

ZDENKA VESELÁ

## UČITELSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ MEZI DVĚMA SVĚTOVÝMI VÁLKAMI

Převratem dne 28. října 1918 získal český národ znovu po třistaleté porobě svou národní nezávislost. Zrození samostatné republiky dávalo naději na řešení všech otázek, které nenašly svou konečnou odpověď v předchozím období. Pro popřevratovou dobu bylo charakteristické nadšení, které navazovalo na myšlenky Komenského o tom, že se vláda věcí vrátila českému národu do vlastních rukou a že bude proto možné mnoho vykonat. Ve školství všechny snahy měly být prodchnuty duchem demokracie, měla být naplňována demokratická idea rovnosti a z ní vyplývající jednota všeho školství. Z toho důvodu se mladý stát v prvním období zaměřil na řadu úkolů, mezi nimiž byl také úkol dát žákům vzdělanější učitele. Jaké dědictví zanechalo v této oblasti nově vzniklému státu Rakousko-Uhersko?

V 19. století byly vytvořeny základy systému vzdělání učitelů pro jednotlivé typy škol na základě říšského zákona z roku 1869. Učitelé obecných a měšťanských škol se vzdělávali na čtyřletých učitelských ústavech, které byly na úrovni střední školy, a středoškolsí profesori získávali pedagogické teoretické vzdělání v pedagogických seminářích, zřizovaných podle uvedeného zákona na univerzitách. Praktické pedagogické dovednosti si pak budoucí profesori doplňovali během zkušebního roku, který byl pro ně zaveden od 80. let minulého století. Řešení problematiky učitelského vzdělávání se proto v první republice ubíralo dvěma proudy. První proud požadoval vysokoškolské vzdělání pro učitele obecných a měšťanských škol, druhý proud se soustřeďoval na zkvalitnění pedagogické přípravy středoškolských profesorů. Nabízí se otázka, jakých výsledků bylo v těchto dvou směrech v průběhu první republiky dosaženo. Podívejme se nejdříve na to, o co usilovalo učitelstvo obecných a měšťanských škol a čím bylo toto úsilí korunováno.

Hned po prvních popřevratových dnech se v souvislosti s reformou celého školství znovu diskutovalo o problematice učitelstva, neboť to se požadovalo řešení starých otázek (náboženské svobody, zrušení celibátu učitelů, úpravy hmotných poměrů, a zejména vyřešení požadavku vysokoškolského vzdělání). Učitelstvo se domnívalo, že nastala vhodná doba, aby konečně dosáhlo toho, co mu bylo po celá desetiletí v Rakousko-Uhersku odíráno. Většina požadavků byla ve shodě se zájmy mladého státu, a tak postupně byla přijímána některá opatření znamenající krok vpřed. Neře-

šeno však zůstávalo vysokoškolské vzdělání učitelů. Na toto téma ožívají znovu diskuse v různých časopisech a konstatuje se v nich, že se po změně volá již několik desetiletí (Kádner, 1919, s. 2). Publikované články se shodují v tom, že za celou tu dobu se vykristalizovaly tři hlavní proudy důležité pro koncepci tohoto vzdělání. První proud, který lze nazvat konzervativní, je pro zachování dosavadního stavu. Radikální proud chce zrušit dosavadní učitelské ústavy a vzdělání učitelů obecných a městských škol přesunout na univerzitu. Třetí proud, kompromisní, trvá na zásadě vysokoškolského vzdělání, ale na zvláštních vysokých školách, např. na pedagogických akademiích nebo na pedagogických fakultách. Předpokládalo se, že tato otázka bude co nejdříve vyřešena, neboť je nutnou součástí školské reformy.

Požadavek zavést akademické vzdělání učitelstva formuloval znovu brzy po převratě Josef Úlehla (Krejčí, 1978, s. 19). Této příležitosti se mu dostalo na veřejné schůzi učitelstva v Brně dne 11. 12. 1918, nezískal však pro svůj návrh podporu. Brzy poté byly publikovány další konkrétní návrhy, jak toto vzdělání organizovat. Návrh na uspořádání vzdělání učitelstva národních škol na pedagogických akademiích uveřejnil ve Věstníku ústředního spolku jednot učitelských Josef Černý. Dále byl publikován návrh rámcového zákona o zřízení školských fakult vypracovaný několika delegáty pražské učitelské jednoty Komenský. Doporučovalo se v něm zřízení čtyřletých školských fakult při univerzitách, na nichž by se měli vzdělávat učitelé pro školy obecné, měšťanské i školy střední. S tímto řešením se plně ztotožnily zástupci školské sekce Ústřední rady učitelských organizací, kteří se jednomyslně vyslovili proti akademiím a pro školské fakulty. Ministerstvo školství však proti tomuto návrhu vystoupilo. Argumentovalo tím, že by fakulta neměla dostatek kvalifikovaných profesorů, neboť jejich velká část byla po válce povolána do vládních a diplomatických služeb. Z těchto důvodů doporučovalo zřídit pouze dvouleté učitelské akademie, na něž by vstupovali absolventi středních škol. Akademie by byly samostatnými ústavami, a proto by nebyly součástí univerzity. Návrh ministerstva školství podpořil na pracovním pedagogickém sjezdu, který se sešel 4. června 1919, Otakar Kádner. Ve svém vystoupení obhajoval stejnými argumenty nemožnost zřízení učitelských fakult. Z těchto předpokladů pak vycházel jeho návrh otištěný v Pedagogických rozhledech (Kádner, 1920, s. 5). Kádnerova vysoká škola pedagogická pro učitele obecných škol měla být dvouletá. První rok studia se měl zaměřovat na vzdělání odborné, a to teoretické a praktické. V rámci obecného vzdělání měl budoucí učitel studovat francouzštinu, angličtinu, slovanské jazyky a doplňovat si své vzdělání systémem výběrových přednášek. Ve druhém roce mělo následovat vzdělání pedagogické.

Souběžně s novou koncepcí teoretického vzdělávání učitelů se v této době také posuzoval dosavadní způsob praktického výcviku na učitelských ústavech. Tak např. Josef Kubálek (1920, s. 112) doporučoval následující změny: ve 3. ročníku zavést 1 hodinu týdně hospitace po celý rok, jež by musel budoucí učitel podrobně popsat; ve 4. ročníku organizovat skupinové hospitace ve všech třídách cvičné školy. Adept učitelství by metodicky zpracovával učivo, prováděl by psychologické rozborů třídy a zpracovával by závěry pro vlastní práci.

V průběhu roku 1920 byl požadavek vysokoškolského vzdělání učitelstva ještě formulován v závěrech sjezdu učitelstva československé strany socialistické (sjezd se konal 30. a 31. března), a samozřejmě byl důrazně vysloven na prvním sjezdu československého učitelstva, který se konal v Praze od 1. do 3. července 1920. Hlavní referát k této problematice přednesl v sekci pedagogicko-didaktické Josef Kepřta. Za učitelstvo navrhoval novou školskou (či pedagogickou) fakultu při univerzitě, která by byla rovnocenná s ostatními univerzitními fakultami, měla by svůj profesorský sbor, svého děkana, svůj rigorózní řád a platila by pro ni všechna univerzitní nařízení a zákony jako pro jiné fakulty. První sjezd učitelstva — tato nesporně významná událost v životě našeho školství — vzbudil u většiny jeho účastníků naději, že uskutečnění některých požadavků, např. vysokoškolské vzdělání učitelstva nebo vyřešení poměru školy a církve, je již na dosah ruky. Že to byly naděje mylné, ukázalo v brzkou další období.

Když jednotlivé návrhy na úpravu učitelského vzdělávání, tak jak byly předkládány, nebyly realizovány, učitelstvo zklamané ve svých nadějích dosavadním vývojem sáhlo ke svépomoci. Česká obec učitelská založila v Praze v říjnu 1921 Školu vysokých studií pedagogických, o rok později pak ji otevřela v Brně. V Brně byla původně zřízena jednorozční pedagogická škola 9. října 1921. Po ročním provozu všichni učitelé žádali jednotné pojmenování s Prahou, a tak tato škola byla studijním rokem 1922/23 přejmenována na Školu vysokých studií pedagogických se statutem pražské školy. Do prvního ročníku byly zařazeny tyto přednášky: úvod do filozofie, logika, psychologie funkcionální a praktická, experimentální pedagogika a didaktika, dějiny výchovy, etika, biologie a tělesná výchova, hygiena školní, sociální péče o dítě a exkurze. Ve druhém školním roce byla zařazena konkrétní logika, experimentální psychologie, pedopsychologie, experimentální pedagogika, dějiny pedagogiky, praktikum experimentálně pedagogické, didaktika, metodika elementární třídy, sociologie a sociologie dítěte, tělesná výchova, školní hygiena, praktika a exkurze. Takto stanovený vzdělávací obsah byl v průběhu existence obou škol upřesňován (Sborník Školy vysokých studií pedagogických, 1931, s. 421).

Založení uvedených škol vyvolalo další zájem veřejnosti o učitelské vzdělávání. V roce 1922 proto zasahuje do této problematiky sněmovna, která žádá ministerstvo školství, aby předložilo návrh zákona o vysokoškolském vzdělávání učitelů. Proto tehdejší ministr Bechyně uložil vypracovat tento návrh spolu s návrhem na řešení reformy střední a občanské školy ministerskému radovi Maškovi. Návrh byl vypracován a v roce 1923 uveřejněn ve Věstníku ministerstva školství. Podle něho měli kandidáti učitelství získávat všeobecné vzdělání na pětileté vyšší střední škole. Pátá třída byla dělena na pět základních směrů: klasický, moderních jazyků, přírodovědný, matematický a pedagogický. Směr pedagogický tedy předpokládal přípravu kandidátů učitelství pro obecné školy. Ke střední škole, která měla mít pedagogický směr, se měla přidružovat cvičná škola obecná, na níž by adepti učitelství jako součást své přípravy konali povinné následky a první vyučovací pokusy. Po absolvování této třídy měli studenti pokračovat ve svém pedagogickém studiu na jednorozční pedagogické akademii, která jim měla poskytnout „pedagogicko-didaktické a teoreticko-praktické“ vzdě-

lání a uzavřít tak jejich přípravu pro učitelské povolání na obecných školách.

Publikování návrhu vyvolalo širokou diskusi. Převážně negativní ohlas však přispěl k tomu, že návrh jako celek zapadl. Proto byla zřízena v červnu 1923 při poradním sboru pro školskou reformu za předsednictví profesora matematiky na pražské univerzitě, Bohumila Bydžovského, nová pracovní komise, která měla Maškův návrh zhodnotit a přepracovat. Subkomise pro vzdělání učitelstva národních škol sestavila hlavní zásady pro toto vzdělávání a předložila je k projednání plenární schůzi komise (Věstník MŠaNO, 1924, s. 582). Podle uvedených zásad se mělo učitelstvo národních škol vzdělávat na pedagogických akademiích zřizovaných v sídlech vysokých škol. Pro učitele obecných škol mělo být studium dvousemestrové a mělo obsahovat studium filozofie, psychologie a pedagogiky s didaktikou i praktický výcvik na cvičných školách připojených k akademii. Učitelé škol občanských (měšťanských) měli ještě pokračovat po tomto základu dvousemestrovým studiem odborným na vysoké škole (měli studovat češtinu, zeměpis, dějepis, matematiku, přírodopis, přírodopyt, kreslení, rýsování, ruční práce a tělocvik) a současně didaktickým studiem na pedagogické akademii, která by k tomu byla určena. Učitel měšťanské školy měl mít tedy vzdělání 4 semestry. Na základě těchto zásad pak byl vypracován Návrh zákona o vzdělání učitelstva škol národních. Tehdejší představy se shodovaly v tom, že národní školství až k hranici dospívání má být jednotné, a proto má být také jednotné vzdělání pro učitele obecné i měšťanské školy. Z dobových materiálů ovšem vyplývá, že by byl problém s odborným zabezpečením výuky na speciálních školách, neboť nebylo dostatek odborných pedagogů, a také pedagogika jako věda neměla na počátku republiky příliš hluboké tradice a teprve se poznenáhlu rozvíjela. Nevyjasněna zůstala rovněž otázka cvičných škol. Většina názorů se přikláněla k tomu, že se má praxe provádět na normálních veřejných školách řádně k tomu vybavených a s největším počtem 30 dětí ve třídě. Uvedené zásady byly vtěleny do Návrhu zákona o vzdělání učitelstva škol národních, který byl zpracován v roce 1925. Současníky byl návrh zákona přijat jako důležitý čin, který poskytne učitelům národních škol řádné středoškolské ústavy a který umožní konečně uskutečnit cíl, o němž celá česká škola dlouhá léta snila (Pražák, 1926, s. 8).

Bohužel, soudobé vnitropolitické ovzduší v polovině 20. let bylo pro přijetí jakékoliv reformy ve školství značně nepříznivé. Ve všech oblastech společenského života převládal odpor a nechuť k hlubším změnám, silil odmítavý vztah k bezprostřednímu poválečnému úsilí. Ve státní správě se tato nechuť projevovala v tom, že se stále zřetelněji směřovalo k tradičním řešením, nežádka rakouským. Totožné tendence se projevovaly také v oblasti školské. Návrh zákona o vzdělání učitelstva škol národních sepsaný komisí již do podoby paragrafů i závěrečných ustanovení a doplněný přehlednou důvodovou zprávou nebyl parlamentu vůbec k jednání předložen. Současně v roce 1925 došlo ke zrušení reformní komise ministerstva školství a další práce na reformě učitelského vzdělání byly zastaveny. V době, kdy uzrával čas přejít po několikaletých diskusích k dalším činům, převládla vzhledem k uvedeným skutečnostem tendence měnit dosavadní stav co nejméně. A tak otázka učit. vzdělávání se přestala řešit.

Oživení reformního úsilí v oblasti učitelského vzdělávání přinesl až rok 1928. Ministr školství Hodža v tomto roce předložil v rozpočtovém výboru návrh zákona o pedagogických akademiích. Návrh byl založen na myšlence, že dosavadní učitelské ústavy budou zrušeny a nahrazeny pedagogickými akademiemi s jedním, respektive pro měšťanky se dvěma ročníky. Do akademií by byl přístup se zkouškou dospělosti ze středních škol. Bohužel, ani tento návrh nebyl bezprostředně realizován. A když v roce 1929 svolalo ministerstvo školství anketu o reformě školství, problematiku učitelského vzdělání do ní vůbec nezařadilo. Proto nedlouho po anketě, z iniciativy Otokara Chlupa, předložil Zemský ústřední spolek jednot učitelských na Moravě ministerstvu žádost o povolení jednoroční učitelské akademie, organizované v podstatě podle návrhu Bydžovského. Ministerstvo zřízení této svépomocné nové instituce vzalo na vědomí. V téže době požádala o zřízení dvouletého ústavu s názvem Soukromá pedagogická fakulta také Praha. Na podzim v roce 1929 obě tyto instituce zahájily svou činnost. Připravovali se na nich středoškolstí absolventi na učitele národních škol.

V roce 1930 se dostává do čela ministerstva školství nový ministr Ivan Dérer, který dopřává sluchu nejen návrhům na reformu školy a učitelského vzdělání, ale ve svém programu je začíná také částečně provádět. V roce svého nástupu do funkce je proto zřízena v Bratislavě první státní pedagogická akademie pro budoucí učitele na národních školách. Zřízení akademie bylo chápáno jako pokus, v němž se mělo vyzkoušet, zda při jednoletém studiu lze s úspěchem užít vysokoškolských metod. Po příznivých zkušebnostech byly pak v roce 1931 otevřeny v sídlech univerzit další pedagogické akademie v Brně a v Praze. Ministr pověřil pedagogickým řízením státní akademie v Praze Otakara Kádnera, v Brně Josefa Tvrdeho a v Bratislavě Josefa Hendricha. Na akademie se přijímalo nejvíce 80 posluchačů a posluchaček. Vzdělávací obsah byl vymezen těmito disciplínami:

Po těchto prvních krocích, které byly ze strany státu udělány ve vzdělání učitelů národních škol, se o této problematice znovu zahajují diskuse v časopisech. Pedagogové chápali akademie jako řešení kompromisní a jako počátek naplnění konečného požadavku vysokoškolského vzdělání učitelů národních škol, a proto hned volali po jejich rozšíření na dvouleté instituce (Hendrich, 1933, s. 58). Z toho důvodu byly v časopisech publikovány informace o stavu řešení vysokoškolského vzdělávání učitelů v cizině, což mělo udržet i nadále zájem o tuto problematiku, vyjasnit sporné otázky a realizovat tento starý požadavek ve větší míře. Až do konce 1. republiky však k dalším změnám ve vzdělávání učitelů prakticky nedošlo. Ještě 24. června 1938 se konala anketa na toto téma, ale nic nového již nepřinesla. Richard Klimeš (1938/39, s. 3) v hodnocení ankety ukazuje různost stanovisek zastánců vysokoškolského učitelského vzdělání a jejich nejednotnost pojetí jeho vnější organizace. Dochází k závěru, že zásadní řešení této otázky může být provedeno pouze po přijetí příslušného zákona. Zatím by se podle jeho názoru měly dosavadní pedagogické akademie alespoň rozhojnit (doporučuje jejich zřízení v Plzni a v Olomouci) a rozšířit na dvouleté.

Bohužel, tento požadavek se již neuskutečnil. Státní pedagogické akademie zůstaly až do počátku školního roku 1939/40 v nezměněné podobě.

Učební plán	Praha		Brno		Bratislava	
	I./II. sem.		I. II. sem.		I./II. sem.	
Filozofie a sociologie výchovy	2	2	2	2	2	1
Psychologie obecná a pedopsychologie	2	2	2	2	2	2
Dějiny výchovy a školy národní	2	2	2	2	2	2
Organizace školy národní (školní zákony)	—	1	—	1	—	1
Obecná pedagogika a didaktika	2	2	2	2	4	2
Školní hygiena	1	—	1	—	1	1
Výchova dětí úchylných	—	1	—	1	—	—
Pedagogický seminář	2	2	2	2	2	2
Psych. cvičení (úvod do pokusné pedagogiky)	2	2	2	2	—	2
Praxe (hospitace a výstupy)	6	7	6	6	5	6
Hudební výchova	3	3	3	3	3	4
Gramatika vyučovacího jazyka a jeho metodika	1	2	1	2	1	2
Metodika třídy elementární	2	—	2	—	2	—
Metodika vlastivědy, obč. nauky a přírodních věd	2	1	2	2	2	1
Metodika počtů a měřictví	1	—	1	—	1	—
Metodika dovedností (kreslení, psaní, ruč. prací)	3(5)3(5)		3(5)3(5)		3(5)3(5)	
[5 = pro ženy o 2 hod. více; jsou věnovány ženským ručním pracím]						
Tělesná výchova a její metodika	1	1	1	1	1	1
Polní hospodářství (pro muže)	—	1	—	1	—	1
Národní hospodářství (nepovinné) Exkurze	—	—	—	—	—	1

V tomto roce byly okupanty zrušeny a poválečný vývoj je již jako vzdělávací instituci pro učitele národních škol neobnovil. Takový byl celkový výsledek dlouholetého volání po vysokoškolském vzdělávání učitelů národních škol.

Dá se říci, že ještě s menším úspěchem se řešila otázka pedagogické přípravy středoškolských profesorů, i když byla předmětem diskusí také již od převratu. S prvním pokusem řešit tuto problematiku se setkáváme v rozsáhlé písemné anketě, která byla provedena Pedagogickým ústavem J. A. Komenského v roce 1919 (Výsledky ankety, 1922, s. 45). Deset otázek ankety bylo soustředěno na to, zda dosavadní způsob přípravy středoškolských profesorů je vyhovující, a pokud ne, jak by se měl změnit. Odpovědi se hledaly na tyto otázky:

1. Schvalujete dnešní způsob vysokoškolské přípravy učitelů středoškolských?
2. Měla by vědecká úroveň tohoto vzdělání býti změněna a jak?
3. Mělo by se již na vysokých školách dbáti více než dosud o vzdělání po stránce pedagogickodidaktické?
4. Neměla by předběžná zkouška pedagogická býti přeložena až za zkoušku vědecké způsobilosti, za zkušební rok?

5. Mají být dnešní skupiny zkušební zachovány či mají být změněny a jak?
6. Pokládáte zkušební rok, jak se nyní koná, za účelný?
7. Či měla by být praktická příprava budoucího učitele středoškolského těsněji spjata s vysokou školou (s pedagogickým seminářem)?
8. Či měla by se díti na několika vzorných ústavech za vedení vybraných odborníků školských, po případě i vědeckých?
9. Měl by být kandidátům učitelství povinně ukládán pobyt na cizozemských vysokých školách? Pro které obory, jak dlouhý?
10. Má být postaráno závazně i o pozdější (pokračovací) vzdělání učitelů středoškolských?

V odpovědích na uvedené otázky jednomyslně zazněl požadavek změnit dosavadní způsob přípravy středoškolských profesorů, zvýšit úroveň jejich vzdělání odborného, ale i dosavadní úroveň vzdělání pedagogického. Zejména toto vzdělání bylo předmětem kritiky, neboť se jevílo zcela nedostatečným. A tak se i v této anketě ozývaly hlasy, které chtěly zřizovat pro pedagogickou přípravu středoškolských profesorů pedagogické fakulty.

Jak je zřejmé, část otázek se dotýkala problematiky zkušebního roku a praktické přípravy budoucího středoškolského učitele. V 90 % odpovědi se můžeme setkat s názorem, že dosavadní způsob organizace zkušebního roku je zcela neúčelný, neboť v převážné většině případů kandidát učitelství pouze hospituje. Navrhovalo se proto, aby adept učitelství co nejdříve učil pod dozorem zkušného uvádějícího profesora. Tento profesor by ovšem měl mít nižší úvazek, aby se mohl svému kandidátovi co nejvíce věnovat. Doba uvádění by se mohla podle schopností a dovedností jednotlivců zkrátit pouze na několik měsíců, začne-li se hned od počátku s praktickým výcvikem. Pro zkvalitnění praktické přípravy se v anketě doporučovalo zavést pro kandidáty profesury výstupy na střední škole v souladu s probíranou problematikou v semináři. Vedení semináře mělo být svěřováno také středoškolským profesorům, kteří by přednášeli metodiku. Třetina dotázaných se však obávala zanedbání odborně vědeckého vzdělání, bude-li se příliš zdůrazňovat praxe. Anketa také shromáždila materiál týkající se dalšího vzdělávání středoškolských profesorů. Téměř 90 % hlasů další vzdělávání učitelů schvalovalo a za nejlepší formu považovalo povinné univerzitní kursy. Z uvedeného materiálu je zřejmé, že i v oblasti pedagogické přípravy středoškolských učitelů se nepřekročily dobové představy a že se pokračovalo v tradicích, které byly vytvořeny za Rakouska-Uherska. Anketa však nesplnila předpokládaný cíl, tj. přispět k reformě střední školy a k reformě vzdělávání učitelů střední školy. Jestliže vlastní přínos ankety zdaleka nesplnil to, co splnit mohl a měl, není na druhé straně zanedbatelný její ohlas ve veřejnosti, který přispěl k dalšímu oživení otázek reformy učitelského povolání.

V roce 1922 bylo na mezinárodním sjezdu středoškolských profesorů v Lucemburku dohodnuto konání příštího sjezdu v Praze. Pro pražský sjezd bylo stanoveno téma „pedagogická příprava středoškolského učitele“. Přípravný výbor ve složení Drtina, Žakavec, Šmok a Veitz sestavil dotazník, který obsahoval formulaci 6 otázek. Otázky se soustřeďovaly na to,

zda má být zachován dosavadní způsob přípravy, zda má být pedagogická příprava oddělena od přípravy odborné a zařazena až za studium odborné nebo zda má pedagogická příprava probíhat současně s odbornou a jenom zkouška pedagogická by se měla posunout za zkoušku vědecké způsobilosti a za kratší dobu vlastní praxe. Zpracování získaného materiálu se ujal Otokar Chlup a referoval o této problematice na členské schůzi pražského odboru. Uvolil se také převzít na toto téma zprávu pro sjezd. Podkladový materiál pro účastníky sjezdu zajistilo také Mezinárodní ústřední sdružení středoškolských profesorů, které vypracovalo vlastní dotazník a rozeslalo ho členským státům. Problematika pedagogické přípravy byla zahrnuta do devíti otázek (Střední škola, 1924, s. 162):

1. Kdy se koná tato příprava? Zda v téže době jako příprava vědecká či později?
2. Kde se koná? Pouze na univerzitě? V pedagogickém semináři připojeném či nepřipojeném k univerzitě? Na některých veřejných středních školách, zvláště k tomu určených? Či na všech školách? Přijímají semináře nebo školy kandidáty různých oborů, či jsou zvláštní semináře pro klasické jazyky, pro předměty reálné atd?
3. Jak dlouho trvá pedagogická příprava?
4. Které teoretické přednášky musí mít posluchač zapsány? Pedagogiku, dějiny pedagogiky, psychologii, metodologii obecnou i zvláštní, rozbor učebních osnov z hlediska vědeckého i metodologického, školské zákony a nařízení. Při tom buď rozlišováno, je-li přednášena psychologie obecná či experimentální, užitá na umění vyučovací, tj. pedopsychologie. Konají se psychologická studia se zřením k různým oborům, např. vyšetřování nejlepšího nadání pro matematiku? Jak dlouho trvají tyto kursy? Kolik hodin týdně? Kdo přednáší?
5. Praktická cvičení: Navštěvují kandidáti hodiny vyučovací u zkušených profesorů? Kolikrát týdně? Jak dlouhou dobu? V kterých třídách? Kdo vede tato praktická cvičení? Vyučují pouze svým odborným předmětům? Či jest příprava zařízena tak, aby kandidát nabyl současně obrazu i o všeobecné výchově poskytované střední školou i o jejím významu pro celek? Konají se praktické výstupy, tj. výstupy konané kandidátem, za přítomnosti ostatních kandidátů a pak rozhovory o nich? Navštěvují kandidáti také vyučovací hodiny na školách obecných, aby seznali spojitost ve vyučování? Mají kandidáti příležitost používat pedagogické knihovny? Navštěvují školy ostatních druhů? — školy dětské, školy obecné, školy pro dívky úchylné, školy technické, odborné aj.?
6. Zkouška. Jest nějaká zkouška, aby se prokázala pedagogická schopnost kandidátova, teoretická i praktická, a jejíž vysvědčení jedině by opravňovalo k vyučování? Její organizace. Část teoretická, část praktická? jak je sestavena zkušební komise? Jaká jsou zákonná ustanovení? Má kandidát předložit vědecké pojednání z látky škol vysokých nebo jen škol středních? Příklady. Při tom se nemyslí na pojednání disertační, nýbrž jenom na práce předepsané pro vzdělání pedagogické. Předkládají se pojednání z pedagogiky a metodologie? Příklady.
7. Koná-li se pedagogická příprava až po přípravě vědecké, počítá se tato doba pak do postupu? Dostávají kandidáti plat? Jaký?
8. Příprava za služby. Jaká opatření mají umožňovati definitivním pro-

fesorům, aby se dále zdokonalovali ve svém učitelském povolání? Jaká, aby se zúčastnili prací metodologických (porady, odměny aj.)?

9. Jaké jsou přednosti soustavy u vás zavedené? Co se jí vytyká?

Takto připravený sjezd probíhal ve dnech 27.—30. srpna 1924 v místnostech Obecního domu. Prvním bodem programu byla pedagogická příprava středoškolských profesorů. Jak již bylo uvedeno, o teoretické pedagogické přípravě referoval Otokar Chlup, o pedagogické přípravě po stránce praktické referoval Alois Vaňura. Chlup ve svém vystoupení zdůraznil myšlenku, že není možná jenom příprava odborná, že nejde v procesu vzdělávání pouze o předávání vědomostí, ale o poznání a respektování žáka. Z toho důvodu je zapotřebí získávat poznatky z pedagogiky a z psychologie. Ve svém vystoupení také formuloval požadavek, aby budoucí učitel byl vycvičen i prakticky. K tomu by bylo zapotřebí zříditi cvičné školy. O praktické přípravě pak podrobně promluvil následující řečník. Vyzvedl myšlenku, že úspěch v každém oboru, vedle lásky k němu, zajišťuje jeho ovládnutí, tj. dovednost. Návrhů, jak tuto dovednost získávat, je mnoho. Vaňura uvedl dvě možné varianty. Na pohled nejjednodušší by bylo oddělit pedagogickou přípravu od odborné, konat ji až po studiu odborném ve zvláštním kurzu. S touto variantou přišel v Brně M. Balcárek, který doporučuje 4leté odborné studium pro učitele středních škol, na které by pak navázala 1 rok teoretická pedagogická příprava a 1 rok praktická pedagogická příprava. Ovšem šestileté studium se vzhledem k ekonomickým podmínkám dá těžko realizovat. Podle názoru Vaňury je mnohem vhodnější návrh Chlupův, který doporučuje zařadit teoretickou pedagogickou přípravu souběžně se studiem odborným. Od 4. roku poslouchat u vybraných lektorů ze středních škol didaktiku zvoleného předmětu. Praktická pedagogická příprava by probíhala v prvním roce vyučování na škole. Kandidát učitelské služby by byl přidělen s malým úvazkem k některému vynikajícímu odborníkovi k uvádění, hospitoval by u něho a u jiných vynikajících učitelů, a to v počtu hodin nedostávajících se do počtu maximálního. Uvádějící učitel by měl snížený úvazek nejméně na polovinu, aby se mohl tomuto úkolu s plnou odpovědností věnovat. Po roční praxi by kandidát dostal od ředitele a uvádějícího učitele vysvědčení, kterým by se vykázal při státní zkoušce. Při neuspokojivých výsledcích by kandidát praktikoval další půl rok. Pedagogickou zkoušku by kandidát mohl vykonat až po státní zkoušce odborné a po prvním roce služby. Zkouška by byla teoretická. Místo zkoušky praktické by kandidát předložil vysvědčení o úspěšně vykonané praxi. Zařazení pedagogické přípravy do průběhu studia by bylo výhodné, neboť kandidát by vše lépe zažil, než kdyby tato příprava byla zařazena po odborném studiu souborně do ročního kurzu. Jistě se najdou námitky, které budou poukazovat na to, že průběžná pedagogická příprava bude znamenat omezení odborných disciplín. To však podle mínění řečníka by bylo nepodstatné, neboť ve vysokoškolském studiu jde o vědeckou metodu a o to, vychovávat k samostatnému myšlení. A v tomto směru je pedagogická příprava stejně důležitá jako odborná.

Zdalo se, že problém pedagogické přípravy středoškolských učitelů je vyřešen. Proto ministerstvo školství v souvislosti se zřízením poradního sboru pro školskou reformu a na základě sjezdových materiálů sestavilo komisi pro zpracování návrhu na reformu vzdělání profesorů středních škol.

Předsednictvím byl pověřen profesor Bydžovský, členy komise byli Chlup, Mathesius, Hendrich, Novotný, Šmok aj. Na první schůzi komise projednávali členové tyto otázky:

1. Má-li být ponechána dosavadní jedna zkouška profesorské způsobilosti, či ji rozdělit na dvě.
2. Jak mají být upraveny skupiny zkušebních předmětů.
3. Má-li se dostat kandidátům pedagogicko-didaktického vzdělání ve studijním čtyřletí nebo po něm.

V průběhu roku 1926 pak komise vypracovala návrh na úpravu filozofického a pedagogického studia a pedagogických zkoušek kandidátů profesury středních škol. Tento elaborát, který požadoval úpravu teoretického studia filozofického a pedagogického a také úpravu praktické přípravy pedagogické, byl uveřejněn ve Věstníku ministerstva školství a národní osvěty (Věstník, 1926, s. 169). Komise vyzývala veřejnost k diskusi o návrhu a současně žádala o další náměty nebo o pozměňovací návrhy. S jakým návrhem komise před veřejností předstoupila?

Studiem obsáhlého historického materiálu, náčrtu organizace profesorského vzdělání v předních státech v zahraničí, studiem dobových názorů a na základě vlastních zkušeností komise dospěla k následujícím doporučením:

1. pro průběžnou teoretickou pedagogickou přípravu navštívit za 1 semestr 6 hodin kolegií filozofických a nejméně 10 hodin kolegií pedagogických, z toho 2 hodiny se povinně zúčastnit pedagogického semináře;
2. pro praktickou přípravu po skončení odborných zkoušek: v 1. semestru navštěvovat přednášky z pedologie, z metodiky, z organizace školství, ze školské administrativy, z hygieny, absolvovat následky v oboru i v příbuzných oborech, na učitelských ústavech i na odborných školách, celkový počet by neměl přesáhnout 19 hodin týdně; ve 2. semestru působit na cvičné škole — za pobytu zde hospitovat, učit (nejvíce 6 hodin týdně), seznamovat se se školskou administrativou, zúčastňovat se školského života; na tuto činnost by mělo být počítáno nejvíce 15 hodin týdně;
3. složit zkoušku praktické způsobilosti. Zkouška by byla ústní (z obecné pedagogiky, z dějin, ze středoškolské didaktiky, z pedagogické psychologie, ze školské organizace, z předpisů a z teoretické a praktické zkoušky z metodiky). Praktická zkouška by záležela v půlhodinovém výstupu na cvičné škole z jednoho předmětu. Téma hodiny by se kandidátovi zadalo 24 hodin před zkouškou.

Z návrhu se však nic neuskutečnilo. Jak již bylo řečeno v souvislosti s úsilím o vysokoškolské vzdělání učitelů národních škol, reformní komise byla ministrem školství v polovině 20. let rozpuštěna a otázka zkvalitnění pedagogické přípravy středoškolských učitelů se ocitla na mrtvém bodě. Znovu se tato problematika připomíná až ve 30. letech, kdy byla provedena částečná reforma střední školy. Bezprostředním podnětem k jejímu řešení byl sjezd středoškolských učitelů v Rize. J. Veitz (1934, s. 65, 142), který k němu zaujímá stanovisko, konstatuje, že již pražský sjezd před 10 lety požadoval, aby každý středoškolský učitel byl nejen dobrý odborník, ale také dobrý pedagog, že se však od té doby mnoho nezměnilo. Každý však

již ví, že učitel musí dítě znát a že intuitivní náhoda není pedagogickým uměním, ale vážným nebezpečím pro zdravý a přirozený vývoj dítěte. Pro poznání dítěte slouží pedagogická věda spolu s psychologií, biologií a fyziologií. Tyto disciplíny musí být zařazeny v pedagogické přípravě budoucích učitelů. Proto se znovu v rezoluci mezinárodního sjezdu středoškolských učitelů objevily tyto požadavky:

1. Pedagogická příprava středoškolského profesora má být teoretická a praktická. Má se konat na univerzitách, akademiích, v pedagogických ústavech a seminářích řízených vynikajícími odborníky profesory.

2. Teoretická příprava má obsahovat: logiku, psychologii, pedopsychologii, dějiny pedagogiky, metodologii všeobecnou a speciální, biologii a zdravotvědu, estetiku školskou, zřízení školské, nauku občanskou a společenskou.

3. Příprava praktická se koná ve zkušebním roce a zakládá se na hospitacích ve třídách různého typu a různého stupně. Zkoušený kandidát provádí rozbor, zhodnocuje vyučovací postup a zúčastňuje se též sám činně vyučování.

4. Zkouška způsobilosti se děje tak, aby zjistila vyučovací schopnosti kandidáta. Profesor může být definitivně jmenován teprve po dvou letech praxe.

Oživení otázky pedagogické přípravy vedlo v roce 1935 k tomu, že se na filozofické fakultě v Praze konala znovu anketa, která se zabývala pedagogickou přípravou středoškolských učitelů. Anketa byla uspořádána 16. února a jejím organizátorem byl Ústřední spolek československých profesorů. V anketě se dospělo k závěru, že dosavadní čtyřleté studium by bylo zapotřebí rozšířit na pět let, přičemž by se poslední rok věnoval výhradně studiu pedagogickému a praktické přípravě na učitelskou práci. Účastníci ankety pak přijali usnesení, v němž se požadovalo sestavit stálou komisi, která by zpracovala shromážděné materiály a podle nich připravila konečný návrh na tutu přípravu. Následující společenský vývoj však již nedovolil, aby se v řešení těchto otázek pokračovalo. Celá problematika nové koncepce učitelského vzdělání (ať již šlo o vysokoškolskou přípravu učitelů národních škol, nebo o zkvalitnění odborné i pedagogické přípravy středoškolských učitelů) zůstala tedy během první republiky více méně v podobě návrhů a některých teoretických koncepcí. Lze říci, že význam meziválečného období spočívá v tom, že se vyjasňovaly představy jak o organizaci, tak o obsahu učitelského vzdělání, k čemuž ve značné míře přispěly dvě výrazné pedagogické osobnosti — Otokar Chlup a Václav Příhoda.

## LITERATURA

- HENDRICH, J.: Uvádění do praxe na pedagogické akademii bratislavské. In: *Věstník pedagogický*, 11, č. 2, 1933, s. 58—64.
- KÁDNER, O.: K otázce reformy učitelského vzdělání. In: *Pedagogické rozhledy*, 29, č. 1, 1919, s. 2—6.
- KÁDNER, O.: O vysokoškolském vzdělání učitelstva. In: *Pedagogické rozhledy*, 30, č. 1, 1920, s. 5—10.
- KLIMES, R.: Po anketě — a co nyní? In: *Školské reformy*, 20, č. 1, 1938/1939, s. 3—5.
- KREJČÍ, V.: *Boj o vysokoškolské vzdělání učitelů v českých zemích (1890—1939)*. Ostrava 1978.
- ČUBÁLEK, J.: Praktický výcvik chovanců na pedagogiích. In: *Pedagogické rozhledy*, 30, č. 2, 1920, s. 112—118.

- PRAŽÁK, F.: Návrh zákona o vzdělání učitelstva škol národních. In: Věstník pedagogický, 4, č. 1, 1926, s. 8—12.
- Škola vysokých studií pedagogických v Brně. Sborník přednášek a studií. Brno 1931.
- VEITZ, J.: Mezinárodní sjezd středoškolských profesorů v Praze. In: Střední škola, 4, č. 6, 1924, s. 162—186.
- VEITZ, J.: Pedagogická příprava středoškolských učitelů a mezinárodní sjezd v Rize. In: Střední škola, 14, č. 2, 1934, s. 65—72, 142—149.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty. Praha 1924.
- Věstník ministerstva školství a národní osvěty. Praha 1926.
- Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy. Praha 1922.

## ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МЕЖДУ ДВУМЯ МИРОВЫМИ ВОЙНАМИ

Если 19-ое столетие создало основу системы образования учителей для отдельных типов школ, которые в то время возникали, во время первой республики в дискуссиях последовательно уточнялись представления о том, какое педагогическое учреждение возьмёт на себя роль педагогической подготовки учителей в рамках высшего образования и каким образом должно быть определено её содержание. Дело в том, что учителя начальных школ и городских училищ получали образование в четырёх-летних педагогических училищах и преподаватели средних школ получали педагогическую подготовку в течение своей специальной учёбы в университете в педагогическом семинаре и после окончания они дополняли свои теоретические знания и практические навыки в течение испытательного года.

Принимая во внимание, что речь шла о повышении квалификации учителей начальных школ и городских училищ на уровне высшего образования и о новом содержании педагогической подготовки преподавателей средних школ, вышеприведённые вопросы решались в следующих двух направлениях. Что касается повышения квалификации учителей начальных школ и городских училищ в университете выкристаллизовались три группы взглядов. Первая группа защищала существующие педагогические училища, вторая образование в вузе и третья группа настаивала на организации самостоятельно существующих учреждений. Так как государство никакой вариант не осуществило, учителя решили эту проблему за счёт взаимопомощи. И таким образом в 1921 году была открыта Škola vysokých studií pedagogických в Праге и в Брно. В обоих учреждениях повышение квалификации учителей длилось два года. На платформе данной взаимопомощи независимо от государства возник в Праге в 1929 году педагогический факультет. Под давлением отмеченных фактов и под давлением всей учительской общественности в 1930 году государство наконец организовало годовые курсы в Братиславе (Státní pedagogická akademie) а спустя год также в Брно и в Праге. Это был результат многолетнего стремления к повышению квалификации учителей начальных школ и городских училищ на уровне высшего образования.

Менее успешно решался вопрос педагогической подготовки преподавателей средних учебных заведений. Несмотря на то, что указанная проблематика была уже включена в опросник министерства образования 1919 года а в 1926 году в Вестнике министерства образования был опубликован проект данной подготовки, всё осталось без изменений. Можно, следовательно, сказать, что значение периода между двумя войнами заключается в том, что тогда кристаллизовались представления как об организации так и содержании повышения квалификации учителей, во что вложили свою значительную долю две педагогические личности — Отокар Хлуп и Вацлав Пржигода.

## DIE LEHRERBILDUNG IN DER ZEIT ZWISCHEN DEN ZWEI WELTKRIEGEN

Während im 19. Jahrhundert die Grundlagen eines Systems der Lehrerbildung für die in dieser Zeit entstehenden Schultypen geschaffen wurden (die Volksschullehre

und Fachlehrer an Bürgerschulen wurden an vierjährigen Lehrerbildungsanstalten ausgebildet, die künftigen Gymnasialprofessoren erwarben während des Studiums ihrer Fachrichtung im Rahmen des pädagogischen Seminars eine pädagogische Bildung; sie ergänzten dann ihre theoretischen Kenntnisse während des Prüfungsjahres durch praktische Fertigkeiten), gelangte man in der Zeit der 1. Republik durch Diskussionen zur Klärung der Vorstellungen darüber, was für eine institutionelle Grundlage und was für einen Inhalt das pädagogische Hochschulstudium haben soll.

Im Hinblick darauf, daß es sich um die Problematik der Hochschulbildung von Volksschullehrern und Fachlehrern an Bürgerschulen und um eine neue Auffassung der pädagogischen Vorbereitung von Gymnasialprofessoren handelte, wurden die angeführten Fragen in zwei Richtungen gelöst. Soweit es um die Hochschulbildung von Volksschullehrern und Fachlehrern an Bürgerschulen geht, haben sich am Anfang der 1. Republik drei Gruppen von Ansichten herausgebildet. Die erste Gruppe war für die Erhaltung der bisherigen Lehrerbildungsanstalten, die zweite eine Hochschulbildung an den Universitäten und die dritte vertrat die Gründung einer selbständigen Hochschuleinrichtung. Da vom Staat keine neue Variante realisiert wurde, hat die Lehrerschaft zur Selbsthilfe gegriffen. Und so wurde im Jahre 1921 in Prag und Brno die zweijährige Schule für höhere pädagogische Studien eröffnet. Auch durch Selbsthilfe entstand im Jahre 1929 in Prag die Private pädagogische Fakultät. Unter dem Druck dieser Fakten und unter dem Druck der Lehrerschaft wurde im Jahre 1930 die einjährige Staatliche pädagogische Akademie in Bratislava und ein Jahr später in Brno und Prag vom Staat eröffnet. Da war das Gesamtergebnis des langjährigen Bestrebens nach einer Hochschulbildung für Lehrer an Volks- und Bürgerschulen.

Mit einem noch geringeren Erfolg wurde das Problem der pädagogischen Vorbereitung von Gymnasialprofessoren gelöst. Obwohl die angeführte Problematik bereits in die Erhebung des Schulministeriums vom Jahre 1919 im Zusammenhang mit dem Bestreben eine Reform der Mittelschulen (Gymnasien) durchzuführen, einbezogen wurde, und im Jahre 1926 im Anzieger des Schulministeriums ein Entwurf dieser Vorbereitung erschienen ist, wurden keine konkreten Maßnahmen getroffen. Man kann also zusammenfassend feststellen, daß die Bedeutung der Zeit zwischen den zwei Weltkriegen für die Entwicklung der Lehrerbildung darin beruht, daß sich die Vorstellungen über ihre Organisation und ihren Inhalt geklärt haben. In bedeutendem Maße haben dazu zwei hervorragende Persönlichkeiten auf dem Gebiet der Pädagogik — Otakar Chlup und Václav Přihoda beigetragen.

