.

## ALTERNATIVE SCHOOLING IN THE LIGHT OF HISTORICAL DEVELOPMENT

Alternative schooling, the exceedingly frequent current term which means the choice between two possibilities, has appeared under various names during the whole history of school. History documents that this phenomenon already appeared in the Ancient Times (there existed both state and private schools). In the Middle Ages have been provided an alternative in the case of convent and municipal schools and knight education as well. Modern era has taken over these forms and now they do exist at various extents. There are differences in the scope of these organisational forms in various countries - with dependence on the character of their historical development.

At the turn of 20th century the possibility of the choice of school with regard to the founder and the supporter begins to be completed with a new dimension. The choice was gradually transferred into internal work of school and was evaluated with regard to the pupil. This is the alternative which takes into a count his interests, faculties, and talents. A quantitatively different type of the alternative is concerned with the introduction of selective systems, of differently demanding curriculum, and basic and broadened programs for individual subjects, with the introduction of the so called „fast - train“ classes, etc. This alternative stream started to be developed during the period of the first Czechoslovak republic, but after World War II it was broken, and only now we can follow it further again.