

Otokar CHLUP (1875 - 1965)

je významnou osobností české pedagogiky 20. století. Před 1. světovou válkou řešil problémy světské morálky a mravní výchovy. V období 1. republiky se zabýval zejména teorií výchovy (Pedagogika 1933), teorií střední školy (Středoškolská didaktika 1935), historií pedagogiky (Vývoj pedagog. idejí v novém věku 1925) a teorií učitelského vzdělání (Vysokoškolské vzdělání učitelstva 1937). Významně se angažoval v prosazování vysokoškolského vzdělání učitelů národních škol. Byl hlavním oponentem Příhodova pojetí pedagogiky a školské reformy (O školu měšťanskou 1931 aj.)

Po 2. světové válce prosazoval jednotnou školu, byl prvním děkanem pražské pedagogické fakulty, zakladatelem PÚ JAK při ČSAV. Zasloužil se o vydání Vybraných spisů J. A. Komenského. Z teoretických otázek rozvíjených Ch. po 2. světové válce je stěžejní teorie základního učiva. (Několik statí k zákl. učivu 1958).

Literatura:

- Chlup, O., Kubálek, J., Uher, J.: Pedagogická encyklopedie. I. díl. Brno, Novina 1938.
Otokar Chlup. Sborník prací k osmdesátým narozeninám. Praha, SPN 1955 (redakce J. Doležal, R. Sedlář).
Pařízek, V.: Otokar Chlup a perspektivy výchovy. Praha, SPN 1977.
Galla, K., Sedlář, R.: Otokar Chlup a česká pedagogika. Praha 1988.

Otázky a úkoly:

1. Ve studii Učební metody... řeší Ch. řadu aktuálních didaktických problémů - vyučovací metody, dialektické vyučování, mezipředmětové vztahy. Vysvětli tyto pojmy.
2. Vysvětli Ch. pojetí základního učiva.
3. Ve studii z roku 1927 (Škola budoucnosti) nastiňuje Ch. představu socialistické školy. Charakterizuj toto pojetí a posuď obsahovou a časovou významnost této studie.
4. Prostuduj (např. z pedagogického slovníku) partii o testech. Vysvětli pojem „inteligentní test“, „didaktický test“. Posuď význam Ch. kritiky testové metody v dobovém kontextu (studie je z roku 1930).
5. Co je východiskem Ch. názoru o nutnosti vysokoškolského vzdělání učitelů obecných škol? V čem spočívá - podle Ch. - specifikum vysokoškolského vzdělání učitele?
6. Charakterizuj Ch. pojetí cíle střední školy - ve vztahu k cílům ostatních stupňů škol.

Učební metody z hlediska přestavby školy a jejího sepětí se životem. Úryvek z Teorie základního učiva.

In: Chlup, O.: Z teorie výchovy a vyučování. Praha, Academia 1962, s. 92 - 101.

Slovo metoda je původu řeckého jako tak mnohé slovo z vědecké terminologie. Jeho slovní základ je hodos a znamená cestu. Spojeno s předložkou meta vyjadřuje cestu,

kterou třeba volit za určitým cílem. Každá práce je řízena určitou metodou. Běžné je toto slovo ve vyučování mládeže, neboť změnám působeným různým věkem žactva, jeho různým schopnostem je třeba přizpůsobovat metodu učení.

Dějiny učebních metod stejně jako i učebního obsahu jsou závislé na společenských rádech, hospodářských, výrobních a kulturních podmínkách. Také v učebních metodách obrazí se třídní zájmy a potřeby řízené současným názorem světovým. Vědecký světový názor dialektického a historického materialismu je metoda myšlení vedoucí k novému poznání ve všech oborech vědy a práce, bude proto základní metodou výchovy, vyučování a vzdělání.

Vědecký pokrok vyžaduje stále podrobnější specializaci. Jen tak byl přiveden rozkvět poznání, vylučující polyhistorické nebo panhistorické vědění. Jde o to, aby specializace vědecká netlumila zájem o spojitosti mezivědné, o sjednocení poznatků, kde to vyžaduje vyšší zájem vědecký a společenský.

Specializace věd vytvářela nejen na vysokých školách, ale i na školách středních zvláštní druh izolace, která oddělovala jednotlivé obory vědní a neshledala spojitosti mezivědní. Odděleně se pěstuje vzdělání historické, literární, v zájmu přírodovědeckém byl od historického vyučování oddělen také zeměpis. Matematické, fyzikální, chemické, biologické a vůbec přírodovědné vzdělání tříští se podle vzoru vysokých škol v oddělené nauky bez náležitého zřetele k jednotě přírodního a společenského dění. Jednotlivé obory vědní jsou podle věkových stupňů izolovaně učleněny se zřetelem k vlastní látce učební. Důsledek toho je nedialektické vyučování a myšlení v izolovaných řadách cvičené jednotlivými od sebe oddělenými předměty a veliká překážka pravého polytechnického vzdělání.

Dialektické vyučování, přihlížející k soustavné spojitosti poznatků z různých předmětů učebních v souhlase s jednotou přírodního a společenského životního dění, učí člověka od mládí hledat ve spojitosti jevů příčiny a následky, vlastnosti a charakteristické znaky, učí ho tomu, co nazýváme všestrannou analytickou a syntetickou abstrakcí. Bez této spojitosti poznatků, bez schopnosti analyticko-syntetické abstrakce, nikoli jednosměrně předmětné, ale různosměrné, není myslitelné skutečné vzdělání a polytechnická výchova.

Novou dialektickou metodou vyučování budou upravovány učebnice, které všude, kde to bude dovolovat látka učební a kde to k náležitému pochopení bude nutné, navazovat budou učivo jednoho předmětu na předmět jiný, látkově souvisící, nebo i na více předmětů, které učivo všestranně a ve vzájemné souvislosti vysvětlují a doplňují.

Dialekticky skloubené učivo předmětů základních nemá význam pouze metodologický. Cílem takového vyučování je připravovat dorůstající žactvo pro úkoly socialistického společenství, dát mu podle jeho schopností racionální nástroj, který je uschopní uvědoměle plnit své poslání. Tohoto cíle by se těžko dosáhlo, kdyby žactvo nebylo prodchnuto ve všech svých částečných úkolech světovým názorem historického a dialektického materialismu, učením marxisticko-leninským, které je základem nové úpravy vyučování. Vědecký světový názor materialistický není izolovaný

doplňek vzdělání ve formě pouhých pouček a zásad. Odporovalo by to dialektickému vyučování a učení, kdyby neměla veškerá látka, veškeré učení poskytovat nepochybné doklady a ilustrace pro pravdivost a opodstatněnost ideologického, vědecky materialistického učení.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat soustavnosti v procesu vyučování. Každý učební předmět má mít na každém stupni pečlivý výběr poznatků a tvořit ucelenou, v sobě uzavřenou soustavu dialekticky organicky spjatou se soustavami jiných vědních oborů. Logické uspořádání učiva podstatného, spějící k jednomu společnému cíli, poznání určitého částečného a celistvého okruhu skutečností, je nezbytnou podporou paměti. Je patrné, že v takové soustavě poznatků nesmí scházet žádný článek. Všechny části soustavy se vzájemně podmiňují, bez osvojení jednotlivého článku učiva přerušen je řetěz poznání a v mysli vzniká chaotická změť rozmanitých nesouvislých tušení.

Je známým jevem ve vyučovacím procesu, že se z paměti žáků vytratí podstatné poznatky, které jsou předpokladem dalšího učení. Proto je také důležitá metoda kontinuity neboli sledu poznání v každém oboru vyučování. Učební předmět osnovaný na delší dobu, na více let, jako je např. učivo matematické, jazykové, historické, vyžaduje nezbytně uchovávat v mysli žactva osvojené poznatky, dovednosti a návyky, udržovat vědomí kontinuity poznatků. Při přechodu k nové látce nelze se obejít bez náležité přehledky poznatků, které tvoří předpoklad osvojení nového poznání. Při různosti pamětní kapacity jednotlivých žáků se stává, že jen skupina žáků pochopí nové učivo, jestliže učitel nepřihlédne k vývoji vyučování ve svém předmětu nebo okolnostem, které zákonitě ovlivnily paměť žactva. Okolnosti tyto mohou být: žakovy absence, změna učitele předmětu a jeho forem učebních, přestup žáka z jiné školy, změna učebnic apod.

Kontinuity v procesu vyučování dosáhne se snáze právě osvojením základního učiva. Čteme-li knihu z oboru beletrie nebo vědeckou stat', osvojujeme si více nebo méně trvale hlavní základní myšlenky, jevy, události, které jsme hlouběji pronikli a zažili. Nepodstatné podrobnosti, epizody, formální slohové zvláštnosti ustupují tendencím, tvořícím obsah neboli trest přečtené látky. Komenský proto doporučoval, aby si čtenář soustavně zapisoval stručné obrysy hlavních, základních myšlenek knih za tím účelem, aby nemusil znovu pročitat dílo původní. Užijeme-li této metody na procesy učební, vidíme, že se i při osvojování nových poznatků vybavují nebo se vybavit mají ty základní poznatky, které jsou nezbytným předpokladem pro pochopení další látky. K dosažení této kontinuity učiva má učitel při vyučování soustřeďovat pozornost žáka na základní problémy a poznatky, o jejichž důležitosti pro budoucí pokrok učení je ve svém odborném vědomí přesvědčen.

S povahou základního učiva souvisí proto cyklická neboli koncentrická forma osnování učiva. Cyklickou metodou je uspořádáno učivo téhož předmětu tak, že z jeho základního celku rozvíjí se učivo v celky širších okruhů. Takto se kontinuita základních poznatků udržuje v živé paměti, neboť osvojení nového poznání souvisí úzce s lát-

kou dříve osvojenou. Některé předměty, jako mluvnice mateřského jazyka, cizojazyčné vyučování, matematika, zvláště vyžadují cyklické uspořádání. Přistupujeme-li např. k rozboru slovnímu nebo větnému, nelze jinak než vycházet ze znalosti elementárních základů morfologie a syntaxe jazyka.

V některých předmětech není metoda cyklická obvyklá. Pozorujeme-li osnovy a učebnice zeměpisného vyučování, tu nekoncentrické uspořádání rozsáhlého zeměpisného učiva je příčina, proč v tomto předměte většinu poznatků zapomínáme. A přece by v zeměpise bylo možno dosáhnout trvalejších vědomostí, kdyby se ze základního cyklu poznání domovědného rozšiřovalo učivo na širší a širší zeměpisné okruhy. V běžném vyučování zeměpisném necyklicky uspořádaném je nutno při poznávání různých oblastí znova uvádět tytéž údaje, učivo se stává nepřehledným a chaotickým pro množství údajů a podrobností, jejichž kontinuita je porušena.

Ve dvojím směru je s problémem základního učiva nejúže spjata otázka metody pracovní, spojení výrobní práce s vyučováním. Účast mládeže na výrobní práci je klasiky marxismu-leninismu odůvodněna jako zásada socialistické výchovy, přetvářející povahu člověka v duchu nového společenského řádu na cestě ke komunismu. Druhá stránka pracovní metody má důležitý význam didaktický. Jako v celém vývoji fylogenetickém byla práce člověka zdrojem poznání a přetváření přírody, celé kultury, tak stejně účast na výrobní práci slouží jako prostředek pro duševní růst ve směru abstraktního myšlení. Činnosti, myšlení, poznání, řeč jako gnozeologické etapy fylogenetického i ontogenetického vývoje mají se pracovní metodou uplatňovat na všech stupních vyučování. Mají konkrétně odhalovat to, co si z obsahu školního učiva má žák osvojit pro budoucí život individuální a společenský. Obě tyto stránky pracovní metody a stránka socialistické mravnosti jsou na sobě závislé, podporují se vzájemně. Kvalita a kvantita praktické činnosti určuje kvalitu a kvantitu učiva zaměřeného teoreticky a tato dialektická vzájemnost stává se novou metodou vyučování, metodou učitelovy práce. Učivo přestává být samoučelné, je prostředkem individuálního a společenského vývoje, jeho přetvářecí význam spěje k harmonickému rozvoji všech stránek fyzického a duševního ústrojí člověka. Již z okolnosti, že všeobecné vzdělání poskytuje poznatky z věd, umění, dovednosti a návyky, je zřejmé, že mohou základní učivo tvořit jen poznatky podstatné a nezbytné.

Škola budoucnosti. Učitelské noviny, 41, č. 12 - 13 ze dne 23. 4. 1927.

Škola ve společnosti založené na principu liberalismu a kapitalismu je ústav vychovávající v dítěti hodnoty pouze individuální. Žák se tu má stát bytostí, která si vypěstovala doma i ve škole individuální podmínky fyzické i duševní pro životní boj. Demokratická liberalistická společnost dává jen zdánlivě stejné podmínky všem žákům. Ve skutečnosti sociální rozdíly původu a třídy jsou rozhodně na prospěch žáků sociálně výhodně postavených a na neprospěch žáků sociálně slabých. Není řídkým zjevem, že i duševní vlastnosti rozumové a morální jsou ubíjeny vlivem nepříznivého sociálního

prostředí. Škola budoucnosti připravuje všem dětem stejné hospodářské podmínky, takže pak lze snáze odměřovat účinky výchovy a vyučování u všech chovanců. To je největší vymoženost budoucí výchovy. Její výhody jsou netoliko ve velké úspoře fyzické a rozumové energie mládeže v době vývoje, ale nedocenitelné jsou právě zisky morální. Žáci, zbaveni jsouce oné ekonomické nerovnosti, která je živnou půdou pro instinkty nutné pro životní boj, připravují se na život zcela nových životních principů, na život společenského souladu a vzájemné odpovědnosti na velkém díle nového společenského řádu.

Charakter školy budoucnosti bude tedy odrazem komunistické společnosti, smysl a cíl bude všem chovancům společný. Nebude tedy nezdravé soutěže a žárlivé závodivosti, bude jen práce k cílům sourodým a jednotným.

Taková škola sociální hodnotí všechny intelektuální vymoženosti z věků minulých, čerpá ze všech hodnot minulostí odkázaných, avšak půda, na níž kypří záhony pro svou práci, patří dnešnímu dělníku ducha a rukou - vlastně celé společnosti těchto dělníků nového společenství. Přítomnost, dnešní zákony nové společnosti, dnešní výroba, dnešní světové dějiny a události, dnešní doprava a ostatní jevy společenského života jsou předmětem poučení žáka. Historie jest jenom osvětlenou přítomností z hlediska vývoje, osvětlením oněch hodnot, které jsou ještě svými důsledky živý v organismu dnešní společnosti. Žáci chápou život kolem sebe, rozumět mají své době, svým problémům, a jen potud, pokud dovede historie napomáhat k řešení těchto problémů, je vítaným prostředkem osvícení sociálního.

Školu nového společenství vyznačil nový racionalismus, racionalismus přísně úsporný, mnohem méně formální a vzdělávající rozumové schopnosti na obsahu čerpaném z potřeb živého společenského ústrojí. Je tedy nová sociální škola reakcí na tradiční školský racionalismus, vybírajíc z něho prvky hodnotné, ale žárlivě šetříc energii duševní.

Racionalismus školský je zmocněn ve škole sociálního soužití prvkem práce. Práce je východiskem, prostředkem a potvrzením poznání, je zdrojem tvořivosti dítěte, instinkt dítěte, instinkt činnosti, motorické aktivity je tu sycen za tím účelem, aby duch i tělo netoliko pasivně o věcech uvažovaly, ale i tvořily. Duch rekonstrukce poznání i tvoření má vyvolat nového člověka, člověka nejen myslivého, ale i činorodého. Taková výchova snaží se vyhnout racionální jednostrannosti a rozvíjí osobnost v její harmonii a úplnosti.

Snahy o novou školu sociální družnosti přehodnocují poměr žáka a učitele se školským autoritativním zřízením. Tím rozvíjí se v žákovi nová individualita, nová osobnost a její pravá přirozená svoboda. Rozumově to znamená uvolnění oněch sil duševních, které mají vytvořit nové poznatky o věcech, dějích a životě, které nepřejímají pouze pamětní metodou soubor tradičních poznatků, nýbrž které svůj vývoj samy určují spolutvořice toto poznání. Morálně přijaly tyto snahy rovněž některé pojmy jako samosprávu, osobní odpovědnost, aktivitu morální, soulad společenské kázně a svobody. Tělesně a motoricky znamená tento nový ideál volnost a svobodu

pohybu, volnost fyzických činností, vývoj schopností zábranných pod vlivem reální zkušenosti, která se vrývá mnohem trvaleji v mysl a povahu žáka, působíc očištně pro celý život člověka.

Práce, samočinnost, iniciativa prohlubují se ve škole družnosti společenské ve formy produkce. Škola stává se ústavem produktivním. Pud zájmů individuálních i sociálních přetvořuje vlastní představy žáků ve skutečné činy a výchova stává se řadou činů čím dál složitějších.

Taková škola může být jenom jednotná. Jedna třída sociální, jeden lid potřebuje jednotnou školu, školu vyhovující všem druhům vloh a nadání; taková škola je také dosti pružnou, aby třídila a přetřídila žáky podle jejich schopností, možností a podle okamžitých a trvalejších důvodů. Dvě větve budou charakterizovat novou jednotnou školu produktivní. Větev teoretická, kde ukojení vloh rozumových, logických tendencí, a větev praktická, sloužící zájmům dětí nadaných spíše manuální produktivitou.

Nová škola je obrazem a odrazem života. Nemůže nést náležitých plodů, jestliže její náplň je pouhá racionální soustava poznání čerpaného ze soustav vědních a abstraktních. Škola není jen určitou vědou pro výchovu. Škola se stává živým organismem, součástí celého společenského soužití, její zdroje a prostředky, látka vyučovací mají úzký vztah k denním jevům všedního života, k jevům hospodářské, kulturní a umělecké produkce současné, škola je v přírodě, v životě a život v ní. Aby byla organickou částí života, nemůže se omezit na školní síň, na její lavice, nýbrž je také mimo tyto síně v živé souvislosti s děním společnosti a děním přírody. Učitel je vůdcem žactva, umožňuje organicky a soustavně tento živý styk. Učitel není jediným zdrojem výchovy a vyučování, stejně důležitými zdroji jsou životní děje, rodiče, občané nového společenství, příroda živá a neživá, ekonomické poměry, výroba a jiné složky společenského soužití. Škola je pedagogickou osadou, v níž se rodí a šlechtí nové kultury budoucí společnosti.

V pracovním sociálním společenství stane se škola tímto duchem prodchnutá školou v pravém slova smyslu produktivní, jako si ji představoval Marx, který podle prvního dílu Kapitálu ideální pracovní škole ukládá poloviční úkol vyučovací obvyklý v dnešní škole a reformovaný novými metodami, ostatní pak čas vyučování využívá výrobně a současně výchovně. Výrobní práce má tu čistě výchovný význam a jejím cílem je vychovat osvíceného dělníka v duchu státu sociálního.

V duchu historického materialismu dostane se všem ideologiím pravého osvětlení, jakmile mysl žáků jednotné produktivní školy bude zralá pochopit vývoj dějinný. Idea náboženské, církevní společnosti, idea státu, národa, význam rodiny, vývojový smysl umění, literatury a vývoj kultur až do dnešního dne, dějiny imperialismu - octnou se v ostrém osvětlení reálných skutečností dějinných. Dogma, mýtus, metafyzická blouzení nebudou kalit mysl dorostu a hypotézy stavět na písku dohadů. Bude to triumf vědy, práce a života v díle výchovy.

Testy. In: Chlup, O.: Pedagogika. Brno, Společnost nových škol 1933, s. 45 - 47.

.....Ostatní testy nyní do školství zaváděné dlužno přijímat s největší obezřetností, neboť postrádají vědeckého zdůvodnění a potřebné normalizace, jsouce mechanicky přejímány z amerického testování. Na pokusy tohoto druhu užít lze případných slov Sternových: „I testy na pohled nejsnadnější mohou upadnout bez náležitého psychologického školení a kritické sebekontroly v diletantské hříčky a v povážlivou pseudovědu.“

Druhá nepříznivá okolnost pro testovou metodu je její neměnlivost. Série testové jsou pevně stanoveny, veřejně přístupné, a není vyloučeno zneužití testů. Kdyby měly být testy obměňovány a znova normalizovány, octli bychom se před neproveditelnými úkoly stále obnovované normalizace.

Další okolnost, která činí výsledky testového výzkumu žactva pochybnými, je jeho vztah k posouzení školnímu. Již před delší dobou ukázal u nás psycholog G. Tichý, že není valného rozdílu mezi posouzením testovým a posouzením učitelovým neboli vysvědčením. Věc dlužno vysvětlovat takto: Ačkoli se Binet i jiní badatelé snažili sestavit ve škálu testy, které by byly nezávislé na školním učení a prokazovaly jakousi přirozenou inteligenci, přece se ukázalo, že i testy Binetovy i jiné mají, jak ani nelze jinak, velmi mnoho prvků, vyskytujících se také ve školním učení. Je tedy patrné, že nám výsledky testového zkoumání nemohou vykazovat nic podstatně jiného nežli výsledky posouzení školního. Věc tato mluví na prospěch prostého posouzení školního, a to tím více, ježto krátkodobé zkoušky testové nemohou do posouzení žactva započítat velmi mnoho individuálních okolností, které jsou často rozhodující pro úspěšnou činnost žákovu, jako jsou vytrvalost, píle, silná vůle, morální tendence, okolnosti to často důležitější než vlastní nadání, které není vždy zárukou prospěchu.

Srovnáváme-li výsledky testové zkoušky s posouzením učitelovým, tím již naznačujeme, že toto posouzení učitelovo je měřítkem, kterému připisujeme určitou hodnotu a že výsledky testové zkoušky mají se mu přibližovat. Proto se pro cíle školy ukazují testové zkoušky nanejvýše jako pomůcka nebo doplnění klasifikace, jak na ně nazírá také Stern. V Americe nabyly testy popularity a staly se rychlou diagnostickou metodou pod vlivem racionalizačních tendencí v životě hospodářském a výrobním. Rovněž v Německu za války se octly testy v popředí zájmu, měly sloužit racionalizaci jak válečné, tak hospodářské. V jiných státech se testové zkoušky málo uplatnily. Anglický školský úřad pořádal za vedení sekretáře Younga rozsáhlou anketu, která rezervovaně přijímá testy pouze jako diagnostickou pomůcku. Rozumějí se ovšem testy náležitě normalizované. V čele vědecké normalizace je známý psycholog C. Burt.

Dnes již možno v psychologii pozorovat odklon od jednostranných kvantitativních a mechanistických metod výzkumných. V tomto názoru posilují mne některé publikace z poslední doby, které se obírají kritikou amerických metod testových. Uvádím dílo J. Uhra: Základy americké výchovy (1930), kde lze čísti na straně 128: „Není těžko

poznati, že všechny tendence v psychologii, směřující ke kvantitativnímu vyjádření rozdílů mezi lidmi...souvisejí s tendencí, vyjadřovanou celým americkým životem: tendencí po zmechanizování a zestandardizování všech stránek života...Ale začínají se už objevovat známky odporu proti těmto snahám...Je možno jen přisvědčiti tomuto kritickému stanovisku, jež sdílí řada autorů prací o Americe.“

Vysokoškolské vzdělávání učitelstva. Praha, Stiebling a Havelka 1937.

Je-li praktickým úkolem filozofické a přírodovědecké fakulty vzdělávat akademický dorost, odborně vědecky připravený, úkolem lékařské fakulty vzdělávat odborně vědecky k lékařskému povolání, pak musí být naší otázkou, který cíl určíme takovému ústavu, jehož úkolem by bylo vzdělávat odborně a vědecky k učitelství na školách národních. Je zřejmo, že tato příprava má být vědecká a že má být v souladu s dnešním stavem vědy, ale nesjednotili jsme se ještě v tom, co je vlastním oborem učitelství na škole obecné, k němuž máme být vzdělávání vědeckými metodami.

Zde se dávno ujímala tradice spatřovat těžiště učitelského vzdělání v didaktice, zvláště v metodice a více nebo méně pomíjet věcnou náplň tohoto vzdělání. Dnes si však pomalu uvědomujeme, že učební náplň obecné školy tvoří základ obecného, věcného vzdělání nejširších vrstev lidových a také základ obecného vzdělání inteligence. Začíná také pronikat přesvědčení, že toto elementární obecné vzdělání má tvořit organickou soustavu vědomostí, kterou má mít učitel školy národní podepřenou vědeckými základy. Význačným rysem elementárního obecného vzdělání měla by být jeho životnost, soustavnost v mnohostrannosti a rozmanitosti.

Příprava učitele k tomuto vzdělání dětí a mládeže bude svého druhu. Její znaky budou přírodovědná a duchovědná všestrannost, výběr, soustava, vědecký základ a filozofická harmonická vyrovnanost.

Učitelstvo škol národních má důležité poslání zprostředkovatele vědeckého pokroku v základech vzdělání mládeže, v materiálních i duchovních potřebách lidu.

Toto jeho poslání umožní nový systém jeho vysokého všeobecného vzdělání.

A obraťme se k hlavnímu předmětu duchovnědy, k jazyku vyučovacímu. Aby mohl učitel žactvu obecné školy dát solidní základy, nestačí jako i v jiných oborech nevyzrálá středoškolská jazyková výuka; vniknout hlouběji do zákonitosti jazyka, pronikat vědeckou filologickou logiku, to není pro elementární vyučování jazykové věci bezvýznamnou, třebaže učitel nemusí mít oněch odborných základů a souvislostí, které vyžaduje odborné studium filologické. Myslíme-li pak na úkoly, které vyplývají z praktické funkce jazykového vyučování, tu teprve vidíme, jaký význam pro učitelský dorost má studium literatury, estetiky slohu, mluvené a psané řeči. Je patrné, že jde o jiný praktický vyučovatelský cíl, nejenom o naukový, jaký podává střední škola jako přípravu pro další odborné studium.

A povšimněme si také například základu vzdělání, jakého by se mělo dostat budoucímu učiteli v oboru věd sociálních, hospodářských a politických. Má-li učitel budovat

elementární základ státního občanství v myslích školní mládeže, nemohou jeho vědomosti a zásady setrvávat na úrovni školní příručky občanské nauky a výchovy. Tvzení, podle kterého vzdělání mládeže v útlém věku nepotřebuje učitelů hlouběji vzdělaných, je již v minulém století překonáno. Vyšší základy ve vědách sociálních a politických vedou učitele k samostatnému myšlení o formách a obsahové náplni státního soužití; nebude pak odkázán na nekritické přejímání rozmanitých teorií, aby jimi odůvodňoval své předsudky politické, kulturní, stavovské. Bude stát na své podstatě také ve věcech každodenního dění i v obecných zásadách. Filozofické proniknutí ho učiní nezávislým na cizí autoritě; uchová si svůj důstojný lidský poměr i v případě odchylného názoru. Zbaví se snadno bezmyšlenkovitých hesel a dovede kriticky číst v knihách, jež mají šířit jeho obzor duchovní. Bude mít víru v obecně platné idey, víru v sebe, bude stát pevně a tato pevnost se bude také zračit v jeho vyučovatelské, vychovatelské práci a v jeho práci osvětové, pro kterou je svým povoláním předurčen. Tyto a jiné předměty budou zaměstnávat mysl vzdělaného dorostu učitelského a všechny budou stmeleny jednotou světonázorovou, kterou mu dodá studium filozofie se svými odvětvími logikou, noetikou a etikou. V nejstručnější formě se bude orientovat o jednotlivých řešeních ve filozofických systémech a zkusí svůj filozofický um na četbě takového filozofického díla, které se dotýká problémů teoretické životní filozofie.

Řekl jsem, že funkce učitele obecné školy národní není jenom úzce odborná, ale i sociálně osvětová. Nezapomínejme, že mnohé působíště mu přímo vykazuje tuto úlohu a že by ho nedostatky předmětného vzdělání snadno zbavily této vůdčí úlohy. Jeho teoreticko-praktické vzdělání přírodovědecké a duchovědné musí svými důsledky směřovat k životu žactva a k životu lidu, musí vycházet z potřeb lidu a řešit jeho životní problémy hmotné a duchovní. Věda, zvláště duchovní, se svou přeodborností oddálila od zájmů obecného lidu a její pěstitelé se stávají odbornou kastou bez užších vztahů k současnému životu. Dorost učitelský, vzdělaný předmětně, teoreticky i prakticky, může být předůležitou složkou v základech kultury národa, bude-li náležitě veden k této službě lidu a svěřené mládeže.

Cíl střední školy. In: Chlup, O.: Středoškolská didaktika. Brno, Nové školy 1935, s. 89 - 96.

Jak patrně z jednotlivých individuálních projevů a názorů, z kolektivních rezolucí sjezdových, z různých, často protichůdných názorů zastávaných na sjezdech, ve schůzích reformních a dále z formulací nejen našich, nýbrž i jiných národů v minulosti a přítomnosti, je problém cíle středoškolské výchovy a výuky, jak bylo hned z počátku uvedeno, velmi složitý.

Je proto nejvýš záhodno po metodické stránce utřídit jednotlivé složky problému, aby formulace cíle měla jak hodnotu vědeckou, tak praktickou a reformní.

Sociologické hledisko nás učí třídit jevy a cíle na individuální a sociální. Škola jako sociologická složka společenského dění má za úkol pěstovat všechny individuální hod-

noty člověka, jeho tělesné a duševní zdraví, podle latinské zásady „mens sana in corpore sano“¹. Jejím úkolem je dále pěstovat všechny tělesné a duševní schopnosti k nejvyššímu možnému rozvoji. Tím se zároveň vyjadřuje nutný zřetel k individuálním zvláštěnostem a vlohám jednotlivých žáků. Všechny individuální hodnoty člověka takto vy-pěstované jsou základní podmínkou pro další cíle a úkoly sociální. Tyto nemohou být splněny, není-li dosaženo úspěchu na poli individuální výchovy. Ovšem tohoto úspěchu nemůže dosíci žádná individuální výchova, která nemá současně na mysli úkol a cíl sociální. Zdůrazňujeme slovo současně, neboť jak výchova individuální, tak sociální se současně a vzájemně prolínají pozbývajíce jedna bez druhé životodárné hodnoty. Žák střední školy je členem sociálních útvarů rodiny, školy, prostředí, jehož působení se účastní mimo rodinu a školu činně i trpně, v dospělejších letech na vyšším stupni uvědomuje si své společenství národní a státní. Úkolem střední školy je sociální výchova na základě těchto jednotlivých společenských útvarů, ale ovšem v souhlase s vývojem sociálního vědomí.

Psychologické základy výchovy a vyučování dovolují nám analyzovat problém cíle z hlediska potřeb lidské duševní rovnováhy a harmonie. Zákony harmonie mikrokosmu duševního jsou analogické se zákony harmonie světa a jednostranná hypertrofie uvádí přirozeně v nesoulad celé dění duševní. Vycházejíce však z tohoto základního pravidla o souladné výchově smyslů, rozumových činností, představivosti, paměti, pozornosti, obrazivosti, myšlení, pudů, citů, vůle a jednání, nesmíme zapomínat, že výchova není užitá abstraktní psychologie, že třídění psychologických pochodů je metodická vědecká pomůcka pro vysvětlení duševního života a že se ve skutečnosti vychovatelské děje odehrávají v celé psychické složitosti a jednotnosti jako jiné životní projevy. Kromě toho třeba připomenout, že ti, kdož vstupují do střední školy, vyžadují k duševní harmonii pro své nadání větší činnosti rozumových funkcí. Stalo se zvykem zdůrazňovat v pedagogickém myšlení teoretickém i praktickoreformním proti intelektualismu středoškolské výchovy prvky citu, vůle a aktivity.

K tomuto projevu a ke všem hlasům poukazujícím na intelektualistický ráz středoškolské výchovy je třeba této úvahy. Uvedli jsme výše, že v každém aktu člověka je zúčastněna celá osobnost a že nelze v pravém slova smyslu mluvit zvláště o činnosti intelektu. Kterýkoli akt intelektu je eo ipso aktem citu a vůle, jako je projevem vzruchů pudových a podnětů obrazotvornosti. Je třeba si znova a znova připamatovat, že funkce školy je především racionální. Tím ovšem není řečeno, že tato funkce se vzdává aktivního zásahu, naopak: čím racionálněji je prohloubeno naše myšlení, tím aktivnějšími se stávají síly ducha v oblasti citů a vůle. Výtkou intelektualismu nemůže být zasažena racionální funkce školy, nýbrž pouze špatné metody tohoto intelektualismu: reprodukcí, pamětní, kvantitativní. Neoprávněná skepse k vědomostem nesmí opouštět obsah ve jménu didaktického formalismu, v pravém vyučování nemá smyslu protiklad didaktického materialismu a didaktického formalismu, neboť obsah vytváří a utváří formy duševní, jako formy obsahem utvářené připravují půdu pro nové obsahy. Proces vyučování je látkově formální i formálně látkový. Teorie dvou cílů výuky: získání vě-

domostí a duševního výcviku nebo teorie nadřazenosti jednoho či druhého cíle jsou logicky sporné, neboť v pravém poznání, v pravých vědomostech je již obsažena obojí funkce jako nerozlučná jednota. Vědomosti neformující ducha nemají ve správné výuce místa a jsou příznakem didakticky úpadkovým.

Uznáme-li tuto základní zásadu o racionální funkci školy národní, střední a vysoké, pak je nám jen blíže určit, v čem se liší racionální cíl jednotlivých stupňů škol navzájem. Podaří-li se určit specifický cíl v racionální výstavbě člověka, bude tím také řešena souladně otázka metod a typů jednotlivých kategorií škol. Vyjděme od důležitého jevu zapomínání. Byla tak často nadhozena otázka: Proč se vědomosti získané ve škole zapomínají? Otázka tato byla často změněna ve stížnost, někdy zapomínání bylo rezignovaně přijímáno jako nutné zlo, jindy zase vědomosti byly vedle duševního výcviku považovány za pouhý prostředek hodný zapomenutí, jenž svoji povinnost vyplnil. Učit však vědomostem in spem oblivionis² je ve sporu se zásadou o formálně materiálním cíli výuky, která přikazuje pevnou formálně obsahovou strukturu. Podle této zásady je vadná výuka počítající se zapomínáním vědomostí na kterémkoli stupni školském, neboť je tím odsuzujeme k bezvýznamnosti obsahové i formální. Nevytvořily v mysli člověka pramen, z něhož by prýštil pracovní zdroj. Komenský užil případného obrazu o poznatcích v naší mysli jako hřebíky vbitých. Není ještě zde místo, abychom pojednávali o metodách takového učení, avšak můžeme již jistě určit cíl výuky jednotlivých stupňů škol podle zásady formálně látkové, aby lépe vynikl úkol střední školy v soustavě výchovné.

Cílem školy národní je uvádět mládež v nejužší styk s jednotlivinami a ději světa vnějšího i dostupné kultury a dát jí dosti příležitosti duševně i tělesně se uplatňovat, aby mohla z nich tvořit elementární kategorie a přiměřenými prostředky se o nich vyjadřovala. Jen takové děti mohou být připraveny pro další studium na vyšším školství, které si přinášejí hojně poznatkového staviva a výrazové pohotovosti pro další duševní výstavbu. Střední škola má za úkol vypěstovat smysl pro hlubší vzhled do souvislosti jevů a dějů v nejužším styku s vybranými jejich představiteli a dávat hojně příležitosti žactvu, aby prací duševní i tělesnou samo tvořilo základní vědeckou syntézu v jednotlivých oborech vědních a vyjadřovalo přiměřenými prostředky své zážitky. Jen takoví studenti budou moci organicky pokračovat ve studiu na vysoké škole, jejímž cílem je vštípit smysl pro vědeckou tvořivou práci teoretickou a praktickou. K účelnému systému školství můžeme dospět jenom tak, že sepneme tímto jednotným cílem všechny stupně škol od nejnižšího až po stupeň nejvyšší. Je a bude platný vyslovený poznatek, že každý stupeň školní, každý věk má svůj zvláštní úkol, který musí být splněn ve svém čase a který nemůže být dohoněn v čase pozdějším. A toto sepětí škol didaktickým cílem podle zásady formálně látkové ukáže také na cestu, na metody, jimiž je třeba jít k vytčenému cíli. Genetická didaktika je naléhavý problém pedagogický a organizačně školský.

S problémem intelektualismu úzce souvisí otázka obecného vzdělání, které, jak jsme viděli, se často uvádí jako jeden z hlavních cílů středoškolské výchovy. Ovšem jsou

četné hlasy odporující tomuto požadavku. Spatřuje se v obecném vzdělání snaha po encyklopedismu a nebezpečí intelektualismu, spojené s diletantismem a eklekticismem. Bývalo zvykem formulovat cíl obecněškolské didaktiky: základy obecného vzdělání a cíl středoškolské výuky: základy vyššího obecného vzdělání. Odpůrcové této formule vycházejí z teorie o samostatnosti jednotlivých složek kultury, jako jsou složka humanistická, přírodovědecká, technická, hospodářská a jiné. Z tohoto hlediska vyplývají pro cíle střední školy a pro její organizaci důsledky specializace, jednotlivé typy se zvláštními úkoly, směřující k budoucímu životnímu povolání. Ovšem utilitarismus ovládající tuto organizační tendenci nejde tak daleko, aby mohl vymýtit určité obecné základy společné, jako jsou vyučovací jazyk, dějiny, vědy přírodní, matematické aj. Ve skutečnosti jde jenom o míru specializace a obecně vzdělávacího základu.

Vycházíme-li ze zásady formálně obsahového cíle výuky, budeme vždy vedeni k tomu, abychom spatřovali ve střední škole další vyšší stupeň obecně vzdělávací a vyhýbali se z odbornění tohoto ústavu vyšší obecné kultury. Nikdo nepopírá, že všechny složky kultury mají společné jádro, kolem něhož krystalizují prvky specializace. Krize středoškolské výuky, o níž jsme se měli příležitost poučovat z tolika hlasů vysokoškolských specialistů, krize také obecněškolské výuky, kterou prožíváme v době přítomné, neplyne z nedostatku přilnutí školy k životu, jak se dnes obvykle a příliš obecně tato krize označuje, nýbrž právě odtud, že se škola, hnaná nesoudržnými eklektickými hesly po zživotnění, octla ve slepých uličkách roztríštěnosti a opustila ono specifické jádro veškeré kultury - obecné elementární a vyšší základy vzdělanosti. Mnohovědnost, encyklopedismus, polyglotie, polyhistorismus, vedoucí koneckonců k zapomínání, zaspává svými sutinami ony důležité základy vyššího vzdělání, na nichž mělo být zbudováno žákovo vzdělání, umění a celá kultura. Co zbývá vysokým školám, než začít znovu budovat od základů? Překonat krizi školskou, a zvláště středoškolskou znamená vzdát se nekonečných přehledů poznatkových a vrátit se k základním idejím, které spínají poznatky s růstem duševních forem v pevnou organickou jednotu. Tyto základní ideje nahradí často tisíce faktů a jednotlivostí, které jsou obsahem příruček, slovníků, a nezakalují mysl otevřenou pro pochopení zákonitosti jevů. Vratí-li se výchova a výuka k ideovému obsahu, zbude více místa na takové jednotlivosti, které jsou pro duševní pokrok, pevný duševní majetek a praktický život nezbytně nutné.

¹ *Ve zdravém těle zdravý duch.*

² *V očekávání, že budou zapomenuty.*