



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalářská práce

Porovnání koncepce vzdělávání Otokara
Chlupa a Václava Příhody a jejich využití ve
státem organizovaném školství mezi roky
1928 až 1939.

Vypracoval: Marian Pikuliak

Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval(a) pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 6. července 2022

Marian Pikuliak

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized initials and a surname, positioned below the printed name.

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové, Ph.D. za podnětné rady, odborné vedení, zapůjčenou literaturu, a především za její pochopení a trpělivost. Dále bych rád vyjádřil své díky pracovníkům pedagogického muzea za jejich vstřícný přístup a za asistenci a pomoc, kterou mi poskytli při mém prvním bádání. V neposlední řadě patří moje poděkování i rodině a přátelům za jejich podporu a pomoc.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá školskou reformou mezi roky 1928 až 1939. Cílem práce je komparace pedagogických koncepcí dvou předních pedagogických inovátorů Československa, Václava Příhody a Otokara Chlupa. Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce nastíní situaci v československém školství v letech 1918 až 1939 a co předcházelo této situaci. Uvádí také stručný popis myšlenek, nápadů a koncepcí, které reformní návrh z roku 1928 ovlivnily. Dále popíše úlohu Václava Příhody a Otokara Chlupa, učitelských spolků, dobového kontextu a dalších faktorů, které ovlivnily zavádění reformy. V praktické části práce pracoval autor hlavně s primárními prameny a s odbornou literaturou, jejichž výpovědní hodnotu využil k zodpovězení stanovených výzkumných otázek, které porovnávají pedagogickou práci Václava Příhody a Otokara Chlupa, nebo se snaží popsat základy, ze kterých ve svých pracích vycházeli.

Klíčová slova: školská reforma 1928, Václav Příhoda, Otokar Chlup, československé školství, reformy ve školství, komparace, přístupy

Abstract

The aim of this bachelor thesis is to describe the school reform of 1928 - 1939. The main goal is to compare theoretical pedagogical approaches in creating the school reform of two leading Czechoslovakian reformists and innovators in education, Václav Příhoda and Otokar Chlup. The work is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part of the work outlines the situation in the Czechoslovak education system from 1928 to 1939 and describes what preceded this situation. It provides a brief description of the thoughts, ideas, and concepts that the reform of the 1928 proposal reflects. It also describes the role of Václav Příhoda and Otokar Chlup, teachers' associations, the context of the time and other factors that influenced the implementation of the school reform. The author worked with primary sources and scholarly literature in the practical part of the work. With informative value acquired from these sources, the author answers appointed research questions that directly compare the pedagogical work of Václav Příhoda and Otokar Chlup or tries to describe the basics on which they based their work.

Keywords : school reform of 1928 , Václav Příhoda, Otokar Chlup, education system in Czechoslovakia, reforms of the education system, comparison, approaches

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	9
1 ŠKOLSKÁ STRUKTURA DO ROKU 1918	9
1.1 Škola rakouská.....	10
1.1.1 Škola obecná	11
1.1.2 Měšťanská škola	11
1.1.3 Změny ve vzdělávání učitelů v našich zemích do roku 1918.....	12
1.2 Školství v posledních padesáti letech existence rakouské monarchie.....	14
2 ČESKOSLOVENSKÉ ŠKOLSTVÍ V ROCE 1918	18
2.1 Reforma a její znaky	19
2.1.1 Vymezení pojmu „pokusná škola“ a „pedagogický pokus“	20
2.1.2 Vymezení pojmu školská reforma	21
3 Dvě období snah o reformu	22
3.1 První období reformních snah.....	23
3.1.1 Pokusy o reformu v prvních letech československé republiky.....	23
3.1.2 Dílčí změna ve školství v roce 1922	24
3.2 Druhé období reformních snah.....	25
4 REFORMNÍ SNAŽENÍ VÁCLAVA PŘÍHODY A JEHO SPOLUPRACOVNÍKŮ	26
4.1.1 Podoba reformy podle Václava Příhody.....	26
4.2 Moderní přístupy ve vyučování.....	27
4.3 Škola stará a škola moderní	29
4.4 Škola jednotná vnitřně diferenciovaná	31
4.5 Návrh jednotné vnitřně diferencované školy.....	32
4.5.1 Budova reformní školy	32
4.5.2 První stupeň dle nového návrhu	33
4.5.3 Škola národní.....	35
4.6 Původ myšlenek Příhodovy reformy a jejich přijetí československým učitelstvem....	36
5 KONFLIKT V ČESKOSLOVENSKÉ PEDAGOGICE O POJETÍ REFORMY.....	37
5.1 Kritika Příhodovy práce	38
6 VZNIK REFORMY.....	40
6.1 Pedagogický týden	40
6.2 Realizování reformních snah.....	41
6.2.1 Pokusné školy a jejich těžkosti	41

6.3	Názory učitelstva na reformní pokusné návrhy Václava Příhody a na jejich realizaci	44
	PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE	48
7	CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
7.1	Výzkumný vzorek	49
7.2	Metodika výzkumu.....	49
8	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	52
8.1	1. V čem lze spatřovat rozdíly v přístupu Otokara Chlupa a Václava Příhody ve věci školské reformy z pohledu zkoumaných dokumentů?	52
8.1.1	Náhled na testování žáků a na vědeckost přístupu v otázce vzdělávání	53
8.1.2	Proces diferenciacce	56
8.1.3	Názor na úlohu náboženství a filozofie v otázce organizace státem řízeného školství	58
8.2	Výzkumná otázka 2: Jak se promítá politická orientace Otokara Chlupa do jeho pedagogické práce?	60
8.3	Výzkumná otázka 3: Jaký byl vzájemný vztah Otokara Chlupa a Václava Příhody?....	63
8.4	Výzkumná otázka 4: V čem vidí Václav Příhoda inspiraci ve školství Spojených států? Jak na přejímání americké praxe reaguje reformně opoziční učitelstvo?	66
9	VÝSLEDKY	70
10	DISKUZE	72
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Nové možnosti ve vzdělávání, ať už v podobě moderních technologií, nebo v demokratické povaze dnešní společnosti, nepřinášejí vždy jen jednostranná pozitiva. Naopak, setkáváme se s problémy a s otázkami, které nikdo před námi nemusel řešit a není snadné na ně nalézat správné odpovědi. Především v případě školství, kdy správnost volby ukáže především čas.

Tato bakalářská práce se zabývá snažením dvou předních československých pedagogů a odborníků ve svých oborech, kteří se taktéž snažili zlepšit poměry na školách. Lišili se však v přístupu, jak daných cílů dosáhnout. Oba byli inspirováni ze svých zahraničních cest a svou prací se snažili československé školství dostat na úroveň nejlepších a nejmodernějších škol tehdejšího světa. Cílem této práce je přiblížit problematiku reformního procesu v československém školství ve 20. a 30. letech 20. století a porovnat názory V. Příhody a O. Chlupa na některé stěžejní aspekty reformy. V té době Československá republika zažívala dopady mnoha krizí. I přes tyto velmi nepříznivé podmínky zde učitelé a učitelky, kteří chtěli inovovat a zlepšit školství pro budoucnost národa. Přestože se v mnohém mezi sebou neshodli a reformní proces rozhodně nemůžeme označit za dokonalý, je to nepochybně gesto velice ušlechtilé, plné odhodlání a optimismu, které dělá čest československé pedagogické tradici a které by mělo být inspirací i budoucím generacím učitelů.

Téma této práce jsem si vybral ze dvou důvodů. Jsem toho názoru, že každý aspirant na učitelské povolání by se měl snažit poznat vnitřní pedagogický vývoj našeho státu, které mu může poskytnout určitou inspiraci a poučení. Také mě upřímně zaujal spor Otokara Chlupa a Václava Příhody. Nevěděl jsem, zda šlo o spor ryze profesionální, či o spor osobní. Zmíněné důvody mě motivovaly zabývat se tématem této práce.

TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE

1 ŠKOLSKÁ STRUKTURA DO ROKU 1918

V roce 1918 bylo československým pedagogům vůbec poprvé umožněno se řádně podílet utváření podoby školství. Školský systém existoval už několik desítek let a s ním také struktura, kterou bylo potřeba značně pozměnit, ale jenž rovněž představovala nositelku pedagogické tradice v naší zemi. Učitelstvo bylo odhodláno budovat a měnit celý systém s nebývalou chutí a nadšením, které vyústilo v založení hned několika struktur, jež měly za úkol pozměnit a reformovat školství tak, aby dostávalo požadavkům, které na něj kladl nový demokratický stát. Šlo o složitý proces, jak dokládá O. Kádner (1931) ve své zprávě o dosavadním vývoji školství, když se znatelným zklamáním referuje o průběhu snah o reformu: *„Situaci školství v republice Československé po prvním desetiletí jejího trvání můžeme celkem – nehledíme-li k péči o školu v nově přibylých zemích slovenských a podkarpatoruských – charakterizovat jako podstatně nezměněnou proti dobám rakouským, neboť mimo nezbytné změny, podmíněné právě osamostatněním a novou politickou úpravou státu, nedošlo dosud k pronikavé zásadní opravě rakouské formy našeho školského systému vůbec. Byly sice také u nás, zvláště hned po převratu, podány četné návrhy opravné: byly také u nás opětně pořádány ankety školské, byl dokonce již roku 1919 zřízen při ministerstvu školství Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, o němž se všeobecně soudilo, že má připravit novou úpravu našeho školství – ale ve skutečnosti všechny ty akce měly dosud výsledky velmi skrovné.“* (Kádner, 1931, s. 7). Výše zmíněná O. Kádnerova zpráva udává, že školství odpovídalo starému rakouskému modelu ještě několik let po válce a odolávalo všem možným pokusům o reformu, neboť reformní snahy sice byly upřímné, ale naprosto nekoordinované, a tak působily spíše dojmem individuálních pokusů než jako plán, který má nabýt rozměrů celostátního uplatnění. Pro pochopení, s jakými problémy se museli reformisté od roku 1918 potýkat, je třeba alespoň stručně nastínit podobu onoho rakouského školství, jeho vývoj, problémy a charakter.

1.1 Škola rakouská

Školská soustava byla v Rakouské říši chápána především jako prostředek k výchově loajálních poddaných, kteří budou schopni dostát požadavkům doby a pomocí dosaženého vzdělání budou co možná nejefektivněji vykonávat svou práci. Po dlouhou dobu, přesněji do roku 1773 byla výuka svěřena do rukou katolické církve¹ a jejich přidružených řádů (Čornejová, 1995).² Po zavedení povinné školní docházky známým zákonem z roku 1774 (Všeobecný školní řád, 1774) přechází hlavní úloha ve vzdělávání z církve na stát: „Neleží nám nic jiného na srdci než dobro v zemích, co nám ke správě svěřil Bůh. Zvyklí na jeho stálou pozornost jsme si všimli, že výchova dětí obojího pohlaví, jako nejdůležitější základ blaženosti národů, si žádá přesnější pochopení“³. V průběhu devatenáctého století došlo ke stabilizaci školství a k zavedení řádného unifikovaného systému, který měl na starosti vzdělávání v jednotlivých státech. Došlo tedy ke stabilizaci školských systémů, ze kterých vycházelo i pozdější československé školství (Kasper a Kasperová, 2008). S ohledem na vnější i vnitřní reformu školství je také vhodné zmínit zákon z roku 1869, tzv. Hassnerův zákon (Zákon č. 62/1869 Sb.). Ten zajistil učitelům sociálně a ekonomicky stabilnější postavení ve společnosti (Kasper a Kasperová, 2008), které jim do té doby nebylo přisuzováno, a dále uložil osmiletou povinnost školní docházky pro všechny žáky způsobilé k vzdělávání, přičemž

¹ Později hraje katolická církev opět velkou roli v organizaci školství na základě konkordátu z roku 1855. (Zákon č. 195/1855)

² Hlavní roli ve vzdělávání zaujímal řád Jezuitů. Toto přísně katolické společenství našlo svou cestu do českých zemí v polovině 16. století, kdy habsburští panovníci hledali způsob, jak sjednotit konfese v Českých zemích pod pro ně jediné přijatelné katolické vyznání. Zvláště v době po roce 1627 se Jezuité ujímají vzdělávání a prakticky si jej monopolizují. Nejen pro habsburské panovníky, ale i pro Řím samotný se jejich rostoucí vliv stane hrozbou, a tak se rozhodnou řád ukončit. Jeho působení končí v roce 1773 z nařízení Marie Terezie. Na to musí panovnice reagovat slavným zákonem o povinné školní docházce v roce 1774 (Všeobecný školní řád, 1774). Jedná se o první výrazné zestátnění školství v rakouské říši. Nicméně církev hraje důležitou roli ve školství mnohem déle.

³ Originální text: „Da Uns nichts so sehr, als das wahre Wohl der von Gott unserer Verwaltung anvertrautenländer am Herzen liegt, und Wir auf dessen möglichste Veforderung ein beständiges Augenmerk zu richten gewohnt find, so haben wie wahr genommen, das die Erziehung der Jugend, beiderlei Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen ein genaueres Einsehen allerdings erfodere (Všeobecný školní řád, 1774, s. 4).“

nepřipouštěl (oproti zákonu z roku 1774⁴) mnoho výjimek při uvolnění z povinných studií. Dále vznikly nové typy škol, které nahradily doposud trvající systém škol triviálních, hlavních a normálních. Tyto nové školy se nazývaly školy měšťanské a obecné. Učivo mělo být orientováno především na praktičnost pro budoucí život.

1.1.1 Škola obecná

Nahrazovaly původní šestileté školy triviální. Cíle obecných škol vymezil *Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné* (Zákon č. 105/1870 Sb.) který byl vydán v roce 1870. Cílem byla výchova občana státu rakouského.⁵ Cíle sledují rozvoj formální, tedy rozvoj ducha a rozvoj materiální, což znamenalo poskytnutí praktických dovedností a vědomostí.⁶ Z toho vyplývá, že školy obecné i měšťanské měly sloužit především k přípravě na skutečný život. Je nutno si uvědomit, že škola obecná pro většinu žáků znamenala tu jedinou školu, kterou kdy navštěvovali. Na straně druhé se i mezi těmito širokými vrstvami vyskytovali jedinci, kteří aspirovali na studia středních škol, přestože byla možnost přestupu na školu střední velice složitá a omezená, musela tuto skutečnost i obecná škola brát v potaz. Nicméně samotné pojetí školy se dalo označit pojmem škola lidová.

1.1.2 Měšťanská škola

Vzniká jako náhrada za školu reálnou (tzv. reálku), která po zavedení maturitní zkoušky (Zákon č. 62/1869 Sb.) již nemůže sloužit jako škola lidová. Cílem takové školy bylo, cit. „poskytnout vyšší obecné vzdělání těm, kteří se nevzdělávají na škole střední“ (Váňová et al., 1992, s. 57). Dle zákona z roku 1869 (Zákon č. 62/1869 Sb., odst. §17), má být na školách tohoto typu vyučováno náboženství,

⁴ Všeobecný školní řád, 1774.

⁵ Nařízení min. záležitostí duchovních a vyučování z 20. dne m. srpna 1870. č. 7648, Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné z roku 1870, VIII. O účelích vyučování, § 58., cit: „*Aby žáci znali vlast a nejdůležitější příběhy Rakouska a jeho obyvatelů, a budila se tím v nich láska k domovu a ku vlasti, též oddanost k císaři a k rodu panovnickému.*“

⁶ Zákon říšský (Zákon č. 62/1869 Sb., odst. § 1) cit.: „*Školy obecné zřízeny jsou k tomu, aby dívky v mravnosti a nábožnosti vychovávaly, ducha jejich vyvíjely, známostí a zběhlostí, jejichž mají k dalšímu vzdělávání v životě potřeby, jim poskytovaly a byly základem, aby z nich stali se hodní lidé a občané.*“

jazyku a písemností, zeměpisu, dějepisu (zvláštní pozornost vlastenecké ústavě), přírodopisu, aritmetice, geometrii, vedení knih, kreslení od ruky, kreslení geometrickému, krasopisu, zpěvu a tělocviku.

1.1.3 Změny ve vzdělávání učitelů v našich zemích do roku 1918

Od roku 1774 (Všeobecný školní řád, 1774) byly pro vzdělávání učitelů zákonem zřízeny instituce, které měly na starosti přípravu učitelů. To znamenalo, že učit nemohl každý⁷. Učitelé, kteří navštěvovali tyto preparandy, jak byly učitelské přípravné kurzy nazývány, museli nejprve složit zkoušku, aby mohli vykonávat učitelskou profesi. Preparandy byly na tři, nebo na šest měsíců, podle toho, zda měly připravovat k výuce na normální škole, či na škole hlavní. Dnes bychom přirovnali formu vzdělávání na preparandech ke kurzům.

Takovéto vzdělávání učitelů bylo hodnoceno již v polovině 19. století jako nedostatečné, o čemž vypovídá tento úryvek z článku publikovaného pod názvem „Něco pro učitele a o učitelích“ v Pražských novinách: „...vzdělaní lidé nemohou povstati jinak než z dobře zřízených škol a dobře zřízená škola jest ta, v které pravý, vzdělaný učitel. Ku podivu jest, jaká v tom ohledu ještě panuje ve světě převrácenost. Lékař, dříve, než nám smí předepsat prášek, projíti musí gymnázium a vysoké školy a učitel, který z nás teprve lid utvořiti má, kterému jest svěřena naše duše právě v tu dobu, kdy se našemu budoucímu vzdělání, naší ctnosti základ položiti má a může, tento učitel nepotřebuje nic než z pastvy jíti do preparandy! (ANON. 1846)“ Debata o vysokoškolském vzdělávání učitelů je tu už od poloviny 19. století a pokouší se jí řešit různí reformisté. Hasnerův zákon (Zákon č. 62/1869 Sb.) dává vzniknout novým institucím pro vzdělávání učitelů, vznikají tak čtyřleté učitelské ústavy s maturitou⁸. Pro učitele se měnilo mnohé. Nyní jim byla vyplácena stálá mzda a nabyté vzdělání udávalo učitelům lepší postavení ve společnosti.

⁷ Pozn. Ve středověku a v raném novověku zajišťovala vzdělání především církev. O žádném lidovém školství nemohla být řeč. Mimo církevních organizací a jejich vlastních řeholních pravidel prakticky neexistovala nařízení, která by stanovila minimální potřebnou znalost komukoliv, kdo chtěl učit.

⁸ Zkouška se nazývala „zkouška způsobilosti“.

Vzdělávání mužů a žen probíhalo odděleně. U každého ústavu byla zřízena škola cvičná, která měla poskytovat budoucím učitelům možnosti praxe, při ústavech ženských byla zřizována v obdobném duchu dětská zahrádka. Doba, po kterou měl budoucí učitel studovat, byla zákonem stanovena na čtyři roky. Ústavy pro učitele vyučovaly náboženství, vychovatelství, mluvnici, nauce o ústavě vlastenecké, polnímu hospodářství, kreslení, hudbě a tělocviku. Ústavy pro učitelky měly velice podobnou náplň učiva a mimo to také předměty, jako nauka o domácím hospodářství, cizí jazyky a ženské ruční práce.⁹ Dle § 38. říšského zákona (Zákon č. 62/1869 Sb.), nestačilo pouhé ukončení studia na těchto školách. Po ukončení studia se stal absolvent mladším, výpomocným, či provizorním učitelem. Aby mohl skutečně učit, bylo zapotřebí složit ještě zkoušku a absolvovat dva roky praxe. Po úspěšném složení této zkoušky a splnění všech podmínek obdržel učitel vysvědčení o způsobilosti učitelské. Poté může učit na školách obecných a měšťanských.

Učitel neměl být pro žáka ani průvodcem, ani přítelem. Pouze autoritou, kterou má žák nekriticky následovat. Stefan Zweig na základě vlastní zkušenosti popisuje, jak vnímal své učitele: „Nebyli dobří ani zlí, nebyli to tyraní, ale ani kamarádi ochotní pomáhat, nýbrž chudáci, kteří se otrocky drželi schématu úředně předepsaných osnov, splnili své „penzum“ jako my to své a byli šťastní jako my – to jsme cítili zřetelně – když se v poledne ozval školní zvonek, který nás i je osvobodil. Neměli nás rádi, nechovali k nám nenávisť, a proč také, když o nás nic nevěděli, po několika letech znali jen nemnohé z nás podle jména, o nic jiného než zjišťovat, kolik chyb „žák“ udělal v poslední úloze, se nemuseli starat. Seděli nahoře za katedrou a my dole, oni se ptali a my museli odpovídat, jinak mezi námi žádná spojitost neexistovala. Neboť mezi učitelem a žákem, mezi katedrou a školní lavicí, tím očividným nahoře a očividným dole, byla neviditelná bariéra „autority“, která bránila jakémukoliv kontaktu.“(Zweig, 1994, s. 35–36).(Kasper a Kasperová, 2008) Je asi zbytečné dodávat, jak moc se takový učitel zajímal o svět

⁹ Výjimku představovaly učitelky pracovních činností, které vyučovaly své žákyně ženským úlohám v domácnosti. Jelikož bylo od vyučující tohoto předmětu přímo očekáváno předávání zkušeností z praxe, jednalo se o jediný povolený případ, kdy vyučující žena nemusela dodržovat celibát.

lidí, které vyučoval a kolik toho znal a chtěl poznat o tom, co je pro jeho žáky skutečně důležité. Samozřejmě že by bylo hrubé takto popsat všechny učitele té doby, jinak by žádní reformisté nemohli v řadách učitelů působit. Zweigův popis je možné brát za zobecnění poměrů tradičního školství 19. století v Rakousku.

Podobné podmínky panovaly na vysokých školách, o nichž referuje V. Příhoda: „U nás profesor při „přednášce“ skutečně jen přednášel, velmi často svůj výklad četl, takže šlo skutečně o středověké „čtení“ (Příhoda, nedatováno, s. 143).“

1.2 Školství v posledních padesáti letech existence rakouské monarchie

Hasnerův zákon (Zákon č. 62/1869 Sb.), též nazývaný Velký říšský zákon, byl poslední zásadní reformou v rakouském školství.¹⁰ Rakouská říše byla konglomerátem mnoha národnostních menšin¹¹. Mezi ty nejvýznamnější patřili Němci (rakouští, čeští – Böhme, a především ti z Německa), dále Češi, Poláci, Italové, Slováci, Rumuni, Rusíni, Slovinci, Chorvati a dále Židé, či Romové. Po revolučních bouřích roku 1848, či událostech, jako bylo Rakousko-uherské vyrovnání (1867) se i do obecného školství dostává vyhraněnost a problémy národnostního charakteru, tolik typické právě pro druhou polovinu 19. století, a zvláště pak pro 20. století.¹² Na školách se měli žáci učit jednomu jazyku hlavnímu a druhému, jako

¹⁰ pozn. V roce 1883, je novelou říšského školského zákona upraven cíl měšťanských škol. Nyní mají připravovat své studenty na školy, které nevyžadují úroveň škol středních (průmyslové, odborné). Mezi lety 1869 až 1918 byl novelizován na základě politické situace a potřeb státu. (Zákon č. 53/1883 Sb.)

¹¹ Zákon č.189/1919 Sb. ze dne 3. dubna 1919, o školách národních a soukromých ústavech vyučovacích a vychovávacích. Tzv. „Metelkův zákon“. Tento zákon z roku 1919 představoval alespoň dočasné řešení v problematice vzdělávání menšin. Menšiny představují výzvu pro školství jak rakouské, tak později pro školství československé. Řešit problematiku menšin bylo naléhavé a politicky ožehavé téma. Uvedený zákon pak zajišťuje menšinám právo na vzdělávání v mateřském jazyce, jestliže se v dané lokalitě nachází alespoň 40 dětí.

¹² Pozn. Právo na výuku v mateřském jazyce pak zaručuje velký říšský zákon z roku 1869 (Zákon č. 62/1869 Sb.). V praxi to vypadá tak, že se Čechy rozdělí na školy české a na školy německé. Jazyk národnosti má být respektován správou školy, což není zmíněno v literě zákona, ale závisí

volitelnému. Na českých školách se vyučovalo německy běžně, ale česky se na německých školách nevyučovalo vůbec.

Myšlenkovou a idealistickou základnu pro školství před rokem 1918 představovalo učení německého filozofa Johanna F. Herbart. Ten čerpal z práce švýcarského pedagoga Johanna H. Pestalozziho (Kasper a Kasperová, 2008)¹³. V podání Herbartu mělo být školství zaměřeno více na člověka, zvláště na jeho výchovu a s tím spojenou mravnost a ctnost. Jeho systém zdůrazňuje propojení tří základních prvků ve vyučování, tedy žák, učitel, učivo. Z těchto myšlenek a idejí vzniká tzv. herbartismus. Herbartisté, mezi které se řadil i Leopold Hasner, sice čerpali původní myšlenky Herbartova díla, ale pouze jako hesla a zjednodušené formulace (Kasper a Kasperová, 2008). Vznikl tak bezduchý systém, který měl s původní koncepcí pramálo společného. Velký říšský zákon (Zákon č. 62/1869 Sb.) byl tedy v jádru postaven na myšlení herbartovců, kteří byli už ve své době kritizováni. Nejvýraznější osobnost a kritik konzervativních poměrů ve školství byl v českém prostředí té doby Gustav Adolf Lindner, zakladatel české pedagogiky jako vědy, český herbartovec (Cach, 1990) a zřizovatel učitelského ústavu v Kutné Hoře a první profesor pedagogiky na obnovené univerzitě. Ten požadoval pro učitele vyšší vzdělání, což zmiňuje ve svém díle *Die Pädagogische Hochschule (Vysoká škola pedagogická)* z roku 1874. Po nastoupení na univerzitu, aby nově zvolený profesor čerpal především ze zahraničí.¹⁴ Do výchovy vkládá i ohled na estetiku

to čistě na praxi. Zvolen je pak ten jazyk, kterým mluví více žáků. V praxi to takto ideálně nefunguje. Zvláště české školy narážejí na určité odstrkování ze strany vládních struktur. Nedá se příliš hovořit o zvýhodňování německých škol, neboť spolehlivé prameny na toto téma neexistují.

¹³ Pestalozzi stavěl domovy pro sirotky, kladl si za cíl poskytnout všem důstojné podmínky pro vzdělání. Samotný čerpal z díla J. J. Rousseaua, kde neusiluje „o návrat do přirozeného stavu“, jako sám Rousseau, jeho snažení spočívá především v kultivaci vztahů. Učil své chovance praktickým dovednostem. Snaží se překonat chudobu a vstřípit společnosti myšlenky o demokracii a rovnosti.

¹⁴ Čerpá hlavně z Comta a Spencera, tedy uvědomuje si, že výchova je pro společnost stěžejní. Podle J. Cacha překonal Lindner dílo Herbartu ve svém vlastním díle, které vylo vydáno v roce 1888. Dále čerpá také z Darwinova díla, bere v potaz dědičnost schopností a přirozený vývoj (Cach, 1990).

výchovy, vymezuje se proti tělesným trestům, a přiznává místo i hygieně a tělesné výchově, coby výchovně vzdělávacím prostředkům. Vladimír Štverák zdůrazňuje přínosy Lindnerova díla jako snahu o zvědečtění oboru pedagogiky a spojení této vědy s ostatními vědami, úsilí o vytvoření sociální pedagogiky, propracování hlavních problémů školy základní a střední, úsilí o zkvalitnění výuky učitelstva (Štverák, 1983).

Navzdory obtížím, které vyplývaly ať už z národnostní rivality, nedostatečné flexibility státních úřadů, finančních potíží, či ze zcela jiných důvodů, lze konstatovat, že úroveň vzdělanosti stoupala. Svědčí o tom nespočet úspěchů českých rodáků po celém světě, rozvinutý průmysl, či snaha samotných pedagogů o představbu školství na základech zahraničních i lokálních úspěchů. První světová válka značně ohrozila další vývoj školství, neboť pozornost státu se v tu chvíli upírala zcela jinam. Dokonce se uvažovalo o znovuzavedení triviální výuky. I přes mnohé materiální obtíže se tak nakonec nestalo (Váňová et al., 1992).

Fakt, že rakouská škola v 19. století a československá škola ve 20. letech 20. století sdílely mnohé je zjevný. Přesvědčivou výpovědí o tom, jak vnímali samotní mladí lidé svou školní docházku, je dílo Svět včerejška, jehož autor Stefan Zweig, zde vyhrazuje celou kapitolu právě rakouskému modelu vzdělávání. Ačkoliv Stefana Zweiga, básníka, esejistu a prozaika můžeme jen těžko řadit mezi „průměrné“ své doby, i on navštěvoval ve svých mladistvých letech školní učebny a stejně jako jeho souputníci zažíval Zweig realitu každodenního „věznění“ žáků v lavicích. Pro upřesnění je potřeba dodat, že Zweig zastupoval spíše elitu studentstva své doby, neboť navštěvoval gymnázium, což bylo pro většinu studentů jen těžko myslitelné a dosažitelné. Svůj dojem z tohoto systému vzdělávání vyjadřuje básník takto: „Pět let v obecné škole a osm let na gymnáziu se muselo denně pět až šest hodin prosedět v dřevěných lavicích, ve volném čase zvládnout školní úlohy, a navíc ještě to, co vyžadovalo „všeobecné vzdělání“: francouzštinu, angličtinu, italštinu, „živé“ jazyky vedle klasických, řečtiny a latiny – tedy pět jazyků ke geometrii a fyzice a ostatním školním předmětům. Bylo to víc než dost a na tělesný vývoj, na sport a procházky nezbyval téměř žádný čas, a už vůbec ne na veselí a zábavu. Matně si vzpomínám, že jsme se jako sedmiletí učili jakousi

píseň o „šťastném a blaženém čase dětství“ a museli jsme ji zpívat sborově. Melodie této prostoduché písničky mi ještě zní v uších, ale její text mi už tehdy těžko přecházel přes rty, a ještě méně přesvědčivě pronikal do srdce. Neboť celá má školní léta, mám-li být poctivý, nebyla ničím jiným než neutuchající nudou a znechucením, rok od roku stoupající netrpělivostí a touhou uniknout tomuto žentouru. Nemohu se upamatovat, zda jsem někdy během onoho monotónního, nersrdečného a bezduchého školního provozu, který nám důkladně ztrpčoval nejkrásnější, nejsvobodnější čas našeho bytí, byl veselý a šťastný (Zweig, 1994, s. 33–34).“ Zweig dále vyjadřuje ve svém díle svůj obdivuplný pohled na skutečnost, že role žáka a učitele prošla procesem zrovnoprávnění, stejně tak jako škola prošla změnami, jež z ní učinily mnohem lidštější a srdečnější prostor pro rozvoj jedince. V tomtéž díle najdeme i shrnutí rakouské školy a její zhodnocení: „Ne že by naše školy byly špatné. Naopak, takzvané „osnovy“ byly po staleté zkušenost pečlivě rozpracovány, a pokud se interpretovaly poutavě, mohly se stát základem pro plodné a vcelku univerzální vzdělání.¹⁵ Ale právě pro onu přesnou plánovitost a její suchopárny schematismus se naše hodiny stávaly strašlivě nudnými a umrtvujícími, chladným nástrojem výuky, jenž nebral v úvahu jedince, a pouze ukazoval jako automat s číslicemi „dobře. Dostatečně, nedostatečně“, nakolik žák vyhověl požadavkům učebního plánu. A právě tento nedostatek lidské lásky, tato chladná neosobnost a kasárenské zaházení byly tím, co nás podvědomě rozhořčovalo. Museli jsme se naučit své penzum a byli jsme zkoušeni, co jsme se naučili, ani jedinkrát za osm let se žádný učitel nezeptal, co my sami bychom se doopravdy rádi naučili, a právě ona podpora rozvoje, po němž přece každý mladý člověk v skrytu duše touží, nám zcela chyběla (Zweig, 1994, s. 34).“ Zweig tento „společností organizovaný pokus o zpomalení rozvoje mládeže“ připisuje povaze společnosti v té době, kdy bylo mládí a vše okolo něj spojeno především s největším strašákem pro všechny vlády (snad s výjimkou Francie) v 19. století, a to s revolucí. Společnost se domnívala, že mladý člověk má přirozeně v povaze se bouřit a je proto potřeba tuto lidskou přirozenost co nejvíce utlumit, tak jako všechny

¹⁵ Pozn. Zde je třeba docenit fakt, že Zweig není pedagog, a přesto velmi pregnančně vystihl situaci ohledně Herbartovy filozofie a její interpretace a následné aplikace ve školství.

ostatní aspekty lidského života, které nesouvisely s racionálním. Devatenácté století se mělo podle elit ve všech sférách zapsat jako doba, kdy člověk konečně přemohl svou zvířecí a iracionální stránku a orientuje se především ve prospěch společnosti a toho, co ona společnost shledává jako racionální (Vrána, 1946).

2 ČESKOSLOVENSKÉ ŠKOLSTVÍ V ROCE 1918

Dne 28. října roku 1918 vznikla samostatná Československá republika. Stát, jehož historii podložený nárok na samostatnou existenci mnozí neuznávali, dokázal za necelých dvacet let své existence, že se jednalo o stát na světové úrovni, který měl právoplatné místo mezi druhými. Nicméně v říjnu roku 1918 se jednalo především o stát, který byl vlastně pouhým odtrženým územním celkem z bývalého Rakousko – uherského císařství, jenž bylo po téměř čtyři století jen jedním z mnohých správních celků ve velké mnohonárodnostní říši. Vyhlášení nového státu přijala zvláště česká veřejnost s nadšením. Není divu, když v říši po několik desítek let sílilo napětí, jenž bylo umocněno mnoha spory, přičemž některé z nich nebyly uspokojivě vyřešeny ani za této nastávající éry po první světové válce a budou předmětem sporů i nadále. Euforická nálada vše měnit, budovat, reformovat a předělávat hýbala celou československou společností a učitelská obec nebyla žádnou výjimkou (Veselá, 1988). Pedagogická i širší veřejnost očekávala důkladnější a hlubší reformu školství, „jež by odráželo jak nové poznatky pedagogiky a psychologie, tak změněnou situaci státoprávní (Šimek, 2016, s. 162).“ Jestliže se měly utvořit nové státní struktury, v zatím nepoznaném duchu demokratickém, bylo nutností zásadně pozměnit a reformovat právě školu samotnou. A to nejen zvenčí, ale především zevnitř. Původní optimismus a nadšení po chvíli vystřídala nejednotnost a rozhádanost ohledně provedení tolik potřebných reform. Jinými slovy, reformovat by chtěl každý, ale nikdo nevěděl pořádně jak. Dokonce byla provedena anketa, která byla předložena učitelstvu (Kádner, 1931), aby se široká učitelská obec shodla na konečné podobě reformy. Tato anketa byla iniciovaná samotným ministrem školství Gustavem Habrmanem (Čondl a Vrána,

1939). Z čehož je patrné, že i státní struktury si reformu žádaly a byly si vědomy její nutnosti. Navzdory těmto snahám se jeví výsledky jako nedostatečné.

2.1 Reforma a její znaky

Na přelomu 19. a 20. století se domácí pedagogická teorie a praxe vymezuje proti herbartismu a orientuje se na pedagogické dění ve světě. Po roce 1918 se naskytanou dosud nevídané podmínky, se kterými tu české učitelstvo nikdy předtím nepočítalo. Změnila se ekonomická základna, nejen z domácích zdrojů ale především ze zahraničí proudí do československé kultury mnoho nového, což v rámci školství nazýváme školstvím alternativním. Cílem výchovy a vzdělávání již nebyl věrný poddaný, ale především aktivní jedinec, který bude přispívat k rozvoji společenského života a výstavbě nového státu. Filozofie, či „mravověda“, začala být jako opěrný bod herbartistické pedagogiky velmi kritizována, neboť především ve 20. a 30. letech 20. století převládly preference pedagogického pragmatismu po vzoru reformního učitelství ve Spojených státech, jehož horlivým zastáncem u nás byl např. Václav Příhoda. Z pohledu pragmatistů, kteří vnímali věci mnohdy až stroze vědeckým přístupem pedagogiky a psychologie musela být věda o výchově a vzdělávání podložena především na vědeckých principech a základech. Není divu, že hodně pragmatistů mohlo argumentovat tím, že něco jako praktická filosofie nejspíš ani neexistuje a úvahy o její vedoucí úloze v roli výchovy a vzdělávání jsou krajně nemístné (Váňová et al., 1992).

Na školách, které měly být reformovány, vládla atmosféra takřka strnulá, přísná a silně autoritářská. Mnoho pedagogů mělo jasno, že podmínky, kterým je dítě vystaveno ve škole musí nutně ovlivnit jeho další rozvoj, život i přístup k dalšímu studiu. Vzory pro nápravu byli například Rousseau, Tolstoj či filozof Spencer. Ideálem byla tzv. „volná škola“, jenž by byla oproštěná ode všech vnějších rušivých vlivů, tedy hlavně od zatěžující státní byrokracie a od klerikálního vlivu. Dle Rousseauovské filozofie se hlásalo, že dítě má být vychováváno především volně a k co nejlepšímu rozvoji má mít obstaráno co možná nejideálnější podmínky. Dalším problémem bylo, že škola a vzdělání nebyly ani zdaleka přístupné pro

všechny rovnou měrou, což bylo předmětem kritiky i u reformátorů ve 20. a 30. letech, takže tento problém se nedařilo dlouhodobě uspokojivě řešit.

Samotná podstata reformy byla vymezena pouze okrajově. Společnými znaky většiny reforem bylo, že škola má být státní, bezplatná, povinná, svobodná, sociální, demokratická a jednotná, Obvykle býval také zmíněn požadavek na demokratizaci. Na základě dlouhotrvajících pokusů o reformu vnitřní se mnozí zaměřovali také na změnu tzv. školní práce. Škola měla v Rousseauově duchu začít podporovat především přirozený žákův rozvoj a jeho ducha a zbavit se tak od zaběhlého verbalismu, který byl pozůstatkem školství rakouského (Kádner, 1931).

2.1.1 Vymezení pojmu „pokusná škola“ a „pedagogický pokus“

Pro úvod do problematiky reformního snažení československého učitelstva je nejprve nezbytné si rozebrat některé zásadní pojmy, které s tématem bezprostředně souvisí. Stanislav Vrána popisuje pedagogický pokus tak, že ne každá škola, kde učitelé zkoušejí různé pedagogické pokusy, musí být nutně pokusná škola. Pedagogický pokus je záměrně aplikován. Pokus může být veden třeba jen jedním učitelem v jedné třídě, při jediném vyučovacím předmětu. Jeho výsledek může, či nemusí odpovídat představám a musí být pozorovatelný. Učitelé mohou do jisté míry jednat individuálně, aniž by pedagogický pokus výrazněji ovlivnil organizaci školy. Pokus obvykle reaguje na drobnější problémy a představuje základní kámen v pedagogické reformní snaze. Naproti tomu pokusná škola zabírá ve svém pokusu základní pedagogické otázky. Může se týkat samotné školské organizace, přičemž je přípustná i změna povahy práce na škole, nebo změny učiva. Úkolem takové školy má být hledání lepší cesty pedagogické práce. Pokus probíhá na všech frontách, musí mít organizovaný program a určitou ideologii. Veškerá práce se musí přijatou ideou řídit, aby bylo vůbec možné pokus provést.¹⁶

¹⁶ Pozn. Přesně toto je důvod, proč Příhodův návrh nefungoval v zamýšlené míře na pokusných školách. Zavedené pokusné školy sice převzaly Příhodovu „pedagogickou stavební ideologii pokusu“, ale zároveň ji respektovaly buď částečně, nebo vůbec.

Není možné přijmout dvě protichůdná stanoviska, z nichž by jediné odporovalo „stavební ideologii pokusu“ (Vrána, 1946) .

Především je zásadní, podobně jako u pedagogického pokusu, vypracovat ucelený program. Jeho podstata filozofická i psychologická vychází z přijaté ideje, či idejí.¹⁷ Z přijaté ideologické základny pak organizátor vypracuje program práce pro výchovu a postup u jednotlivých předmětů. Dále se pokusná škola buď určitým způsobem odliší od zavedených osnov, nebo je bez větších úprav přijme. Svůj postup opírá o vědecké poznatky a zjištění, která odpovídají nejnovějším výzkumům a představují možnou revoluci ve školství. Správnost těchto vědeckých tezí, na kterých má být pokusná škola postavena mají ověřovat různá testování a pokusy. Zanalyzovaný materiál má sloužit jako výstupní podklad pro logické uspořádání „nové školy“ na základě získaných dat. Pokus má být neustále kontrolován, jestliže má testovací vzorek posloužit jako spolehlivě průkazný materiál. Jestliže je pokusných škol v jednom pokusu organizováno více, doporučuje S. Vrána jejich organizaci synchronizovat, aby se společnou prací doplňovaly (Vrána, 1946).

2.1.2 Vymezení pojmu školská reforma

Pokusné školy jsou vlastně předstupněm školské reformy. Zatímco pokusné školy jsou speciálně určené k provedení pokusu, pojmem školská reforma rozumíme zavedení nových metod na všech školách. Pokusné školy slouží, jako testovací platforma o určitém omezeném počtu vybraných škol, jejímž hlavním cílem je otestovat alternativní metody v praxi. Jestliže budou výsledky vypovídat o požadovaném zlepšení, je možno přistoupit k reformě. Pakliže rozhodnou příslušné orgány o zavedení pokusných metod na některých „normálních“ školách, označuje takovou normální školu S. Vrána, jako školu reformní. Zásadním rozdílem mezi školou pomocnou a školou reformní je, že škola reformní nebyla žádným

¹⁷ Např. Božena Hrejsová ve Strážnici využila ideu svobody dítěte, kterou prosazoval Úlehla. Ideje nemusí nutně vycházet jen z pedagogické teorie. Může se jednat např. o ideje sociální, politické atd. Příhodova idea byla ideou „jednotné pracovní školy“.

způsobem pro zavádění pokusu nějak zvláště vybrána. Jedná se o testování metod z pokusných škol v normálních podmínkách. Výuku provádějí „normální“ učitelé. Reformních škol je obvykle větší počet než škol pokusných. Stále se ale nejedná o zcela běžnou školu. Spíše můžeme hovořit o přiblížení se k běžným podmínkám těch nejobyčejnějších škol. Jestliže hovoříme přímo o reformě školství, pak máme na mysli: „když se školský organizátor rozhodne provést opravu některé základnější složky školské práce nebo když se opravy týkají celého souboru pedagogických otázek (Vrána, 1946, s. 23).“ Vrána dále uvádí, že pojem reforma bývá často zaměňován s tím, co on definuje jako pokusná škola (Vrána, 1946).

3 Dvě období snah o reformu

První období (1918-1928) bývá označováno, jako období nápravné nebo období pokusných škol (viz. Např. J. Keprta). V tomto období nelze hovořit o koordinovaném postupu učitelstva na zpracovávání reformy, nýbrž o individualistických pokusech, které v důsledku nepředstavovaly žádný výraznější pokrok, byť byly nesporným důkazem o pedagogickém optimismu a nadšení pro reformu.

Pokusné školy byly do praxe uvedené představy o tom, jak by měl školský systém vypadat. Vznik pokusných škol nebyl nijak unifikovaný a velmi záležel na představách iniciátora takové školy. Pokusné školy se tedy lišily jedna od druhé. Učitelé, kteří stáli za těmito pokusy, byli bezesporu plni ideálů a nadšení ve své pedagogické činnosti. Podobně jako je tomu dnes, i dříve musely alternativní školy (v tomto případě školy pokusné) prokázat, že svěřeni žáci dosahují požadovaných výsledků. Pokusné školy mnohdy zcela přetvořily obsahové náplně předmětů, reorganizovaly, či zcela zrušily školský i třídní systém a zapojovaly do chodu škol i rodiny svých žáků. Za zmínku stojí např. pokusná škola v Holešovicích a její zakladatelé Jaroslav Sedlák a Karel Žitný. V Holešovicích např. zcela odstranili tradiční systém hodnocení, kdy místo běžné klasifikace dostal žák zcela individuální zprávu o jeho postupu do vyššího ročníku a o případné nutnosti opakování. (Sedlák, 1960)

3.1 První období reformních snah

3.1.1 Pokusy o reformu v prvních letech československé republiky

Už v prvních dvou letech bylo předneseno hned několik návrhů na reformu školství. Pozoruhodné na tom je, že se jednalo reformu zdola, nikoliv naopak, přestože alespoň z počátku byla i snaha státu v reformních otázkách značná. Jednotliví učitelé, nebo učitelské spolky, či dokonce politické strany a legionáři podávali návrhy na to, jak by podle nich mělo být školství vystavěno, čemu se vyvarovat a co naopak podpořit. Snahy o reformu nebyly řízené (Kasper a Kasperová, 2008), což zapříčinilo, že počáteční nadšení vyšlo téměř nazmar, jak o tom referuje O. Kádner ve své zprávě z roku 1931 (Kádner, 1931). Nově vzniklá republika dávala učitelstvu naději na vybudování jednotné školy, na zlepšení jejich poměrů ve škole i mimo ni a také na přístupnější vzdělávání, které bude orientováno na základě schopností samotného žáka, a ne jeho finančních možností. Ostatně střední školu v té době vystudovalo pouze 17 % žáků (Štverák, 1983). Mezi roky 1918–1920 se až na pár novelizací stávajících zákonů neobjevuje nic, co by školství mělo změnit od základu (Štverák, 1983).¹⁸ Ze začátku vše nasvědčovalo naprostému opaku. Učitelstvo nadšeně uvítalo ohlášení přípravy nového školského zákona ministrem G. Habrmanem. Přípravou takového zákona bylo pověřeno několik předních odborníků a znalců, zvláště profesor František Drtina, byl jako uznávaný odborník přizván k celému projektu. Nicméně už na přelomu prvních dvou let republiky je oznámeno, že školské zákony se prozatím rozsáhleji upravovat nebudou, což poněkud oslabilo počáteční entusiasmus reformistů ve společnosti.

Reformy byly v průběhu prvních let stále menší a povahou skromnější (Váňová et al., 1992). Zprvu radikální reformní stanoviska a snahy nakonec skončily jako plány nerealizované, opomenuté, či zamítnuté, a to ze všech možných důvodů. Vzhledem k nově vzniklému demokratickému prostředí byl třeba ve společnosti

¹⁸ pozn. Za výjimku můžeme považovat zákon z roku 1919 (Zákon č. 455/1919 Sb.), který ruší učitelkám povinný celibát a zákon z 3. 4. 1919 (Zákon č.189/1919 Sb.) o menšinovém školství.

reformovat náhled na občanství a státní příslušnost. Toto si nejspíše dobře uvědomovali nejen učitelé a ministr školství, ale i další státotvorné orgány. Proto byl předmět *občanská výchova* předním předmětem diskusí nejen v učitelských kruzích. Občanská výchova se stává od roku 1922 povinná, dle znění Malého školského zákona (Zákon č. 226/1922 Sb.). Pro učitelstvo byla občanská nauka především nositelkou laické morálky, což je protiváha náboženství (Váňová et al., 1992). Jednalo se tedy z pohledu učitelstva nejen o předmět důležitý svým obsahem pouze pro žáky, ale i pro ně samé, jelikož je zbavoval stále přítomného církevního dozoru na školách.

Učitelstvo si uvědomilo, že si bude muset vystačit samo. Bez výraznější vnější pomoci založilo na začátku 20. let několik organizací a spolků, které měly za cíl koordinovat, či alespoň usměrňovat reformní snažení. Můžeme jmenovat tři hlavní struktury. Československou obec učitelskou (ČOU), založenou roku 1920. Dále Školu vysokých studií pedagogických (ŠVSP), což byl vzdělávací orgán pro dálkové studium pro pracující učitele, založen roku 1921. A později v roce 1922 vzniká i Socialistické sdružení učitelstva. Základním problémem bylo vymezení podoby, kterou má reformní snažení a jeho výsledek nabýt. R. Váňová (1955) označuje za nejprogressivnější představu o škole jednotné, což ovšem nebylo v souladu s tehdejší míněním většiny učitelstva. Obecně vzato bylo obtížné najít kompromis, který by vyhovoval většině. Například vnitřní reforma požadovala odstranění herbartismu a zároveň výšení efektivity ve výchově a ve vzdělávání. Teorie se vzdalovala praxi a nabírala takřka vědeckého charakteru. Jednou věcí, na které se většina shodla, byla, že teorie jednotné školy představuje asi neoptimálnější cestu. V této době se do povědomí učitelstva dostával Václav Příhoda, který aktivně přednášel na Škole vysokých studií pedagogických a publikoval do odborných časopisů (Váňová, 1995).

3.1.2 Dílčí změna ve školství v roce 1922

Výraznějším milníkem byl tzv. „malý školský zákon“ z roku 1922 (Zákon č. 226/1922 Sb.). Jako „malý“ byl zákon označován z toho důvodu, jelikož nepřinášel mnoho kýžených změn. Spíše jen doplňoval a konsolidoval stávající poměry ve školství. Mezi významnější změny, které uváděl v platnost, patří především to,

že zavádí povinnou výuku občanské nauky, která je zmíněna jako první mezi předměty, jenž mají být na obecných školách vyučovány.¹⁹ V prvních článku se věnují úloze a postavení církve ve výuce obecně, dále pak organizaci školského systému, či postavení ministra školství. Maximální počet žáků v jedné třídě stanovuje na 80 pro léta 1922–1927. (§5) Následující paragraf (§6) počítá s postupným snižováním maximálního počtu žáků v jedné třídě z 80 na 60, které je neurčitě stanoveno po roce 1932. Zákon hovoří také o tom, že žáci mohou být vzděláváni buď smíšeně, nebo odděleně dle pohlaví. (§9) Významnou změnou pro literní učitelky je zrušení celibátu zákonem z roku 1919.²⁰ Jednalo se o další posun ve procesu zrovnoprávnění žen a mužů v učitelství. Malý školský zákon se explicitně o ženách vyjadřuje takto: „Při obsazování míst literních učitelů při veřejných školách dbáti jest toho, aby polovina všech míst na každé škole obsazena byla učiteli a polovina učitelkami, při čemž se nečítají místa správců a ředitelů škol.“²¹ Nejdůležitějším a přínosem tohoto zákona bylo zavedení povinné školní docházky na osm let. Na Slovensku byla situace odlišná a povinná školní docházka tu čítala pouze šest let. Jako důvod tohoto zdržení uvádí zákon nedostatek tříd a nevyhovující podmínky pro rozšíření škol. Navzdory všem obtížím se má osmiletá školní docházka na Slovensku zavést nejpozději do školního roku 1927-28.

3.2 Druhé období reformních snah

Období druhé, na které se tato práce zaměřuje především je spojováno s reformami Václava Příhody a jeho spolupracovníků, kteří se v letech 1928-1939 snažili prosadit svou představu o tom, jak by reformované školství mělo vypadat. Vzhledem ke klíčovému podílu samotného V. Příhody na návrhu a realizaci reformy, jejímž cílem byla „škola jednotná vnitřně diferencovaná“, bývá tato doba označována jako doba příhodovské reformy.

¹⁹ Zákon č. 266/1922 Sb., ze dne 13. července 1922, § 1, odst. 1.

²⁰ Zákon č. 455/1919 Sb. ze dne 24. července 1919.

²¹ Zákon č. 266/1922 Sb. ze dne 13. července 1922, § 10, odst. 2.

4 REFORMNÍ SNAŽENÍ VÁCLAVA PŘÍHODY A JEHO SPOLUPRACOVNÍKŮ

4.1.1 Podoba reformy podle Václava Příhody

Příhoda ve svém díle *Architektonika moderní školy* (1946) dělí školy na dva typy. Škola „učebná“, to je typ dosavadní tradiční školy a škola „pracovní“, která představuje cíl reformního snažení. Zatímco škola učebná je orientována na výklad pedagoga, škola pracovní si klade za cíl vzdělávat žáka prakticky. Z architektonického hlediska vyjadřují státnost a nepružnost starých škol přišroubované lavice, které není možné, jakkoliv přesouvat. Naproti tomu v nových školách má být všechno mobilní a nastavitelné, aby i nábytek třídy samotné odpovídal aktuálním potřebám studentů. Staré školy vyžadovaly od žáka především pasivitu, nové naopak vyžadují aktivitu a přímé zapojení do výuky. Vyučování se v tradičním pojetí dělí učivo do partií. Je pevně vymezeno „učit se bude až sem!“. Moderní koncepce školy staví vyučování tak, že „je výběrné, omezuje počet problémů, jenž však vyčerpává extensivně, dávajíc tedy mnoho o málo problémech“. Po vzoru Komenského nemá být žák v nové škole pouze posluchačem. Sdílené informace mají doprovázet grafické a zrakové podmínky. Žák má mít možnost si učivo „osahat“, pokud je to možné.

Jestliže dříve děti ve školách poznávaly vše pouze abstraktně ve formě hesel a idejí, jimž nerozuměly a rozumět ani nemohly, nyní se má stát předmětem výuky hlavně to, s čím se mohou žáci běžně setkat. Radikálně se mění postoj učitele, který dříve představoval pouze neomylnou a chladnou autoritu, jenž jako by byla odosobněna od svých „posluchačů“. Nový učitel má být žákovi mnohem více partnerem ve vzdělávání. Zároveň má být jeho role více svobodná i pro učitele samotného. Učitelova zdatnost nemá být posuzována ve schopnostech, jako zachování ticha a disciplíny. Učitel má naopak umět žákovský ruch a zájem využít pro zefektivnění výuky. Stejně jako učitelská role, má se změnit i úloha žáka. Původně závislý žák na učebnici (obvykle na jediné!) a na výkladu má se naučit samostatné práci. Velký důraz je kladen na individuální práci žáka, kdy má žák pracovat individuálně, nebo ve skupině.

Atmosféra staré školy byla přesycena strnulostí, přísností a působila dojmem, že slouží pouze k memorování nepotřebných informací. Cílem reformní školy bylo

vytvořit atmosféru, jenž by vybízela k samostatné práci. Už nemá stačit „vědět“, nyní má být žakovým cílem „umět“. Zkoušení a testování bylo obvykle pouhou reprodukcí nabytých vědomostí. Změna v testování má být především o tom, že žák prokáže schopnost vyřešit problém. Paměť už není plně určujícím faktorem úspěšnosti. Mnohem důležitější má být přemýšlení a aplikace těch znalostí a dovedností, kterým se žák naučil. Nová škola má pozbyť přísně formálního charakteru staré školy a zároveň vybudovat organický systém, který vede k pochopení a smyslu vědění i umění.

4.2 Moderní přístupy ve vyučování

Reforma byla přímou reakcí na stav školství. Předmětem kritiky se stala především nedemokratičnost, tedy nerovnocenný přístup ke vzdělání a nepružnost školního systému. Zvláště socialisticky orientovaní učitelé vyzdvihují otázku o školství, které je zpřístupněno všem nehledě na sociální poměry a ekonomické možnosti rodin žáků. Rovnost příležitostí a šancí má zajistit jednotná škola určená všem. Úloha jednotné školy je popsána v *Architektonice moderní školy*: „Je-li úkolem jednotné školy dáti každému občanu stejnou příležitost k vzdělání, jest nutno školství racionálně plánovati, aby bylo možno myšlenku realizovati. U nás potřebuje racionalizace zejména venkovské školství, jež bylo budováno dosud nahodile a bez širších sociálních vztahů (Příhoda, 1946, s. 13).“ V ní se má postupovat na základě výsledků a rozvoj má být podmíněn především potřebám a zájmu žáků samotných. Příhoda čerpal ze zkušenosti, kterou nabyl ve Spojených státech amerických. Ve svém poválečném díle „Architektonika moderní školy“ uvádí Příhoda jako hlavní rysy jednotné školy to, že právě jednotná škola je důsledkem demokracie, což znamená rovnou příležitost pro každého a s tím spojené problémy, jako partikularizace. Zároveň zdůrazňuje, že záleží na druhu demokracie, ve kterém taková škola vznikne. Dalším znakem je podle Příhody odvození z požadavku na rovné právo na vzdělání (na všech úrovních – nejen na těch nižších!). Takový požadavek vyžaduje racionalizaci ve státě řízeném školství a s tím spojené zestátnění školství a jeho následnou centralizaci. Neméně důležitá je i podmínka, že školství musí být bezplatné, neboť placené školy přirozeně udávají ne-

rovnost v sociálním výběru. Jednotná škola musí být také schopna čelit všem přirozeným překážkám ve vzdělávání, např. v nerovnosti schopností svých žáků. Ačkoliv se v ideální socialistické společnosti zaobíráme myšlenkou o úplné rovnosti, je fakt, že ve školství čelíme diverzitě pracovních schopností. Následné dělení v ideální společnosti je pak založeno na schopnostech a dovednostech jedince bez ohledu na jeho původ a majetkové poměry. Jednotná škola je také výběrová, ale jedná se o výběr pozitivní. Cílem jednotné školy je i v „průměrném“ žákovi vyhledat, zachytit a pěstovat jakékoliv jeho nadání, byť sebemenší. Příhoda rozhodně odmítá systematiku eliminační, tzn. vylučování žáků za nedostatečné výkony (Příhoda, 1948). Jak již bylo řečeno, byl to právě Příhoda a jeho kolegové, kteří první konkretizovali provedené reformy a svůj návrh podložili i návrhy, které měly zajistit realizaci a fungování plánovaných změn. Jednou z nejcitelnějších změn bylo plánování velkých školních budov, které měly být především ekonomičtější.²² Příhodovská reforma byla orientována na americkou psychologii behavioristickou.²³ Autoři této reformy byli obecně velice pozitivisticky orientovaní, což jim bylo také často vytýkáno. Vědeckost přístupu byla prvořadou záležitostí a odpovídala americkému vzoru, který byl vzorem pro Příhodův kolektiv. Užitím behaviorální psychologie a její následnou aplikací do výchovně vzdělávacího procesu se snaží nový typ školy více zkoumat osobnost samotného žáka za účelem zefektivnění jeho práce a práce s ním. Teorie, na které byl systém založen, sází na premisu, která předpokládá, že takové zkoumání může přinést cenná data, na jejichž základě bude možno stanovit individuální, takřka na míru šitý přístup, jenž v dosavadních školských systémech doby neměl obdoby. Při správném

²² Pro přímé porovnání s budovami starého typu, které měla reforma v úmyslu nahradit, uvádím popis školní budovy od Stefana Zweiga: „Už svým zevnějškem působila naše školní budova chladně, byla ty typická účelová stavba, spěšně, levně a bezmyšlenkovitě spleaná před padesáti lety. Tato učební kasárna s chladnými, špatně vybilénymi stěnami, nízkými třídami bez obrazů či jiných ozdob, jež by potěšily oko, se svými celou budovou páchnoucími záchodky, připomínala starý hotelový nábytek (Zweig, 1994, s. 35).“

²³ pozn. Věda o individuálním lidském chování. V USA ve 20. letech 20. století byla pedagogická teorie i praxe v úzké spolupráci s behavioristy.

nastavení takového systému by bylo možno dosáhnout ohromné úrovně individualizace celého procesu při zachování jednotné struktury. Přístup autorů byl značně orientován na přírodní aspekt vědy, což bylo v rozporu s dosavadním vnímáním pedagogiky, které bylo přikloněno spíše na stranu společenskovědních oborů, jako filozofie. Předmětem kritiky se stalo až přílišné zpřístupnění vzdělávání a eliminace takřka jakýchkoliv překážek. Mezi kritiky převládal názor, že některé překážky v cestě k dosažení poznání jsou víceméně žádané, jelikož samy o sobě představují určitou zátěž, která je v určitém smyslu prospěšná a vítaná, coby vedlejší prvek přispívající k výchovně vzdělávacímu procesu (Váňová, 1995).

4.3 Škola stará a škola moderní

V meziválečném období převažuje moderní architektura (purismus, konstruktivismus, funkcionalismus). Stavby měly být nejenom reprezentativní, ale především účelové. Učitelstvo se dokonce hodlalo podílet na navrhování budovy pro její funkčnost z „pedagogického“ hlediska. Vzhled budovy přestal být určující a do popředí se dostala především účelnost a funkčnost školní budovy. Hygiena byla nejdůležitějším faktorem plánování a navrhování nových školních budov. Žák i učitel musel mít dostatečný prostor, který byl dobře osvětlen, vytápěn a větrán. Učitelé byli pověřeni vykonávat hygienickou osvětu společně s představiteli žákovské samosprávy. Problematika spojená se školními budovami se reformy týkala velice úzce, neboť prostředí určené k výuce je z didaktického hlediska jedním z hlavních faktorů. Škola už neměla být jenom krásnou iluzorní kulísou, jejíž nedokonalosti zakrýval levný luxus (Šimek, 2016). Škola nová měla být utilitární budovou, která „musí především vyhovovat školní práci (Laboutka, 1947, s. 15).“ Hlavní byla tedy funkce a praktičnost samotné budovy. Červený kříž dokonce v roce 1931 vydává brožuru s názvem „Boj proti prachu“ (Společnost Čsl. Červeného kříže, 1931), kde se zaměřuje hlavně na zlepšení hygienických poměrů ve starších školních budovách, kterých bylo (reformním snahám navzdory)

stále mnoho. To také vypovídá o tom, že prach představoval největší problém z hygienického hlediska tříd (Šimek, 2016).²⁴

Za první republiky neexistoval vyhotovený plán normalizace školních budov, i když se o to někteří pokoušeli. Snaha normalizovat školní budovy představovala jeden z důležitých reformních kroků v tehdejším školství. Ideálem bylo vytvořit vzory budov, aplikovatelné kamkoliv v Československu, a které zároveň splňují požadavky moderní školy. Centralizace a normalizace v plánování a navrhování školních budov měla své odpůrce. Jako jeden z návrhů nové školní budovy můžeme označit koncepci „velkých škol“ V. Příhody. Mnozí učitelé stavěli proti tomuto návrhu o velkých školách (Váňová, 1995), který předpokládal zrušení škol menších a především venkovských, což mělo nevyhnutelně podle odpůrců tohoto návrhu nutně vést ke kulturnímu poklesu nacionální tradice ve vzdělávání v celém školství. Příhodovy důvody byly hlavně ekonomického rázu, jelikož velká škola byla mnohem úspornější než drobné venkovské školy (Váňová, 1995). Dalšími odpůrci normovaného plánování byli sami architekti, kteří se obávali ztráty zakázek a zároveň vyjadřovali i určitou obavu z toho, že se z navrhování školních budov stane pouhé kopírování již vypracovaných návrhů. Výjimku představoval např. funkcionalistický architekt Josef Polášek, který si uvědomoval nutnost nových budov a možnou hospodárnost v návrhu o normalizování školních budov (Polášek, 1932) Sami architekti tedy nepřišli s žádným návrhem „ideální školní budovy“, proto takový návrh vypracovávali samotní učitelé, stejně jako v případě reformy. Různé pedagogické časopisy uveřejňovaly nejrůznější doporučení, nápady a připomínky, které měly dopomoci učitelům alespoň zlepšit podmínky stávající. Říšský svaz učitelstva měšťanských škol uspořádal anketu, aby bylo ujasněno, jaké požadavky vlastně učitelé na nový typ budovy kladou. Výsledky, které tato anketa poskytla, byly zpracovány do publikace, která měla za úkol vypovídat

²⁴ Pozn. Po vzoru rakouské školy, byly i školy československé organizovány centrálně, podle stá-
novených norem. Čechy, Morava, Slezsko, Slovensko i Podkarpatská Rus měly své vlastní vyhlášky
a normy, podle kterých se řídily. (Pro Čechy to stavební řád ze 10. dubna 1886, č. 40, který byl
novelizován v letech 1887 a 1902.).

o představách učitelstva samotného. Návrhy se netýkaly pouze školní budovy samotné²⁵, ale vznášely požadavky na její okolí (škola má být ideálně mimo okolní zástavbu), neopomínaje ani byty učitelů a pracovníků školy (Šimek, 2016).

4.4 Škola jednotná vnitřně diferenciovaná

Právě Příhoda byl jedním z největších obhájců jednotné školy, kde vznášel všeobecný požadavek o demokratizaci a rovném právu na vzdělání bez ohledu na sociální rozdíly. Dále pak kritizuje dualismus školského systému, nespravedlnost v přístupu dětí k vyššímu vzdělání. Proto ve shodě s Pospíšilem a Úlehrou a dalšími, a naopak v rozporu s jinými o s prozatímní představě o jednotné škole u nás navrhuje školu jednotnou vnitřně diferencovanou. Obdobná myšlenka existovala již dříve, avšak Příhoda jako první konkrétně navrhl plán možné její realizace se smyslem pro praktičnost a funkčnost. Škola měla být dělena na tři stupně. První období má být ideálně rozvětveno po vzoru druhého stupně již existujících škol, tedy gymnaziálních, reálných a měšťanských. Většina učebních předmětů má být společná a někdy se předměty nemají ani příliš lišit rozsahem, jako doposud. Charakteristická je snaha o mobilitu žáka ve struktuře školy, tedy žák na základě svých potřeb může pružně přestoupit do jiné větve, aniž by nějak zásadně narušit své dosavadní vzdělávání. K dalším znakům této pružnosti patřila i volitelnost předmětů, která po západním vzoru závisela čistě a jen na žákovi. Učivo je pak plánované do uzavřených celků a celý systém se snaží co nejvíce snížit počet současně probíraných předmětů. Obecně vzato hraje větší roli zvládnutí učiva v individuálním uzavřeném bloku než orientace na časové rozvržení školního roku, proto když žák nesplní požadavky na ukončení jednoho předmětu, opakuje pouze onen předmět a má na to jen jeden semestr. Velký důraz je kladen na individualitu žáka, což je mnohými později kritizováno. Ideálně se doporučuje organizace ve formě velkých škol s velkým počtem tříd. Učitelé měli být ze středních a měšťanských škol (Váňová, 1995).

²⁵. Řeší zde např. velikost tříd (max. pro 60 žáků – 1 m² prostoru na žáka), či její dostatečné osvětlení (50 luxů minimálně). Ideální materiály pro stavbu školy, vybavení specializovaných učeben atd.

4.5 Návrh jednotné vnitřně diferencované školy

Po půl roce padl návrh o zřízení tří experimentálních škol, kde by se v praxi ozkoušely. Ve školním roce 1928 a 1929 má dojít k přípravě učitelů a samotný pokus má započnout rok na to. Pokusné školy v Praze byly v Michli, Nuselské, Hostivařské a dále v Humpolci a ve Zlíně. Celý popis plánované realizace je konkretizován v díle s názvem *Organizační a učební plán reformních škol* neboli v tzv. modré knížce. Uvedme zmíněný požadavek na reformu: „Aby vyhověla změněným poměrům republikánského zřízení, přizpůsobila se individualitě dětí (po stránce intelektuální, oprávněných zájmů a potřeb), jakož i konkrétním potřebám prostředí (Příhoda, 1930a, s. 8).“

4.5.1 Budova reformní školy

Vznikající reformy na školní budovy pochopitelně kladly nebývalý důraz, což je pochopitelné, když původní budova měla být pro žáky pouze jakousi posluchárnou, kde mezi učitelem a žákem, vysílačem a přijímačem informací, nemělo docházet k žádné větší interakci. Reformní škola, která stavěla do popředí žáka, musela být postavena úplně jinak, aby vyhovovala svému účelu a funkci. Právě ona „modrá knížka“ předkládá návrh nejenom o vnitřní podobě reformy, ale i té vnější, školní budovy nevyjímaje. Třídy měly být oproti maximálnímu povolenému počtu žáků v jedné třídě ve třicátých letech²⁶ výrazně menší s maximálním počtem 35 žáků v jedné třídě. V podpůrných třídách to bylo dokonce pouze 25 žáků. Velký důraz byl kladen na koedukaci (Příhoda, 1930a).

Reforma byla realizována hned na několika místech, ale žádné z nich prostorami plně nevyhovovalo požadavkům reformního návrhu V. Příhody. Vždy se totiž jednalo o starší typy budov, které nebyly zcela vhodné. Jeden z reformních peda-

²⁶ pozn. Počítalo se postupným snižováním počtu žáků v jednotlivých třídách. Zákon z roku 1922 stanovil jako nejvyšší povolený počet žáků ve třídě 45. Jestliže situace neumožňovala jiný postup a žáků bylo příliš, bylo doporučeno zřizovat tzv. pobočky, které obsáhly nadbytečný počet žáků. Toto platilo jak pro školy měšťanské, tak pro školy obecné. (Zákon č. 266/1922 Sb. ze dne 13. července 1922, § 5.)

gogů Čeněk Štěpánek vytvořil návrh budovy, která měla vyhovovat novému pedagogickému snažení. Jeho tvorba byla zaměřena především na malotřídky, které byly stále nejrozšířenějším typem škol (asi 80%, (Štěpánek, 1938, s. 6)) a se kterými měl z praxe největší zkušenost. Dle Štěpánkova návrhu bylo potřeba pozměnit školu, jelikož se školní život výrazně změnil a podoba budovy by tomu měla odpovídat. Základem nové školy měla být učební síň, která by tvořila centrum školy a zároveň místo pro shromažďování žáků. Návrhem školní budovy se zabýval také samotný Václav Příhoda ve svém poválečném díle „Architektonika moderní školy (Příhoda, 1946)“, který ve svém díle nikterak nekonkretizuje, jak by měla taková škola vypadat, spíše vypisuje úvahy a připojuje k nim návrhy funkcionalistického architekta Václava Velvarského (Šimek, 2016). Příhoda se zaměřuje na ekonomickou stránku věci, kdy navrhuje, aby vznikaly školy větší, ale v menším počtu.²⁷ Protože se stupně (první, druhý, třetí) zásadně liší svou náplní a obsahem, je dle Příhody nutné, aby „každá škola tvořila vlastní společenský, učební a výchovný celek (Příhoda, 1946, s. 13).“ Budova má být podle Příhody dělena na prostory pro: 1, správu školního kolektivu 2, pro matematiku, fyziku, chemii a biologii 3, pracovny určené pro společenské vědy 4, pracovny pro vyučování jazyků 5, techniky vybavené prostory (dílny, rýsování, psací stroje, ženské ruční práce) 6, prostory pro estetickou výchovu (kreslení, malování, modelování, výstavní síň, hudební výchova) 7, prostory pro zdravotní a tělesnou výchovu (tělocvična, bazén, ordinace, veranda, hřiště, šatny apod.). Taková budova, aby v ní byly obsaženy všechny uvedené učebny by byla velice nákladná na projektování. Příhoda se osobně přiklání ke koncepci jedné ústřední budovy, která bude propojena s několika pavilony (Příhoda, 1946).

4.5.2 První stupeň dle nového návrhu

Výuku na prvním stupni doposud zastávala instituce zvaná škola obecná. Úkolem prvního stupně bylo řídit a rozvíjet vývoj dítěte od šesti do jedenácti let, a to jak

²⁷ „Školní budova prvního stupně má být schopna pojmout až 200 žáků, škola druhého stupně až 600 žáků a škola třetího stupně by měla být pro celé město se sto tisíci obyvateli (Příhoda, 1946, s. 13).“

v rovině tělesné, tak mravní. Již zmíněná modrá knížka definuje cíle prvostupňové výchovy a vzdělávání takto: „Úkolem jednotného prvního stupně je připravit mládež pro vyšší vzdělání, tj. poskytnout jí základní vědomosti a dovednosti aktivní pracovní metodou a vedením k samostatnosti (Příhoda, 1930, s. 3).“ Modrá knížka rovněž uvádí i změny v pojetí jednotlivých předmětů. Nesporně velkou změnou bylo organizační sloučení mateřské školy s „první třídou“, které nyní měly úzce spolupracovat. Šlo o to, aby přechod z jedné instituce do druhé byl co nejplynulejší a nebrzdil rozvoj žáka. Další nesporně revoluční novinkou bylo sestavení obsahu učiva pro první dvě třídy školní docházky. Byla vymezena pouze a jenom vyučovací doba. Obsah učiva byl víceméně přizpůsoben zájmům žáků a nebyl přesně rozdělen ani stanoven, pouze určité základní cíle. Učitel tak mohl pružně využívat dětského zájmu k výuce jednotlivých základů, což samozřejmě znamenalo i nebývalé nároky na iniciativu a přípravu učitelů samotných. Od třetího ročníku se začne učivo dělit na jednotlivé předměty a je taktéž doporučeno začít s výukou polo odborných předmětů, jako tělesná výchova, hudební výchova, či předmětu s názvem ženské ruční práce. Učivo je osnováno postupně. Ve čtvrtém ročníku se začíná výuka věrně podobat něčemu, co je běžně známé, neboť jsou zde vyučovány obvyklé vyučovací předměty a takto to pokračuje i v ročníku pátém. Je to kvůli tomu, že tyto dva ročníky mají připravit žáka na druhý stupeň. Pro první stupeň s v duchu americké pedagogiky doporučuje především metoda „problémová a projektová“, kontrolovat práci si pak mají žáci sami. Prostředkem kontroly vzdělávacího procesu a efektivity vyučování mají být především testy a grafy, což vypovídá o silné orientaci na pragmatický a pozitivistický pedagogický přístup. Dále se plánuje zřizování pomocných tříd, které mají poskytovat podpůrné kurzy pro slabší žáky. S ideou, že tradiční učivo prvního stupně skýtalo příliš látky, rozdělili organizátoři první stupeň na dvě skupiny. První skupina, od první do druhé třídy a druhá skupina, která zahrnovala třetí až pátý ročník. Úkoly první třídy, tedy „elementárky“ se tak rozložily do dvou let. Kupříkladu čtení se mělo vyučovat ihned od nástupu po celé dva roky, zatímco mluvnice a pravopis nastupovaly až ve druhé skupině, tedy ve třetím ročníku. Přednější bylo žáka naučit mluvit a až potom psát, proto se v hojném počtu zaváděly mluvní cvičení. Dalším důležitým předmětem byla „Nauka o domově“, tedy vlastivěda

určena pro druhou skupinu ročníků, tedy od třetí do páté třídy.²⁸ V prvním ročníku byly předměty děleny na nástroje kultury a vědomosti.²⁹ Občanská výchova zaujímala zvláštní místo mezi těmito skupinami a byla zařazena do vzdělávacího plánu už od počátku, neboť bylo třeba na její obsah klást důraz co možná nejdříve, ale zároveň není možné ji postihnout v krátkém časovém rozmezí první skupiny ročníků. Postupně se přidávají další předměty. Ve druhé skupině ročníků pak přibude ještě náboženství, které je již značně omezené a jeho výuka není povinná. Druhý ročník je nazývaný „komenium“. Ze strany reformistů se neteší takovému zájmu, jako ročník první, jelikož reforma se zaměřuje především na druhý stupeň a na první ročník, který představuje důležitý úvod pro žáky do školského prostředí (Váňová, 1995).

4.5.3 Škola národní

Střední škola je v uvedené modré knížce označována jako škola národní. Příhoda navrhuje rozdělení na dva směry. Jedná se o směr technický a humanitní. Příjímací zkouška probíhá na základě testu inteligence a písemné předmětové zkoušky pro dané předměty. Text modré knížky explicitně uvádí, že technický směr národních škol nahrazuje školy měšťanské. V souladu s plánovanou pružností školské soustavy se počítalo s tím, že žák může v průběhu svého studia změnit své preference a cíle z nejrůznějších důvodů, a tak měla být celá struktura přizpůsobena možnostem přestupu mezi jednotlivými větvemi. Zařazení do jedné větve národní školy tak nebylo trvalé. Dalším moderním prvkem školství

²⁸ Toto bylo pro prvorepublikové školství stěžejním tématem, jelikož vyvstala nutná potřeba vychovávat občana v novém demokratickém zřízení. Pro představu o systému, který měl být zcela nahrazen pro svou dobovou zastaralost a nevhodnost zde uvádím citaci o tom, jak k období občasné nauky přistupovala rakouská škola. Nařízení min. záležitostí duchovních a vyučování ze 20. dne m. srpna 1870. č. 7648, Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné z roku 1870, VIII. O účelích vyučování, § 58., cit: „*Aby žáci znali vlast a nejdůležitější příběhy Rakouska a jeho obyvatelů, a budila se tím v nich láska k domovu a ku vlasti, též oddanost k císaři a k rodu panovníckému.*“

²⁹ Skupiny předmětů: 1. skupina: čtení, psaní, počítání, pravopis, mluvnice, sloh, kreslení, zpěv, ruční práce a „dovednost chovat se“, 2. skupina: věcné nauky, OBN a výchova a náboženství.

západního typu byla volitelnost předmětů pro poslední ročníky. Žák se tak specializuje a vybírá si z nabídky volitelných předmětů, které mají časovou dotaci na čtyři hodiny v týdnu. Pro obě větve byly zavedeny nové předměty, a to Obecná přírodověda a „Úvod do dějepisu“. Pojetí jednotlivých předmětů se ovšem lišilo, kupříkladu technický směr se vyznačoval větší orientací na praktičnost nabytých informací a s následným navazujícím studiem příliš nepočítal (Váňová, 1995)

4.6 Původ myšlenek Příhodovy reformy a jejich přijetí československým učitelstvem

Jelikož Československo vsadilo při svém vzniku na západní demokracii, bylo potřeba se jí nejprve ve všech sférách systému naučit a praktikovat její zásady. Kdyby inteligence a státoporné orgány pouze čerpaly z literatury, byt' sebevíce kvalitní, těžko by mohly uvažovat o demokratizaci nejen státu, ale především jeho samotných obyvatel. Bylo proto nutné využít možnosti, která tu doposud nebyla a totiž vycestovat za poznáním, jak se jednotlivé věci dělají v západních zemích, které pro nás byly vzorem, ať už z hlediska politického, vojenského, nebo právě pedagogického. Ve 20. letech 20. století proto bylo obvyklou praxí, že učitelé a další specialisté vycestovávali do nejrůznějších zemí, aby se mohli přiučit něco z praxe od národů, které měly demokratické jednání zažitě po generace. Jednou z takových zemí byly bezesporu Spojené státy americké. Václav Příhoda pobýval v USA hned několikrát, mezi roky 1922 až 1926. Tento pobyt ovlivnil jeho myšlení a pozdější práci. Příhoda byl fascinován především metodami experimentální psychologie. Svůj zájem ještě prohlubuje, když se mu naskytne příležitost pracovat se špičkami tehdejší americké inteligence např. s E. Thorndikem aj. Deweyem na newyorské Kolumbijské univerzitě. O Příhodově fascinaci Thorndikého teoriemi i jím samotným může vypovídat i fakt, že Příhoda přeložil jeho dílo *Osobitost*, ve kterém je obsaženo i slovo o autorovi samotném.³⁰ Zároveň zcela přehodnotil svůj pohled na psychologii a pedagogiku, kterou původně studoval

³⁰ Příhoda ve své předmluvě píše: „Měl-li Thorndike sto mistrů, má tisíce učedníků. Od doby Herbartovy nebylo muže, který by tak hluboko zasáhl do veškerého života školního a pedagogického (Příhoda, 1926a, s. 28).“

usměřován O. Chlupem. Kromě New Yorku byl inspirován také Chicagu. V roce 1924 sepsal svůj habilitační spis *Psychologie a hygiena zkoušky*. (15) V roce 1925 začíná Příhoda své působení na ŠVSP. Když se vrací ze svého druhého pobytu z USA v roce 1926, má již několik stoupenců. Tím započiná dle Váňové počátek konfliktu v československé pedagogice (Váňová, 1995).

5 KONFLIKT V ČESKOSLOVENSKÉ PEDAGOGICE O POJETÍ REFORMY

Velmi zjednodušeně řečeno se dají strany konfliktu vymezit jejich základní diferenciací v náhledech na různé pedagogické problémy, otázky a přístupy. Na jedné straně jsou racionalisté, přívrženci exaktní pedagogiky a kvantitativních metod. Druhou stranu konfliktu pak představují přívrženci filozofické pedagogiky a kvalitativních metod. Předmětem sporu představovala právě filozofie, která byla trnem v oku pro přívržence exaktních přístupů, jako cosi neměřitelného a nezaloženého na vědeckých přístupech. Obě skupiny se přely o úlohu filozofie v pedagogice. Podnětem k začátku sporu posloužilo Příhodovo tvrzení, že pedagogika je přírodní vědou, která využívá exaktní empirické metody, vyvolalo u zastánců filozofické pedagogiky rozruch. Do roku 1925 společně obě skupiny existovaly ve shodě o nutnosti reformy. Podle Váňové (1995) byl spor zaviněn především krajností zastávaných stanovisek. V roce 1926 sepsal dílo také *Filosofické proudy v současné pedagogice*, ve kterém kritizuje empiristickou psychologii a hlavně fakt, že odejmutím filozofie od pedagogiky učiní z pedagogiky takřka biologii, což může být snadno zneužito. Příhoda na to odpověděl výrokem, že výchovný cíl je možné formulovat i bez přičinění filozofie. Dále odmítá kritiku kvantitativní povahy jeho pedagogicko-psychologických přístupů, když poukazuje na jejich použitelnost v praxi. Na to reaguje Hendrich tím, že nepopírá úspěchy jím kritizovaných přístupů, ale varuje především před jejich absolutizací, která by ke zmíněným nebezpečím nevyhnutelně vedla (Váňová, 1995).

Proti Příhodovi, jakožto zastánci empiristického přístupu k pedagogice, se postavili obhájci filozofické pedagogiky, mezi nimiž byli výše zmíněný Hendrich, O. Chlup a dále například J. Uher. Otokar Chlup nejprve váhal a kritizoval Příhodu

pouze částečně. Varoval především před „vtíravým testováním“, kritizoval kvantitativní pojetí pedagogiky a samotné principy tzv. racionálního školství. Chlup vidí problém v přílišné snaze učinit pro žáka cestu ve školství co nejpříjemnější a nejpřímočařejší. Taková čistá cesta nemůže dát žákovi poznat přílišných překážek, šanci učinit závažné chyby, či omyly. Sám naopak považuje za důležité, aby se žák co nejdříve setkal s vlastními chybami a omyly a naučil se jim předcházet, či čelit jejich důsledkům, což dle O. Chlupa činilo nezbytnou výbavu do dalšího života, kterou si má žák ze školy odnášet. Příhoda se později toto stanovisko pokouší obhajovat osobní záští Otokara Chlupa vůči jeho osobě, což nápadně vyvrací fakt, že O. Chlup jinak oceňuje reformní snažení mladého Příhody a označuje ho, jako „záslužného iniciátora pedagogických pokusů (Chlup, nedatováno)³¹. V tomto okamžiku to O. Chlup nejspíše vnímal tak, že se mu Příhodův přístup příliš nezamlouvá, ale zároveň připouštěl, že cíle mají stejné, i když jsou jejich názory odlišné. Proto pravděpodobně svou kritiku hodlal obměkčit podobnými komentáři. Ostřeji začne O. Chlup kritizovat až později a to konkrétně v souvislosti s návrhem „normálních“ osnov pro měšťanské školy, které jsou vytvořeny na základě Příhodova spisu *Racionalisace školství* (Váňová, 1995).

5.1 Kritika Příhodovy práce

Předmětem kritiky celého návrhu především bylo to, že návrh reformy měl prospívat hlavně nadaným žákům, jelikož individualizace může být pro slabší žáky spíše zátěží než výhodou. Je obtížně zvládnutelná a předpokládá značnou míru autonomie, které však nedosahují všichni studenti. Pomocné kurzy však nestačí k tomu, aby se studenti s horším prospěchem zvládli zařadit do celého naplánovaného procesu. Taktéž systém hodnocení a testování nebyl vždy přijat nejlépe. Odpůrci pragmatických a pozitivistických přístupů zdůrazňovali fakt, že při aplikaci takovýchto metod se žáci stávají téměř výzkumnými subjekty, které jsou vystaveny kvantitativním metodám testování, jejichž výsledky mnohdy zkreslují a jejich vypovídací hodnota je diskutabilní, protože jsou až stroze omezené na zkoumání měřitelných hodnot. Otokar Chlup se k problematice třízení na základě

³¹ Naše školské reformy. In: Nové školy. Roč. IV., s. 13.

intelligenčních testů staví takto: „Zkoušky inteligence omezující se na pouhé měření schopností intelektuálních v užším slova smyslu nemohou postihnout osobnosti, které jsou třeba jako celek bráti při otázkách výchovy.“ Ale zároveň systematicku testování zkoumání zcela nevylučuje, když dodává: „Všechny tyto důvody, které tu uvádím proti kategorické prognose testového zkoumání, nemají za účel popřítí důležitost jeho orientační diagnosy. Jako prostředek rozpoznávací, a nikoliv jako předpověď mají testy a testový výzkum vůbec již svoje místo v psychologii žáka (Chlup, 1926, s. 89–99).“ V neposlední řadě je také férové zmínit, že reforma byla podrobena kritice prostě proto, že představovala přílišnou odchylku od zavedeného systému a mnozí se nevíkali změny s nadšením (Váňová, 1995).

O. Chlup napadá samotnou ideovou podstatu celého Příhodova reformního plánování. Vadí mu, že příliš nebere v potaz předpoklady politické, etické a pochopitelně i filozofické.³² V tomto se shoduje s Uhrem a Hendrichem. Dále podotýká, že třídy by neměly být rozvrstveny jako homogenní na základě úspěšnosti žáků. Žáci podle něj prostě nedosahují srovnatelných výsledků, jako jejich vrstevníci v tom samém učivu. Dle Chlupa se jedná o přirozený jev, který má být zachován. Kdyby školní systém systematicky separoval nadanější a slabší žáky do homogenních tříd, mělo by to dopad na jejich postoje a psychiku po celý život. Chlup rovněž podrobí kritice i volitelnost předmětů, když uvádí, že takovýto systém až příliš ustupuje momentálním zálibám žáka, ale nepřipouští možnost, že se jedná o záliby pouze dočasné (Váňová, 1995).

Jak již bylo výše naznačeno, nejenom Chlup, ale i další kritizovali takovéto prvky kvantitativního přístupu, tolik charakteristického pro Václava Příhodu. Podle kritiků, nahrával navrhovaný systém hlavně lepším a nadanějším žákům, což je jev, který je možné pozorovat hlavně v americkém školství. Například samostudium

³² cit: „Cílem veškeré teorie jest vybudovati člověka k člověku a k přírodě na pevných základech, kterým obyčejně říkáme „mravní názor na život a svět“. Pedagogika je také věda praktická..., pojem tohoto úkolu (pozn. Propojení teorie s praxí) jest příliš rozsáhlý podle toho, máme-li na mysli účely individuální, rodinné, národní, státní a jiné. Odtud si vysvětlujeme onen úzký styk pedagogických teorií s příbuznými obory (Chlup, 1957, s. 86).“

zní jako velmi dobrý nápad. Žák se tak učí větší zodpovědnosti, plánuje si své učivo, skládá si vlastní rozvrh a tím se připravuje na strukturu navazujících škol. Další nespornou výhodou je, že implementace takových přístupů umožnila mobilitu československých studentů do zahraničních škol (tedy, pokud hovoříme o školách v USA a ve Velké Británii). Samostudium kritizoval Chlup, protože bylo vhodné jen pro některé žáky, a to především pro ty nadanější. Ne každý žák má nadání na tento typ studia a Příhodův školský systém, jenž se holedbá individualizací výuky, by tímto přímo opomíjel studenty, kterým takový způsob vzdělávání nevyhovuje (Váňová, 1995).

Orientace na americké školství nebyla podle např. Jana Uhra vůbec prospěšná a skýtala v sobě mnohá nebezpečí. Příhoda podle něj přejímal americké školství až nekriticky. Ten se k obdobné kritice staví tak, že ji označuje za nenávist vůči cizím prvkům a označuje podobné komentáře, jako maření pokroku (Váňová, 1995).

6 VZNIK REFORMY

6.1 Pedagogický týden

V roce 1928 byla zřízena tzv. reformní komise, v jejímž čele stanul Václav Příhoda. Její členové byli učitelé z obecných a měšťanských škol. Tato komise sdružovala učitele a spolupracovala s teoretiky pedagogiky a psychologie jako byli J. V. Klíma a C. Stejskal. Podílela se na vytváření pedagogických materiálů a organizaci konkrétních reformních akcí. Z jejich iniciativy byl vznesen návrh na zřízení pražských reformních škol. Taktéž se významně podílí na organizaci pedagogického týdne, což byla událost, která se nesla v duchu desetiletého výročí vzniku samostatného československého státu. Komise hodlala využít toto shromáždění pro agitaci za myšlenku jednotné školy. Sjezdu se účastnilo 700 učitelů. Účastnil se ho také ministr školství Milan Hodža, stejně jako pedagogická elita tehdejší doby, jako byli V. Příhoda, O. Kádner, či C. Stejskal. Hlavním bodem jednání byla plánovaná reforma školství. Jednalo se nejenom o jejím provedení, ale také o její podobě,

s čím jde ruku v ruce i reforma vzdělávání pro učitele. Jednotliví učitelé a odborníci prezentovali své návrhy a zkušenosti nabyté v zahraničí. Ministr Hodža měl také svůj projev, který byl jedním z rozhodujících pro provedení reformy. Ve svém projevu zdůraznil, že on i prezident Masaryk jsou ve společné shodě o nutnosti reformování současného školství a přiklonil se k myšlence jednotné školy. Příhodova koncepce se těšila podpoře i některých politických stran, jako byli sociální demokraté a do určité míry i komunisté (Váňová, 1995).

6.2 Realizování reformních snah

Od roku 1929 se ministerstvo školství ujalo reformní snahy. To byl významný krok, jelikož doposud byla diskuse o reformě pouze předmětem debat a sporů mezi pedagogy samotnými, a i když byla státem nepřímo podporována, hlavní iniciativa šla bezpochyby od učitelů samotných. Nový ministr školství, agrárník Štefánek vyhlásil tzv. anketu o školské organizaci, která měla mimo jiná témata řešit například i maturitní zkoušky a jednotnou diferencovanou školu. Toto jednání vypovídá o tom, že ministerstvo zaujalo aktivní úlohu v procesu přestavby a inovace školského systému, ale také to, že Příhodova jednotná škola nebyla jednomyslně přijata již v předchozím roce na učitelském sjezdu. Samotný ministr s Příhodovým plánem sympatizuje.

Opozice Příhodovi mimo jiné záležitosti také vytýká z dnešního pohledu zajímavou věc. Mnozí učitelé se obávají rozmnožení tzv. studujícího proletariátu. Musíme si uvědomit, že struktura státního hospodářství a průmyslu byla ve 20. a 30. letech 20. století značně odlišná od té současné. Bylo zapotřebí mnohem více dělníků a rolníků, než nyní a při přílišné vzdělanosti širokého obyvatelstva by hrozilo, že by na polích a v továrnách nechtěl nikdo pracovat, či že by byli dělníci více kvalifikováni, než odpovídá požadavkům, které na ně klade jejich pracovní pozice.

6.2.1 Pokusné školy a jejich těžkosti

Protože Příhodův plán jednotné vnitřně diferencované školy nebyl jednotně přijat, muselo dojít ke kompromisu, který by umožnil vyzkoušet navrhovanou metodu, ale zároveň zabránit její implementaci do celého školství. Výsledným kom-

promisem bylo, že má vzniknout několik pokusných škol, kde bude možné otestovat efektivitu navržené metody. Přes souhlas ministra samotné ministerstvo školství otálelo. Trochu úsměvně může vyznít argument přednosty ministerského odboru prostřední školy, V. Appelta, který podle Váňové (1995) vyčkával s povolením a následným vyřízením záležitosti pouze z důvodu, že reformní návrh neshoduje s císařským nařízením. Pro rychlejší a snazší provedení se celý projekt následně přesunul pod křídla odboru pro národní školy. Od začátku školního roku v roce 1929, tedy od prvního září pokusné školy zahájily svou činnost (Váňová, 1995).

Zavedení pokusných škol nebylo až tak optimistické a zdařilé, jak by se mohlo na první pohled zdát. Byly označeny jako „pokusné reformní školy obecné“, či „pokusné diferencované školy měšťanské“. Kvůli všemožným kompromisům a ústupkům, aby mohla být reforma vůbec vyzkoušena, se takové školy dalece vzdálily původnímu záměru V. Příhody. Nejednalo se o jednotnou školu pro druhý stupeň, ale o pozměněnou školu měšťanskou, což pochopitelně nemohlo fungovat. Nových škol nebylo málo. Mezi roky 1929 až 1930 můžeme uvést zahájený pokus v Nuselské škole, hostivařské, zlínské, či v Humpolci, nebo v pražské Michly. V. Spěváček uvádí až 200 pokusných tříd. Dále je třeba si přiblížit globální situaci, která negativně ovlivnila průběh pokusů. Velká hospodářská krize v roce 1929 postihla celý svět, zapříčinila mnohé nepříjemnosti a těžkosti a dala možnost prosadit extremistické názory, které obviňovaly dosavadní kapitalistický model, jako původce strádání. Československo bylo postiženo o něco později než západní státy, ale rozhodně s nijak menším dopadem. Ekonom K. Pacner uvádí, že nejpostiženější oblastí byly především Sudety, jelikož tamější produkce byla zaměřena výhradně na export (Pacner, 2001). To ale neznamená, že by zbytek republiky byl dopadu krize ušetřen. V situaci, kdy převládá v zemi nezaměstnanost a základní ekonomické pilíře státu jsou v ohrožení, nebylo tolik nadšení pro novou reformu, která měla navíc své odpůrce mezi tradičními pedagogickými autoritami. Situaci nezlepšila ani podpora ministra školství. Stručně řečeno, i ten

kdo reformovat chtěl, neměl dostatek prostředků na řádné provedení reformy.³³ Příhodův návrh tedy byl vpuštěn do fáze testování, ale v okleštěné hybridní formě, kterou omezovala ekonomická situace i přijaté kompromisy. Podle Váňové představovalo ještě větší překážku to, že druhý stupeň byl povolen pouze jako škola měšťanská, nikoliv střední nižší škola. Tam kde se střední škola nacházela, byl malý zájem o alternativní školu a úroveň tamějších žáků, zařazených do pokusných tříd byla nízká. Situace se trochu zlepšila po vydání výnosu ministerstva školství, který usnadnil přestup z měšťanky na střední školu (Váňová, 1995). Problémem bylo, že pokusné školství představovalo didaktický experiment a snahu o ověření výchovných zásad ve stávajícím školství. Zároveň ale neověřovaly nic z Příhodova návrhu o jednotné vnitřně diferencované školy. Příhoda tedy prosadil zahájení experimentu ve školství, ale na základě kompromisů a úprav jejich provedení přišel tento jeho úspěch o původní ideu, které obsahovaly samotnou podstatu jeho práce. Nově zaváděné experimentální třídy s Příhodovou prací neměly moc společného.³⁴ Příhoda a spolupracovníci určitě velmi dobře uvědomovali situaci, a že jejich úspěch byl značně pomíjivý, neboť navržená reforma byla ověřována pouze z části, což přirozeně reformní návrh stavělo do nepříznivé pozice neférového zhodnocení. Školy ověřovaly principy experimentálního návrhu, jako diferenciaci, individualizaci, globalizaci, pracovní metody, či kvantitativní metody hodnocení. Ale naprosto vytržené z kontextu podstaty celé reformy. Princip diferenciaci nemohl dobře fungovat bez principu jednotnosti. Výsledky tak jasně hovořili ve prospěch odpůrců Příhodovy práce. Ti ze získaných dat viděli především problémy, které uváděli ve spojitosti s pokusem již před rokem 1929. Podle nich byl zaváděný systém problematický ve favorizování nadanějších žáků a v opomíjení těch slabších. Žák, který není přirozeně nadaný student, nebude tímto systémem podněcován a ztrácí zájem o učení. Dokonce i nadanější žáci mohou na systém doplácet a to tak, že budou-li přeřazeni nahoru, mohou nestíhat

³³ Výjimkou byla škola ve Zlíně. Ta měla dostatečné materiální zaopatření i v době krize.

³⁴ Např. původní návrh o tom, že by žák opakoval pouze předmět, ve kterém neuspěl, byl odmítnut, ačkoliv představoval jednu ze stěžejních myšlenek celého návrhu.

a stanou se z nich žáci slabší. Dále se nedařilo vypracovat řádně přiměřené učivo. Diferenciace podle výsledků představuje hlavně tu výhodu, že téměř eliminuje propadání. Didaktický test, jeden z prvků reformy, byl shledán užitečným, ale pouze pro ověřování určitého typu znalostí. Nemohl být tedy jedinou formou testování. Jak už bylo jmenováno dříve, samoučení žáků představovalo pro opozici tohoto návrhu reformy velkou překážku. Samoučení totiž předpokládá a vyžaduje určitou kvalitu a nadání, kterých ale nemůže dosáhnout každý žák. Bylo proto odmítnuto (Váňová, 1995).

Co se vlastně v dosavadní výuce změnilo? Byla zavedena tzv. globální metoda čtení, která vychází od celků slov a vět. To se zdá některým učitelům na první pohled nepřirozené a nelogické, zvláště když žák má některé dovednosti nabývat zcela sám bez vedení učitele. Proto se v již v roce 1933 mnozí bouří proti této novotě. Výsledky dále prokázaly, že V. Příhoda měl pravdu, když tvrdil, že systém, který vyžaduje od žáka větší míru samostatnosti má do značné míry vliv na žákův osobnostní rozvoj. Učitel se také ocitá před dosud neznámou situací, když je od něj požadována větší iniciativa, která zahrnuje obsáhlou domácí přípravu a neustálé dozdělávání. Navzdory tomu ale projekt pokračoval a to, pokud to bylo možné i za války.

6.3 Názory učitelstva na reformní pokusné návrhy Václava Příhody a na jejich realizaci

Učitelstvo ohledně postojů k reformnímu návrhu V. Příhody můžeme pro zjednodušení rozdělit do tří skupin. První skupinou jsou učitelé, kteří prosazují návrh jednotné vnitřně diferencované školy v čele s Příhodou samotným. Skupina druhá představuje odpůrce a kritiky této metody, jako byli např. O. Chlup, nebo J. Uher. Třetí skupina bylo obrazně řečeno diváctvo z řad učitelů, tedy ti učitelé, kteří prozatím nezaujali souhlasný, či nesouhlasný postoj k návrhu reformy a dění pouze sledovali. Tato skupina svou kritiku směřovala mnohem praktičtějším směrem a spíše, než o podstatě návrhu pochybovali o tom, zda projednávaný návrh nepodlomí jejich vlastní postavení a určitou svobodu a kreativitu ve vyučování. Sdružovacím orgánem proti Příhodovi a jeho spolupracovníkům se stal Říšský

svaz učitelů měšťanských škol. Zpráva o reformách se dostala do disku v roce 1930. O. Chlup o ní podává zprávu ve svém spise Škola měšťanská. Osnovy pro pokusné třídy vypracovalo kolegium patnácti učitelů, kteří byli sami odborníci z praxe ve spolupráci s odborníky na metodiku. Obsah osnov nebyl znám před jejich zveřejněním, ale bylo kritizováno to, že žádný učitelský spolek nebyl přizván k jejich tvorbě. Spor vyvrcholil 8. 2. 1931 na schůzi ŠVSP. Schůze svolaná na Albertov měla ve svém programu projednání osnov. Václav Příhoda zde požádal Otokara Chlupa, jako uznávaného odborníka, aby zhodnotil vypracované osnovy. Následný proslov se stal jakýmsi oficiálním prohlášením odpůrců Příhodovy reformy. Chlup podpořil a teoreticky zdůvodnil stanovisko, které proti V. Příhodovi zastával ŘSUMŠ³⁵. Dále zpochybnil teoretické základy, na kterých měla být reforma realizována. Pokud Příhoda předpokládal, že Otokar Chlup svým jménem a pozitivním zhodnocením navrhovaných osnov veřejně dodá tolik potřebnou váhu pro svou práci v očích kritiků, nemohl se mýlit více. Chlup udělal naprostý opak a celé učitelstvo vidělo, jak velice známý a uznávaný teoretik kritizuje Příhodovu práci. Ve své kritice zdůraznil Otokar Chlup to, nad čím se pozastavoval už několik let předtím, a to hlavně nad absencí filozofických a sociologických východisek. Dále nadnáší problematiku absence cílové kategorie, tedy přesné vymezení cílů škol měšťanských. Trnem v oku je mu zvláště plánované praktické zaměření těchto škol, jak uvádí autoři reformy. Chlup to ve své kritice připodobní návrhu z roku 1883 (Zákon č. 53/1883 Sb.), který pro školství znamenal krok zpět. Odmítá výchovné kampaně stejně, jako absolutizaci pracovních metod a tolik pro reformu typické testování učiva. V závěru doporučuje osnovy odložit a řádně otestovat. Jako argument uvádí i to, že mnoho zemí, kde se o podobnou reformu pokoušeli také, jako např. Anglie, či Rakousko, nakonec toto snažení opustily. Příhoda se ke kritice postavil přímo a snažil se jí vyvrátit. Považoval kritiku za záměrně cílenou a neférovou. Odmítal jakékoliv nařčení o tom, že jeho práce je produktem nezralosti. Je těžké určit, zda O. Chlup skutečně kritizoval Příhodovo dílo kvůli osobní předpojatosti vůči osobě V. Příhody, jak sám Příhoda tvrdí. Není to ale příliš pravděpodobné. Nyní bylo jasné, že ani jedna ze stran nebude

³⁵ Říšský svaz učitelstva měšťanských škol

ochotna učinit ústupky, a tak se Příhoda nadále nepodílel na realizování původního návrhu, který byl sice probírán ŘSUMŠ³⁶, ovšem bez Příhody samotného. V. Příhoda ještě o téměř dvacet let později vyjadřuje zklamání nad celkovým vývojem událostí, když v předmluvě ke svému dílu *Myšlenka jednotné školy* píše: „Vůdci československé revoluce, přetíženi otázkami národního uspořádání státu, věcí hospodářských a sociálních, opominuli provést také nutnou přeměnu školství. Za okupace byl připraven úplný plán školské přestavby na všech stupních, který měl být základem nové kulturní orientace (Příhoda, 1948, s. 5). Bohužel, vládní program byl příliš povšechný, takže sice umožnil školskou reformu, ale nedal jí koncepci (Příhoda, 1948, s. 5).“ To, co se dostalo do školství z návrhu reformy, bylo značně okleštěno a pozměněno. Pokud něco zůstávalo v původním znění, bylo to pouze doporučeno, nikoliv nařízeno, takže ve výsledku záviselo na učiteli samotném. Měšťanská škola tak zůstala nadále všeobecně vzdělávací institucí, která byla obohacena několika volitelnými a nepovinnými předměty. Osnovy byly vydány 9. června 1932 výnosem MŠaNO³⁷. Odpůrci a kritici Příhodovy práce tedy ve svém snažení uspěli. Periodikum *Školské reformy* zhodnotilo v roce 1938 situaci pokusných škol takto: „Historik československého školství bude jednou předkládati budoucím generacím ten nepochopitelný fakt, že dobře připravený a vážně prováděný pokus byl ponechán na bedrách pokusníků, kteří mu pro neuvěřitelné a nikde jinde nemožné svízelné okolnosti, za kterých jej prováděli, musili věnovat nejen všechn svůj čas, ale i své zdraví.“³⁸ Nezúčastnění učitelé jako by stáli celému procesu stranou a bylo jim pouze nařizováno. Je ale dobré zmínit, že autoři reformy nebyli nějakí fanatičtí stoupenci Příhody a jeho práce a myšlenek. Ke své práci přistupovali zodpovědně a kriticky. R. Váňová vidí problém v tom, že pro odpůrce bylo příliš snadné a lákavé využít rétoriku o „cizáctví“, ve kterém nezúčastněné učitelstvo vidělo spíše ohrožení tradice domácího školství a jejich postavení (Váňová, 1995).

³⁶ Říšský svaz učitelstva měšťanských škol

³⁷ Ministerstvo školství a národní osvěty

³⁸ *Školské reformy*, měsíc únor, ročník 19, 1938.

Závěrem uvedme úvahu, kterou na konec svého posudku navrhnutých osnov z roku 1932 uvedli členové ŘSUMŠ³⁹, a která dle mého názoru vystihuje situaci kolem reformy a jejích těžkostí. „Důležitá otázka na konec: i kdyby byl návrh přijatelný, bylo by možno jej v dnešní době provést? Bez ohledu na hospodářskou krizi, která nemá příkladu? (ŘSUMŠ, 1932).“

³⁹ Říšský svaz učitelstva měšťanských škol

PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE

7 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Teoretická část práce popisuje dění ve školství od roku 1869 až do 1939. Zaměřuje se na problémy, které sužovaly československé školství na počátku existence samostatného československého státu, ať už to byly problémy převzaté z rakouského školského systému, nebo potíže vzniklé novou geopolitickou a kulturní situací. Teoretická část práce dále popisuje dění okolo reformního procesu a zaměřuje se především na osobnosti Václava Příhody a Otokara Chlupa.

Praktická část práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum. Autor sestavil výzkumný vzorek archivních dokumentů, které podrobil analýze a následně se pokusil o jejich interpretaci. Jedná se o archivní dokumenty, které bezprostředně souvisí s osobnostmi Otokara Chlupa a Václava Příhody a s jejich pedagogickou a reformní činností. Cílem analýzy archivních dokumentů a jejich interpretace je zjistit jejich výpovědní hodnotu a porovnat názory obou pedagogů na jednotlivé otázky ohledně reformního návrhu. Dále bude cílem bádání určit, co je možné zjistit o O. Chlupovi a V. Příhodovi z jejich osobních pohledů na reformu zkoumáním zpřístupněných pramenů. Praktická část práce se snaží o objasnění některých faktů, ať už ohledně reformního návrhu samotného a přístupu zmíněných pedagogů k jejímu provedení nejen v době jejího trvání, ale i později. Stejně tak se praktická část zabývá interpretací reformy a hlavně osobností O. Chlupa v marxistické literatuře. Dále se na základě prozkoumaných pramenů a písemností pokusí tato část práce doplnit mezery, které odborná literatura obvykle neobsahuje, například osobní vztahy O. Chlupa a V. Příhody. V teoretické části práce jsou zmíněny výtky oponentů reformy na přílišnou inspiraci ze zahraničí. Analýza archivních dokumentů se pokusí zodpovědět, co V. Příhodu silně inspirovalo na školství ve Spojených státech a jak reflektuje československé školství ve 20. letech 20. století.

Prozkoumané podklady vedly ke stanovení čtyř výzkumných otázek.

1. V čem lze spatřovat rozdíly v přístupu Otokara Chlupa a Václava Příhody ve věci školské reformy na základě zkoumaných dokumentů?

2. Jak se na základě zkoumaných dokumentů promítá politická orientace Otokara Chlupa do jeho pedagogické práce?
3. Jaký byl vzájemný vztah Otokara Chlupa a Václava Příhody na základě zkoumaných dokumentů?
4. V čem vidí Václav Příhoda inspiraci ve školství Spojených států na základě zkoumaných dokumentů? Jak na přejímání americké praxe reaguje reformně opoziční učitelstvo na základě zkoumaných dokumentů?

7.1 Výzkumný vzorek

Analýze podrobené archiválie můžeme rozdělit jako prameny úřední povahy, prameny soukromé povahy, autobiografie, publicistické prameny a dobová literatura. Mezi prameny úřední povahy, písemnosti vzniklé výkonem úřední činnosti, řadíme Posudek Říšského svazu učitelstva měšťanských škol ohledně návrhu osnov pro pokusné školy z roku 1932 (ŘSUMŠ, 1932), jelikož vzniká rámci oficiální vykazované činnosti spolku. Dalšími prameny byly literární prameny, do kterých spadá především autobiografie *Vzpomínky* (Příhoda, nedatováno) a nejpočetněji zastoupené prameny publicistické, především v podobě článků v novinách a časopisech. K zodpovězení stanovených výzkumných otázek byly využity také prameny soukromé povahy, zvláště dopisy.

7.2 Metodika výzkumu

Jak již bylo uvedeno, praktická část práce je zaměřena na kvalitativní výzkum a analýzu. Analýza podle J. Hendla (2005): „spočívá v rozdělení celku na jeho komponenty a zkoumání, jak tyto komponenty fungují jako relativně samostatné prvky a jaké jsou mezi nimi vztahy. Každá analýza se vyznačuje určitým stupněm explorační. Znamená to, že při ní provádíme průzkumové a objevující aktivity (Hendl, 2005, s. 35).“ Analýza tedy výzkumníkovi pomůže pomocí rozboru a prohlídky dokumentů, zda vybrané dokumenty obsahují žádané údaje. „Cílem je odhalit v dokumentu soubor slov přirozeného jazyka, který formuluje obsah (předmět, téma) dokumentu a použít tento soubor k formulaci textu referátu (Kovář, 1974).“ Definovat kvalitativní výzkum se dosud definitivně nepodařilo (Hendl, 2005). Existuje mnoho teorií a názorů, jak lze definovat. Hendl (2005) uvádí, že

například Glaser a Corbinová (1989) podali ryze negativní definici kvalitativního výzkumu, kde tvrdí, že je to jakýkoliv výzkum, kde nelze dosáhnout výsledku pomocí statistických metod. Mnozí další s nimi nesouhlasí. Metodolog John Creswell definuje kvantitativní výzkum takto: „Kvantitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách (Creswell, 1998, s. 12).“ Hendl (2005) doplňuje jednu zásadní nevýhodu kvalitativního výzkumu a tou je, že výsledek práce závisí především na subjektivním vnímání a postoji autora.

Hendl (2005) popisuje proces, který musí předcházet procesu kvalitativního výzkumu. Výzkumník se nejprve vybírá téma a v ideálním případě určí základní otázky výzkumu. Otázky se v průběhu obvykle mění, záleží především na tom, co v průběhu sběru a analýzy dat výzkumník zjišťuje. Hendl (2005, s. 50) o to označuje jako „emergentní nebo pružný typ výzkumu“. V průběhu vznikají nové hypotézy, rozhodnutí o modifikaci zvoleného plánu, nebo dojde změně strategie sběru dat. Cílový soubor informací je velice široký. Jedná se vlastně o vše, co může nějakým způsobem zodpovědět výzkumné otázky. Ty se ale mohou měnit právě na základě získaných informací. V této práci platí že: Výzkumník vybírá na základě svých úvah místa pozorování nebo jedince, které dále sleduje v různých časových okamžicích (Hendl, 2005, s. 50).“ Při sběru dat dochází rovnou k jejich analyzování. Tento proces vede k tomu, že si výzkumník utvoří představu „co vlastně drží v ruce a kolik toho ví“. Průběžná aktualizace toho, co je při sběru dat analyzováno vede k uvedeným změnám v pracovním postupu. Ověření závěrů může probíhat popisnou, teoretickou, nebo interpretační metodou (Hendl, 2005).

Aby bylo možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky, bylo nutné sesbírat a analyzovat data k tomu potřebná. V této práci se jednalo především o archivní dokumenty, ke kterým mi byl umožněn přístup v Národním pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze. K zodpovězení stanovených výzkumných otázek bylo zapotřebí především písemných pramenů. Bádal jsem ve fondech Václava

Příhody a Otokara Chlupa. Oba fondy nabízely prameny úředního (institucionálního) typu, literární prameny i prameny soukromé povahy, které jsem na základě provedené obsahové analýzy využil při zodpovídání stanovených výzkumných otázek.

Odpovědi na otázky se československou školskou reformou z roku 1928 se zabývají i těmi aspekty školské reformy, na které teoretická část práce buď pouze ukazuje, nebo se jimi nezabývá.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

8.1 1. V čem lze spatřovat rozdíly v přístupu Otokara Chlupa a Václava Příhody ve věci školské reformy z pohledu zkoumaných dokumentů?

Václav Příhoda byl ve svém pedagogickém snažení inspirován nejen osobnostmi, jako byli Edward Thorndike, či John Dewey. Jeho první práce v sobě nesly pozitivismus Františka Krejčího a Otokara Chlupa (Houfková, 1977). Nemůžeme se tedy domnívat, že by byl přístup Václava Příhody tolik odlišný od přístupu Otokara Chlupa ve věci školské reformy. Oba chtěli reformu, oba si uvědomovali, že současné školství nedostačuje potřebám moderního státu a oba ve svém pokusnictví projevovali iniciativu za zlepšení poměrů. Otokar Chlup se stejně, jako jeho kolega V. Příhoda opíral o dětskou psychologii a její užití v učitelské praxi.

Je tedy důležité si položit následující otázky, abychom se pokusili rozklíčovat profesní vztah mezi Otokarem Chlupem a Václavem Příhodou.

- S čím Otokar Chlup zásadně nesouhlasil, že odmítl participovat v komisi, která měla vznik reformy na starosti?
- V čem je jejich koncepce rozdílná?

Odpověď na tyto otázky není jednoduché najít a rozsah bakalářské práce jen stěží obsáhne celkovou problematiku tohoto sporu. Zaměřuji se tedy na analýzu dobového tisku a na základě získaných informací z dobových tiskovin, pramenů, zápisů a děl, se pokusím prezentovat alespoň určité neshody obou pedagogů. Po analýze obsahu dobového tisku jsem vytvořil několik bodů, které následně komentuji:

- Náhled na testování žáků a na vědeckost přístupu v otázce vzdělávání
- Proces diferenciacce
- Názor na úlohu náboženství a filozofie v otázce organizace státem řízeného školství

8.1.1 Náhled na testování žáků a na vědeckost přístupu v otázce vzdělávání

Chlup píše: „Nová škola jest praktickou laboratoří pedagogickou, chce připravit státní školu na základě nových metod, jest opřena o psychologii a fyziologii dítěte, má připravit dítě pro život moderní, pro jeho hmotné a duchovní potřeby (Chlup, 1922).“ Je shodou náhod, že O. Chlup použil právě slovní spojení „laboratoř pedagogická“. Samotný O. Chlup byl už od svého působení v Brně od roku 1921 uznáván, jako jeden z předních reformních pedagogů Československa. Dr. Josef Cach rozdělil reformní proudy ve 20. letech 20. století takto:

„1. proud důsledně revoluční v otázkách politických i pedagogických (Zd. Nejedlý, O. Blažek),

2. proud revoluční v otázkách politických, zůstávající však i po r. 1931 v pedagogice na pozicích příhodovské pedagogiky (L. Hanus a většina učitelů reformních škol),

3. pedagogické názory O. Chlupa, který již před rokem 1929, tj. před rozvojem pokusnictví na našich reformních školách, a před r. 1931, tj. před vydáním historických dokumentů o sovětské škole, odhalil hnilobné základy našeho pedagogického reformismu (Cach, nedatováno).“

Ačkoliv je uvedená citace nesporně v duchu marxistickém, není pochyby o tom, že O. Chlup byl ve své době velice uznávaná osobnost mezi ostatními pedagogy.

A opět je nutné se vrátit ke slovu „laboratoř“, které není zvýrazněno bez důvodu. Jak již bylo řečeno, jak V. Příhoda tak O. Chlup byli oba zastánci pokusů na školách. S laboratorními podmínkami bezpochyby souvisí testování. Dodnes se vedou debaty testech a o jejich validitě a reliabilitě. V otázce reformy byla přemíra testování jednou z výtek, kterou reformní komise obdržela. Vypovídá o tom článek „Prof. Chlup o školské měření“ (Blažek, nedatováno), kde se autor článku Oldřich Blažek vyjadřuje ke vztahu Otokara Chlupa k otázce testování a měření schopností na školách. Článek reaguje na výtku K. Čondla, jednoho z příznivců a spoluorganizátorů příhodovské reformy, který O. Chlupa nařkl z toho, že v Příhodově případě kritizuje O. Chlupovy testy, které dříve sám doporučoval. V případě

reformy ale podle K. Čondla znenadání otočil a testování odmítá. O. Blažek O. Chlupa hájí: „Kol. Čondl cituje pouze větu mého článku, již přiznávám, že „podle návrhů prof. Ot. Chlupa sestavili jsme řadu testů, vhodných pro výzkum schopností či vědomostí žactva.“ O. Blažek poukazuje na to, že ve spolupráci s Chlupem uskutečnili několik testovacích metod v pokusných třídách, ale že K. Čondl to nepravdivě vykládá tak, že Chlup je automaticky příznivě nakloněn veškerému inovativnímu testování. „K. Čondl dokazuje změnu v názorech prof. O. Chlupa také ovšem citáty z jeho dřívějších prací. Jimi chce vyvrátiti dnešní Chlupův odsudek přehnaného testování. Myslím, že není vůbec potřeba dokazovati, že citáty z prací prof. Chlupa z r. 1926 mají na mysli většinou zcela jiný konkrétní obsah nežli knížka z roku 1931⁴⁰ (Blažek, nedatováno).“ Chlup ve svých prvních dílech hovoří o testech, jako o „diagnostických prostředcích, jenž slouží jako nástroj pro další pozorování duševního vývoje (Blažek, nedatováno)“. V roce 1931 ovšem kritizuje především testy inteligence a testy, které „zkouší probrané učivo, jak jich využívají na reformních školách a jak je navrhuje doc. Dr. Příhoda.“ Nejde tedy chápat Chlupův postoj, jako vnímání odlišně jednotlivých testů?

V článku „O novou školu“ (N.š.I.,18.) Chlup píše: „Zvláštní nebezpečí spočívá v okolnosti, že se textologie⁴¹ zmocňují často lidé, již duševní život ve skutečnosti odborně nestudují a chápajíce jej pouze povrchně, nepromyšlejí do všech důsledků často nepostižitelný vývoj individuálního života (Blažek, nedatováno).“ Odpověď K. Čondla v tomtéž článku: „Blažek nemůže popřít, 1. že prof. Chlup doporučoval testy, 2. že prof. Chlup sám testů užíval, 3. že prof. Chlup vystupuje proti testovým metodám z důvodů, které jsou nejasné a vědecky neodůvodněné.“ Čondl argumentuje tím, že Chlup kritizuje přemíru testování, na což K.

⁴⁰ Knížka z roku 1931 je O školu měšťanskou (Chlup, 1931)

⁴¹ „Textologie je disciplína na pomezí mezi lingvistikou a literární vědou. Zabývá se studiem geneze textu v historických a kulturních souvislostech, zkoumá textové prameny a hodnotí je, sleduje historii textu od prvního autorova náčrtku až k realizovanému dílu, řeší problémy určování autorství a posléze se zabývá i osudy textu po autorově smrti. Má svůj teoretický základ i praktické aplikace (Moldanová, 2013, s. 2).“

Čondl reaguje, že osnovy pouze DOPORUČUJÍ zvýšit míru testování, nikoliv nařizují a že konečná volba je na učiteli samotném.

O. Chlup ve svém vyjádření užívá pojmu „přemíra testování“. Co tím ale myslí? Jedním problémem pro O. Chlupa představuje Příhoda přílišná orientace na americkou psychologii ve vyučování. Co ale O. Chlup vytýká nejvíce je to, co V. Příhoda prezentuje v jednom ze svých článků, kde veřejnosti reformu představuje. V. Příhoda píše že: „Materiálem, nutným pro učitelskou práci, míníme testy inteligenční a školské (stupnice pro měření kvality písma, zručnosti v počítání, kvality a rychlosti čtení hlasitého i pro sebe atd.), učebnice vědecky sestavené, přístroje diagnostické, antropometrické a podobně. Vypracování testového materiálu jest nejpřednějším úkolem české pedagogické vědy (Příhoda, 1926b, s. 49–50).“ Škola se má dle V. Příhody silně profesionalizovat a stát se více vědeckou institucí, než byla dosud: „Tvrdíme, že teprve tehdy si vydobude pedagog respektu, když bude ve svém studiu i ve své práci tak odborný, jako jest lékař, inženýr či právník, tj., bude-li laikům patrné, „že by toho nedovedli“(Příhoda, 1926b, s. 49).“ Učitelé se mají stát především odborníky ve svých vědních oborech: „Ideální škola podobá se klinice v tom, že se každému chovanci dostane ošetření ryze individuálního na podkladě nikoli nejasného tápání, nýbrž bezpečné znalosti (Příhoda, 1926b, s. 50).“ Dále uvádí, jak si reformní komise představuje práci učitelů na nových školách: „Ve výchově rozumové se zdůrazňuje sice omezení pamětných faktů, ale usiluje se o extensitu v učení, takže žák se prohlubuje, prochází-li četnými aktivitami kulturního a hospodářského života. Zásadně se doporučuje využívat pracovních metod, jmenovitě metody projektové a laboratorní (Příhoda, 1930b).“ Jak hodlá Příhoda docílit v praxi svých nároků na novou školu? Za prvé, konsolidací rozvrhu: „Rozvrh hodin, který se Komisí navrhuje, jest konsolidovaný. Projevuje se v něm zásadně snaha omezit počet předmětů, kterým se žáci současně učí. Proto se věnuje reálným předmětům v jednotlivých pololetích po čtyřech hodinách týdně. Od této metody učebné koncentrace se právem očekává zvnitřnění a uklidnění školské práce, která jest dnes (pozn. při dvanácti předmětech týdně) značně roztráštěná (Příhoda, 1930b).“ A za druhé „de-

partmentalizací“ předmětů. V tomto případě je V. Příhoda zjevně ve „zvědečtění“ inspirován v USA, kde dle jeho slov: „na přemnohých městských školách jest provedeno z odbornění výuky důsledně tak, že jeden učitel učí jenom psaní, jiný čtení, jiný pravopisu atd.(Příhoda, 1926b, s. 66)“ V. Příhoda ve spolupráci se svou komisí navrhne v nových osnovách mnohem více předmětů, které jsou ale velmi specificky zaměřeny. Na to přichází reakce ŘSUMŠ: „Jako by se rozšířeným vyučováním hledělo dodati měšťanské škole jakéhosi odborného rázu...Výběr ze 14 nových předmětů, z nichž 6 nazývá povinnými, 8 nepovinnými, ale ani pro jeden z nich nemá učitelstvo zákonité způsobilosti (ŘSUMŠ, 1932, s. 5).“ Dále v témže dokumentu jsou uvedeny argumenty: „Podstatná část nových těchto předmětů byla ostatně odjakživa na měšťanské škole obsažena v jiných předmětech: technologie ve fyzice, biologie, polní hospodářství a zahradnictví v přírodopise, národní hospodářství a účetnictví v počtech (ŘSUMŠ, 1932)“.

Nejen uvedené argumenty, ale také jakási sterilita laboratorního prostředí O. Chlupa velice odrazovala. Jak bylo již zmíněno, tak se Chlup ohrazoval proti uměle vykonstruovaným podmínkám, které na jednu stranu sice zpřístupní vzdělávání všem, ale na druhou stranu se žáci nenaučí překonávat přirozené překážky. O. Chlup sám ve svém díle O školu měšťanskou (1931) píše: „život, k němuž se má „člověk výchovou přizpůsobovati“ a jemuž se tak málo přizpůsobuje autor⁴² (Chlup, 1931)“. Zjevnou nepraktičnost pro budoucí život viděli v osnovách i další pedagogové a specialisté, když v posudku z roku 1932 (ŘSUMŠ, 1932) trvají na „obecném rázu vzdělávání“ a jakoukoliv specializaci, či hlubší studium oboru navrhuji jako nepovinné a volitelné.

8.1.2 Proces diferenciacce

Příležitost k dosažení vzdělání není pro každého stejná a nebylo tomu jinak ani v minulosti. Ovlivňuje to mnoho faktorů, z nichž některé dnes už ani neplatí za podstatné, ale dříve představovaly zásadní rozdíl v možnostech, které před sebou

⁴² Zde má O. Chlup na mysli Václava Příhodu.

mladý člověk měl. Jmenujme např. náboženskou, či rasovou příslušnost, politickou orientaci, socioekonomické postavení, či přirozenou inteligenci. O. Chlup sám připouští že: „Typologie je praktická pomůcka v životě vědeckém, hospodářském, politickém, školním běžná (Chlup, 1931, s. 40).“ Od vlády Marie Terezie se projevila v systému snaha vzdělávat všechny alespoň na základní úrovni (Všeobecný školní řád, 1774). Pro Československo v období od roku 1918 do roku 1938 platil být hlavním diferenciačním prvkem hlavně ekonomický status žáka a možnosti žakovy rodiny. To mnozí reformní učitelé velmi špatně snášeli a O. Chlup, či V. Příhoda nebyli žádnými výjimkami. V díle a v myšlení obou reformátorů se projevuje snaha o zpřístupnění vzdělání všem podle jejich skutečného nadání, aniž by hrála významnější roli jejich finanční situace. Novými jmenovateli diferenciačního procesu měly být nadání žáka a jeho inteligence (určená testy inteligence). V. Příhoda popisuje úlohu inteligenční diferenciace reformované školy takto: „Dává se jí úloha, aby přihlížela k nadání žactva vhodnou diferenciací, jejíž metoda se neurčuje. Pro žactvo opozdilé lze podle návrhu zřizovati tak zvané závěrečné třídy. Zároveň se však připomíná, že jest také žactvu nadprůměr nadanému věnovati zvláštní péči. (Příhoda, 1930b)“. Zároveň udává i požadavek diferenciace na základě nadání: „Je však podle nových osnov možno postarati se také o přizpůsobení každé z 1818 škol různým zájmům a potřebám žactva. Tato kreativní diferenciace jest umožněna systémem volitelnosti předmětů v rozsahu pěti týden. hodin (Příhoda, 1930b).“. Otokar Chlup a další členové ŘSUMŠ⁴³ spatřovali v takové diferenciaci velký problém, který vyjádřili ve svém posudku osnov z roku 1932: „Proti diferenciaci žactva se zdvihl v učitelstvu odpor téměř jednomyslný. Především proto, že všude, zejména ve městech se středními školami, je žactvo měšťanských škol už důkladně diferencováno cestou přirozenou, tj. vstupem do střední školy. Rozlišovati toto žactvo dále narazilo by na nepřekonatelné obtíže...Jakákoli vnitřní diferenciace zavedla by do měšťanské školy vyučování v odděleních, **kde by se žáci dělili na jakési dětské duševní patricie a ubohou plebs proti pedagogické zásadě**, že ve třídě musí být naprostá rovnost všech žáků (ŘSUMŠ, 1932, s. 4).“ V tomtéž vyjádření označují takový diferenciační proces

⁴³ Říšský svaz učitelstva měšťanských škol

za „nedemokratický a nesociální“. Ostrá kritika pokračuje: „Je podivením, jak jest možno v předchozí kapitole vykládati učitelstvu, aby pěstovalo v žactvu ducha pospolitosti – zcela správně! – a hned na to se „zásadně připouští“ rozdělovat žactvo podle průbojnosti a významu jejich rodičů (ŘSUMŠ, 1932, s. 5).“ O. Chlup sám ale nezavrhuje Příhodovu úplně, pouze návrh jejího provedení. Svě sympatie k myšlenkovému souboru jednotné školy, ve které oba vidí možné východisko v reformní problematice, uvádí v díle jinak zcela kritickém vůči příhodovské reformě: „Jednotná škola účelně diferencovaná podle hlavních (!) a oprávněných rozdílů mezi žáky zdá se z hlediska psychologie individuální relativně nejvíce vyhovovati smyslu vzdělání (Chlup, 1931, s. 103–104).“

8.1.3 Názor na úlohu náboženství a filozofie v otázce organizace státem řízeného školství

Předchozí otázka objasnila názory V. Příhody ohledně nutnosti zvědečtění pedagogiky a učitelské práce. V tomto případě zastává O. Chlup velice podobné stanovisko a sám soudí, že pedagogika se má více orientovat na exaktní vědy, ovšem s tou podmínkou, že škola zůstane stále prostředím vlídným a přátelským, a nikoliv stroze vědeckou pokusnou laboratoří. O. Chlup se v souvislosti s V. Příhodou zmiňuje o vědeckých přístupech kladně: „Musím dále připomenouti, že jsem v četných kritikách posoudil vědeckou činnost p. docenta Dr. V. Příhody velmi příznivě, jako např. Jeho vědeckou studii „Psychologie a hygiena zkoušky (Chlup, 1937).“ Aby byl obor vědeckým, musel se dle názoru obou reformistů oprostít ode všech úvah, které nejsou pozitivistické. „Podmínkou zvědečtění učitelovy práce jest vzdání se filosofování o výchově a zejména o výuce (Příhoda, 1926b, s. 49).“ Jakákoliv nevědecká debata tedy nemá hrát žádnou důležitou roli a to především v případě náboženství, o čemž píše O. Chlup že: „učitelstvo musí pracovat k tomu, aby všechny stopy přežitých předsudků, nábožensko-církevního antropomorfismu a fetišismu vymýtilo ze školy, ze školních učebnic a pěstovalo skutečnou pedagogiku (Strnad, 1960).“ Příhoda jako by ho v názorech doplňoval: „Veškeré problémy o povaze, obsahu, cíli i metodách výchovy a výuky se nyní podrobují odbornému speciálnímu studiu, zbavenému všech obecných spekulací. Dnes není v pedagogii problému, jež by bylo nutno řešit metafysikou, neboť

nejhlubší otázky, na něž se věda snaží jen s obtíží dáti uspokojivou a definitivní odpověď, jsou za obvodem výchov, který zahrnuje obsah v pedagogice (Příhoda, 1926b, s. 49).“ Podle V. Příhody je problémem taktéž to, že pedagogové dělají vše najednou a nic tak nemohou vlastně dělat pořádně. V. Příhoda k této situaci připojil komentář: „Otázku po původu života a po jeho vývoji má za úkol řešit biolog, nikoli pedagog, odpověď na ni přejme se tedy jako axiom z příslušné vědy (Příhoda, 1926b, s. 49).“ Jak již bylo výše zmíněno, v praxi tento problém hodlala reformní komise řešit departmentalizací předmětů. „Takovéto omezení obsahu pedagogie jest velmi prospěšné, zvláště když má vychovatelství tolik vlastních problémů, že mu není zapotřebí hledat jich jinde (Příhoda, 1926b, s. 49).“ Ani jeden z reformistů pochopitelně nehodlá zcela odstranit filozofii. Podle V. Příhody má filozofie úlohu ve vědách obecných, kde často není ani možné spolehlivě určit hranici mezi filozofií a vědou (Příhoda, 1926b). Příhoda nejenom, že hodlá zpřísnit vědeckost pedagogického přístupu, ale rovněž chce, aby samotná pedagogika byla nezpochybnitelně vědeckým oborem. „Pedagogie jako věda speciální, rázu spíše užitého, nepočíná kosmogonií⁴⁴, nýbrž výchovou. Takže mu (pozn. Učiteli) není zapotřebí lakun⁴⁵, pedagogické hypotesy vždycky mohou zůstat na vlastní vědecké půdě. (Příhoda, 1926b, s. 49).“ V tomto se oba pedagogové shodují a jejich názory se rozcházejí až u konkrétních návrhů, jak docílit stanovených cílů.

Závěrem k první položené otázce zrekapitulujme, co je možné z uvedených pramenů a písemností zjistit. O. Chlup a V. Příhoda oba zastávali podobné názory, které se mnohdy nelišily ani v původcích myšlenkách. Oba si uvědomovali nutnost zvědečtění pedagogické práce, zavedení nových testových metod do škol a nutnost oprostít se od (tehdy) tradičních diferenciačních metod. O. Chlup by se dal označit, jako umírněný ve svých názorech a V. Příhoda zase naopak jako příliš radikální pro většinu tehdejšího učitelstva. Pochopitelně se nejednalo o jediný

⁴⁴ Nauka o vývoji a vzniku těles ve vesmíru a vesmíru jako celku.

⁴⁵ Pozn. mezer, přerušení.

bod ve sporu o reformu, ale rozhodně není možné tyto postoje obou pedagogických reformistů opomíjet.

8.2 Výzkumná otázka 2: Jak se promítá politická orientace Otokara Chlupa do jeho pedagogické práce?

V roce 1921 vznikla v Československém státě Komunistická strana Československa. První komunisté, kteří do strany vstoupili, pocházeli většinou z řad Sociální demokracie, která byla jednou z tradičních politických stran už od druhé poloviny 19. století. První světová válka mnohé voliče pobouřila, jelikož ani jedna z významných politických stran se proti válce nepostavila. Dokonce ani sociální demokraté se neozvali proti tomu, že dělnictvo všech států je hnáno proti sobě do válečné vřavy bojišť první světové války. Takovéto zklamání z politického vývoje dalo vzniknout mnoha extremistickým proudům vně tradičních politických stran, např. KSČ (Pernes, 2010). Otokar Chlup, jako mnozí další učitelé byl přirozeně spíše levicově orientován, neboť dodnes platí, že učitelstvo a studenti nejvíce vnímají sociální rozpory a nespravedlnost, která se děje. Za první republiky byli komunisté, podobně jako třeba fašisté, henleinovci, či anarchisté vnímáni, jako destruktivní politický živel a pro každého, kdo se k takové politické příslušnosti hlásil, bylo zcela běžné, že zažíval určitou formu diskriminace a perzekuce nejen ze strany státních orgánů, ale i ze strany ostatních občanů (Pernes, 2010). Osoba Otokara Chlupa nebyla žádnou výjimkou a tím se jí dostalo puncu jednoho z mučedníků „imperialistických praktik buržoazní první republiky“, což zvláště v 50. letech 20. století znamenalo někdy i záchranu nejen kariéry, ale i života. V marxistické literatuře je O. Chlup vyzdvihován, jako jeden z největších pedagogů československého školství, který je srovnatelný se sovětským A.S. Makarenkem. Sám O. Chlup toho pro socialistickou školu vykonal mnoho a byl literárně i vědecky činný až do sklonku svého života. Po roce 1989 byla ovšem ve společnosti (značně pochopitelná) tendence odsuzovat a zavrhnout všechny ikony bývalého režimu, což přirozeně vedlo i ke škodám a neoprávněným křivdám ve všech sférách společenského i vědeckého života. Pokusme se tedy objasnit, jakou úlohu hraje marxisticko – leninská orientace v pracích O. Chlupa a zda se v jeho případě

jedná o politickou angažovanost upřímnou s vírou v ideály, či o prostý kariérismus.

V období, kdy se Chlup začal zviditelňovat, tedy ve druhém desetiletí a na začátku třetího desetiletí 20. století nebylo příliš strategické přihlásit se otevřeně k ideálům internacionály, jak tomu učinila KSČ. O. Chlup ničeho takového nedbal, jelikož právě tento politický program evidentně představoval směr, kterým se společnost měla podle něj ubírat. J. Cach o něm píše: „Vidí v Leninovi naplnitele dávných snů nejlepších představitelů lidstva o takovém uspořádání věcí lidských, jež by vyhovovalo všem pracujícím (Cach, nedatováno).“ Naopak Emil Rádl se zabývá případem, kdy O. Chlup má nastoupit na Brněnskou univerzitu a je veřejně oslovován kvůli své politické orientaci v novinách *Česká demokracie*. O. Chlup hanlivě popsán jako ten: „jenž vzbudil širší zájem méně svými vědeckými pracemi, jako tím, že je z řady oněch inteligentů, kteří se hlásí k ideám komunistickým a vystupují v Rudém právu. ... jak se tito lidé dívají na republiku a na státní život. Tímto souhlasem popírají jak politické, tak kulturní instituce. Není pochyby, že by pak z katedry působiti mohli spíše destruktivně než konstruktivně. Z prof. Chlupa sice nejde strach, ale je nutno jednou přinutiti každého, aby domyslel dosah svého politického kréda...(Rádl, nedatováno)“. V článku E. Rádl komentuje tento úryvek takto: „Povím nejprve, co vím o komunismu Chlupově. Kolega Otokar Chlup býval členem pokrokové strany, po válce se rozhodl přidati k sociálním demokratům.“ ...“V sociální demokracii se přidal k levici a napsal jednou článek do Rudého práva.“ ... „Ačkoliv s kolegou Chlupem nesouhlasím, uznávám, že jest pro něho čestné, že veřejně se ke komunismu přihlásil, když jej má za správný.“ Bezpochyby se jeho politická orientace projevuje v nárocích na reformní školu, když stejně jako V. Příhoda ve svém pedagogickém díle požaduje diferenciaci na základě schopností, a ne na základě ekonomických možností.

Ani v diskusi ohledně reformy nezůstal O. Chlup ušetřen komentářů a problémů, které mu přinášel jeho světonázor. Vojta Beneš, československý politik, naznačil důvody zamítavého posudky profesora Chlupa: „Má za to, že prof. Chlup jen omylem mohl být vybrán za referenta a kritika nových osnov, protože sám není stoupencem demokratického nazírání na stát. Není proto divu, že návrh osnov zamítl

(Beneš, 1930, s. 467)“. Samotný O. Chlup lituje poměrů, které v souvislosti s jeho politickými názory panují, a vyjadřuje tuto svou rozmrzelost v díle *O školu měšťanskou*: „Když jsem na schůzi. Svolané 8. února Školou vysokých studií pedagogických v Praze, posoudil tyto osnovy podle svého svědomí, bylo mně upřeno právo do věci zasahovati a z důvodů politických byla odmítána má odborná spoluzodpovědnost. Zastánci osnov libovali si ve své podrážděnosti obzvláště v prostředí politicky osvědčeném, pranýřující moje posouzení jako výraz proudů krajně levých a pravých, aby tím získali obecnější souhlas s návrhy svými (Chlup, 1931, s. 5).“ V tomtéž článku si posteskně: „Proč by nemohl s mými některými názory souhlasiti příslušník jiného, i protichůdného směru, jestliže je pokládá za správné?“ Je tedy zřejmé, že postavení komunistického intelektuála mu mnoho let nejen že nepřinášelo žádné výhody, ale právě naopak.

Když KSČ převzala moc, začal O. Chlup pociťovat výhody, kterých se mu dostávalo jako významnému a politicky osvědčenému pedagogovi. V archivu Národního pedagogického muzea Jana Amose Komenského se dochovalo mnoho blahopřání k jeho osmdesátým narozeninám (1955), kde je častokrát titulován jako „soudruh akademik, vážený soudruh, soudruh přítel, soudruh učitel“ či prostě soudruh Otokar Chlup. V oněch blahopřáních zaznívá častá chvála jeho pedagogické práce, nechybí ani uznalé dopisy z Rumunska, Francie, či SSSR. Otokar Chlup byl světově uznávaným odborníkem, především byl známý ale ve východním bloku. Marxistická rétorika vidí především v O. Chlupovi zastávce a nositele „pokrokové pedagogiky v Československu“ a ve Václavu Příhodovi především ohrožení pedagogických tradic československých: „V pedagogice předmnichovské republiky je nutno především rozlišit dva proudy, reakční pedagogiku reformistickou, vedenou V. Příhodou, a pokrokovou pedagogiku spojenou s bojem dělnické třídy za vedení KSČ (Cach, nedatováno).“ Komunisté se velice ztotožňují s myšlenkami a s prací O. Chlupa, když o jeho literární činnosti referují: „Promyšlí zejména otázky školské reformy u nás a formuluje v r. 1927 v mezinárodním sborníku *Fronta závěry o „škole budoucnosti“*, jež bude odrazem komunistické společnosti (Cach, nedatováno).“ Jeho postava je prezentována typickým stylem marxistické literatury, tedy v nejlepší světlo. Například o jeho brněnském působení se vyjadřuje

D. Ledvinka: „Na základě svých bohatých zkušeností pedagogických a dobrého poměru k lidem upevňuje Chlup svou posici mezi studenty...podobně překonává i nedůvěru ve sboru (Ledvinka, 1965).“ Že O. Chlup patřil mezi elitu své doby (1921 – 1965) demonstruje i fakt, že jsou po něm pojmenovány instituce, či snad jeho konexe, ze kterých se těšil v celé Evropě již v mladém věku: „Ve školním roce 1910-11 získal (pozn. O. Chlup) studijní dovolenou a stipendium v na cestu do Německa a do Francie, aby se seznámil s předními tehdy představiteli evropské pedagogiky a psychologie, Reinem, Wundtem, Binetem aj. (Ledvinka, 1965, s. 21)“.

Osobu Otokara Chlupa z uvedených důvodů nelze vnímat pouze z hlediska jeho politické orientace, k čemuž nás může polistopadová rétorika svádět. Jeho práce byla bezpochyby ovlivněna názory, které zastával, ale připomeňme, že jeho kolega a oponent V. Příhoda zastával velice podobná stanoviska, a přesto je jeden z nich marxistickou literaturou glorifikován a druhý zatracován.

8.3 Výzkumná otázka 3: Jaký byl vzájemný vztah Otokara Chlupa a Václava Příhody?

Jelikož bývají O. Chlup a V. Příhoda v literatuře nejčastěji zmiňováni, jako opONENTI v reformním procesu státem organizovaného školství, je poněkud přirozené předpokládat, že i v osobním životě jejich vztah byl v duchu sporů a z nich vyplývající vzájemné antipatie. Tato otázka je velice problematická, jelikož není zveřejněn dostatek výpovědního materiálu, který by mohl obsáhnout všechna období v životech obou pedagogů a není tak možné spolehlivě prokázat, k jakým proměnám v jejich vztazích docházelo. Jelikož V. Příhoda studoval i pod Chlupovým vedením, lze na základě jejich korespondence předpokládat minimálně Příhodův respekt k Chlupově práci. Nejkritičtější období nastává, když se O. Chlup otevřeně postaví proti reformní koncepci a uveřejní svou antitezi *O škole měšťanskou* (1931). Z Chlupovy strany nejspíše ale nešlo o nějaký projev nepřátelství vůči V. Příhodovi, neboť jak sám připomíná v dopise adresovaném děkanství Karlovy univerzity: „Musím dále připomenouti, že jsem v četných kritikách posoudil

vědeckou činnost p. docenta Dr. V. Příhody velmi příznivě, jako např. jeho vědeckou studii „Psychologie a hygiena zkoušky...a že jsem nikdy nepochyboval o jeho vědecké způsobilosti a vědecké invenci v oboru pedagogickém. Již před lety nerozpakoval jsem se navhovati p.doc.Dr. Příhodu na stolicí pedagogiky v Bratislavě (Chlup, 1937).“ Chlupova kritika spíše pramení z jeho osobního přesvědčení, nežli ze vztahu k V. Příhodovi, ať už byl v té době jakýkoliv. Když pak O. Chlup komentuje své vystupování proti reformě, jeho důvody působí dojmem, že nedovolil jakýmkoliv osobním pocitům, aby ovlivňovaly jeho úsudek: „Je pravda, že jsem vystoupil v kritice spisu pana docenta Dr. V. Příhody, „Racionalisace školství“ proti základním reformním tendencím v knize obsaženým a že jsem častěji projevil svůj nesouhlas s reformními návrhy a názory, které p. kolega Dr. Příhoda vtěloval v praktické školské reformy (Chlup, 1937).“ V tomtéž vyjádření dokonce přiznává, že se V. Příhodovi podařilo úspěšně několik jeho námitek vyvrátit. Příhodova erudice není z Chlupovy strany v žádném případě zpochybněna. To je možno prokázat tím, že v posudku ŘSUMŠ (1932) se objevuje výtka o způsobilosti členů reformní komise o provedení reformy: „kromě ředitele nemá ani jediný člen tohoto sboru zákonitě kvalifikace pro měšťanskou školu (ŘSUMŠ, 1932, s. 2)“. Ředitelem byl právě Václav Příhoda a je možné předpokládat, že O. Chlup se s textem posudku plně ztotožňoval. Lze proto usuzovat, že debata o reformu nebyla ovlivněna vzájemnými spory mezi oběma pedagogy.

Není jisté, jakými směry se jejich vzájemný vztah ubíral. Co lze však prokázat zcela jistě je to, že ke konci života mezi dvěma muži nebylo již žádného rozporu, ale spíše pochopení a vzájemná úcta. Zde se hodí alespoň parafrázovat vyjádření slavného francouzského diplomata, kterým byl Charles M. de Talleyrand-Périgord, jenž ve svých pamětech napsal, že ve stáří už jsou nám přáteli všichni, kteří nám připomínají staré časy. Tím spíš, pokud je člověk někdo z oněch starých časů, neboť právě ten je jakousi živoucí památkou na to co bylo (Taraba a Houba, 1995). V. Příhoda sám není výjimkou v tomto výroku slavného diplomata, když svému bývalému rivalovi píše k jeho osmdesátinám: „Se k Tobě obracejí zraky našich pedagogů, aby Ti řekly svou úctu za plodnou padesátiletou práci (Příhoda, 1955)“. V superlativech hodnotí Chlupovu pozici v československém učitelstvu

v druhém dopise: „Milý příteli, tvé vzácné jubileum je svátkem české pedagogické vědy, od které jsem odešel, abych ji nezradil⁴⁶, ale s níž prožívám i tuto radostnou událost (Příhoda, nedatováno).“ V. Příhoda dále v obou dopisech vzpomíná na první setkání a spolupráci s O. Chlupem: „Vzpomínám na první styk s Tebou v roce 1918, kdy jsi vstupoval do dvorany Obecního domu jako řečník Ústředního spolku československých profesorů. Později jsme společně pracovali v opozici proti zpátečnickému vzdělávání (Příhoda, nedatováno, s. 2).“ a také „Vybavuji si naše styky. Jak se ze základů změnil svět od schůze svolené učitelskou organizací v pozdním podzimu 1918 (Příhoda, 1955).“ V tomtéž textu označuje Chlupovy schopnosti a názory jako „hlavní řeční perspektivy vlastního československého školství“.

Pro tuto práci jsou důležité především ty části dopisů, které se zmiňují o zápolení ve 30. letech. V. Příhoda v dopise připomíná, co se odehrávalo v tomto období: „Od roku 1930 úporné boje za základní otázky, které nás rozdělily (Příhoda, 1955).“ V druhém psaní mnohem důvěrněji referuje o sporu a o jejich společném vztahu: „Po deset let jsem na tobě lpěl v nejužším a věrném přátelství, až nás život tak trochu rozhodil. Vždycky i v prudkých zápasech, byl jsem si vědom, že stále k sobě patříme a že naše snahy jsou stejné, ikdyž se dělily naše metody a cesty. Tys jistě cítil, že jsem Ti byl bližší než Uher, Kubálec, Strnad a ti jiní, s nimiž já musil jít za druhou bariéru (Příhoda, nedatováno).“ Co V. Příhoda napsal, vypráví o tom, že mezi oběma muži byl vztah daleko vřelejší než pouhá úcta ke kolegovi. Jisté rozpory a ochlazení vztahů naznačuje Příhodův výrok, který symbolizuje jisté přerušení dobrých vztahů alespoň v určité době: „Mohu tě prvně ujistit, že ani v té době nevyhasla má sympatie k Tobě, protože měla hluboké kořeny v přátelství až velmi důvěrném. Dnes vidíme to zápolení z jiné perspektivy (Příhoda, 1955).“ Jestliže ale V. Příhoda měl se svým oponentem O. Chlupem nějaké spory, na sklonku jejich života byly dávno překonány. V závěru dopisu, kde

⁴⁶ Pozn. Zajímavá formulace „odešel jsem, abych ji (pedagogiku) nezradil“. Bohužel se nepodařilo zjistit více ze zpřístupněných materiálů.

V. Příhoda blahopřeje Chlupovi k narozeninám, pozdravuje svého bývalého kolegu (také připojuje pozdravy své ženy) a závěrem dodává: „Přeji ti dnes, abys v poslední pětině života v dosavadním zdraví se mohl dívat – déle než náš společný učitel na to, jak to ti mladí dělají (Příhoda, nedatováno).“ V dopisu je jejich vzájemný vztah doslova popsán, jako přátelství. Vycházím tedy především z těchto dopisů, když budu tvrdit, že oba pedagogové nebyli jen kolegové, ale především přátelé, kteří se výrazně neshodli na profesní úrovni. Tato neshoda trvala několik let a mohla z různých příčin dočasně přerušit jejich vzájemné styky. Stálo by za to zjistit, jakou roli v tom hrály povahy obou mužů, zvláště když O. Chlup, v již dříve citovaném listu děkanství Karlovy univerzity (Chlup, 1937), nikterak neuráží, či neosóčuje V. Příhodu osobně. Z toho, co autor této práce zjistil, víme, že O. Chlup působí, jako profesionál, který v boji za své názory neváhá konfrontovat i svého přítele a stejnou měrou Václav Příhoda zastává stanovisko, které mu připadá jako nejlepší, bez ohledu na názory učitelstva v opozici jeho reformních návrhů.

8.4 Výzkumná otázka 4: V čem vidí Václav Příhoda inspiraci ve školství Spojených států? Jak na přejímání americké praxe reaguje reformně opoziční učitelstvo?

Václav Příhoda byl jedním z československých učitelů, kteří poznali poměry školství ve Spojených Státech Amerických (pozn. dále jen USA). Nejednalo se o nic převratného, jelikož na počátku 20. století mnozí naši pedagogové cestovali za poznáním do ciziny a výjimkou nebyl ani Otokar Chlup (Strnad, 1960). Příhoda ve svých memoárech na pobyt v USA vzpomíná takto: „Byl jsem plně rozhodnut, že nechci diletovat v pedagogice...R. 1922 nebylo nikde v Evropě možno dosáhnout takového vzdělání, neboť nebylo pedagog. Fakult na žádné universitě...Hned když jsme jeli po Hudson – River až k 50. ulici Mannhetann s nebetyčnými mrakodrapy mne úžasně uchvátily. Po některých stránkách je New York nejkrásnější město světa (Příhoda, nedatováno, s. 373–374).“ Nebylo to však město, či kultura, která by ho inspirovala v jeho vlastním myšlení. Nejprve působil jako pomocný učitel

na Harrison High School. Školní budova harrisonské školy byla velká a nepochybně inspirativní pro pozdější Příhodovu práci. Nejen podoba budovy, ale i její řád V. Příhodu fascinovaly: „Žádný žák ani učitel nesměli opustit budovu. V poledne měli společný lunch v jídelně, která měla 1600 sedadel. Byly tedy tři směny lunche. Lunch byl servírován v samoobsluze, takže byla neustále značná fronta. Jídla byla seřazena v jistém pořádku, v němž obsluhovalo asi 100 osob, takže obsluha jednoho žáka netrvala snad ani půl minuty (Příhoda, nedatováno, s. 374).“ Na této škole zažil také různá žakovská shromáždění, která ho inspirovala a stala se součástí osnov reformních škol.⁴⁷ Podobně jako samosprávy ho zaujal i tzv. *elektivní systém*, tedy možnost volit si předměty podle svých zájmů. I tento nápad se objeví v osnovách. Možnost zvolit si metodu vyučování, jako např. individuální vyučování byla povolena. Výsledky si učitelé ověřovali testy, které mohly být rovněž individuální. Velký dojem na V. Příhodu musela udělat situace, kterou popisuje ve svých pamětech: „Zeptal jsem se pana Morse (pozn. ředitele ústavu), mohl-li takto experimentovat. On řekl lakonicky: „Go ahead!“ Později se mu můj přístup velice líbil (Příhoda, nedatováno, s. 375).“ Účelem pobytu v Chicagu však bylo hlavně studium pedagogiky na Department of Education. Jejího děkana, kterým byl C. H. Judd, označil Příhoda ve svých *Vzpomínkách*, jako „geniálního vědeckého pracovníka“. Nešetří chválou na přednášky prof. Busswella, který přednášel o školské organizaci ve smyslu diferenciaci. Dále vyzdvihuje práci Franka Nugenta Freemana, badatele Honzingera, či experimentálního psychologa Blatze. Příhoda doslova píše o Blatzových přednáškách: „Tyto přednášky mne seznámily s vědeckými metodami a daly mi novou orientaci v pedagogice (Příhoda, nedatováno, s. 376).“ Příhoda dále studoval na University of Wisconsin, kde ho zaujala práce prof. O’Shea o vývojové psychologii.

⁴⁷ ŘSUMŠ na návrh žakovských samospráv reagoval takto: „Žakovská společná shromáždění žactva a besídky jsou novoty posud nevyzkoušené, snad moderní, bohužel móda se rychle mění a za pár let mohou v osnovách vypadati groteskně.“ Proti samosprávě mluví většina pedagogů, ... Společná shromáždění za jistou dobu zevšední, ruší chod vyučování, příprava na ně vyžaduje hodně času. (ŘSUMŠ, 1932, s. 6–7)“

Když se vrátil do Československa, byl z tamějších poměrů zklamaný. „Zdalo se mi, že Češi byli nejprakoušnější z celé bývalé monarchie.“ a dodává, že: „Také školství nebylo téměř žádných změn a jen nepatrné byly provedeny malým školským zákonem (Příhoda, nedatováno, s. 377.)“ Zatímco Československo bylo staré a těžkopádné takřka ve všem, USA udělaly na Příhodu velký dojem. Ale nehodlal to Československem vzdát a uznával ostatní učitele, kteří se snažili věci pozměnit, či zlepšit. O poměrech v domovském školství napsal: „U nás byla pedagogiky v té době disciplína filosofická. Protože zkušební kombinace s filosofií byla vázána na klasické jazyky, oba profesori pedagogiky, F. Drtina a F. Čáda, byli profesory filosofie (Příhoda, nedatováno, s. 134).“ Dále uvádí, že již O. Kádner se pokusil o experimentální pedagogiku ve formě výzkumné práce, ale jeho pokus hodnotí, jako nedostatečně profesionální. Zmiňuje i O. Chlupa, jehož habilitační spis Paměti popisuje jako účelový. Obecně kritizuje V. Příhoda evropskou pedagogiku, která byla v jeho očích až příliš vázána k filozofii, a proto se snažil dostat někam, kde tomu tak nebylo. Nedá se ovšem tvrdit, že by pobyt v USA hodnotil zcela nekriticky. Přístup Američanů k některým věcem, jako např. k legitimaci, popisuje jako „neodpovědnou liberálnost“.

Není divu, že když Příhoda měl tu možnost studovat pod tak známými lidmi, jako byli E. Thorndike a J. Dewey, měl touhu rozšířit jejich učení i do našich škol. Proti tomu se ale postavilo mnoho učitelů. Důvodů může být hned několik. Když vznikl samostatný československý stát, mnozí učitelé byli hrdými nacionalisty. Někteří mohli zastávat konzervativní přístup ke školství, další se obávali změn kvůli naprosté změně povahy učitelské práce, která z návrhů očividně vyplývala a v neposlední řadě tu byla i domácí pedagogická tradice, kterou sborově uznávala většina učitelstva. Představitelem tradiční české pedagogiky je Jan A. Komenský a O. Chlup se k němu odvolává s tím, že některé (podle Příhody převratné) metody vymyslel už právě Komenský a V. Příhoda vlastně jen přinesl myšlenky, které tu už dávno jsou. V posudku osnov měšťanských škol se objevuje: „svaz požaduje „aby se svoboda metody učitelovy neomezovala rozličnými poznámkami, které dávají možnost vyčíst mezi řádky favorisování určitých metod (ŘSUMŠ, 1932, s.

5).“ Pochopitelně mají na mysli právě Příhodovy metody a inspirace, které si přivezl z Ameriky. O něco dále v témže dokumentu obhajují volnost v užívání metod tak, že učitel „nesmí být znervosňován, jestliže si ještě zachoval vedle paní Parhurstové nebo pana Kennedyho kus vlastního samostatného rozumu (ŘSUMŠ, 1932, s. 6).“ . Na Velké školy a kvantitativní přístup, kterých si V. Příhoda na amerických školách považoval a viděl jejich efektivitu v praxi, odpovídá říšský svaz učitelů takto: „nad mrtvý, suchý test mívá větší cenu živé slovo mezi žákem a učitelem (ŘSUMŠ, 1932, s. 6)“. Autoři posudku dále zmiňují přetrhávání „dobrých tradic“ a zavádění novot „za každou cenu“. Nakonec se *Posudek* obrací na finanční situaci Československa ve 30. letech, kdy nebylo financí nazbyt. V závěru promlouvají ke členům reformní komise, aby měli pochopení i oni a nesnažili se přes všechny obtíže zavádět reformu, o kterou mnozí ani nestojí a nejsou na ni peníze.

9 VÝSLEDKY

Na základě analýzy a následné interpretace písemných pramenů jsem byl schopen zodpovědět výzkumné otázky.

Rozdíly v přístupu O. Chlupa a V. Příhody můžeme z pohledu zkoumaných dokumentů spatřovat v tom, že V. Příhoda a jeho reformní komise navrhuje školství postavené na striktním testovacím systému a na následné diferenciaci žáků. Navrhovaný systém je na jednu stranu velice efektivní. Byl by schopen efektivně zpracovávat a diferencovat všechny žáky, aniž by zbytečně plýtvал časem. Právě časový management učitelské práce je pro tento systém stěžejní. Václav Příhoda ve svém návrhu školství nenachází místo pro různé „zdržování se“ s předměty, jako náboženství. Učitel podle něj má být především vědec, odborník ve svém oboru. Otokar Chlup a ŘSUMŠ sdílí s V. Příhodou ideje, kterých mají tyto návrhy dosáhnout. Příhodovo provedení však kritizují. Dalo by se říct, že chápou přístup reformní komise jako příliš radikální a mnohdy bezohledný. Jejich kritika dopadá na testování žáků, které je dle jejich názoru přehnané. Chlup, sice sám alternativní testování prosazoval, ale Příhodův přístup mu připadal velmi uniformní. Z testování přirozeně vychází diferenciace žactva, proti jejímuž návrhu v reformě se ostře ohradili jak O. Chlup i členové ŘSUMŠ. Podaný návrh podle nich přímo odporoval zásadám demokratičnosti a rovnosti ve školství. V čem se O. Chlup s V. Příhodou shodují je názor na úlohu náboženství ve školství. Náboženství je podle obou pedagogů přežitek minulé doby, který jen brzdí proces vědeckého rozvoje pedagogiky. Dle názoru obou reformistů se mají užívat především vědy (např. psychologie) k výchově a vzdělávání dítěte. Nicméně i zde O. Chlup kritizuje V. Příhodu, když jím navrhované reformní podmínky ve školách chápe jako přehnaně sterilní a umělé.

Druhá výzkumná otázka, zabývající se politickou orientací O. Chlupa, je na základě prostudovaných dokumentů možná zodpovědět takto: Otokar Chlup byl komunistou již při samotném vzniku KSČ. Jako komunistu požadoval především rovnost příležitosti ke vzdělávání pro všechny a zrušení systému, který zvýhodňoval privilegované vrstvy na základě finančních možností a postavení. V tomto

ohledu nebyl však nikterak výjimečný, neboť mnozí další učitelé (nekomunisté), včetně V. Příhody, také měli podobné požadavky. V čem bylo Chlupovo postavení výjimečné bylo to, že jeho členství v KSČ pro něj představovalo hlavně překážku v období první republiky, jelikož bylo mnohými vnímáno velmi negativně a zároveň bylo neférově užíváno jako argument proti názorům O. Chlupa. V reformním sporu Chlupova politická orientace žádné větší úlohy nenabývá. Zdá se, že většinové učitelstvo bylo povzneseno nad takové chabé výpady proti Chlupově osobě.

Zkoumané dokumenty, především novinové články a soukromé prameny, poskytují zajímavý pohled na vztah obou pedagogů. Třetí výzkumná otázka byla zodpovězena na základě písemností, které mnohdy s větším časovým odstupem reflektují události, jež ovlivnily vztahy obou mužů. Získané informace vypovídají především o vzájemné úctě a o lítosti, že mezi nimi docházelo ke sporům. Dokonce V. Příhoda vyjadřuje O. Chlupovi svou náklonost a přátelství. Nelze přesně prokázat, jak hluboké spory to byly, jelikož patřičné písemnosti, které by se vztahovaly k tomuto období, není možné sehnat z oficiálních a mně známých zdrojů. Na základě dostupných informací proto usuzuji, že byli rivaly především v profesním životě, a pokud své rivalitě dali možnost přesáhnout i do sfér soukromého života, tak nad tím alespoň V. Příhoda projevuje lítost v pozdějším věku.

Václav Příhoda byl bezesporu ambiciózní a nepochybně se těšil velké popularitě mezi určitými skupinami československého učitelstva. V USA, kam několikrát vycestoval, vynikal jako student i učitel na prestižních školách. Především americký pragmatický přístup, oproštěný ode všech přežitků staré Evropy, byl pro něj inspirací v jeho reformním snažení. Ne všichni jeho nadšení Amerikou však přijímali. Byl kritizován pro svůj mnohdy nekritický přístup k přejímání praxe z USA a nerespektování domácí tradice pedagogiky.

10 DISKUZE

Studium dostupných pramenů o samotné školské reformě a o Václavu Příhodovi a Otokaru Chlupovi především modifikovalo dosud objevené poznatky. Dle autora, nejpřínosnějším pramenem pro zpracování výzkumných otázek byla vzájemná osobní korespondence obou pedagogů. Ta poskytla prostor pro úvahu, již se dosud žádný z autorů nezabýval. Jaký byl vztah O. Chlupa a V. Příhody? Pro nepočtený průkazný vzorek tato práce nemá ambice tvořit žádné závěry o jejich vztazích, ale chce podotknout, že toto téma je velmi důležité, neboť z historického hlediska se stále zabýváme dvěma lidmi, jejichž názory, postoje a činy netvořily pouze profesní preference, ale jako u každého člověka především jejich povaha, morální kompas a víra v to, co považovali za správné. Jedná se o stránky života obou pedagogů, které jsou jistě nesmírně důležité, ale o kterých se toho moc neví. Především kvůli tomu, že prameny k tomuto tématu jsou omezené.

Důvodem, proč se autor rozhodl zabývat se politickou orientací O. Chlupa je fakt, že v dnešní společnosti jsou pojmy „marxista a komunista“ chápány jako výrazy značně pejorativní, přičemž je naprosto ignorován původní význam těchto slov. Jedná se o interpretaci, která mnohdy nekoresponduje s realitou, a která je silně zabarvena náladou ve společnosti. Autor svým výzkumem zamýšlel objasnit, zda O. Chlup věřil ideám komunismu a jestli se tyto ideje projevují v jeho pedagogické činnosti. Otázku se podařilo uspokojivě zodpovědět. Za výzkum by určitě stála pozice V. Příhody po roce 1948, jelikož sám v korespondenci označuje svůj odchod od pedagogiky jako nutnost, jelikož pedagogiku nechtěl zradit. Autor si položil otázku, co tím myslel. Mohlo se to týkat osobní rezignace v určování podoby školství, politické situace, nebo možného nabytého pesimismu ohledně reformy atd. Ale to jsou všechno jen úvahy. Pravdou zůstává, že z prostudovaných materiálů nebylo možné odpověď získat.

Studium návrhu školské reformy a její kritika bylo podnětné i z pohledu dneška. MŠMT ve svých programech a strategiích do budoucna uvádí mnohdy stejné požadavky, na které by se dala aplikovat kritika ŘSUMŠ z roku 1932. Jednou ze „strategických priorit“, uvedených ve *Strategie 2020* (MŠMT, 2012) je „snižovat nerovnosti ve vzdělávání“. MŠMT si kladlo pro rok 2020 cíl, „aby žádná společenská

skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí (imigranti) apod. (MŠMT, 2012, s. 13)“. O pár řádků dále stojí: „Specifickou pozornost přitom bude třeba zaměřit na rozšíření vzdělávacích příležitostí pro některé cílové skupiny, tak aby jejich vzdělanostní potenciál mohl být maximálně naplňován. (MŠMT, 2012, s. 13)“. Dokument *Strategie 2020* přitom byl plánem, který MŠMT vytyčilo právě pro rok 2020. Došlo k naplnění cílů? Odpovědí je tentýž požadavek uvedený v dokumentu *Strategie 2030*, kdy je dokonce uveden jako jeden ze dvou hlavních strategických cílů: „Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“ (MŠMT, 2020, s. 5). Jestliže porovnáme uvedené texty s požadavky reformy ze 30. let minulého století, zjistíme že se jedná vlastně o totéž. MŠMT dále připouští, že „český vzdělávací systém se v porovnání s ostatními zeměmi Evropské unie dlouhodobě potýká s vyšší mírou diferenciací již od počátků plnění povinné školní docházky (MŠMT, 2012, s. 16)“. V textu je dále uvedena skutečnost, že přijímací řízení do víceletých gymnázií znevýhodňuje ekonomicky slabší studenty. Nabízí se otázka, zda chladný strohý test od CERMAT⁴⁸ v podobě přijímacích, či maturitních zkoušek není přesně to, co O. Chlup kritizoval už o sto let dříve. *Strategie 2030+* se zabývá řešením této situace: „Nad rámec sumativního hodnocení posílíme využívání formativního hodnocení, které se zaměřuje na pokrok každého žáka, podporuje proces učení a vede k přebírání odpovědnosti za vlastní výsledky i cestě k jejich dosažení.“ (MŠMT, 2020, s. 18). Přesně toto požadoval už O. Chlup, když uváděl, že žák má být vzděláván pro životní praxi, a ne aby splnil zkoušku. Opravdu lze způsobilost člověka ke studiu určit na základě jediného testu, který je opakovaně rok za rokem zpochybňován nejen širokou veřejností, ale i odborníky? *Strategie 2020* přitom jasně uvádí, že „největší množství negativních jevů je přitom spojeno se vzděláváním žáků v oborech středního vzdělání bez maturitní zkoušky (střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem). Výrazný pokles v počtu škol, žáků i absolventů zdaleka není jen důsledkem

⁴⁸ Pozn. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

rostoucí nabídky jiných vzdělávacích příležitostí ve středním vzdělávání, ale do značné míry průvodním znakem dlouhodobých problémů v sektoru nematuritního středního vzdělání. (MŠMT, 2012, s. 18)“. Pojem „problémy v sektoru nematuritního vzdělání“ je velmi komplexní. Nabízí se ale přímé porovnání s posudkem ŘSUMŠ (1932), který pro přehlednost uvedu: „kde by se žáci dělili na jakési dětské duševní patricie a ubohou plebs proti pedagogické zásadě, že ve třídě musí být naprostá rovnost všech žáků (ŘSUMŠ, 1932, s. 4)“. Co jsou dnes nematuritní obory ve vnímání veřejnosti i školského systému, když ne zmíněný duševní plebs? MŠMT se ve svém plánu do roku 2020 zavázalo o zlepšení podmínek, ale z praxe dneška víme, že k přílišnému zlepšení nedošlo. Žáci se většinou věnují nematuritním oborům na základě špatného prospěchu a horších výsledků určujících testů. Tyto obory jsou nám od začátku nejen v rodinách, ale i ve školách prezentovány jako velmi nelukrativní, jako trest za nedostatečné plnění povinností. Samozřejmě tento problém vychází z i faktu, že školní docházka je povinná pro každého a diferenciací žáků bude vždy nutná. Rozhodně však stojí za to se zamyslet, zda nastavené cíle pro rok 2020 byly uspokojivě splněny, zda je šlo vůbec splnit a jestli jsou priority Strategie 2030 vůbec dosažitelné při současném postupu. Zvláště, když podobné cíle a úvahy nacházíme v dokumentech, které jsou necelých sto let staré.

ZÁVĚR

Práce se zabývá již zpracovanou tematikou příhodovské školské reformy a osobnostmi československé pedagogiky Otokarem Chlupem a Václavem Příhodou. Prameny, které byly využity k zodpovězení výzkumných otázek, poskytly širší pohled na určité aspekty, jež nepochybně dění kolem reformního procesu ovlivňovaly. Teoretická část práce především popsala vývoj státem organizovaného školství v Československu, hlavní myšlenky a ideje na kterých se zakládaly reformní československé snahy ve školství 20. a 30. let 20.století. Stejně tak jako úlohu Václava Příhody a Otokara Chlupa v realizaci této reformy.

Praktická část práce byla postavena na kvalitativním výzkumu, kde autor zodpověděl čtyři určené výzkumné otázky. Cílem práce bylo především porovnat názory Otokara Chlupa a Václava Příhody v určitých aspektech reformy. Cílů bylo dosaženo na základě zodpovězení výzkumných otázek. Tyto otázky byly určeny tak, aby se podrobněji věnovaly určitým aspektům problematiky v zavádění školské reformy a zároveň se jimi autor (pokud možno) pokouší reflektovat problematiku dnešního školství, či vnímání některých pojmů spojených s vývojem české školy. Zvláště nadčasová problematika testování, či diferenciací je tak komplexní, že je nemožné ji dostatečně postihnout v rozmezí této práce. Autor demonstroval onu "nadčasovost" této problematiky v diskuzi.

Z pohledu studenta, který prošel centrálně řízeným (tj. nealternativním) školským systémem bylo zpracování této práce nesmírně podnětné. Téměř každý student v průběhu studia přemýšlí, co se systémem, který je mnohdy nepružný a efektivně neodpovídá na nároky společnosti. Jak je zmíněno několikrát v této práci, škola by měla učit především to, co žák potřebuje ve svém životě, aniž by se ale stala přísně pragmatickou a materialistickou. Není snadné přesně vymezit co to je a jak tomu naučit. V práci Otokara Chlupa a Václava Příhody je však možné najít možnou inspiraci pro všechny, kteří se vydají cestu za školskou reformou.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

Cach, J., Gustav Adolf Lindner: Život a dílo zakladatele pedagogiky na filosofické fakultě Univerzity Karlovy. Praha: Univerzita Karlova, 1990. 139 s. ISBN: 80-7066-345-6.

Creswell, J. W., Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. 44 s. ISBN: 978-1-4129-1606-6 978-1-4129-1607-3.

Čondl, K. & Vrána, S., Václav Příhoda: Život a dílo českého pedagoga. Praha: Česká grafická unie A.S., 1939. 229 s.

Čornejová, I., Tovaryšstvo Ježíšovo. Praha: Eminent, 1995. 272 s. ISBN: 80-7281-033-2.

Fryč, J. a kol., Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. 118 s. ISBN: 978-80-87601-46-4., pozn. ve zdrojích pro přehlednost uvedeno jako (*MŠMT, 2020*)

Hendl, J., Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN: 978-80-7367-485-4.

Chlup, O., O školu měšťanskou. Brno: Společnost nových škol, 1931. 56 s.

Chlup, O., K základním otázkám pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957. 333 s.

Kádner, O., Vývoj a dnešní soustava školství. Praha: Sfinx, 1931. 651 s.

Kasper, T. & Kasperová, D., Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, 2008. 224 s. ISBN: 978-80-247-2429-4.

Laboutka, K., Stavba a zařízení školy. Praha: Komenium, 1947. 112 s.

Pacner, K., Osudové okamžiky Československa. Praha: Albatros, 2001. 752 s. ISBN: 978-80-259-0871-6.

- Pernes, J., Takoví nám vládli: komunističtí prezidenti Československa a doba, v níž žili. Praha: Brána, 2003. 328 s. ISBN: 978-80-7243-437-4.
- Příhoda, V., Edward L. Thorndike. Osobitost. Brno: Ústřední spolek učitelský, 1926. 70 s.
- Příhoda, V., Architektonika moderní školy. Banská Bystrica: Komenium, 1946. 32 s.
- Příhoda, V., Myšlenka jednotné školy. Praha: Orbis, 1948. 71 s.
- Sedlák, J., Z lavice za katedru. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960. 277 s.
- Šímek, J., Historie školních budov: od tereziánských reforem po současnost. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského, 2016. 266 s. ISBN: 978-80-86935-35-5.
- Štěpánek, Č., Malotřídní škola v novém prostoru. Praha: Dědictví Komenského, 1938. 140 s.
- Štverák, V., Stručné dějiny pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 380 s.
- Taraba, L. & Houba M., Nebezpečný intrikán: život Ch. M. Talleyranda. Praha: Orbis, 1995. 236 s. ISBN: 80-235-0058-9.
- Váňová, R., Československé školství ve 30. letech: příhodovská reforma. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995. 40 s.
- Váňová, R. & kol., Výchova a vzdělání v českých dějinách (Díl 4, sv. 1,). Praha: Karolinum, 1992. 311 s. ISBN: 978-80-7066-607-4.
- Veselá, Z., Vývoj českého školství. Praha: 1988: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 153 s.
- Vrána, S., Základy nové školy. Brno, 1946. 597 s.
- Zweig, S., Svět včerejška. Praha: Torst, 1994. 474 s. ISBN: 80-7215-083-9.

Archiválie

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Otokara Chlupa, S90/III-4, inv. 874/72, Oldřich Blažek: článek v časopise *Prof. Chlup o školské měření, nedatováno, Praha.*

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Otokara Chlupa, S90 I B-12, inv. 54/82, Josef Cach: článek v novinách *Professor DR Otakar Chlup akademikem, nedatováno, Praha.*

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Otokara Chlupa, S90 – III, inv. 87/8, Otokar Chlup: *Nové školy, 1922, Praha.*

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Otokara Chlupa, S90 – VII – 53, dopis O. Chlupa určený děkanství filozofické fakulty Karlovy university z 3.7.1937, 1937, Praha.

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Václava Příhody, S213/VIII, inv. 730/65, Václav Příhoda: článek v časopise *Školské reformy Vědecké řízení školské práce, 1926, Praha.*

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Václava Příhody, S213/VIII -48, inv. 718/65, Václav Příhoda: článek v novinách *Výchova a Škola: Nové osnovy pro měšťanské školy, 1930, Praha.*

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Otokara Chlupa, S90-VII-53, inv. 526/67, dopis Václava Příhody, ve kterém přeje O. Chlupovi k osmdesátinám ze dne 28. srpna 1955, 1955, Praha.

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Otokara Chlupa, S90/II A17, inv. 291/65, dopis Václava Příhody Otokaru Chlupovi, nedatováno, Praha.

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Václava Příhody, S213 – XI – 1, inv. 72/80, sepsané paměti V. Příhody nazvané *Vzpomínky, nedatováno, Praha.*

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Otokara Chlupa, S90 – VIII/4, inv. 1/83, Emil Rádl: článek v novinách, kdy Rádl komentuje příslušnost ke KSČ u O. Chlupa, nedatováno, Praha.

archiv Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze, fond Otokara Chlupa, S213 – B 4/4, Posudek Říšského svazu učitelstva měšťanských škol ohledně návrhu osnov pro pokusné školy z roku 1932, 1932, Praha.

Periodika

Články

Anonym., Něco pro učitele a o učitelích. Pražské noviny ze dne 29. 1. 1846.

Beneš, V., Diskusní schůze v Praze. Škola měšťanská. 1930–1931, roč. 34. č. 29.

Dejmek, P., Občanská výchova ve školách. Škola měšťanská. 1921, roč. 23. č. 2.

Chlup, O., Naše školské reformy. Nové školy, 1930, roč. IV.

Polášek, J. Nové směry ve stavbě škol. Stavitel, 1932 roč. 13, č. VIII.

Strnad, E., Podíl Otakara Chlupa na pokrokové tradici školy národní. K 85. narozeninám akademika Otakara Chlupa. KOMENSKÝ, 1960, č. 2.

Legislativní dokumenty

Všeobecný školní řád, v německém originále Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt – und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern d.d. Wien den 6^{ten} December 1774, Vídeň 1774, Moravská zemská knihovna v Brně, pod skladovou signaturou č. ST1-0028. 161.

Zákon č. 195/1855 ř. z. ze dne 5. listopadu 1855, konkordát mezi státem a katolickou církví. In: Zákoník říšský, 13. 11. 1855., dostupné z: <<http://spcp.prf.cuni.cz/lex/195-1855.htm>>.

Zákon č. 62/1869 Sb., Zákon, jímž se uvádějí pravidla vyučování ve školách obecných. In: Zákoník říšský. 14. 5. 1869.

Zákon č. 105/1870 Sb., jímžto se vydává řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné. In: Zákoník říšský. 20. 8. 1870.

Zákon č. 53/1883 Sb., Nařízení min. duchovních záležitostí a vyučování. In: Zákoník říšský. 2. 5. 1883.

Zákon č.189/1919 Sb., ze dne 3. dubna 1919, o školách národních a soukromých ústavech vyučovacích a vychovávacích.

Zákon č. 455/1919 Sb., kterým se zrušuje celibát literních a industriálních učitelek na školách obecných a občanských (měšťanských) v republice Československé.

Zákon č. 226/1922 Sb., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských. In: Zákoník říšský. 2. 5. 1883.

Nařízení min. záležitostí duchovních a vyučování z 20. dne m. 1. srpna 1870. č. 7648, Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné z roku 1870, VIII. O účelích vyučování, zde § 58.

Kvalifikační práce:

Houfková. M. Otokar Chlup a jeho středoškolská dialektika. Praha, 1977, Diplomová práce. Karlova Univerzita.

Elektronické zdroje:

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020 [online]. MŠMT, 2013–2022. [cit. 1.7.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Moldanová. D. Základní pojmy z textologie [online]. Katedra bohemistiky Pedagogické fakulty UJEP v Ústí n. Labem, 2013. [cit. 1.7.2022]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/06/KBO_zakladni_pojmy_textologie.pdf

Seznam zkratk:

CERMAT – Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

Kaiserl. – kaiserlich (čes. císařský)

Königl. - -königlichen (čes. královský)

MŠaNO – Ministerstvo školství a národní osvěty

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŘSUMŠ – Říšský svaz učitelů měšťanských škol

USA – United States of America (čes. Spojené státy americké)

SEZNAM PŘÍLOH

Obrázkové přílohy

Příloha 1: Dopis Václava Příhody adresovaný O. Chlupovi k jubileu

Příloha 2: Posudek Říšského svazu učitelstva měšťanských škol ohledně návrhu osnov pro pokusné školy z roku 1932

Příloha 3: Všeobecný školní řád z roku 1774

Příloha č. 1: Dopis Václava Příhody adresovaný O. Chlupovi k jubileu

F. C.
3
Praha 28. srpna, 1955

Milý příteli:-

Tvoje výroční jubileum je vřelou
čestí pedagogické vědy, od které
jsem oddělen, ač ji neopouštím,
ale s ní prožívám i tuto ra-
dostnou událost.

Slavíme věřím, vědeckou a
liderní činnost muže, který
citlivě žil se současností, v nej-
efektivnějším pracovním věku našeho
století. Kdyby ho měnil svůj
bohatý život, byl by čtyřikrát
tak dlouhý kvantitativně nežli
našich posluchačů. Jde tu však

Příloha č. 2: Posudek Říšského svazu učitelstva měšťanských škol ohledně návrhu osnov pro pokusné školy z roku 1932

P o s u d e k

osnovných směrnic pro měšťanské školy vypracovaných komisí expertů pro reformu národního školství při ministerstvu školství a národní osvěty Říšské za předsednictví docenta Karlovy university Dra Václava Přihody *)

Říšský svaz učitelstva měšťanských škol republiky Československé, t.j. odborová organizace učitelstva těchto škol, byla po přestávce 13-ti měsíční postavena podruhé před výsoké důležitý úkol: posouditi návrh nových směrnic a osnov pro školu, která se stala v době více než šedesátileté "jedním z nejzdařilejších zřízení školských", jak ji charakterisoval před několika lety ministr školství Dr. M. Hodža. Běží tu o důležitý národní statek, o školu, která vybuodovala solidní vzdělácnostní základnu pro nejširší vrstvy našeho lidu, pro naše dělníky, rolníky a živnostníky a zároveň o školu, jež poskytla i chudému dítěti příležitost postoupiti z blízké měšťanky do odborné školy, čímž se přičinila, aby pokud možno žádná hřívna společného duševního pokladu národa nezůstala pro chudobu rodičů dítěte zakopána bez užitku. Mnozí absolventi odborných škol, kteří na ně přešli ze škol měšťanských, se osvědčili v životě jako výborní pracovníci. Kde střední škola umožnila našim nadaným žákům přestup, neměla čeho litovati. Máme i mezi vynikajícími vysokoškolskými vzdělanci své bývalé žáky.

Předsednictvo Říšského svazu bylo si vědomo veliké spoluzodpovědnosti a proto jako loňského roku se hned obrátilo s dotazem na veškeré české a slovenské učitelstvo měšťanských škol republiky. Návrh osnov, který nás došel dne 18. února, byl ihned otištěn a rozeslán nejen všem spolkovým jednotkám, ale i všem učitelským sborům měšťanských škol bez výjimky. Za 6 dní / 24. února / mělo jej veškeré učitelstvo v rukou. Lhůta k zaslání posudků byla stanovena do 15. března. Litujeme při tom, že návrh byl nám zaslán o 14 dní později, než návrh osnov pro střední školy a že nám byla poskytnuta k vypracování posudků doba tak krátká. Tím se velice ztěžovalo včasné svolání schůzí krajských spolků a sdružení učitelstva měšťanských škol, na nichž se mělo rozhodovati o stanovisku k danému elaborátu. Leč i přes

*) V této komisi zasedali kromě předsedy: Lad. Hanus, Jos. Sulík, Nerb. Černý, Frant. Pátek, Miroslav Skořepa, Ludmila Žofková, Jan Kopinay a Ant. Juppá. Z obecné školy: A. Hála, J. Perka, V. Medonos, B. Kocern, M. Kühnelová, L. Kellerová, A. Popelková; z německých členů: R. Beint a Dr. Mühlberger.

