UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Brno 2012 **Zdeněk Kout**

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Sociální pedagogika v myšlení buditelských učitelů

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce: **Vypracoval:**

PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D. **Zdeněk Kout**

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Sociální pedagogika v myšlení buditelských učitelů zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce. Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno 21. 11. 2011 ...…….

Zdeněk Kout

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Miloslavu Jůzlovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Zdeněk Kout

Obsah

ÚVOD **3**

1. NÁRODNÍ OBROZENÍ **5**

1.1. Počátky, příčiny, fáze a charakteristika Národního obrození 5
1.2. Metternichův absolutismus 7
1.3. Začátek průmyslové éry 10
1.4. Revoluce 1848-1849 10
1.4.1. Pedagogické názory v dílech anglických myslitelů, anglická škola v 17. - 18. století 12
1.4.2. Pedagogické názory v dílech francouzských materialistů 13
1.4.3. Jean Jacques Rousseau 16
1.4.4. Johann Heindrich Pestallozi 17
1.5. Poslední vítězství absolutismu 18
1.6. Vítězné obrození 20

2. FORMOVÁNÍ ČESKÉ PEDAGOGIKY **22**

2.1. Osvícenské reformy 22
2.2. Tereziánská a Josefínská reforma 23
2.3. Vlastenečtí učitelé, generace obrozenců 25
2.4. Úsilí o reformu české školy 1848 - 1849 28
2.5. Pedagogické hnutí do poloviny 19. století 29
2.6. Vliv herbartismu v českých zemích a jeho následovníci 30
2.7. Počátky sociální pedagogiky a průmět sociální pedagogiky v dílech vlasteneckých učitelů 31

3. JAN NEPOMUK FILCÍK **36**

3.1. Život a doba 36
3.2. Vyučování a metody nejen sociálně pedagogické 37
3.3. Dílo J. N. Filcíka 38

4. PRAKTICKÁ ČÁST **40**

4.1. VÝZKUMNÉ CÍLE 40
4.2. POUŽITÉ METODY 40
4.3. VÝZKUMNÝ SOUBOR, CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ, VZORKU 41
4.4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 41
4.5. VÝZKUMNÉ OKRUHY 42
4.6. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 43
4.7. DISKUSE 58

ZÁVĚR 61

RESUMÉ 64

ANOTACE 65

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 66

SEZNAM PŘÍLOH 68

Úvod

Název mojí bakalářské práce zní „Sociální pedagogika v myšlení buditelských učitelů.“ Toto téma jsem si vybral na základě několika důvodů. Jedním z nich bylo to, že práce navazuje na obor sociální pedagogiky, kterou studuji a to především z důvodu toho, že podstatná část mé práce se zabývá výchovou. Práce poukazuje na to, jak se vyvíjel pohled na výchovu vlivem času a díky různorodým pohledům řady myslitelů. Pouhá definice sociální pedagogiky není v současné době sjednocena díky různým pohledům a názorům na tento obor, na což teoretická část poukazuje. Dalším důvodem je ten, že má návaznost z velké části na historii, která mě zajímá. V neposlední řadě pojednává o osobě chrasteckého pedagoga, který téměř celý život vyučoval nedaleko od mého rodného města, tudíž jsem měl možnost zjistit, jaké o něm mají povědomí jeho obyvatelé.

Práci jsem rozdělil na dva základní celky. První částí je část teoretická obsahující tři základní kapitoly. Cílem teoretické části je popsat osobu Jana Nepomuka Filcíka, popsat období ve kterém žil a zároveň se zmínit o formování české pedagogiky ve vztahu k pedagogice sociální. Kapitola první pojednává o Národním obrození a obsahuje celkem šest podkapitol. Podkapitoly pojednávají například o počátcích, fázích, příčinách a základních charakteristikách NO. Zmiňuji se zde o důležitém Metternichově absolutismu, o začátku průmyslové éry a revoluci, která proběhla v letech 1848-1849. Uvádím zde také pedagogické názory anglických a francouzských myslitelů, kteří výrazným způsobem ovlivnili vývoj sociální pedagogiky. Za důležité osobnosti a předchůdce vzniku sociální pedagogiky považuji právě zmíněné osobnosti jako byl například Locke, La Mettrie, Holbach, Diderot, apod. Neopomenul jsem samozřejmě i takové osobnosti jako byl Jean Jacques Rousseau a Johann Heindrich Pestalozzi, kterým jsem věnoval zvláštní samostatnou podkapitolu. Za důležité jsem rovněž pokládal uvést podkapitolu o posledním vítězném absolutismu a vítězném obrození, které první kapitolu teoretické části uzavírají.

Druhá kapitola teoretické části se zaobírá formováním české pedagogiky. Zde jsem v šesti podkapitolách popsal základní osvícenské reformy, věnoval se vlasteneckým učitelům a skupině obrozenců, dále jsem zde zmínil úsilí české školy o reformu. Za důležité jsem rovněž považoval zmínit pedagogické hnutí do poloviny 19. století a vliv herbartismu v českých zemích. Druhou kapitolu teoretické práce jsem

uzavřel důležitou podkapitolou, která se věnuje počátkům vzniku sociální pedagogiky jak u nás, tak ve světě v návaznosti na díla vlasteneckých učitelů.

Poslední, tedy třetí kapitola teoretické části se zabývá pouze osobou Jana Nepomuka Filcíka. Zde jsem se snažil shromáždit všechny podstatné informace o tomto významném pedagogovi a to převážně z místní knihovny a muzea. Popisuji zde jeho život a dobu, ve které žil. Zmiňuji se o jeho myšlení, výukových metodách, o jeho pedagogické a hudební práci a v neposlední řadě o jeho díle.

Při tvorbě teoretické části jsem vycházel především z odborné literatury a dějepisných učebnic. Čerpal jsem rovněž ze sborníků a chrasteckých dějin, čímž bych rád vyzvednul ochotu chrasteckého městského muzea za poskytnutí podkladů pro můj výzkum. Minimálně jsem využíval internetových zdrojů.

Druhým základním celkem mé práce je část praktická, neboli empirická. Jak už jsem uvedl, Jan Nepomuk Filcík „učiteloval“ v Chrasti u Chrudimi, blízko mého rodiště. Proto byla praktická část zaměřena na průzkum názorů a poznatků místních obyvatel na tohoto slavného pedagoga. Cílem mé práce je zjistit stav povědomí chrasteckých obyvatel o tomto významném českém pedagogovi. Zajímá mne, zda-li mají respondenti povědomí o tom, kdo to byl, kde žil, kde pracoval, proč je tak významným pedagogem. Jedním z dílčích cílů práce je zjistit, zda-li mají obyvatelé Chrasti představu o buditelích a vlastenecké výchově, kterou svým velkým nasazením propagoval právě Jan Nepomuk Filcík. Dalším dílčím cílem je zjistit, jak respondenti vnímají výchovu této doby v porovnání s výchovou současnou a to především ve vztahu ke škole, rodině a obci.

1. Národní obrození

1.1. Počátky, příčiny, fáze a charakteristika Národního obrození

Národní obrození právem patří mezi nejvýznamnější období českých dějin. Je to epocha, která uzavírá naši starší minulost a současně otevírá novodobé české dějiny. Dělící čarou mezi těmito dvěma obdobími, tedy mezi husitstvím a obrozením, je bitva na Bílé hoře (r.1620), která předznamenala nejtěžší kapitolu naší minulosti – tedy dobu temna. Mluvíme-li o této době jako o období temna, nemyslíme tím pouze zvrat, který nastal po bitvě na Bílé hoře v poměrech náboženských a kulturních, ale celkový těžký úpadek české národnosti, jejího jazyka, státu a také na tíživé životní situaci a postavení pracujících mas, dále na nevolnictví a nadměrné robotní práci (Kočí, 1960).

Doba „Českého národního obrození“, nebo také „národního vzkříšení“ probíhala přibližně od poslední třetiny 18. století do roku 1848. Hlavní příčinou počátku národního obrození bylo utlačování českého jazyka a germanizace českého národa. Ve středověku i na počátku novověku byl v českých zemích užíván český jazyk, stejně jako němčina, přičemž nebyl znám pojem národního státu. Roku 1615 vydal český sněm nařízení, které předepisovalo povinnost každému, kdo se nachází v Zemích Koruny české, učit se jazyku českému. Šlo o národní zájem, díky kterému výrazně vzrostlo národní vědomí.

Dalším přelomovým rokem byl rok, již výše zmíněný, rok 1620, kdy došlo k bitvě na Bílé hoře. Po této události začala do českých zemí proudit v hojném počtu cizí šlechta, jejímž nejužívanějším jazykem byla právě němčina. Z hospodářských příčin přibylo v zemi také mnoho německých přistěhovalců. Hlavně sedláci, řemeslníci, obchodníci, horníci a skláři. Dalším důležitým mezníkem před národním obrozením byl rok 1627, kdy bylo vydáno Obnovené zřízení zemské. Účelem jeho vydání bylo zrovnoprávnění jazyka českého a jazyka německého. Namísto rovnosti obou jazyků začala němčina pozvolna vytlačovat český jazyk z oblastí kultury, státní správy, vědy, vojska i nejvyšších společenských funkcí (Čornej, 2003).

Přes veškeré úsilí českého lidu docházelo ke stále větší germanizaci. Němčina se posléze začala používat v úředních hodinách, ve školách, obchodech i kulturních

zařízeních. Docházelo rovněž k poněmčování názvů obcí, měst a němčina se začala vyskytovat i v umění, literatuře apod. (Čornej, 2003).

Zhruba můžeme rozdělit výklady o příčinách národního obrození do dvou skupin. První skupina spatřovala vrchol vědecké práce ve srovnávacím studiu zahraničních zdrojů. Hledala světové ideje, plány časově předcházející novodobým idejím jako nápodoby a ohlasy cizích vzorů. Druhá skupina podporovala význam ideových tradic domácích. To však neznamenalo, že by se v ní neobjevovaly kosmopolitní tendence. Mezi těmito dvěmi skupinami nebyly však nijak zvlášť zásadní předěly (Kočí, 1960). Největším rozdílem bylo to, že zatímco představitelé první skupiny, přestože nesprávně podřizovali české národní obrození cizím proudům, přiřazovali je k pokrokovým směrům. Viděli tedy v procesu obrození regeneraci českého „nacionalismu" doby temna. Zatímco první viděli právem v době pobělohorské a v období protireformace největší úpadek českého národa, druzí tuto dobu div neoslavovali jako období rozkvětu (Kočí, 1960).

České národní obrození bylo však prostě vydáno za pouhý ohlas evropských myšlenkových proudů 18. - 19. století. Z tohoto důvodu se domnívám, že je vhodné citovat několik tezí významných českých osobností. Jaroslav Vlček, významný literární historik, nazval naše národní obrození takto: *„Bez duševního znovuzrození evropského žádné obrození české."* Na otázku, „co probudilo národ český k novému životu", pravil, že *„národ český byl probuzen duchem času, duchem dějin v posledních desetiletích minulého 18. století a v prvních desetiletích tohoto 19. století."* Další badatelé zabývající se otázkou národního obrození „komplikovali" tyto teze zabýváním se především otázkou toho, zda-li dávali přednosti spíše vlivům francouzským, druzí německým, dále slovanským, apod. (Kočí, 1960, s. 7).

Hlavním cílem tvůrců národního obrození bylo vzkříšení, obrození jazyka českého a dále motivovat obyvatele českých zemí k národní uvědomělosti.

Podle Hrocha dnes národní obrození považujeme za proces, který vytvořil konstrukci moderních národů. Díky tomuto procesu je dnes český stát státem národním a naprostá většina obyvatel cítí příslušnost ke své zemi, jazyku, kultuře i historii. Nejdůležitější roli v tomto období sehrály skupiny obrozeneckých intelektuálů, kteří se snažily o získání důležitých sociálních, kulturních, jazykových a politických atributů již ustavených národů (Hroch, 1999). Podle Hrocha se dají události NO rozdělit do tří fází. První fáze je fáze vědeckého zájmu o etnickou skupinu a její kulturu, jazyk, minulost

apod. Druhá fáze je fáze národní agitace, kdy část členů jedné etnické skupiny se snaží získat pro národní myšlenku všechny její příslušníky a rovněž se snaží získat pro tuto skupinu od vládnoucích tříd co nejvyšší kulturní, sociální a politickou rovnoprávnost. Třetí fáze pojednává o ztotožnění se širokých vrstev právě národní myšlence (Hroch, 1999).

1.2. Metternichův absolutismus

„V mých žilách proudí Rýn. Mou otčinou je Porýní, mou vlastí Evropa.“

Období osvícenských reforem se zastavilo kvůli předčasné smrti Leopolda II, který zemřel roku 1792 a také kvůli mezinárodní situaci. Výbuch Velké francouzské revoluce 14. července 1789 prosazující občanské svobody, rovnost, volnost a bratrství Vídeň vyděsila. Po Leopoldově smrti na trůn nastoupil jeho syn František, který neoplýval příliš velkou měrou inteligence a habsburská říše se ocitla v dlouhodobých válkách s revoluční Francií. Nenávist Habsburků k revoluci se ještě umocnila poté, co byl popraven Ludvík XVI. a jeho žena Marie Antoaneta, která byla dcerou Marie Terezie. Došlo k vypracování systému evidence obyvatelstva, který sloužil ke kontrole veřejného mínění a k podchycení rebelů a nespokojenců. Osvícenský absolutismus se pak stal absolutismem policejním. V tomto období a v těchto rozporuplných poměrech se české národní hnutí neodvažovalo vystupovat s požadavky politické povahy a raději zdůrazňovalo loajalitu vládnoucímu rodu v naději, že posílí český jazyk.

V období válek proti francouzskému císaři Napoleonovi, který v ofenzivě zahájil rozvoz revolučních idejí, Vídeň ve snaze udržet přízeň české země podporovala české vrstvy, obrozeneckou inteligenci, český jazyk, české vojenské a husitské tradice. Českých zemí se boje s Napoleonem dotkly jen dvakrát a to poprvé 2. prosince 1805, kdy Napoleon vyhrál nad rakouskými a ruskými vojsky v bitvě u Slavkova, díky které zanikla Svatá říše římská. Podruhé v srpnu roku 1813, kdy Napoleonovy oddíly utrpěly porážku předjímající výsledek bitvy u Lipska. Absolutismus policejní a jeho policejní režim se ještě více upevnil po Napoleonově pádu.

Vítězové nad revoluční Francií měli obavy z jakýchkoli reforem, pokusili se proto uchovat alespoň nějaké hodnoty, jako byla autorita trůnu, církve a šlechty a také pronásledování svobodomyslných projevů. Díky pokusu o zachování těchto hodnot

vznikla tzv. Svatá aliance, což byl spolek křesťanských panovníků, který byl vytvořen rakouským politikem K. W. L. Metternichem (Čornej, 2003).

Klement Wenzel Nepomuk Lothar kníže Metternich – Winneburg – Ochsenhausen byl rakouský šlechtic, politik a diplomat. Vyrůstal ve šlechtickém prostředí a studoval ve Štrasburku, poté v Mohuči a po obsazení Porýní francouzskou armádou roku 1794 uprchl i se svojí rodinou na panství Kynžvart do západních Čech, kde byl i s rodinou považován za cizince.

Klement Metternich se poté oženil s vnučkou bývalého kancléře a knížete Václava Antonína Kounice, s Eleonorou Kounicovou. Díky sňatku se stal finančně nezávislým a zapojil se i do víděňského společenského života. Po smrti své první ženy se znovu oženil a to s Antoinettou Leykamovou. Ta zemřela pouhé dva roky po svatbě a Metternich se znovu oženil. Jeho třetí ženou se stala hraběnka Melanie Zichy-Ferraris. Metternich přežil i svoji třetí ženu a roku 1850 zemřel.

Jako diplomat začal fungovat až od roku 1801. Nejprve se stal velvyslancem monarchie u selského dvora v Drážďanech, poté u pruského dvora v Berlíně a nakonec u Napoleonova dvora v Paříži. Dále následovalo jeho jmenování na ministra zahraničí v Rakousku a roku 1813 byl povýšen do dědičného knížecího stavu. Nejdůležitějším rokem jeho života bylo povýšení na rakouského státního kancléře a to roku 1821 (Schelle, 2009).

V Habsburské monarchii jeho jméno ztělesňovalo myšlenku společenského pořádku, kdy jako rakouský kancléř a předseda Vídeňského kongresu spoluvytvořil právě spolek Svaté aliance. Tímto spolkem, s pomocí policejního dozoru, zklidnil politické poměry v habsburské říši. Proto se hovoří o období Metternichova absolutismu (Čornej, 2003). Schelle, Tachem a Veselá zároveň dodávají, že tento spolek byl prvotní myšlenkou ruského cara, kterou se snažil Metternich naplnit. Svatá aliance jako spolek vznikla přesně 26. září 1815 jako spojenectví tří křesťanských panovníků. Byl to rakouský císař František I, pruský král Friedrich Vilém III. a ruský car Alexandr I.. Všichni spojenci spolku bojovali společně proti revoluci, nacionalismu a liberalismu (Schelle, 2009). Metternich nebyl příznivcem českého státu, jazyka a kultury a nepřál českému hnutí v prosazování českých hodnot (Čornej, 2003). Po porážce Rakouska v roce 1809 bylo zpečetěno nové spojenectví s Francií, kdy na jeho radu došlo ke svazku rakouské arcivévodkyně Marie Luisy s císařem Napoleonem. V přátelském kontaktu byl rovněž i s ruským carem Alexandrem I.. Po Napoleonově neúspěšném

ruském tažení Metternich nejprve vyčkával a až v roce 1813 vstoupil do nové protinapoleonské koalice, která v bitvě národů u Lipska zvítězila a poté obsadila Paříž (Schelle, 2009).

Zahraniční rakouskou politiku řídil Metternich téměř čtyřicet let a za tu dobu nezměnil ani jednou své politické zásady. Byl zapřísáhlým monarchistou, měl negativní zkušenosti s revolucí a zastával názor, že prosazení liberálního a nacionálního principu by vedlo k rozkladu monarchií v Evropě. Uctíval pořádek, zákony a legitimitu a jeho ideálem byla evropská rovnováha ve formě velmocenské pentarchie. Díky jeho inteligenci, zkušenostem a jeho politické obratnosti prožila habsburská monarchie dlouhá desetiletí klidu na velmocenském výsluní. Jeho dlouholetým přítelem a poradcem byl osobní tajemník Friedrich Geneze. Metternichova myšlenka spočívala v jednotě různosti, kdy jednotu symbolizovala osoba schopného monarchy, kdy pod jeho vládou ji bylo možné udržet dohromady. Na počátku roku 1848 došlo ve Vídni k ozbrojeným srážkám lidu s vojskem. Za následek těchto vzpour bylo několik desítek mrtvých. Císař František I. byl donucen propustit Metternicha ze svých služeb. Ten odešel do Anglie a na sklonku života žil střídavě ve Vídni a na svém panství na zámku Kynžvart. Zemřel roku 1859 ve Vídni, jeho ostatky byly převezeny do rodinné hrobky v Plasích, kde spočívají dodnes.

Jak bylo uvedeno výše, Metternichův absolutismus utlačoval rozvoj českých zemí a nepřál českému národnímu hnutí v jeho kulturních, jazykových a politických požadavcích. To se samozřejmě nelíbilo české inteligenci. Proto v roce 1831, díky Františku Palackému, vznikla Matice česká, která měla za úkol sdružovat české vlastence a financovala vydávání česky psaných publikací. Od té doby bylo vůdčí postavení Palackého mezi vlastenci nepochybné. Reprezentačním střediskem pražského českého měšťanstva byla Měšťanská beseda, a to od roku 1846. Duch české národní emancipace se více prosazoval po roce 1840, kdy Metternichův ochaboval. Od roku 1846 se ujal vydávání Pražských novin Karel Havlíček Borovský, stoupenec liberálních idejí, protivník každé formy absolutismu. Byl to důkaz, že se české obrození začalo zabývat politickými otázkami (Čornej, 2003).

1.3. Začátek průmyslové éry

Od roku 1844 se v českých zemích začal značně rozvíjet průmysl a veškeré jeho odvětví. Mnoho lidí si začalo uvědomovat důležitost hospodářství a průmyslu, opírajícího se o strojovou výrobu. Inteligence českých podnikatelů, řemeslníků, jako byl František Ladislav Rieger, Jan Perner, Karel Havlíček Borovský nebo František August Brauner pochopili, že náš stát výrazně zaostává za některými evropskými zeměmi, zejména za Německem. Pochopili, že pokud se má český stát prosadit v kulturní a politické sféře, musí získat náležitou ekonomickou váhu. Metternichův režim průmyslový rozvoj nijak nepodporoval, ba naopak jej potlačoval a obával se jakýchkoli technických novinek. Industrializace často totiž rozrušuje staré normy a pořádky v zemi, přeje dravým podnikatelům a směřuje k vytvoření občanské společnosti. Občanská společnost se vyznačuje rovností mezi všemi lidmi a vrstvami společnosti, dochází v ní ke svobodě náboženské, svobodě projevu, shromažďování a spolčování. Z těchto důvodů nechtěl Metternich zavádět veškerá moderní opatření, techniky a reformy. I přes jeho nesouhlas se nedalo vítězství průmyslového věku zabránit, protože si je vyvinul sám život. Revoluce se v českých zemích, z důvodu nízkého kapitálu a lpění na starých postupech, rozvíjela po celou první polovinu 19. století. Rozjíždět se začala nejprve v textilní výrobě a po ní se začalo rozvíjet strojírenství, zejména v Liberci, Brně a Praze. Další rozvoj zaznamenalo také hutnictví železa. Průmyslová výroba tak postupem času odsuzovala k zániku a poklesu českých řemeslníků. *„K plnému vítězství velkovýroby nad malovýrobou došlo ale až ve druhé polovině 19. století.“* Prudký rozvoj tovární a železniční výroby byl podmíněn epochálním vynálezem – parním strojem. Nastal tedy věk železnice. Se zaváděním strojů do průmyslových podniků jsou spjaty i první dělnické bouře. Dělníci stávkovali a rozbíjeli stroje, jelikož se domnívali, že jim ubírají práci (Čornej, 2003, s. 98).

1.4. Revoluce 1848-1849

Pomineme-li dělnické vzpoury a bouře, stav české společnosti, i přes Metternichovský absolutismus, pokračoval na prahu roku 1848 téměř idylicky. Tlak mezi českými a německými zeměmi na kulturním poli nevykazoval žádné dramatické rysy. Rok 1848 však ale přinesl převratné změny. Revoluce a její reformace se šířily od Paříže s jediným cílem a to zbortit zkostnatělý systém nastolený Svatou aliancí. Snahou

bylo zbavit šlechtu a církev přehnaných privilegií a zaručit všem obyvatelům stejná občanská práva a svobody. Praha se politicky probudila souběžně s Vídní, kde první revoluční nápor smetl Metternichův režim. Došlo ke zrušení cenzury a k příslibu demokratické ústavy. První velké politické shromáždění se konalo 11. března v Praze, kdy jeho výsledkem bylo ustanovení Svatováclavského výboru, který vypracoval petici, která se obracela na císaře s požadavky sociálními, politickými a jazykovými. Ferdinand V. vyšel téměř ve všech požadavcích vstříc, kromě požadavku o spojení zemí Koruny české v jeden celek. Velkou událostí v rámci revoluce v českých zemích byl otevřený dopis Františka Palackého, ve kterém odmítl spojení českého a německého národa v novém Německu. Zároveň se v dopise vyslovil pro myšlenku přestavby rakouského císařství ve federaci středoevropských národů, které by tím dosáhli politické svébytnosti. Samostatnost malých národů mezi moderním Německem a Ruskem pokládal za neschůdnou. Byl tedy propagátorem austroslavismu, což je přeměna Rakouska ve společenství politicky rovnoprávných národů a to včetně slovanských. Tato myšlenka byla projednávána na Slovanském sjezdu roku 1848. Na sjezdu se sešlo 340 zástupců slovanských národů žijících v habsburské monarchii. Na sjezdu byl přijat manifest, který odsuzoval politický a národnostní útlak. Další jednání na Slovanském sjezdu bylo přerušeno výbuchem pražského povstání 12. července 1848. Povstání naznačovalo tomu, že dochází ke střetu různých názorů, kdy barikádníci podléhali vlivu radikálních demokratů z politického klubu Repeal, liberálové dávali přednost Palackému a Havlíčkovi, tedy klidné a důsledné reformě politického systému. *„Porážka pražského povstání poskytla důkaz, že se konzervativní síly nevzdávají.“* Nad Prahou došlo k vyhlášení výjimečného stavu a k rozpuštění Národního výboru. Politická aktivita se tedy přenesla na jednání ústavodárného sněmu do Vídně a poté do Kroměříže, kde poslance čekal neslavný konec (Čornej, 2003, s. 100).

Na rozdíl od Anglie, ve které již v 17. století vládnul kapitalismus, ve Francii panoval stále feudální systém spojený s absolutistickou monarchií. Šlechta a duchovenstvo byl stav privilegovaný, kdežto „třetí stav“ byl bezprávný a vykořisťovaný. Zbídačeným nejširším lidovým vrstvám byly ukládány pouze povinnosti a odpírána jejich, především politická, práva. Osvícenští filozofové se tak zaměřovali převážně na kritiku církve a šlechty a tíhli k přírodě, společnosti a vlastní duševní síle člověka.

V osvícenském myšlení tvoří nejvýznamnější směr tzv. ,,francouzský materialismus“. Jeho nejznámějšími zástupci jsou La Mettrie, Holbach, Helvétius a Diderot. Tento proud vychází z mechanistické přírodovědy světa, který je podřízen několika přírodním zákonům. Představitelé tohoto směru se zabývají přírodou a lidským vědomím a razantně odmítají náboženství, v čemž došlo k zásadní změně. Člověka chápali jako složitý stroj, přičemž jeho vědomí je rozděleno na jednoduché elementy – na počitky a vjemy. Duševní děje jsou pak vyloženy jako spojování těchto jednoduchých složek, i když byla koncepce světa francouzského materialismu později překonána, splnil tento směr důležitý úkol ve vývoji filozofie a poznání společnosti. Tento směr jako první viděl člověka ruku v ruce s přírodou, ze které ho vytrhlo náboženství. Nebyli však schopni pochopit spojitost člověka, jako produktu společenského vývoje (Somr, 1987).

V roce 1848 otřásla celou Evropou tzv. buržoazní revoluce. Za krajně neuspokojivého stavu ve kterém bylo na počátku 18. století francouzské království, objevují se zde návrhy na vytvoření nové demokratické výchovy, která by umožnila všem občanům dosáhnout vzdělání, čímž se také zařadit do společnosti a prosazovat revoluční ideje – rovnosti, volnosti a bratrství. Nejvíce myšlenek týkající se výchovy můžeme najít především v dílech Helvétia, Diderota a Holbacha.

1.4.1. Pedagogické názory v dílech anglických myslitelů, anglická škola v 17. - 18. století

V 18. století nastává doba osvícenství, doba nazvaná, dle I. Kanta, dobou emancipace lidstva z nesvéprávnosti, do které se samo uvedlo. Doba charakterizovaná vyvrcholením víry evropského člověka v sílu a moc rozumu. Osvícenci usilovali převážně o to, aby se vzdělání a poznání dostalo každému bez rozdílu a pokud možno co nejvíce lidem. Usilovali také o to, aby místo církve vedl společnost a školství stát. Působením encyklopedistů přechází hnutí osvícenství z Anglie do Francie (Štverák, 1983).

V 17. století, kdy došlo k dovršení feudalismu začal v Anglii nástup buržoazie a tedy i kapitalismu. Hlavním mluvčím zájmů mladé anglické buržoazie byl John Locke, který byl na svoji dobu velmi pokrokový. Při určování cílů výchovy nevycházel z učení o vrozených idejích ani z náboženství, ale vycházel ze zájmů pracujícího člověka. Ve svých spisech zdůrazňoval hlavně význam přírodních věd, nových metod

vědeckého poznání a pokouší se o smír vědy s náboženstvím. Locke rovněž vychází z představy boha jako stvořitele světa. Vytváří ale novou teorii poznání, která je založena na zkušenosti, kdy naprosto a bezmezně odmítá středověký obsah vzdělání zahrnující *„sedmero svobodných umění“*. Místo něho vytváří systém zdělání reálného. Dále ho můžeme považovat za tvůrce senzualistické mravní teorie výchovy a dokonalému systému tělesné výchovy.

Jeho pojetí výchovy je takové, že by už od raného věku mělo docházet k formování charakteru, mravní ukázněnosti a rozvoje vůle chovance. Člověk by měl podle Locka umět ovládat sám sebe, krotit své vášně a touhy a řídit se tím, co nařizuje rozum. Autoritu by měly děti spatřovat ve svých rodičích a vychovatelích již od ranného dětství. Snažil se zavádět pracovní školy pro nižší vrstvy společnosti. Mělo by v nich docházet k učení se manuálním pracím, osvojování si kázeňských předpisů a pravidel. Velmi známá je rovněž i jeho filozofická práce Pojednání o lidském rozumu, kde tvrdí, že člověk se rodí jako *„tabula rasa“*, což znamená neposkvrněná nebo nepopsaná deska, kdy člověk nemá žádné zkušenosti a nic neprošlo jeho smysly, je tedy čistý. Locke to formuloval i známým citátem: *„Nic není v rozumu, co předtím nebylo ve smyslech“*. Locke byl inspirací pro J. J. Rousseaua, který ho obdivoval hlavně za reformu o individuální výchově a také pro Helvétiuse (Štverák, 1983, s. 105 - 108).

1.4.2. Pedagogické názory v dílech francouzských materialistů

Osvícenská filozofie ve Francii připisovala rozumu a osvětě absolutní přednost zejména v oblasti politiky a výchovy. Tyto názory se vyskytovaly hlavně v dílech francouzských filozofů - materialistů druhé poloviny 18. století. Mezi nejvýznamnější francouzské materialisty této doby se považují zejména La Mettrie, Holbach, Helvétius a Diderot.

Francouzští materialisté vyzdvihovali do popředí rozum a osvětu, odsuzovali politická i jiná privilegia šlechty, která byla dána její rodovou či dědičnou prevalencí. Člověka považovali za produkt výchovy a prostředí, neuznávali revoluční činnost člověka, jeho schopnost měnit okolní prostředí a zároveň s tím i vlastní přirozenost (Štverák, 1983).

La Mettrie byl radikální ateista, vedl silnou kritiku proti náboženství a feudalismu. Na lidskou bytost nahlížel jako na mechanismus. Vycházel z Descarta, Newtona a Locka a jeho senzualismu. Tvrdil, že víra v Boha překáží vědeckému

poznání přírody. Byl pronásledován církví a úřady, poté musel z Francie emigrovat. Tvrdil, že vše je stejnorodá hmota, která se projevuje různými formami a pohybem. Duši považuje za materiální princip, který umožňuje člověku poznávat, pamatovat si a hlavně cítit. Pouze myšlení je přirozenou funkcí těla.

Záměrně uvádím jednoho z nejznámějších představitelů tzv. sociálně politického směru francouzského materialismu Claudie Adriena Helvétiuse, který se proslavil významným slavným spisem O duchu, který vzbudil poprask mezi širokou veřejností a výrazně se tak zapsal do období francouzské revoluce. Helvétius v něm tvrdí, že *„mravní hodnocení má základ v tělesné libosti a nelibosti, v lásce, k sobě samým jako zdroji veškeré mravnosti“*. Domníval se, že mravní jednání může být ovlivněno pouze tím, co se dotkne osobního zájmu člověka, čili že z pociťování slasti a bolesti pramení vášně a potřeby zvláště biologické. Za nejdůležitější faktor Helvétius pokládá sebelásku, jako snahu o slast a uspokojení osobního zájmu vyhýbáním se bolesti. Lidé pak mohou být ctnostní pouze spojením správně pochopeného osobního zájmu se zájmem společnosti, tedy s osobním blahem. Jako jeden z prvních tvrdil, že lidé nepřicházejí na svět dobří, ani zlí. Podle jeho názoru je formuje prostředí a výchova, která je určena zákonodárstvím. Francouzská vláda tento spis odsoudila a nařídila ho spálit. Jeho další, velmi přínosné dílo, O člověku, jeho rozumových schopnostech a výchově se rovněž pokládá za velmi přínosné. Zde Helvétius zdůrazňuje hlavně vztah mezi zákonodárstvím a morálkou. Tvrdí, že jestliže jsou špatné zákony, pak je také výchova špatná (Somr, 1987, s. 53 - 54). Dle Štveráka ve spise veškerý prostor věnuje výchově a odmítá učení o vrozených idejích, považuje zde tedy výchovu za všemocnou - *„výchova nás dělá tím, čím jsme“*. Domníval se tedy, že když bude výchovou změněno mínění lidí a budou-li vyvráceny jejich předsudky, změní se i společenské zřízení. (Štverák, 1983, s. 110). Za velmi důležité u Helvetiuse rovněž pokládám jeho odmítavý postoj ke scholastickému pojetí vyučování. Zamýšlel zavést všestranné vzdělávání pro život, namísto tzv. „učení se slov“. Tím, že dával přednost školní výchově před výchovou rodinnou a že požadoval naprostou sekundarizaci školy, zapůsobil velmi výrazně na našeho významného a zároveň prvního vzdělavatele učitelů a prvního univerzitního profesora pedagogiky G. A. Lindnera. Ten se na Helvétia odvolává především v díle Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním. Zároveň vydal i jeho významný spis O člověku (Somr, 1987).

Jako jeden z velmi významných francouzských encyklopedistů stojí v čele francouzské buržoazie Denis Diderot, který ve svém díle Pojednání o kráse zdůrazňuje významnost vztahů uvnitř věcí, stejně jako mezi věcmi navzájem.

Když bychom srovnali myšlenky Helvétia a Diderota zjistíme, že Diderot nepopírá dědičnost a v zásadě souhlasí s Helvétiem v požadavku, aby se výchovy dostalo všem, *„od ministra až po posledního venkovana“* a aby škola byla povinná a státem řízená. *„I když Diderot ve větší míře než Helvétius zdůrazňuje význam přirozených vloh a schopností člověka, nedochází ještě k pochopení změnitelnosti přirozené povahy člověka, který svou činností mění svou vlastní přirozenost.“* Oproti Helvétiusovi dále tvrdí, že si člověk přináší svoji osobní mravnost na svět už při narození od přírody, ale potřebuje k tomu nabýt ještě zkušenosti (Somr, 1987, s. 54 - 55). Somr ještě dodává, že i když v docenění významu výchovy Diderot s Helvétiusem zcela souhlasil, nepřeceňoval ji. Tvrdil, že výchovou nemůžeme dosáhnout všeho i když je velmi významná. Výchova může pomoci rozvinout vlohy dobré a tlumit vlohy špatné nebo je měnit. Velký význam přisuzoval poznání, vědě a rozumu, což jsou významné nástroje pokroku. Byl to jeden z nejvýznamnějších encyklopedistů té doby (Štverák, 1983).

Mezi francouzskými materialisty zaujímá zvláštní místo také Paul Heinrich Dietrich von Holbach. Podle něho je každý člověk jiný, lidé se liší především svým temperamentem a také vlohami, které má dané již od přírody a které jdou výchovou dále pozměňovat a rozvíjet (Štverák, 1983). Somr dodává, že v rozporu s Diderotem považuje výchovu za stejně důležitou jako Helvétius. Dále odmítá náboženství, stejně jako Voltaire. Považuje ho za *„bludný výtvor teologů“*. Holbach svoji kritikou feudalismu a náboženství a rovněž svoji spoluprací s encyklopedisty přispěl k přípravě revolučních návrhů na změnu francouzského školství (Somr, 1987, s. 56).

1.4.3. Jean Jacques Rousseau

Tomuto velmi známému autorovi, který se dlouhá léta zabýval výchovou a který díky svým myšlenkám dopomohl revolučním reformám a změnám v pohledu na výchovu člověka, bych rád ve své práci věnoval zvláštní kapitolu.

Vedle francouzských encyklopedistů a materialistů přípravu Francouzské buržoazní revoluce nejvíce ovlivnil právě Jean Jacques Rousseau. Ten vycházel z názoru, že duševní stránka je pouhá ozdoba lidského společenství, oproti tomu tělesná stránka je právě zakladatelem společenského života. Kultura a civilizace mění celé národy v otroky a zužuje svobodu člověka. Základní jednotící myšlenkou Rousseaua názoru na výchovu vystihuje tvrzení, že *„všechno je dobré, co vyšlo z rukou Původce světa, vše se kazí pod rukama lidskýma“* (Somr, 1987, s. 57).

Rousseau rovněž, jako všichni francouzští buržoazní myslitelé, kritizoval kulturu feudální společnosti tím, že tvrdil, že vzdělání sice zjemnilo mravy lidí a sdružilo je, ale zároveň zničilo jejich svobodu, rovnost a štěstí. Jak uvádí Štverák, J. J. Rousseau se domnívá, že společnost člověka kazí a zubožuje ho, zatímco příroda by ho učinila šťastným a dobrým. Dále tvrdí, že čím má člověk nižší postavení, tím blíže má k přírodě a tím víc je lepší – a naopak (Štverák, 1983).

Jako nejdůležitější poznatek o díle a tvorbě J. J. Rousseau shledávám to, že byl jako rozhodný obránce práv dítěte, uznán jako zakladatel přirozené a svobodné výchovy. Respekt k dítěti se u něho projevuje v ohledu na jeho potřeby, zejména v oblasti tělesného vývoje a hygieny. Odmítá se dívat na dítě jako na „malého dospělého“ a prosazuje ochranu jeho práv a individuality před civilizovanou společností (Somr, 1987). Přirozenou výchovu vyzdvihuje ve svém nejznámějším díle Emil čili o výchově (1762), které pojednává o způsobu výchovy člověka v přírodě jako přípravu na novou buržoazní společnost. Dílo pojednává o fiktivní postavě Emila a Žofie. Dílem se inspirovali nejznámější myslitelé a filozofové jako například Kant, Pestalozzi, Goethe, Robespiere, Tolstoj, Rolland, Krupská, aj. Dílo bylo rovněž i cílem kritiků, jako byl Napoleon, Voltaire nebo Taile. Mělo ve světě neuvěřitelný ohlas a rovněž neocenitelný význam. Díky tomuto románu došlo k zákazu tělesných trestů na dětech, výchova se stávala přirozenější a svobodnější, nespočívala už pouze jen v systému odměn a sankcí, příkazů a zákazů. Román se skládá z pěti knih, každá kniha je věnována určitému časovému úseku výchovy v životě dítěte nebo dospívajícího.

1.) do 2 let – tělesný vývoj, otužování

2.) od 2 do 12 let – rozvoj smyslů

3.) od 12 do 15 let – výchova rozumová a pracovní

4.) od 15 do 21 let – výchova mravní

5.) výchova Žofie, budoucí manželky Emilovy (Štverák, 1983).

Účelem výchovy je příprava pracovitých, nezávislých a aktivních jedinců, kteří si sami dokáží hájit svá práva. Nutno je převychovat všechny nepracující příživníky, aristokraty a feudály. Důležité je rovněž *„netvořit ctnosti, ale vyhýbat se neřestem, neučit pravdě, ale vyvarovat se omylů“*. Výchova k nám přichází poprvé od přírody, kdy představuje rozvoj našich schopností a orgánů. Za druhé pochází od lidí a pak nám pomáhá naučit se používat těchto nových rozvinutých schopností. Za třetí přichází od věcí, kdy na nás působí výchova při získávání zkušeností z předmětů, které na nás působí. Rousseau také kritizuje tzv. „předčasnou pozitivní výchovu“, domnívá se, že je nepřirozená, protože urychluje přirozený vývoj dítěte – důležité jsou především city! Dítě se rodí jako dobré, necvičené, nezkažené, kazí ho až člověk a také společnost, je tedy třeba nejprve vychovat společnost a dospělé jedince, aby sami mohli vychovávat dále (Štverák, 1983, s. 114).

1.4.4. Johann Heindrich Pestallozi

Tento významný pedagog měl velmi názorově blízko k F. J. Herbartovi a J. J. Rousseaovi. Herbart odmítal teorie Rousseaua, ale velmi si vážil právě Pestalloziho, který byl rovněž Rousseauovým velkým obdivovatelem. Tento zvláštní paradoxní vztah mezi těmito váženými, a přesto názorově odlišnými pedagogy se dá vysvětlit pouze všestranností Pestalloziho všestranného pedagogického myšlení. Z toho důvodu jsem pokládal za důležité tak významného pedagoga uvést i ve své práci a stručně se zmínit o jeho výchovně vzdělávacích myšlenkách. Dílo a práce tohoto významného pedagoga měla zásadní vliv pro rozvoj základního školství.

Základní myšlenkou Pestalloziho je, že *„dítě musí být vychováno svobodou k nutnosti a nutností ke svobodě a učiněno schopným svobody užívat“*. Dále tvrdí, že by se již odmalička děti měly vychovávat s tím, aby znaly, co je to nutnost a co je to

poslušnost. Právě nutnost, přísný pořádek a neměnné zákonitosti mají ovládat vyučovací hodinu. Učitel by se měl chovat lidsky a respektovat svobody dítěte, přesto však musí umět zachovat přísnou omezenost a uzavřenost vyučovacího předmětu – aby dítě vidělo nezmateně věc samotnou, bez stínu. Dle Pestalloziho je třeba kombinovat tyto hodiny od hodin her a volné zábavy, ve kterých se má dítě pohybovat svobodně a neomezeně. Jako první tedy vytvořil takové podmínky, které spojují plánovanou povinnou výuku s dobrovolnou zájmovou činností, což učí mládež zároveň studijní kázni a k tvořivému uplatnění svobodné aktivity (Cipro, 1984, s. 214).

Somr dodává, že Pestallozi byl rovněž velkým filantropistou. Krátce po dvacátém roce svého života založil ústav pro sociálně slabé a žebrající nebo opuštěné děti, ve kterých se snažil rozvíjet nové hospodářské metody – tedy práci a také je vyučoval triviu. Podpora od vyšších vrstev a obce však nestačila a Pestallozi byl nucen ústav zavřít.

Pro Pestalloziho znamenalo samotné vyučování souhru smyslového vnímání s pracovní, mravní, estetickou výchovou a rozumovým vzděláním. K tomu, aby si dítě osvojilo nějaké poznatky je třeba zapojit veškeré smysly, důležitá je rovněž pozornost, zkušenost, pozorování, rozvoj rozumu a obohacení smyslů představami. Děti by měly být schopny rozpoznat, co je důležité, co je podstatné od nepodstatného. Dále by měly umět srovnávat a zobecňovat, teprve pak se zjistí, jestli výkladu opravdu rozumí (Somr, 1987).

Nejznámějším dílem Pestalloziho je Linhart a Gertruda, kde jasně popisuje prolínání pracovní výuky s výukou vědomostí a přimět tak rodiče, aby začali svoje děti posílat do školy (Cipro, 1984).

1.5. Poslední vítězství absolutismu

Po příchodu protirevolučních sil do českých zemí došlo ke změně na trůně. Dne 2. prosince 1848 Ferdinanda V. vystřídal František Josef I.. Další změnou bylo vydání tzv. oktrojované ústavy. Odsouzení radikálně demokratických osnovatelů pražského květnového spiknutí roku 1849 bylo pouze jedním z kroků, kterými vláda přitahovala šrouby. Opravdové sebevědomí však konzervativcům navrátila až porážka městských oddílů v bitvě u Világoše dne 13. srpna 1849. Revoluční období se poté uzavřelo. Došlo k rozpadu vrchnostenského správního systému a vznikla nová organizace veřejné

správy. Habsburské mocnářství pak, ve snaze udržet si svoje území, sáhlo znovu po absolutismu. Opět došlo ke snaze odbourávat občanská práva a svobody a docházelo k obrovskému tlaku na známé liberálně smýšlející osoby. Palacký se proto stáhl do ústraní a Havlíčka čekal přikázaný pobyt v Brixenu. To už bylo v době, kdy tvůrcem nové vlny absolutismu byl Alexandr Bach (Čornej, 2003).

Neoabsolutismus nebo také Bachův, Bachovský absolutismus či Františkojosefínský absolutismus je označení pro formu vlády v Rakouském císařství v letech 1851 - 1859. Došlo k němu díky potlačeným revolucím z let 1848 a 1849 a ideově navazovalo na osvícenský absolutismus 18. století. Bachův absolutismus byl zaveden tzv. silvestrovskými patenty z 31. prosince 1851. Díky těmto patentům došlo ke zrušení oktrojované ústavy (cs.wikipedia.org). Oktrojovaná ústava rakouské monarchie ze dne 4. 3. 1849 představovala vyvrcholení snah po centralizovaném habsburském státě. Obsahem ústavy bylo jednotné říšské občanství, jednotné obchodní a celní území, dvoukomorový říšský sněm složený ze sněmovny poslanecké a panské a říšskou radou. Měla rovněž značné pravomoci císaři a jeho ministrům. Dříve než začala být uplatňována, byla zrušena silvestrovskými patenty, které opět nastolily absolutismus (www.cojeco.cz).

Silvestrovské patenty byly legální základy bachovského absolutismu. *„Jednalo se o soubory dvou patentů a jednoho kabinetního listu z 31. prosince 1851, jimiž František Josef I. odvolával oktrojovanou ústavu, ve které byla zrušena březnová ústava z roku 1849, zavedena ústava nová (tj. Zásady organického řízení korunních zemích Rakouského císařství), ale také potvrzeno zrušení roboty. Silvestrovské patenty stvrzovaly občanskou rovnost před zákonem, zrušení poddanství, ochranu náboženství a stanovovaly politickosprávní strukturu monarchie.“* Díky těmto patentům byl položen základ absolutistické vlády (cs.wikipedia.org).

Bachův pád přišel po tom, co došlo k porážkám v Itálii a Lombardii. Po něm došlo k mnoha politickým a hospodářským reformám, které přispěly ke zrodu nové občanské společnosti. Docházelo k politickému uvolňování, roku 1859 byl nastolen živnostenský řád, který odstraňoval zbytky cechů a zaváděl svobodu podnikání. 20. října 1860 vydal František Josef I. tzv. říjnový diplom, který zásadně odmítá absolutismus, přiklání se k ústavním principům a souhlasí s volbami do zastupitelství. Roku 1861 byly obnoveny zemské sněmy a zřízena říšská rada, která byla složena

z poslanecké sněmovny a panské sněmovny. Členové této rady byli jmenováni panovníkem. Této pocty se dostalo například Františku Palackému. Stále ale bohužel platilo, že nemajetní volit nemohou, a to až do roku 1897. Roku 1867 došlo k rakousko-uherskému vyrovnání, stvrzenému korunovací Františka Josefa I. uherským králem a tak se Habsburská monarchie změnila v konfederaci dvou rovných částí. Části byly spojeny osobou panovníka, vojenskou a zahraniční politikou a obě užívaly název Rakousko-uherská říše. Důležitou ústavou byla rovněž ústava prosincová, která rozšířila občanská práva a Habsburská říše byla konečně říší ústavní (Čornej, 2003).

1.6. Vítězné obrození

Vítězné obrození, návrat k renesanci, nebyl náhodný. Český národ ukázal světu, že se znovu narodil a rozvíjí se natolik, že hodlá přispět i k rozvoji světové civilizace. Čeští umělci prosazovali sebeuvědomění a poukazovali na slavnou minulost husitskou nebo období vlády přemyslovské dynastie. To vše se promítlo například ve stavbách novorenesančních – Národní divadlo, Rudolfinum, později Národní muzeum, jako práce desítek až stovek českých malířů, sochařů či architektů. Docházelo také i k hospodářským a průmyslovým rozvojovým změnám, vzrostl rozvoj dělnictva, proběhl proces urbanizace a výrazné změny nastaly i v politice.

Na konci roku 1874 se česká národní strana rozdělila na dvě samostatné organizace. Mladočeši založili Národní stranu svobodomyslnou, která byla vedena bratry Grégry. Tato strana hájila zájmy především malých i větších podnikatelů a širších vrstev a snažila se o rozvoj jazyka českého. Cílem této strany bylo založení české univerzity, co se podařilo naplnit roku 1882 rozdělením Karlo - Ferdinandovy univerzity na českou a německou. Strana Staročechů měla konzervativnější tendence, avšak obě strany setrvávaly v zásadách českého státního práva. Po smrti Františka Palackého roku 1876 a při změně rakouské vlády dospěly obě strany k rozhodnutí, že opustí pasivní rezistenci a opětovně vstoupí do říšské rady (Čornej, 2003).

Po vítězném obrození docházelo ke snahám vyřešit soužití Čechů a Němců. Výsledkem byly tzv. punktace, které se týkaly menšinového školství, obsazování míst na úřadech a užívání jazyka českého a německého jako úředních jazyků. Česká národní veřejnost však dohodu zhodnotila jako prohru, zatímco Mladočeši slavili vítězství.

Okolo velkých měst, kam odcházelo mnoho obyvatel za prací vyrůstalo mnoho nehezkých činžovních domů a vznikala dělnická předměstí. Roku 1870 vznikla rovněž dělnická politická strana. Předáci dělnických stran Zápotocký, Pecka a spol. založili roku 1878 Československou sociálně demokratickou stranu dělnickou, která se za devatenáct let stala součástí říšské rady. Cílem této strany bylo pomáhat nižším vrstvám lidu, zakázat dětskou práci, zavést osmihodinovou pracovní dobu, kapitalistickou výrobu nahradit výrobou řízenou státem, zavést plat úměrný práci a v neposlední řadě se snažili zavést volební právo pro všechny (Čornej, 2003).

2. Formování české pedagogiky

2.1. Osvícenské reformy

Země Koruny české byly v 17. století součástí habsburské monarchie. Hlavním městem této rozsáhlé země byla Vídeň. Ani neustále se zvyšující státní daně však nestačily pokrýt dluhy tohoto státu a monarchie se dostala do těžké krize.

Díky ztrátě průmyslového Slezska a poklesu významu habsburské monarchie bylo jasno, že politika založená na starých principech v konfrontaci se změněnými poměry neobstojí. Díky tomu se rok 1748 označuje v dějinách jako počátek rozsáhlých reforem. Tyto reformy sloužily jako opatření k tomu, jak se co nejdříve přizpůsobit potřebám průmyslového věku a zaujmout vyšší postavení mezi evropskými velmocemi.

Jako první v Habsburské monarchii začala osvícenské reformy prosazovat císařovna Marie Terezie. Ta vycházela z nového myšlenkového proudu – osvícenství. Pojem osvícenství vyzdvihoval hlavně lidský rozum, je odmítavou reakcí na barokní religiozitu a náboženskou nesnášenlivost, dále se opírá o lidský rozum, humanismus a přírodní vědy. Osvícenství je také proudem, který si vytyčil nové a v té době neznámé duchovní, estetické a etické principy, které daly základ dnešním konceptům svobody, rovnosti, pokroku, demokracii a také lidským právům (cs.wikipedia.org). Panovníci tak svoji moc neodvozovali od božího práva, ale zaměřovali se převážně na logiku a rozum. Chtěli zvýšit kvalitu vzdělání obyvatel a omezit moc katolické církve. Jedinou možností tedy bylo postupně zbavovat církev jejího majetku.

V době osvícenství tedy nastalo mnoho změn. Docházelo například ke změnám v řízení státu a v životě lidí. Měnily a vydávaly se nové zákony, předpisy, vyhlášky. Rušily se ty předpisy, které danému proudu nevyhovovaly a nebyly v souladu s osvícenskými principy.

Osvícenská doba nepřinesla lidem úplnou svobodu, rovnost a volnost. Byla tzv. předvstupními vrátky příchodu doby národního obrození.

2.2. Tereziánská a Josefínská reforma

V období Terezínských a Josefínských reforem se v českých zemích postupně rozkládaly feudální výrobní vztahy a začal proces Národního obrození, o kterém jsem se zmiňoval ve výše uvedených kapitolách. Reformy Marie Terezie představovaly snahu o upevnění centralizované a absolutistické monarchie. Lidové školství v českých zemích mělo svůj počátek v německém školství, které bylo v té době vyspělejší (Somr, 1987).

Cipro uvádí, že v roce 1774 Marie Terezie prohlásila, že škola je a zůstane vždy pro všechny časy politikům. Provedla tedy základní úpravu rakouského elementárního školství. Důležité je, že zavedla povinnou školní docházku do triviálních škol pro mládež mezi 6-12 rokem i v českých zemích. Tyto školy nesly název právě po triviu, jež s v nich vyučovalo. Povinné bylo ale také náboženství, na venkově nauka o hospodářství a ve městech o základech průmyslové výroby. Později byly ve městech zřizovány trojtřídní školy hlavní, ve kterých se krom výše zmíněného vyučování, vyučovala také latina, zeměpis, přírodopis, sloh, kreslení, dějepis, měřičství a hospodářství.

Problémem vzdělávání v českých zemích bylo to, že hospodářské možnosti státu pokulhávaly za potřebami společnosti a vláda tedy neměla zvláštní zájem na rozvoji vzdělání. Šestiletá povinná školní docházka Marie Terezie byla po dlouhou dobu neuskutečněna a ještě za doby Josefa II. bylo v českých zemích 230 000 dětí školou povinných, z kterých chodila do školy tak polovina. Vládě tedy na vzdělávání nezáleželo a fyzickou práci a hospodářství stavěla zejména u lidových mas na první místo. Povinná školní docházka byla ve školském zákoníku z roku 1805 dokonce vládou kritizována. Později se odpovědní vládní činitelé vyjadřovaly opatrněji, ale i tak vzdělávání nevěnovali přílišné pozornosti. Po bouřlivých událostech roku 1848 se začalo zdokonalovat studium na gymnáziích a reálkách. Reorganizace středního školství byla schválena až roku 1854, kdy byly zřízeny osmiletá gymnázia a sedmileté reálky. Až za dlouhých šestnáct let poté došlo i k reorganizaci škol obecných a měšťanských a roku 1869 byla nařízena osmiletá povinná školní docházka pro všechny děti a mládež bez rozdílu (Cipro, 1984).

Habsburská monarchie se po válečných neúspěších, které byly zřejmě také důsledkem negramotnosti lidu, snažila o posílení absolutistické monarchie. Proto Marie Terezie povolala z pruského Slezska školského reformátora J. I. Felbigera, aby pomohl

zlepšit školství v monarchii. Johann Ignaz von Felbiger tvrdil, že lidové vzdělání lze zlepšit zavedením nových a lepších metod, jako zavedení didaktických zásad, hromadné vyučování, zkoušky po každém semestru, atd. Felbiger zavedl povinnou školní docházku v Prusku pro děti a mládež ve věku od pěti do dvanácti let, proto se Marii Terezii zdál jako vhodný kandidát pro uskutečnění školských reforem. Felbiger dorazil do Vídně 1. května 1774 a již 6. prosince byl vydán Všeobecný školní řád pro normální, hlavní a triviální školy. Měl téměř osmdesát paragrafů rozdělených zvlášť pro pohlaví, povinnosti škol a učitelů, stupeň a předmět. Školní povinnost, ale v tu dobu ještě nebyla určena zcela přesně a její porušení nebylo nijak sankcionováno.

Důležitou osobou u školských osvícenských reforem byl také osobní lékař Marie Terezie Gepard van Swieten, který pomáhal reformovat univerzitní studium, zavedl nové osnovy, zřizoval další katedry, přednášel více německy než latinsky. Důležitým mezníkem byl také rok 1791, kdy na pražské univerzitě vznikla katedra stolice českého jazyka vedená Františkem Martinem Pelclem. Všechny reformy řídil nejvyšší orgán zřízený roku 1759 – Dvorské studijní komise, které byly podřízeny zemské studijní komisi. Tyto orgány měly za cíl právě ustanovit povinnou školní docházku. Nejprve kladly na rozvoj škol nižších a ustanovily, že školy mají být rázu státního, nikoli církevního. K tomu došlo po roce 1773 při zrušení jezuitského řádu. Školy latinské (gymnázia) sloužily spíše pro děti z vyšších společenských rodin. Josef II. zavedl na těchto školách od roku 1784 školné. Na úspěchu reformních snah se také výrazně podílel Karl Heinrich Seibel, který řídil reformu gymnázií, byl členem zemské školní komise, požadoval výchovu a vzdělávání pro všechny a za stejných podmínek a velmi zábavnou a přitažlivou formou rozvíjel zásady osvícenství. Další důležitou osobností tohoto období byl Ferdinand Kindermann. Byl členem zemské školní komise a vrchní školský dozorce v Čechách. Snažil se o co nejvyšší rozvoj nižších škol a dbal o vydávání učebnic. Potom, co došlo k zrušení Dvorské školní komise mu Josef II. svěřil velmi důležitou funkci vrchního ředitele „německého“ školství, čímž získal pravomoc nade všemi zemskými školními komisemi i nad uherskou správou (Somr, 1987).

Výchova k industrii se u nás začala rozkvétat hlavně v 80. letch 18.století za účelem vychovat zdatné pracovníky s přiměřeným intelektuálním vybavením a určitými profesionálními dovednostmi. Josef II. se snažil školství rozvíjet pro dobro státu, průmyslu a hospodářství. Proto se vyučovalo zejména včelařství, tkalcovství,

průmyslové výrobě, chmelařství, hedvábnictví, atd. (Somr, 1987). Děti tedy měly získat vše potřebné pro budoucí zaměstnání.

„Na konci 18. století se tedy konstituoval obecně platný systém školství, který byl vybaven vnitřními předpisy, učebními osnovami a určený každému občanovi. K tomu výrazně přispěl i Josefem II. zavedený státní dozor krajských školních komisařů, kteří za stav školství ve státě odpovídali" (Somr, 1987, s. 159).

2.3. Vlastenečtí učitelé, generace obrozenců

Termínem „vlastenecký učitel" označujeme představitele učitelské generace z roku 1774-1848, který v podmínkách centralizující a germanizující školské reformy usiluje o českou národní školu. Česká národní škola, kde se mluví českým jazykem s českým obsahem vzdělání je chápána jako konstituování novodobého českého národa. Činnost vlasteneckých učitelů se rozvíjela v souvislosti s národním obrozením a národním hnutím (Somr, 1987).

Zvůle vítězného Ferdinanda II, vyhnala po bitvě na Bílé hoře tisíce rodin české šlechty, měšťanstva a také české inteligence. Mezi jedním z vyhnanců a největších pedagogů vůbec byl – Jan Ámos Komenský (Kočí, 1960). Čeština si stále udržovala svoji vysokou úroveň. Český lid, konkrétně nižší a střední vrstvy, se snažil češtinu neustále využívat a prosazovat.

Objevují se tu první vlastenci, kteří prosazují svůj jazyk a českou minulost. V minulosti se objevovalo Zemské vlastenectví (oddanost ke státu), v této době začala převažovat oddanost k národu. Roku 1785 vzniká první české divadlo – divadlo Nosticovo a mnoho dalších v Praze. O sedm let později vzniká stolice českého jazyka a literatury na univerzitě Karlově. Zatím se ale obrození českého jazyka děje jen ve vysoce vzdělaných kruzích a někteří obrozenci ani nevěří, že by se mohl český jazyk používat v běžné mluvě (www.historika.fabulator.cz).

Cílem buditelů bylo vytvořit pro Čechy společné národní vědomí a posílit národní hrdost. Podle Connera nejprve příslušnost k národu pociťovala pouze hrstka lidí z vyšších vrstev, větších měst a také samozřejmě skupiny intelektuálů. Prostší obyvatelé, převážně z vesnic, pociťovali příslušnost spíše regionální či lokální (Conner, 1994). Müller dodává, že těmito nejsilnějšími identifikacemi byl bohemismus, moravanství a slezanství (Müller, 2002).

Somr dodává, že se rozlišují dva základní typy vlasteneckých učitelů. Prvním typem je učitel josefínský s protigermanizačními tendencemi, který ve školní praxi zastává praktický josefínský utilitarismus. Snažil se o dvojí vyučování, tedy o to, aby se české děti učily v češtině a děti německé v němčině. Učitel vlastenecký je národnostně uvědomělý učitel, jehož snahou je úsilí o propagaci českého jazyka jako jediného jazyka v českých školách. Další snahou tohoto učitele je rozvíjet triviální vzdělání na venkovských školách. Téměř u všech vlasteneckých učitelů je patrná spolupráce s národními obrozenci.

Učitel vlastenec vznikl ze staršího typu učitele kantora, který byl ekonomicky zabezpečen díky své hudební činnosti v kostele a při lidových slavnostech, jeho pedagogická činnost byla druhořadá a nebyla zdrojem obživy. Na školní práci nebyl náležitě připraven, znal pouze základy trivia a hru na hudební nástroj. Městský učitel měl být schopen vše vyučovat v němčině, venkovský učitel německému jazyku moc neholdoval. Až školské reformy Marie Terezie a Josefa II. ustanovily zákonodárnými úpravami nároky na učitelovo vzdělávání.

Od počátku 19. století do konce třicátých let působila činnost první generace vlasteneckých učitelů, kteří v roce 1809 založili vlasteneckou společnost. Členy této společnosti byl J. L. Ziegler – redaktor prvního česky psaného časopisu o výchovných otázkách „Přítel mládeže“, autor školní metodiky. J. Č. Formánek vytvořil úplnou a teoreticky zdůvodněnou metodiku elementární školy „Listy“, kterou sepsal na základě kritiky současné školy a současného učitele. Učitel musí mít podle něho dostatečné vzdělání o předmětech, které učí, ale měl by mít i znalosti z oborů jako je psychologie a pedagogika. Další ze členů první generace vlasteneckých učitelů patří V. Metelka, zakladatel podkrkonošské houslařské školy a rovněž osoba, které jsem mé práci věnoval nejvíce prostoru – Jan Nepomuk Filcík. Tato generace by se dala charakterizovat převážně individualistickou činností, kdy kroužky a vlastenecká sdružení byla doposud výjimkou. Představitelé první generace lze označit za hrdiny učitelského povolání. Navazovali kontakt s obrozenci za účelem budování národní školy. Na jejich úsilí navázala až druhá generace, která byla součástí českého národního hnutí v jehož čele stála mladá česká buržoazie.

Generace druhá, působící ve čtyřicátých letech 19. století, se charakterizuje převážně organizovaností. Představiteli této generace byli K. S. Amerling, J. V. Svoboda, který působil ve výchovné opatrovně pro předškolní mládež a napsal

významný spis Školka čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek. Vedle Školky napsal také metodiku čtení, psaní a jazykového vyučování. Do této generace patří také K. A. Vinařický, který se snažil český jazyk rozšířit do všech stupňů škol a je autorem mnoha čítanek. J. Bačkora, Amerlingův spolupracovník na první české škole v Praze, svoji metodickou práci zaměřil na jazyk ve vyučování. Jeho bratr Š. Bačkora dal jako první podnět k založení prvních soukromých učitelských porad a sepsal metodiku pro vlastivědu – Pouť z domova po vlasti. Neméně důležitým představitelem byl J. F. Šumavský, který se podílel na formování pojetí praxe v hradecké opatrovně a také na budování domácí metodické teorie předškolní výchovy. Nejznámějším představitelem této generace byl J. J. Ryba – stojí mezi oběma generacemi. Cílem Rybova pedagogického působení byl člověk ušlechtilých mravů a občanských ctností.

Díky této generaci došlo k prosazení požadavku české hlavní školy, českého pedagogického časopisu a hlavně také k fungování české národní školy. Docházelo k novému zařazení předmětů, snaha o vyučování výhradně v českém jazyce, učení se o české zemi, o českém národu, využití didaktických zásad a návaznost na tradice Jana Amose Komenského (Somr, 1987).

Příkladem osvícenského humanisty a rovněž nejznámějším představitelem první generace obrozenců byl Josef Dobrovský. Ten se výrazně zajímal o český jazyk. Jeho tvorba se řadí do tzv. obranné fáze, která probíhala počátkem 70. let 18. století do počátku 19. století. Probíhalo zde bránění jazyka, jednalo se o období učeneckého zájmu. Datují se sem počátky českého divadla, básnictví a také žurnalistiky. V této době se lid stavěl proti Josefínkým centralizačním snahám. Umělci a vědci této doby hledají inspiraci převážně v klasicismu a osvícenství. Dalšími výraznými osobnostmi byli rovněž Václav Thám, Antoním Jaroslav Puchmajer a Václav Matěj Kramerius (Čornej, 2003).

Druhé období, které skončilo rokem 1848, poznamenali hlavně Josef Jungmann a Josef Kollár. Jungmann značně rozvinul terminologii jazyka českého, ale dokonce se snažil češtinu povyšovat na jazyk vědecký. Tato generace patří do tzv. fáze ofenzivní (počátek 19. století a konec 20. let 19. století). V této době se rozvíjejí vědecké a filosofické směry, v popředí stojí dějiny a jazykovědná studia. Dalšími výraznými osobnostmi této generace byl například Václav Kliment Klicpera, Matěj Kopecký , Jan Nepomuk Štěpánek, Milota Zdirad Polák, Antonín Marek, Jan Evangelista Purkyně, Jan

Svatopluk Presl, Karel Bořivoj Presl, František Palacký, Pavel Josef Šafařík, František Ladislav Čelakovský.

Třetí a poslední fáze národního obrození je fáze „vyvrcholení obrozeneckých snah“, která probíhala od 30. let 19. století do 50. let 19. století. V této fázi se jednalo o vítězství národního obrození, které se stalo již celonárodním hnutím. Byla spjata s národním obrozením a osobou Palackého, dále s romantismem a Karlem Hynkem Máchou a také s počátkem realismu a s osobou Boženy Němcové. Jako konec národního obrození bývá uváděn rok 1848, kdy došlo v Evropě k revoluci, která se nevyhnula ani českým zemím (Kočí, 1978).

2.4. Úsilí o reformu české školy 1848 - 1849

Revoluční rok 1848 rozbouřil celou Evropu díky opoziční vlně buržoazně demokratickému a národně osvobozeneckému hnutí proti přežilým společenským problémům (Somr, 1987).

V popředí reformátorů českého školství stál Karel Slavoj Amerling, který v tu dobu vytyčil plán osvětové práce mezi českým lidem a zdůraznil v něm nutnost vzdělání národních učitelů. V roce 1839 zahájil stavbu výchovného ústavu pro vědecké bádání a šíření vědomostí – Budeč. V ústavu zavedl chemické laboratoře, knihovnu, nemocnici, dílny, posluchárny a zavedl v nich i výchovné porady. Vyznamenal se rovněž i Návrhem pro národní školy, kdy v první části popisuje výchovný cíl a prostředky k jeho dosažení a ve druhé části specifikoval jednotlivé druhy národní školy pro děti ode dvou do čtrnácti let. Zde již nebyla primárním cílem pouze výchova poslušného žáka, ale také výchova vzdělaného, energického a konkurence schopného podnikatele, který by jako konkurence vytlačil německou buržoazii a posílil tak český národ. Národní školství Amerling zamýšlel rozdělit na školky, přípravy a věcnosti (Štverák, 1983). K. S. Amerling měl velké pochopení pro situaci nižších tříd a věřil, že pozvednutí hospodářského blahobytu a zmenšení fyzické bídy lidu se zmenší i počet abnormálních dětí a zvýší se počet dětí normálních (Štverák, 1983).

O reformu české školy v letech 1848-1849 se také výrazně zasloužil F. A. Brauner, který se zabýval veškerými požadavky a pravidly týkající se učitelů. Dalším reformátorem byl J. Kollár, který zřizoval mateřské školy a zavádí praktické vyučování a školní reformy (Somr, 1987). Štverák dodává, že klade na první místo náboženství

a jazyk mateřský (Štverák, 1983). P. J. Šafařík dodává, že by se mělo mateřským jazykem vyučovat alespoň do třetí třídy (Somr, 1987). Bojoval za rovnoprávnost jazyka českého s jazykem německým (Štverák, 1983).

Na počátku roku 1848 došlo ke zrušení Dvorské studijní komise a byla nahrazena zřízeným ministerstvem vyučování.

Dalším reformátorem je J. E. Purkyně, který navrhoval, aby středoškolská studia byla zaměřena prakticky. J. E. Vocel se snažil zkvalitnit učitelskou přípravu na povolání. Velké zásluhy na utváření národní školy měl Karel Havlíček, který kritizoval poskytování nadměrných prostředků pro vojsko a státní byrokracii a snažil se prosadit povinné vysokoškolské vzdělání pro učitele a kněze. V díle „Duchovný komunismus" podrobně zpracoval otázky výchovy a vzdělání lidu Karel Sabina (Somr, 1987).

„V roce 1849 bylo vídeňské ministerstvo vyučování přejmenováno na ministerstvo duchovních záležitostí a vyučování."

2.5. Pedagogické hnutí do poloviny 19. století

Poté co došlo k porážce revoluce 1848, došlo v oblasti výchovy a vzdělávání k řadě zásadních opatření, které na delší dobu opět zbrzdily jejich další vývoj. V roce 1855 došlo k uzavření dohody mezi státem a církví, podle které se vyučování na nižších a vyšších školách podřídilo právě církvi (Štverák, 1983). Somr (1987) dodává, že církev pak rozhodovala o obsahu učiva, osnovách, schvalovala učebnice, nepodporovala kreativitu učitelů a tudíž uvázlo řešení otázek školské reformy.

„K zásadnímu řešení problému lidového vzdělávání v Rakousku, tedy i v Čechách, došlo až na sklonku šedesátých let." V tomto období rovněž došlo k oslabení moci církve, která již měla na starost pouze organizaci a řízení vyučování náboženství (Somr, 1987, s. 165). Přelomový byl „květnový zákon", tedy základní školský zákon, který ustanovoval pravidla na školách obecných. Stanovil osmiletou školní povinnost, povinné vzdělávání učitelů a další pravidla týkající se zásadního chodu školy a obsahu učiva (Somr, 1987). Rád bych se zde zmínil také o hlavních zásadách základního školského zákona, které uvádí ve své publikaci Štverák. Hlavními zásadami jsou ty, že věda a vyučování jsou svobodné, stát má nad vzděláním vrchní dozor, církev se stará pouze o vyučování náboženství, všechny jazyky v zemi jsou si rovny, učitelé se vzdělávají na pedagogických ústavech čtyřletých (Štverák, 1983).

Za základní pozitiva nového zákona lze pokládat sekularizaci (zesvětštění) a také etatizaci (zestátnění). Významné bylo rovněž prodloužení školní docházky a nastavení pravidelného platu pro učitele, čímž se zvýšilo i jeho postavení ve společnosti (Somr, 1987). Rozhodující pro hodnocení zákona, který upravoval naše školství až do roku 1948, je fakt, že jeho důsledkem byl dualismus školské soustavy. Od roku 1869 u nás tedy fungoval tento školský systém: školy obecné a měšťanské byly určeny převážně pro venkovskou chudinu, školy střední dětem středních a vyšších vrstev. Po ukončení obecné nebo měšťanské školy nebyly předpoklady k dalšímu studiu a děti odcházeli přímo do praxe. Na vysokou školu se žáci mohli dostat jedině přes školu střední, které však byly v omezeném počtu. Dětem z nižších vrstev byly nepřístupné z důvodu placení školného. Tento nedemokratický školský systém fungoval až do vydání zákona o jednotné škole. Zákon se často setkával s nepříznivým ohlasem. Kritizovali ho hlavně podnikatelé, kteří tím přišli o levnou dětskou pracovní sílu, dále obce z důvodu nadměrných výdajů na vydržování škol a taky církev. Zákon byl tedy roku 1883 znovelizován a byly zavedeny tzv. úlevy pro rodiče dětí z nemajetných rodin. Dále došlo k zpřesnění měšťanské školy, která se stala školou „vyšší“ a připravovala žáky pro průmysl a zemědělství. *„Až na uvedenou úpravu měšťanky byla novela regresem v rakouské školské politice jenž postihl celé generace dětí a učitelů, neboť novela byla zrušena teprve tzv. malým školským zákonem v roce 1922“* (Somr, 1987, s. 170). V důsledku potřeb rozvíjejícího se průmyslu došlo k rozvoji různých typů škol, které navazovaly na školy měšťanské nebo nižší střední školy a byly podporovány průmyslovými podniky. Jejich zaměření bylo především praktického rázu: řemeslné, technické, oděvní, obuvnické, kupecké, apod.

2.6. Vliv herbartismu v českých zemích a jeho následovníci

Johann Friedrich Herbart byl německý filozof, psycholog a rovněž významný pedagog 19. století. Snažil se vybudovat systém pedagogiky jako vědy založené na filozofii, přičemž psychologii pokládal za základ pedagogiky. Snažil se nalézt základní element psychické činnosti, za který pokládal představu. Herbart rozpracoval řadu důležitých didaktických otázek, které platí dodnes. Herbartovy myšlenky se ale za jeho života mnoho nerozšířily. K rozšíření jeho názorů došlo až po jeho smrti (herbartismus).

Jeho vykladači jednostranně vyložili jeho záměry a vnesli do vyučování nepříznivé změny. Touto nepříznivou změnou byl formalismus, tedy dodržování přísných pravidel, řádu a kázně, které výrazně snižovali kreativitu dětí a naplňovali je přemírou poznatků. To vedlo k potlačování iniciativy dětí, k jednostrannému zdůrazňování klasického humanitního vzdělání. Řada autorů jako například Lev Nikolajevič Tolstoj či Stefan Zweig, popisuje atmosféru strnulosti a strachu panující ve škole, tuhou kázeň spojenou s příkazy, zákazy a tělesnými tresty (cs.wikipedia.org).

Od období šedesátých let vznikal v českých zemích ve značné míře český průmysl a právě v tomto období u nás působila celá řada osobností inspirovaná myšlenkami Herbarta. U nás jej reprezentovali například P. Durdík, J. Mrazík, J. Sokol, M. Tyrš, J. Klika, J. Durdík, F. Čupr, J. Dastich, O. Hostinský, A. Janů, F. B. Květ, J. Lepař, E. Makovička a rovněž G. A. Lindner, který byl bezpochyby největším a nejvýznamnějším pedagogickým myslitelem 19. století u nás. Tvrdil, že bez etiky a estetiky nemůže být pedagogika skutečnou vědou. Převládala by v ní totiž pouze jen teorií nepodložená praxe. Zavrhl rovněž tělesné tresty a cílem jeho výchovného a vzdělávacího snažení byla výchova sebevědomého a humanisticky zaměřeného člověka.

2.7. Počátky sociální pedagogiky a průmět sociální pedagogiky v dílech vlasteneckých učitelů

Sociální pedagogika je v našich podmínkách relativně mladý obor, neexistuje mnoho publikací a velká část naší společnosti nemá představu o čem tento obor pojednává.

O společenských souvislostech výchovy věděli lidé již ve starověkém Řecku, kdy zdůrazňovali myšlenku, že výchova má akceptovat požadavky společnosti. Aristoteles v díle Politika tvrdí, že by měla výchova v rodině navazovat na platnou ústavu státu a projevovat by se měla při společenském uplatnění člověka. Sociální funkci výchovy vyzdvihává rovněž Platon, podle kterého může výchova být jako jednou z forem státního donucování a zajistit tak bezproblémové fungování státu. Každý občan by měl být soběstačný, vzdorovat svému osudu a nedožadovat se soucitu. V těchto tvrzeních však ale chybí myšlenka lidské empatie k lidem, kteří se ocitnou v nouzi. Úvahy o tom, že stát nemůže zlepšit morálku jako jediný, ale že je třeba dalších vlivů

a další myšlenky, že je třeba podat pomocnou ruku trosečníkovi najdeme až u římského filozofa Seneky.

Ve středověku v období scholastiky, kdy byla určující křesťanská víra byl jednou z největších osobností T. Aquinský, který tvrdil, že chudoba je nutný společenský jev a význam společenského pořádku a také tvrdil, že všichni co nemají majetek jsou povinni pracovat.

V období humanismu a renesance došlo k odklonu od Boha směrem k člověku, začaly se zdůrazňovat jeho potřeby a přání. Člověk začal být vnímán jako individuum, tedy osobnost výjimečná, jediná a originální. Mimořádný význam připisují výchově utopičtí socialisté T. Morus a T. Campanella a také francouzští encyklopedisté C. Helvetius, D. Diderot a F. Voltaire. Filozofická východiska sociální pedagogiky můžeme najít především v osvícenství, jehož základem byla idea dobra a spravedlnosti a také snaha odstranit nedostatky, změnit mravy a politiku ve společnosti. V souvislosti s touto myšlenkou bych rád zmínil osobu velmi významného pedagoga a učitele národa J. A. Komenského, který výchovu chápal nejen jako kultivaci jedince, ale jako prostředek nápravy světa. Jeho sociální cítění ukazuje např. známý názor, že výchovu a vzdělání je třeba poskytnout všem bez rozdílu stavovské příslušnosti, bohatým i chudým, chlapcům i děvčatům. Ze všech autorových děl vyplývá, že výchovu považuje za velmi důležitou věc. Stejně jako předešlí autoři, tak i R. Owen tvrdí, že každý člověk je produktem společenského prostředí a výchovou lze dosáhnout změny v jeho chování a jednání.

Na vznik sociální pedagogiky měla velký vliv především sociologie, kdy její zakladatel A. Comte zdůrazňoval úlohu výchovy. Cíl výchovy spatřuje ve snaze podřídit individuální zájmy zájmům společnosti. Výchova je podle něho důležitým prostředkem socializace, měla by přispívat ke stabilizaci společnosti a chránit ji před jejím rozpadem.

V důsledku hledání sociálních souvislostí výchovy a jako reakce na psychologizující pojetí vznikají ve 2. polovině 19. století na pomezí pedagogiky a sociologie hraniční disciplíny – pedagogická sociologie od E. Durkheima a sociologická pedagogika nebo sociologie výchovy. V tomto období dochází ke snahám o řešení sociálních problémů a zaostalosti dětí a mládeže z chudých sociálně slabých rodin. Důležitou osobností v tomto smyslu byl J. H. Pestalozzi, který založil ústav pro výchovu chudých dětí a útulek pro sirotky. Založil tedy základy pedagogiky

sociální péče. Z toho důvodu ho většina autorů pokládá za zakladatele sociální pedagogiky. Jiní považují za zakladatele P. Natorpa, který věří, že pod vlivem výchovy se bude celý svět postupně zdokonalovat a povede k vytoužené lidské jednotě. Pojem sociální pedagogika ale poprvé použil německý pedagog A. Diesterweg. Tento termín poprvé použil v díle Rukověť vzdělání pro německé učitele. Termín dále nerozvedl a nevysvětlil.

Počátky sociální pedagogiky bývají spojovány se jménem G. A. Lindnera. Právě jeho osobnost patří k našim největším pedagogům. Napsal řadu prací z filozofie, pedagogiky a sociální psychologie. Především jeho dílo Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním je velmi důležité pro rozvoj sociální pedagogiky u nás. Právě v této práci použil pojem sociální pedagogika a rozvíjel v ní své názory na sociální funkci výchovy. Tvrdil, že je velmi důležité společenské poslání výchovy, tedy výchovu „člověka" připravovaného pro život společenský a ne jen pro konkrétní povolání nebo profesní roli. Snažil se také o demokratizaci výchovy a o co nejširší zpřístupnění školy a vzdělání všem. V období po r. 1918 neměl G. A. Lindner příliš mnoho následovníků. Přesto někteří, např. A. I. Bláha výrazně přispěli k rozvoji sociologickým základům pedagogiky. V Sociologickém revue se zabýval vztahem pedagogiky a sociologie. V publikaci Sociologie dětství zase uvažoval o problémech prostředí vzhledem k jeho vlivu na výchovu. Ve druhé části této publikace pojednává o sociologické pedagogice, kde je hlavním cílem zjišťování vlivů společenského prostředí na jedince. Důležité je bránit rušivým vlivům společenského prostředí. Tato část knihy je *„orientována k zřetelům tedy k čemu vychovávat a stanovuje výchovné cíle."* (Bláha, 1927, s. 25).

Oproti Německu a Polsku u nás v období I. republiky nenajdeme žádné výrazné dílo ani osobnost reprezentující naši sociální pedagogiku. Díla byla zaměřena na problémy ze života a autoři sami je nepřiřazovali k žádné vědní disciplíně. Především práce F. Štampacha se týkala dětí toulavých a cikánských. Práce P. Pittery zase problémy etnických menšin. Zabýval se hlavně problémy židů, němců a romů a datum jeho narození bylo zařazeno mezi významná data UNESCO a rok 1995 (sté výročí narození) se stal rokem tolerance. Pitter se zasloužil také o založení Milkova domu, který sloužil pro děti trpící mezi světovými válkami. Dílo, které se v tomto období vymyká všem ostatním je dílo S. Velínského – Individuální základy sociální pedagogiky, ve kterém se autor pokusil vymezit obor, předmět který vnímá jako rozvoj

všech dispozic osobnosti, které se mění pod vlivem prostředí. Úkolem sociální pedagogiky je pak zjišťovat činitele sociálního původu, kteří ovlivňují život člověka ve společnosti. V jeho pojetí pak sociální pedagogika splývá s pedagogikou celou.

Významnou negativní událostí sociální pedagogiky při jejím rozvoji byl rok 1948, kdy došlo k prohlášení sociologie za buržoazní pavědu. Celá pedagogika se jevila jako sociální a nebylo tak třeba rozvíjet specifickou disciplínu. Obrat nastal v polovině 60. let, a to pod vlivem politických změn v tehdejším SSSR. Začala vznikat nová sociologická pracoviště a nově začal vycházet Sociologický časopis. Otevřel se tak prostor pro rozvoj sociální pedagogiky. Rok 1967 byl velmi významným z důvodu vydání díla autora K. Gally – Úvod do sociologie výchovy, které pojednává o sociální pedagogice. Zde považuji za významné zejména autorovo vyjádření širšího pojetí sociální pedagogiky. Sociální pedagogika podle Gally se chápe jako *„péče o vzdělání širokých sociálních vrstev, tedy i jako péče osvětová, a poskytování vzdělání je vnímáno jako předpoklad pro lepší uplatnění.“* K tomu pak dodává, že *„v socialistické společnosti je u tohoto hlediska veškerá pedagogika sociální“* (Galla, 1967, s. 34 - 35).

Z českých pedagogů se k sociální pedagogice skutečně hlásil a snažil se ji vzkřísit profesor M. Přadka, který ve své publikaci Výchova a prostředí popisuje sociálně - pedagogické trendy v západní Evropě od konce 50. let 20. století a přináší tak první informace o sociální pedagogice v zahraničí. O sociální pedagogice píše ještě v díle Vybrané problémy vztahu výchovy a prostředí. Situaci sociální pedagogiky zhodnotila J. Hroncová, která uvádí, že *„vývoj sociální pedagogiky v evropském kontextu byl ve 20. století značně diferencovaný a nerovnoměrný. Jestliže v Německu, Švýcarsku, Rakousku i Polsku se sociální pedagogika rozvíjela intenzivně, v Československu stagnovala. V Čechách, ale ani na Slovensku nevzniklo žádné větší ucelené dílo“* (Hroncová, 2005, s. 111).

Největším a rovněž zásadním zlomem v rozvoji sociální pedagogiky byl rok 1989 a jeho společenské změny. Termín sociální pedagogiky se začal užívat častěji, vnikaly nové publikace a učebnice, vznikaly vysokoškolské obory, mnoho autorů se snažilo význam a definici sociální pedagogiky jasně vymezit. Pro vývoj polistopadové sociální pedagogiky měl značný význam také vznik Sdružení pro sociální pedagogiku a sociální prevenci, které spolu s Nadací pro systematická studia, výzkum a modely řešení sociálně - patologických jevů a jinými odbornými sdruženími začalo vydávat

v roce 1992 časopis ÉTHUM s podtitulem Bulletin pro sociální pedagogiku, jeho prvním šéfredaktorem byl Klíma.

Shrneme-li vývoj sociální pedagogiky u nás, dojde nám, že největšího rozmachu při rozvoji sociální pedagogiky došlo po roce 1989. Problémem ale je, že dodnes většina naší společnosti neví, co termín sociální pedagogika vyjadřuje, termín sociální pedagog se nenachází ani v profesních tabulkách. Celkově je i nadále tento důležitý obor opomíjen, což je velká chyba.

3. Jan Nepomuk Filcík

3.1. Život a doba

V oblasti národního obrození působila ve školství řada vynikajících pedagogů. Jedním z nich byl chrastecký vlastenecký učitel, spisovatel, hudebník a metodik Jan Nepomuk Filcík (foto viz příloha 1). Velmi významným pedagogem je především z toho důvodu, že svými unikátními a osobitými koncepcemi a uceleným systémem výuky čelil na reakce proti osvícenským reformám, které měly zajistit lepší uspořádání státu, církve a tím i školství (Prchalová, 1985).

Jan Nepomuk Filcík byl rovněž alternativním pedagogem. Pokoušel se vytvořit vlastní, netradiční a neobvyklou, zato úspěšnou školu.

Narodil se roku 1785 v Kopidlně, zemřel roku 1837 v Chrasti. Jeho otec byl tesařský mistr v Kopidlně, kam Filcík chodil do triviální školy. Tamní učitel Antoš v něm brzy objevil velmi bystrého žáka s neobyčejným talentem, proto se mu věnoval daleko více než ostatním žákům. Učil ho hrát i na hudební nástroje, konkrétně na klarinet, housle, violu a varhany.

Roku 1803 odešel Jan Nepomuk Filcík na tříměsíční kurz pro začínající učitele do Jičína. Po kurzu nastoupil do obce Ostrožno a začíná rozvíjet svojí učitelskou a profesní dráhu. Tentýž rok odchází do Prahy a stává se pomocným učitelem na Strahově. Roku 1808 vyučuje v Hrochově Týnci a poté na přání biskupa Tadeáše a hraběte Trauttmansdorfu míří do Chrasti u Chrudimi (Sborník, 1995).

Na škole v Chrasti u Chrudimi Jan Nepomuk Filcík učil téměř celý život. Školy v této době byly zřizovány v sídlech far a byly pod přímým působením církve. Hlavním předmětem výuky bylo především náboženství, základy trivia a hospodaření. Výuka probíhala převážně v češtině a povinnost školní docházky byla určena dětem od 6 - 12 let (Prchalová, 1985).

Jan Nepomuk Filcík byl veřejností vnímán jako odbojný učitel, který bojoval proti světské a církevní vrchnosti, i když měl velmi dobré vztahy s biskupem z Hradce Králové. Můžeme to dokázat Filcíkovým dílem Přírodopis a Kratochvilník školní pro mládež dospělejší československou, kdy tato učebnice byla vytištěna v biskupské knihtiskárně v Hradci Králové (Sborník, 1995).

3.2. Vyučování a metody nejen sociálně pedagogické

Za své pedagogické počínání dostával pochvalné dekrety Královéhradecké konzistoře. Dokonce byl jmenován vzorným učitelem (Berkovec, 2001). Rozepře proti jeho práci nastaly poté, co se se svými myšlenkami a pedagogickými praktikami dostal mimo vyjeté a obvyklé koleje. Jeho neobvyklost spočívala právě v jeho díle a materiálech, které svědčí o jeho způsobech vyučování a jeho požadavcích na žáky, které nebyly malé. Filcík vyráběl mnoho vyučovacích pomůcek sloužících pro lepší pochopení učiva. Metoda názornosti tedy byla Filcíkova oblíbená, stejně tak, jako mezipředmětové vztahy. Dle Klapala byl J. N. Filcík spíše propagátorem modelu „radostné a zpívající školy". Minimálně trestal a maximálně zpíval a to v každé hodině (Sborník, 1995). Velmi rád používal metodu Sokratovského rozhovoru, která velmi pozitivně ovlivňovala žákovo myšlení a logické uvažování. Většina Filcíkových zásad je platná dodnes: látku vykládat na praktických příkladech, nepřednášet novou látku, aniž by došlo k opakování předešlé, každý nový příklad ukončit opakováním, atd. Tyto myšlenky jsou podobné myšlenkám J. A. Komenského. V současné době oceňujeme i vliv Filcíka na hospodářství. Zaváděl zde nové metody včelaření, štěpařství a zemědělství. Pod jeho vlivem byli v celém kraji zakládány zahrady a stromořadí. Filcík se rovněž snažil venkovské žáky naučit dovednostem, které by využili v praktickém životě. Snažil se uvést do rovnováhy jejich duševní a tělesnou činnost, vštěpoval žákům úctu k práci v duchu svých myšlenek, že společnost potřebuje jedince nejen vzdělané, ale i pracovité (Prchalová, 1985).

Šmíd dodává, že Filcík zpřetrhal pouta, která navrhovala ve škole nadále zachovat pouze náboženství, základy trivia a základy hospodářství. Proto zavedl výuku mluvnice, slohu, přírodopisu, zeměpisu, dějepisu, včelařství, štěpařství, hedvábnictví, atd. Pro všechny tyto předměty sepsal pro své žáky učebnice. Filcík rovněž pořádal výlety, slavnosti zpěvu, snažil se budit mezi obyvatelstvem národní vědomí. Byl obrovským vlastencem a mateřský jazyk pokládal za jedině způsobilý k vyučování (Šmíd, 1927).

3.3. Dílo J. N. Filcíka

V době Filcíkova působení neexistovaly žádné příručky pro učitele, pouze Febigerova Metodní kniha, podle které učitel zapisoval slova a poučky začátečními písmeny na tabuli v podobě přehledných tabulek. Učivo pak učitel zkoušel podle zkratek, což bylo velmi náročné na paměť žáků. Filcík ukládal všechny své zkušenosti ve spisech, kdy základem byly přípravy na hodiny. Tyto spisy poté Filcík vydal pro potřebu učitelů do obecných škol. Celkem Filcík napsal dvacet čtyři spisů, z nichž tiskem vyšlo pouze jedenáct.

První kniha, kterou vydal po své dvacetileté praxi byly Pravidla dobropísemnosti české, což byla příručka pro učitele, podle které mohli vyučovat mateřský jazyk. Tyto pravidla se zanedlouho stala natolik oblíbenými mezi učiteli, že se brzy dočkaly svého druhého vydání. Za osm let napsal Filcík písemnosti pro nejoutlejší mládež českou a moravskou, podle které si měli žáci osvojit psaní slohu a také psaní úředních i soukromých dopisů.

Co se týče oblasti logického myšlení, Filcík napsal čtyři početní knihy, z nichž tři vyšly tiskem. Souhrn zkušeností z vlastního vyučování, který byl určený začínajícím učitelům nazval Proč a proto při umění početním. Další jeho příručky se nazývaly Rychlý počtář aneb krátce obsažené počítání z hlavy a Rychlý počtář aneb krátce obsažené počty z hlavy pro mládež dospělejší.

Filcík přikládal velký význam také mravní výchově žactva. Z toho důvodu vydal mravný kalendář s připojeným navedením ke zpěvu. První část obsahovala přísloví napsaná veršem i prózou, která má sledovat výchovný cíl. Připojený návod ke zpěvu je sbírkou písní s metodickými pokyny jejich nácviku. Zpěv považoval Filcík za nejúčinnější výchovný prostředek a rovněž dovedl ocenit jeho vliv na duševní život a vývoj dítěte. Hudební teorií se zabýval v díle nazvaném Houslí škola, což je sbírka pravidel a příkladů hudby.

Ve třicátých letech byly Filcíkovy spisy rozšířeny po většině venkovských škol. V té době se zaměřil na sestavování tzv. kratochvilníků, neboli čítanek, ve kterých se snažil o hlubší vzdělání mládeže.

Filcík byl člověkem velice vzdělaným, zabýval se mnoha vědními obory, což můžeme rozpoznat v jeho díle Starožitnosti co kratochvilník školní. V této příručce se žáci mohli zábavnou formou seznámit se starou mytologií a dějinami kdy součástí byl

také zeměpis a přehledný popis Čech – Starožitnosti aneb pamětihodné věci minulých věků a československé učitelstvo a odrostlou mládež. O tom, že se Filcík zabýval rozvojem praktických dovedností u žáků, se můžeme přesvědčit v díle, které bylo vydáno až po jeho smrti – Zahradníčka, čili návodu ke štěpařství a připojeným včelařstvím pro mládež školní. Dalšími praktickými příručkami byly například příručky Zeměpis, Mluvník německý, Čítánka čili kratochvilník školní, Podval umění početního, atd. Krom toho, že psal učebnice a příručky jak pro žáky tak pro učitele, přispíval také do prvního poloúředního pedagogického časopisu Přítel mládeže.

Význam Filcíkových děl si veřejnost uvědomila hlavně díky zásluze jeho žáků. Filcíkův žák Dr. Fraktišek Čupr jeho práci pozitivně zhodnotil v Květech, kde chválil osvětovou, učitelskou, spisovatelskou a vlasteneckou práci.

Janu Nepomukovi Filcíkovi právem patří pevné místo v dějinách českého školství. Všestranné vzdělání a také láska k českému národu a jazyku, jeho bohaté zkušenosti, čestná povaha a odvaha v jednáních s vrchností církevní i světskou z něho vytvořily osobnost, která určovala charakter osvobozeneckého hnutí (Prchalová, 1985).

4. Praktická část

4.1. Výzkumné cíle

Vzhledem k tomu, že Jan Nepomuk Filcík „učiteloval“ v Chrasti u Chrudimi, blízko mého rodiště, bude praktická část zaměřena na průzkum názorů a poznatků místních obyvatel na tohoto slavného pedagoga. Dalším důvodem je návaznost pedagogické práce Filcíka se sociální pedagogikou, která se zaměřuje z největší části na výchovu.

Cílem mé práce je zjistit stav povědomí chrasteckých obyvatel o tomto významném českém pedagogovi. Zajímá mne, zda-li mají respondenti povědomí o tom, kdo to byl, kde žil, kde pracoval, proč je tak významným pedagogem. Jedním z dílčích cílů práce je zjistit, zda-li mají obyvatelé Chrasti představu o buditelích a vlastenecké výchově, kterou svým velkým nasazením propagoval právě Jan Nepomuk Filcík. Dalším dílčím cílem je zjistit, jak respondenti vnímají výchovu této doby v porovnání s výchovou současnou a to především ve vztahu ke škole, rodině a obci.

4.2. Použité metody

Pro zjišťování potřebných údajů jsem zvolil metodu strukturovaného řízeného rozhovoru. Tuto metodu jsem zvolil na základě toho, že počet respondentů není tak rozsáhlý a také proto, že by některé informace byly běžným dotazníkovým šetřením těžko zjistitelné. Výhoda rozhovorů tkví právě v tom, že je možné sledovat to, co jiná technika neumožňuje. Tedy rozpoložení klienta, schopnost přemýšlet, apod. a výzkumník má možnost toto do jisté míry i ovlivňovat. Výsledky jsou pak daleko přesnější než je tomu např. v dotazníkových šetření.

Technika strukturovaného rozhovoru byla zvolena, jelikož je velmi výhodnou z následujících důvodů. Umožňuje si předem připravit strukturu rozhovoru, která mi dává jistotu, že bude zjištěno vše, co je potřeba a nezavede ani respondenta ani mne do oblastí, které nejsou pro výzkum důležité. Celkově kvalitativní metoda nehledá kvantifikovatelné informace, ale naopak základními termíny kvalitativního přístupu jsou jedinečnost a neopakovatelnost (Miovský, 2006).

Určení okruhů a otázek jsem prováděl ve vztahu k cíli práce a výzkumné části. K tvorbě otázek mi pomohly i cenné informace z dosud získaných poznatků o dané problematice a historii. Rozhovor bude obsahovat tři výzkumné okruhy, díky nimž bude možné zjišťovat to, co je cílem výzkumné části. Po každém zpracovaném okruhu bude provedeno shrnutí.

Začátek mého výzkumu byl spíše kontaktní. Část respondentů jsem kontaktoval telefonicky a e-mailem, informoval jsem je o mém výzkumu a zeptal se, zda-li mají zájem spolupracovat. Další část respondentů jsem oslovil na ulici. Musím přiznat, že jsem se ne u všech dotazovaných setkal vždy s vstřícným a přívětivým postojem.

Rozhovory s respondenty neproběhly tak, jak jsem očekával. Mnoho respondentů mi schůzku těsně před rozhovorem odřeklo nebo vůbec nereagovalo. Rozhovory proběhly osobně, jednalo se tedy o rozhovor přímý. Jelikož jsem zvolil předem připravené otázky, jednalo se také o rozhovor řízený a strukturovaný. Rozhovor obsahoval celkem 14 otevřených otázek.

4.3. Výzkumný soubor, charakteristika respondentů, vzorku

Pro účely mého výzkumu byly definovány tři výběrové soubory. První soubor je tvořen žáky II. stupně základních škol na chrastecké základní škole. Druhý výběrový soubor tvoří běžní obyvatelé města Chrasti v produktivním věku a třetím výběrovým souborem jsou chrastečtí senioři. Přesný věk, ani pohlaví respondentů ve výzkumu nehraje roli.

4.4. Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo provedeno během přelomu roku 2011 až 2012 ve městě Chrast. Ve čtyřech případech proběhlo šetření na základní škole a u dalších čtyř respondentů na náměstí v Chrasti, kde jsem oslovil náhodné kolemjdoucí. Výzkumné šetření probíhalo na základě strukturovaných rozhovorů s obyvateli města Chrast.

Cílem práce je zjistit, jaké je povědomí chrasteckých obyvatel o tak známé osobnosti pedagogiky, jako byl právě Jan Nepomuk Filcík. Zjistit, jak se liší informace o tak známé osobnosti u žáků, obyvatel produktivního a postproduktivního věku. Zda-li

respondenti vědí, kdo Jan Nepomuk Filcík byl, proč se řadí právem mezi buditele, čím byla specifická jeho vlastenecká výchova, kde žil, kde studoval a o co se ve svém životě snažil. Dále by mne zajímalo, zda-li by respondenti zesílili vliv vlastenecké výchovy, jestli se jim takovýto způsob výchovy v dnešním světě zdá smysluplný a rovněž by mne zajímalo, jak vnímají vliv výchovy v době národního obrození a vliv výchovy v době současné.

Jak bylo uvedeno výše, mezi respondenty výzkumného šetření patří osm obyvatel města Chrast. Respondenti byli vybíráni na základě několika kritérií. Výzkumné šetření bylo směřováno převážně na věkovou skupinu žáků základních škol a na obyvatele města Chrast v produktivním a postproduktivním věku. Další podmínkou bylo, že tito respondenti musí být zároveň obyvateli města Chrasti z důvodu toho, že právě v tomto městě Jan Nepomuk Filcík působil.

4.5. Výzkumné okruhy

Hlavní výzkumná otázka: „Jaké povědomí mají obyvatelé města Chrast o osobě Jana Nepomuka Filcíka?“

Další výzkumné otázky: 1: „Jaké povědomí mají obyvatelé města Chrast o buditelích a vlastenecké výchově?“

2: „Jak vnímají obyvatelé města Chrast vliv prostředí na výchovu tehdejšího člověka oproti dnešku?“

1. Výzkumný okruh – osoba Jana Nepomuka Filcíka

Otázka 1a.) „Kdo byl podle Vás Jan Nepomuk Filcík?“

Otázka 1b.) „Víte v jakém období žil?“

Otázka 1c.) „Proč se řadí mezi významné české osobnosti?“

Otázka 1d.) „Víte něco o jeho životě a díle?“

Otázka 1e.) „Jak byste charakterizovali jeho způsob výuky? V čem byla jeho výuka specifická?“

Otázka 1f.) „Kde jste se o Janu Nepomuku Filcíkovi dozvěděli?“

2. Výzkumný okruh – Buditelé a vlastenecká výchova

Otázka 2a.) „Kdo podle Vás byli buditelé?“

Otázka 2b.) „Jaký byl cíl buditelských pedagogů?“

Otázka 2c.) „Co si představíte pod pojmem vlastenecká výchova?“

Otázka 2d.) „Myslíte si, že i v dnešní době má vlastenecká výchova na školách svůj význam? Pokud ano, tak v čem?“

3. Výzkumný okruh – vliv prostředí na výchovu tehdejšího obyvatelstva

Otázka 3a.) „Jaký vliv měla v minulosti škola na výchovu?“

Otázka 3b.) „Jaký vliv na výchovu měla rodina?“

Otázka 3c.) „Jaký vliv na výchovu měla obec?“

Otázka 3d.) „Co vedlo v té době k největšímu zušlechťování jedince (četba, hudba, práce, jazyk) ?“

4.6. Výzkumné šetření

A.) Respondenti – žáci základní školy Chrast

Osoba Jana Nepomuka Filcíka

Respondent X: Respondent X byl žákem 8. třídy ZŠ Chrast. Na otázky odpovídal pohotově a ve většině případů si byl téměř jist správnou odpovědí. Už z rozhovoru jsem poznal, že je to žák velmi inteligentní se zájmem o historii. Na otázku: *„Kdo to byl podle Vás Jan Nepomuk Filcík“* odpověděl bez rozmyšlení: *„Byl to učitel, který vyučoval tady na naší základní škole v Chrasti.“* Na další otázky: *„V jaké době žil“* a *„Díky čemu ho považujeme za tak významného pedagoga“* rovněž reagoval velmi sebevědomě a pohotově. Tvrdil*: „Jan Nepomuk Filcík žil na přelomu 18. a 19. století,*

tuším, že se narodil v Kopidlně a zemřel tady v Chrasti, kde má svůj pomník a hrob. Proč byl tak významným pedagogem? No asi proto, že se snažil o něco nového ve výuce a zaváděl do ni spoustu nových metod. Vím, že kromě toho, že byl učitelem, tak byl i spisovatelem a skladatelem." I na tyto otázky odpověděl respondent správnou odpovědí a to bez sebemenšího zaváhání. Další otázka kterou jsem mu položil se zabývala tím, co jiného žáci vědí o jeho životě, respondent odpověděl: *„Vím, že studoval ve Francii, že hrál na housle a vyučoval hudbu, dále, že byl spisovatelem a výborným pedagogem."* Na otázku: *„V čem je tak specifická jeho výuka"*, odpověděl: *„No, asi jak jsem se už zmínil, že byla nová, netypická, plná nových metod a hudby. Konkrétně nevím."* Poslední otázka směřovaná tomuto respondentovi zkoumala, odkud se tázaný dozvěděl o osobě Jana Nepomuka Filcíka. Respondent X odpověděl: *„Že se o Janu Nepomuku Filcíkovi dozvěděl ze školy, ale pouze to, že to byl učitel a Chrastecký rodák. Většinu formací získal díky svým prarodičům, kteří mu o něm vyprávěli."*

<u>Shrnutí:</u> Z rozhovoru mi vyplynulo, že žák byl velmi iniciativní, inteligentní a se vztahem k historii. O osobě Jana Nepomuka Filcíka věděl ještě mnoho dalších informací, avšak právě z vlastní iniciativy nikoli díky vlivu jeho školy.

Respondent Y: Respondent Y navštěvuje 9. třídu na základní škole v Chrasti. Na každou otázku si pečlivě rozmýšlel odpověď a neustále se dotazoval, co danou otázkou myslím. Při rozhovoru se mi zdál velmi rozpačitý a stydlivý. Před i po rozhovoru, se mne ptal, jestli nebudu jeho rozhovor někde zveřejňovat. Na otázku: *„Kdo to byl podle Vás Jan Nepomuk Filcík"* odpověděl respondent Y také spíše otázkou: *„Nebyl to náhodou učitel na naší základce, který učil hudebku?"* Na další otázky: *„V jaké době žil"* a *„Díky čemu ho považujeme za tak významného pedagoga"* rovněž reagoval velmi rozpačitě a bylo vidět, že spíše tipuje. Odpověděl tedy: *„Nevím to jistě, ale myslím si, že Jan Nepomuk Filcík žil tak v 15. století a byl významný proto, že to byl první učitel hudby tady u nás."* Další otázka kterou jsem mu položil se zabývala tím, co jiného žáci vědí o jeho životě. Respondent Y nechápal, co danou otázkou myslím a poté odpověděl: *„No, tak učil jako první tu hudbu a byl tady z Chrasti. Nic jiného nám ve škole neříkali."* Na otázku: *„V čem je tak specifická jeho výuka"*, odpověděl: *„Jak myslíte specifická? Jako jaká byla? No, hodně hudební a byl*

také velmi přísný asi, žáci měli při hodině ruce za zády a dostávali tvrdé tresty, když neuposlechli.“ Poslední otázka směřovaná tomuto respondentovi zkoumala, odkud se tázaný dozvěděl o osobě Jana Nepomuka Filcíka. Respondent Y odpověděl: *„Že se o Janu Nepomuku Filcíkovi dozvěděl ze školy, ale pouze to, že to byl učitel hudby.“*

Shrnutí: Rozhovor s tímto žákem byl mírně komplikovaný. Žák byl velmi rozpačitý a „rychleji mluvil než-li myslel“. Neporozuměl podstatné části mých otázek a bylo vidět, že chce mít rozhovor brzy za sebou. Z rozhovoru mi vyplynulo, že žák nemá téměř žádné znalosti o osobě Jana Nepomuka Filcíka, což dával za vinu škole. Věděl pouze, že Jan Nepomuk Filcík vyučoval na základní škole, kterou navštěvuje a že byl prvním učitelem hudby, v čemž se samozřejmě mýlil. Jeho znalosti tedy považuji za velmi nedostačující.

Respondent XY: Respondent XY navštěvuje 7. třídu základní školy v Chrasti. Na otázky odpovídal s důvtipem, jasně, stručně, srozumitelně a bez dlouhého váhání. Na otázku první, tedy: *„Kdo to byl podle Vás Jan Nepomuk Filcík“* odpověděl bez rozmyslu: *„Byl to učitel na základní škole v Chrasti, učil myslím hudební výchovu.“* Na další otázky: *„V jaké době žil“* a *„Díky čemu ho považujeme za tak významného pedagoga“* reagoval okamžitě, tvrdil: *„Žil v minulém století a významnou osobností byl díky skladbám, které složil“*. Další otázka zkoumala, jaké informace mají žáci o životě a díle tohoto významného pedagoga. Respondent XY stručně a jasně odpověděl: *„Že vše co o něm ví už řekl.“* Na otázku: *„V čem je tak specifická jeho výuka“*, odpověděl: *„No, výuka byla asi něčím výjimečná, jinak byste se mě na to neptal. Myslím si, že když to byl učitel hudby, tak měla něco společného právě s hudbou nebo tak něco.“* Poslední otázka směřovaná tomuto respondentovi zkoumala, odkud se tázaný dozvěděl o osobě Jana Nepomuka Filcíka. Respondent XY odpověděl: *„Že se o Janu Nepomuku Filcíkovi dozvěděl ze školy, ale že se jim moc informací nedostalo. Tvrdil, že si o Filcíkovi vyprávěli s jejich třídní učitelkou někdy ve 3. třídě, a že si toho už moc nepamatuje. Upozornil rovněž na pamětní desku věnovanou Janu Nepomuku Filcíkovy, která se nachází na jejich základní škole.“*

Shrnutí: Rozhovor s tímto žákem byl příjemný, avšak velmi stručný. Respondent neměl dostatek informací o daném tématu, avšak zpozoroval jsem, že

se snaží ze sebe vydat alespoň nějakou odpověď, i kdyby měla být špatná. Respondent byl jinak velmi ochotný a zajímalo ho, jak můj výzkum dopadne. Co se informací týče, ty byly podle mého názoru velmi nedostačující. Osobu Jana Nepomuka Filcíka si respondent spojoval pouze s hudbou.

Respondent YX: Respondent YX navštěvuje 8. třídu na základní škole v Chrasti a to již podruhé za sebou. Musím přiznat, že mi rozhovor s tímto respondentem činil velké potíže. Bohužel jsem nerozeznal, zda-li se respondent chová tímto způsobem z důvodu toho, že na žádnou otázku nezná odpověď nebo proto, že mne chtěl přivést do rozpaků. Na každou otázku odpověděl okamžitě, avšak jeho odpovědi buď nedávaly smysl nebo můj výzkum zesměšňovaly. Na otázku: *„Kdo to byl podle Vás Jan Nepomuk Filcík“* odpověděl respondent YX *„Sochař?“* Na další otázky: *„V jaké době žil“* a *„Díky čemu ho považujeme za tak významného pedagoga“* rovněž reagoval neadekvátně. Odpověděl: *„Nějaký pátek to bude. A významný byl proto, protože je to chrastečák.“* Další otázka kterou jsem mu položil se zabývala tím, co jiného žáci vědí o jeho životě. Respondent YX odpověděl: *„Nejdůležitější je, že byl z Chrasti.“* Na otázku „*V čem je tak specifická jeho výuka*“, odpověděl: *„On učil?“* Poslední otázka směřovaná tomuto respondentovi zkoumala, odkud se tázaný dozvěděl o osobě Jana Nepomuka Filcíka. Respondent YX odpověděl, že si jeho pomníku všimne i slepec, ale že ho nikdy nečetl.

<u>Shrnutí:</u> Rozhovor s tímto respondentem byl pro mne vcelku nepříjemný. Domnívám se, že se chtěl žák vyhnout své vyučovací hodině a proto zcela dobrovolně rozhovor poskytl. Nejprve jsem nechtěl rozhovor zařadit do svého výzkumného šetření, ale díky svým „lžiskórovým“ otázkám pokládaných během rozhovoru mi vyplynulo, že i tento respondent má o osobě Jana Nepomuka Filcíka nedostačující informace.

Buditelé a vlastenecká výchova

Respondent X: Respondent X odpovídal stejně pohotově, jako v první části mého rozhovoru, a to s naprostým přehledem a jistotou. Na otázku první *„Kdo byli podle Vás buditelé“,* odpověděl: *„Buditelé byli něco jako vlastenci, byli to lidé, kteří podporovali český jazyk a českou kulturu a tradice.“* Na otázku, „*Co bylo jejich cílem“* odpověděl respondent X: *„Cílem? No, cílem bylo v první řadě to vlastenectví a také vzbudit zájem o český jazyk, kulturu, tradice, historii…zkrátka vše české.“* Na otázku zkoumající povědomí respondentů o pojmu vlastenecká výchova, odpověděl respondent, že „*vlastenecká výchova je právě ta výchova, která má naučit žáky, jak být správnými vlastenci a vážit si našeho kulturního bohatství*“. Když jsem se respondenta X zeptal, jestli se domnívá, zda-li si myslí, že je i v dnešní době vlastenecká výchova potřeba, odpověděl takto: *„Význam určitě má a to zvlášť v době poameričťování. Myslím si, že jsou Češi hodně chytlavým národem a hodně rychle dokáží přejímat za své cizí kultury.“*

<u>Shrnutí:</u> Rozhovor s tímto žákem byl na úrovni. Musím uznat, že jsem byl velmi mile překvapen z toho, že i žák 8. třídy má názory dospělého. Na každou otázku opět odpovídal bez problému a pokud bych rozhovor neusměrňoval, myslím, že by se rozhovořil o svých postřezích daleko víc.

Respondent Y: Respondent Y odpovídal i během druhé části rozhovoru stále zjevně rozpačitě a váhavě. Na otázku první *„Kdo byli podle Vás buditelé“,* odpověděl: *„Buditelé? No, to jsem věděl, ale bohužel si nevzpomenu.“* Na otázku *„Co bylo jejich cílem“* odpověděl respondent Y: *„Nevím.“* Na otázku zkoumající povědomí respondentů o pojmu vlastenecká výchova, odpověděl respondent Y, že *„vlastenecká výchova je potřeba k tomu, aby si už i malé děti dokázaly vážit si své vlasti.“* Na otázku *„Myslíte si, že i v dnešní době má vlastenecká výchova na školách svůj význam? Pokud ano, tak v čem?“* odpověděl respondent rozpačitě, avšak logicky: *„No, nevím. Asi význam má a to hlavně proto, aby si třeba naše další generace dokázaly zachovat naše zvyky a tradice.“*

Shrnutí: **Na otázku kdo byli Buditelé mi respondent nedokázal odpovědět z důvodu jeho neznalosti. Co se týče vlastenecké výchovy, zde už respondent využil logického uvažování a opověděl v podstatě správně. U tohoto respondenta se domnívám, že odpovědi na mé otázky z větší části zná, problémem je však, že je nedokáže vyjádřit.**

Respondent XY: Respondent XY reagoval velmi důvtipně i ve druhé části mého rozhovoru. Na otázku první *„Kdo byli podle Vás buditelé“,* odpověděl: *„Buditelé byli lidé, kteří se něco snažili probudit. Co ale, tak to vážně nevím.“* Na otázku, co bylo jejich cílem odpověděl respondent XY: *„Tak to nevím.“* Na otázku zkoumající povědomí respondentů o pojmu vlastenecká výchova, odpověděl respondent XY, že *„vlastenecká výchova je důležitá, jinak by nebylo vlastenců.“* Na otázku *„Myslíte si, že i v dnešní době má vlastenecká výchova na školách svůj význam? Pokud ano, tak v čem?“* odpověděl respondent: *„Popravdě, ani nevím, že by se na školách nějaká taková výchova vyučovala. Jinak si myslím, že je důležitá, protože je třeba si své vlasti vážit i když to tu poslední dobou za nic nestojí. Asi jde hlavně o dějiny.“*

Shrnutí: **I tento respondent netušil, kdo to byli Buditelé, ani jaký měli cíl. U toho respondenta bych upozornil především a to, že je hrdý spíše na minulost své země, nikoli na přítomnost. Vlasteneckou výchovu tedy považuje za velmi důležitou.**

Respondent YX: Respondent YX reagoval podle mého přesvědčení i v další části rozhovoru. Na otázky, které neznal reagoval směšně (což byla většina otázek), u otázek, jejichž odpověď znal, reagoval opačně a přechytrale. Na otázku první *„Kdo byli podle Vás buditelé“,* odpověděl: *„Ti, co někoho budí.“* Na otázku *„Co bylo jejich cílem“* odpověděl respondent YX: *„Někoho probudit.“* Na otázku zkoumající povědomí respondentů o pojmu vlastenecká výchova, odpověděl respondent YX, že *„vlastenecká výchova učí lidi, jak se mají stát vlastenci a to nejen při hokeji.“* Na otázku *„Myslíte si, že i v dnešní době má vlastenecká výchova na školách svůj význam? Pokud ano, tak v čem?“* odpověděl respondent nezvykle vážně: *„Vlastenectví je velmi důležité pro národ jako celek, nikdo se nesmí stydět za to, že je Čech.“*

<u>Shrnutí:</u> Druhá část rozhovoru u tohoto respondenta mne zaskočila. Respondent se během rozhovoru choval hloupě a směšně, když přišla řeč na vlastenectví, začal reagovat vážně a začal kritizovat postoj některých Čechů vůči své kultuře. Co se týče otázek o Buditelích, zde respondent jevil známky toho, že daný pojem nikdy neslyšel.

Vliv prostředí na výchovu

Respondent X: Třetí část rozhovoru spočívala v průzkumu názorů respondentů na oblast vlivu prostředí na výchovu obyvatelstva žijícího v době pedagogického působení Jana Nepomuka Filcíka. Na otázku první *„Jaký vliv měla v minulosti škola ve výchově“,* odpověděl respondent X takto: *„ Asi zásadnější než je tomu teď. Myslím si, že klesá autorita učitelů. Že už pro nás nejsou takovými vzory a přirozenou autoritou.“* Na otázku *„Jaký vliv měla v tu dobu rodina“,* odpověděl respondent takto: *„Určitě kladný, rodiče a děti měli mezi sebou jiný vztah než je tomu teď. Byli k sobě určitě slušnější a více si sebe vážili*.“ Další otázka se zabývala vlivem obce na výchovu. S touto otázkou měla většina respondentů potíže a proto i respondent X odpověděl: *„Bohužel nevím.“* Poslední otázka rozhovoru se týkala toho, co v té době vedlo ke zušlechťování jedince. Respondent X odpověděl: *„Tak určitě studium, v té době hlavně četba, jazyky atd.“*

<u>Shrnutí:</u> I zde se respondent snažil zamyslet se nad svoji odpovědí. Jeho názory vnímám jako správné a nepřiměřené tak mladému věku. Co se týče studia a zušlechťování jedince, zde respondent vypichuje především dobu minulou. V dnešní době si podle jeho názoru žáci neváží učitelů, rodičů, ani možnosti studovat a vzdělávat se. Vzhledem k jeho věku vnímám tohoto respondenta za značně inteligenčně vyspělého.

Respondent Y: Na otázku první *„Jaký vliv měla v minulosti škola ve výchově“*, odpověděl respondent Y takto: *„Myslím si, že se dříve používaly i tělesné tresty a žáci si k učitelům tolik nedovolili.“* Na otázku *„Jaký vliv měla v tu dobu rodina“*, odpověděl respondent takto: *„Nevím, ale v minulosti si myslím, že rodina dítě ovlivňovala více než je tomu teď a hodně se na ni dalo. Hlavně co se týče vzdělání, svateb a práce.“* Další

otázka se zabývala vlivem obce na výchovu. S touto otázkou měla většina respondentů potíže a proto i respondent X odpověděl: *„Tak to mne tedy nic nenapadá.“* Poslední otázka rozhovoru se týkala toho, co v té době vedlo ke zušlechťování jedince. Respondent Y odpověděl: *„Asi čtení a práce, i když ta je spíše omezovala. Nevím.“*

Shrnutí: V poslední části rozhovoru mne překvapil respondent v tom, že se přestal stydět a trošku se „rozmluvil“. Nad odpověďmi se dokázal zamyslet. Podle toho, co řekl se domnívám, že i on shledává dobu minulou za přijatelnější pro zušlechťování jedince i když na druhou stranu byli lidé omezování svoji rodinou a nadbytkem práce.

Respondent XY: Na otázku první *„Jaký vliv měla v minulosti škola ve výchově“*, odpověděl respondent XY takto: *„Škola v minulosti dbala hlavně na slušné chování, žáci si tolik k učitelům nedovolili a měli z nich o hodně větší respekt.“* Na otázku *„Jaký vliv měla v tu dobu rodina“*, odpověděl respondent takto: *„Myslím si, že rodina měla velký vliv a stejně důležitý jako teď, ale děti většinou svoje rodiče musely poslouchat celý život a o většině věcí za ně právě rozhodovala rodina a ne oni sami.“* Další otázka se zabývala vlivem obce na výchovu. S touto otázkou měla většina respondentů potíže a proto i respondent XY odpověděl: *„Co? Já nevím. Asi obec budovala nějaké kulturní akce a zařízení.“* Poslední otázka rozhovoru se týkala toho, co v té době vedlo ke zušlechťování jedince. Respondent XY odpověděl: *„ Asi čtení knih,dnes už se moc nečte.“*

Shrnutí: I tento respondent spíše porovnával dobu minulou s dobou současnou. Podle něj má každá doba své pro a proti. Podle něj v minulosti nedávala rodina prostor pro svobodu jedince a v současnosti kritizuje absenci čtení, které jedince zušlechťuje.

Respondent YX: Co se týče vlivu výchovy a prostředí, zde na otázku první *„Jaký vliv měla v minulosti škola ve výchově“,* odpověděl respondent YX takto: *„Velký, hlavně díky rákosce. To bych zavedl i teď.“* Na otázku, jaký vliv měla na výchovu rodina, odpověděl respondent takto: *„No, jaký? Asi větší než teď, ne?*“ Další otázka se

zabývala vlivem obce na výchovu. S touto otázkou měla většina respondentů potíže a proto i respondent YX odpověděl: *„Jestli to je pořád to, co bývalo, tak žádný.“* Poslední otázka rozhovoru se týkala toho, co v té době vedlo ke zušlechťování jedince. Respondent YX odpověděl: *„Co šlechtí? No přeci práce šlechtí. Dneska jsou všichni moc líní.“*

<u>Shrnutí:</u> Podle mého názoru preferuje jedinec také spíše dobu minulou oproti době současné. Dává to najevo především svým souhlasem k fyzickým trestům, pozitivním postojem k práci a většímu respektu v rodině.

B.) Respondenti – senioři

Osobnost Jana Nepomuka Filcíka

Respondent X: Rozhovor s tímto respondentem byl pro mne samotného velkým přínosem. Nejenže byl respondent velmi ochotný, ale bylo znát, že je také velmi inteligentní a vzdělaný. Žádná mnou položená otázka nedělala respondentu X problém, ba naopak byl velmi rád, že jsem oslovil právě jeho a že mne zajímá toto téma. Na otázku *„Kdo to byl Jan Nepomuk Filcík“* odpověděl respondent X takto*: „Byl to pedagog a to velmi vzdělaný a významný díky svým pedagogickým metodám…a nejen to! Byl to také výborný učitel hudby, skvělý muzikant a skladatel!“* Na další otázky z období, ve kterém Filcík žil a proč ho řadíme mezi významné české pedagogiky odpověděl: *„Filcík žil na přelomu 18. a 19. století. Významným pedagogem byl z toho důvodu, že poukazoval na vzdělání a do výuky chtěl zavést moderní vyučovací metody. Zároveň byl velkým vlastencem, který se snažil zvýšit české národní vědomí občanů.“* Když jsem mu položil čtvrtou otázku týkající se Filcíkova života a díla, pousmál se a řekl*: „Pokud tu chcete stát celé odpoledne, mohu Vám o jeho životě povyprávět.“* Na otázku zkoumající specifičnost jeho výuky, odpověděl respondent že: *„Jeho výuka byla nová, originální, na tu dobu velmi moderní, rozmanitá, vlastenecká a hlavně reformní, stejně tak jako osoba samotného Filcíka“*. Poslední mnou položená otázka týkající se osoby Jana Nepomuka Filcíka zněla takto: *„Kde jste se o Janu Nepomuku Filcíkovi dozvěděl?“* Respondent X na ni odpověděl takto*: „Já Vám ani sám nevím. Jsem*

chrastecký rodák a o Filcíkovi jsem slýchával odmala. Mnoho informací mám ale také z pedagogicky zaměřených knih.“

Shrnutí: Respondent X věděl o Filcíkovi víc, než jsem potřeboval pro výzkum ve své práci, což mne velmi potěšilo. Během rozhovoru jsem zjistil, že samotný respondent je bývalým pedagogem, který vyučoval, shodou okolností, právě na zdejší chrastecké základní škole. Velmi mne potěšil jeho vstřícný přístup a také velký zájem o můj výzkum.

Respondent Y: Rozhovor s tímto byl asi jeden z nejrychlejších, které jsem během své výzkumné práce provedl. Bylo vidět, že respondenta dané téma nijak zvlášť nezajímá. Na otázku *„Kdo to byl Jan Nepomuk Filcík“* odpověděl respondent Y takto*: „Učitel na zdejší základce.“* Na další otázky týkající se období, ve kterém Filcík žil a proč ho řadíme mezi významné české pedagogiky odpověděl: *„Žil asi ve století devatenáctém. Byl to velký vlastenec.“* Na otázku týkající se Filcíkova života a díla odpověděl takto: *„Chtěl vzdělání pro všechny a to v češtině.“* Na otázku zkoumající specifičnost jeho výuky, odpověděl respondent: *„Byla zaměřena vlastenecky a obrozenecky, byla hodně zaměřená na český jazyk, českou literaturu a historii.“* Poslední mnou položená otázka týkající se osoby Jana Nepomuka Filcíka zněla takto: *„Kde jste se o Janu Nepomuku Filcíkovi dozvěděl?“* Respondent Y na ni odpověděl takto: *„Četl jsem o něm a vím, že si město Chrast připomíná jeho datum narození nebo úmrtí. Také vím, že tu má památnou desku.“*

Shrnutí: Respondent Y věděl o Filcíkovi vše podstatné. Žádná otázka ho nevyvedla z míry. Jako nejdůležitější považoval jeho vztah k vlastenectví.

Buditelé a vlastenecká výchova

Respondent X: Respondent X odpovídal stejně jistě a přesně, jako v první části mého rozhovoru, a to s naprostým přehledem. Na otázku první *„Kdo byli Buditelé“* odpověděl respondent X takto: *„Byli to lidé, kteří se pokoušeli probudit v českém lidu národní vědomí.“* Na otázku *„Co bylo jejich cílem“* odpověděl respondent X: *„Cílem*

bylo právě probudit v lidech to národní vědomí, rozšiřovat vlastenectví a snažit se udržet si české tradice, zvyky a kulturu i přes obrovský německý vliv.“ Na otázku zkoumající povědomí respondentů o pojmu vlastenecká výchova, odpověděl respondent: *„ Už jsem to řekl, že by měla probouzet právě to národní společné vědomí.“* Když jsem se respondenta X zeptal, jestli se domnívá, zda-li si myslí, že je i v dnešní době vlastenecká výchova potřeba, odpověděl takto: *„ I mládež by si měla uvědomit, čím vším prošel český národ, co dalo za práci, abychom byli národem svobodným a samostatným a že je třeba ho udržovat takovým i v dalších stoletích.“*

<u>Shrnutí:</u> Jelikož je respondent X seniorem, může porovnat dobu, ve které navštěvoval školu on s dobou současnou a současnými žáky, protože ještě nedávno vyučoval na zdejší základní škole. Vlastenectví považuje za důležitou věc a za nejdůležitější pokládá právě to, aby si i mladí lidé dokázali představit, jak dlouhou historií si naše země prošla.

Respondent Y: Respondent Y odpovídal stejně stručně jako v první části rozhovoru. Na otázku první *„Kdo byli Buditelé“* odpověděl respondent Y takto: *„Propagátoři českého jazyka.“* Na otázku *„Co bylo jejich cílem“* odpověděl respondent Y: *„Zachovat český jazyk.“*Na otázku zkoumající povědomí respondentů o pojmu vlastenecká výchova, odpověděl respondent: *„Je to výchova hlavně o českém jazyku a literatuře a také o české historii.“* Když jsem se respondenta Y zeptal, jestli se domnívá, zda-li si myslí, že je i v dnešní době vlastenecká výchova potřeba, odpověděl takto: *„Ano, je potřeba, ale je škoda, že ji mnoho učitelů považuje za bezvýznamnou. Když se podíváte okolo, zdá se Vám, že češtinu udržujeme? Vnikají sem neustále výrazy ze Spojených Států, mládež poslouchá cizí hudbu. Dříve byl problém s němčinou, teď máme problém s angličtinou.“*

<u>Shrnutí:</u> Myslím si, že k tomuto tématu měl respondent Y blíže a více se rozhovořil. Za vlasteneckou výchovu považuje hlavně propagaci českého jazyka, který se mění a přejímá nové americké názvy.

Vliv prostředí na výchovu

Respondent X: Během rozhovoru ve třetí části se nic nezměnilo, naopak mne respondent X utvrdil, jaký přehled, a to nejen historický, má. Na otázku první *„Jaký vliv měla podle Vás škola na výchovu v době obrození?“* odpověděl respondent X takto: *„Určitě mnohem lepší než teď, pokud bych se nad touto otázkou rozhovořil, bylo by to na samostatnou debatu….“* Na otázku „*Jaký vliv měla v té době rodina“*, odpověděl respondent X: *„Rodina měla v minulosti rozhodně větší vliv na výchovu dětí, než je tomu teď. Dbala na slušné chování, práci a vzdělání. Rodinní příslušníci trávili více času pohromadě a vzájemně si sebe vážili. Myslím si, že dnes už tomu tak není.“* Na otázku zkoumající vliv obce na výchovu, odpověděl respondent *„Obec určovala, jak bude vypadat kulturní a vzdělávací vyžití a že tak je tomu asi i dnes.“* Když jsem se respondenta X zeptal *„Co v minulosti nejvíc zušlechťovalo jedince“*, odpověděl takto: *„Myslím si, že v té době převažovala především četba a výuka jazyků, je velká škoda, že dnes mladí nečtou.“*

<u>Shrnutí:</u> V této části mi přišlo, že respondent kritizuje současnou dobu v tom, že rodiče s dětmi už nemají takový vztah, že ani ve škole nemají žáci přirozenou autoritu a vzor, ke kterému mohou vzhlížet a kritizuje absenci čtení u mladých lidí.

Respondent Y: Během rozhovoru ve třetí části se nic nezměnilo, respondent odpovídal opět jasně a stručně. Na otázku první *„Jaký vliv měla podle Vás škola na výchovu v době obrození?“* odpověděl respondent Y takto: *„Určitě lepší, než teď. Více se trvalo na mravech a slušném chování.“* Na otázku *„Jaký vliv měla v té době rodina“*, odpověděl respondent Y: *„Děti měly z rodičů respekt, poslouchaly je a vážily si jich po celý život.“* Na otázku zkoumající vliv obce na výchovu, odpověděl respondent, že neví. Když jsem se respondenta Y zeptal: *„Co v minulosti nejvíc zušlechťovalo jedince“*, odpověděl takto: *„Četba a hudba.“*

<u>Shrnutí:</u> I tento respondent dával přednost době minulé před dobou současnou. Kritizoval hlavně chování dnešních mladých lidí a jejich neúctu k rodičům a učitelům.

C.) Respondenti – běžní obyvatelé města Chrast v produktivním věku

Osobnost Jana Nepomuka Filcíka

Respondent X: Rozhovor s tímto respondentem byl pro mne příjemný. I přesto, že neznal odpověď na většinu mých otázek, nevzdal to a snažil se odpovědět laickým rozumem. Velmi často svoje odpovědi měnil. Na otázku *„Kdo to byl Jan Nepomuk Filcík"* odpověděl respondent X takto*: „To jméno mi něco říká…nebyl to ten, který má pomník tady v Chrasti na základce? Pokud ano, tak to byl asi učitel a myslím, že možná učil chvíli i přímo tady v Chrasti."* Na další otázky týkající se období, ve kterém Filcík žil a proč ho řadíme mezi významné české pedagogiky odpověděl: *„Žil asi v minulém století, nebo v předminulém si myslím. Tak tedy asi v tom 19. století? A významný byl asi proto, že propagoval školu hrou."* Na čtvrtou otázku, která se týkala Filcíkova díla odpověděl takto: *„Co napsal, to vážně nevím, ale zavedl školu hrou."* Na otázku zkoumající specifičnost jeho výuky, odpověděl respondent, že jeho výuka byla moderní, zábavná a hravá. Poslední mnou položená otázka týkající se osoby Jana Nepomuka Filcíka zněla takto: *„Kde jste se o Janu Nepomuku Filcíkovi dozvěděl?"* Respondent X na ni odpověděl takto: *„No, viděl jsem ten pomník, takže asi díky tomu pomníku a něco psali také v Chrasteckých novinách."*

<u>Shrnutí:</u> Z rozhovoru mi vyplynulo, že respondent neměl zdání o práci Jana Nepomuka Filcíka. Jediné, co věděl bylo to, že má pomník na základní škole, z čehož odvodil, že zde také učil.

Respondent Y: Rozhovor s tímto respondentem nebyl zdaleka jednoduchý ani pro mne, ani pro něj. O osobě Jana Nepomuka Filcíka neměl zdání a co se týče

obrozeneckého období, i zde měl velmi silné nedostatky. Na otázku *„Kdo to byl Jan Nepomuk Filcík“* odpověděl respondent Y takto*: „To jméno jsem nikdy neslyšel.“* Na další otázky týkající se období, ve kterém Filcík žil a proč ho řadíme mezi významné české pedagogiky odpověděl: *„Bohužel nevím.“* Na otázku týkající se Filcíkova života a díla odpověděl opět, že neví. Na otázku zkoumající specifičnost jeho výuky, odpověděl že díky této otázce pochopil, že Jan Nepomuk Filcík byl nejspíš učitel. Poslední mnou položená otázka týkající se osoby Jana Nepomuka Filcíka zněla takto: *„Kde jste se o Janu Nepomuku Filcíkovi dozvěděl?“* Respondent Y na ni odpověděl takto: *„Tady s Vámi.“*

<u>Shrnutí:</u> Respondent Y nevěděl o Filcíkovi vůbec nic. Jak jsem pochopil, v Chrasti žije teprve pět let, tak možná z toho důvodu tuto významnou osobnost nezaznamenal.

Buditelé a vlastenecká výchova

Respondent X: Respondent X odpovídal v této části rozhovoru jistěji, než v části první. Na otázku první *„Kdo byli Buditelé“* odpověděl respondent X takto: *„Neměli něco společného s českým jazykem? Nebyli to spisovatelé?.“* Na otázku *„Co bylo jejich cílem“* odpověděl respondent X: *„Asi psaní děl v češtině.“*Na otázku zkoumající povědomí respondentů o pojmu vlastenecká vychová, odpověděl respondent: *„Je to nauka, která se zabývá českým jazykem a literaturou.“* Když jsem se respondenta X zeptal, jestli se domnívá, zda-li si myslí, že je i v dnešní době vlastenecká výchova potřeba, odpověděl takto: *„Význam má určitě, je přeci potřeba udržovat češtinu, vždyť se tu všechno poameričťuje.“*

<u>Shrnutí:</u> Respondent X spojoval Buditele a vlasteneckou výchovu výhradně s prosazováním českého jazyka.

Respondent Y: Respondent Y odpovídal nejistě a velice stručně i v případě druhé části rozhovoru. Na otázku první *„Kdo byli Buditelé“* odpověděl respondent Y: *„Nikdy jsem to neslyšel.“* Na otázku *„Co bylo jejich cílem“* odpověděl respondent Y:

„Opět, že neví.“ Na otázku zkoumající povědomí respondentů o pojmu vlastenecká výchova, odpověděl respondent takto: *„Vlastenectví znamená, že lidé mají rádi svůj stát.“* Když jsem se respondenta Y zeptal, jestli se domnívá, zda-li si myslí, že je i v dnešní době vlastenecká výchova potřeba, odpověděl takto: *„No, je potřeba, vždyť jsme Češi!“*

Shrnutí: Myslím si, že respondent má nedostatečné informace i o tomto tématu a o historii vůbec. Vlastenectví pokládá za kladný vztah občanů k vlasti.

Vliv prostředí na výchovu

Respondent X: Během rozhovoru ve třetí části se respondent asi rozhovořil nejvíce. Na otázku první *„Jaký vliv měla podle Vás škola na výchovu v době obrození?“* odpověděl respondent X takto: *„Škola v tu dobu dbala na správné slušné chování a na četbu českých knih.“* Na otázku *„Jaký vliv měla v té době rodina“*, odpověděl respondent X: *„I v rodině se více dbalo na slušné chování.“* Na otázku zkoumající vliv obce na výchovu, odpověděl respondent, že neví. Když jsem se respondenta X zeptal *„Co v minulosti nejvíc zušlechťovalo jedince“*, odpověděl takto: *„Když si vzpomenu na staré filmy, důležitá byla prestiž rodiny, pak slušné chování, hra na nástroj, studium jazyků nebo čtení. A také hra na hudební nástroj. Teďka všichni od rána do večera sedí jen u her a facebooku.“*

Shrnutí: Respondent se při rozhovoru v této části zaměřil především na slušné chování, na které se oproti dnešní době, bazírovalo o mnoho více.

Respondent Y: Během rozhovoru ve třetí části se respondent také více rozhovořil a snažil se zamyslet nad mými otázkami. Na otázku první *„Jaký vliv měla podle Vás škola na výchovu v době obrození?“* odpověděl respondent Y takto: *„Určitě lepší, děti se chovaly o dost lépe.“* Na otázku *„Jaký vliv měla v té době rodina“*, odpověděl respondent Y: *„Záleželo na tom, jak se ta rodina měla a jaký mela majetek.“* Na otázku zkoumající vliv obce na výchovu, odpověděl respondent: *„Že neví.“* Když

jsem se respondenta Y zeptal *„Co v minulosti nejvíc zušlechťovalo jedince“*, odpověděl takto:*„Asi práce, teď jsou mladí líní, zajímá je jen počítač.“*

<u>Shrnutí:</u> I tento respondent dával přednost době minulé před dobou současnou. Kritizoval hlavně chování dnešních mladých lidí a jejich neochotu k práci.

4.7. Diskuse

Výzkumné šetření proběhlo metodou řízených rozhovorů. Provedeno bylo v průběhu dvou dnů ve městě Chrast na přelomu roku 2011/2012. K šetření byli vybráni čtyři respondenti ze základní školy, dva respondenti v seniorském věku a dva respondenti ve věku produktivním. Všichni respondenti byli obyvateli města Chrast.

Položena byla hlavní výzkumná otázka: „Jaké povědomí mají obyvatelé města Chrast o osobě Jana Nepomuka Filcíka?“ a další dvě výzkumné otázky: „Jaké povědomí mají obyvatelé města Chrast o buditelích a vlastenecké výchově?“ a „Jak vnímají obyvatelé města Chrast vliv prostředí na výchovu tehdejšího člověka oproti dnešku?“

Shrnutí tří výzkumných otázek u tří skupin respondentů

<u>Celkové shrnutí výzkumné skupiny žáků ZŠ Chrast:</u>

Z výzkumu vyplynulo, že mají žáci nedostatek informací o osobě Jana Nepomuka Filcíka. Vědí o něm pouze díky památeční desce, která je umístěná na základní škole, kterou navštěvují (viz příloha č. 2). Jeho osobu si spojují především s hudbou, nikoli se sociální pedagogikou a výchovou. Pouze jeden žák měl informace dostatečné a to především díky svému zájmu o historii. Největší chybu proto dávám škole, která by měla svoje žáky informovat o tak známé osobnosti.

Nedostatek informací měli žáci také u otázek týkajících se buditelství. Krom jednoho žáka si nevěděl s otázkou nikdo rady. Co se týče vlastenecké výchovy, reagovali žáci téměř shodně. Podle nich je vlastenecká výchova důležitá, ale bohužel se

zanedbává. Vadí jim, že Češi jsou vlastenci pouze pokud jde o nějaký sport, ve kterém vynikají. Dále jim vadí, že jako národ přebíráme zvyky a tradice z cizích zemí.

Co se týče vlivu prostředí na výchovu, zde se respondenti shodli téměř jednoznačně. Chybí jim autorita a přirozený respekt u učitelů. Kritizují také absenci čtení a toho, že si dnes mladí lidé neváží svých možností. Preferují jednotně dobu minulou, kdy žáci měli respekt jak k pedagogům, tak ke svým rodičům. Zároveň si uvědomují, jaké mají možnosti a že je, oproti minulosti, neomezuje práce a hospodaření a mohou tak aktivněji trávit volný čas. Co se týče výchovy v rodině, zde bych rád upozornil na to, že respondenti považují rodiče spíše za kamarády a nespatřují v nich autoritu, což vnímají spíše pozitivně. Podle nich v minulosti rodiče svým dětem hodně mluvili do života, např. co se týče svatby, vzdělání, apod.

Celkové shrnutí výzkumné skupiny seniorů z Chrasti:

Z výzkumu vyplynulo, že senioři mají dostatek informací o osobě Jana Nepomuka Filcíka. Vědí o něm buď ze školy, z knih nebo z vyprávění. Na všechny otázky týkající se Jana Nepomuka Filcíka zodpověděli správně. Jeho osobu si spojují především s pedagogikou, hudbou a vlastenectvím.

Dostatek informací měli senioři také u otázek týkajících se buditelství. Na všechny otázky s přehledem odpověděli. Vlasteneckou výchovu vnímají jako velmi důležitou, ale zároveň poukazovali na to, že je na školách zanedbávána. Největší kritiku spatřuji v jejich názorech na „poameričťování“ české kultury.

Co se týče vlivu prostředí na výchovu, zde se respondenti shodli téměř jednoznačně. Kritizují chování mladých lidí vůči jejich rodičům a učitelům a také toho, že si neváží svých možností. Výraznou kritiku přikládají absenci čtení.

Celkové shrnutí výzkumné skupiny obyvatel Chrasti v produktivním věku:

Z výzkumu vyplynulo, že obyvatelé Chrasti v produktivním věku nemají téměř žádné informace o osobě Jana Nepomuka Filcíka. Mají pouze tušení, že se v Chrasti na základní škole nachází jeho pamětní deska, z čehož jeden z respondentů usoudil, že půjde asi o nějakého učitele. Neví o jeho osobě buď vůbec, nebo z Chrasteckých novin.

O něco více informací měli respondenti u otázek týkajících se buditelství a to tím, že je spojovali s českým jazykem, nic víc. Vlasteneckou výchovu vnímají jako velmi důležitou, upozorňovali zejména na význam českého jazyka a stejně jako většina respondentů odsuzovali pronikání cizích slov do jazyka českého

Co se týče vlivu prostředí na výchovu, zde respondenti kritizují současnou dobu a chování mladých lidí. Tvrdí, že mladí lidé jsou neslušní, líní a nemají žádné koníčky. Dále je odsuzují za to, že většinu času tráví u počítačů, kdežto v minulosti je zajímalo vzdělání, četba, práce a hra na hudební nástroj.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala analýzou socializačního vlivu vlasteneckých učitelů především v období národního obrození. Práce je rozdělena do dvou hlavních celků – část teoretická a praktická. Obsahuje čtyři základní kapitoly, z nichž první tři tvoří část teoretickou a čtvrtá se zabývala kvalitativním výzkumem s využitím metody strukturovaného rozhovoru. Podstatná část práce se zabývala osobou jednoho z vlasteneckých učitelů a předchůdců sociální pedagogiky – Janem Nepomukem Filcíkem. Byl jedním z prvních obrozeneckých kantorů, kteří učili česky a praktickým dovednostem (včelařství, štěpařství, ručním pracím). Filcík byl nejen výborným pedagogem, který ve své škole zaváděl nové formy vyučování a tím daleko předstihl svou dobu, ale pro nově zaváděné učební předměty si sám psal učebnice (celkem dvacetčtyři), z nichž i při značných finančních obtížích a zadlužení rodiny deset vydal tiskem. I přesto, že byl Jan Nepomuk Filcík velmi důležitou osobností pedagogiky, nikdo ho téměř nezná. Filcík byl i vynikající hudebník a na jeho počest se v Chrasti koná hudební soutěž pro mládež Filcíkova Chrast, v níž soutěží houslová dueta. Město Chrast na tohoto významného pedagoga poukazuje i na různých významných akcích, v městském muzeu a ve svých novinách. Památeční deska tohoto pedagoga se nachází na základní škole ve které vyučoval. I přesto všechno však většina obyvatel města Chrast neví, kdo to Jan Nepomuk Filcík byl. U obyvatel v produktivním věku je příčinou nezájem o historii, u žáků základní školy považuji za hlavní příčinu nedostatečnou informovanost žáků ze strany školy. Žáci se ze strany školy dozvěděli pouze to, že Jan Nepomuk Filcík na dané škole učil, další informace byly nedostačující. Další příčinou je absence četby. Jedinou výjimkou byli v tomto případě senioři, kteří znali všechny základní otázky vztahující se na osobu Jana Nepomuka Filcíka. Příčinou jejich informovanosti je kladný vztah k historii, četba a poznatky ze školy, které si dodnes pamatují.

Jako další zajímavý poznatek, který mi z mého výzkumu vyplynul je to, že všichni respondenti se shodli na tom, že by chtěli žít v minulosti, v době národního obrození. Důvodem bylo větší zušlechťování jedince, vztah k práci, ke vzdělání a respekt k rodičům a učitelům. Více než polovina všech respondentů zkritizovala absenci četby a upozornila i na závislost na počítačových hrách. Co se týče historických událostí, buditelství a národního obrození, zde měli rovněž nejvíce informací právě senioři. O vlastenecké výchově a vlastenectví byl schopen každý z respondentů něco

říct. Více než u poloviny respondentů došlo ke kritice toho, že český národ se „poameričťuje“. Respondentům vadilo, že se zde poslouchá více cizí než česká hudba, že se přejímají cizí názvy a cizí tradice. Většina z nich by si přála zachovat českou kulturu a jazyk tak, jak to bylo kdysi. Vlastenectví všichni respondenti vnímají jako důležité, ale zejména školou a národem často opomíjené. Řada respondentů uvedla, že český národ se považuje za vlastence pouze při hokeji.

Co se týče vlivu prostředí na výchovu, zde bych rád uvedl, že respondenti reagovali opět téměř shodně bez ohledu na věk. Podle nich mají jak škola tak rodiče menší vliv na výchovu, než tomu bylo v minulosti. Důvodem je zákaz fyzických trestů, moderní způsob komunikace a přirozený respekt a autorita právě ze strany rodičů a učitelů. Co mne ještě dále na mém výzkumu překvapilo byla téměř u všech respondentů kritika města co se týče sdělování informací o Janu Nepomuku Filcíkovi. Podle mého názoru je důvodem spíše absence ze strany obyvatel než města, protože jak již bylo uvedeno výše, město každoročně památku Jana Nepomuka Filcíka připomíná.

V mém výzkumu mne tedy nejvíce překvapilo, jak shodné názory mají v této oblasti tři generační skupiny. Překvapilo mne, že i žáci základní školy si uvědomují, že je něco špatně a že je třeba si uvědomit, kdo budoval a snažil se udržet český národ a jazyk. Co se týče názorové stránky, zde téměř žádné rozpory nejsou. Jediné rozdíly nastaly v informovanosti. Z výzkumu tedy vyplynulo, že senioři mají daleko více informací o době národního obrození než žáci základní školy a obyvatelé města Chrast v produktivním věku.

Cílem mé práce bylo tedy zjistit stav povědomí chrasteckých obyvatel o tomto významném českém pedagogovi. Zajímalo mne, zda-li mají respondenti povědomí o tom, kdo to byl, kde žil, kde pracoval, proč je tak významným pedagogem. Cíl práce se tedy v tomto případě podařilo splnit. Výsledkem tedy je, že žáci a obyvatelé Chrasti v produktivním věku nemají téměř žádné informace o Janu Nepomuku Filcíkovi krom toho, že věděli, že to byl pedagog. Zatímco senioři věděli o tomto pedagogovi téměř vše. Jedním z dílčích cílů práce bylo také zjistit, zda-li mají obyvatelé Chrasti představu o buditelích a vlastenecké výchově, kterou svým velkým nasazením propagoval právě Jan Nepomuk Filcík. Zde došlo tedy také k naplnění cíle, kdy výsledkem je opět absence informací ze strany žáků a obyvatel v produktivním věku o době národního obrození a buditelích, kdy tuto dobu spojovali výhradně s českým jazykem. Senioři opět odpovídali bez problémů. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jak

respondenti vnímají výchovu této doby v porovnání s výchovou současnou a to především ve vztahu ke škole, rodině a obci. Zde byl cíl rovněž naplněn a výsledkem, jak bylo uvedeno výše, byly překvapující shodné názory bez ohledu na generační rozdíly respondentů.

Na závěr bych rád vyzvedl úlohu českých učitelů, buditelů a dalších myslitelů na pořadí doby od národního obrození do konce 19. století. Všichni do jednoho byli osobnosti, kteří vedli zápas o zachování a svébytnost českého národa, českého jazyka a jejich vliv na socializaci prostřednictvím vzdělávání. Musíme si uvědomit, že nebýt nich, český národ by už jistojistě nebyl národem českým, ale německým. Nemluvili bychom tu česky, nedodržovali bychom české tradice, nebyli bychom Čechy. Za to jim všem patří velký dík, uznání a respekt!

Resumé

Bakalářská práce se zabýla socializačním vlivem vlasteneckých učitelů – buditelů a dalších význačných osobností na český národ. Práce sestává ze čtyř kapitol, z nichž první tři tvoří teoretickou část a poslední je prezentací výzkumu založeném na strukturovaném rozhovoru obyvatel města Chrasti u Chrudimi, týkajícího se vědomostí o obrozeneckém učiteli, Janu Nepomuku Filcíkovi.

V teoretické části se na pořadí historických událostí odehrává vznik a vývoj národního obrození a formování české pedagogiky, završeném osobností vzorného českého učitele, Jana Nepomuka Filcíka. V závěru je zmíněn vztah buditelské činnosti na rozvoj českého národa a českého jazyka v kontextu se sociální pedagogikou.

Anotace

Bakalářská práce je přehlídkou vlastenecké činnosti buditelských učitelů od doby národního obrození a jejich vlivu na socializaci českého národa. Vědomosti o dané problematice, vlastenectví a význačné osobnosti české pedagogiky, Janu Nepomuku Filcíkovi, jsou uvedeny v třetí a čtvrté kapitole práce.

Klíčová slova

Národní obrození, vlastenectví, výchova a vzdělávání, historie, Jan Nepomuk Filcík.

Annotation

This bachelor thesis is a survey of patriotic activities carried out by revivalist teachers since the beginning of the Czech National Revival Movement and their influence on the socialization of the Czech nation. The third and the four chapters of the thesis are devoted to the general knowledge of this topic, to patriotism and to an important figure of the Czech pedagogy – Jan Nepomuk Filcík.

Key words

National Revival, patriotism, upbringing and education, history, Jan Nepomuk Filcík.

Seznam použité literatury

Literární zdroje

1. BERKOVEC, J. Slavný ouřad učitelský: Kapitoly o kantorech a jejich hudbě. vyd.1. Příbram: Městský úřad, 2001. s. 175 ISBN 80-238-7750-x
2. BLÁHA, I.A. Sociologie dětství. Praha: Dědictví Komenského, vyd. 1. 1927. s. 139 ISBN neuvedeno
3. CIPRO, M. Průvodce dějinami výchovy. Vyd.1. Praha: PANORAMA, 1984. s. 581 ISBN neuvedeno
4. CONNOR, W. Etnonationalism: the quest for understanding. Princeton: Princeton University Press, 1994
5. ČORNEJ, P. Dějiny českých zemí. vyd. 3. FRAGMENT. 2003. s. 127 ISBN 80-7200-760-2
6. GALLA, K. Úvod do sociologie výchovy. Praha: SPN, vyd. 1. 1967. s. 168 ISBN neuvedeno
7. HOLOUŠOVÁ D.; KALHOUS, Z.; KROBOSOVÁ, M.; DZIKOVÁ, V. Sborník z konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství. vyd. 1. Olomouc: Universita Palackého Olomouc, 1995. s. 306 ISBN neuvedeno
8. HRONCOVÁ, J. Sociálna pedagogika – vývojové tendence a současný stav. Pedagogická orientace. vyd. 1. 2005. s. 196. ISBN 978-80-87182-08-6
9. KOČÍ, J. Naše národní obrození. vyd. 1. Praha: Státní nakladatelství politické literatury v Praze. 1960. s. 251 ISBN neuvedeno
10. KOČÍ, J. České národní obrození. Praha: Svoboda, 1978. s.457 ISBN 2501273
11. KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. vyd.1. Praha: Portál, 2008, s. 216. ISBN 978-80-7367-383-3
12. MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. vyd. 1. Praha: Grada, 2006, ISBN 80-247-1362-4
13. MÜLLER, K. Češi a občanská společnost. Pojem, problémy, východiska. Praha: Triton. 2002
14. PRCHALOVÁ, H. Postavy české pedagogiky. vyd. 1. Praha: UŠI při MŠ ČSR, 1985. s. 21 ISBN neuvedeno
15. SCHELLE, K.; TAUCHEN, J.; VESELÁ, R., aj. Stát a právo v době Metternichově. Ostrava: Key Publishing, 2009. s. 72 ISBN 978-80-7418-042-2

16. SOMR, M. Dějiny školství a pedagogiky. vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 359 ISBN neuvedeno
17. ŠMÍD, J. Dějiny Chrasti: Chrastecké školství. vyd. 1. Chrudim: tiskárna u Slavíka, 1927, s. 158 ISBN neuvedeno
18. ŠTVERÁK, M. Stručné dějiny pedagogiky. vyd.1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. s. 380 ISBN neuvedeno

Internetové zdroje

1.WIKIPEDIA. [online]. *Neoabsolutismus.* [cit. 22. 12. 2011]. Dostupný z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Neoabsolutismus

2. COjeCO. Vaše encyklopedie. [online]. *Březnová ústava.* [cit. 18. 12. 2011]. Dostupný z WWW: http://www.cojeco.cz/index.php?id_desc=12467&s_lang=2&detail=1&title=b%F8eznov%E1%20%FAstava

3. WIKIPEDIA. [online]. *Silvestrovské patenty.* [cit. 15. 12. 2011]. Dostupný z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/Silvestrovsk%C3%A9_patenty

4. WIKIPEDIA. [online]. *Národní obrození.* [cit. 15. 12. 2011]. Dostupný z WWW: http://cs.wikipedia.org/wiki/%C4%8Cesk%C3%A9_n%C3%A1rodn %C3%AD_obrozen %C3%AD

5. HISTORKA. [online]. *Metternichovský absolutismus* [cit. 11. 12. 2011]. Dostupný z WWW: http://historika.fabulator.cz/Metternichovsk%C3%BD_absolutismus.html%3E

Seznam příloh

Příloha A: Portrét Jana Nepomuka Filcíka

Příloha B: Fotografie památeční desky Jana Nepomuka Filcíka umístěná na bývalé základní škole v Chrasti u Chrudimi

Příloha A: Fotoportrét

Příloha B: Fotografe památeční desky umístěné na bývalé základní škole v Chrasti