

14. REFORMNĚ PEDAGOGICKÉ HNUTÍ V ČR

14.1 SITUACE VE ŠKOLSTVÍ V ČR PO ROCE 1918

V předeházejících kapitolách jsme ukázali, jak bohaté a různorodé byly reformně pedagogické tradice v evropských státech i v USA. Stranou reformně pedagogické diskuse však nezbývala ani česká pedagogika, která na počátku dvacátého století zčásti navazovala na německou tradici, z velké části se ale díky příklonu k pozitivismu velmi brzy inspirovala i anglickými a americkými proudy.

Po vzniku samostatného československého státu v roce 1918 se školská soustava nedočkala výrazných změn oproti stavu v rakouské monarchii. Školství v ČR nereformoval zásadním způsobem během období první republiky žádný školský zákon. Jen několik novel a vyhlášek částečně modifikovalo podobu školství. Jediným zákonem, který se výrazněji zapsal do prvorpublikového školství, byl tzv. **malý školský zákon z roku 1922**.

Jednou z novinek, jež zákon přinesl, bylo používání označení občanské školy pro školy měšťanské. Zákon však nijak podobu školské soustavy neupravoval. Další dílčí změnu představovalo zavedení nového povinného předmětu občanská nauka a výchova. V úplnosti pak zákon stanovoval jako povinné na školách obecných předměty: náboženství (jehož výuku upravovaly vyjímky), občanská nauka a výchova, čtení a psaní, jazyk vyučovací, matematika, přírodopis, přírodopis, zeměpis a dějepis (s důrazem na vlastivědu), kreslení, zpěv, ruční práce a tělesná výchova. Fakultativně byla zavedena nauka o domácím hospodářství.

Zákon ve svém § 2 stanovoval povinné předměty pro školy občanské (měšťanské) následně: náboženství (jehož výuku se též týkaly vyjímky), občanská nauka a výchova, jazyk vyučovací, zeměpis, dějepis, přírodopis, přírodopis, matematika (počty s jednoduchým účtenictvím), měřiví a rýsování, kreslení, krasopis, zpěv, ruční práce a tělesná výchova. Fakultativně si žáci mohli volit též nauku o domácím hospodářství. Jak na školách obecných, tak i na školách občanských mohl být vyučován jazyk československý,

pokud nebyl jazykem vyučovacím. Výuka náboženství byla svěřena příslušným úřadům církevním a představenstvům židovských obcí. Náboženství bylo vyučováno dvě hodiny týdně. O zproštění z této výuky mohli písemně žádat rodiče či žáci bez vyznání či vyznání státem neuznávaného byli účastí na výuce náboženství zcela zproštěni.

Zákon dále upravoval maximální počet žáků ve třídě. Od vydání zákona v roce 1922 měl počet žáků ve třídě postupně klesat z původních osmdesáti žáků ve třídě na průměrných šedesát žáků ve třídě. Tento pokles se měl uskutečnit během deseti let.

Podobu školské soustavy v ČR však nadále určovaly Hasnerovy zákony z roku 1869, přestože několikrát hlasitě zaznívala kritika podoby i fungování školského systému v ČR. Zejména bylo poukazováno na to, že po vzniku demokratického státu přetrvává školská soustava vzniklá za monarchie a tudíž neodpovídající republikánským poměrům a požadavkům na výchovu a vzdělání svobodného občana. Bylo poukazováno na přílišné zábrany v průchodnosti mezi jednotlivými typy škol, zejména na těžkosti či nemožnost přestupu z občanských (dříve měšťanských) škol na nižší střední školy.

Tab. 11 Organizační struktura prvorpublikového školství

4 roky		vyšší gymnázium střední odborné školství reálky		učitelské ústavy
3–4 roky	obecná škola	občanská škola	nižší gymnázium a reálky	
5 let	obecná škola	občanská škola		občanská škola

Kritice čelili i tzv. vnitřní život škol. Negativní hlasy zaznívaly na adresu nedostatečného respektu k individuálnímu žákovi, k jednostrannému přetěžování intelektu žáků, k nedostatečně rozvinuté demokratické samosprávě škol a nedostatečně spolučásteční žáků na spolum rozhodování o záležitostech chodu školy či vyučování. Hlasy na reformu školy sílily ve třicátých letech dvacátého století a vyústily v ojedinělý koordinovaný pokus o reformu školy v pragmatičtém duchu (tzv. příhodovská reforma).⁸³

⁸³ VANŮVÁ, R. *Československé školství ve třicátých letech (příhodovská reforma)*. Praha, PF UK 1995.

Přitom je nutné zmínit, že školství v ČR bylo dáno mnohonárodnostním charakterem Československa⁸⁴. Děti německého obyvatelstva byly vzdělávány ve školách s německou vyučovací řečí. Polské děti pak navštěvovaly školy s polskou vyučovací řečí. Nově byla v ČR uznána i židovská národnost. Židovských škol, kde by se vzdělávalo v hebrejštině, však bylo minimum.⁸⁵

Rychle se po vzniku ČSR rozvíjelo slovenské školství, které bylo před rokem 1918 výrazně tlumeno maďarizačními snahami. Charakteristickým znakem slovenského školství byl silný vliv církve na školské dění. Na Slovensku tak nacházíme v meziválečném období velké množství církevních škol.

Oproti tomu v Čechách byly církevní školy soukromé a jejich počet byl poměrně nízký. Většina žactva všech konfesi navštěvovala v českých zemích veřejné školy.

Mnohem citlivějším problémem ve školství v Čechách, na Moravě a ve Slezsku byla již zmíněná otázka národnosti. Zejména němečí učitelé se dlouho nemohli vyrovnat se situací vzniku Československého státu, s nímž se nedokázali dostatečně identifikovat. V německé národní škole tak velká část německého učitelstva spatřovala záchranu před odnárodněním. Také české učitelstvo zastávalo pozici „národní obrany“ české školy, která byla v jejich očích dlouhou dobu nespravedlivě vystavena germanizačnímu nátlaku v monarchii.

Je proto nutné konstatovat, že po vzniku ČSR se nepodařilo v nových demokracických republikánských poměrech změnit dosavadní nazírání na školský boj Čechů a Němců, který byl typickým znakem konce devatenáctého století a období před 1. světovou válkou. V dubnu roku 1919 byl bez podpory německých poslanců přijat tzv. **menšínový školský zákon**, který měl zaručit každé národnosti v ČSR možnost vzdělávat děti v rodném jazyce. Prakticky ovšem zákon vedl zejména k zakládání českých škol pro českou menšinu žijící v oblastech s převážně německým obyvatelstvem a k rušení některých německých „nadbýtečných“ škol. V citlivé školské otázce tento zákon spíše vyostřil již tak napjatou národnostní debatu.

⁸⁴ K tomu srv. KASPER, T. Školsko-politická diskuse v Československu v letech 1918–1933. In KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Češi, Němci, Židé v mnohonárodnostním Československu: Pohledy na školskou vědu*. Liberec, TUL 2006, s. 28–47.

⁸⁵ K tomu srv. KASPEROVÁ, D. Židé a školství v prvorepublikovém Československu. In KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Češi, Němci, Židé v mnohonárodnostním Československu: Pohledy na školství a vědu*. Liberec, TUL 2006, s. 48–58.

Přesto můžeme s pokračující stabilizací Československa ve třicátých letech pozorovat zmíněný nacionální rétoriky na obou stranách a velmi záslužné snahy českých a německých učitelů o vzájemnou spolupráci. V poslední jsme ale svědky narůstání nacionalismu na německé straně, které zesílilo po politické krizi ČSR v roce 1933 a v následujícím období až do roku 1938. Svoji negativní stopu zanechalo i ve vzdělávání a výchově německého žactva v ČR.

14.2 ČESKÉ REFORMNĚ PEDAGOGICKÉ POKUSY V PRVNÍM DESELETÍ VZNIKU ČSR

Celkově můžeme reformně pedagogické pokusy českých učitelů a vychovatelů rozdělit po vzniku samostatného Československa do dvou etap. V prvním desetiletí po vzniku ČSR se jednalo o nekoordinované reformní dění, které se vyznačovalo iniciativou jednotlivých, pro věc velmi nadšených učitelů-pokusníků. Reformní pokusy vycházely mnohem méně z teoretických úvah, naopak mnohem více z osobního přesvědčení a záměru učitelů pro reformně naladěnou vzdělávací a výchovatelskou práci. Jednotlivé reformní pokusy tak byly úzce spjaty s osobností, úsilím a myšlením daného pedagoga.

Přesto můžeme sledovat v práci reformátorů prvního období některé společné reformně pedagogické znaky. Spojovala je zejména zásada tzv. **přírozeného vývoje dítěte**, i když za tímto shrnujícím konceptem nacházíme u každého reformátora individuální a značně specifickou interpretaci zřetelné osobnosti dítěte. Učitelé-reformátoři se častěji než na výsledky experimentální pedagogiky a psychologie spoléhali na vlastní intuici a schopnost tzv. vcítit se do situací dítěte, do jeho duševních stavů.

Společně zastávali reformně naladěni učitelé pedocentrické názory týkající se individuální svobody dítěte a rozpracovávali otázky **svobodné či volné výchovy**. V rousseauovském duchu byli přesvědčeni, že dítě je od přírody dobré, a proto mu musí být dopřáno plné svobody, aby se vyvinulo. K takto naladěným pedagogům můžeme zařadit zejména obdivovatele a zastánce pedagogiky L. N. Tolstého a E. Keyové. Jedná se např. o Josefa Uhlého, Boženu Hrejšovou, o učitele realizující pokus tzv. Domu dětí – Ladislava Švarce, Ladislava Havránka a Ferdinanda Krcha, dále o Františka Bakuleho, Františka Mužíka a Marii Kühnelovou.

Vedle této skupiny zastánců volné výchovy nacházíme druhou skupinu českých reformátorů, kteří výrazněji zastávali zásadu **vedení a řádu v rámci svobodné výchovy**. K těmto představitelům je řazen Josef Bartoň, Karel Žitný a Jaroslav Sedlák a jejich pracovní škola v Holešovicích, či Augustin Bartoš.

O **Josefovi Úlehlovi** (1852–1933) jsme již hovořili v kapitole o českém pozitivismu. Již tehdy bylo upozorněno, že Úlehla patřil k pedagogům, kteří za základní pedagogický princip považovali práci vyplývající z vnitřní motivace žáka a získávání zkušeností. Zásady volné pracovní školy propagoval v českých menšinových školách ve Vídní, které řídil od roku 1913. Také po roce 1918 vypracoval několik návrhů na reformu československého školství v duchu zásad individualizace, činné školy a volné výchovy.

Oddanou spolupracovnicí Úlehly byla ve Vídní **Božena Hrejšová** (1870–1945). I ona se zasazovala o učení vycházející z přirozené situace a plné vnitřní motivace a zájmu žáků. Kládla důraz na jazykovou výchovu a kreslení. Přitom využívala obrovské dětské představivosti a vytvářela se svými žáky téměř umělecká díla.

Pozornost si zaslouží i reformní projekt tzv. **Dům dětství** v Horním Krnsku u Malé Boleslavi. V roce 1920 byl zřízen pro legionářské sirotky různého věku. Byl veden L. Švarcem, L. Havránkem a F. Krchem – pedagogy, kteří chápali úkol učitele jako úkol umělce. Vycházeli z přesvědčení, že se musí vytvářet dostatek situací k rozvoji dítěte, jeho dobra a krásy i všech schopností. Mnoho prostoru proto věnovali výchově uměním, využívali literaturu, kresbu, kladi důraz na tělesnou výchovu, tvořivou hru a manuální práci. Dům dětství po roce 1923 upadal s tím, jak odcházeli jednotliví jeho pedagogové.

Významnou postavu českého reformního pedagogického dění představuje **František Bakule** (1877–1952). Svoji pokusnickou pedagogickou práci započal již na sklonku devatenáctého století v Malé Skále u Turnova, kde vynikly zejména slohové práce jeho žáků. V roce 1913 byl Bakule povolán do *Jedličkova ústavu* do Prahy, kde měl vybudovat ústavní školu pro „mrzáčky“. Po roce 1918, po neshodách s lékařem Jedličkou, z ústavu odešel a založil vlastní „experimentální“ školu v Praze. Ta byla určena jak handicapovaným, tak i zdravým dětem. Bakule byl propagátorem pracovní a volné školy. Proslavil se nejen svými pedagogickými zásadami, ale zejména vlastním pěveckým sborem „Bakuleho zpěváčci“, který si získal světové renomé.

14.3 „PŘÍHODOVSKÁ“ REFORMA

Kritikem vnější i vnitřní podoby prvorepublikového školství byl i **docent pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze Václav Příhoda** (1889–1979). Ten, výrazně ovlivněn studijními pobyty na amerických univerzitách ve dvacátých letech, kde úzce spolupracoval s E. L. Thorndikem a J. Deweyem, rozpracovává plán školské reformy.

Dle Příhody dosavadní školský systém neodpovídal demokratické situaci státu.⁸⁶ Volba školy v deseti či jedenácti letech věku dítěte dle Příhody předurčila nejen žákovu vzdělávací cestu, ale vlastně i jeho životní směřování. Přitom Příhoda kritizoval, že při rozhodnutí, jakou školu bude žák navštěvovat, nerozhodovaly jeho individuální zvláštnosti, schopnosti a nadání, ale mnohem více finanční a sociální situace rodiny. Takový výběr nepovažoval Příhoda za spravedlivý a demokratický.

Ale ani z důvodů psychologických nesohlasil s předčasným dělením žactva do různých školských institucí. Příhoda argumentoval, že věk jednácti let je obdobím velkých změn osobnosti, a proto ani školní výsledky, kterých žák dosahuje, nejsou trvalé a konečné. Žák měl mít tedy možnost přestupu mezi jednotlivými typy škol dle individuálního vývoje.

V těchto úvahách dospívá Příhoda k plánu **jednotné, vnitřně diferencované školy**, kterou měla navštěvovat na prvním i druhém stupni celá populace (přípravována byla i reforma třetího stupně). Dostatečný individuální rozvoj žáka měl být zaručen na druhém stupni principy diferenciací do větví (měšťanská, reálná a gymnaziální), volbou volitelných předmětů a zásadami individualizovaného učení. Žákům mělo být umožněno vybírat si jednotlivé předměty podle vlastních vloh, zájmů a „životních cílů“ a tvořit si tak alespoň zčásti rozvrh „ušitý na míru“.

Příhoda tak staví své reformní úvahy zejména na zásadě žákovy individuality. Podle Příhody ukázaly výzkumy, že se vývoj žáka neodehrává v plynuých a pravidelných etapách, nýbrž že je specifický a individuální. Také pedagogové proto měli vsadit na variabilitu vývoje – na žákovu individualitu, kterou zkoumala tzv. behavioristická či dynamická psychologie.

Dynamická psychologie se nezabývala vědomím či nevědomím žáka, ale zkoumala žákovo chování, které chtěla vysvětlit pomocí schématu situace – reakce. Také učení je chápáno ve stejném myšlenkovém rámci, na základě situace a reakce. Učení je získávání zkušeností, které jsou výsledkem

⁸⁶ KOTÁ, J. Národní filosofie výchovy v pojetí Václava Příhody. In *Tradice a perspektivy pedagogických věd*. Praha, Karolinum 2003, s. 187–220.

živočních reakcích na situace fyzického i společenského prostředí. Zkušenost je potom chápána především jako spoj reakce k situaci.⁸⁷ Zkušenost se tak stává středem učení. Učení se dynamizuje a **škola se stává činnou**.

Reakce se ale u jednotlivých jedinců výrazně liší. Záleží do značné míry na vstupu, na úrovni každého jedince, na jeho vnitřních (vrozených) individuálních zvláštnostech, ale i na získaných zkušenostech v společenském prostředí, kde žije. Jestliže se liší reakce podle individuality jednotlivce, musí se lišit i individualizovat – i jeho učení. Cíl učení nemůže být dle Příhody jeden společný pro všechny, ale každý žák musí mít svůj vlastní učební cíl.

Individualitu žáka musí učitel zohlednit i při výběru situací, které má žák řešit, a v nichž dochází k učení. Ani tyto situace nemohou být pro všechny žáky stejné. Učitel musí vybírat a připravovat žáku přiměřené situace. Přiměřené musí být opět jeho individuálnímu vývoji a dosažitelným zkušenostem. Proto i vzdělávací obsah a metody musí odpovídat žákově individualitě, musí být individualizovány.

Škola proto musí být vnější jednotná, avšak vnitřně diferencovaná (zásada **diferenciace a individualizace**).

V učení rozhoduje na jedné straně složení situací – prostředí, které organizmus formuje, na druhé straně je v procesu učení aktivní i jedinec, který do něj vstupuje, usměrňuje situaci a prostředí tak aktivně přetváří. To se jeho činností dle Příhody⁸⁸ zdokonaluje a dochází k pokroku. Výchova tak získává rovněž svůj společenský význam, je nástrojem civilizace. Tímto procesem se život propojuje se školou, která se otevírá na základě využití přirozených situací realitě okolního světa. **Škola se stává společenskou**.

14.4 KOMENIUM – JEDNOTNÁ VNITŘNĚ DIFERENCOVANÁ ŠKOLA DRUHÉHO STUPNĚ

Příhodova kritika směřovala zejména k druhému, vnějšíně diferencovanému stupni školství. Oproti tomu připravil Příhoda koncept jednotné vnitřně diferencované školy druhého stupně pod názvem **komenium**, nava-

zuující na jednotný, vnitřně diferencovaný první stupeň a připravující na jednotnou, vnitřně diferencovanou školu třetího stupně.

Takové byly představy a plány samotného Příhody, reforma však byla oteřována za částečně jiných podmínek. Ministerstvo školství povolilo po dlouhých a intenzivních diskusích a období příprav k 1. září 1929 otevření několika **pokusných reformních měšťanských škol** v Praze Michli, Nuslicích, Hostivaři a dále ve Zlíně a Humpolci. Později byly založeny i další reformní školy v Brně, v dalších částech Prahy, v Dobručovicích, v Bakově nad Jizerou, v Benešově u Semlín, v Sobotce a dalších jiných českých a moravských městech.

Pokusné školy měly do roku 1932/33 shromažďovat a analyzovat výsledky reformní činnosti, aby na jejich základě mohlo být odborně rozhodnuto o školské reformě a přistoupeno ke změnám ve vnější a vnitřní podobě československého školství. Více faktorů však zapříčinilo, že se tak nestalo.

V období hospodářské krize byly pokusné školy konfrontovány s nedostatkem financí, po vyostření politické situace v druhé polovině třicátých let čelila československá republika vážným mezinárodním politickým problémům. Do roku 1938 tak nedošlo k slibované úpravě školství ani k dostatečnému zhodnocení reformy. Po druhé světové válce mělo československé školství navázat na předválečné zkušenosti reformy školy, ale čas vyměřený demokratické republice byl příliš krátký. Československé školství bylo radikálně modifikováno po únorovém komunistickém puči zákonem z roku 1948 o jednotné škole. Ten však opomenul nutnost zásad vnitřní diferenciaci a individualizace. Nejen proto představoval pro školní praxi výrazný krok zpět.

14.4.1 ČINNÁ ČI PRODUKČNÍ ŠKOLA

Produkční škola založená na činnostním učení jako získávání zkušeností zdůrazňovala nejen proces samotné činnosti, ale i její výsledek. Podporováno tak bylo podle Příhody analyzování, promyšlení, porovnávání, vyhodnocování, vynalézání, ale i zhotovování, prezentování, strukturování, obhajování apod. toho, co mělo pro samotného žáka či pro společnost kulturní, intelektuální, estetickou nebo hospodářskou hodnotu.

Produkční škola výrazně podtrhovala individuální přístup k žákům. Žák nezískával tzv. hotové poznatky, ale sám si je utvářel řešením problémů, otázek během činnosti. Vlastní zkušenost, pozorování, pokus, technický výkon, vyhledávání a zpracovávání informací z encyklopedií apod. tvořily podstatu produkční školy.

⁸⁷ K tomu srv. PŘIHODA, V. *Ideologie nové didaktiky*. Brno, Typina 1935, s. 21.

⁸⁸ K tomu srv. PŘIHODA, V. *Reformní hlásiska v didaktice*. Bratislava, Poesik 1934, s. 61.

V produkční škole mělo získat převahu samoučení. Žák při něm zpracovával pracovní listy či pracoval s pracovní učebnicí, sám řešil úkoly. Když bylo řešení správné, mohl postupovat dále, pokud ne, vracel se o krok zpět a řešil úkoly z předešlé látky, aby ji zvládl na daný stupeň.

Je nutné říci, že – jak se ukázalo při ověřování reformy – nevyhovovaly metody samoučení všem žákům. Zejména těm slabším čimlo značné problémy učit se bez pomoci učitele zcela samostatně. Podávali pak horší výsledky než při hromadném učení.

Samoučení představovalo zátěž i pro samotné učitele, kteří museli v čase příprav zpracovávat značné množství individuálních plánů, učebních programů a listů. Neustálé sledování výkonu žáků a patřičné zpracování pracovních listů znamenalo pro učitele mnoho práce. Na druhé straně se částečně potvrdil předpoklad, že pro učitele nepředstavovalo samotné vyučování takovou stresovou zátěž a vypětí sil jako v rámci běžné hromadné výuky. Dle reformních pedagogů proto individualizované učení žáků mělo pozitivní dopad na zdraví učitelů.

14.4.2 KONCENTRACE

Jedním z hlavních problémů, který reforma měla řešit, byla otázka obsahu učiva, jeho výběru a struktury. Dosaavadní přístup k těmto otázkám byl poznamenán encyklopedismem, kdy poznatky byly předkládány bez vzájemných vztahů, bez funkčního a praktického významu. Výsledkem byly přehňané osnovy a učebnice, nezáměr žáků o učení a školu, jeho nízká motivovanost k učení a pasivita při vyučování.

Nejen čeští pedagogičtí reformisté proto přišli s požadavkem koncentrace učiva – překonání roztržitenosti poznatků spojováním izolovaných poznatků i předmětů v organické celky a hledání styčných společných bodů mezi jednotlivými tématy a předměty – podporou **mezipředmětových vztahů**.

Pojmy a učivo neměly být žákům z mezipředmětového hlediska předkládány podle dřívější zásady názornosti, ale v problémových situacích, v celcích, jejichž jsou součástí. Tak byli žáci vyzýváni k analýze pojmů v jejich kontextu, nikoli izolovaně. Tím mělo získat učení pro dítě větší smysl a účel. Při učení na základě přirozené situace mohl být žák motivovaný a měl projevovat o obsah učiva patřičný zájem.

V tomto ohledu se velmi osvědčilo využívání **projektové metody**. Projekt znamená otázku, problém, ideu, jež si vyžaduje zpracování a řešení. Výsledkem je tedy konkrétní výstup, ať už se jedná o článek do školního časopisu, výstavu fotografií, školní rozhlasovou hru, plán jisté oblasti, města,

či o diskusi s odborníky na různá témata, přípravu školní slavnosti, karnevalu, vyhotovení různých předmětů apod. Škála projektů je bohatá.

Projekt přímo vyžaduje mezipředmětové uchopení a zpracování. Jestliže má být vytvořen například plán exkurze, neznamená to jen dohodu o cíli, ale i zpracování cesty, historický či zeměpisný komentář k místům, která se navštíví, vypočítání nákladů na cestu apod. Při řešení takového projektu je proto nutné využít znalostí a schopností z oboru zeměpisu, matematiky, dějepisu, přírodopisu. Jestliže se má vypracovat průvodec k exkurzi, přichází na řadu rodný jazyk, sloh i gramatika. Ale i výtvarná stránka zpracování průvodec je podstatná. Samozřejmě že žáci musí sami vyhledat informace k místům, zpracovat je, vyhodnotit apod.

V reformních školách dále docházelo ke spojování některých předmětů či ke **koncentraci předmětů v rámci školního roku** či kratšího časového úseku. Konkrétně to například znamenalo, že některému předmětu nebylo vyučováno v šesti a sedmé třídě po dvou hodinách týdně, ale jen v ročníku šestém po čtyřech hodinách. V sedmém ročníku pak bylo koncentrované vyučováno jinému jednomu předmětu. Žáci tak měli k dispozici na jeden předmět více času a mohli se jím zabírat hlouběji.

14.4.3 DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE

Vnější diferenciaci do různých typů škol Příhoda odmítl jako segregaci a nedemokratickou, naopak vnitřní diferenciaci podporoval. Zásada diferenciace uznávala individualitu žáka a umožňovala jí volný rozvoj. Žák tak mohl podle Příhody pracovat se zájmem, být motivován, postupovat podle svých schopností. Nadaný žák se proto neměl ve vyučování nudit, naopak slabší žák neměl být přetěžován.

Žáci byli rozřazováni do větví v rámci jednotné školy na základě testů, školního prospěchu, zájmu dítěte a přání rodičů. Rozdělení žáků do větví (gymnaziální, reální a měšťanská) mělo odrážet jejich individuální míru nadání a schopností. Také v rámci jednotlivých větví měli být žáci dále diferencováni do pracovních skupin.

Diferenciace měla umožnit žákům volit i značnou část předmětů dle individuálních schopností a zájmů. Vedle minimálního společného programu vybírali i z nabídky volitelných předmětů či kurzů. To bylo samozřejmě organičtěji velmi náročné a navíc hrozilo nebezpečí, že vzdělávací obsah bude příliš roztržitený a žákovy znalosti nesourodé.

Velké naděje byly vkládány do individualizace – do již zmíněných forem **samoučení**. Každý žák měl předepsaný vzdělávací program, který byl složen

po dohodě s ním a „ušít mu na míru“. Za jeho plnění v předem dohodnutých časových úsecích zodpovídal žák. Sám tak zpracovával pracovní listy svým tempem, rychlejší žáci dostali rozšiřující úkoly. V praxi se jednalo o využití zásad tzv. datonského plánu, o němž jsme hovořili v předcházející kapitole.

Jednotkou individualizovaného učení nebyl čas, jak tomu bylo v běžné škole (vyučovací hodina a jejich počet pro daný předmět v jednom školním roce), nýbrž práce⁸⁹. Každý žák má různé pracovní tempo a čas se tedy různí u každého žáka, kdežto práce je pevně dána a žák ji musí podle vlastního tempa splnit. Práce byla rozdělena do jednotek, s nimiž žáci byli obeznámeni. Podle množství jednotek si sami měli rozvrhnout čas, který budou potřebovat k vypracování úkolů.

Individualizované učení si vyžadovalo nejen nové učební materiály (pracovní listy), ale i kontrolu. Žák musel mít jistotu, že postupuje správně. Kontrolu měla zajišťovat spolupráce s ostatními žáky (kooperace), jež zároveň vyvažovala individualizaci. Důležité dále byly kontrolní testy a samotné učitelovo sledování žáka. Žák měl možnost kdykoli se informovat o svých vlastních výkonech. Žákova práce byla měřena a zapisována do osobních grafů jeho výkonu. Rovněž byly pořizovány grafy celé třídy, kde se mohl žák porovnat se svými spolužáky.

Volitelné kurzy si vyžadovaly úpravu pracovního týdne a rozvrhu. Příhoda propagoval osmihodinový den pro žáky. V odpoledních hodinách měly být do vyučování zařazovány předměty jako kreslení, rýsování, ruční práce, práce v přírodovědecké laboratoři, ale i navštěva kurzů doučování v těch předmětech, v nichž žák zaostával. Dále zde měl být prostor pro sport, hry, ale i práci na zahradě, v dílnách, v uměleckých či keramických dílnách, v knihovně či činnosti spojené s řešením projektu.

Školní rok byl rozdělen do tzv. semestrů. Žáci postupovali do vyšších ročníků podle předmětů. Mohlo se tedy stát, že když v jednom předmětu propadal, postoupil v ostatních předmětech výše, a předmět, v němž byl nedostatečný, opakoval. Příhoda tak chtěl zabránit velkému problému tehdejší školy – častému propadávání.

14.4.4 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE

Přihodovské reformně byla vlastní snaha o maximálně objektivní hodnocení. Příhoda kritizoval přetrvávající hodnocení ve školách jako velmi subjektivní záležitost učitele – vyčítal mu neobjektivnost, nahodilost a nespra-

vedlivost⁹⁰. Objektivní hodnocení měly zajistit nové způsoby ověřování získaných poznatků a dovedností – testy. Testy a vůbec písemné zkoušení stály v reformně nad úsmí formou zkoušení. Testy měly dále šetřit čas potřebný k prohlubování látky a řešení problémů. Na testy bylo nahlíženo jako na neobjektivnější způsob kontroly a hodnocení. Testy musely odpovídat individualitě žáka, jeho schopnostem. Všichni proto dostávali testy ověřující základní minimální znalosti a dovednosti, nadanější žáci dostávali další rozšiřující úkoly.

Celkové hodnocení žáka se skládalo nejen z výsledku testů, ale i z dalších šetření o jeho povaze, schopnostech a chování, což bylo zapisováno do jeho osobního výkazu.

V testech se vyskytovaly různé typy úloh a otázek. Žáci měli doplňovat chybějící údaje, měli tvořit antonyma k daným pojímům, klasicky odpovídat na otázky, doplňovat výroky, upravovat a řešit úkoly podle vzoru, ale i sestavovat otázky, doplňovat mapky apod. Typy otázek samozřejmě závisely na druhu předmětu a později i na úrovni každého žáka nebo alespoň dané skupiny žáků.

Bylo rozlišováno několik druhů testů. Testy kontrolní byly určeny zejména samotným žákům ke kontrole jejich postupu v učení, jak dalece zvládli novou látku, situaci či problém. Výsledky těchto testů sloužily výhradně žákům.

Testy klasifikační sloužily učitelům a ověřovaly znalosti a dovednosti žáků. Nakonec testy diagnostické měly zjišťovat stav žákových vědomostí a dovedností, na kterých pak učitel zakládal další individuální rozvoj žáka a samotnou výuku.

14.4.5 SPOLEČENSKÁ ŠKOLA

Příhoda byl od počátku ve svých úvahách veden přesvědčením, že zásada individualizace musí být doplněna a vyvážena druhým pólem – společenskou výchovou. Příhoda uváděl, že jestliže je správné, aby žák postupoval v učení individualně, je rovněž správný a nutný požadavek na jeho společenskou výchovu, která jej vede k uvědomění si vlastní spoluzodpovědnosti⁹¹. Jedná se tedy o vztah individuální svobody a disciplíny, o vztah svobody a kázně. Žák neměl být nucen k něčemu, co odporuje jeho individualitě.

⁹⁰ K tomu srv. PŘIHODA, V. *Psychologie a hygiena zkoušky*. Praha, Nákladem Dědictví Komenského 1924.

⁹¹ K tomu srv. PŘIHODA, V. *Psychologický výběr ve výchově*. Praha, Melantrich 1925, s. 71.

⁸⁹ K tomu srv. PŘIHODA, V. *Racionalsace školství*. Praha, Orbis, 1930, s. 373.

Zároveň neměl získat bezmeznou svobodu, volnost bez hranic. Svoboda neznamenala u Příhody pudovou nespoutanost, individualistickou zvlášť či tyrantizování učitele. Jak ovšem docílit individuální svobody žáka a zároveň jeho socializace, podřízení se zákonům společnosti?⁹²

Namísto osobní autority učitele měla do popředí nastoupit neosobní autorita společenského řádu, jehož jsou žáci součástí, a z nějž se nemohou vymanit. Prostředkem společenské výchovy se měla stát žákovská samospráva a společenský život školy⁹³.

1. **Žákovská samospráva** měla být zaváděna již na prvním stupni škol. Od třetího ročníku měl být volen žákovský poradní sbor, který měl společně s učitelským poradním sborem rozhodovat o podobě školního života. Žákovská samospráva měla řešit jednak problémy disciplíny, ale i požadavky a návrhy žáků na chod školy.
2. **Žákovské organizace a kluby** byly jednak poučné, ale i zábavné. Sloužily rozšiřování žákovských zájmů a školní práce. Kluby si řídili žáci sami, volili si vlastní činovníky a organizovali klubová setkání. V klubech se mohli učitelé s žáky daleko lépe poznat.
3. **Školní časopis** měli psát žáci výhradně sami a byl určen jim samotným. Neměl sledovat pouze informace týkající se školních akcí, měl obsahovat rovněž názory na život školy, vtipy, kritiku učitelů a spolužáků. Měl tak pěstovat otevřenou kultivovanou diskusi. V neposlední řadě sloužil ke zveřejňování zajímavých žákovských vytvoření – literárních produktů, ale i výsledků školních výzkumů.
4. **Školní shromáždění**, během nichž se měla škola scházet denně či alespoň jednou týdně. Ta sloužila poučení, zábavě, vyřízení dalších školních úkolů, ale i udržování vzájemných přátelství a kontaktů mezi mladšími a staršími spolužáky. Žáci si rovněž zvali odborníky z různých oblastí, kteří jim přednášeli o svých životech a profesních zkušenostech. Programy jednotlivých shromáždění měli připravovat a zajišťovat především žáci, nikoli učitelé.
5. **Kampaně** zaujímal zvláštní postavení v rámci společenské školy. Konaly se několikrát za rok a měly za úkol eliminovat u žáků negativní návyky chování. Byly pořádány kampaně proti odhazování odpadků,

⁹² Příhoda se v otázkách společenské školy výrazně nechal ovlivnit zkušenostmi na amerických školách. K tomu srv. PŘIHODA, V. *Kázání na americké škole*. Praha, Nákladem Ústředního spolku československých profesorů 1925.

⁹³ K tomu srv. PŘIHODA, V. *Racionalisace školství*. Praha, Orbis 1930, s. 389.

plivání, neklidu na chodbách, kampaně prosazující hygienická pravidla apod. Kampaně byly krátkodobé (většinou týden), ale intenzivní. Měly tak vést k vytváření pozitivních návyků. Neměly přitom využívat pouze racionálních přístupů – poučení a vysvětlování na základě argumentů, ale i emocionálních přístupů, aby zvnitřněné zásady byly trvalejšího charakteru. Kampaně měli připravovat samotní žáci v rámci žákovské samosprávy.

14.5 NĚMECKÉ REFORMNĚ PEDAGOGICKÉ POKUSY V ČR

Podobně jako tomu bylo na české straně, lze i v německém případě rozlišit dvě fáze vývoje školských reformních snah. První období let 1918–1925 určovalo založení státu, jež přivodilo v německém školském táboře dezorientaci. První fázi německé školské reformy v ČR proto charakterizovaly jednotlivé nekoordinované školské pokusy.⁹⁴

V druhé fázi (1925–1933) se podařilo překonat jak nejednotnost, tak i nekoordinovanost na institucionální i ideové úrovni. Německé školské reformní hnutí v ČR bylo i nadále syčeno převážně německou pedagogickou teorií, přitom se však muselo vypořádat s vlivem ruského dění v českém školském reformním hnutí, s jeho příklonem k pragmatičky orientovaným školským pokusům.

V první fázi vycházelo v oblasti vnitřní reformy školy reformně orientované německé učitelstvo z německé diskuse, která ovšem byla živou součástí světových reformně školských snah. Reformní činnost učitelstva se řídila myšlenkami pracovní školy. Účivo bylo strukturováno psychologicky – vycházelo z přirozeného vývoje žáka, respektive jeho možností, nikoli z vědeckého systému a jeho logiky. Zároveň se uplatňoval v uspořádání učiva princip koncentrace, požadováno bylo i omezení učební látky. Také vyučovací metody zohledňovaly žákovu individualitu a vycházely z jeho „přirozené“ motivace a okruhu zájmů. Dětské duši nebylo dle pedocentrického kánonu cokoli vnucováno. Pouze její přirozené chťení určovalo kvantitu i kvalitu učiva. Jeden z hlavních požadavků představovala škola výchovná. Hovořilo se rovněž o potřebě jednotného školního společenství, které pře-

⁹⁴ K tomu srv. KASPER, T. *Výchova či politika. Úskali německého reformně pedagogického hnutí v Československu v letech 1918–1933*. Praha, Karolinum 2007.

sahovalo jedince a bylo prostředkem i cílem jeho výchovy. Tzv. školní obce či třídní společenství (Schulgemeinde, Klassengemeinschaft) byly výsledkem reformních snah.

Reformní hnutí tzv. druhé fáze vycházelo i nadále převážně z německé tradice – vzory reformních škol pocházely z Německa a významnou roli sehrála i vídeňská „rudá“ školská reforma (reforma jednotné školy v duchu politiky sociální demokracie). Přesto dochází ke „sřetení“ dvou tradic, když se v třicátých letech v důsledku tzv. příhodovské reformy dostalo německé hnutí do bližšího kontaktu s vůdci české reformy a jejich pragmaticky orientovanými reformními ideály.

Za významný projev oživení reformně pedagogických snah německých učitelů národních škol lze považovat založení *Svobodného pracovního sdružení německých učitelů obecných a měšťanských škol – Freie Arbeitsgemeinschaft deutscher Volks- und Bürgerschullehrer* v roce 1925.

Hlavní učitelské osobnosti *Svobodného pracovního sdružení* se jednou za čtvrt roku setkávaly a konzultovaly reformně pedagogické otázky současnosti a vlastní reformní zkušenosti. Sdružení se rychle rozrostlo a od školního roku 1926/27 započalo s vydáváním měsíčníku *Sudetoněmecká škola: Městička pro moderní tvář školy – Sudetendeutsche Schule: Monatsblatt für zeitgemässe Schulgestaltung*. Jednalo se o velmi kvalitní časopis, na jehož stránkách byla vedena odborná diskuse jak o východiscích německé školské reformy v ČSR, tak zde byly zveřejňovány i články informující o českém reformně pedagogickém dění, o německých školských pokusech, ale i o většině reformních snah ve frankofonním a anglosaském světě.

Velmi podstatným německým reformně pedagogicky orientovaným sdružením třicátých let byl *Německý pracovní spolek pro novou výchovu – Deutscher Arbeitskreis für Neugestaltung der Erziehung*. První červnový víkend roku 1927 byly v Litoměřicích přijaty společné stanovы spolku, které zahrnovaly následující body⁹⁵:

- Pracovní spolek tvoří členové se zájmem o novou výchovu, o reformu sudetoněmeckého školství.
- Nové pojetí výchovy a školy představuje především činná a pracovní škola a dále školní pospolitost.

⁹⁵ Informace čerpány z pozůstatosti předního německého školského reformátora v ČSR Karla Metznera, která je uložena v Státním okresním archivu Litoměřice se sídlem v Lovosicích, fond pozůstatosti Karla Metznera, karton č. 3.

- Členové Německého pracovního spolku se názorově shodují s idejemi Světového spolku pro novou výchovu a podporují je.
- Spolek si zvolí své zastupitele, kteří budou v kontaktu s ostatními členy.

Na počátku třicátých let dvacátého století, v období „zlatých let“ první republiky, si tak stáli čeští a němečtí učitelé v profesionálních požadavcích a v otázkách reformny poměrně blízko. Nepodařilo se ovšem využít vhodnou dobu k ještě intenzivnější spolupráci obou národností. S narůstajícími příznaky hospodářské a politické krize dochází k radikalizaci názorů v častí řáboru německých učitelů. To v posledku znamenalo i odmítnutí aktivnější spolupráci a ověřování zásad příhodovské reformy na německých školách.

14.6 TEXTOVÁ ANALÝZA

IDEOLOGIE NOVÉ DIDAKTIKY

Václav Příhoda

1. Přirozená situace – přirozená reakce

(...)

Didaktika v tomto smyslu „přirozená“ jest souhrnou dvou sfér životních vzájemně se pronikajících: sféry kulturně-sociální a psychologické. V učení vidíme nejdůležitější projev chování, které se zakládá na povaze prostředí, již se dorůstající člověk přizpůsobuje, a na povaze tendencí, jimiž jest konána mechanická nebo útvárová reakce jedincova k faktům prostředí. Celou rozmanitost faktů, které tvoří soustavu podnětů k chování, nazýváme situací, rozmanitost tendencí, jimiž se odpovídá na tyto podněty, nazýváme reakcí. (...)

Ideologie nové didaktiky vyžaduje tedy „přirozené situace“ a „přirozené reakce“, ovšem s vědomím funkčního vztahu mezi oběma fázemi této celistvého chování.

Přirozená situace není tedy situací přírodní, nýbrž jest normální situací kulturní, podmíněnou institucemi současné společnosti. Jest v ní vyjádřen požadavek, aby se každý akt učení konal za pravdělných podmínek společenského života a na pravdivém materiálu. Situace musí býti ovšem pro