

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**Pragmatická pedagogika a její ohlasy v českém pedagogickém
myšlení první poloviny 20. století**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Lenka Handšuhová

Studijní obor: Vychovatelství – Pedagogika volného času

Forma studia: kombinovaná

Ročník: 3

2011

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

03. 03. 2011

Děkuji vedoucímu práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady, připomínky, metodické vedení práce a za trpělivost s jakou se věnoval mé práci. Dále děkuji paní Evě Laudové, paní Heleně Gribáčové a paní Libuši Petráškové z městské knihovny ve Vodňanech, které se mi pomáhaly při vyhledávání podkladů a pramenů k mé bakalářské práci.

Úvod.....	4
1. Pragmatická pedagogika.....	6
1.1. Pragmatická pedagogika, pojetí, přístupy	6
1.2. Vznik pragmatické pedagogiky.....	7
1.3 Vývoj pragmatické pedagogiky.....	9
1.4 Významné myšlenkové proudy v pragmatické pedagogice a jejich představitelé.....	11
1.4.1 John Dewey (1859 – 1952)	11
1.4.2 William Kilpatrick (1871 – 1965).....	13
1.4.3 George S. Counts (1889 – 1974).....	14
2. Reakce na pragmatickou pedagogiku v českém pedagogickém myšlení v první polovině 20. století	16
2.1 Dějinné souvislosti reakcí na pragmatickou pedagogiku	16
2.2 Významní čeští pedagogové a jejich reakce na pragmatickou pedagogiku	18
2.2.1 Tomáš Garrigue Masaryk (1850 – 1937)	18
2.2.2 Karel Čapek (1890 – 1938)	19
2.2.3 Václav Příhoda (1889 – 1979).....	20
2.2.4 Josef Hendrich (1888 – 1950)	29
2.2.5 Jan Uher.....	32
Závěr.....	37
Seznam literatury:.....	39

Úvod

Téma této práce jsem si vybrala na základě svého studia pedagogiky u svého vyučujícího pana PaedDr. Petra Baumana. Jeho zaujetí pro toto téma ve mně podnítilo jistou zvědavost a nadšení pro studium pragmatické pedagogiky. Postupně jsem se dopracovala k faktu, že tento typ pedagogického myšlení je mi velmi blízký a ráda bych zařadila do svého pedagogického působení některé jeho metody. Pro tuto skutečnost jsem se rozhodla zpracovat vznik a vývoj pragmatické pedagogiky a zároveň její aplikaci v podmínkách naší republiky v první polovině 20. století.

Pragmatická pedagogika první poloviny 20. století v České republice není kompletně zmapována a jednotliví představitelé jsou rozseti do mnoha jednotlivých publikací. Návaznost na hlavního zahraničního představitele Johna Deweyho je důležitou součástí této práce. Především se seznámíme s pragmatickou pedagogikou jako takovou. Nastíním její vznik a vývoj a hlavní zahraniční představitele, pokračovatele a žáky Johna Deweyho. Budu se snažit o zmapování historických souvislostí vzniku pragmatické pedagogiky a o představení základních a klíčových myšlenek. Dále se zaměřím na jednotlivce Johna Deweyho, Williama Kilpatricka, George S. Countse. K tomuto tématu budu vycházet především z knihy Františka Singuleho *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Zaměřím se na osobu hlavního představitele, ale zároveň uvedu některá díla jeho následovníků jako například: *Výchova a krize* nebo *Moderní teorie učení* Williama Kilpatricka; *Odváží se škola budovat nový sociální řád?* Georgie S. Countse a několik dalších.

Klíčovou částí této práce bude zmapování ohlasů na pragmatickou pedagogiku v České republice v první polovině 20. století. Nejprve uvedeme do souvislostí vývoj pedagogických a filosofických směrů na našem území. Dále se zaměříme na jednotlivé představitele pragmatické pedagogiky. Největší část této práce bude tvořit zmapování života a práce žáka hlavního představitele americké pragmatické pedagogiky Václava Příhody. Čerpám především z jeho knih *Globální výchova a Racionalizace školství*. Dalším představitelem, kterého zde uvedu, je Josef Hendrich. Tento pedagog nejenže kompletně zmapoval vývoj

filosofických směrů v České republice, ale zároveň vydal mnoho publikací, které se ve své době staly pokrokovými. V neposlední řadě se budu snažit představit dalšího českého pedagoga Jana Uhra a také některé práce Karla Čapka. Tyto autory jsem zařadila především proto, že jejich díla vystihují, jakým způsobem se v dané době přistupovalo k pragmatické pedagogice v různých částech naší země.

Cílem této práce je prvořadě zmapování a ucelení získaných poznatků o pragmatické pedagogice a o jejím ohlasu v České republice v první polovině 20. století. Dílčím cílem je srovnání jednotlivých pedagogů, kteří představují jistý základ této pedagogiky u nás. Hlavní snahou bude zjištění, nakolik byla pragmatická pedagogika v daném období aplikována na našem území, v našich podmínkách a jakým způsobem ovlivnila myšlení zmíněných pedagogů.

Bakalářská práce tedy bude obsahovat dvě hlavní kapitoly, a to pragmatickou pedagogiku, hlavní představitele pragmatické pedagogiky v Americe a reakce na pragmatickou pedagogiku na našem území v první polovině 20. století, spolu s vybranými představiteli pragmatické pedagogiky české.

Pro svou práci vycházím z mnoha knižních titulů první poloviny 20. století, vydaných na našem území, především pak z knih vybraných pedagogů či spisovatelů, kteří na dané pedagogy odkazují či se přímo zabývají jejich životem a prací. Dále vycházím z novodobé literatury, především pak z *Pedagogického slovníku* od Jana Průchy, Elišky Walterové a Jiřího Mareše, z *Galerie světových pedagogů* od Cipra, z *Přehledu pedagogiky* od Jana Průchy a dalších.

1. Pragmatická pedagogika

1.1. Pragmatická pedagogika, pojetí, přístupy

Pragmatická pedagogika se dá specifikovat z několika hledisek. V pedagogickém slovníku nalzáme poněkud stručnější vysvětlení. Vzdělání je zde bráno jako nástroj, který je důležitý k tomu, abychom mohli vyřešit nějaký problém. Čili důležitá je osobní zkušenost, kterou následně použijeme v praktickém řešení.

John Dewey definoval výchovu ve svém spisu *Demokracie a výchova* velmi stručně, avšak velmi přesně vystihl podstatu výchovy, kterou se snažil celá léta prosazovat. „*Je to rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, která obohacuje smysl zkušenosti a která zvyšuje schopnost dávat směr zkušenosti následující.*“¹

Podle Jůvy se žáci učí pomocí procesu, zpracováním určitého projektu. Dílčí kroky je vedou a učí daným dovednostem a vědomostem, zároveň kritickému myšlení. Vyřešit daný problém mohou žáci ve třech fázích:

- a) pracují v prostředí vhodném pro splnění, vyřešení projektu (kuchyň, dílna, laboratoř, kancelář apod.);
- b) při řešení a utváření projektu překonávají překážky a řeší problémy pomocí knih, různých institucí;
- c) dokončí projekt na základě získaných znalostí.²

Dewey ve svém spise *Jak myslíme* také analyzuje kompletní akt učení následovně:

- 1) *pociťování obtíže,*
- 2) *její určení a vymezení jejích hranic,*
- 3) *představa o možném řešení,*
- 4) *vývoj prostřednictvím úvah o vztazích představy,*
- 5) *další pozorování, jež vedou k uznání nebo popření, tj. závěr o přesvědčenosti nebo nepřesvědčenosti.*³

¹ DEWEY, J. Demokracie a výchova. In SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, s. 125

² Srov. JŮVA, V.; JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 43

³ DEWEY, J. Jak myslíme. In SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, s. 93-95

Obečně je tedy pragmatická pedagogika vnímána jako reformní hnutí prosazující vyučování, kde žáci pomocí praktických zkušeností, s pomocí vlastních úvah a logických operací, dospívají k teorii. Základem je tedy praxe nikoli pouhé teoretické znalosti bez návaznosti na skutečnost.⁴

Cipro však tvrdí, že Dewey funkci pragmatické pedagogiky velmi přeceňoval. To, čemu se žáci měli naučit, se ve vlastním procesu ztrácí, nemá jasné obrysy. Důležitější je samotný proces. Pragmatická pedagogika ovšem není apriori vnímána Ciprem negativně. Pouze ukazuje na některé její stinné stránky. Naopak spatřuje v této pedagogice mnoho užitečných návodů a rad pro pedagogy i pro samotný proces učení. Dokonce se domnívá, že pro dnešního pedagoga je vhled do pragmatické pedagogiky dalším krokem k hlubšímu poznání toho, jakým způsobem je možné vyučovat, vzdělávat se a poznávat své žáky.⁵

Tyto charakteristiky jsou pouze dílčí, v dalších částech této práce se pokusím o jejich podrobnější rozpracování.

1.2. Vznik pragmatické pedagogiky

Pragmatická pedagogika má své kořeny ve Spojených státech amerických a to konkrétně na konci 19. století a na počátku 20. století. Amerika na konci 19. století prošla řadou změn, tou nejpodstatnější byl přechod od zemědělství ke strojírenství a velkopřůmyslu. Celé uspořádání tehdejšího hospodářství se velmi změnilo, a tudíž docházelo k tlakům na změny ve výchově a vzdělávání tehdejších mladých lidí. Původně tuto funkci zastávaly především rodiny. Zemědělství bylo spjato s rodinným zázemím. Mladí lidé a mnohdy i děti pracovali společně se svými rodiči a prarodiči na rodinných farmách a učili se zvládat své povinnosti nápodobou. Tehdejší vzdělávací instituce na tuto situaci také své žáky připravovaly. Nicméně se změnou hospodářství státu vyvstaly i jiné požadavky na vzdělávání. Tehdejší výchovný systém již nebyl schopen reagovat na dané podmínky a žáci, kteří navštěvovali převážně učňovské obory, nebyli dostatečně připraveni pro reálný život. Tato doba byla především dobou

⁴ Srov. PRŮCHA J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003 s. 175

⁵ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002, s. 10-11

nebývalého rozmachu industrializace, vzniku velkých průmyslových oblastí, následně vzniku velkých měst. V této době také přicházelo do Spojených států amerických mnoho přistěhovalců, kteří nebyli připraveni na tuto společnost a toto společenské zřízení a z toho důvodu začaly vznikat na okrajích měst slumy a ghetta. Všechny tyto převratné změny vedly k tomu, že tehdejší představitelé americké společnosti došli k názoru, že je nezbytné změnit systém výchovy a podpořit mladou generaci k větší sociální pospolitosti, reagovat na nastalé společenské změny.

Pragmatická pedagogika vznikla z pragmatické filosofie. Rozpracována byla hlavním představitelem Johnem Deweyem. V roce 1896 otevřel první školu, která měla potvrdit jeho studie a názory. Tuto školu navštěvovali žáci ve věku od čtyř let do čtrnácti let. Tato škola však byla po sedmi letech uzavřena (panovaly zde neshody mezi vedením školy a Johnem Deweyem), tudíž nebyl dokončen celý cyklus alespoň jedné generace. Nicméně v tomto období napsal John Dewey svá stěžejní díla *Mé pedagogické krédo* a *Škola a společnost*, kde specifikoval pragmatickou pedagogiku. Byl přesvědčen, že pragmatická filosofie a pragmatická pedagogika jsou neoddělitelné a úzce spolu souvisí.⁶

Původní myšlenka naprosto rozbít stávající výchovný a vzdělávací systém byla zavřena a na počátku 20. století došlo naopak k upřednostnění názoru, že mnohem efektivnější bude pouze racionalizace stávajícího systému. Tento názor zazněl především na základě tzv. nové liberální ideologie.⁷

Stoupenci nové ideologie kladli důraz především na pozvolný přechod k novému systému učení a vzdělávání. Pragmatická pedagogika měla stavět na známých základech a rozšiřovat již zavedená schémata. Mělo se jednat především o jakýsi růst nikoli změnu. Pragmatická pedagogika měla ucelit školský systém. Škola měla kompletně vychovávat a vzdělávat mladého člověka bez vlivu rodiny a okolí, konkrétně navodila uměle situace, které budou modelovat společenské jednání a připraví žáka do života. Škola měla převzít veškerou zodpovědnost za žáka a začala si vytvářet vlastní svět bez vlivu okolí, měla výhradní právo na vzdělávání a také rozhodující postavení v této oblasti.⁸

⁶ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002. s. 6-7

⁷ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 13-17

⁸ Srov. Tamtéž, s. 18-19

To, jakým způsobem je nutné školu nově pojmout a jak má vypadat vzdělávací proces, John Dewey uvedl ve svém spise *Moje pedagogické krédo*. V článku 3 se zabývá obsahem výchovy. Kritizuje současný systém, který zatěžuje žáky již od raného dětství přílišným počtem předmětů a jejich mechanickým učením bez souvislosti se sociálním zázemím jedince. Podle Deweyho je nezbytné, aby škola pokračovala v tom, co je dítěti blízké. „*Jediným způsobem jak dosáhnout, aby si dítě uvědomilo své sociální dědictví, je učinit je schopným vykonávat základní typy činností, které činí civilizaci tím, čím je.*“⁹

1.3 Vývoj pragmatické pedagogiky

Až do roku 1916 John Dewey pragmatickou pedagogiku především rozpracovával, nebyla vlastně uvedena do praxe, pouze v jeho škole, kterou otevřel v roce 1896. Veškeré poznatky byly zaznamenány především v jeho spisech. Zásahu na uvedení teoretických poznatků do praxe měl zejména Deweyho žák William Kilpatrick.¹⁰

Kilpatrickovi a vůbec pragmatické pedagogice však bylo vytýkáno, že škola je spíše hrou než institucí, kde se žáci vzdělávají. Kritikům vadilo, že se příliš ve škole diskutuje a plánuje, ztrácí se teorie. Důraz byl kladen především na formování charakteru člověka než na samotné získané znalosti. Je ovšem nutné zmínit, že tyto postupy byly aplikovány v mnoha zemích a byly považovány za velmi kvalitní vzdělávací metodu.¹¹

Zásluhou Williama Kilpatricka začala pragmatická pedagogika pronikat do vzdělávacích institucí a začalo se podle jejích principů na začátku 20. století vyučovat. Kilpatrick se v roce 1918 stal hlavním představitelem hnutí, které podporovalo pragmatické pojetí výchovy, toto společenství mělo název Asociace progresivní výchovy. Tato asociace dosáhla značného postavení a také měla k dispozici nemalé finanční prostředky. Z těchto prostředků byly financovány

⁹ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 62-63

¹⁰ Srov. Tamtéž, s. 31-32

¹¹ Srov. Tamtéž, s. 31-33

různé výzkumy, setkání představitelů a sympatizantů pragmatické výchovy, ale také pokusy, letní školy a mnoho dalšího. Veškeré tyto aktivity byly samozřejmě velmi kladně přijaty od představitelů státu, tudíž byly podporovány na mnoha úrovních.¹²

Do rozvoje pragmatické pedagogiky velmi výrazně zasáhla hospodářská krize třicátých let. Tato krize zasáhla nejen samotnou Ameriku, ale rozšířila se postupně do celého světa. Na nastalou situaci začali také reagovat představitelé pragmatické pedagogiky John Dewey a William Kilpatrick. Oba navrhovali jistou restrukturalizaci stávajícího systému, ovšem došlo pouze k jeho rozpracování, nikoli k přímé reakci či dalšímu posunu. Pragmatická pedagogika tedy dostává první trhliny v podobě rozdělení názorů některých doposud spolupracujících stoupenců. Nicméně je stále na svém vrcholu a snaží se reagovat na nastalé změny, má stále výrazně více stoupenců než odpůrců a kritiků.¹³

Největšího rozvoje dosáhla pragmatická pedagogika ve třicátých letech 20. století, byla součástí téměř veškerého veřejného školství, rozšířila se i do ostatních států nejen Evropy, včetně ČSR, Sovětského svazu, ale například i Asie.

Po celou dobu, kdy pragmatická pedagogika vznikala a byla na vrcholu, zaznívaly také značné kritické ohlasy, které byly veřejností více či méně vnímány. Na konci třicátých let 20. století ovšem došlo k dosud největší kritice, a to zveřejněním prohlášení „Esencialistického manifestu“. Hlavním kritikem v tomto listu byl největší oponent Johna Deweyho, William C. Bagley. Tento pedagog působil jako profesor pedagogiky na Kolumbijské univerzitě. Prohlásil, že „Progresivní výchova je příliš měkká“¹⁴ V tomto případě šlo o názor, že se jedná spíše o hraní než o učení a navíc, že americké školství je mnohem méně kvalitní ve svých výsledcích než školství v Evropě či Sovětském svazu. V této době se již otevřeně hovořilo o tom, že americké školství také prochází krizí a na vině je právě pragmatická pedagogika.

¹² Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 32 - 33

¹³ Srov. Tamtéž, s. 33-34

¹⁴ Tamtéž. s. 47

V tomto případě i František Singule cituje a to z knihy Bagley, W. C. *Progressive Education Is Too Soft Education*. October 1939, s. 75-81. In: Gezi, K. I. – Myers, J. E.: *Teaching in American Culture*. New York 1968, s. 427-434

Pragmatická pedagogika však přežila i toto složité období a snažila se rozvíjet dále myšlenku projektové metody. Po druhé světové válce došlo opět k nárůstu negativních postojů vůči pragmatické pedagogice, stala se zdrojem vtipů, karikatur, kritizovali ji i laici. Kritika vygradovala v padesátých letech 20. století, kdy SSSR vypustila první družici. Na úpadku pragmatické pedagogiky se podílelo několik vlivů. Za hlavní dva, byly podle Singuleho považovány změna potřeb tehdejšího obyvatelstva a rozvoj poznatků o člověku jako takovém.¹⁵

1.4 Významné myšlenkové proudy v pragmatické pedagogice a jejich představitelé

1.4.1 John Dewey (1859 – 1952)

Za zakladatele pragmatické pedagogiky je považován John Dewey. Byl to americký filosof a pedagog, který se narodil 20. října 1859 v Burlingtonu. Studoval na Vermontské univerzitě, kde v roce 1878 promoval jako druhý nejlepší. V roce 1884 dokončil doktorát z filosofie na Univerzitě Johna Hopkinse. Působil jako univerzitní profesor na Michiganské univerzitě a v mezidobí v letech 1888–89 také na univerzitě v Minnesotě. Žena Johna Deweyho, H. A. Chipmanová, vedla jeho laboratorní školu na univerzitě v Chicagu. V letech 1894–1905 působil na téže univerzitě jako jeho žena, ovšem zde vedl katedru filosofie.¹⁶

John Dewey začal pracovat na své pragmatické pedagogice již v roce 1895 a snažil se ji neustále rozvíjet. Nepracoval však pouze na pedagogice, ale rozvíjel i filosofickou rovinu pragmatismu. Tak jak rozpracoval pedagogiku, však filosofii rozpracovat nedokázal a pracoval na tomto tématu celý svůj život. Základními ideologickými prvky pragmatické pedagogiky, které posléze oslovily téměř celou zemi, jsou demokracie a idea vědy. Na tato témata Američané vždy velmi dbali a považovali je za stěžejní.

¹⁵ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 42-49

¹⁶ Srov. Tamtéž, s. 24

Životopis Johna Deweye je zpracován v mnoha publikacích, shrnula jsem tato data z knihy *Americká pragmatická pedagogika*, ale tytéž lze najít i ve *Stručných dějinách pedagogiky*, v *Dějinách pedagogiky*, částečně v *Pedagogickém slovníku* u odkazu „pragmatická pedagogika“ aj.

Dewey ve své knize *Moje pedagogické krédo* sám naznačuje, že vzdělávání pomocí teorií je nesmyslné a oddělené od reality. Dítě již od útlého věku se vše učí nápodobou a ve věku školním je nuceno tento systém změnit. Proto tvrdí, že je nezbytné tento způsob učení, který je dítěti vlastní, zachovat. Samozřejmě klade velký důraz na učitele, který je zodpovědný za výchovu žáků, nicméně by měl být spíše pozorovatelem než mentorem. Zároveň zde nalézáme myšlenku, že být povoláním učitel je velké poslání a zároveň morální povinnost.¹⁷

Přesné vymezení pragmatické pedagogiky nacházíme v díle *Demokracie a výchova* (konkrétně na konci čtvrté kapitoly), kde Dewey konkrétně hovoří o koncepci výchovy. Výchova nemá mít obecný cíl, který bude shodný s cíli společnosti, ale má mít cíl v růstu či vzrůstu mladého člověka, v utváření jeho charakteru. Výchova by měla splynout s růstem samotným a vytvořit tak jeden celek a měla by neustále povzbuzovat mladého člověka k osobnímu růstu, který následně povede k účinnému chování ve společnosti.

V desáté kapitole se dovídáme o zájmu a kázni. Dewey upřednostňuje zájem před kázní a to z důvodu, že není-li zájem, kázeň se sama nedostaví. Kritizuje zde přeceňování kázně, které se zájmem souvisí, ale je snahou ji oddělit a vyžadovat samostatně, což nepřináší kýžený výsledek. Přirovnává toto k situaci, kdy vyžadujeme dosažení cíle bez zjevných činitelů a procesu. V kapitole *Myšlení ve výchově* nalézáme několik základních principů, na kterých by měla výchova stavět. Jedná se především o zkušenost, zpětné působení zkušenosti čili o otázku problému, dále návrhy možného řešení (ty jsou u dětí rozmanité a vtipné, pokud mají dostatečný prostor se rozvinout), samotné zkoušení řešení problému pomocí materiálu a tím následná aplikace na řešení problémů dalších.¹⁸

Někteří odpůrci viděli v tomto postupu pouze pokračování Herbartovské pedagogiky s tím rozdílem, že zde se klade důraz na objevení již objeveného a tudíž se ztrácí důležitost tohoto procesu, tento proces je zbytečný.¹⁹

Dewey je považován za zakladatele pragmatické pedagogiky a projektové metody (i když tento termín nikdy nepoužil). Koncipoval svou metodu tak, že jí nečlenil na jednotlivé předměty jako matematiku, přírodní vědy, humanitní vědy

¹⁷ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 58-67

¹⁸ Srov. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. In SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 130-132

¹⁹ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002, s. 9-10

a podobně. Jeho cílem bylo propojení těchto věd při řešení praktických úkolů, které v sobě jednotlivé vědy zahrnují. Ponechával velkou svobodu dítěti a pedagog zde byl pouze jako pozorovatel, rádce a maximálně pomocník. Deweyho metoda je metodou pedocentrickou. Středem je zde žák a toho obklopuje vše ostatní a je mu podřízeno. Tento princip upřednostnění dítěte před pedagogem a odsunutí pedagoga, však nebyl nikdy plně uveden do praxe (byl téměř nerealizovatelný), tato pozice pedagoga je velmi náročná jak z jeho pohledu, tak z pohledu přesného stanovení podmínek výuky.²⁰

1.4.2 William Kilpatrick (1871 – 1965)

Byl žákem Johna Deweyho a pod jeho vedením získal doktorát z filozofie. Spolu se svým učitelem rozpracoval pragmatickou pedagogiku a zasloužil se o její uvedení do praxe. Později se sice částečně odchýlil od deweyovského pojetí, ale stále se k pragmatické pedagogice hlásil a byl jejím zastáncem.²¹

Toto odchýlení se od názorů Johna Deweye proběhlo po hospodářské krizi, kdy se vynořily první velké kritiky pragmatické pedagogiky. John Dewey trval na svých myšlenkách zařadit školu do života společnosti a zasadil se o formování nové společnosti pomocí školy. Naproti tomu Kilpatrick chtěl, aby vznikla nová profese, která se bude zabývat rozvojem společnosti a zlepšením ekonomické situace, a zároveň bude obsahovat všechny třídy zahrnující výchovy.²²

Ve svém spisu *Výchova a sociální krize* zpracovává téma nového pojetí výchovy, které by mělo reagovat na změnu sociálního prostředí, jaké bylo do té doby známé. Hlavní myšlenka je ve vytvoření nové školy, která bude pružná, bude vynikat novými nástroji, které budou nekonvenční a nebudou vzdáleny životu a povede mladého člověka k začlenění do společnosti a nebude ho naopak vyčleňovat. Vzhledem k současnému zdůrazňování celoživotního učení je zde práce nejen s malými a mladými lidmi, ale zároveň pomoc již dospělým a starým, kteří se také potřebují adaptovat na nové podmínky.

Kilpatrick ve své knize *Moderní teorie učení* ještě nastíněné myšlenky podrobně rozpracoval, konkrétně rozdíl mezi původním vzdělávacím systémem

²⁰ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002, 10-11

²¹ Srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 31

²² Srov. Tamtéž, s. 31-34

(tzv. konvenčním – Herbartovské školy) a novým, tedy pragmatickou pedagogikou. Navrhuje následující teorii, kterou ve svém spise označuje písmenem B:

1. *chování je typickou součástí procesu učení;*
2. *učení pokračuje lépe, ne-li výhradně, v situaci konkrétního osobního života;*
3. *učení vyplývá z chování, a ne z pouhého opakování slov;*
4. *k první aplikaci učení dochází normálně v rámci zkušenosti.*²³

Studium by mělo být pro žáky zajímavé, mělo by jim umožnit řešit skutečné problémy, které následně budou významné nejen pro ně samotné, ale pro celou společnost. Tedy formou činnosti získat požadované dovednosti a vědomosti, které dítě může uplatnit v reálném životě.²⁴

1.4.3 George S. Counts (1889 – 1974)

Georgie Sylvester Counts se narodil 9. prosince roku 1889 v Baldvinu v Kansasu a zemřel 10. listopadu 1974 ve věku 84 let. Jeho rodina byla silně věřící a díky víře měl zakořeněny ideály o bratrství a spravedlnosti. Po ukončení klasických studií učil jako středoškolský učitel, po dokončení postgraduálních studií a získání titulu, začal vyučovat na univerzitě v Delaware jako vedoucí katedry vzdělávání.

Tento pedagog působil spolu s Johnem Deweyem na Kolumbijské univerzitě. Je považován za tzv. mladou generaci pragmatických pedagogů. V době krize tento pedagog ostře kritizoval dosavadní školský systém. Byl také jedním z těch, kteří se odchýlili od původních pragmatiků se snahou reformovat školství a reagovat tak na hospodářskou krizi. Svůj koncept popisuje ve své knize *Odváží se škola budovat nový sociální řád?*. Nezasťirá, že bylo dosaženo mnoha úspěchů, škola se začala věnovat žákovi a uznává zásadní význam jeho zájmu, ovšem na druhou stranu mu přijde tato výchova příliš úzká či plochá.

²³ KILPATRICK, W. H. Moderní teorie učení. In SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 182-185

²⁴ Srov. KILPATRICK, W. H. Moderní teorie učení. In SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 181-185

Kapitalismus vidí jako zřízení, které je již přežitě a je nutné jej změnit, „...je nejen krutý a nelidský, je také plýtvající a neefektivní.“ Podle něj je kapitalismus nutné nahradit socializovaným hospodářstvím.²⁵

Counts věřil stejně jako Dewey, že ve škole se skrývá velký potenciál a že škola by měla odrážet spíše skutečnost, než se věnovat pouhé teorii. Nesouhlasí však s tím, že vzdělávání obecně nemá mít cíl. Tvrdí, že cíl je nezbytný pro to, abychom mohli jakýkoliv směr nazývat progresivní. To slovo samo o sobě znamená směr a každý směr je předem nastaven cílem.²⁶

Counts stejně jako Kilpatrick došel k názoru, že přemíra pedocentrismu při výchově dítěte spíše škodí. Tvrdil, že není možné, abychom dítěti dali bezmeznou svobodu a zároveň doufali, že to, co je nezbytné, se samo naučí. Konkrétně k tomu Counts říká: „*Jsme-li nuceni volit mezi takovou formou neosvíceného pedagogického působení a podmínkami úplné svobody dítěte, většina z nás by pravděpodobně volila to druhé jako menší z obojího zla. Ale to by znamenalo vytvořit zcela umělou situaci: tuto volbu nelze omezit na uvedené dva extrémy, protože dnes žádný extrém není možný.*“²⁷

K uvedeným skutečnostem je tedy nezbytné vytvořit takovou formu pedagogického působení, která bude někde mezi pedocentrismem a jednostranně zprostředkujícím přístupem spoléhajícím na pasivní kázeň.

²⁵ Srov. COUNTS, G. S. Odvází se škola budovat nový sociální řád? In SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 153-158

²⁶ Srov. VESTHEIMER, J. *Counts, Georgie S. (1889 – 1974)*. [online]. [cit. Copyright 2003-2009 The Gale Group]. Dostupné na WWW: <<http://www.education.com/reference/article/counts-george-s-1889-1974/>>

²⁷ SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990, s. 156

2. Reakce na pragmatickou pedagogiku v českém pedagogickém myšlení v první polovině 20. století

2.1 Dějinné souvislosti reakcí na pragmatickou pedagogiku

K uvedení do reakce na pragmatickou pedagogiku v naší zemi použijeme několik zdrojů, které se zabývají pragmatickou pedagogikou a jejím vznikem. Autoři hodnotí pragmatickou pedagogiku nejen pohledem z vnějšku, ale zároveň k tomuto hodnocení připojují své myšlenky a postoje, které se mnohdy shodují a jindy výrazně odlišují. V reakcích na pragmatickou pedagogiku nalezneme nejen přímé zastánce, kteří se za pragmatisty považují (Příhoda, Čapek), ale také ty, kteří na ni reagovali pouze omezeně či nijak explicitně, ale přesto v jejich spisech a dílech vliv tohoto pedagogického směru nalzáme (Hendrich, Uher, Masaryk).

V prvé řadě si musíme uvědomit, že vývoj školství v naší republice nebyl tak specifický, jako je tomu v Americe. Naše dějiny jsou rozčleněny a přerývány různými válkami a snahou okolních států o nadvládu naší země. I když naši pedagogové reagují na změny, které přicházejí z několika různých směrů, ať již z Ameriky, Německa, Ruska, stále je zde patrná (hlavně po rozpadu Rakouska-Uherska) snaha uplatnit vlastenecký potenciál. Pedagogové se odvolávají na Komenského, Havlíčka, Husa, ale i Kosmase či Dalimila. České země byly velmi dlouhou dobu pod nadvládou různých mocností, které ovlivňovaly vývoj pozitivně i negativně. Proto i reakce na pragmatickou pedagogiku u různých pedagogů (snad s výjimkou Příhody) nejsou na první pohled patrné a je nutné je hledat, srovnávat.

Hendrich hodnotí pragmatickou pedagogiku jako pomezí mezi idealismem a pozitivismem. Dokonce tvrdí, že pokud by se sešel Dewey se Spencerem, tak by si v otázkách pedagogiky rozuměli. Říká, že Dewey se nikdy nezabýval praktickou filosofií, nýbrž psychologií. Celkově vnímá pedagogiku u nás, která reaguje na nastalé změny, pozitivně. Za nejlepší představitele novodobé pedagogiky své doby považuje především Drtinu a Masaryka. Tyto hodnotí jako spíše idealistické pedagogy, nicméně umírněné. Pedagogika podle něj neměla být

pouze tou, která je založena na přírodovědecké zkušenosti, ale měla by zároveň obsahovat něco, co vše překračuje – věčnost.²⁸

Z Hendrichova rozboru je patrné, že je silně věřící, a že není proti pragmatické pedagogice obecně, pouze mu vadí její zaměření na konkrétní procesy bez vymezení obecně platných náboženských hodnot. Zde bychom mohli najít shodu s Countsem.

Čapek vidí pragmatickou pedagogiku jako čistě empirickou. Ovšem dodává, že se nejedná pouze o čistý výzkum, ze kterého plynou daná fakta. Tvrdí, že se jedná o přímé pokračování pozitivismu, ale dodává, že pozitivismus pragmatická pedagogika velmi překračuje svou šíří a zaujetím pro fakta.²⁹

V České republice se reakce na pragmatickou pedagogiku objevila především v meziválečném období. V letech 1928 – 1929 pod vedením Václava Příhody vznikla Reformní komise školy vysokých studií pedagogických. Dalším reformátorem, který vedl Reformní sbor pro národní školství, byl Jan Uher. Oba tito pedagogové byli zastánci pragmatické pedagogiky, nicméně se lišili v postupech uplatnění reformu. Reformní sbor byl pro ponechání dosavadní struktury školství a provedení dílčích změn uvnitř systému. Naproti tomu reformní komise chtěla změnit nejen strukturu, ale učinit i dílčí změny, ale změnit také celkovou strukturu vzdělávacího systému.³⁰

Reakcí na pragmatickou pedagogiku nalézáme u mnoha našich předních pedagogů. Největším a nejznámějším představitelem pragmatické pedagogiky u nás je Příhoda. Reakce ovšem nalézáme u mnoha dalších, které si dále uvedeme.

Celkově se v Československu v meziválečném období objevilo mnoho pedagogických proudů a pokusných škol. Celkově se lišili svými metodami a přístupem a lze je rozdělit do dvou kategorií. První kategorie postupovala přesně podle osnov a stanovených pravidel, druhá kategorie se zaměřila spíše na jakési umělecké pojetí výuky. Přesně rozlišit a rozdělit jednotlivé školy a metody však nelze.³¹

²⁸ HENDRICH, J. *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha: Dědictví Komenského, 1926, s. 92-95

²⁹ Srov. ČAPEK, K. *Pragmatismus, čili filozofie praktického života*. Olomouc: Votobia, 2000, s. 11-16

³⁰ SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 35-37

³¹ Srov. SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 35-36

Za zmínku jistě stojí i stanoviska prvního českého prezidenta T. G. Masaryka, který se o reformě školství hojně vyjadřoval, ať při svém působení na poli gymnaziálních či při soukromých hodinách filozofických. Později reflektoval nutnost reformy školství ve svém spise *O škole a vzdělání*.³²

2.2 Významní čeští pedagogové a jejich reakce na pragmatickou pedagogiku

2.2.1 Tomáš Garrigue Masaryk (1850 – 1937)

Tomáš Masaryk byl českým vědcem, filosofem, pedagogem, politikem a žurnalistou, zakladatelem novodobého Československého státu a prvním československým prezidentem. Jeho kariéra pedagoga započala roku 1882 na pražské univerzitě. V roce 1897 byl jmenován profesorem Karlovy univerzity.

Doktor Josef Cach (napsal předmluvu k Masarykovu spisu *O škole a vzdělávání*) se domnívá, že lze Masaryka považovat za průkopníka teorie školy, tak jak tuto teorii vnímá dnešní věda. Masaryk spojoval reformu školství s reformou jejího obsahu a metod. Zde nalézáme první náznak příklonu Masaryka k pragmatismu. Nadřazuje metodu nad obsahem a nabádá k individuálnímu přístupu k žákovi. Tato lehká zmínka sice není přímo odkazem k pragmatické pedagogice či k jejím představitelům, ale je zřejmá.³³

Masaryk ve svém spise *Některé problémy didaktické a pedagogické*, ze kterého nyní čerpám, nastiňuje nové cíle, které by měla reformovaná škola mít. Jako hlavním a prvním cílem uvádí, že je nezbytné, aby škola byla demokratická a zároveň demokratizovala i jedince v ní. Hovoří o všeobecném vzdělání, ale nikoliv z hlediska obsahu, ale o přístupnosti. Všeobecné dle něj znamená především pro všechny, všeobecné jako národní. Dále hovoří o škole praktické, připravující na praxi, na život. A měla by být zaměřena především technicky. Modernizaci školy spatřuje ještě v dalších aspektech, které se týkají specializace, státní, sociální či politické vize. Nicméně pro nás je důležitá ještě jedna reflexe Masarykova a tou je sebevzdělávání. Nalézáme zde myšlenku individualizace mladého člověka, pedagoga jako pozorovatele a člověka, který dohlíží a poskytuje

³² Srov. MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990, s. 5-10

³³ Srov. MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990, s. 20-24

potřebné informace, materiály. „*Nejlepší škola nepodá nám to, co každá myslivější individualita vlastně chce; jak je v síni víc než jeden žák, již je škola všeobecnou, učitel musí hledět na všechny... Čím více se lidé školou upozorňují, tím více budou hledat, co je jim potřebné.*“³⁴

Tomáš Garrigue Masaryk tedy nebyl přímo zastáncem pragmatické pedagogiky, ani v jeho spisech nenalzáme slovo pragmatismus, ale je zřejmé, že myšlenky pragmatismu a zaujetí pro reformu školství mu byly blízké. Hledal proto u pedagogů našich i zahraničních a snažil se o začlenění různých filosofických a pedagogických směrů do této reformy. Jeho myšlenky jsou příkladem, jak lze aplikovat pragmatickou pedagogiku na československé školství.

2.2.2 Karel Čapek (1890 – 1938)

Karel Čapek se narodil v Malých Svatoňovicích 9. ledna 1890, zemřel 25. prosince 1938. Po studiu na obecné a měšťanské škole nastupuje na gymnázium, kde studoval do roku 1909. Poté v letech 1909 – 1915 studoval na filosofické fakultě Univerzity Karlovy, kde v roce 1915 získal doktorát z filosofie.

Čapek byl především spisovatel, filosofie či pedagogika pro něj byly okrajovou záležitostí, i když filosofii vystudoval a jeden čas se jí velmi věnoval. Z hlediska reakce na pragmatickou pedagogiku v Československu první poloviny 20. století nám postačí jeho seminární práce s názvem *Pragmatismus, čili filosofie praktického života*. Jeho dílo je možné studovat z několika pohledů - nejen literárního, ale také filosofického. Některými soudobými autory byl považován za představitele pragmatismu, dokonce hlavního představitele (např. Josef Král), jinými byl vnímán jako relativista (František Buriánek). Je nepochybné, že Čapek byl pragmatismem ovlivněn, vzhledem k tomu, že se jím zabýval a psal o něm.³⁵

Pragmatismus chápe Čapek z několika úhlů. Především jej vnímá jako filosofii praktickou, hledající smysl v praxi a k praxi se obracející. Hlavní smysl

³⁴ MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990, s. 52-54

³⁵ Srov. ZOUHAR, J. *Filosofie Karla Čapka*. [online]. [cit. 10. dubna 2002]. Dostupné na WWW: <<http://capek.misto.cz/filozofie.html>>

spatřuje v metodách nikoli ve výsledcích. Ty jsou podle něj sice podstatné, ale nic nevypovídající o pragmatismu.³⁶

V závislosti na Čapkově díle trvá profesor Zouhar na faktu, že základní myšlenky pragmatismu jsou Čapkovi blízké, a proto jej lze za zastávce tohoto směru považovat. Poukazuje na jeho blízkost s Tomášem Masarykem, který byl pragmatismem také ovlivněn. „*Otázku srovnání Masarykova a Čapkova myšlení lze zkoumat z několika hledisek. Blízkost nebo i shoda řady filozofických stanovisek obou myslitelů může být dána i obecnou charakteristikou tehdejšího filozofického myšlení.*“³⁷

Čapek sám se za pragmatistu považoval, v některých jeho dílech je pragmatismus bezesporu obsažen (*Hordubal, Obyčejný život*), nicméně je také nesporné, že byl ovlivněn mnoha dalšími směry, které v době první poloviny 20. století ovlivňovaly dění v Československu.

2.2.3 Václav Příhoda (1889 – 1979)

Václav Příhoda se narodil 7. září 1889 v Sánech u Poděbrad a zemřel 18. listopadu 1979 v Praze. Byl to český pedagog, který se zabýval nejen pedagogikou, psychologíí a filosofií.

Příhoda vystudoval na filosofické fakultě Univerzity Karlovy filologii. Poté začal učit jako středoškolský profesor v České Třebové, Praze a Kladně. V roce 1922 poprvé odjel do Ameriky, kde vyučoval na střední škole. Po návratu byl jmenován docentem pro didaktiku na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy. V roce 1925 se do Ameriky opět vrátil a studoval zde u předních pedagogických reformátorů té doby Deweyho a Thorndika. Thorndikovo dílo také později překládal (např. *Osobitost* nebo *Pedagogická psychologie*).

Pedagogika Václava Příhody byla orientována pragmaticky a behavioristicky, zároveň do ní pronikaly i vlivy Jana Ámose Komenského a Otokara Chlupa. Snažil se, aby se pedagogika stala vědou, která bude podložena výzkumem v praxi

³⁶ Srov. ČAPEK, K. *Pragmatismus, čili filozofie praktického života*. Olomouc: Votobia, 2000, s. 59-61

³⁷ ZOUHAR, J. *Filozofie Karla Čapka*. [online]. [cit. 10. dubna 2002]. Dostupné na WWW: <<http://capek.misto.cz/filozofie.html>>

a ne pouze rozpracována na papíře. Proto si své pedagogické závěry také ověřoval v praxi v Praze Nuslích, Humpolci a ve Zlíně.³⁸

Orientace v pedagogice u Příhody vyznívá především jako zápal pro současnost a budoucnost. Někdy až krkolomně přehlíží určité náznaky minulosti, jak uvádí Cipro. Každá pedagogika orientovaná na budoucnost v sobě nese znaky minulosti, ať už národní či světové. Od tohoto se Příhoda chtěl distancovat, také možná proto mu bylo vytýkáno, že je příliš „americký“.³⁹ Příhoda skutečně byl proamerický, ale Ciprův názor o krkolomném přehlížení minulosti je zřejmě lichý. Jak dále uvedu, Příhoda se mnohdy odvolával nejen na Komenského, ale na mnoho dalších pedagogů. Je také možné, že Cipro tímto vyjádřením myslel pouze velký a celkový negativismus, který byl pro Příhodu příznačný z hlediska školy. Školské systémy Příhoda odmítal jako zastaralé, zkosnatělé a nevyhovující (je možné, že v tomto případě se nechtěl poučovat z minulosti a pouze hledět do budoucna, což ovšem již není tak negativistické, jako původní postoj).

V roce 1929 – 1930 vytvořila reformní komise pod vedením Václava Příhody dokument, který měl přesně definovat, jakým způsobem se má k učivu přistupovat a „jak učit“. Tímto dokumentem byla tzv. Modrá kniha, čili *Organizační a učební plán reformních škol*.⁴⁰

Reformované školy měly pět základních rysů:

1. Organizace školy: 4. stupně (1 stupeň – 5 let; 2. stupeň – 4 roky; 3. stupeň – 4 roky; 4. stupeň – 4-6 let, univerzity)
2. Vnitřní diferenciaci: kvalitativní a kvantitativní
3. Pracovní školy: daltonský plán, projektové vyučování
4. Společenské školy: celistvost školy se zapojením školní samosprávy
5. Princip globalizace: sjednocené vyučování, životné vyučování – vycházející z dětských zkušeností (tento princip se měl stavět proti automatizaci výuky).⁴¹

V některých dokumentech nalézáme, že reformované školy měly pouze tři stupně a univerzity jsou řazeny pod třetí stupeň.⁴² Zřejmě se jedná o jemné

³⁸ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002, s. 366-369

³⁹ Srov. Tamtéž, s. 368

⁴⁰ Srov. SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007, s. 11-15

⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 11-15

nuance, které nejsou na první pohled z výkladu patrné a názory na toto rozdělení se proto liší.

Za nejvýznamnější Příhodovo dílo je považována kniha *Racionalizace školství*, kterou Václav Příhoda vydal v roce 1930, která ale byla ostře odsouzena, jeho do té doby rádcem a učitelem, Otokarem Chlupem. Tato kniha přesně popisuje, co by se mělo změnit na českém školství a zároveň je v ní jasně patrné Příhodovo zaujetí pro pedagogiku pragmatickou a behavioristickou.⁴³

Právě v tomto díle je velmi patrné, jakým způsobem chtěl Příhoda aplikovat své poznatky ze studia v zahraničí na naše školství. Metodu, která je v pragmatické pedagogice velmi používaná, okamžitě zapracoval do tohoto díla a měl v úmyslu ji uvést do praxe.

„Pedagogické výhody školské jednotnosti převýšily by výhody hmotné. Především by bylo možno vytvořiti ze žáků jednotlivých ročníků pracovní skupiny stejné velikosti...rozdělení žactva bylo naprosto nerovnoměrné a tím nespravedlivé,

<i>V primě reformního reálného gymnasia dívčího bylo</i>	<i>22 žákyň</i>
<i>V primě reálky</i>	<i>28 žáků</i>
<i>V primě gymnasia</i>	<i>33 žáků</i>
<i>Ve třídě Ia chlapecké školy měšťanské</i>	<i>67 žáků</i>
<i>Ve třídě Ib téže školy</i>	<i>68 žáků</i>
<i>Ve třídě Ia dívčí školy měšťanské</i>	<i>48 žákyň</i>
<i>Ve třídě Ib téže školy</i>	<i>47 žákyň.</i>

Tímto systémem trpí ovšem žáci, kteří jsou v přeplněných třídách pedagogicky nedoživeni.

V pomyslném jičínském koleniu upravily by se poměry takto:

<i>Prima kolenia by měla</i>	<i>320 žáků, čili 8 skupin po 40 dětech</i>
<i>Sekunda kolenia by měla</i>	<i>334 žáků, čili 8 skupin po 42 dětech</i>
<i>Tercie kolenia by měla</i>	<i>301 žáků, čili 7 skupin po 43 dětech</i>
<i>Kvarta kolenia by měla</i>	<i>186 žáků, čili 5 skupin po 37 dětech. “</i> ⁴⁴

⁴² Srov. JÚVA, V.; JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007, s. 73

⁴³ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002, s. 373-374

⁴⁴ PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství : Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930, s. 36

Příhoda předpokládal, že především nerovnoměrné rozdělení dětí v jednotlivých ročnících a školách, má za příčinu nekvalitní vzdělávání či vzdělávání, které má své velké mezery. Svůj způsob organizace si několikrát ověřil v praxi a následně ho komentoval ve svých publikacích. Jak je patrné z výše uvedeného, Příhoda navíc nerozděloval žáky na dívky a chlapce, hovořil pouze o žactvu. I tato myšlenka je jednou z reformních.

V knize nacházíme několik hlavních myšlenek, které nejsou uspořádány za sebou, ale jsou z přečteného patrné. Příhoda se snaží o model pedocentrický, žák by měl být středem vzdělávacího systému. Měl by se brát ohled na jeho vývoj fyzický, psychický, mravní a pedagogický. K těmto účelům již tehdy sloužily mnohé testy, které jsou v knize uvedeny. Jmenujme například Voelkerův, Cadyho, Fernaldův, všechny se zabývaly především mravním základem člověka. Tyto testy by se neměly provádět pouze při vstupu žáka do školy, ale po celou dobu studia. Pro tento účel navrhuje Příhoda standardizované testy. Přitom je důležité, aby k žákovi nebylo přistupováno obecně, ale podle jeho schopností.⁴⁵

Další neméně důležitou součástí a jednou z hlavních myšlenek je, že by se ve školství měla více uplatňovat práce před prostým učením se slovům. Práci se dopracovat k myšlence. Žáci by neměli být rozděleni do tříd, ale do skupin (možná i pracovních skupin). Tyto skupiny jsou podle Příhody dynamičtější, přizpůsobivější.

Součástí školské reformy musí být i odklon od všeobecného vzdělání. Důraz je zde kladen na člověka, který sice neumí a nezná vše (obecně), ale je výborný ve svém daném oboru. Zaměření školy by tedy podle Příhody mělo být vyprofilované, nikoliv všeobecné.

V neposlední řadě zde nalézáme odkaz k duchovnímu životu, k bratrství a harmonii. Člověk je celistvá bytost a tyto zásady by mu neměly být uměle vštěpovány, ale měly by vycházet z něho samotného.⁴⁶

Cipro k tomuto dodává: „*Moderní škola překonává podle Příhody křesťanské duchovní bohatství, které uznává bratrství pouze před Bohem, bratrstvím hospodářským a sociálním. Stát musí obhájit práva na vzdělání a dospět.*“⁴⁷

⁴⁵ Srov. PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství : Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930. s. 72-78

⁴⁶ Srov. Tamtéž, s. 9-18

⁴⁷ CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002, s. 376

Jak jsem již v úvodu zmínila, Příhoda preferuje vzdělávání dívek a chlapců společně. Vychází v tomto tvrzení z několika výzkumů. Jako jeden z nejdůležitějších uvádí výzkum L. Thorndika. Tento psycholog dospěl k závěru, že rozdíly jsou sice známé a obecně jasné (jedná se především o fyzické), ale po stránce vzdělání a výchovy jsou naprosto nepatrné. Tudíž není nutné oddělovat žáky dle pohlaví, ale spíše podle schopností. Výzkumů je v jeho spise mnoho. Zabývá se nejen těmi, které jsou pro ideu sjednocení výuky kladné, ale i těmi, které tvrdí opak. Zkoumá je z hlediska rozdílnosti. Nicméně na jeho závěru se nijak nepromítají. Tvrdí, že je nutné je vnímat, ale nikoliv se jimi řídit.⁴⁸

V tomto spise nenacházíme jen rozlišení děvčat a chlapců, ale mnoho a mnoho statistických údajů o odlišnosti ras, národností, vývojové odlišnosti, odlišnosti vyvolané prostředím, ze kterého žák pochází, ale například se zabývá i úmrtností žactva během školní docházky nebo tím, jak žák ke školní docházce přistupuje.

Jedna z kapitol se zabývá tím, jaký by měl být učitel. Od výčtu mnoha schopností, jako je například empatie, vzdělanost apod., přichází Příhoda s dalším článkem pedagogického zaměření a tím je vědec. Pedagog by neměl stát někde na pomezí umělce a pracujícího člověka, ale měl by ke své práci přistupovat čistě vědecky jako například lékař. Příhoda se zde odvolává nejen na Komenského a jeho *Didaktiku velkou*, ale také například na Williama Herraise či J. M. Rocena. U těchto pedagogů byl podle Příhody kladen důraz na úměru mezi vynaloženou prací a výsledkem práce. Pokud tedy pedagog nebude postupovat vědecky, jeho práce se roztrhne a vynaložená energie neponese kýžené ovoce.⁴⁹

K tomuto tématu se vyjadřuje na základě prostudovaných spisů Příhodových i Cipro. Shledává zde tři základní nosníky pedagogické práce: objektivitu, úspornost a diferenciaci.⁵⁰

Příhoda se zabývá i tím, co by mělo být cílem školního vzdělávání a jaké předměty by měli ve škole žáci povinně zvládat, které by měly být nepovinné či volitelné. Rozdělení povinných předmětů by mělo být:

„1. Sociální vědy (občanská nauka, sociologie, z dějepisu zejména biografie)

⁴⁸ Srov. PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství : Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930, s. 108-117

⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 72-83

⁵⁰ Srov. CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002, s. 378

2. *Kulturní vzdělání (literatura a umění)*
3. „*Lidský*“ *zeměpis (etnologie, kulturní zeměpis, obchodní zeměpis, komunikace)*
4. *Práce a výměna statků (technologie, polní hospodářství, obchod)*
5. *Filosofie a otázky světového názoru*
6. *Přírodověda.*“⁵¹

Další předměty jako jsou například cizí jazyky, geometrie, dějepis, matematika by byly předměty volitelnými. Příhoda upozorňuje na to, že všechny předměty, které budou pro žáky povinné, musí mít nastaveny takové mantinely, které zvládnou všichni (nadání i nenadání žáci). Profilace nadaných žáků musí probíhat individuálním přístupem pedagoga. Měly by se určit minimální požadavky pro každého žáka, které budou objektivně splnitelné.

I z nastíněných důvodů Příhoda tvrdí, že učitel musí být především vědec, aby mohl k výuce přistupovat zodpovědně, rozlišovat a individualizovat výchovu a vzdělávání podle žactva a zároveň být obeznámen s obecnými studii, které jsou k jeho povolání nezbytné (vědecká pojednání, rozbor, výzkumy apod.).⁵²

Ve čtvrté části *Racionalisace školství* Příhoda přesně specifikuje, jakým způsobem by měla být pojata výuka na jednotlivých stupních škol. Rozlišuje tři stupně vzdělání. Na prvním stupni by mělo být zaměření (předmětové) velmi málo členěné. Na druhém stupni připouští jistou diferenciaci, ale stále trvá na poměrně malém členění studijních předmětů. Na třetím stupni by se teprve mělo přistoupit k dělení předmětů a školy by mohly být specializované na určité obory. Opět zde nacházíme výtku vůči obecnému vzdělání.⁵³

Zaujetí pro pragmatickou pedagogiku a její metody Příhoda indikuje ve své knize *Globální metoda*. Jedná se o podrobný popis nové metody čtení pro školy. Globální metoda nebyla přijata veřejností nijak kladně, ale přesto si získala mnoho příznivců z řad tehdejších pedagogů. V této knize nejde jen o globální metodu, ale také o nové pojetí výchovy. Příhoda tuto knihu, dle svých slov, konceptuálně zpracoval pro laiky, ale reagovala na ni hlavně odborná veřejnost.

V první kapitole se zabývá čtením obecně a jeho dějinným vývojem. V závěru kapitoly je opět zdůrazněna připomínka, že pedagog je především vědec

⁵¹ PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství : Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930, s. 251-252

⁵² Srov. PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství : Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930, s. 253-257

⁵³ Srov. Tamtéž, s. 331-341

a nemá se spoléhat pouze na to, co se naučil od svého učitele a při svém studiu, ale má i nadále bádát a nacházet vhodné vyučovací metody. Pro pedagoga je důležitá zaujatost pro věc a hloubka studia daného problému.⁵⁴

Kapitola druhá je věnována jednotlivým způsobům výuky čtení. Příhoda podrobně rozebírá metodu písmenkování, hláskování (nazývá ji také jako „*odlitek písmenkování*“). Obě tyto metody hodnotil velmi kriticky (i když se na našich školách vyučují dodnes). Další metoda, která se u nás neuchytila, byla metoda analytická. Rozkladem vět ve slova a písmena se lidé učili rychleji. Zastáncem této metody u nás byl Gustav Adolf Lindner. Globální metoda je popsána v závěru této kapitoly. Příhoda navazuje na Komenského a jeho dílo *Orbis Pictus*. Dítě se podle Příhody nejlépe naučí číst, pokud si dané slovo bude moci již od počátku spojit s obrazovým vnímáním.⁵⁵

Od kapitoly dvě přeskochíme ke kapitole šest. Ne snad, že by předchozí kapitoly byly nevýznamné v této knize, nicméně nám mnoho neříkají o zaujetí Příhody pro pragmatickou pedagogiku. V kapitole „Škola a život“ opět nalézáme základní myšlenky pragmatismu. Příhoda se obrací na filosofii k ideji demokracie, aby osvětlil, proč je nezbytné vyučovat celistvě, propojovat jednotlivé myšlenky a předměty, individualizovat, ale nediferencovat výuku. V této části se také zabývá projektovou metodou, která je metodou pragmatické pedagogiky. Rozebírá ji na příkladu, kdy žáci chystají výlet do hor. Plánování tohoto výletu, příprava i samotný výlet v sobě obsahuje zeměpis, dějepis, přírodovědu, ale například i matematiku. Celkově shledává tuto metodu tou pravou pro přípravu pro život. Veškerými uměle vytvořenými příklady či cvičeními není možno žáka zaujmout tak, jako příkladem z běžného života.⁵⁶

Příhoda uvádí jako příklad celistvého vyučování, který je již na školách vyučován, před zavedením globální metody a vznikl „náhodou“, prvouku. V tomto předmětu děti kreslí, vystřihují, učí se základům přírodopisu, dějepisu, zeměpisu, zdravotvědy a ostatním. Nenásilnou formou propojují jednotlivé

⁵⁴ Srov. PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství : Funkcionální organisace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930, s. 9-11

⁵⁵ Srov. PŘÍHODA, V. *Globální metoda : Nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934, s. 12-19

⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 36-42

předměty a je jim toto propojení přirozené. Nejsou nuceni uměle sekát věci, které znají jako celek.⁵⁷

Z výše zmíněné kapitoly vyplývá, že již na mnoha školách v té době byly předměty propojeny a globální metoda se používala. Pragmatická pedagogika a zaujetí pro ni bylo pro tuto dobu příznačné. Zavedení globální metody do čtení a psaní považuje Příhoda za poslední článek revoluce ve školství.

Osmá kapitola hovoří o přirozených základech vyučování. Vyučování má být přirozenou součástí života. Dítě nemá vnímat vyučování jako něco nepřirozeného, ale naopak. Přirozená situace vyvolá přirozenou reakci, která je dítěti vlastní. Pokud je něco nepřirozeného je to pro dítě příliš složité či nepochopitelné.⁵⁸

Příhoda hovoří o pedagogice počátku dvacátého století jako o statické. Zavedením nových pedagogických metod a celkové reformy dochází Příhoda k tomu, že se vyučování stává dynamickým. Díky tomu může reagovat na nastalé situace, zlepšovat a zkoušet nové metody. Statické vyučování naproti tomu nic nového nepřipouští, bylo, je a bude absolutní a neměnné. Proto je podle Příhody důležité pokračovat v nastaveném směru a i metodu čtení učinit dynamickou, zavést metodu globální. Tato metoda umožní dětem již od počátku výuky čtení poznávat obsah čteného slova, nenutí je uměle slabikovat či hláskovat, ale mít ze čtení potěšení a vnímat krásu jazyka. Vlastní obsah navíc umožní žáky zároveň motivovat k další práci a není nutné tudíž přistupovat k uměle vytvořeným motivacím. „*Písmo není nic jiného nežli zrakové znázornění myšlení.*“

Globální vyučování je Příhodou vnímáno jako podstatná součást nových škol a pracovního vyučování, kopíruje totiž samotný život, je jeho nedílnou součástí a působí jako celek.⁵⁹

V následující kapitole najdeme konkrétní popis toho, co je globální metoda. Předchozí kapitoly byly pouze srovnávacími a nástin nové metody byl sice patrný, ale spíše se vymezoval oproti metodám předchozím. Písmena či slabiky nemají samy o sobě žádný význam, pro dítě nejsou pochopitelné, dá se říci, že jsou zbytečnou zátěží samotného procesu čtení. Je tedy nezbytné, aby čtení či slovo bylo bráno jako celistvý útvar, který není dělitelný. Je pevně spojený a má svůj význam. Čtení má být vždy myšlenkovým celkem. Dítě má číst ve větách.

⁵⁷ Srov. PŘÍHODA, V. *Globální metoda : Nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934, s. 43-48

⁵⁸ Srov. Tamtéž, s. 49-54

⁵⁹ Srov. Tamtéž, s. 55-59

I při psaní má dítě psát celá slova a ne pouze písmena. Vše má být pevně propojeno a má od samého začátku dávat smysl. Musí být volným pokračováním dětského myšlení a rozvoje.⁶⁰

Fakt, že tato metoda skutečně nesla své ovoce a měla mnoho příznivců z řad pedagogů, dokazuje výzkum, který provedl doktor Jan Petrus v první polovině 20. století. Příhoda sám vyzkoušel tuto metodu a na něj navázal zemský inspektor Bohumil Pluhař a inspektoři Karel Kellner a Josef Kalina. V následující tabulce je uveden počet škol, které zahájily výuku čtení pomocí metody v letech 1928-32.

Vývoj počátečního učení čtení globální metodou v Československu⁶¹

<i>Školní rok</i>	<i>Čechy</i>	<i>Morava-Slezsko</i>	<i>Slovensko</i>	<i>Podkarpatská Rus</i>	<i>Školy menšinové</i>	<i>Celkem</i>
<i>1928-29</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>?</i>	<i>6</i>
<i>1929-30</i>	<i>49</i>	<i>26</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>3</i>	<i>79</i>
<i>1930-31</i>	<i>104</i>	<i>42</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>163</i>
<i>1931-32</i>	<i>106</i>	<i>42</i>	<i>14</i>	<i>9</i>	<i>25</i>	<i>196</i>
<i>Celkem</i>	<i>263</i>	<i>111</i>	<i>24</i>	<i>13</i>	<i>33</i>	<i>444</i>

Z uvedené tabulky vyplývá, že globální metoda, která se začala používat v roce 1928, se později rozšířila do mnoha československých škol. Nejprve byla vyzkoušena na českých školách a později se rozšířila i do škol menšinových. Také si můžeme všimnout, že největší zastoupení bylo stále u českých škol. Jednou z příčin může být fakt, že Příhoda působil převážně v Praze a tudíž jeho vliv na vzdálenější oblasti naší vlasti nebyl tak velký. Konečné číslo 444 ovšem dokládá, že velké množství škol podporovalo a v praxi uvádělo globální metodu. V roce 1930, kdy byla tato kniha vydána, vyšla také čítanka, která se opírala o globální metodu. Podle této čítanky, dle výzkumu, učilo 233 učitelů tehdejších škol.⁶²

Pro srovnání a představu musíme uvést i počet škol, které v té době na území Československa fungovaly. Jedná se o poměrně velké číslo, ale údaj je bohužel z let 1926/27, jedná se o 7559 národních a mateřských škol. Z tohoto údaje vyplývá, že v mateřských školách se tato metoda nepoužívala, ale samostatný údaj

⁶⁰ Srov. PŘÍHODA, V. *Globální metoda : Nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934, s. 60-64

⁶¹ Tamtéž, s. 95

⁶² Srov. Tamtéž, s. 95-96

o počtu pouze škol národních bohužel není k dispozici. Je ovšem zřejmé, že počet škol rostl geometrickou řadou, a tudíž můžeme předpokládat, že v roce 1932 byl počet zapojených škol v řádu devíti či deseti stovek.

2.2.4 Josef Hendrich (1888 – 1950)

Josef Hendrich se narodil 21. února 1888 v Moravských Budějovicích. Vystudoval obecnou a měšťanskou školu (tuto navštěvoval pouhý rok) a poté c. k. české vyšší gymnázium v moravském Přerově.

Následně nastoupil na filosofickou fakultu v Praze. Zde složil státní a rigorózní zkoušku v roce 1912. Získal tedy doktorský titul filosofie.⁶³

Pokud bychom chtěli Hendrichovo dílo hodnotit podle počtu vydaných publikací a jejich stran, nedospěli bychom k příliš velkému číslu, ale po prostudování jeho spisů je třeba uvést, že sice jeho díla nebyla dlouhá, ale velmi hutná. Hendrich byl „stručný“ spisovatel, ale ve svých spisech vždy přesně vystihl jádro daného problému. Jeho pedagogické dílo vycházelo především ve sbornících, pedagogických rozhledech a věstnících. Samozřejmě vydal i několik knih jako například *Obecná pedagogika*, *Filosofické proudy v současné pedagogice*, *O výchově dorostu* (jedná se o příručku), *Úvod do akademického studia* a několik dalších. Jeho další knihy byly převážně věnovány Komenskému.⁶⁴

Stejně jako Příhoda i Hendrich volá po reformě školství. Ve sborníku *Střední škola* z roku 1938 uveřejňuje svůj záměr po sjednocení nižších stupňů středních škol. Konkrétně má na mysli gymnázia, reálku a reálná gymnázia. Hendrich oproti Příhodovi nechtěl propojit nižší střední stupeň vzdělání se školami středními, reformu chtěl umírněnější. Možná právě proto, že sám na gymnáziu studoval a obával se, že pokud by došlo k propojení středních a měšťanských škol, pozapomínalo by se na výuku jazyků. Tedy nastavená pravidla (dle Příhody: individualizace výchovy, avšak takové nároky, které budou splnitelné pro všechny) by vedla podle Hendricha ke snížení úrovně vzdělání na gymnáziích. Ovšem byl velkým zastáncem toho, aby byly propojovány jednotlivé předměty,

⁶³ Srov. VÁŇOVÁ, R. a kolektiv. *Josef Hendrich (1888 – 1950)*. Praha: Karolinum, 2007, s. 9-15

⁶⁴ Srov. Tamtéž, s. 99-104

aby byl kladen větší důraz na pracovní vyučování a aby celková výuka vedla k samostatnosti studenta.⁶⁵

Sám Hendrich ve svých publikacích se k pragmatické pedagogice vyjadřuje několikrát. Nejobsáhleji řeší pedagogiku a filosofii ve své knize *Filosofické proudy v současné pedagogice*, dále se o ní zmiňuje ve svém díle *Obecná pedagogika*, kde ji hodnotí pozitivně a téměř jako jedinou ji označuje za vědu, která má nejbližší „empirii vědecké“. Říká, že u mnohých novodobých pedagogických proudů nelze přesně oddělit filosofii a pedagogiku, ovšem to není ve své podstatě špatné, spíše naopak. Jediné, co spatřuje jako ne příliš šťastné, je fakt, že nelze výchovu pouze zakotvit v realitě, trvat na tom, co je možné a nebrat na zřetel vlastní ideály.⁶⁶

V knize Růženy Váňové nalzáme hodnocení pragmatické pedagogiky Josefem Hendrichem. Váňová konkrétně píše: „Hedrich dává najevo, že o úspěchu této pedagogiky založené na pragmatické víře v ideály, tj. ve skutečnosti na nevíře v jejich absolutní platnost, pochybuje.“⁶⁷

S tímto tvrzením Váňové však musím nesouhlasit. I kdybych chtěla hodnotit pouze vyjádření z jeho dvou hlavních knih (*Filosofické proudy v současné pedagogice* a *Úvod do obecné pedagogiky* – ovšem dokumentů je nespočetně více) jeho vyjádření nejsou v žádném případě takto negativistická a dle mého názoru je Váňová vytrhla z kontextu. Příhoda konkrétně o pragmatické pedagogice píše: „Pragmatická pedagogika se od teorie odvrací k praksi; se zdravým utilitarismem se staví do služeb denních potřeb, nehledajíc pravdu v teoriích, nýbrž pravdu praktickou.“⁶⁸

Hendrich má určité výhrady k pragmatické pedagogice, které jsem naznačila výše, ovšem negativně ji v žádném případě nehodnotí. Jeho výtky lze hodnotit také z pohledu člověka, který se ve své pedagogické praxi orientoval převážně na reformu středoškolského stupně vzdělání, možná také proto nebyl ochoten akceptovat některé reformní metody, které se prolínaly různými stupni vzdělání.

⁶⁵ Srov. VÁŇOVÁ, R. a kolektiv. *Josef Hendrich (1888 – 1950)*. Praha: Karolinum, 2007, s. 30-32

⁶⁶ Srov. HENDRICH, J. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1946, s. 50-54

⁶⁷ Srov. VÁŇOVÁ, R. a kolektiv. *Josef Hendrich (1888 – 1950)*. Praha: Karolinum, 2007, s. 53

⁶⁸ HENDRICH, J. *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha: Dědictví Komenského, 1926, s. 24

Ve třicátých letech po vydání knihy *Filosofické proudy v současné pedagogice* vystoupil proti Hendrichovi i Václav Příhoda. Hlavní důvod rozepře byl propojení či nepropojení filosofie a pedagogiky. Příhoda trval na tom, že pedagogika je vědou sama o sobě. Hendrich toto tvrzení sice odmítal, ale posléze své stanovisko přehodnotil a prohlásil, že sice jedno bez druhého nemůže existovat, ale mohou obě vědy pracovat nezávisle na sobě. Měly by ovšem navazovat na své závěry a výzkumy. Měly by spolupracovat.⁶⁹

Pokud pozorně čteme v knize *Úvod do obecné pedagogiky*, nalézáme zde názor, který je pro Hendricha příznačný. Chápe pedagogiku jako vědu, prostě proto, že je jakousi teorií výchovy. Nestaví se striktně na jednu či druhou stranu, ale je názorově nestranný. Naopak znovu zdůrazňuje, že jak empirické chápání pedagogiky, tak filosofické (i náboženské) je pro vývoj pedagogické vědy důležité.⁷⁰

Zaujetí pro pragmatickou pedagogiku nalézáme v sedmé kapitole, která hovoří o součástech výchovy. Konkrétně v podkapitole pět – *Samospráva* se Hendrich věnuje demokratické výchově. Paralela s dílem Johna Deweym *Demokracie a výchova* je více než zřejmá. Hendrich sice říká, že není možné, aby v naší republice fungovala samospráva tak, jak je tomu v zahraničí, už jen proto, že zde není brán zřetel na mimotřídní aktivity pořádané po vyučování. Je možné uplatnit samosprávu především v internátech, ale nicméně hodnotí demokracii a její prostup u samosprávy jako správný krok k posunu a zlepšení školního klimatu jako součást výchovy. Tvrdí, že u nás se tento systém doposud neuchytil pouze proto, že jeho největší rozmach započal v době neklidné (poválečné), ale zároveň upozorňuje na fakt, že na pokusných školách je a byla podporována a přináší výsledky.⁷¹

Pokud bychom ovšem z této knihy chtěli postřehnout, ke které teorii se Hendrich staví pozitivněji, příliš neuspějeme. Jeho hodnocení jednotlivých metod, postupů a přístupů je čistě věcné a neodráží jeho osobní postoj. I když možná právě proto je toto dílo bráno jako základ pro studium tehdejších budoucích pedagogů. Je věcné, stručné, popisuje všechny metody a postupy.

⁶⁹ Srov. VÁŇOVÁ, R. a kolektiv. *Josef Hendrich (1888 – 1950)*. Praha: Karolinum, 2007, s. 39-42

⁷⁰ Srov. HENDRICH, J. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1946, s. 42-55

⁷¹ Srov. Tamtéž, s. 115-120

Hodnotí tzv. pomocné vědy pedagogické, rozebírá působení jednotlivých činitelů (rodiny, státu, církve) na výchovu žáka. Toto dílo je co do obsahu a interpretace výjimečné samo o sobě.⁷²

2.2.5 Jan Uher

Jan Uher se narodil 28. ledna 1891 v Prostějově. Po skončení národní školy a na přímlovu svého učitele začal studovat gymnázium, kde maturoval v roce 1910. Vzhledem k finanční situaci rodiny po ukončení gymnázia nastupuje do ročního abiturientského kurzu v učitelském ústavu v Brně. Začíná učit v roce 1911/12 na obecné škole na Hané ve Vejšovicích. Odtud odchází před vypuknutím první světové války zpět do Prostějova do obecné školy. Války se účastní jako účetní a cenzurista. V roce 1916 skládá zkoušky na měšťanskou školu, na tuto po válce v roce 1918 nastupuje, v Kostelci.

Později pracuje i u Tomáše Garrigue Masaryka jako knihovník a zároveň studuje na filosofické fakultě. Ovšem důležitá etapa jeho života teprve přichází, a to ve chvíli, kdy je mu povolena habilitace u Otokara Chlupa v Brně, na nové Brněnské univerzitě. Zde se také seznamuje s mnoha novými pedagogickými směry a mezi nimi i pragmatickou pedagogikou, kterou v té době již propaguje Příhoda. Ovšem tato pedagogika se mu pro naše prostředí nezdá vhodná. Jediná možnost, jak zjistit, zda je možné tuto pedagogiku lépe poznat je studium ve Spojených státech amerických. Tam také Uher odjíždí a školní rok 1926/27 tráví na Kolumbijské univerzitě.

Po příjezdu z Ameriky vydává Uher svou knihu *Základy americké výchovy*, kterou níže rozebereme. Tato kniha není chválou pragmatické pedagogiky, ovšem také ji nezavrhuje. Pouze poukazuje na její nedostatky a naopak na klady, které lze či nelze v naší zemi uplatnit. Vydáním této knihy se ovšem dostává do velkého sporu s Příhodou.

Uher byl pedagogem, který hojně studoval nové pedagogické směry, ale zároveň, na rozdíl od Příhody, kladl důraz na naše kořeny a národní tradice.

⁷² Srov. VÁŇOVÁ, R. a kolektiv. *Josef Hendrich (1888 – 1950)*. Praha: Karolinum, 2007, s. 48-55

Možná proto nebyl schopen nikdy úplně přijmout jakýkoli nový pedagogický směr, jeho přáním bylo vytvořit takový, který bude pro náš národ přínosem.⁷³

Kniha *Základy americké výchovy* je rozdělena do čtyř základních částí. Každé této části se budeme věnovat jednotlivě, aby bylo možné lépe zmapovat hloubku a zaujetí Uhera pro americkou výchovu.

Již v předmluvě nalézáme hlavní stanovisko, kterým se Uher řídí vlastně po celý svůj život. „*Po svých zkušenostech bych nemohl s klidným svědomím doporučit, abychom prostě něco přejímali, i když se to v Americe osvědčilo. Ale to neznamená, že bychom si amerických věcí neměli všimnout. Musíme je poznávat velmi dobře, musíme z americké práce brát podněty pro svou práci, musíme mnoho zkoušet, a to s ohledem na svoje poměry a potřeby. Nesmíme prostě kopírovat.*“⁷⁴

Již na krátkém úryvku z kraje knihy vidíme, že Uher nebyl přímým přívržencem pragmatické pedagogiky (i jiných směrů amerických), ale apriori je neodmítal. Naopak se mu mnohé věci z těchto směrů zdály velmi dobré a pro naše poměry přínosné.

První kapitola knihy má celkem osm podkapitol. Autor se zde zabývá problémy amerického života a výchovy. Takto přesně kapitolu pojmenoval. Podkapitola s názvem *Zájem o výchovu a jeho příčiny* je brilantním popisem zájmu Ameriky o výchovu jako takovou. Na základě své cesty Uher sděluje, že výchova je v Americe na prvním místě, že z ní vše vychází a je pro místní obyvatele stěžejním prvkem. Zároveň upozorňuje, že všim prostupuje demokracie, ovšem i zde vidí stinné stránky, možná bychom mohli říci nedokonalosti. Některé otázky jsou velmi aktuální v té době, jako například otázka černošská, přistěhovalecká. Těmto otázkám se Uher věnuje podrobněji v další části knihy.⁷⁵

V další podkapitole se Uher věnuje pojmu demokracie, jak jej Amerika vnímá. Pokládá si mnoho otázek, zda demokracie je v tomto prostředí považována za cíl či za prostředek, zda nabyla vyšší a hlubší hodnoty či nikoli. Konkrétní Uhrovo vyjádření k demokracii je velmi výstižné. „*Americká demokracie*

⁷³ Srov. UHER, B. *Jan Uher (1891 – 1942)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993, s. 9-22

⁷⁴ UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Osvěta, 1930, s. 8

⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 11-16

je plodem hlubokého vnitřního života, který si lidé silného náboženského citění a velké mravní opravdovosti jednak přivezli z Evropy, jednak vypěstovali na americké půdě.“⁷⁶ Zároveň vnímá demokracii a její prostupování do výchovy také jako ne úplně šťastné a dokonce se vyjadřuje v tom smyslu, že tato demokracie neblaze působí na učitelovu svobodu.⁷⁷

Na orientaci výchovy v Americe se dle Uhra také podílí industrializace, urbanizace, standardizace, nedostatky kulturního života a další. V několika dalších podkapitolách jsou tyto nedostatky vysvětleny. Právě na specifických problémech amerických ukazuje Uher to, co se snaží říci již v předmluvě, a tím je specifické postavení Ameriky vůči ostatním zemím. Nikde jinde tato specifika nenalézají. V industrializaci spatřuje především degradaci kulturního společenství a odklon k majetku a jeho hromadění, což samozřejmě výchově nepřispívá. Také stěhování obyvatel do průmyslových oblastí v tak velkém množství, neumožňuje dle Uhra rozvoj kladných hodnot. Specifická je také urbanizace, města v Americe vyrůstají „přes noc“. Jako příklad zde nalézáme Detroit, kde změna z osady v mnohamilionové město netrvala ani 70 let. Toto je v Evropě nemožné. Jako následek urbanizace také autor spatřuje velmi velkou rozvodovost, která působí hlavně na děti. Podle něj jde o morální úpadek. I anonymita velkých měst působí na zločinnost a její nemalé zvýšení. Standardizace přerostla v Americe v ad absurdum. Výroba, která je standardizovaná, jistě vede k lepším výsledkům, je zde zaručen právě onen „standard“. Ovšem standardizovat člověka jistě nelze, ale v Americe k tomu dochází. Uher k tomuto říká: *Procesem standardisace se dosahuje jakési šedé prostřednosti, pohodlnosti, vytváří se zvláštní ovzduší, v němž se úchylinky považují namnoze za provinění. Dospívá se k stejným zvykům, k stejným názorům, dospívá se k přesvědčení, že je ctností lišit se co nejméně od ostatních.*“⁷⁸

Velkým specifikem Ameriky je přistěhovalectví a otázka černošství. Celkově jsou tyto dvě skupiny obyvatel vnímány jinak než obyvatelstvo bílé, které je považováno za „lepší“. Američané (hlavně na jihu) i po *Prohlášení nezávislosti* nebyli schopni přijmout, že černošské obyvatelstvo je jim rovno. Uher si zde dovoluje nabádat, aby bylo umožněno i černým dostatečné vzdělání i přes to,

⁷⁶ UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Osvěta, 1930, s. 17

⁷⁷ Srov. Tamtéž, s. 16-24

⁷⁸ Tamtéž, s. 33

že se obecně má za to, že černoši nejsou schopni takového vzdělání jako bílí (i když upozorňuje, že toto tvrzení není obecně platné). Přistěhovalectví je problémem spíše poslední doby (uvádí zde roky 1907 -1914), kdy se do Ameriky přistěhovalo celkem přes dva a půl miliónu obyvatel. Jsou zde zřetelné rozdíly v mravních hodnotách, náboženství, řeči, výchově. Tomuto se Amerika snaží přizpůsobovat, a proto také výchova ve školách je neustále „měněna“ a „upravována“. V těchto věcech spatřuje Uher neúspěch Ameriky ve výchově. Ovšem přiznává, že se vlastně nejedná přímo o výchovu chybnou, že na poměry, které zde jsou, není zřejmě možné jinak reagovat.⁷⁹

Ve druhé kapitole se dovídáme o výchovné teorii. Uher je přesvědčen, že teorie, které se v Americe rozvinuly, mají evropské kořeny. Tyto sice nejsou v některých případech tolik zřejmé, ale přesto je lze nalézt. Jedná se především o povinnou školní docházku, navázání na Komenského, zvyky a tradice, které se přenesly z Evropy a byly v Americe rozvinuty a prohloubeny. V šesté z podkapitol se věnuje Johnu Deweymu a jeho pragmatické pedagogice. Autor se vyjadřuje o tomto pedagogovi velmi obdivně, jeho pedagogickou práci považuje za vrchol. Vidí jej jako největšího současného filosofa. Podrobně se zde dozvídáme o cíli výchovy, o výchovných metodách, o učiteli i žákovi a jeho schopnostech. Pokud bychom chtěli porozumět autorovu postoji vůči této pedagogice, je nutné nejen pozorně číst, ale také se zamýšlet nad vyslovenými superlativy. Uher vnímá pragmatickou pedagogiku v americkém kontextu skutečně velkoryse a neupírá jí výsostné postavení. Zároveň vnímá, že tato pedagogika nepůsobí jen v Americe, ale dostalo se jí ohlasu po celém světě. Vidí jako veliký klad opírání se o praxi, o metodické zkušenosti, o vyvozování závěrů na základě pozorování, nicméně opět nabádá k ostražitosti a nutnosti přizpůsobit tyto ideje každému národu, nalézt prvky, které jsou pro danou zemi aplikovatelné a přirozené.⁸⁰

Kapitola s názvem *Pedagogická psychologie* komentuje jednotlivé směry, které se v Americe objevovaly od 80. let 19. století po současnost. Pro nás je důležitá podkapitola *Biologická orientace*, kde Uher uvádí, že ve světle získaných informací je zřejmé, že dnešní psychologie je velmi ovlivněna

⁷⁹ Srov. UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Osvěta, 1930, s. 40-51

⁸⁰ Srov. Tamtéž, s. 86-106

pedagogikou, a tudíž se domnívá, že je v podstatě pragmatická. Zde spatřuje podstatný rozdíl mezi Amerikou a Evropou. V Americe je přírodovědná orientace stále rozpracovávána, ovšem v Evropě se od ní upouští (především v Německu). První negativní zmínku předkládá Uher v závěru této kapitoly, právě tato orientace americké pedagogice škodí, zdá se mu příliš úzká, strnulá a mechanická, především mravní výchova, jako pouhé pěstování zvyků.⁸¹

V poslední části knihy nalézáme kapitolu *Náplň školy a učebné osnovy*. Autor je vnímá jako nejpodstatnější část nejen v Americe, ale také v Evropě, potažmo v Československu. Deweyho ideje považuje za obecně uznávané a známé (i v naší zemi). Změnu osnov vnímá Uher pozitivně, je to velmi zřejmé z jeho popisu: „Škola se musí podobat domovu už svým zařízením, celým vzhledem, celou atmosférou, výběrem prací a poměrem učitele k žákům. Práce nesmí být toliko slovní (jako ve staré škole), nýbrž živá a konkrétní.“⁸²

Celé toto dílo popisuje nejen „základy“ americké výchovy, ale taktéž stanoviska autorova, která někdy nejsou na první pohled zřejmá. Pragmatické výchově se autor věnuje v této knize velmi obsáhle, oproti jiným pedagogickým směrům. Hovoří o ní zaujatě a vnímá ji vesměs pozitivně. Důležitost poznatků a možnost použití některých prvků této pedagogiky i u nás však vidí střízlivě. Pro autora je důležité, abychom stále hleděli na specifické podmínky našeho školství, na naše zvyky a tradice. Holé přejímání a kopírování není vhodné nejen u nás, ale nikde v Evropě.

⁸¹ Srov. UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Osvěta, 1930, s. 119-191

⁸² Tamtéž, s. 215

Závěr

Pragmatická pedagogika s jejími metodami byla a dosud je nedílnou součástí výchovy a vzdělávání nejen v České a Slovenské republice, ale i v zahraničí. Její zaměření a cíle byly zmíněny v mnoha publikacích a žádný autor, který v první polovině 20. století reagoval na pedagogiku, ji nemohl vynechat. Její neúspěch v Americe lze spatřovat především v tom, že nebyla dostatečně pochopena a zároveň byla v určitém časovém období přeceněna. Neznamena to však, že její poznatky a ideje byly chybné, důvodem úpadku byl z největší pravděpodobnosti především obrovský tlak na výsledky, kterých v dané době nebylo možné docílit. Ať už se jedná o industrializaci, celkový rozvoj strojírenství, stěhování obyvatelstva do velkých měst nebo další otázky náboženské, národnostní a jiné, bylo naprosto nemožné, aby přizpůsobení bylo tak rychlé jako nastalé změny.

Vývoj a reakce v Československu byly na počátku století především kladné, ať už se jedná o T. G. Masaryka, Čapka, Příhodu, Uhra a mnoho dalších. Postupně však vyvstávala otázka přizpůsobení této pedagogiky poměrům v ČSR. Především Uher a Hendrich shledávali otázku národního bohatství, tradic a zvyků jako velice podstatnou a tudíž nutnou pro reformu školství. Příhoda naproti tomu zastával názor, že pragmatická pedagogika může být aplikována taková, jakou ji Dewey učinil. V mnoha pokusných školách (viz tabulka na straně 29) tomu tak bylo. Důležitým a nepřehlédnutelným aspektem reakcí je fakt, že školská reforma probíhala v době, která byla velmi krátká. Československo bylo velkou část první poloviny 20. století ovlivňováno zeměmi, které měly přímý vliv na školu a její učební osnovy i zaměření. Nejprve to byl vliv Rakousko-Uherska, v mezidobí patrné reakce na zahraniční pedagogické směry (nejen pragmatickou pedagogiku) a následně druhá světová válka (područí Německa) a poté nucený posun k sovětské pedagogice. Naše země měla tedy pouze 21 let na to, aby učinila školskou reformu a začlenila ji do praxe. Jedná se o necelou jednu generaci. Následné pokusy jakkoliv reagovat na pedagogiku, která se rozvíjela západně od našich hranic, byly nemyslitelné. Někteří pedagogové od své pedagogické práce ustoupili a začali se věnovat jinému oboru (Příhoda), jiní byli za druhé světové války popraveni (Uher).

Srovnávat jednotlivé pedagogy mezi sebou je obtížné a v mnohých aspektech neproveditelné. Faktem zůstává, že reakce na pragmatickou pedagogiku byly velmi zřetelné a nebyl téměř žádný pedagog, který by se k tomuto pedagogickému směru nevyjádřil. Za hlavní představitele však přece jen můžeme považovat Václava Příhodu a Jana Uhru. Jeden pracoval a působil především v Praze, druhý v Brně. Jejich názory, které se původně shodovaly, však postupem času nabývaly na jisté rivalitě. Oba ovšem pragmatickou pedagogiku vnímali jako posun správným směrem. Příhoda ji propagoval velmi hlasitě a jeho snahy o její zavedení do školství byly na první pohled patrnější než Uhrovy. Uhrovým zastáncem byl i Josef Hendrich, který také propagoval umírněnější formu pragmatismu s ohledem na naše dějiny. Naproti tomu Čapek se za pragmatistu považoval a Tomáš Garrigue Masaryk za něj byl také označován (i přesto, že někteří dnešní pedagogové, jako Zouhar, tvrdí, že pragmatistou nebyl, pouze spisy Karla Čapka toto dokladují, některá Masarykova stanoviska jsou také formulována „Čapkovým jazykem“).

Příhodovi se podařilo pragmatickou pedagogiku do reformy školství vměstnat i přes odpor některých tehdejších pedagogů (Otokar Chlup). Bohužel již nemůžeme učinit závěr, jakým způsobem by tato reforma pokračovala a zda by byla úspěšná a aplikovatelná na naše poměry či nikoliv. Krátké časové období, které umožnilo otevření pokusných škol, nedovoluje učinit objektivní vědecké závěry o jejím vlivu. Jisté je pouze to, že mnoho škol se v průběhu několika málo let zapojilo a pragmatickou pedagogiku ocenilo, podle ní se v nich vyučovalo. Počet těchto škol narůstal geometrickou řadou, ale do tohoto rozmachu zasáhla, jak již bylo zmíněno, druhá světová válka.

Pro tuto bakalářskou práci bylo důležité zjištění, jaké reakce byly v Československu na pragmatickou pedagogiku (zda vůbec nějaké) a jakým způsobem na ni reagovali jednotliví významní pedagogové té doby. Je zřejmé, že těchto představitelů bylo mnohem více, než zde bylo zmíněno, je možné nalézt mnoho dalších spisů, které se tomuto pedagogickému směru věnují (ať negativně či pozitivně), ovšem základem je fakt, že v první polovině 20. století bylo v Československu mnoho pedagogů a filosofů, pro jejichž práci a tvorbu byly cíle a metody pragmatické pedagogiky stěžejní.

Seznam literatury:

- SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika : John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN, 1990. ISBN neuvedeno.
- PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství : Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930. ISBN neuvedeno.
- PŘÍHODA, V. *Globální metoda : Nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934. ISBN neuvedeno.
- HENDRICH, J. *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1946. ISBN neuvedeno.
- HENDRICH, J. *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha: Dědictví Komenského, 1926. ISBN neuvedeno.
- VÁŇOVÁ, R. a kolektiv. *Josef Hendrich (1888 – 1950)*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1359-8.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- JŮVA, V.; JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- ČAPEK, K. *Pragmatismus, čili filozofie praktického života*. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-299-7.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Vlastním nákladem, 2002. ISBN 80-238-8003-9 (díl II.), ISBN - 80-238-8004-7 (díl III.)
- MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-25554-X
- UHER, B. *Jan Uher (1891 – 1942)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993. ISBN neuvedeno.
- UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Osvěta, 1930. ISBN neuvedeno.
- SVOBODOVÁ, J. a kolektiv. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-86633-93-0

Internetové zdroje:

SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*[online]. [cit. 12. října 2008]. Dostupné na WWW: <http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/Publikace_download/Reform_Pg_clanek_katedra.pdf>

VESTHEIMER, J. *Counts, Georgie S. (1889 – 1974)*. Copyright: The Gale Group [online]. ©2006-2011 Dostupné na WWW: <<http://www.education.com/reference/article/counts-george-s-1889-1974/>>

ZOUHAR, J. *Filosofie Karla Čapka*. [online]. [cit. 10. dubna 2002]. Dostupné na WWW: <<http://capek.misto.cz/filozofie.html>>

VÁŇOVÁ, K. *Život Karla Čapka – stručný přehled*. Památník Karla Čapka [online]. [cit. 8. srpna 2009]. Dostupné na WWW: <http://www.capek-karel-pamatnik.cz/vismo/dokumenty2.asp?id_org=200013&id=14282&p1=1010>

ABSTRAKT

HANDŠUHOVÁ, L. *Pragmatická pedagogika a její ohlasy v českém pedagogickém myšlení první poloviny 20. století*. České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman.

Klíčová slova: pragmatická pedagogika, pragmatická filosofie, pedagogika, pragmatismus, československo, pedagogické myšlení, pokusné školy, reforma školství

Práce se zabývá reakcemi na pragmatickou pedagogiku a filosofii v první polovině 20. století na území Československa. Mapuje vývoj a začleňování myšlenek do reformy školství. Dále se zabývá reakcemi jednotlivých významných českých pedagogů na pragmatickou pedagogiku. Na základě studia pedagogů této doby (Příhoda, Hendrich, Uher, Čapek, Masaryk) a srovnání jejich zaujetí a postojů k pragmatické pedagogice se práce snaží ozřejmit celkový přístup k reformnímu školství na území tehdejšího Československa. Práce nehodnotí pragmatickou pedagogiku jako takovou, snaží se zmapovat její vývoj a postoj k ní.

ABSTRACT

Progressive Education in Czech Educational Thought of 1900-1948

Key words: progressive education, progressive philosophy, education, pragmatism, Czechoslovakia, educational thought, experimental schools, educational reform

The thesis deals with the reaction to progressive education and philosophy in Czechoslovakia of 1900 – 1948, it outlines the development and inclusion of progressivist ideas to educational reform. Next, it surveys the reactions Czech pedagogues to progressive education. Based on studies of those pedagogues (Příhoda, Hendrich, Uher, Čapek, Masaryk), and attitudes towards progressive education it describes the background of educational reforms in pre-war Czechoslovakia.