

REFORMNÍ PEDAGOGICKÉ HNUTÍ V MEZIVÁLEČNÉM ČESKOSLOVENSKU

Tomáš SVATOŠ

*hnutí nové
doby*

Motto:

“Chceme děti učití ctnostem, ale nedáme jim jednati, nýbrž mluvíme k nim slova, chceme je učití pracovitostí, ale nedáme jim pracovati, nýbrž mluvíme k nim slova, chceme, aby poznaly řád a zákony zevnějšího světa, ale nedovolíme jim zevnější svět pozorovati, aby se zanítily silou mladistvé duše pro krásno a dobro a zavřeme je do čtyř školních zdí a mluvíme k nim opět slova.”

ÚLEHLA, J. *Listy pedagogické*. Praha : 1899, s. 26.

VHLED DO TÉMATU

Dvacáté století je pro **vývoj pedagogického myšlení** údobím, které nabízí historikům výchovy nepřeborné množství inspirací k úvahám a polemikám o vývoji teorie i praxe výchovného působení. Důvodů, proč poslední století přinášelo a dosud přináší pedagogickým vědám nové poznatky, jež v mnoha případech dosud čekají na systematickou a nezátíženou analýzu, je celá řada:

- za posledních deset dekad se nejpodstatněji změnilo lidské společenství, což doprovázely zásadní změny vztahu člověka v podmínkách výchovy,
- výchovné akcenty se posouvaly od jednoho krajního pólu k druhému (obvykle jako kritické reakce na předchozí způsoby výchovy),
- pedagogika jako věda více než kdy jindy čerpala ze symbiotického vztahu k dalším společensko vědním i přírodovědným disciplínám, což se projevovala utvářením nových výchovných koncepcí, jež stály na mezipředmětovém pomezí,
- na rozdíl od předchozích období bylo 20. století **typické** také tím, že vedle sebe současně existovaly různé výchovné přístupy, často zásadně od sebe odlišné,
- některé pedagogické přístupy se snažily o integritu s předchozími (historicky staršími) pojetími, jiné historickou kontinuitu programově odmítaly a vystavěly svá výchovná paradigmaty na aktuálním vidění a současných potřebách,
- při hledání odpovědi na otázku - jakou výchovu pro jakou společnost - se často projevovala optika politických a ideových priorit a tendencí...

Ohlížíme-li se po letmo po proměnách pedagogického myšlení dvacátého století, zřejmě se neubráníme oprávněným dojmům, že šlo období názorově i uskutečňovanými formami výchovy **velmi různorodé a obtížné** (jako celek) **charakterizovatelné**.

Paralelní existence nejrůznějších přístupů člověka k problematice výchovy měla své důsledky také v tom, že některá údobí vývoje pedagogického myšlení jsou poměrně dobře analyzována v současném i historickém kontextu, zatím co jiná období pedagogiky 20. století na určení svého významu a historické „zařazení“ teprve čekají.

V novodobé historii české, resp. československé pedagogiky je tím **bílým místem zřejmě meziválečné období** (let 1918 – 1939), kdy domácí pedagogika

reagovala osobitě a po svém na tehdejší celosvětové hnutí reformní pedagogiky. Smyslem našeho sdělení je znovu **připomenout význam** československé reformní pedagogiky a širší okolnosti, které k němu vedly. Naším textem chceme upozornit na poněkud paradoxní stav, kdy na jedné straně víme mnohé o zahraničních reformních a alternativních systémech (kupř. o waldorfském školství, jenské soustavě, výchově inspirované anglosaským pragmatismem etc.), zatím co poznatky o pedocentrickém akcentu v meziválečné československé pedagogice širším publicitě stále unikají.

Pozn.: složitost popisovaného období se projevila v tom, že náš popis bude místy *zjednodušením skutečnosti*. Funkční zjednodušení (doufejme) přijde vhod studujícím učitelství, o nichž předpokládáme, že budou hlavními čtenáři příspěvku.

ČTYŘI ETAPY REFORMNÍ PEDAGOGIKY V ČR

Těžiště našeho pohledu na reformní pedagogické hnutí u nás je soustředěno do období mezi první a druhou světovou válkou. Nicméně v hlubším pohledu se ukazuje, že pedocentrické pojetí výchovy na našem území probíhalo ve **čtyřech obdobích**, jež přesahují rámec období let 1918 až 1939. Se zjednodušením můžeme vývojové etapy reformního hnutí v našich zemích vyjádřit takto:

Tab.: Čtyři etapy reformního hnutí na území někdejšího Československa

Období	Stručná charakteristika	Někteří představitelé	Zahraniční vzory
Do roku 1918	protiherbartovské tendence v kontextu s úsilím o tzv. národní výchovu, znovuoživení romantizmu, pozitivizmu, orientace na dítě a jeho potřeby	J. Úlehla, J. Mrazík, P. Sula, B. Večeře a další	Rousseau, Tolstoj, Spenser, později Dewey a další
20. léta	období individuálních pedagogických pokusů (pedagogicky či umělecky zaměřených), kritika za jejich nevědeckost a nahodilost	B. Hrejsová, F. Mužík, P. Sula, A. Kavka, A. Süssová, E. Štorch, L. Pek..	Ferreira, Freinet, Tolstoj, Key, Motessori a další
30. léta	tzv. příhodovská reforma (úsilí o jednotnou vnitřně diferencovanou školu s centry v Praze a Brně)	V. Příhoda, O. Chlup, J. Uher, M. Dismann, S. Vrána etc.	Dewey, Thorndike, Decroly, daltonský plán
1945-1948	neúspěšné snahy o obnovu reformního hnutí v ČSR, komunistický převrat , (vznik jednotné nediferencované školy, kolektivní výchova)	(komise pro pokusné školy) Z. Nejedlý	Makarenko et al (socialistická pedagogika)

Naznačenou periodizaci jsme také brali v úvahu při bližším popisu jednotlivých etap úsilí o reformování školství na našem území.

HISTORICKO SPOLEČENSKÝ KONTEX – DĚNÍ DO ROKU 1918

Základní představy o novodobém československém školství se objevovaly (mimo jiné) v díle profesora pražské univerzity Gustava Adolfa Lindnera (1828 – 1887), tedy v době, kdy jsme žili v mnohanárodnostním svazku v Rakousko-Uherském společenství. V tomto období se stále více **vyhraňovaly spory** národnostně filozofické, jež měly své důsledky pro školství, školskou politiku i každodenní učitelství. Se zjednodušením můžeme říci, že nejvýznamnějším rozporem, který měl své národní i zahraniční příčiny i důsledky, byl protikladný vztah mezi filosofickými proudy, představované **herbartismem** a proti němu stojícím **romantismu** a **pozitivizmu**.

Protiherbartovská orientace v české pedagogice se začala zřetelněji objevovat již od 80. let 19. století a vycházela ze známé kritiky herbartismu jako „pedagogiky učitele“. Kritici volali po zdůraznění názornosti ve vyučování, vytýkali někdejší škole dominanci verbálního sdělování na úkor nízkého podílu přímé činnosti dětí atd. Pro podporu potřeby změny základního přístupu k výchově se znovu objevovaly myšlenky klasiků filozoficko-humanistického přístupu k výchově (Rousseaua, Tolstého, Spencera,...) a jejich myšlenky se častou spojovaly s ideou „národní výchovy prostřednictvím národního obsahu vzdělání“. Je pozitivní, že byly slyšet další hlasy o tom, že národnostní princip nemůže být jediný (nebo dominantní) při výchově člověka ve společnosti.

Přelom 19. a 20. století přinesl celosvětové hnutí nové výchovy, ve zkratce označované jako „pedagogika dítěte“. Česká reflexe tohoto úsilí měla svébytnou podobu, která byla směsicí nekritického odmítání všeho „starého“ - jako **součásti celonárodního protihabsburského odporu**. Terčem kritiky se stala především Herbartova praktická filozofie (tzv. mravověda) a jeho didaktický systém. Proti němu se do popředí dostávalo vědomě spontánní učení v „nové“ škole, ve jménu romantismu, pozitivizmu a evolucionismu.

O rozporuplnosti, novosti, nekritičnosti i nesmírném entuziasmu zároveň snad nejlépe vypovídají osudy a názory některých českých pedagogů, kteří tehdy stáli v popředí úsilí o nový přístup k výchově u nás. Opět ve zkratce připomene alespoň dvě osobnosti tak typické pro českou pedagogiku konce 19. a počátku 20. století.

JOSEF ÚLEHLA

Představitelem linie pozitivizmu, prosazující myšlenky Spencera a Deweye, byl moravský učitel Josef Úlehla (1852 - 1933). Snad nejvíce pociťoval potřebu změnit dosavadní vztah mezi učitelem a žákem, který byl dosud založen na autoritě vyučujícího. Chtěl, aby tento vztah vycházel ze vzájemné důvěry, lásky a oboustranného pochopení.

V základní otázce o smyslu a **významu výchovy pro jedince** byl J. Úlehla zastáncem absolutního determinismu, tzn. popíral možnost záměrné výchovy jako smysluplné a organizované činnosti. Vše, podle něj, je věcí života a přírodních zákonů, vše záleží na vztahu mezi vychovávaným a vychovatelem, jež by měl produkovat přirozenou výchovu bez násilí a ve shodě a pozitivním vztahu. Znamé jsou jeho krajní myšlenky o obsahu výchovy (o něm rozhoduje sám život), o „samorozvíjení“ lidského talentu, bez ohledu na školu a její působení.

Nikoliv bez důvodu se vybavují myšlenky J.J. Rousseaua, když se seznamujeme s Úlehlovými myšlenkami o odmítání knih (jako zdrojů poznání) když čteme o významu dětské spontaneity a žákovského pokusnictví. Jeho didaktický systém, pokud lze o systematickosti vůbec uvažovat, vychází z výuky bez osnov, rozvrhu hodin, přičemž je „učivo“ dětem přibližováno v tzv. volných předmětech, kde hlavní metoda byla samočinnost a dětské elaborace. Je méně známé, že Josef Úlehla své myšlenky o novém přístupu k výchově uskutečnil, a to ještě v podmínkách rakousko uherského školství.

Pokus Josefa Úlehly ve Vídni

S významnou pomocí dalších reformně orientovaných učitelů (Boženy Hrejsové a učitele - spisovatele Pavla Suly) zrušil pevný učební plán a rozvrh hodin. Vyučující s dětmi volně besedovali o básních, pohádkách, písních, jindy s dětmi kreslili, psali, modelovali, počítali, vyřezávali atd. Úlehla upřednostňoval **osobní zážitky** dětí a jejich **vlastní činnost**, během které poznávaly přírodní zákony. Úlehlova vídeňská škola byla založena na praktickém poznávání žáků, proto jeho škola byla vybavena mnoha pracovny a laboratořemi. Dospělí okolo dětí byli spolupracovníky a pomocníky při jejich experimentech a pozorování. Postupně se výuky zúčastňovali odpoledne i rodiče. Tento reformátorský pokus zanikl v roce 1918 a její hlavní protagonisté se vrátili na někdejší území Čech, Moravy a Slovenska, aby podle svých možností uplatňovali reformní myšlenky v regionální školské praxi.

Snad největší (a nezpochybnitelný) význam Josefa Úlehly pro rozvoj novodobého školství u nás spočíval v tom, že podal **návrh na jednotnou diferencovanou školu**, která v základních rysech odpovídala pozdějšímu Příhodovu reformnímu modelu. Jeho návrh byl významný mimo jiné hledáním a propagováním nového vztahu učitelů k praxi a teorii „přes“ dětskou osobnost.

JAN MRAZÍK

Jan Mrazík (1848 – 1923) byl významný reformní učitel a publicista a patřil k předním přívržencům romantizmu. Dlouhodobě profesně směřoval k **sociálním a individuálním aspektům pedagogiky**, stejně tak ho mnohá léta provázelo téma reformy školství. Svědčí o tom např. jeho článek v Pedagogických rozhledech z roku 1900: „O nutné reformě našeho školství“.

Narozdíl od současníků viděl vývoj na některých stupních škol jako pokrokový (především v obecné škole), dlouhodobě však upozorňoval na přetrvávající škodlivé vlivy, které devalvovaly někdejší školu. Znamé jsou jeho odsudky "hluché" teorie a s tím souvisejícího přehlížení možností výchovy pro život a životní zkušenosti. Negativní rysy školství vedly J. Mrazíka k požadavku změn ve školství, jež je měly týkat všech základních atributů (obsahu, metod a třeba také koncepce učitelského vzdělávání). Za hlavní úkol školy považoval **výchova člověka, který si umí opatřit věci nutné k životu** (identifikujeme zřetelný vliv pragmatismu) „činnými“ metodami (spolu s Pestalozzim či J. A. Komenským vyzdvihoval kladný význam práce ve školním prostředí).

Své pojetí pracovní školy konkretizoval v jednotlivých předmětech, v nichž měly zvýrazněnou pozici tzv. reálie - zvláště zeměpis a dějepis. Nejen v těchto

předmětech vyzdvihoval kulturně sociální aspekty tak potřebné pro zdravý vývoj lidského jedince.

Nepřehlédnutelným přínosem Jana Mrazíka pro naše školství byly jeho **překlady** dobové i starší pedagogické literatury (během svého života vydal řadu úryvků z děl Tolstého, přeložil a vydal spisy Ellen Keyové „Století dítěte“ a „Školu budoucnosti“, přeložil mnoho dalších aktuálních statí z angličtiny, francouzštiny, němčiny nebo ruštiny).

Jako mnozí jeho současníci také J. Mrazík podal konkrétní návrh na reformu někdejšího školství. Na rozdíl od jiných byl jeho projekt reformy elementárního vzdělávání ucelenou koncepcí pracovní školy, jež byl ovlivněn Spencerovým empirismem a inspirován humanismem a pozitivizmem J. A. Komenského. Ve srovnání s Úlehrou působily reformní názory Jana Mrazíka střízlivěji a více odrážely realitu jeho doby a tehdejšího školství.

VÝZNAM REFORMNÍHO OBDOBÍ DO ROKU 1918

Není snadné v několika řádcích charakterizovat českou pedagogiku přelomu století v úsilí o novou tvář našeho školství. Obtíže působí **souběh mnoha vlivů a okolností** a je velmi obtížné určit, které společenské, politické, filozofické či národnostní vlivy byly dominantní a pro další reformní uvažování rozhodující.

Nicméně nemůžeme nevidět zásadní rozpor mezi tehdy uplatňovanou herbartovskou „pedagogikou učitele“ a nastupujícím pedocentrismem, v mnoha ohledech inspirovaným zahraničním děním a „návraty“ k nehumanismu.

Někdejší doba přinášela mnohá očekávání, jež byla spojovaná s vidinou **vzniku samostatného státu**. Do jeho vínku chtěli přispět mnozí učitelé a teoretici výchovy tím, že už ve své době přinášeli podněty, návrhy či koncepce, v nichž se zrcadlily reformní myšlenky, častou rozporuplné, přehnaně kritické, jednostranné a vycházející z národnostního aspektu.

Za mnohé jsme uvedli názory Josefa Úlehly a Jana Mrazíka. K dalším reformátorům našeho školství v té době patřili např.: A. Janů, J. Černý, E. Havelka, J. Tůma, B. Večeře, dílčím způsobem pak P. Sula, J. Kožíšek, J. Kubálek, E. Štorch, L. Horák či J. Pešek.

REFORMNÍ PEDAGOGIKA V ČESKOSLOVENSKU: 1918 - 1928

V další části příspěvku budeme hovořit o vývoji reformní pedagogiky u nás **po vzniku samostatného Československa**. I když jde o relativně mladé období z naší historie, je pro nás obtížné se vžít do tehdejší doby, občanského i profesního uvažování a pochopit společenský i odborný rámec sledovaného tématu. Doba, o níž hovoříme, byla plná poválečného entuziasmusu a návratů obrozeneckých ideálů, umocňovaných skutečností vzniku nového a samostatného státu.

Školská veřejnost právem **čekala rozsáhlou reformu školství**, jež by reprezentovala novou ^{dobu} a zúročila dosavadní zkušenosti. Očekávání se jen částečně naplnilo v roce 1921, kdy byl přijat školský zákon (tzv. malý školský zákon, někdy označován jako Metelkův), nicméně stále se nenaplnovalo očekávání razantních a systémových změn ve výchově. Při tom sílily hlasy po

uskutečňování volné a pracovní školy, spojované s požadavkem svobody učitelské práce (identifikujeme v dřívějších názorech Lindnera, později Kliky, Úlehly, Mrazíka a dalších). Mnozí chtěli okamžitě reagovat na zahraniční reformní dění a navázat na předválečné domácí pokusy.

Protože však zásadní a systémová změna přístupu ke vzdělávání a výchově, inspirovaná pedocentrickými ideály nepřicházela, reagovala učitelská veřejnost tím, že se mnozí učitelé rozhodli **uskutečnit pedagogické pokusy** na svých školách a ve svém regionu.

INDIVIDUÁLNÍ REFORMNÍ POKUSY DVACÁTÝCH LET

Pedagogické pokusy ze 20. let dvacátého století byly často obrazem svých realizátorů, osobních motivů, přístupů k výchově a odrážely převažující zaměření hlavních osobností. Právem se reformní pokusy z tohoto období označují jako aktivity **silných individualit**, jež podle zaměření rozdělujeme na **pokusy pedagogické a umělecky zaměřené**.

Některé domácí pedagogické pokusy byly originálním příspěvkem k reformnímu hnutí jako takovému, jiné byly inspirovány zahraničním děním. Dílčím vzorem byla např. experimentální výuka na The Lincoln School v New Yorku, v níž se na řízení školy podíleli jak pedagogičtí odborníci, tak vynikající „terénní“ učitelé. O podobnou školu se u nás pokoušel Otokar Chlup v pozdějším období.

Pedagogické pokusy ve dvacátých letech

Spadají sem aktivity učitelů a pedagogů, z nichž jen někteří pracovali podle předem vytvořeného plánu a své výsledky si pravidelně hodnotili a reflektovali. Vesměs šlo o realizaci pedocentrických myšlenek v podmínkách obecných škol. S pokusnou výukou se setkáváme např. v experimentální škole v Praze Holešovicích, Libni, na Kladně nebo na měšťanské škole v Brně Husovicích. Reformní pokusnictví „prorazilo“ také do jiných výchovných institucí, setkáváme s ním např. v ozdravovnách, lesní školách pro děti z měst či v ústavech pro zanedbanou mládež.

Příklad: Jedlinský pokus v Orlických horách

Proběhl v letech 1919 – 1923 v jednotřídní škole v Jedlině u Klášterce nad Orlicí pod vedením učitele Antonína Kavky. Kavkova pracovní škola vycházela z tvořivosti a zájmu k samočinnosti dětí. V novém předmětu „výchovné ruční práce“ začal s dětmi vyrábět dřevěné hračky a různé předměty pro domácnost a dekoraci. Děti hračky samy nejen vyráběly, ale také prodávaly a utržené peníze podnikaly vlastivědné cesty. Antonín Kavka vedl své žáky ke hledání krásy v přírodě, ve věcech okolo nás, ale hlavně v nás a jakékoliv lidské činnosti.

Umělecky orientované reformní pokusy ve dvacátých letech

Druhá skupina reformních aktivit byla tvořena pokusy umělecky založených učitelských osobností, které využívaly specifických podmínek a možností k pedagogickému tvoření, v němž se snažily prosazovat vlastní osobnost. Máme na mysli pokusy F. Mužíka, B. Zemánka, A. Kavky M. Kühnelové, F. Bakuleho nebo A. Bartoše. Obdobné pokusy probíhaly také v Domě dětství v Horním Krnsku nebo v Úlehlově domě ve Vídni.

Příklad: Pokus Boženy Hrejsové ve Strážnici na Moravě

Božena Hrejsová se především věnovala výuce výtvarné výchovy a svůj umělecky zaměřený pokus realizovala v letech 1918 – 1930. Podstatou správného vyučování podle ní byla myšlenka, že výuka má spočívat na přirozené zvědavosti dětí a ta je hlavním předpokladem žádoucí motivace. B. Hrejsová používala tzv. metodu vnitřního vidění dětí: na základě prožitků z četby vytvářely děti samy ilustrace podle své fantazie a zkušeností. Velmi často podnikaly společné výlety a potom malovaly všechno, co cestou viděly.

VÝZNAM REFORMNÍHO Hnutí DVACÁTÝCH LET

Hodnocení reformního hnutí dvacátých let v Československu bylo veskrze odmítavé. Učitelská veřejnost neupírala reformátorům z tohoto období snahu po změně přístupu k výchově, naopak oceňovali stav, kdy na nepřicházející školskou proměnu mnozí učitelé reagovali osobní aktivitou a entuziasmem. Nicméně sebelépe **připravené individuální pokusy nemohly nahradit systémovou změnu.**

Profesní reflexe pedagogických odborníků nebyly zdaleka tak příznivé. Jistou výjimkou bylo realistické a nestranné hodnocení J. Uhra, naopak zcela odmítavě se vyslovil O. Chlup a další. Hlavními argumenty kritiky byla nahodilost zjevná nevědeckost přístupu. Odsudek reformních experimentů se týkal jak pedagogicky, tak umělecky orientovaných pokusů (často se hovořilo o umělecké mystice místo výchovy – názor Strnada).

Příznivá hodnocení – pokud silněji zaznívala – viděla v pokusech dvacátých let individuální reakce na nepřicházející jednotně organizovanou školskou reformu.

REFORMNÍ PEDAGOGIKA V ČESKOSLOVENSKU: 1929 - 1939

Konec dvacátých let doprovázely snahy zhodnotit uplynulou dekádu v československém školství. Zklamání učitelstva na konci 20. let chápalo současnost jako dobovou "krizi inteligence", která se projevila **neschopností systémové změny v přístupu k výchově.** Zklamání z toho, že československá pedagogika neměla žádnou smysluplnou koncepci ještě více umocňoval silící vliv zahraničních impulsů, které masivně vypovídaly o celosvětových zkušenostech s uskutečňováním reformních myšlenek ve školské praxi.

Při hledání zcela nového řešení změn v československém školství bylo prioritou téma jednotné školy na úrovni školy druhého stupně. Při řešení této otázky se školští odborníci rozdělili do dvou skupin:

tzv. **pražské křídlo** reformní pedagogiky v čele s **Václavem Příhodou**,

tzv. **brněnské křídlo** vedené **Otokarem Chlupem**

Třetí - i když neoficiální pojetí - představovaly myšlenky **Jana Uhra**, který plně nespadal ani do jedné skupiny, avšak svými postoji k reformě školství se blížil k brněnskému křídlu. Navíc se s úspěchem pokoušel o funkční integraci zahraničních zkušeností s domácími impulsy. Větší vliv na učitelstvo měla přece jen pražská skupina, a to i na reformu školství na Slovensku).

Se zjednodušením můžeme uvést, že pražská skupina více prosazovala **anglosaské pojetí** racionalizace školské práce (založené na pragmatické filozofii a behaviorální psychologii), brněnská skupina čerpala více z **domácích tradic**.

JEDNOTNÝ ORGANIZAČNÍ PLÁN REFORMNÍCH ŠKOL VÁCLAVA PŘÍHODY

Prvním signálem pro nástup celistvě orientovaných reformátorů v oblasti školství se stal 1. pedagogický týden 1928, který pořádala Československá obec učitelská. Právě zde Václav Příhoda přednesl referát o **jednotné vnitřně diferencované škole**. Na základě tohoto referátu byly ustanoveny dvě reformní komise. Ještě v roce 1929 vydala Příhodova komise dokument „Zásady reformního návrhu pro školskou reformu“. Zde byla propracována jednotná vnitřně diferencovaná škola pro mládež do 15 let. První stupeň měla tvořit obecná škola (6 - 11letí žáci), druhý stupeň tzv. komenium (11 - 15letí žáci), které mělo spojit nižší gymnázium s měšťanskou školou. Později k tomuto plánu vznikl i návrh školy třetího stupně tzv. athenea (pro žáky 15 - 18leté).

V září 1929 byly povoleny pokusné školy, ve kterých by se měly ověřit myšlenky Příhodovy jednotné školy. První reformní školy vznikly v Praze Nuslích, Michli, v Hostivaři, dál ve Zlíně a v Humpolci. V pozdějším období vznikla ještě po celé republice řada dalších, ale literatura se shoduje na tom, že žádná škola z později vzniklých nedosáhla takových výsledků jako školy vzniklé v roce 1929.

Reformátoři viděli hlavní klad pokusných škol v tom, že měly pevně stanovený program, vyjasněný ideově i pracovně. Podle Příhody byla základem těchto škol **idea pokroku**. Ve školách se vyučující snažili rozvíjet přirozené situace a přirozené reakce, dynamismus výuky, vnitřní motivaci k vyučování a nejrůznější metody podporující **samočinnost žáků** (např. projekty apod.). Ve výchovné oblasti kladli důraz na žákovskou samosprávu, společná shromáždění řešící problémy školy, třídní schůzky, školní časopisy, exkurze apod. Heslem Příhodova plánu bylo: „Individuální vyučování a kolektivní výchova.“

Cílem reformních snah byla škola **jednotná, pracovní, společenská a demokratická**. Škola přizpůsobená individualitě dětí, plně koedukovaná škola s vnitřní diferenciací, jejímž základní proměnnou byl žák a učební předmět.

Příhodova komise vydávala mnoho didakticky orientovaných publikací seznamovala s praktickými zkušenostmi se zaváděním do té doby méně obvyklých metodických postupů (zkušenosti z globálního vyučování, projektového vyučování daltonského plánu, problémového vyučování apod.) Významné bylo, že organizační a učební plán byl sice společný a závazný, přesto řada škol přistoupila k reformním počínům osobitě a po svém. O zkušenostech s praktickou realizací pravidelně jednou ročně referovali učitelé na výročních konferencích pokusných škol.

REFORMNÍ PEDAGOGICKÉ HNUTÍ V BRNĚ

Brněnské centrum bylo poněkud ve stínu pražského křídla, přes to jeho aktivity byly nedílnou součástí reformního ohnutí ve třicátých letech u nás. **Otokar Chlup** byl přesvědčivým propagátorem tzv. nových škol, o nichž průběžně psal ve svém časopise. Významným způsobem se zasloužil o vyvážené a včasné informování o dění doma i zahraničí, s podobnými záměry přednášel pro nejrůznější učitelskou veřejnost..

Brněnští pedagogové byli v přístupu i hodnocení reformních aktivit kritičtější a nezávislejší než pražská skupina. Profesionální střet obou center se projevil např. při koncipování pojetí měšťanské školy.

Ojedinělou postavou brněnského centra byl pedagog **Jan Uher**, který jako jediný se zdárně pokoušel o syntézu světových a domácích pozitivních rysů.

Příklady reformních škol ze třicátých let

Pokusná škola v Praze Nuslích

Pod vedením ředitelky Marie Kühnelové probíhaly experimenty v kreslení a matematice, vyučoval se nový předmět „nauka o životě“ a zkoušelo se globální čtení a psaní. Mezi vyučující na této škole patřili Václav Medonos, Miloslav Dismán, Antonín Kurš nebo Kateřina Vlastníková.

Komenium v Praze Michli

Škola byla známá zkoušením daltonského plánu v různých předmětech. Především pracovním vyučováním dějepisu a zeměpisu, v neposlední řadě také svým divadelním souborem. Ředitelem školy byl Jaroslav Nikl a členy učitelského sboru byli např. Karel Adam, Karel Čondl, Marie Drásková a Karel Kláška.

Pokusné obecné a měšťanské školy ve Zlíně

Tyto školy měly zcela odlišný charakter oproti jiným pokusným školám. Masarykovy a Komenského školy byly Baťou materiálně zabezpečovány, za to ale byly ovlivňovány svým sponzorem. Žáci byli do tříd rozdělení podle nadání, schopností a zájmu, tím byla umožněna individualizace vzdělávání. Vnitřní atmosférou školy, vztahy učitelů a žáků, obsahem vyučování a formami výchovy byly odvozovány z reformy Václava Příhody. Zlínské učitelé vydávali odborný časopis „Školské reformy“.

VÝZNAM REFORMNÍHO HNUTÍ TŘICÁTÝCH LET

Reformní hnutí třicátých let bylo naprosto odlišné od předchozího desetiletí. Proto i hodnocení bývá a je jiné než hodnocení reformních snah druhé dekády dvacátého století. Reformní pedagogické hnutí ve 30. letech bylo **založeno na vědeckém přístupu** k pedocentrickým myšlenkám, inspirovaným **filozofií pragmatismu a behaviorální psychologií**. Opора ve vědeckém zázemí předurčovala, aby pedagogické pokusy 30. let byly úspěšnější a dlouhodobě významnější než ty předchozí.

Jaký byl (ve zkratce) význam tohoto období? Konečně přinesl dlouho očekávanou systémovou, nezpochybnitelně a zdůvodněnou změnu. Pod jejím vlivem se **aktivizovalo** československé školství, sjednotilo učitele a vědce a vedlo k myšlenkám a realizacím nových přístupů a metod, jež ctily dítě, jeho potřeby a při tom zachovávali sjednocující teoreticky zdůvodněný fundament.

Domácí reformní pokusy byly v interakci s pokusy zahraničními. Naši pedagogové čerpali ze zahraničních zkušeností a naopak se naše poznatky setkávaly s příznivou odezvou v cizích časopisech či sděleních.

Konečně: po dobu jedné dekády se dařilo převádět myšlenky příhodovské reformy do školské praxe, a tak nezastupitelným způsobem **zkvalitňovat naše někdejší školství**.

REFORMNÍ PEDAGOGIKA V ČESKOSLOVENSKU: 1945 - 1948

Poslední etapa reformního hnutí v Československu po druhé světové válce byla krátká a tak typická pro poválečné události. Obdobně jako po první světové válce nechyběl entuziasmus a ochota lidí investovat energii a nápady do nových výchovných postupů a metod. Rozdílné však byla poválečná atmosféra, ve které získávaly stále větší přízeň myšlenky o **socialisticky orientované výchově**, třídní svou podstatou a ideologií nadřazení kolektivních zájmů individuálním hodnotám.

V letech 1945 až 1948 došlo v Československu k částečné aktivizaci předválečných pokusných škol, které byly **řízeny komisí pro pokusné školství** Výzkumného ústavu pedagogické v Praze, jež se hlásila k příhodovské orientaci.

Nicméně politické události roku 1948 přinesly zásadní společenskou změnu, kterou jen potvrdil **komunistický zákon o jednotné nediferencované škole**. Nastupující prosovětská orientovaná pedagogika odsoudila reformní pedagogiku jako buržoazní přežitek, jež nemístně glorifikoval lidskou individualitu na úkor skupiny, kolektivu, třídy.

SLOVA ZÁVĚREM

Vývoj pedagogického myšlení a vyučovacích koncepcí procházel a dosud prochází etapami, z nichž některé byly více a jiné méně významné pro regionální, národní či světové pedagogické dění. V naší novodobé historii patřilo k těm nejvýznamnějším období let 1918 až 1939. Dvě dekády od vzniku samostatného Československa byly poznamenány pedocentrickými vlivy a úsilím o školskou reformu.

Patří k paradoxům, že významnosti tohoto období neodpovídá míra našich poznatků a že současná pedagogická literatura dosud nepřinesla očekávanou analyzující odezvu. V našem sdělení jsme se pokusili částečně zaplnit absenci poznatků o reformním hnutí v Československu a načrtnout téma v takové formě, kterou – jak věříme – uvítají studující učitelství.

Literatura:

- CACH, J. K 90. narozeninám Václava Příhody. IN *Socialistická škola*, 20, 1979 – 1980, č. 4, s.186 – 188.
- GALLA, K. a SEDLÁŘ, R. *Otokar Chlup a česká pedagogika*. Praha : UK, 1985.
- JŮVA, V. a JŮVA, V. (sen). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1995.
- KOPÁČ, J. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu*, díl I. Brno : UJEP, 1971.
- KOŤA, J. a RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha : PedF UK 1992.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Hradec Králové : Gaudeamus 1994.
- VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole*. Hradec Králové : Gaudeamus 1995.
- VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. IV/1.svazek. Praha : UK 1992.
- VRÁNA, S. *Václav Příhoda, život a dílo českého pedagoga*. Praha : Česká grafická unie, 1939.

PŘÍLOHY



Václav Příhoda



John Dewey

Vysvětlení některých pojmů:

HERBARTIZMUS - nemístné zjednodušení Herbartových myšlenek o výchově:

projevilo se upřednostňováním teorie nad praxí, autoritativním (velmi asymetrickým) vztahem mezi učitelem a žákem, silným důrazem na encyklopedické vzdělání, v poslední řadě přeceňováním teoretických poznatků nad jejich užitnou hodnotou

ROMANTIZMUS - vyzdvihoval ideje Rousseaua a Tolstého:

myšlenky o tom, že dítě je svobodná bytost, která má stejná práva jako dospělí, může rozhodnout (spolurozhodovat) o svých cestách za vzděláním, o tom co a jak se bude učit

POZITIVIZMUS - prosazovali Spencer a Dewey:

je přirozené, že člověk (působí-li se na něj správně), je velice snadno a kvalitně vzdělatelný a vychovatelný

PRAGMATIZMUS – je znám z myšlenek Deweye a dalších:

obsah i metody poznání by měly vycházet ze životních potřeb, z toho co je pro člověka potřebné a ve společensko profesní praxi bezprostředně využitelné.