

**Název opory: Český pedagogický reformismus – základní přehled**

**Autor: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.**

Studijní opora čerpá z podkladů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ.1.07/2.2.00/18.0027

### Jednotlivé české školské reformní pokusy prvního desetiletí po vzniku ČSR[[1]](#footnote-1)

* jednotlivé pokusy byly úzce spjaty s postavou , osobností, úsilím a myšlením zakládajícího pedagoga
* nejednalo se o koordinovanou školskou reformu
* všechny reformní školy vznikly z iniciativy nadšených učitelů, z jejich osobního přesvědčení a zanícení pro vzdělávací a vychovatelskou práci
* společně zastávají stanovisko tzv. **přirozeného vývoje dítěte**, přestože se často jedná o jejich velmi osobní, specifickou interpretaci zrání osobnosti
* zastávají pedocentrické názory individuální svobody dítěte- dítě jako u Rousseaua je od přírody dobré, musí mu být dopřáno plné svobody, aby se vyvinulo – **svobodná či volná výchova**
* učitelé se spoléhali tzv. na intuici a vcítění se do situací dítěte, do jeho duševních stavů

**I.** Skupina pedagogů vyznávajících zásady tzv. volné či svobodné výchovy a volného vedení, často se jedná o obdivovatele a zastánce pedagogiky Tolstého a Keyové. Do této skupiny patří

Josef Úlehla, Božena Hrejsová, pokus tzv. Domu dětství realizovaný Ladislavem Švarcem, Ladislavem Havránkem a Ferdinandem Krchem, dále pokusy Františka Bakuleho, Františka Mužíka a Marie Kühnelové.

**II.** Druhou skupiny českých reformátorů představují učitelé a vychovatelé, kteří výrazněji zastávali zásadu vedení a řádu v rámci svobodné výchovy. K těmto reformátorům je řazen Josef Bartoň, Karel Žitný a Jaroslav Sedlák s jejich pracovní školou v Holešovicích, či Augustin Bartoš.

**Josef Úlehla (1852-1933)** – základním pedagogickým principem mu byla práce (vyplývající z vnitřní motivace žáků) a zkušenost, na nichž stavěl jak vyučování, tak i výchovné zásady. Úkoly měly být problémem, který od dítěte vyžadoval řešení a vyzýval jej k tomu- k získávání individuálních, neopakovatelných a také nepřenosných zkušeností, což dle Úlehly vedlo i k sebekázni. Při práci se měl každý žák projevit zcela individuálně, měl se učit induktivním způsobem- pozorováním, zkoumáním, získáváním zkušeností.

V roce 1913 byl Úlehla požádán, aby řídil české menšinové školství ve Vídni. Zde propagoval zásady volné pracovní školy, s nimiž měl již sám dlouholeté zkušenosti. Již po první světové válce uveřejnil Úlehla návrh na reformu školy v duchu jednotné vnitřně diferencované školy.

**Božena Hrejsová (1870-1945)** – spolupracovnice Úlehly ve Vídni a jeho oddaná stoupenkyně. I ona se zasazovala o učení vycházející z přirozené situace, plné vnitřní motivace a zájmu žáků. Kladla důraz na jazykovou výchovu a kreslení. Využívala obrovské dětské představivosti a vytvářela se svými žáky téměř umělecká díla.

**Dům dětství** v Horním Krnsku u Mladé 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 dítě je od přirozenosti dobré, že se musí vytvářet dostatek situací k rozvoji jeho dobra a krásy, všech jeho schopností. Mnoho prostoru věnovali výchově uměním, literaturou, kresbou, kladli důraz i na tělesnou výchovu, tvořivou hru a manuální práci. Dům dětství po roce 1923 postupně zanikal s tím, jak odešli jednotliví jeho pedagogové.

**František Bakule (1877-1952)**: Svoji pokusnickou pedagogickou práci započal již na sklonku 19. 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 Jedličkou z ústavu odešel a založil vlastní „experimentální“ školu v Praze nejen pro handicapované, ale i pro zdravé děti. Bakule byl také propagátorem pracovní a volné školy ve svém ústavu – dětském domově. Proslavil se nejen svými pedagogickými zásadami, ale zejména vlastním pěveckým sborem- „Bakuleho zpěváčci“, který si získal světové renomé.

Také pokusná škola Františka Mužíka v Praze na Novém městě (otevřena v roce 1921, trvání tři roky) a pokusná práce Marie Kühnelové (pozdější ředitelka pokusné příhodovské školy v Praze Nuslích) představují pokusy založené na svobodě ve výchově i ve vyučování, na sebekázni, přirozených situacích a kritizujících plánované vyučování.

# Československé školství za první republiky (1918-1938)

Nadále zůstaly v platnosti tzv. Hasnerovy školské zákony z roku 1869, které daly tehdejšímu školství v českých zemích monarchie jasnou organizační strukturu. Také zákon z roku 1849 týkající se středního školství zůstal v podstatě platný.

**Organizační struktura prvorepublikového školství:**

VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ A UNIVERZITY

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 4 ROKY |  | VYŠŠÍ GYMNÁZIUM STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLSTVÍREÁLKAUČITELSKÉ ÚSTAVY |
| 3-4 ROKY | OBECNÁ ŠKOLA | MĚŠŤANSKÁ ŠKOLA | NIŽŠÍ GYMNÁZIUM/ REÁLKA |
| 5 LET | O B E C N Á/ MĚŠŤANSKÁ Š K O L A |

# Pokusné Příhodovy školy – jednotné školy II. stupně- tzv. ‚komenia‘

-povoleny ministerstvem školství od 1.9. 1929 jako školy pokusné druhého stupně v Praze (Nusle, Michle, Hostivař), ve Zlíně a v Humpolci, později i v Brně, v dalších částech Prahy, v Dobřichovicích, v Bakově nad Jizerou, v Benešově u Semil, v Sobotce a dalších jiných českých a moravských městech.

* **jednotná vnitřně diferencovaná činná- pracovní a společenská škola**:
* všichni žáci druhého stupně měli navštěvovat **jednu školu**, v jejímž rámci měli být rozděleni – **diferencováni** do tzv. větví- měšťanská, reální a gymnaziální.Zároveň mělo být umožněno žákům vybírat si jednotlivé předměty podle vlastních vloh, zájmů a „životních cílů“ a tvořit si tak alespoň zčásti rozvrh „ušitý na míru“
* měl se uplatnit princip **koncentrace učiva**- tedy omezit v jistém roce počet předmětů a naopak těm, které se v daném roce vyučovaly, byla zvýšena časová dotace.
* místo školního roku měl být postup členěn dle tzv. **semestrů**
* žáci neměli postupovat podle tříd ale podle výsledků v jednotlivých předmětech- tedy neopakovali celý ročník, ale měli opakovat pouze **předmět**, v němž nedosáhli požadovaných výsledků. Změnou v školní organizaci mělo být i prodloužení vyučování na osm hodin. Získaný čas neměl být ovšem věnován pouze vyučování, ale i „společenskému“ životu školy, sportu a hrám, ale i práci na zahradě, v dílnách, v uměleckých a keramických dílnách nebo v pracovních laboratořích, v knihovně apod.
* **novými organizačními jednotkami** života školy se na místo tříd a školního roku stali samotní **žáci a předměty**.
* činná či pracovní škola: základem je činnost-aktivita, žák na základě reakce na „přirozenou situaci“ získává nové zkušenosti a restrukturalizuje své dosavadní, původní zkušenosti a tím i poznání- myšlenkové mapy, rámce, vzorce, schémata a paradigmata. Při reakci nejde jen o změnu v „životě žáka“. Protože se jedná o svobodnou situaci dochází i ke změně prostředí. Žák svým chováním utváří své okolí. Změna je proto oboustranná. **Jedná se o pochod tvořivý, produkční, o otevřenou situaci.** Aby rostla osobnost žáka, je mu dán dostatečný prostor a dostatečné množství situací k volnému a samostatnému projevu. Proto si pracovní škola vyžaduje **individualizaci v otázce obsahu učiva** (učivo úrovně minimální, střední a maximální)**, metod i forem práce**.

Každý žák byl chápán jako individuum a individuální neopakovatelná osobnost charakteristická specifickými vlohami, nadáním, zájmy atd. Proto i učení muselo být individualizováno, aby odpovídalo podstatě žákovy osobnosti. Reformisté předpokládali, že díky individualizaci ve vyučování zlepší výsledky žákova učení- za kratší dobu budou získávat lepší výsledky- a to zejména díky tzv. „vnitřní“ motivací žáka. Dále předpokládali, že individualizované učení – vytváření poznatků vlastní cestou, formulace vlastního osobního vzdělávacího cíle – vede k větší zodpovědnosti a vnitřní svobodě žákovy osobnosti. Reformisté tvrdili, že čím více se vyučování a žákovská práce individualizují, tím méně je potřeba diferencovat do různých větví či skupin.

Kladné projevy individualizovaného vyučování se neměli dle reformistů týkat pouze žáků, ale i samotných učitelů. Těm sice přinesla zásada individualizace mnohem více práce v rámci přípravy na vyučování, přípravy tzv. individualizovaných pracovních listů, na druhé straně pro ně samotné vyučování neznamenalo takovou stresovou zátěž a vypětí sil jako v rámci běžné hromadné výuky. Dle reformních pedagogů mělo proto mít pozitivní dopad na zdraví učitelů.

* v pozdější Příhodově práci z roku 1936 Ideologie nové didaktiky je formulováno pět základních zásad činné školy: 1. Přirozená situace a přirozená reakce 2. Vyučovací dynamismus (škola statická oproti škole dynamické) 3. Vnitřní motivace vyučování 4. Globalizace vyučování a konečně 5. Individualizace vyučování.
* INDIVIDUALIZACE VE VYUČOVÁNÍ PROTI KOLEKTIVNÍ POVAZE VÝCHOVY-ŠKOLA SPOLEČENSKÁ: Společenská škola a Příhodův demokratismus ve výchově i ve vzdělání (v otázce přístupu ke vzdělání v demokratické společnosti, v republikánském zřízení). Jestliže cíl i průběh vyučování měl být individuální, potom výchova ve škole byla samozřejmě otázkou „kolektivní“- společenskou. V reformních činných školách tedy byla respektována jak zásada individualizace, tak i kooperace a společenské stránky výchovy. Vedle individualizovaných forem práce, byly využívány rovněž skupinová práce, hromadné diskuse, shrnující diskuse, třídní či školní slavnosti, společné „výlety“ a exkurze, školní dopisování, sportovní hry, společná výroba některých předmětů, psaní školního časopisu či kroniky, příprava vysílání v rámci školního rozhlasu, ale i společná fyzická práce apod. Pokusné školy podporovaly tzv. školní samosprávu, různé tzv. školní kampaně či výchovné týdny k upevnění správných návyků chování.
* **Shrnutí:** Tzv. příhodovská reforma byla ucelenou reformní školskou koncepcí. Řešila otázku postavení a úlohy žáka ve vyučování, problém obsahu vyučování a učebných osnov, didaktické zásady vyučování, problém vyučovacích metod, ale i učebnic a pomůcek. Reforma se nevyhýbala ani problémům kontroly a hodnocení výsledků vyučování- problému zkoušení a hodnocení, jak a co zkoušet a hodnotit, jak a co známkovat. Druhým pilířem vedle otázky vyučování byla otázka výchovy. Hlavní důraz tzv. společenské školy byl kladen na výchovu mravní, ale i estetickou (vlastní tvorba dětí- literární, recitace, školní divadlo, návštěvy výstav, filmů, podpora hudební výchovy, kreslení a malování do kronik, pracovních listů, výzdoba škol a tříd, péče o vyjadřovací schopnosti žáků ve škole i na veřejnosti). Vedle tělesné a „zdravotní“ výchovy byla kladena pozornost rovněž na tzv. hospodářskou výchovu (šetrnost, pragmatičnost, podnikavost apod. u budoucího demokratického občana, člena tržní společnosti).
* **ŽÁK: cíl „poznati žáka“** — vedlo k rozvoji obecné, pedagogické ale zejména individuální psychologie a k využívání jejich poznatků v pedagogice. Respektována byla individualita žáka. Měl být zajištěn rovný přístup ke vzdělání dle individuálního nadání a životních cílů každého žáka. Požadavek poznání žákovy osobnosti znamenal pro učitele pokusných škol trávení mnohem více času se žáky, než tomu bylo v běžných školách. Jestliže vyučování bylo víceméně celodenní, pak učitel připravoval se žáky i různé projekty, slavnosti shromáždění, atd., ale i trávil se žáky „svůj“ čas během svátků a o víkendech při různých exkurzích, výletech apod. Učitel tak znal žáka, jeho chování, reakce a jednání v různých životních situacích. Výsledkem takto společně tráveného času byla mnohem větší důvěra mezi žáky a učiteli, otevřenost a vzájemné spolehnutí se na druhého. Situace mohly být řešeny mnohem věcněji, klidněji a bez stresové zátěže.
* Požadavek „poznati žáka“ vedl na pokusných školách k hojnému používání testů inteligence, ale i ke sledování a analýze prostředí dítěte, v němž žilo. Učitel se snažil mít dobré vztahy s rodinou žáka, s jeho rodiči, kteří se měli aktivně zúčastňovat školního života. Rodiče mohli navštěvovat vyučování, zhotovovat pro žáky různé pomůcky, nebo naopak byli zváni do vyučováni v rámci různých besed jako odborníci.

**- OBSAH VYUČOVÁNÍ**: nové pojetí učiva. Poté co patřilo v devatenáctém století zejména trivium k základnímu obsahu vyučování, bylo v poslední třetině devatenáctého století velmi rychle „doplňováno“ a „obohacováno“ o výsledky dynamicky se rozvíjejícího vědeckého výzkumu. Přitom se mělo dle reformistů jednat při výběru učiva o poznatky bez vzájemných vztahů, bez funkčního a praktického významu. Výsledkem měly být přeplněné osnovy a učebnice, nezájem žáka o učení a školu, jeho demotivace a pasivita při vyučování. Reformní, nejen čeští, učitelé proto přišli s požadavkem koncentrace učiva- překonání roztříštěnosti poznatků spojováním izolovaných poznatků i předmětů v organické celky a hledáním styčných společných bodů mezi jednotlivými tématy a předměty. Pojmy a učivo neměly být žákům předkládány rovněž podle dřívější zásady názornosti, ale v problémových situacích, v celcích, jejichž jsou součástí. Tak měli být žáci vyzýváni k analýze pojmů v jejich kontextu, nikoli izolovaně, jak tomu bylo v názorném vyučování, kdy k pojmu byl sice kladen i konkrétní názorný příklad, často však v „nepřirozené“ situaci a bez kontextu. „Didaktizace“ situace neznamenala její nepřirozené přepracování, ale naopak zachování původní a přirozené podstaty situace, její využití a „práci“ s ní. To vedlo k mnoha změnám zejména jazykového vyučování, ale i vyučování naukovým předmětům. Prvky a pojmy neměly být znázorňovány izolovaně, i když názorně, ale názorně v celku a situaci. Názornost měla být nahrazena principem „konkrétnosti“ (Vrána, str. 203), z níž měla vyplynout i zkušenost dítěte. Tím mělo získat učení pro dítě větší smysl a účel. Při učení na základě přirozené situace byl žák motivovaný a měl projevovat o obsah učiva patřičný zájem.

1. Text se opírá o publikaci KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha : Grada, 2008. [↑](#footnote-ref-1)