

Sup, Jan

**Pedagogický seminář MU a jeho účast ve sporech o charakter meziválečné pedagogiky**

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1994, vol. 43, iss. 128, pp. [79]-101*

ISBN 80-210-1412-1

ISSN 0068-2705

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112821>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JAN SUP

## **PEDAGOGICKÝ SEMINÁŘ MU A JEHO ÚČAST VE SPORECH O CHARAKTER MEZIVÁLEČNÉ PEDAGOGIKY**

Polistopadová snaha navázat na meziválečné pedagogické myšlení není bez úskalí. Československo v roce 1918 zdědilo po Rakousku-Uhersku české školství v neutěšené situaci. Chyběly školní budovy, učitelé, nedostávalo se materiálního vybavení i finančních prostředků. Úroveň základního a středního školního vzdělání byla v mnohonárodnostním státě značně rozdílná, jiná v Čechách, na Moravě a ve Slezsku, jiná na Slovensku a na Podkarpatské Rusi. V této situaci bylo uskutečnění radikální národní školské reformy neobyčejně obtížný úkol.

Samostatnou kapitolou meziválečné pedagogiky se stal zápas o charakter české pedagogiky, který byl poznamenán vypjatým společenským prostředím, národnostními třenicemi i spory mezi novými ideologiemi. Pedagogiku ovlivnily především střety mezi proudem pozitivistické a herbartovské pedagogiky, pragmatické a duchovědné pedagogiky, vědecké a tzv. nevědecké pedagogiky. Důležitou úlohu v něm sehráli členové Pedagogického semináře Masarykovy univerzity.

### **1. Vliv společenských podmínek na vývoj meziválečného školství**

První světová válka silně prohloubila pocity sociální a národnostní nespravedlnosti, zradikalizovala myšlení a cítění širokých vrstev a v mnoha směrech ho naklonila až k sociální utopii. Po skončení války velká část českých učitelů očekávala rychlé změny ve školské politice nového státu. Školství se stalo důležitou součástí společenského zápasu o upevnění vnitropolitické struktury Československé republiky, jejího legislativního ukotvení. Před školskou reformou stály minimálně tři základní úkoly. Prvý zahrnoval řešení otázky vztahu českého školství a školství národnostních menšin. Druhý měl řešit postavení náboženské výchovy na státních školách. Třetí úkol byl neméně obtížný, týkal se sociálního i profesního postavení učitelů, jejich vysokoškolské přípravy..

Prvním krokem legislativního opatření bylo posílení struktury českých škol, především ve smíšených národnostních oblastech. Zákon o menšinovým ško-

lách,<sup>1</sup> který umožňoval vznik nových škol v každé obci, kde žilo alespoň 40 dětí české národnosti<sup>2</sup>. Na základě úpravy zákona z dubna 1920 přešly menšinové školy (české i německé) pod kontrolu státu. Dozor nad nimi přebraly školské výbory, nejprve volené, později jmenované.

Proti rozšiřování českých menšinových škol<sup>3</sup> ve smíšených oblastech republiky sílil odpor, zvláště ze strany německého obyvatelstva a jeho politické reprezentace. Jejich protesty se stupňovaly až vyústily ve formulaci požadavku na vytvoření „školské a kulturní autonomie“<sup>4</sup>. Tuto vážnou společenskou situaci zčásti řešil zákon o služebním slibu učitelstva obecných a měšťanských škol. Ve svých důsledcích měl však represivní účinek, šel až tak daleko, že ten kdo se slibem nesouhlasil, pozbyl učitelské místo a nárok na plat.<sup>5</sup>

Neméně závažné napětí vzniklo mezi státní mocí a katolickou církví. Svárem se stala vládní koncepce bezkonfesijní státní školy, bez církevního vlivu a náboženské výchovy. Již v listopadu 1918 byla zrušena povinná účast žáků na náboženských úkonech a cvičeních a rovněž dozor učitelů byl při náboženských obřadech zcela dobrovolný. Spor se prohloubil, když v květnu 1919 vyšlo ministerské nařízení, které vyzývalo státní školy k odstranění náboženské výzdoby a symbolů ze školních budov. Výnos vyvolal třenicemi mezi nekonfesní částí učitelů s nábožensky založenými rodiči a velké části veřejnosti. Na několika místech státu došlo k demonstracím proti tzv. Habrmanovým školským zákonům, zvláště silné protesty byly v katolických oblastech Moravy<sup>6</sup>.

Protikatolické nálady postupně zeslábly, zvláště když došlo k dohodě vládnoucích politických stran a pružnější politice křesťansko sociální strany (později strany lidové vedené J. Šrámkem). Služba na státních školách byla považována za „veřejnou službu“, kterou mohl vykonávat každý občan s příslušným vzděláním, bez ohledu na náboženské vyznání. Definitivně byly tímto zákonným opatřením zrušeny povinné dohledy ředitelů a učitelů při náboženských obřadech žáku, celibát učitelek aj.

V červenci 1922 vyšel dlouho očekávaný školský zákon tzv. malý školský zákon, který přinesl významné změny, ustanovil osmiletou školní docházku, vymezil povinné učební předměty na obecných a občanských (měšťanských) školách, stanovil vyučovací jazyk, zprostil žáky bez vyznání povinnosti účastnit se povinného náboženství a přinesl řadu dalších dílčích změn.

<sup>1</sup> Cit. d. Menšinové školy.

<sup>2</sup> Ve smíšených oblastech to byly děti českých úředníků, policistů, soudců, učitelů, vojáků atd.

<sup>3</sup> Termín „menšinová škola“ podle zákonů z let 1919-1920 byl později považován za ne správný, zejména z hlediska ústavního výkladu národnostních menšin v první republice.

<sup>4</sup> Jejich zástupci se obrátili na rakouský parlament, na základě mezinárodních smlouv je však rakouská vláda musela z parlamentu vyhostit.

<sup>5</sup> Praxi při zakládání českých menšinových škol kritizoval filozof Emanuel Rádl v knize Válka s Němci, Praha 1928, s. 5.

<sup>6</sup> Do Prahy odjela velká delegace z celé Moravy, kterou vedl J. Šrámek.

Neudržitelné se však staly sociální podmínky učitelů. Pod hrozbou učitelské stávkou vláda přijala tzv. paritní zákon, který zrovnoprávněval učitele s ostatními státními zaměstnanci. Na mnoha místech státu nedošlo ke zvýšení platů učitelů, protože paritní zákon nebyl důsledně dodržován, sociální problémy učitelů zůstaly nedořešeny.<sup>7</sup>

Problematika českého školství po roce 1918 patřila mezi velmi citlivé oblasti společenského života. Soupeření politických stran bylo nelítostné. Připomeňme si, že během dvacetileté existence Československé republiky se vystřídalo osmnáct vlád. První ministr školství a národní osvěty G. Habrman, zkušený poslanec Říšské rady od roku 1907, se za války sblížil s T. G. Masarykem, ve své ministerské funkci usiloval především o prosazení koncepce „světské“ školy. Ale již v letech 1920–1921, v krajně vypjaté společenské situaci, se stal ministrem školství a osvěty J. Šusta, významný profesor historie na KU. Za necelý rok ho vystřídal Vavro Šrobár, zásadní odpůrce slovenského klerikalismu a propagátor čechoslovakismu. Za rok na to, v době založení Pedagogického semináře MU (ve školním roku 1922–1923) vede již ministerstvo školství a osvěty Rudolf Bechyně, sociálnědemokratický politik, zásadní odpůrce komunistické ideologie. Od roku 1925 se postupně v ministerském křesle vystřídali Otakar Srđínko, agrární politik, profesor KU, histolog a embryolog, organizátor českého vysokého školství, dále Jan Krčmář právník, profesor UK, Milan Hodža předák slovenské agrární strany, odpůrce slovenského separatismu, Emil Franke spisovatel, překladatel a politik české strany socialistické, spolupracovník Eduarda Beneše a méně známý Engelbert Šubert. Snad nejbliže k uskutečnění školské reformy měl ministr školství z let 1929–1934, slovenský sociálnědemokratický politik, čechoslovakista, Ivan Dérer.<sup>8</sup>

Z tohoto krátkého exkursu lze pochopit, jak důležitou součástí prvorepublikového společenského života byla školská politika. Výzvy k radikální školské reformě se staly předmětem politického zápasu. S. Hessen<sup>9</sup> charakterizoval prvorepublikovou školskou politiku takto: „Korporativní demokracie se tu osvědčila jako strážkyně tradice a jako faktor tlumící nežli jako nositel pokroku“. A tak po vzniku první republiky vznikla paradoxní situace, školská politika nového státu si ještě po dobu deseti let podržela základní znaky minulé monarchie.<sup>10</sup> Obrat ve vývoji školství přece jenom nastal. Nerozhodný a opatrný přístup ke školní reformě „shora“ byl jednou z příčin, proč se reforma začala prosazovat „zdola“, především v rámci hnutí pokusných škol.

<sup>7</sup> Proti omezení paritního zákona protestoval veškerý učitelský tisk, zejména Učitelské noviny.

<sup>8</sup> Od roku 1932 do roku 1937 (12. až 16. vláda) byla tvořena československo-německou koalici.

<sup>9</sup> Viz jeho práce Školství v demokracii, str. 26.

<sup>10</sup> Samostatně Rakousko již školskou reformu uskutečnilo.

## 2. Charakteristika členů Pedagogického semináře MU

Pedagogický seminář Masarykovy univerzity vznikl na Filozofické fakultě<sup>11</sup> ve školním roce 1922–23. Jeho pedagogická a vědecká činnost je oprávněně spojována s osobností Otokara Chlupa (1875–1965) a jeho spolupracovníků. Na prvním místě s Janem Uhrem (1891–1942). Ve třicátých letech pak s pedagogickým psychologem Stanislavem Velinským (1899–1991) a s pedagogem a didaktikem Josefem Dvořáčkem (1896–1948). O vědecké práce členů Pedagogického semináře je dodnes mimořádný zájem, v odborných kruzích bývá souhrnně označován jako „Brněnská pedagogická škola“, nelze jí však považovat za „školu“ ve smyslu názorové jenoty.

Zakladatel Pedagogického semináře O. Chlup přišel na Masarykovu univerzitu ve školním roce 1922–23, jako vyzrálý pedagog (skoro padesátník). Již v době studia češtiny a francouzštiny na Karlově univerzitě (1895–1900) projevil hluboký zájem o pedagogiku, psychologii a filozofii. Od roku 1899 působil jako středoškolský profesor, začínal v Novém Městě na Moravě, pak v Praze, v Náchodě, a znovu v Praze. V roce 1914 byl nasazen na bojiště první světové války.

Úroveň evropské pedagogiky poznával na několika zahraničních studijních cestách (Londýn, Jena, Lipsko, Paříž aj.) před první světovou válkou i po jejím skončení. Vedle vedení Pedagogického semináře se podílel na koncepci Školy vysokých studií pedagogických v Brně, přednášel na Komenského univerzitě v Bratislavě, organizoval pedagogický výzkum, redigoval časopis *Nové školy* (vydáváný Společností nových škol v Brně). Napsal rozsáhlé pedagogické dílo, například: „Vývoj pedagogických idejí v novém věku“ (1925), „Pedagogika“ (1933), „Středoškolská didaktika“ (1935) aj.

Po celý život byl pod názorovým vlivem marxistické levice. V roce 1942 penzionován. Na akademickou půdu se znovu vrátil po druhé světové válce (již jako sedmdesátiletý), výrazným způsobem se podílel na budování jednotné socialistické školy a koncepci marxistické pedagogiky.<sup>12</sup>

Jan Uher přišel do brněnského Pedagogického semináře v roce 1925. Po krátké učitelské praxi byl v roce 1914 odveden do rakousko-uherské armády. Teprve po skončení války začal studovat filozofii a češtinu na Karlově univerzitě. Záhy, po příchodu na studia do Prahy, se stal na dva roky osobním knihovníkem (1919–1922) prezidenta T. G. Masaryka. Po ukončení studia působil krátce na Ministerstvu školství a osvěty. Četné zahraniční cesty a studijní stáže na evropských univerzitách (Lipsko, Hamburk, Berlín, Ženeva, v roce 1934 Moskva, v roce 1937 Francie i v zámoří, v roce 1926 byl v USA) mu umožnily poznat evropskou i americkou pedagogiku. J. Uher přednášel také na Komenského univerzitě v Bratislavě, na škole Vysokých pedagogických studií v Praze a v Brně. Publikoval pedagogické práce, které jsou dodnes aktuální, například *Problém*

<sup>11</sup> Filozofická fakulta zahájila činnost v roce 1921.

<sup>12</sup> Člen KSČ, již od založení strany v roce 1921.

kázně (1924), Základy americké výchovy (1930), Filosofické základy pedagogiky (1933), Středoškolský student a jeho svět (1939) aj.

J. Uher zůstal po celý život věren národní Masarykovské tradici, aktivně se věnoval výchově v tělovýchovné organizaci Sokol. Po uzavření vysokých škol v roce 1939 se zapojil do odboje proti fašismu (Obrana národa). Jeho život byl násilně ukončen fašistickou zvlášť, v roce 1942 v Berlíně byl popraven gestapem.

Stanislav Velinský působil v Pedagogickém semináři Masarykovy univerzity od roku 1926 do roku 1933, nejprve jako odborný asistent později jako docent. Po studiu psychologie a francouzštiny na Karlově univerzitě pobýval na studijních stážích na univerzitách v Paříži, New Yorku aj. Jeho pobyt na Masarykově univerzitě byl provázen určitým nepochopením ze strany některých profesorů. Přednášel také na Vysoké škole pedagogických studií v Brně a v Praze. Po návratu do Prahy v roce 1933, založil Spolkové reálné gymnázium Společnosti pro individualizaci výchovy (1936). Po dobu druhé světové války pobýval mimo Prahu. V květnu 1945 byl zraněn v boji na pražských barikádách. Po skončení druhé světové války přednášel na Karlově univerzitě. V roce 1948 odešel s celou rodinou do emigrace, přes Německo a Kanadu do USA, kde po dobu dvanácti let vedl psychologickou kliniku. Penzi se rozhodl prožít v Evropě, přestěhoval se do Oxfordu. Prahu navštívil až po listopadu 1989, v roce 1991 zemřel v Anglii<sup>13</sup>. Jeho pedagogické působení v Pedagogickém semináři doposud nebylo plně odborně zhodnoceno. Dodnes je jeho dvoudílný spis Individualizace metod (1931) v pedagogice základním studijním pramenem.

Josef Dvořáček působil na různých brněnských školách jako učitel. Konec první světové války ho zastihl na frontě v Rusku, osudem se mu stala anabáze „ruského legionáře“ (do vlasti se vrátil až v roce 1920). Po návratu z války znovu nastoupil do učitelských služeb na brněnských školách. Aktivně se zapojil do organizace pedagogického života. Studium filozofie a historie na Masarykově univerzitě ukončil až v roce 1930. Již po dobu studia se stal úzkým spolupracovníkem O. Chlupa. V třicátých letech vykonal několik zahraničních cest (Lipsko, Paříž aj. ). Do Pedagogického semináře MU byl oficiálně přijat až dva roky před uzavřením vysokých škol. Věnoval se především obecné pedagogice a didaktice, známá je jeho práce Problém aktivity žákovy ve vyučování (1936) aj.

Závěrem lze shrnout, že Pedagogický seminář MU měl v meziválečném období dvě klíčové osobnosti. Jak O. Chlup, vedoucí semináře, tak o šestnáct let mladší J. Uher jsou absolventi Karlovy univerzity (1900, 1921), na oba silně zapůsobil filozofický pozitivismus i Masarykův realismus, oba vytvářejí díla v kontextu evropské pedagogiky, jejich názory na průběh školní reformy i obsahové zaměření pedagogiky jsou však přece jenom odlišné.

<sup>13</sup> Zemřel v Oxfordu dne 5. 11. 1991.

### 3. Spory o koncepci reformní pedagogiky

Snahy o školskou reformu můžeme vystopovat již před první světovou válkou, a to nejen v českém prostředí Rakouska-Uherska, ale téměř v celé Evropě. V Čechách i na Moravě bylo reformní hnutí spojováno s národnostním zápasem, v pedagogice se nejsilněji projevilo v kritice herbartismu. Protiherbartovské tažení mělo několik etap. Jedna vyvrcholila s příchodem T. G. Masaryka (1850–1937) na obnovenou českou univerzitu (1882) a měla jasný program, „vyvést české myšlení ze suchopáru německého herbartismu“ a oživit společenský život „proudem myšlení anglického a francouzského na jedné a ruského na druhé straně“ (K. Štech, Masarykův sborník IV. ).

Tato předválečná protiherbartovská tradice našla odezvu také v meziválečné pedagogice. Nejdůležitější protiherbartovský proud vyšel z řad představitelů české pozitivistické pedagogiky. Do čela se postavil Josef Úlehla (1852–1933), propagátor pozitivistických prací H. Spencera (1820–1903), a zastánce darwinismu a mechanického evolucionismu (člověk je „zvláštní živočich“). Větší význam pro české reformní hnutí měly jeho pokusy s „volnou školou“, které sice nebyly v plném souladu s cíli pozitivistické výchovy, ale přispěly k uvolnění výkladu tradičního paradigmatu: subjekt-objektového vztahu.<sup>14</sup>

Posuďte sami s jakou sugestivní rétorikou zpochybňuje tradiční výuku na školách: „Chceme děti učití ctnostem, ale nedáme jim jednatí, nýbrž mluvíme k nim slova, chceme je učití pracovitosti, 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, ale zavřeme je do čtyř školních zdí a mluvíme k nim opět slova“. (Rozpravy metodické, 1929)

J. Úlehla se však prosadil jako vůdce moravského učitelstva, zejména té jeho části, která zaujímalá protiklerikální postoje. Mimořádný význam měl jeho návrh Zákona o organizaci školství nového státu, který zveřejnil již v roce 1918.<sup>15</sup>

Problémy poválečné školy a její reformy se staly také jedním z ústředních témat I. sjezdu učitelů v roce 1920<sup>16</sup>. Sjezdu se zúčastnila vládní delegace v čele s T. G. Masarykem. Jeho krátký projev přišel zřejmě v pravou chvíli. Vyzval v něm učitele a školy, aby se staly „organismem, té klidné a řeknu drobné revoluce, která nás čeká“. Ve svém vystoupení pak rozvedl základní teze školské politiky nového státu:

- Škola má být vpravdě národní.
- Demokratičnost školy a vzdělání dětí patří k sociálnímu programu státu.
- Škola má být pro život. To znamená vychovávat dítě v přesvědčení, že „věda, poznání pravdy, je veliká, ohromná mravní moc, kterou všichni uznáváme“.

<sup>14</sup> Bez změny v chápání subjekt-objektového vztahu, by se reformní pedagogické proudy neprosadily.

<sup>15</sup> Osnova zákona o národním školství. Časopis Dílna lidskosti č. 1, Brno 1918.

<sup>16</sup> Sjezdu se zúčastnilo asi 7000 učitelů.

- Nejen horovat pro morálku, nýbrž jí konkrétně a prakticky prosazovat, vychovávat politicky. Ale vzápětí dodává „škola nemůže být semeništem politického stranictví, nýbrž školou vzdělání“.
- Škola nesmí zapomínat u žáků pěstovat smysl pro krásu, umění a charakter.
- Učitelé ve škole nemůže jít o to, čemu učí, nýbrž jak se žáci učí. Prvořadým úkolem je osvojit si „metodu myšlení a směřování, aby každý člověk, když je toho potřeba, mohl rozřešit daný praktický problém“.
- Škola již nemusí lhát, jako za absolutismu církevního a státního.
- Učitel není jen učitelem, je živým příkladem<sup>17</sup>. Musí nejen „učit“, ale i „učit se hledat pravdu“.

V závěru svého projevu podpořil stavovské požadavky učitelů a vyzval vládu, aby co nejvíce prostředky přispívala na školství a výchovu.

Na sjezdu však zazněly také radikální představy o školní reformě. Část účastníků sjezdu předkládá podnět k založení organizace Československé obce učitelské<sup>18</sup>, jejíž svépomocnou vzdělávací institucí se pak stala Škola vysokých studií pedagogických (ŠVSP), která formou „dálkového studia“ poskytovala učitelům v činné službě učitelské vzdělání. Převážně levicově orientovaní učitelé později založili organizaci Socialistické sdružení učitelů (1922), která do svého programu zahrnuje také obhajobu stavovských a sociálních požadavků učitelů. Vlivem protináboženských nálad části učitelské veřejnosti, byly již méně vnímány kritické hlasy z druhé strany, například z Katolického spolku českých učitelů na Moravě a ve Slezsku, které upozorňovaly na důsledky přílišného radikalismu ve výchově a vzdělání mládeže.

Pojmy „reformní hnutí“ či „reformní škola“ byly v meziválečné odborné literatuře chápány značně nejednotně. K. Rýdl (1992, str. 5) člení meziválečné reformní hnutí na dvě období. Do prvního období začleňuje pokusné školy z první poloviny dvacátých let, které vedly „silné individuality“, z nichž mnohé dospěly k originálním výsledkům. Do druhého období pak řadí „řízené reformní hnutí“ z druhé poloviny dvacátých a počátku třicátých let.

V českých zemích vznikají tři „teoretická reformní centra“. Brněnské centrum vedl Otokar Chlup, jeho splupracovníci se sdružili kolem časopisu „Nové školy“. Do čela Reformního sboru ve Velké Praze se postavil Josef Hendrich (1888–1950). Komisi pro reformu školy při ŠVSP (Škole vysokých studií pedagogických) vedl Václav Příhoda (1889–1979). Tři výrazné meziválečné pedagogické osobnosti formulovaly přece jenom zcela odlišné koncepce školské reformy. Ten kdo očekával postupné sjednocení jejich reformních stanovisek musel být nutně zklamán. Spory kolem ideových konceptů školské reformy zásadním způsobem ovlivnily celé meziválečné pedagogické myšlení.

<sup>17</sup> Také ve smyslu odrakouštění.

<sup>18</sup> Československá obec učitelská sdružila 12 dosavadních učitelských organizací.



O. Chlup se ve Středoškolské didaktice (1935, str. 96) vyjádřil o reformní pedagogice značně skepticky a dokonce se nám zdá, že její záměry nepochopil. „Pedagogický reformismus“ považoval jen za „pokračování herbartismu“. Odůvodňoval to tím, že zejména u nás se reforma soustřeďuje jen na formy a postupy vyučování a zcela opomíjí výchovné metody a obsahové zaměření výchovy, „stejně jako to dělal herbartismus předtím“, píše O. Chlup.

Stanislav Vrána (1888–1966), zkušený organizátor reformního hnutí, však viděl spory kolem školní reformy zcela jinak. Ne všichni protivníci reformního hnutí měli stejný názor, „nýbrž často je sbližovala pouhá negace, pouhý odpor proti novotám“ (1946, str. 46). A dále pokračuje: „Sotva někdo s něčím začal, již se bilo na poplach. Tu jsme se báli racionalismu, a líčili jsme budoucí život pod jeho vlivem jako život zbavený duše a vnitřních hodnot, člověka jako robota bez srdce a bez citu. Báli jsme se behaviorismu, ale nikdo podrobně neanalyzoval jeho podstatu a neukázal, v čem je nebezpečí, aniž kdo určitě prokázal, že máme u nás stoupence mechanického Watsonova behaviorismu. Báli jsme se měření výsledků školské práce a vytýkali jsme reformátorům, že chtějí v didaktice všechno měřit, ačkoliv po rychlém překonání dětských nemocí testování byl u nás zaujat velmi kritický poměr k této pomůcce moderní didaktiky. Všeho jsme se už napřed báli...“.

Přílišná horlivost „výchovných reformátorů“ vedla často k jiným extrémům. V pedagogické literatuře a časopisech najdeme doklady o tom, jak se po první světové válce upravovaly články ze spisů B. Němcové, K. V. Raise, bratří Mrštíků atd. a to jen proto, „aby v nich nebylo nic, co by připomínalo křesťanský život“ a jeho vliv na výchovu mládeže.<sup>19</sup>

J. Uher zcela upřímně píše<sup>20</sup>: „Nevědělo se ani, v čem je ten Herbart tak špatný, moderní bylo mluvit proti němu. A tedy se jednak obracely jeho věty, jednak se psalo na jeho účet, co mu vůbec nepatřilo. Doufejme, že obdobné „vědecké manýry“ nenajdou živnou půdu i v současné pedagogické argumentaci.

#### 4. Pokusné školy a diskuse kolem jejich „nové ideologie“

Pokusné školy podnítily zájem o didaktické experimenty učitelů. S. Vrána (1946, str. 19) připomíná, že pokud se na škole uskutečnil jen ojedinělý pokus, nebyla taková škola považována za „pokusnou školu“. A dodává, „teprve tehdy, když se začaly řešit základní pedagogické otázky na celé škole, a to tak, že se tím pozměnila struktura a povaha celé práce, šlo o pokusnou školu“. Hlavním smyslem pokusných škol bylo „sloužit školské reformě, t.j. myšlence, aby se způsob výchovy a vyučování zlepšil na všech školách.“

O výsledky pokusných škol začalo projevovat zvýšený zájem Ministerstvo školství a národní osvěty, na duben 1929 svolalo anketu ke školské reformě.<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Vychovatelské listy, roč. 1932, č. 3.

<sup>20</sup> Věstník ÚSJU, Brno 1932.

<sup>21</sup> Školské reformy, 10, č. 1, 1928.

Jejím výsledkem bylo, že došlo k rozšíření pokusných škol (kolení), především na těch školách, které měly pro reformní práci podmínky.

Předmětem diskuse se stal návrh o řízení pokusných škol, který připravil V. Příhoda. Zdůvodnění návrhu publikoval v řadě článků: „Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra“<sup>22</sup>, „Návrh na vybudování reformních škol v Praze“ (1929), „Organizační a učební plán reformních škol“ (1930). Teoretické zobecnění výsledků pak shrnul do práce „Ideologie nové didaktiky“ (1936).

Očekávalo se, že Příhodův návrh na řízení pokusných škol vzbudí diskusi, ale že vyústí v tak ostrý spor, který poznamená pedagogické myšlení na několik desítek let, to snad nikdo nepředpokládal. Hlavní oponenti V. Příhody vzešli právě z brněnského Pedagogického semináře. Zásadní výhrady měl především O. Chlup. Než dáme slovo oponentům, připomeňme si hlavní myšlenkovou strukturu „ideologie nové didaktiky“. Obsahovala:

- ideu pokroku,
- ideu jednotné školy,
- ideu pracovní školy,
- ideu výchovnou,
- ideu demokracie.

Do čela své ideové koncepce postavil zcela záměrně ideu pokroku.<sup>23</sup> „Pokrok“ vymezuje jako „účelové pojetí vývoje“ ve směru „od statické k dynamické škole“. Dynamická škola byla nejen symbolem pokroku, jejím cílem bylo zprostředkovávat žákům „stále se měnící obraz“ života. V. Příhoda v něm preferoval postup od celku k částem, od strukturální celistvosti k celistvosti diferencované, jehož praktické důsledky nazývá metodou globalizace.

Ani idea pracovní školy se neobešla bez výhrad oponentů. V. Příhoda v ní oživil známý princip J. A. Komenský: „Žákům práce, učitelům řízení“. V pracovní škole se pojem „práce“ rozšířil o význam „učební práce“ a „učební aktivity žáků“. Učitelům se zdůrazňovalo, že učební aktivitu žáků nemohou jen „řídít“, ale prostřednictvím didakticky upravených „životních situací“ aktualizovat, a její obsah obohacovat tak, aby si z vlastní činnosti odnesli i nové zkušenosti.

Na učební aktivitu žáků navazovaly výzkumy nových individuálních výukových metod. O jejich rozvoj se zvláště zasloužilo Hnutí za individualizaci výukových metod, v jehož čele stál S. Velinský. Výsledkům výzkumů věnoval dvoudílný spis Individualizace metod jako základ zvýšené výkonnosti školské práce. V prvním díle se zaměřil na Principy a motivy individualizace metod, v druhém pak analyzoval Soustavy individualizovaného učení (Praha 1933). Využití soustav individuálních metod na školách mělo příznivý dopad na vlastní procesy učení. Obohatilo metodickou práci učitelů a působilo na rozvoj indivi-

<sup>22</sup> Školské reformy, 10, č. 1, 1928.

<sup>23</sup> „Pokrok“ měl značnou frekvenci (až módní výraz).

duálních schopností, zvláště u nadaných žáků. Prostřednictvím individuálních metod se akcentovala samostatná práce žáků s informacemi, jejich vyhledávání, třídění a logické zpracování, což přispělo k oživení metodické práce na školách.

S. Velinský byl s dosaženými výsledky na pokusných školách nadšen. Doporučil učitelům základní krédo vědecké práce, „bez svědomitého, soustavného, podrobného a exaktního výzkumu nelze splnit daný cíl pokusných škol“. Jen dokonalé zvládnutí vědeckých metod a jejich uplatnění v aplikacích na pokusných školách může vést k úspěchu. Experimentální vědecká práce se stala organickou součástí všech projektů pokusných škol, ale také důležitou součástí přípravy učitelů. To dnes zcela chybí. St. Velinský byl přesvědčen, že jediné výsledky výzkumů mohou dát pravdivou odpověď na otázku „co bychom měli dělat nebo oč bychom měli usilovat při výchově a vzdělávání mládeže či dospělých“<sup>24</sup>.

O. Chlup diskusi o využití individuálních výukových metod rozšiřuje o podmínky jejich uplatnění (Pedagogika, 1936). Upozorňuje na to, že daltonský učební plán není vhodný pro výuku mladšího školního věku. Varuje učitele před tím, že „u krajního samostatného učení“ může dojít k povrchnosti při osvojení „asociací a zvyklostí“, které se pak „jen těžko dají odstranit v pozdějším věku“. A dále připomíná, že individuální výukové metody dostatečně nepodporují „kooperativní učení“<sup>25</sup> a tedy mají negativní vliv na vztahy mezi učitelem a žákem.

Příznivou odezvu našla na pokusných školách idea výchovného působení, zvláště přinesla změny do forem spolupráce mezi školou a rodinou. Ve větší míře, než tomu bylo tehdy běžným zvykem, si začali učitelé zvat rodiče na školní besídky žáků i na ukázky z průběhu vyučování. Nové demokratické prvky pronikaly do řízení školy. Na školách se zakládaly školní samosprávy žáků a rodičů. Na třídních schůzkách (hodinách) se začala objevovat nová výchovná tematika, školy se snažily rozšířit svůj vliv vedle žáků také na rodiče. Některé pokusné školy šly ještě dále, zakládaly žakovské kluby, organizovaly zájmové kroužky, vytvářely podmínky pro vydávání školního časopisu, experimentovaly se zavedením tzv. výchovných týdnů apod.

K rozšiřování výsledků pokusných škol přispěla celá řada pedagogických časopisů. Například časopis „Dílna lidskosti“, vycházel v Brně v letech 1918–1924. Dále časopis „Školské reformy“ (vycházel od roku 1919 až do 1940) pravidelně zveřejňoval výsledky pokusných škol a vědecké práce učitelů. „Věstník pedagogický“ (1923–1944), „Tvořivá škola“ (1925–1939), „Nová škola“ (1926–1935, péčí O. Chlupa) a další pedagogické časopisy zveřejňovaly aktuální problematiku pedagogického života. Meziválečná produkce časopisů byla skutečně bohatá, z dnešního hlediska přímo příkladná.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Školské reformy, 10, č. 1, 1928.

<sup>25</sup> Pedagogika, 1948, str. 270.

<sup>26</sup> Dodejme, že výsledky zveřejňoval také nejstarší časopis „Komenský“, který vznikl 1873, dodnes vychází péčí Ped. fakulty MU, „Paedagogium“, který vycházel od roku 1879, později, Pedagogické rozhledy“ aj.

### 5. Spory o „jednotnou školu“ se staly pro českou pedagogiku osudné

Idea jednotné školy se v meziválečné pedagogice objevila ve dvou odlišných koncepcích, jednu předložil V. Příhoda, druhou O. Chlup. V. Příhoda usiloval o sjednocení měšťanské školy s nižším stupněm střední školy v „jednotnou diferencovanou střední školu“. Její realizace byla podmíněna vznikem větších školních celků, s dostatečným počtem žáků. Bez splnění této podmínky nebylo dost dobře možné naplnit myšlenku diferenciaci podle schopností žáků, obsahu a rozsahu učiva, výběru učebních předmětů apod. Zvláště pak diferenciaci podle zájmu žáků o studijní obory — humanitní s klasickými a moderními jazyky, obory technické, zemědělské apod. — vyžadovala limity pro naplnění jednotlivých tříd.

O. Chlup tento Příhodův návrh „jednotné diferencované střední školy“ zamítl. Postavil proti němu návrh jednotné (nediferencované) měšťanské školy. Obhajobu návrhu opřel o následující argumentaci: „slučovati principy nižší školy střední a školy měšťanské není šťastné, protože obě školy se liší co do výchovných cílů, tak co do obsahu i metod“. Obvinil V. Příhodu, že jeho návrh je jen „manévrem“, který má sloužit k tomu, aby odvedl „pozornost od reformy měšťanské školy, kterou chápu jako jediné oprávněnou jednotnou školu pro věk žactva od 11 do 14 let“. O. Chlup se totiž domníval, že všechna mládež by měla „projítí touto vpravdě lidovou a obecnou školou a teprve po jejím absolvování by měli žáci pokračovat na různých vyšších středních školách, ať rázu všeobecného nebo odborně vzdělávacího“<sup>27</sup>.

Výměna názorů se dále přirostřovala. V. Příhoda rozšiřuje argumenty o sociální a politická hlediska<sup>28</sup>. Poukázal na to, že k programu jednotné diferencované střední školy se hlásí především pokrokové politické strany které propagují „rovný přístup ke vzdělávání“ a proto předpokládají „jednotnou výchovu pro všechny děti bez rozdílu náboženských, hospodářských a stavovských“.

O. Chlup vytýkal V. Příhodovi, že jeho návrh je jen dílem kompromisu a proto „postrádá myšlenkové jádro, které by obsahovalo filozofické, sociologické, psychologické a etické zdůvodnění“. A poukázal na to, že učební osnovy jednotné střední školy „přepínají myšlenku regionalismu, usilují o předčasnou diferenciaci žáků, a zavádějí nedomyšlenou volitelnost předmětů apod.“. Kritiku přitvrdil, obvinil V. Příhodu z přílišného intelektualismu, škodlivé racionalizace školní práce, přemrštěné testování, předepisování didaktických postupů učitelům apod..

Dnes je zřejmo, že názorový střet nemohl vyústit v kompromisní řešení. Patřil mezi ty spory, na které nelze zapomenout. Protože ovlivnil průběh meziválečné školní reformy, a zdá se, že byl předzvěstí pounorové „socialistické jednotné

<sup>27</sup> Viz Nové školy, č. 5, 1931.

<sup>28</sup> V. Příhoda připravoval program jednotné střední školy pro sociálně demokratickou stranu.

školy“, která se stala nepříliš šťastným osudem pro několik generací, u jejíhož zrodu byl přítomen nejen O. Chlup.

## 6. Spory o meziválečný charakter pedagogiky

Vývoj meziválečné pedagogiky se ubíral několika myšlenkovými liniemi. V čele duchovědné pedagogiky stál Josef Hendrich (1888–1950). Jeho práce „Filosofické proudy v současné pedagogice“ (1926) dala podnět k nebývale ostré diskusi o charakteru pedagogiky. Iniciativu převzala pozitivistická pedagogika, zvláště pak proud vědecké pedagogiky, který reprezentoval Václav Příhoda (1889–1977), který polemiku rozvířil článkem „Pedagogika vědecká a filosofická“ (1926). Bez velké publicity se v brněnském kulturním prostředí zformoval proud pedagogiky perennis, pod vedením brněnského filozofa Josefa Kratochvíla (1882–1940). Do diskuse o charakteru pedagogiky se zapojili také členové Pedagogického semináře.

O. Chlup ještě nebyl ve dvacátých letech názorově vyhraněn. Na jedné straně projevoval sympatie s vědeckou pedagogikou, na druhé straně hledal inspiraci v dialektice novověkých ideálů.

Tato nevyhraněnost se projevila také v pokusu o roztřídění empirických názorů na pedagogiku<sup>29</sup>.

1. Do první skupiny zařadil názory, které „pochybují o potřebě pedagogické a didaktické teorie“ a opírají se jen o „životní“ a „výchovné“ zkušenosti.
2. Druhou skupinu tvořily názory, které považují pedagogiku za „individuální umění“, za projev mimořádného nadání pedagogů<sup>30</sup>.
3. Třetí skupina obsahovala názory, které jsou poplatné „zdravému rozumu“.
4. Čtvrtou skupinu tvořily názory, které prosazují vyznavači kvantitativní pedagogiky a psychologie, kteří se řídí tezí E. Thorndika, že „vše co existuje, existuje v nějakém množství.“
5. Pátá skupina zahrnovala názory, které se především orientují na kvalitativní jevy a procesy v pedagogice. Do této skupiny zařadil O. Chlup také sám sebe.

J. Uher rozhodně nepatřil mezi nekritické obdivovatele O. Chlupa. Inklinoval spíše ke skupině duchovědní pedagogiky, řadil se do blízkosti J. Hendricha. Dokonce K. Rýdl považuje J. Uhra za křesťanského pedagoga. „Věda sama pro pedagogiku nestačí“, píše J. Uher a pokračuje: „Žádná věda, která chce být živá, se nemůže vzdát filosofického postoje“. Zdůrazňuje, že česká pedagogika se nemůže vyvíjet cestou „filozofie pozitivismu ani pragmatismu“, její duchovní orientace musí čerpat z české historické tradice, z koncepce českého „realismu“<sup>31</sup> J. A. Komenského a T. G. Masaryka. J. Uher, společně s J. Hendrichem, tento způsob myšlení nazývali „pedagogickým realismem“.

<sup>29</sup> Pedagogika, 1936, str. 7.

<sup>30</sup> „Pedagog“ v nejširším slova smyslu.

<sup>31</sup> Jde rozhodně o rozdílné pojetí realismu.

Po druhé světové válce J. Hendrich se k těmto meziválečným sporům v pedagogice vrátil. Označil je za malicherné. V Úvodu do obecné pedagogiky (1946)<sup>32</sup> spory shrnul, ani po tolika letech vědeckého bádání a sporů se v pedagogickém myšlení mnoho nezměnilo, a pokračuje: šlo jen a jen „o slova a jejich smysl“. Pro pedagogiku by mělo větší význam najít odpověď na otázku: „Jakou vědou jest pedagogika“. Mluvíme-li o pedagogice jako vědě, píše dále J. Hendrich, máme především na mysli „jeden z možných způsobů vědeckého zpracování“ poznatků o výchově a vzdělání. A vtipně poznamenává, proto se pedagogika nemohla dělit na vědeckou a duchovnědnou, protože protikladem k „vědecké“ je „nevědecká“ pedagogika.

Meziválečná diskuse o vědeckosti pedagogiky však otevřela jeden z nejpálčivějších problémů teoretické pedagogiky. Zpochybnila explanační a predikční schopnosti pedagogické teorie. Dále poukázala na to, že pedagogika nemůže ustrnout jen u definičního vymezení typu „pedagogika je věda o výchově“, a odlišné systematizace poznatků, byť ve formě dokonalých kategoriálních systémů.

Analytický pohled na průběh meziválečné diskuse však přinesl poznatky o existenci relativistické vědecké argumentace. Příkladem relativizace teoretických konceptů pedagogiky je již parciální existence pozitivistických, racionalistických, pragmatických či marxistických názorů. Zdá se, že právě relativistické chápání výchovných ideí vedlo k soupeření a ke krizi pedagogického myšlení. Průběh meziválečné diskuse v pedagogice jasně prokázal, že musíme odlišovat „soupeření idejí“ od jejich „pluralitní koexistence“, od výzvy k zápasu o pokrok, a od skutečného „pokroku“.

U O. Chlupa se relativistický názor projevuje v hledání koncepce „pozitivistické“ (později marxistické) dialektiky. Všimněme si jeho doporučení: Pedagogiku musíme „budovat jako vědu na principu exaktnosti“, na druhé straně však žádá po ní, aby si vytvořila „vlastní filozofii“, jež by přihlížela nejen k exaktním základům, ale i ke „kulturním hodnotám“, a k „životnímu názoru“. Takováto koncepce musí nutně vést k „dialektickému univerzalizmu“ nebo k modelům „složitého dynamického systému“, jehož řešení v podstatě neexistuje<sup>33</sup>.

Poměrně velká pozornost se v meziválečné pedagogice věnovala, zařazení pedagogiky mezi vědní disciplíny. O. Chlup píše<sup>34</sup>, že „poměr pedagogiky k jednotlivým vědám přírodním a duchovním způsobil mnohá nedorozumění a mnohé nejasnosti, které byly na újmu samostatnosti vědecké pedagogiky. “ Pro některé pedagogy se stala jen „užitou biologii, psychologii, pedopsychologií, sociologií“ apod.

O tom, že pedagogika nebyla často vnímána jako samostatná vědní disciplína svědčí i úvahy Josefa Tvrdeho (1877–1942), pozitivistického filozofa, blízkého

32 Ve třetím vydání spisu.

33 Viz Úvod do pedagogiky z roku 1933.

34 Viz cit. d. str. 18.

spolupracovníka Pedagogického semináře. V práci *Filozofie a pedagogika* zveřejnil předpověď o zrodu „moderní pedagogiky“. Předpověď vycházela jednak z racionální úvahy, jednak obsahovala podmínky, které shrnul do těchto tří základních okruhů:

1. Moderní pedagogiku nelze chápat jako aplikovanou filozofii (jak jí například definuje J. Dewey).
2. Moderní pedagogiku nelze formulovat dokonce ani jako aplikovanou psychologii (jak jí například charakterizuje T. G. Masaryk v *Konkrétní logice*).
3. Moderní pedagogiku nelze budovat ani jako aplikovanou sociologii (jak jí například chápe E. Durkheim).

Úvahy J. Tvrdeho se pak znovu vracejí k otázce o „filozofické neurčitosti“ pedagogiky. Záměrně se ptá: Která filozofie by měla být východiskem pro formulaci výchovných cílů? Zdá se, že teleologická problematika vedla pedagogiku k mnoha simplifikacím. J. Tvrdý se domníval, že odpověď nám dá filozofie, která svým vědeckým zaměřením povede k popření jak transcendentálního (nadpřirozeného) tak imanentního (přirozeného) cíle. A doporučil, abychom cíle hledali v intencích vědecky formulované pozitivní výchovy. Můžeme tak dojít ke kruhovému tvrzení, problém vědecké pedagogiky se zúží na hledání cíle výchovy nikoliv na jeho obsah. Na tyto metamorfosní teleologické sublimace může seriózní pedagogika jen stěží přistoupit.

Zařazení pedagogiky do vědního systému utrpělo historickou konstrukcí stadií vědeckého poznání podle A. Comta (1798–1857)<sup>35</sup>. Tedy v době, kdy pedagogika postrádala vědeckou systematizaci, byla ve stádiu zrodu. V pozdějším třídění vědních disciplín, například u T. G. Masaryka, zvláště v jeho *Konkrétní logice*<sup>36</sup>, je již považována za aplikovanou či užitou disciplínu. Nicméně T. G. Masaryk předložil obecná kritéria, podle kterých můžeme její úroveň hodnotit i dnes:

1. kterým předmětem se jednotlivé vědy zabývají,
2. jakou mají metodu,
3. jaké části,
4. jaké místo zaujímají v soustavě vědní,
5. jaké věcné a metodické vědy s ní ve spolek souvisejí,
6. jakou mají historii, aby se vědělo, jak se budou brát v budoucnosti.

V meziválečném období došlo k zásadnímu posuvu zařazení pedagogiky mezi vědní disciplíny, když se podle těchto náročných kritérií dostala mezi aplikované, empirické a experimentální vědní disciplíny na jedné straně, na druhé straně došlo ke vzniku filozofie výchovy, se silnou etickou a kulturní orientací.

## 7. Pozitivistická pedagogika versus herbartismus

Snad žádný pedagogický směr nebyl předmětem tolika kritických soudů jako český herbartismus. A to i přesto, že k jeho představitelům patřila řada univer-

<sup>35</sup> Trojí stadium vědeckého vývoje: teleologické, metafyzické a pozitivní.

<sup>36</sup> Comtův návrh redukoval na dvě stadia: teologické (mytické) a vědecké (logické).

zitních osobností: Josef Dastich (1835–1870), Gustav Adolf Lindner (1828–1887), Josef Durdík (1837–1902), František Čupr (1821–1882), estetik Otakar Hostinský (1847–1910) a další. Proti herbartismu se postavil především pozitivismus<sup>37</sup>, který v meziválečném období pronikl do všech společenských disciplín. Nejrazantněji se však projevoval psycholog František Krejčí (1858–1934). Václav Černý (Paměti 1994, str. 84) vzpomíná na F. Krejčího jako na svéráznou osobnost, tvrdohlavého pozitivistu, volnomyšlenkáře a neústupného „psychofyzického paralelistu“.

Silná skupina pozitivistů se však prosadila také do pedagogiky. Na přelomu století to byl František Čáda (1865–1918), etik a pedopsycholog, Otakar Kádner (1870–1936) významný pedagogický teoretik a historik pedagogiky, umírněnější a rozkolísaný František Drtina (1861–1925) a další. Z nové nastupující generace pak Václav Příhoda, Josef Tvrdý, filozof, ředitel Pedagogické akademie v Brně<sup>38</sup>, O. Chlup a další.

Ideové zaměření pozitivistické výchovy snad nejpřesvědčivěji popsal Josef Černý (1863–1942) v práci Úkoly výchovy (1897). Přestože práce pochází z ranného období pozitivismu, má zvláštní ilustrativní hodnotu. Shrnuje „univerzální principy“ pozitivní výchovy do jednoznačného funkčního systému. Patří k nim tzv. Tomášův princip: „Dokud neuvidím, a svými smysly se nepřesvědčím — neuvěřím“ (str. 52). Aposteriorní princip: „Fakta jsou ty skutky, činy a činnosti, děje a procesy, které jsou potvrzeny na základě zkušenosti“. Princip zákona: „Nejvyšší forma poznání má formu vědeckého zákona“. Dále pak princip jakosti života: „Vездеjší život a jeho jakost jsou tím jediným, co je z naší zkušenosti nejjistější, jen o něm se můžeme sami přesvědčit“.

Základem pozitivistické výchovy se však stala „pozitivní mravnost“. J. Černý (str. 58) píše, že pozitivní mravní výchova se řídí principem, který „není výmyslem někoho, není ani zjevením ve smyslu zákonů jistou autoritou oznámených, nýbrž jest plodem věkovitého výběru lidským intelektem, výběru těch způsobů činnosti tělesných a duševních, které se ve vývoji lidstva osvědčily nejprospěšněji a nejkrajněji“, a dále zdůrazňuje, že závisí jen a jen „od plodné aktivity člověka“. Tyto principy převzala také meziválečná pozitivistická pedagogika.

U O. Chlupa nacházíme jinou variantu pozitivistického myšlení, klade v něm důraz na působivost protikladů. Například: „Řecká výchova svým zdůrazněním zdatnosti, krásy tělesné a duševní, harmonie, eurythmie, kalokagathie má zajisté na mysli dokonalý život na tomto světě, kdežto středověká scholastická výchova, nedbajíc přirozené harmonie těla a ducha, obrací zřetel k cílům zásvětí a posmrtného spojení s bohem.“ (Pedagogika, Brno, 1936, str. 4). Srovnávání idejí s odlišnými historickými znaky má evidentně slabá místa, komparace nesnese přísnější posuzování, právě proto vyniká její ideologický kontext.

<sup>37</sup> Vliv A. Comta, J. S. Milla, H. Spencera.

<sup>38</sup> Umučen fašisty 13. 3. 1942 v koncentračním táboře Mauthausen.



V pozitivistickém myšlení našly široké uplatnění racionálně konstruktivistické metody. Jejich přísné interpretační schémata často umožnily vznik novodobých mýtů o výchově. Tak tomu bylo například v sociální variantě pozitivismu tzv. meliorismu, který některé pedagogické dogmatiky nadchnul, protože pokládal výchovu za základní prostředek přeměny světa. Věřil, že výchova může ovlivnit sociální, kulturní a mravní pokrok lidstva, a prostřednictvím vědeckého řízení a výchovy dovést lidstvo k novému společenskému pokroku.

Pro pozitivisty bylo dílo J. F. Herbarta, například jeho práce „Všeobecná pedagogika z cíle výchovy odvozená“ (1806), zásadně nepřijatelné. Především proto, píše Ivo Tretera (KU, 1989), že „promlouval jiným jazykem“, především proces konverze filozofie v pedagogiku je typický pro dílo J. F. Herbarta, a to i tehdy, když mluví o chovancově vzdělávání či jeho vychovatelnosti, nebo hledá odpověď na otázky poddajnosti chovanců vůči pedagogickému působení, stejně je tomu tak, když sleduje účinky výchovy na kultivaci chovanců apod. Nejznámější je jeho příspěvek o fázích (formalizaci) řízení vyučovacího procesu pomoci čtyř stupňů: jasnost, asociace, systém, metoda. Nejdůležitější meziválečná kritika byla zaměřena na herbartovskou psychologii. Vytýkala jí mechanismus představ, a jejich dynamiku — „pochod k sobě se řadících představ“, na jejímž principu vysvětlovala procesy učení, a která byla pojímána jako „matematická psychologie“.

Vedle českého herbartismu měli na formování pedagogického myšlení vliv pražští němečtí herbartovci, nejčastěji je vzpomínán Otta Wilmann (1839–1920). Herbartovskou pedagogiku pokládal za „vlastní spojovací článek filozofických disciplín“. Velké usilí vynaložil na přípravu spisů J. F. Herbarta k vydání v chronologickém pořadí (Lipsko, 1873–1875). O. Wilmann se vyznačoval neobyčejně pozitivním vztahem k českým herbartistům. Zvláště pak jeho soubor přednášek věnovaný „filozofii perennis“ byl blízko k meziválečné koncepci „pedagogiky perennis“, jejíž význam viděl, podobně jako později náš J. Kratochvíl, v sepětí individuálně a sociálně orientované pedagogiky, na její vazby společenské a dějinné.<sup>39</sup>

## 8. Nový proud duchovědné pedagogiky — pedagogika perennis

O tom, že meziválečné Brno se stalo centrem pedagogiky perennis, se zatím nezmiňuje žádná učebnice historie pedagogiky. V meziválečném období se pedagogika perennis pokusila vzkřísit výchovné hodnoty, které stály mimo oficiální (akademické) pedagogické proudy. Signum perennitas (lat. perennitas-trvalost myšlenek, věčnost) pro filozofii, stejně tak pro pedagogiku, představuje duchovní hodnoty „prověřené věky“. Základní východisko pedagogiky perennis je syntetický pohled na výchovné hodnoty „staré, střední i nové doby“. V meziválečném období zvláště kriticky upozorňovala na důsledky neuvážených změn ve výchově, které diktuje zradikalizované myšlení.

<sup>39</sup> Viz *Výchovné listy*, I, 1926.

K pochopení významu pedagogiky perennis můžeme využít analogické úvahy Jana Patočky (1907–1977), předního českého filozofa a komeniologa, který rozděluje filozofii na dva proudy. Hlavní proud označuje „philosophia perennis“, a k němu přistupují filozofické koncepty „marginální“, jenž dávají odpověď na filozofické otázky, které jsou akcentovány v určitém čase a na určitém místě. Obdobný příklad J. Patočka uvádí v předmluvě k dílu J. A. Komenského, když dělí jeho didaktické poznatky na „generalis“, které především usiluje o pochopení lidské blaženosti a zaměřují se na to, jak k ní dojít; a na didaktiku „specialis“, která řeší konkrétní obsah a vzdělávací úkoly jednotlivých stupňů škol.

Teleologická stránka pedagogiky perennis je určena nadčasovou dimenzí, s hodnotou „vyššího řádu“, než jakou nabízí utilitární pedagogika. Erazim Kohák (1993, str. 18) vysvětluje hodnoty „vyššího řádu“ slovy: „Ať mluvíme jakoukoli řečí je horizont filozofie perennis univerzálně lidský a otázky s nimiž se potýká, jsou věčné otázky smyslu skutečnosti a místa člověka v ní, všude a stále, nikoli jen určitého dne či hodiny.“

Integrující osobností novotomistické filozofie meziválečného období se stal brněnský novoidealista (jak se sám označoval) Josef Kratochvil (1882–1940). Svě spolupracovníky sdružoval kolem časopisu pro křesťanskou pedagogiku, filozofii a psychologii Vychovatelské listy. Patřili k nim například Josef Kachlík (1859–1940), teolog, křesťanský filozof a komeniolog, zakladatel muzea J. A. Komenského v Nivnici. Novoscholastik Josef Pospíšil (1845–1926), který vynaložil značné úsilí o obnovení znalostí díla Tomáše Akvinského a další. Fyziolog a „filozof citu“ František Mareš (1857–1942), novoidealistický filozof Ferdinand Pelikán (1885–1952) a také Vladimír Hoppe (1882–1931), reprezentat novidealistické filozofie na meziválečné Masarykově univerzitě, zvláště jeho práce Předpoklady duchovní filozofie a náboženské víry, (Brno, 1935).

Josef Kratochvil pocházel z Dolních Kounic, doktorát filozofie získal na Gregoriánské univerzitě v Římě (1904), po studiu pracoval jako středoškolský profesor v Příboře. Druhý doktorát filozofie získal na KU v Praze (1919). Od roku 1910 působil v Zemské knihovně v Brně. Vytvořil rozsáhlé filozofické a pedagogické dílo. J. Kratochvil byl pro meziválečnou pedagogiku známou pedagogickou osobností. Působil na brněnských gymnáziích a pravidelně pořádal prázdninové kurzy z filozofie, pedagogiky a psychologie pro katolické učitele. Například S. Vrána cituje jeho zásady filozofické práce : „první a základní podmínkou filozofie ducha je naprostá nepředpojatost, volnost. Filozof nesmí znáti předsudků, neboť to jsou největší nepřátelé syntézy ducha“ (1946, str. 42) o svém filozofickém přístupu k pedagogice napsal: Usiluji o to, jak „překlenout propast mezi světem vnějším a vnitřním, fyzickým a mravním, jak proniknout za hranice smyslna, a poznat to, co se za těmito jevy skrývá...“.

J. Kratochvil se však nevyhýbal ani aktuálním tématům meziválečné pedagogiky. Připomeňme si alespoň práce Otázky pedagogické (Brno, 1930), Dnešní proudy pedagogické (Vychovatelské listy, 1932) aj. Kriticky v nich posuzoval

využívání scientačních (přírodovědných) metod v pedagogice, zvláště pak metod pedagogického měření a následného zpracování pedagogických dat statistickými metodami. Oprávněně se domníval, že tak složité procesy jako jsou výchova a vzdělání, nelze v plném rozsahu zkoumat formou experimentů, které většinou stejně vedou jen k neuspokojivým parciálním výsledkům. O pozitivistickém vlivu na výchovu soudil, že se zcela rozplynula ve „vlastní pozitivistické filozofii“, aniž by zanechala pro výchovu nové duchovní vzory. Reduktivní principy v behaviorální psychologii a pedagogice považoval za pouhé reakce organismu na vnější vlivy z okolí. Reformní pedagogiku přilehavě nazval „pedagogikou převratnou“, pedagogikou bez tradic, jako „opravdovou revoluci v dosavadní výchově“.

Těžiště pedagogického myšlení viděl v „pedagogice filozofické“, ve filozofii výchovy, která „nejenom stanoví svoje pojmy na základě filozofickém, ale je filozofickým zkoumáním duchovního života člověka s ohledem na jeho výchovu“. V jedné ze svých přednášek na konferenci učitelů katolických škol koncipoval myšlenku, že „všechny výchovné otázky, byť by byly na první pohled sebestoprávnější a sebejednodušší, dotýkají se vždy ve svých důsledcích otázek životního a světového názoru“. Představa o pedagogice, která se nerozvíjí na filozofickém základě, t.j. pedagogika, která si neklade otázky o smyslu života a o smyslu výchovy, která „neuznává trvalé hodnoty života“, je podle J. Kratochvila zcela absurdní.

Teleologie pedagogiky perennis byla v díle J. Kratochvila provázena úsilím o syntézu etických a výchovných hodnot. Ve snaze propojit poznatky o výchově, jejichž počátek lze hledat v antickém myšlení, pokračovat v tomisticko — aristotelovské interpretaci křesťanské výchovy, přes novověké myšlenkové proudy až k současnosti, představují základní hodnoty lidské kultury. Bez jejich výchovné dimenze bychom jen ztěží mohli o lidské kultuře mluvit. Jestliže se pedagogika perennis hlásí k odkazu křesťanské kultury již svým způsobem nazírání — sub specie aeterni, pod zorným úhlem věčnosti, je její příslušnost mezi duchovědné pedagogické proudy zcela logický. Duchovní stránka člověka je ve výchově považována za určující a bytostní.

Duchovní rozměr pedagogiky obohatil V. Hoppe filozofií „citových jistot“ a intuicí, kterou staví proti jednostrannosti rozumu. Východisko vidí v syntéze věd, umění, filozofie a náboženství. Bez této syntézy, píše V. Hoppe, nepronikneme do oblasti duchovních zážitků, která jsou nesrovnatelně méně proniknutelné než oblast vnějšího, diskursivního poznání. „Moderní civilisace tím, že spočívá na mechanickém názoru a technické kultuře, přetrhla jakékoli spojení s duchovním a mravním kosmem, jehož ovšem za nynějšího stupně vzdělanosti nelze obnovit“ (str. 7).

Volání po duchovním řádu nacházíme jak ve filozofii, tak v pedagogice F. Drtiny, profesora filozofie a pedagogiky na UK, blízkého spolupracovníka T. G. Masaryka. Ale také v práci *Metoda Habáně* (1899–1984), významného novotomistického etika. Jednoznačně se k filozofické pedagogice hlásí Josef Hendrich. Do její široké koncepce lze zahrnout také filozofa a pedagoga Paula Natorpa

(1854–1924), novokantistu, který se staví proti empirické výchově, proti tomu „co jest“, staví „to co má být“.

Česká meziválečná pedagogika perennis nebyla bez mezinárodního vlivu. Novotomistické koncepce lze najít v pedagogice F. W. Foerstera, J. Martiana, E. Gilsona, G. Marcela, R. Hutckinse aj. Jejich společnou myšlenkou je, že lidské bytí a jeho hodnoty můžeme pochopit jen tehdy, když se začneme ptát po jejich smyslu.

Všimněme si jak F. W. Foerster koncipuje pedagogiku na základě odpovědi na otázku Co je člověk? Odpověď hledá jak v analytickém tvrzení, tak v poznatcích filozoficko-náboženských. Dochází k zajímavému závěru, že vědecká představa o člověku je více či méně neúplná a dokonce v mnoha případech zcela nepravdivá. Zejména tehdy, když lidská bytost (ovšem nejen její duše), je vykládána bez její duchovní podstaty, což právě pro koncepci výchovy bývá rozhodující. Protože jen „duchovní svět lidské bytosti“ je prostorem pro výchovu, pro svobodnou vůli a nezávislost osobnosti, tvrdí F. W. Foerster.

Ve shodě s moderní pedagogikou se dále ptá: Do jaké míry jsou duchovní hodnoty člověka determinovány fyzickými či sociálními příčinami? Jeho odpověď stojí za pozornost: „Duše a hmota jsou substancí téže bytosti — člověka“. Individuum se stává součástí společnosti jen tehdy, jestliže usiluje o společenské dobro. Jestliže je struktura společnosti určena individuální nerovností lidí, pak základ „chaosu, rozkladu kultury a krize světa“ má příčinu v odcizení člověka od věci „vnitřního života“ a v úpadku „náboženského života“, který je schopen čelit jednostrannosti lidských „puďů a instinktů“.

J. Maritain staví před pedagogiku náročný úkol, „vést člověka k rozvoji sil, jimiž se sám formuje na lidskou osobnost“ až dojde k „nalezení vnitřní a duchovní svobody“. Důležité místo na této cestě sehrává především výchova, rozvoj intelektu, utváření vůle a výchova ke kázni. Všimněme si toho, jaký důraz klade na výchovný cíl, který vede ke zdokonalení „lidského bytí k vyšší moudrosti“. Zajímavou úlohu přitom J. Maritain přisuzuje státu, jehož politická autorita by neměla být v rozporu s „lidskou svobodou“. Stát má naopak dohlížet na to, aby se ve výchově neprosadil žádný směr, který by popíral rozvoj „duchovního života“. Proto odmítá totální formy výchovy, tzv. z vnějšku uložené, které jsou namířené proti podstatě výchovy, proti její cestě ke svobodě.

Škole J. Maritain přisuzuje nejen důležité úlohy ve vzdělávání, v rozvoji myšlení, v přístupu k samostatnému poznání a hledání pravdy, ale poukazuje také na existenci dalších výchovných vlivů. Školu nelze považovat za „velkou továrnu“, do které na jedné straně dítě vstupuje, na druhé straně z ní vychází úspěšný, pro život dobře připravený mladý člověk. Z těchto důvodů odmítá „teorii potřeb“, „teorie instinktů“ apod. a jejich aplikační varianty ve výchově člověka. Nelze akceptovat jednostrannou orientaci ve výchově jen na „vnější dění“, na výchovu jen vzhledem k okolí, jen pro potřeby společnosti.

Také perennialista R. Hutchins koncipuje výchovný systém na základě odpovědi na otázku: Kde leží hranice mezi poznáním a zkušeností? Opověď ho vede k analýze těch kategorií, které se staly jádrem výkladových schémat pozitivistické a pragmatické pedagogiky. R. Hutchins poukazuje na to, že právě rozvoj rozumových schopností umožňuje úspěšně vykonávat činnosti i v jiných oblastech, než jenom v těch, které jsou obsaženy v přímé zkušenosti. Jeho schopnost vyvozovat závěry na základě zřetězení premis mají však až konstruktivistický ráz. Například jeho konsekvence : „Výchova obsahuje vzdělávání. Vzdělávání obsahu je poznání. Poznání je pravda. Pravda je všude tatáž. Tedy i výchova by měla být všude tatáž“. Tento uzavřený kruh ho zavedl až k vizi o „jednotném světě“. Do jaké míry by byl tento „jednotný svět“ zbaven „svobody ducha“ však neodpovídá. Ve svobodné společnosti si na tyto otázky musíme najít odpověď každý sám za sebe.

## 9. Literatura:

- Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě. Ministerstvo školství a národní osvěty, Praha 1929.
- Bendlová, P.: Gabriel Marcel. Filosofický ústav AV ČR, 1993.
- Blaha, I. A.: Vědecká morálka a mravní výchova. Život a práce, Praha 1940.
- Cach, J. -Dvořák, K.: G. A. Lindner a jeho odkazy dnešku. Praha 1970.
- Cach, J.: Gustav Adolf Lindner. UK, Praha 1990.
- Čáda, F.: Herbartovská pedagogika a novokantismus. Praha 1899.
- Čáda, F.: O výchově. Melandrich, Praha 1921.
- Čálek, F.: - Kádner, B.: První sjezd čsl. učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti. Čsl. Obec učitelská, Praha 1921.
- Čečetka, J.: Testovanie na školách a jeho statistické praktikum. Učitelské nakladatelstvo, Bratislava 1934.
- Černý, J.: Rodina, škola a společnost. Praha 1916.
- Černý, J.: Úkoly výchovy individuální a sociální. Dědictví Komenského, Praha 1897.
- Černý, V.: Paměti I (1921–1938). Atlantis, Brno 1994.
- Čondl, K.: Testy v praxi školní. Státní nakladatelství, Praha 1934.
- Dastich, J.: O poměru zkoumání empirického k bádání filozofickému. Praha 1861.
- Drtina, F.: Reforma školství. Spisy sv. IV, Praha 1931.
- Drtina, F.: Vývoj teorií pedagogických v 19. století. Rozmnožené přednášky, škol. Rok 1906–07.
- Drtina, F.: Ideály výchovy. Dědictví Komenského. Praha 1925.
- Dvořáček, J.: Problém aktivity žákovy ve vyučování. Nové školy, Brno 1936.
- Ferrière, A.: Přetvořme školu! Brno 1930.
- Foerster, F. W.: Erziehung und Selbsterziehung. Zürich, 1917.
- Habáň, M.: Pfirozená etika. Trs 1991.
- Havelka, E.: O pedagogických a školských reformách Josefa Úlehly podle jeho filosofie a jeho praxe. Dědictví Komenského, Praha 1933.
- Hejdánek, J.: Filozofie a víra. OIKOYMENH, Praha 1990.
- Hendrich, J.: Pedagogika vědecká i filosofická. Věstník pedagogický IV, Praha 1926.
- Hendrich, J.: Úvod do obecné pedagogiky. Praha 1946.
- Hendrich, J.: Problém totality a střední škola. Věstník pedagogický XV, Praha 1937.
- Herbart, J. F.: Pädagogische Schriften. Bde I-III. Leipzig 1921.
- Hessen, S.: Filosofické základy pedagogiky. Unie, Praha 1936.
- Hoppe, V.: Předpoklady duchovní filosofie a náboženské víry. Brno 1935.
- Hutchins, R.: The Conflict in Education in a Democratis Society. New York 1953.

PEDAGOGICKÝ SEMINÁŘ MU A JEHO ÚČAST VE SPORECH O CHARAKTER  
MEZIVÁLEČNÉ PEDAGOGIKY

- Chlup, O.: Naše školské reformy. Nové školy IV, Brno 1930.  
 Chlup, O.: O školu měšťanskou. Nové školy, Brno 1931.  
 Chlup, O.: Pedagogika. Brno 1936.  
 Chlup, O.: Pedagogika. Úvod do studia. Nové školy, Brno 1933.  
 Chlup, O.: Pokusné a reformní školy a třídy. Nové školy VII, Brno 1933.  
 Chlup, O.: Středoškolská didaktika. Nové školy, Brno 1935.  
 Chlup, O.: Vývoj pedagogických idejí v novém věku. FF Brno, 1925.  
 Chlup, O.: Ideály nové výchovy. O novou školu. Čin, Praha 1933.  
 J. F. Herbart a jeho pedagogika. Ed. Hofmann, F. -Kyrášek, J., SPN 1977.  
 Jůva, V.: Stručné dějiny pedagogiky. Brno, Paido 1994.  
 Kádner, O.: Základy obecné pedagogiky. Díl 1–3. Unie, Praha 1926.  
 Kádner, O.: Dějiny pedagogiky. Díl 1–3. Dědictví Komenského, Praha 1923.  
 Kepřta, J.: Pokusné a reformní školy. Věstník pedagogický XIV, Praha 1936.  
 Klimeš, R.: Menšinové školy a národní spravedlnost. Jednota Komenského, Praha 1929. "  
 Kohák, E.: Jan Patočka. Filozofický životopis. H (H, Praha 1993).  
 Kořa, J. - Rýdl, K.: Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu. Studia paedagogica  
 7. Praha 1992.  
 Kovaříček, V. — Kovaříčková, i.: Vývoj školských soustav v českých zemích. UP. Olomouc  
 1989.  
 Kratochvíl, J.: Rukověť filosofie. Občanská tiskárna, Brno 1931.  
 Kratochvíl, L.: O současných směrech pedagogických. Kněhyně, Praha 1934.  
 Krejčí, F.: Filosofie posledních let před válkou. Jan Laichter, Praha 1930.  
 Krejčí, F.: Positivní etika jakožto mravouka na základě přirozeném. J. Laichter, Praha 1922.  
 Krejčí, F.: Psychologie. Bursík a Kohout, Praha 1897.  
 Křesťanství a filozofie (velké epochy). Sborník. Křesťanská akademie, Praha 1991.  
 Lindner, G. A.: Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním. Praha  
 1888.  
 Malý školský zákon. Zákon ze 13. července 1922, č. 226 Sb., jímž se mění a doplňují zákony o  
 školách obecných a občanských.  
 Marcel, G.: Christlicher Existentialismus. Warendorf 1951.  
 Maritain, J.: Dvě studie o Tomáši Akvinském. Trs 1990.  
 Martian, J.: Erziehung am Sceidewege. Haamburg 1951.  
 Masaryk, T. G.: Ideály humanitní. Praha 1990.  
 Masaryk, T. G.: Cesta demokracie. Praha, 1933.  
 Masarykův sborník. Časopis pro studium života a díla T. G. Masaryka sv. 4. Ed. Škrach, K. V.,  
 Čin, Praha 1930.  
 Menšinové školy. Zákon ze 3. dubna 1919, č. 89 Sb, změněný zákonem z 19. dubna 1920, č. 215  
 Sb.  
 Muer, J. -Hendrich, J.: Ročenky pedagogické a školské. Dědictví Komenského, Praha 1918–1932.  
 Nařízení vlády z 6. listopadu 1920 č. 605 Sb. O místních školních radách a o místních výborech  
 školních (pro menšinové školy).  
 Paritní zákon. Zákon z 23. května 1919 č. 274 Sb. Úprava služebních příjmů a výslužného učitel-  
 stva na veřejných školách obecných a občanských (měšťanských) vzhledem ke státním zaměst-  
 nancům.  
 Patočka, J.: Dvě studie o Masarykovi. Samizdat, Praha 1977.  
 Patočka, J.: Úvod. In: První svazek spisů J. A. Komenského. SPN, Praha 1958.  
 Podiven. Češi v dějinách nové doby. Rozmluvy, Praha 1991.  
 Pražák, F.: Počátky české školy pokusné. B. Kočí, Praha 1926.  
 Přihoda, V.: Hnutí za jednotnou školu. Pedagogické rozhledy XXXIX, Praha 1929.  
 Přihoda, V.: Ideologie nové didaktiky. Tvořivá škola, Zlín 1936.  
 Přihoda, V.: Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy X, Praha 1928.  
 Přihoda, V.: Pedagogika kritického realismu. Komenský LXVIII, Brno 1941.

- Příhoda, V.: Pedagogika vědecká a filosofická. Věstník pedagogický IV, Praha 1926.
- Příhoda, V.: Sedmý rok reformní práce školské. Zpravodaj reformních škol, Praha 1936.
- Příhoda, V.: Širší hlediska školské reformy. Věstník ÚSJU na Moravě XXIX, Brno 1932.
- Příhoda, V.: Nové úkoly reformního školství. Tvořivá škola IX, Zlín 1933.
- Příhoda, V.: Školská reforma. Polemické stati. Orbis, Praha 1931.
- Sedlák, J.: Pět let v pokusné pracovní škole. Dědictví Komenského, Praha 1930.
- Sup, J.: Brněnský pedagogický seminář a jeho vědecká reflexe. In: Brněnská věda a umění meziválečného období. MU, Brno 1993.
- Sup, J.: Pedagogický odkaz Josefa Kratochvíla. In: Nad Meditacemi věků (Ed. J. Gabriel). Statní vědecká knihovna a Masarykova univerzita, Brno 1992.
- Štech, K.: Masaryk pedagog. In: Masarykův sborník IV. Čin, Praha 1930.
- Tretera, I.: J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě. UK, Praha 1989.
- Tvrdý, J.: Filosofie a pedagogika. Věstník pedagogický XV, Praha 1937.
- Tvrdý, J.: Problém totality ve výchově. Věstník pedagogický, Praha 1937.
- Uher, J.: O československou školu. Brno 1932.
- Uher, J.: O československou školu. Věstník ÚSJU XXIX, Brno 1932.
- Uher, J.: O vědecký základ naší školské reformy. Věstník ÚSJU XXIX, 1931.
- Uher, J.: Filosofické základy pedagogiky. O novou školu. Čin, Praha 1933.
- Uher, J.: Základy americké výchovy. Čin, Praha 1930.
- Úlehla, J.: K rozpravě o jednotné škole. Školské reformy XI, Praha 1929.
- Úlehla, J.: Úvaha o budoucí volné škole československé. Moravskoslezská revue, Brno 1920.
- Váňová, R. - Rýdl, K. - Valenta, J.: Výchova a vzdělání v českých dějinách. Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem. Univerzita Karlova, Praha 1992.
- Váňová, R.: Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma). Studia paedagogika 0. Praha 1995.
- Velinský, S.: Soustavy individualisovaného učení. Brno 1933.
- Velinský, S.: Individualisace metod jako základ zvýšené aktivity školské práce. Praha 1931.
- Velinský, S.: Technika učitelovy práce. Věstník pedagogický XIII, Praha 1935.
- Veselá, Z.: Vývoj české školy a učitelského vzdělání. Masarykova univerzita, Brno 1992.
- Vrána, S.: Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol. Brno 1946.
- Vrána, S.: Idea volné školy a její vývoj za posledních 30 let. ÚSJU, Brno 1936.
- Vrána, S.: Josef Úlehla, jeho myšlenky a snahy o novou školu. ÚSJU, Brno 1922.
- Vrána, S.: Praxe na reformní škole měšťanské. Tvořivá škola, Zlín 1936.
- Vychovatelské listy. Časopis pro filozofii a pedagogiku. Ročník 1894–1948, (mimo 2. svět. válku).
- Význaní učitelů. Zákon z 10. dubna 1919 č. 205 Sb., jímž se mění par. 48 říšského zákona o školách obecných.
- Zákon z 12. února 1920 č. 103 Sb., Služební slib učitelstva škol obecných a občanských.
- Zákon z 13. července 1922 č. 251 Sb. Změna některých zákonů o služebních poměrech učitelstva veřejných škol obecných a občanských.
- Zákon z 23. května 1919 č. 275 Sb. Platy zatímních a suplujících profesorů státních středních škol.
- Zákon z 23. května 1919 č. 275 Sb. Platy zatímních a suplujících profesů státních středních škol.
- Zákon z 28. ledna 1919 č. 50 Sb. Zřízení druhé české univerzity.

## RESUMÉ

Pedagogical Seminar of Masaryk University and its participation in disputes about the character of the inter-war pedagogy.

The study is bent on the rise of the Pedagogical Seminar of Masaryk University between the two world wars and the pedagogical activity of its representatives — O. Chlup, J. Uher, S. Velinský and J. Dvořáček. It evaluates the inter-war pedagogy in the context of clashes of opinion of positivism, pragmatism, herbartism and the philosophical pedagogy. In the contribution the

PEDAGOGICKÝ SEMINÁŘ MU A JEHO ÚČAST VE SPORECH O CHARAKTER  
MEZIVÁLEČNÉ PEDAGOGIKY

author discusses the rise of new ideology of experimental schools and disputes about the uniform school. He referred to some disputes during the development of pedagogical thinking which had consequences for the development of pedagogy after the Second World War. Further in his work he pays attention to the „perennis“ pedagogy and its Brno school led by the novoidealist Josef Kratochvíl. Conclusions of the work are the basis for comparing with the development of pedagogy after the year 1989.



