

Veselá, Zdenka

Proměny českého školství mezi dvěma světovými válkami

In: Veselá, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, c1992, pp. 71-136

ISBN 8021004584

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122593>

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.

II. PROMĚNY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ MEZI DVĚMA SVĚTOVÝMI VÁLKAMI

2. 1. BEZPROSTŘEDNÍ POPŘEVRATOVÉ ZMĚNY A ÚKOLY VE ŠKOLSTVÍ

Převratem dne 28. října 1918 získal český národ znovu po třistaleté porobě svou národní nezávislost a došlo k osvobození Slováků, vydaných do té doby krutému maďarskému útlaku ohrožujícím jejich národní existenci. Zrození samostatné demokratické republiky otevíralo nové možnosti řešení všech otázek, které přežívaly z předchozího období, a také řešení nových úkolů, které však rovněž byly ovlivněny jak v oblasti hospodářské, tak sociální, politické a kulturní dědictvím minulosti. (J. Harna, Z. Deyl, V. Lacina, 1981, sv. 7, s. 11) Popřevratové nadšení zpočátku vyúsťovalo do oživení myšlenky Komenského o tom, že vláda věcí se navrátila českému národu znovu do vlastních rukou a že bude proto možné mnohé nově udělat. Celková atmosféra se promítla i do oblasti školství. Všechny snahy, které byly zaměřeny na změny, měly být prochnuty duchem demokracie, z níž vyplývala a měla být naplňována idea rovnosti, která logicky předpokládala jednotu všeho školství. Tato idea rovněž vyžadovala, aby výchova a vyučování bylo řízeno stejnými principy a aby byl zajištěn harmonický rozvoj celé osobnosti. Vědomí toho, že přírodní zákon rozdílu nadání je proti tomuto požadavku, pak mělo vést k takovým sociálním opatřením, aby nadané děti, bohaté i chudé, hoši i dívky, byli přiměřeně vzděláváni. V prvním rušném období se proto stát soustředil na řešení následujících úkolů:

1. vyrovnat stav školství na celém území republiky a zvýšit počet škol;
2. posílit úlohu státu nad školstvím a omezit vliv církve;
3. modernizovat školství zejména po stránce obsahové;
4. dát žákům a studentům vysokoškolsky odborně a pedagogicky připravené učitele.

V naznačených směrech se v první etapě rozvinula obrovská činnost

organizační, která byla spjatá s kvantitativním růstem všech typů škol. Výrazně pokročil kvantitativní rozvoj národních škol. Dokladem toho je Věstník ministerstva školství a národní osvěty z prvních poválečných let, v němž najdeme prakticky v každém čísle oznámení o ministerských výnosech, jimiž byly zřizovány nové obecné a měšťanské školy s českým a slovenským vyučovacím jazykem.

Vedle toho byly zakládány nové české školy střední, zejména v národnostně smíšeném území, neboť tam ve většině případů dosud české střední školy chyběly. Tak například vznikly v poválečném období nové střední školy v Břeclavi, v Brně, v Praze — Bubenci, v Českém Brodě, v Hustopečích, v Ivančicích, v Jihlavě, v Liberci, v Litoměřicích, v Mostu, v Poličce, v Prostějově (dívčí), v Přívoze, ve Znojmě, v Jaroměři, v Šumperku, v Olomouci a jinde.

Součástí tohoto procesu byl i vznik dalších českých středních škol odborných a vysokých. Připomeňme zde alespoň zákon z 12. prosince 1918, jímž byla od počátku školního roku 1919/20 založena vysoká škola zvěrolékařská v Brně, zákon ze dne 28. ledna 1919 o zřízení druhé české univerzity se sídlem v Brně, který v § 1 stanovil vytvoření čtyř fakult — právnické, lékařské, přírodovědecké a filozofické, přičemž na prvních dvou z nich určoval zahájení výuky již ve školním roce 1919/20. Zákonem ze dne 27. června 1919 byla zřízena československá státní univerzita v Bratislavě, rovněž se čtyřmi fakultami, o měsíc později 24. července 1919 byla zřízena samostatná vysoká škola zemědělská v Brně, téhož měsíce byla zřízena tříletá vysoká škola obchodní v Praze (23. července 1919).

Souhrn těchto rozsáhlých změn takto dokončil mnohaleté úsilí o zrovnoprávnění českého školství. Provedené změny vzaly sice německému a na Slovensku maďarskému obyvatelstvu v našich zemích jeho dřívější výsady, přitom však vcelku citlivě řešily potřeby jeho školství, včetně školství středního.

Nová popřevratová situace totiž ještě výrazněji ukázala diskriminaci českých škol všech stupňů. Toto tvrzení velmi názorně dokumentuje situace v Brně. V Brně byla první obecná škola zřízena po velkém úsilí jako soukromá Brněnskou maticí školskou teprve v roce 1877 a město Brno bylo po dlouhém jednání přinuceno převzít její udržování už od roku 1882. Přitom bylo v té době v Brně přes 30 000 Čechů. Před první světovou válkou muselo navštěvovat značné množství dětí německé školy. Poněkud příznivější situace byla ve školství středním. První česká střední škola byla založena již v roce 1867 (slovanské gymnázium). Před válkou bylo v Brně celkem 6 českých středních škol navštěvovaných žáky z širokého okolí. Zejména na dívčí střední školy přicházely dívky z celé Moravy; byly zde i studentky ze Slovenska. Krátce po první světové válce bylo zákonem z 12. prosince 1918 schváleno ustavení dalších tří českých středních škol v Brně. Od školního roku 1919/20 byly vytvořeny dvě expozitivity při dosavadních středních školách, ve školním roce 1920/21 byly

schválené ústavy otevřeny jako samostatné školy. Ještě v roce 1919/20 však poskytovaly střední školy v Brně tento obraz: 6 českých škol (se dvěma expoziturami), 6 německých škol. Českých studentů bylo 3 244, průměr na školu činil 540, průměr na třídu 40 studentů. Německých studentů bylo 2 090, průměr na školu byl 348 studentů, průměr na třídu 33. (Věstník MŠaNO 1920, s. 51n.)

Po válce bylo prakticky znovu budováno školství slovenské. Obecné školy mohly být zřizovány v každé obci, ve které podle tříletého průměru bylo 40 dětí školou povinných. Při obecné škole mohla být zřízena veřejná škola občanská (měšťanská), pokud do ní chodilo alespoň 400 dětí. Budování školství se setkávalo s řadou překážek, které bylo zapotřebí překonávat. Jednou z nich byl nedostatek učitelstva. V popřevratových letech byla 1/3 učitelstva po stránce pedagogické nevyhovující, až do konce roku 1921 působili na mnoha místech, zejména od světa vzdálených, učitelé bez jakéhokoliv vzdělání, rolníci, řemeslníci, kteří svou práci vykonávali lacino, ovšem také velmi jednoduše. Proto na pomoc obecnému školství na Slovensku byli služebně prikazováni nebo nově ustanovováni učitelé. (Výnos MŠaNO ze dne 2. března 1923) Byly obnovovány slovenské střední školy v místech se starší tradicí a byly také budovány nové. Usilovnou prací se podařilo poměrně v krátké době učinit kroky k odstranění důsledků maďarizace, která v rakousko-uherském panství byla právě ve středním školství značná. V posledním předválečném roce existovaly na Slovensku pouze maďarské střední školy v celkovém počtu 44 škol. (R. Neuhöfer, 1928) V průběhu školního roku 1918/19 zahájilo činnost 17 slovenských středních škol (včetně 5 škol církevních), v listopadu 1919 to bylo již 31 slovenských středních škol. Přesto i tento rychlý růst znamenal, že připadla ještě v průměru 1 střední škola na 62 612 slovenských obyvatel. Maďarské obyvatelstvo mělo 12 středních škol (samostatných nebo paralelních při slovenských školách) a 1 škola připadla v průměru na 55 475 obyvatel. Německé obyvatelstvo mělo na Slovensku 4 střední školy, tj. v průměru 1 školu na 35 830 obyvatel. (O. Kádner, 1931, díl II., s. 165)

Všechna tato čísla, k nimž by bylo možno uvést řadu dalších, znovu jen potvrzují, že teprve po vzniku samostatného státu bylo možné úspěšně řešit a dokončit mnohaleté úsilí o rovnoprávné postavení českého školství a odstranit v kvantitativní oblasti důsledky rakousko-uherské diskriminace.

Kromě této snahy se v poválečném období usilovalo v organizační oblasti o sjednocení školské správy. Proto přijímaná opatření měla převážně centralizační a unifikační charakter. Působení těchto opatření nebylo jednoznačné. Na jedné straně přispívala ke zjednodušení správy a ke zjednodušení typů škol, a tím vedla k rychlejšímu řešení nutných poválečných změn, současně však na straně druhé vedla někdy k zásahům, které nebyly vždy jednoznačně pozitivní. Jedním z významných opatření tohoto druhu byl zákon ze 27. května 1919, který rozšířil platnost pře-

vážné části směrnic pro střední školy z českých zemí na Slovensko, kde dosud platily předpisy uherské, a také malý školský zákon ze dne 13. července 1922, který řešil problematiku obecného školství.

Je nesporné, že sjednocení předpisů na celém území státu bylo důležitým předpokladem pro rychlý poválečný rozvoj národního školství, současně však některá opatření (např. omezení počtu tříd na slovenských reálkách z osmi na sedm) znamenala krok zpět v úsilí po vytvoření jednotné střední školy. Hodnotit však význam přijímaných opatření těsně po první světové válce znamená ovšem pochopit složitost situace nového státu, který spojoval území s mnohaletým odlišným historickým vývojem a rozdílnými tradicemi. Jak odlišné byly podmínky vývoje, je zřejmé např. ze zákona z dubna 1920 o zrušení koblíny a rokoviny, která zahrnovala povinnosti osadníků řecko-katolické církve na Slovensku a v Podkarpatské Rusi.

- a) „odvádět farářům, kantorům a učitelům určitou dávku z vlastní sklizně, tzv. koblínu a rokovinu,
- b) konati jim tzv. robotní dny či deníky, buďsi potahem anebo ruční prací na pozemcích farních a školských,
- c) přivázeti jim potřebné dříví k otopu,
- d) v náhradu za povinnosti uvedené pod písmenem a-c odváděti roční peněžitou dávkou, se zrušují za přispění státu.“ (Věstník MŠaNO 1920, s. 430)

Centralizace ve školské oblasti byla jednou z cest, jíž mělo být urychleno řešení poválečných problémů. Kromě sjednocení předpisů o tom svědčí řada dalších opatření z prvních poválečných let. Připomeňme ještě alespoň zákon z 9. dubna 1920, který kromě zdůraznění zásady, že „státu přísluší nejvyšší správa veškerého vychování a vyučování a dozor k němu“, posílil hlavně úlohu ministerstva školství a národní osvěty, neboť ministerstvo přešlo působnosti, „kterou měly ve věcech vysokého, středního a odborného školství dosud zemské rady školní a zemské správy politické.“ (Věstník MŠaNO 1920, s. 404)

Posilování úlohy státu nutně vedlo k některým opatřením, i když dílčím, které měly omezit, nebo přesněji vymežit vliv církve v oblasti školství. Již v listopadu 1918 byl vydán ministerský výnos, který zemským školním radám uložil oznámit na školách obecných, měšťanských, učitelských ústavech a na školách středních, že náboženské úkony nejsou součástí výuky a účast nebo neúčast na nich nemá vliv ani na známku z mravů, ani na prospěchovou známku z náboženství. Tento ministerský výnos zrušil všechny dosavadní rakouské výnosy a konstatoval, že „přestává tedy povinnost dozoru profesorského při zmíněných úkonech. Jakýkoliv nátlak v tomto směru na profesory nebo žáky konati není dovoleno.“ (Věstník MŠaNO 1918, s. 24) V řadě dalších nařízení a výnosů se dávaly možnosti osvobození od výuky náboženství vzhledem k tomu, že vyučování náboženství se stalo nepovinným.

K posilování funkce státu v oblasti školství rovněž přispívala významně politika postátňování škol prováděná již od prvních dnů po válce. Postátňování bylo zahájeno v roce 1919 na celém území republiky a přispělo rovněž státní správě k posílení vlivu nad školstvím a k praktické realizaci již uvedeného zákona ze dne 9. dubna 1920. Plnit tento zákon nebylo jednoduchou záležitostí, neboť na Slovensku bylo po převratě jen 22% obecných škol státních a 65% všech obecných škol byly školami jednotřídními. Ostatní školy obecné byly v rukou různých církví (římsko-katolické, řecko-katolické, evangelické, reformované a židovské) i jednotlivců. K této nejednotnosti došlo podle uherských zákonů. (V. Ryba, 1933)

Bezprostřední poválečné období bylo doprovázeno významným úsilím vytvořit moderní československé školství a vyřešit vzdělávání učitelů. Šlo o to, aby se překonala diskriminace českého školství z období rakousko-uherského panství nejen jeho kvantitativním rozvojem, ale také jeho obsahovým zaměřením. České školy v předcházející vývojové etapě byly české jen svým vyučovacím jazykem, ale jejich vzdělávací obsah a rovněž i jejich duch byl rakušácký. Učební osnovy českých škol byly překladem osnov německých, vliv katolicismu a oslava Habsburského rodu pramenem výchovného působení. Celý školský systém spočíval tak na základech z doby Rakouska-Uherska. Školy obecné budovaly na zákonech z let šedesátých, školy střední měly svůj počátek v roce 1849. Dívčí střední školy zůstávaly jen chudým a nerovnoprávným přívěskem chlapeckých středních škol a jejich rozvoj byl prakticky ponechán soukromé a spolkové péči. Zůstával rovněž nevyřešen starý požadavek jednotné nižší střední školy, který byl v poválečných letech značně posílen úvahami o nutnosti demokratizace vzdělání. Také vysokoškolské vzdělávání učitelů obecných škol a zkvalitnění pedagogické přípravy středoškolských profesorů zůstávalo aktuálním problémem.

To byly úkoly, které se v první etapě řešily a které bylo zapotřebí v další etapě i nadále vyjasňovat a nově koncipovat.

2. 2. ÚSILÍ O ZMĚNY V OBECNÉM ŠKOLSTVÍ

Položme si otázku, jak se vyvíjela situace v popřevratovém období ve školství obecném?

Tak, jako všichni příslušníci českého národa, tak se také všichni školští pracovníci oddávali zpočátku růžové naději, že osvobozený národ provede obratem úplnou školskou reformu v duchu nejmodernějších hesel pokroku a vytvoří dokonalou školu. Zkušenost však brzy všechny poučila o tom, že k pronikavým reformám ve školství může docházet teprve tehdy, když jsou vytvořeny společenské podmínky a když určitá reformní idea získá v národě rozhodující převahu. Těchto základních před-

pokladů na počátku republiky nebylo. Existovaly v podstatě tři hlavní objektivní překážky, které jednotlivé reformní idee nedovolovaly zcela uskutečnit.

První překážka spočívala v hospodářských potížích, které přinesla jako svůj důsledek válka, druhou překážkou byla politická roztříštěnost národa, a konečně existovala překážka historického charakteru, která vyplývala z různorodosti postavení Slovenska a Podkarpatské Rusi. Přesto však byly již ke konci roku 1918 vytvořeny při ministerstvu školství širší poradní sbory, a to pro školy obecné, pro školy střední, odborné a vysoké, které započaly ihned svou činnost a připravovaly nezbytné změny vyvolané osamostatněním československého národa. Širší poradní sbor pro školy obecné na své druhé schůzi dne 10. května 1919 jednal mimo jiné o zatímních rámcových osnovách zeměpisu a dějepisu. Vypracování nových osnov bylo svěřeno dr. Soukupovi, dr. Spalové, Čalkovi, Mazlovi a Rambouskovi. Bezprostřední, částečné obsahové změny pak byly kodifikovány „Malým školským zákonem“ vydaným MŠaNO v roce 1922. Tento zákon měl význam především unifikační, neboť jeho ustanovení se vztahovala na všechny školy v republice. Bylo jím dosaženo sjednocení národních škol po stránce obsahové i po stránce vnější organizace. Pokud jde o obsahovou stránku, zavedl tento zákon některé nové učební předměty, jejichž zařazení si vynutila změněná společenská situace. Šlo o ruční práce pro chlapce a domácí nauky pro dívky, o tělocvik a občanskou výchovu. Osnovy pro tyto nové předměty byly vydány výnosem MŠ v roce 1923. (Věstník MŠaNO 1923, s. 210n) Pro vnější organizaci byl zákon přínosem v tom, že unifikoval školní docházku znovu na 8 roků bez jakýchkoliv úlev, a to i na Slovensku a na Podkarpatské Rusi (pro Slovensko s účinností od počátku školního roku 1927/28), že nařídil postupné snižování počtu žáků ve třídě z 80 na 60 a že zavedl pro mládež od 14—18 roků pokračovací kursy, které se však v finančních důvodů dlouho nerealizovaly.

Souběžně s těmito úředními změnami se celá pedagogická fronta snažila vyřešit v rovině teoretické i praktické novou koncepci obecné školy. Jeden z prvních návrhů na změny ve školství vypracoval moravský pedagog Josef Úlehla. Mnohaletá zkušenost z práce na obecných školách (od r. 1872 na různých místech na Moravě), na školách měšťanských (od roku 1892 ve funkci učitele a později ředitele) a z funkce inspektora soukromých škol ve Vídni (1912—1914) mu umožnila již v roce 1918 vypracovat ucelený návrh na novou strukturu obecného a středního školství (Úvaha o budoucí volné škole československé — 1920). Co tento návrh předpokládal? Pod vlivem reformismu, který se rozvíjel na přelomu 19. a 20. století, Úlehla chtěl vytvořit pro děti v 1. a 2. roce školní docházky volnou školu. Tato škola neměla mít v prvních dvou ročnících stálé osnovy ani učebnice ani pevný rozvrh hodin. Dítě se mělo na procházkách a v rozhovorech s učitelem vyvíjet pokud možno podle zákonů vlastního růstu, a to jak po stránce tělesné, tak po stránce duševní. Určitou volnost měl mít také jednotný tříletý vyšší stupeň, který měl být vytvořen z nižší

střední školy a z měšťanky. Žáci si na tomto stupni některé učební předměty měli vybírat podle nadání, a tím si sami volit směr svého studia. Mohli si volit buď vzdělání humanitní, reálné, technické, strojnické a obchodní, hospodářské, matematické a pro praktický život. Povinná docházka do této školy měla trvat do 15 let. V posledním roce docházky do školy se měl žák věnovat řemeslu. Tyto své představy o tom, jak by měla vypadat nová škola předložil Úlehla k posouzení v Brně učitelské poradě, která je však zamítla.

S teoretickou koncepcí národní školy se můžeme také setkat v materiálech **sjezdu československého učitelstva a přátel školství**, který se konal v Praze ve dnech 1. až 3. července 1920. Ve školské a právní sekci vystoupil k této problematice **František Čálek**. Zaměřil se na problém jednotné školy a doporučoval zřídit čtyřtřídní občanské školy (= měšťanské) pro všechny děti bez rozdílu od 11 do 15 let. Dále předkládal k úvaze zřizovat zvláštní třídy pro děti, které se opozdily v docházce. Ale ani návrh sjezdu se neprosadil. Rovněž tak se neuskutečnily dalekosáhlé plány a návrhy další, které byly v průběhu prvního desetiletí republiky publikovány v pedagogických časopisech.

Také v rovině praktické se na počátku republiky setkáváme s řadou pokusů, které se snažily přispět k vytvoření nové školy, k novému pojetí výchovy a vzdělání, neboť vycházely z poznatku, že se starým školským systémem nelze vystačit. Tak se objevili jednotliví školští pracovníci, kteří zřizovali z vlastní iniciativy pokusné školy nebo alespoň pokusné třídy.

Ke jménům, která vytvářela tento pokusný proud, se zařadil jako jeden z prvních **František Bakule**. Zpočátku ve spolupráci s Jedličkovým ústavem, a potom samostatně, organizoval svou školu pro tělesně vadné děti na zásadě spojení školy se životem. Za hlavní prostředek tohoto spojení považoval práci, jejímž prostřednictvím vychovával a léčil děti v ústavu. Vedle toho se zabýval s postiženými dětmi intenzivně esteickou výchovou. Dětský sbor „Bakulovi zpěváci“ byl znám ve své době nejen doma, ale i za hranicemi naší vlasti (Dánsko, Francie, Německo, Maďarsko, Švýcarsko, USA). Dalším významným představitelem pokusného proudu byl **Antonín Kavka na Jedlině v Orlických horách**. Zorganizoval zde pracovní školu, v níž se děti učily v dílně řezat, pilovat, vrtat, vyrábět pomůcky k vyučování a hračky nejen pro potěšení, ale také pro užitek. Z vyráběných hraček byly známé např. malované kachničky, husy, truhly, větrné mlýnky, chaloupky, stromy ze dřeva atd., které se prodávaly u nás a rovněž v cizině. Nelze si nepřipomenout v souvislosti s těmito pokusy **Volnou socialistickou školu práce v Kladně**, kterou založili v roce 1919 **František Náprstek** a **Čeněk Janout**. Již na prvním sjezdu československého učitelstva **František Náprstek** o ní podal zprávu a podtrhl myšlenku, že tento pokus směřuje k nahrazení dosud neživotné teoretické školy denní praxí a přímou zkušeností, neboť tento způsob tříbí smyslové a poznávací schopnosti dětí, rozvíjí je a obohacuje. Jak tato škola fungovala? Již z názvu sko-

ly vyplynulo, že jejím cílem bylo seznamovat mládež pokud možno se všemi obory lidské práce, a tak ji připravovat pro budoucí socialistickou republiku. Největší důraz se proto kladl na pracovní výchovu a vlastní aktivitu. Z toho důvodu zde byly zařízeny dílny na zpracování papíru, obrábění dřeva a kovu. K těmto účelům sloužila i školní zahrada. K pracovní aktivitě napomáhala dále ta skutečnost, že žáci si veškeré úklidové práce ve škole vykonávali sami. Orientace na pracovní výchovu vedla zakladatele školy rovněž k tomu, že se zaváděly a používaly nové metody — zejména exkurze do dolů a do továren. Kladenská škola si zasluhuje naši pozornost také proto, že rozvíjela estetickou výchovu na dosud nebývalých základech. Respektování zásady aktivity v této oblasti vedlo k tomu, že žáci zorganizovali loutkové a maňáskové divadlo, komponovali dětskou operu, vymýšleli scénky a nacvičovali tance. Podněty ke své vlastní tvůrčí práci čerpali z návštěvy obrazáren, výstav a divadla. Výsledky své činnosti dovedli předvádět nejen sobě navzájem, ale s vlastním kulturním programem vystupovali dokonce na různých místech republiky. Pro podporu tvůrčí činnosti nechyběly v této škole i cesty do zahraničí. (Polsko, Německo, Itálie, Jugoslávie) Škola měla být pouze trojtřídní, s maximálním počtem 20 žáků ve třídě, celkem tedy 60 žáků ve škole. Škola neměla stálý rozvrh, ale po způsobu tolstojovské školy žáci mohli přicházet a odcházet kdykoliv chtěli, neboť se respektovala zásada volnosti a svobody. Činnost školy byla ukončena na závěr školního roku 1932/33.

V obdobném duchu byla zřízena **Pokusná pracovní škola v Holešovicích**. U jejího zrodu stáli **Jaroslav Sedlák** a **Karel Žitný**. Ministerstvo školství schválilo zahájení výuky od školního roku 1922/23. Jak z jejího názvu vyplývá, i v této škole byla středem zájmu a pozornosti pracovní výchova, pro niž byly zařízeny dílny — na práce knihařské a na výrobu zahradnického náradí. V radostném pracovním prostředí se dbalo na spojitost s mravní výchovou, a proto se kladl důraz na rozvíjení smyslu pro spolupráci, vzájemnou pomoc a službu. Tento pokus velmi záhy skončil. Trval pouze 5 let.

V souvislosti s těmito pokusy je třeba vzpomenout jména **Frank Mužík**, který v Praze vedl pokusnou třídu s dvaceti dětmi. Svůj pokus se schválením ministerstva školství započal ve školním roce 1921/22. Byla to svého druhu rovněž volná škola, v níž se vyučovalo bez rozvrhu hodin. Děti byly v prvním roce docházky zaměstnávány kreslením, hrami, zpěvem, tancem, početními hádankami, vyprávěním, poezií a ručními pracemi. Všechny tyto činnosti se měly provádět takovými metodami, aby se přiblížily škole mateřské, aby tak plynule byly děti připravovány k učení a vstup do školy pro ně nebyl náhlý. Novým momentem v uvedeném pokusu bylo to, že se orientoval na spolupráci s rodinou. Mužík poznával a studoval rodinné prostředí a instruoval rodiče o tom, jak na děti působit. Jeho pokus trval do roku 1925.

Známou postavou spjatou s popřevratovými snahami po změnách byla **Marie Kühnelová**. S povolením ministerstva školství zřídila pokusnou

školu v Praze VII. Rovněž i ona zaměřila školu hlavně na pracovní výchovu (výrobky z ručních prací), dále na tělesnou výchovu (dbala na hygienické návyky a společenské chování) a výchovu rodinnou (také na této škole se usilovalo o spolupráci s rodinou).

Ze společenské situace vyplynula nutnost řešit problematiku sirotků legionářů. A tak vznikl v roce 1919 **Dům dětství v Krnsku**. Jeho činnost je spjata se jmény **Ferdinanda Krcha, Ladislava Švarce a Ladislava Havránka**. Byl to ústav pro chlapce a dívky od 2 do 14 let. Při ústavu byla otevřena dvoutrídni obecná škola budovaná na zásadě rousseauovské přirozenosti, volnosti, aktivity a svobody. Byla zde preferována výchova tělesná, mravní a u starších žáků výchova pracovní. Existence této školy však v roce 1924 skončila. (V. Spěváček, 1978)

Díváme-li se na uvedené praktické pokusy v Čechách a na Moravě, vidíme, že jejich společným jmenovatelem byla snaha do obsahu vzdělání začlenit pracovní výchovu a ve školské organizaci respektovat žákovu individualitu a rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Můžeme říci, že se tyto pokusy ztotožňovaly s ideemi představitelů reformní pedagogiky, která se začala rozvíjet v souvislosti s novou společenskou skutečností na přelomu našeho století. Z toho důvodu se všechny pokusy snažily vytvořit nový, přátelský vztah mezi učitelem a žákem, ze školních lavic odstranit strach, zavést samosprávu dětí ve třídě, zdůraznit individuální přístup k žákovi, podpořit a rozvíjet spolupráci školy s rodinou. Bohužel, pokusy nepřinesly ve své době velký výsledek a zašly nevyužity. Školské úřady se k nim chovaly pasivně, samy nic nepodnikaly, ani k pokusům nedávaly podnět. Reforma obecného školství se přestala v dalších letech připravovat.

Nový vzruch do reformního snažení přinesl v roce 1928 znovu **Václav Příhoda** svým publikováním návrhu na jednotnou vnitřně diferencovanou devítiletou základní školu, která měla spojovat nižší střední školu se školou měšťanskou. Na základě jeho návrhu, který rozvířil ztichlou pedagogickou hladinu, svolalo ministerstvo školství na 8. – 12. dubna 1929 anketu o školské reformě. K posouzení bylo předloženo 8 otázek, na něž se snažilo najít odpověď 148 pozvaných členů. Anketa vzbudila nebývalý zájem ve veřejnosti i mezi odborníky, a to byl její největší užitek. Dále bylo jejím ziskem, že se v ní konfrontovala pedagogická teorie a praxe, že se nezaměřila tentokrát pouze na jednu kategorii škol, ale zabývala se všemi, s výjimkou školství vysokého. A to bylo jediné možné východisko, mělo-li se dospět k nějakému cíli. Hlavní bolestí tehdejší školy byla totiž nejasnost vzájemného poměru různých školských typů. Vraťme se však k tomu, co bylo předmětem jednání. Posuzovaly se následující problémy:

1. Má nižší a střední stupeň obecné školy být pětiletý s tříletým stupněm vyšším, nebo má být čtyřletý, na který by navazoval čtyřletý vyšší stupeň;
2. Má měšťanka navazovat na 5. rok obecné školy a zůstat tříletá s fa-

- kultativním ročníkem čtvrtým, nebo má být čtyřletá a navazovat na čtyřletou školu obecnou popřípadě s fakultativním ročníkem pátým;
3. Má být měšťanka jako dosud povinnou nebo výběrovou školou;
 4. Má být měšťanka náhradou za nižší stupeň střední školy nebo podřet svůj cíl: připravovat pro praktické povolání? Jak upravit přechod schopných žáků ze školy měšťanské na střední;
 5. Má se zachovat dvojí základ středoškolských typů – gymnazijní a reálný nebo společný jednotný základ;
 6. Lze bez újmy všeobecného vzdělání a zejména logického výcviku nahradit latinu živými jazyky? Stačí její omezení na vyšší stupeň připravit pro vysokoškolské studium;
 7. Jaké reformy provést na školách odborných;
 8. Má být zachována maturitní zkouška nebo nahrazena přijímacími zkouškami a do veřejné služby konkursními zkouškami?

Z diskuse k jednotlivým problémům obecné školy vplynuly tyto závěry:

1. zachovat dosavadní systém obecné školy a školy měšťanské 5+3 roky;
2. usnadnit přechod žáků z měšťanky na nižší střední školu přijímací zkouškou z jazyků;
3. umožnit pokus s jednotnou školou vnitřně diferencovanou za souhlasu rodičů.

Ministerstvo školství tak pod tlakem pedagogických odborníků na změny přistoupilo a povolilo zřídit pokusnou jednotnou školu v Praze a ve Zlíně. V roce 1929 zde byly otevřeny 4 třídy této jednotné školy:

- A – větev humanitní moderní (měla ráz nižší reálky, podle jejichž osnov se pracovalo)
- B – větev průmyslová
- C – větev obchodně živnostenská
(na obou těchto větvích byly osnovy jako na normální měšťanské škole)
- D – větev zkrácená (dvouletý praktický kurs pro žáky, kteří se na obecné škole nějakým způsobem opozdili; od školního roku 1933/34 tato větev zanikla).

Dále ministerstvo schválilo zřízení dvou reformních obecných škol v Nuslích a v Michli a tří reformních škol měšťanských v Nuslích, Michli a Hostivaři. Podle Příhoda návrhu byla také otevřena reformní měšťanská škola v Humpolci s třídou A, B, C a svou činnost zahájila také pokusná obecná škola v Brně–Židenicích na Kuldově ulici (O. Kriebel, 1933, s. 154).

Pod tlakem nutných změn ministerstvo školství s nástupem nového ministra Ivana Dérera ustanovilo v roce 1930 stálou komisi pro reformu jak obecného, tak i středního školství. Do komise pro reformu obecné školy byli jmenováni: Příhoda, Kepřta, Šimek, Pátek, Žofková, Kühnelová, Hanus a Medonos. Obecně školská problematika se pak vyvíjela a řešila paralelně ve dvou směrech: v podobě nově organizovaných po-

kusných škol a obsahovými změnami ve školách organizovaných dosud tradičním způsobem.

Nové pokusné školy vycházející z ideové koncepce Příhodovy byly budovány na poznatku, že z důvodu demokracie a sociální spravedlnosti by se mělo dostávat mládeži od 10 do 14 let rovné příležitosti ke vzdělání, že ve škole má být vytvořeno prostředí pro žákovu činnost, že nově koncipovaná škola vyžaduje nejen dobrého učitele, ale samostatného, hledajícího, aktivního žáka, že potřebuje sjednotit dosavadní roztržštěnost přípravy žáků, neboť pak je obtížná náprava, zjistí-li se, že se žák na některý typ studia nehodí. Z těchto východisek byly odvozeny dvě stránky reformy: organizační a didaktická. Po stránce organizační byla proto vytvořena jednotná škola, aby se naplnil požadavek zajistit pro všechny děti stejnou příležitost ke vzdělání. Didaktická stránka pak byla naplňována tak, že do pokusných škol byly přijímány všechny děti od 6 let, ve škole však byly diferencovány podle schopností, zájmů a potřeb. Schopnější žáci se měli učit více než žáci méně schopní. Během studia mohli být přerazováni z větve do větve, podle toho, jak v učení prospívali. V souvislosti s principem individuálního přístupu k žákovi se prosazovala skupinová práce, na druhé straně se však zdůrazňovala výchova pro kolektivní život. Poukazovalo se na to, že člověk pracuje nejen pro sebe, ale i pro celou společnost, že škola nepřipravuje pouze pro pozdější život, ale že již škola musí být opravdovým životem a že žák v tomto životě musí být aktivní. Jak je zřejmé, aktualizovaly se v těchto požadavcích přístupy formulované již Janem Amosem Komenským.

Pro zajištění diferenciaci žactva podle schopností a zájmů byly vypracovány pro skupiny žáků různé učební osnovy, jednak co do množství látky, jednak co do druhu a jakosti. Ve skupinách intelektuálně schopnějších žáků se používalo více deduktivních metod, ve skupinách méně schopných žáků více metody induktivní spjaté s názorem a s pomalejším postupem v práci. Důležitou zásadou školy byla samostatnost. Pokud možno, měli se žáci učit sami, tj. měli k učení vynaložit své vlastní síly, cvičit svou vůli a pracovat z vlastního přesvědčení. Z toho důvodu byly proto používány metody samoučení, a to metoda projektová a metoda problémová. Používalo se tedy takových metod, které dávaly žákovi jistotu svobodu hledání, rozhodování a rizika. Tímto způsobem se žák seberealizoval, uplatňoval své schopnosti a nadání. Je samozřejmé, že se vedle metod individuálního učení používalo metod vhodných pro hromadné vyučování.

V souvislosti s pokusnými školami bylo věnováno mnoho úsilí také didaktickým otázkám. Vzhledem k tomu, že nebylo pro nově koncipovanou práci vhodných učebnic, byly zpočátku nouzově připravovány pro žáky tzv. návodné archy k učebnicím starším a tiskly se doplňující texty. Časem byly zpracovány první učebnice pro samostatnou práci žáků, tzv. učebnice pracovní. Během třicátých let byly posléze vypracovány všechny učebnice, jak pro obecnou, tak i měšťanskou školu. Pracovní

učebnice pro jednotlivé předměty vytvořili učitelé zlínských škol.

Nově koncipovaná škola si kladla za úkol žáky nejen učit, ale také naučit. Aby se tento úkol zvládl co nejlépe, seznamovali se učitelé s nejnovějšími poznatky pedagogickými a psychologickými. Středem zájmu byla zejména Thorndikova teorie učení, v jejímž světle se zkoumal vyučovací proces. Na základě této teorie a vlastního pozorování byl výchovně-vzdělávací proces rozdělen do pěti fází.

V první fázi bylo podáváno nové učivo. Ať se jednalo o učitelův výklad nebo vlastní studium žákovo z učebnice či z jiných pramenů, požadovalo se, aby nové učivo bylo konkrétní a zajímavé. Vycházelo se proto z žákových zkušeností, navazovalo se na ně, a tak žáka také vhodně a nenásilně motivovalo. V souvislosti s tímto přístupem se používalo co největšího množství detailů a zajímavých faktů. Tam, kde to bylo možné měly předcházet exkurze, vycházky, nebo alespoň měly být použity kresby, náčrty, světelné obrazy. Vhodnou motivací byla rovněž dramatizace látky. Toto empirické stadium mělo zajistit žákovi globální pohled na jakýkoliv jev.

Bylo však zjištěno, že podrobné a zajímavé probírání učiva nezaručuje ještě dobré výsledky. K jejich zajištění bylo zapotřebí přejít ke druhé fázi – k rozboru učiva. V této fázi mělo být učivo dokonale zažito a mělo mu být dokonale porozuměno. Učitel v této fázi se méně ptal po faktech, ale osvětloval důvody, následky a příčiny. Byl kladen důraz na spolupráci učitele a žáka. Prakticky se tato spolupráce prováděla tak, že učitel předkládal žákům problémy, nechával je hledat souvislosti, nechával je plně se soustřeďovat, uvažovat, myslet. Žák pak sděloval to, k čemu nepřišel, nebo co nestačil postihnout přímým názorem.

Dále následovala fáze abstrakce, v níž šlo o výběr učiva, sestavení přehledu, vyvození pravidla, poučky, definice, charakteristiky. Tato fáze sloužila k vytvoření stručného, ale podstatného přehledu učiva, přičemž učitel zadával žákům otázky (otázky byly buď ústní nebo je žáci mohli mít v učebnicích), na něž samostatně tvořili odpověď nebo odpověď vyhledávali. Mladším dětem, které nebyly ještě schopny této abstrakce, učitel pomáhal.

Čtvrtá fáze byla opakovací. Šlo v ní o specifický nácvik, specifické opakování, při němž si žáci učivo dobře zapamatovali. Při opakování se vybíraly nejpodstatnější a nejdůležitější vědomosti, které se dávaly do nových souvislostí, aby se zabránilo mechanickému opakování.

Fáze pátá se pak soustřeďovala na využití nových poznatků a na jejich aplikaci v jiných situacích.

Je samozřejmé, že se v průběhu pokusu objevily problémy, které se však neustále operativně řešily. Výsledky pak ovlivnily pojetí nových osnov pro obecné a měšťanské školy, které měly ve srovnání s dosavadní praxí vybudovat školu na zcela jiných principech. Dokumentuje to jejich úvod (Normální učební osnovy pro školy obecné z roku 1930), v němž se požaduje: „... místo školy, v níž žáci nabývali poznatků pouhým pa-

mětním učením, má se novými osnovami vytvořit činná škola, která by plánovitě rozvíjela všechny tělesné i duševní schopnosti žáků, probouzela jejich součinnost a vynalézavost a vedla je k tomu, aby především vlastní prací nabývali trvalých vědomostí a dovedností potřebných pro život. Činná škola nepodává zpravidla žákům hotového učiva, nýbrž vede je k tomu, aby se ho pokud možno zmocňovali vlastní prací. Školní vyučování na všech stupních má přihlížeti k duševnímu vývoji žáků a má být, pokud toho dopouští hromadné vyučování, individualizováno....“ Uvedené principy se pokusné školy snažily naplňovat v předstihu a na současně vznikající otázky nacházet uspokojující odpověď.

V pokusných školách se vycházelo z toho, že zdrojem žákova poznání je jeho vlastní zkušenost. Proto se učitelé zaměřovali na takovou organizaci vyučování, v němž se žáci zmocňovali poznatků sami. Při uplatňování samostatné práce žáků se ukazovalo na to, že mezi dětmi jsou značné rozdíly ve schopnostech samostatně pracovat. Vyplýval z toho závěr, že není možno celé vyučování převést na samostatnou práci a používat jen metodu samoučení. Samoučení má své výhody, neboť vede k řešení problémů učební látky. Někteří žáci jsou schopni pracovat samostatně, jiní však potřebují více učitelovy pomoci a jeho vedení. Dále brzdou samoučení jsou přeplněné učební osnovy a nedostatek vhodných učebnic. Konstatovalo se rovněž, že uskutečňovat tuto metodu může učitel, který k ní má kladný poměr, chce ji poznat, ale chce ji rovněž ovládnout. (S. Vrána 1932, s. 293, 348)

Důležitým principem, který pokusné školy zkoumaly, byl **princip individualizace**. V podstatě se zúžil na otázku poměru práce individuální k práci kolektivní a na to, ve kterých případech individualizovat a ve kterých raději používat hromadného výkladu. Z praxe pokusných škol vyplynulo, že hlavní podmínkou individualizované práce jsou pomůcky, a to návodné archy, pracovní žákovské programy, pracovní učebnice atd.

Nové zaměření škol také vyžadovalo zabývat se žakovskou osobností a spolu s tím problémem diagnostiky a prognostiky. Po učitelé pokusných škol se proto vyžadovalo poznat podmínky, v nichž se žák pohybuje, a poznat příčiny, které zaviňují u jednotlivých žáků určité stavy. Z praktického řešení této otázky vyplynul na pokusných školách požadavek zavést funkci školního psychologa.

Nové prvky se objevily v mravní výchově, což napomáhalo laicizaci této oblasti. Co bylo na pokusných školách pozoruhodného z tohoto hlediska? Je třeba říci, že se na pokusné měšťanské škole vedle procesu osvojování si vědomostí, dovedností a návyků věnovala hned od počátku velká pozornost mravní výchově jedince. Nový způsob vzdělávací práce si vyžadoval i nové prvky ve výchově. Jejich předpokladem bylo v první řadě utváření nového vztahu mezi učitelem a žákem, a to na základě **spolupráce**. Snaha formovat u dětí pozitivní povahové vlastnosti (otevřenost, upřímnost, přímost, optimismus, zdravé sebevědomí, spoluodpověd-

nost, ovládání se, pečlivost, samostatnost, aktivnost a vztah ke kolektivu třídnímu, školskému a společenskému) vedly k použití řady dosud **netradičních forem práce**. Byly jimi **sportovní hry** (ve šk. roce 1934/35 byla ve Zlíně vybudována tělocvična a školní stadión za pomoci Baťových závodů, od šk. roku 1935/36 přibyla 1 hodina tělesné výchovy), **žakovská samospráva** (členy byli vlastně všichni žáci školy a všichni nesli zodpovědnost za pořádek ve škole), **žakovské kluby** (v nich se soustřeďovala mimotřídní činnost; odborné vedení příslušelo učitelům, žáci si sami připravovali stanovy a volili své funkcionáře; zájem byl o klub čtenářský, loutkářský, fotografický, klub hospodyněk, zahradnický, zeměpisný, klub ručních prací aj.; součástí klubu byl velký pěvecký soubor a školní orchestr). Nově se rozvíjela **spolupráce školy s rodiči**. Rodiče byli dobře informováni o organizaci, metodách a cíli pokusné školy. Pravidelně se dovídali o akcích a plánech školy měsíčníkem „Sdělení rodičů“. Prostřednictvím časopisu byli zváni na besídky, do vyučování a na odborné přednášky. Pro rodiče byla také zřízena **poradna pro volbu povolání**, která si získala velkou oblibu. V neposlední řadě bylo poprvé využito i **školního filmu**, a tak se Zlín stal jeho kolébkou.

Vzdělávací a výchovné výsledky pokusných škol nebyly zpočátku jednoznačně pozitivně přijímány. Některými pedagogy byly přijímány pochvalně, jinými velmi kriticky. Poukazovalo se zejména na diferenciaci žactva, která se v této době nedála na vědeckých základech, volalo se po nutnosti zřídit psychologické a sociologické laboratoře, které by výsledky práce vědecky mohly zjišťovat, odmítal se amerikanismus, který umožňoval brzkou specializaci se zaměřením na výrobu atd. Po deseti letech existence pokusných škol však výhradně negativních hlasů nebylo. Na základě dostupných materiálů lze ovšem říci, že vedle negativních momentů, přinesly pokusné školy řadu kladů, kterých bylo více. Za nejcennější lze považovat z výchovných výsledků nový vztah mezi učitelem a žákem, volnost a přirozenost, kladný poměr dětí k práci, jejich aktivnost a samostatnost, po čemž se volalo již od dob Komenského.

Srovnání pokusných škol se školami normálními výrazně ukázalo, že dosavadní vzdělávací obsah nevyhovuje soudobým požadavkům. Proto se také ve třicátých letech začaly ozývat hlasy, které konstatovaly, že obecné školství je v krizi. Dokazovalo se to na dosahované nízké úrovni v pravopisu, mluvnici, slohovém vyučování, na čtení, na ručních pracích, na kreslení a na počtech. Příčiny tohoto stavu se hledaly v hospodářských a sociálních podmínkách práce školy, spatřovaly se ve fluktuaci učitelů ve třídách, z hlediska pedagogického pak v nevyjasněnosti základních problémů, v protichůdných názorech, v množství polemik, které zapříčiňují dezorientaci učitele. Východisko z tohoto stavu se vidělo v reformě obecného školství. V dobových úvahách o ní se rozlišovaly vnější a vnitřní předpoklady. Za vnější předpoklady bylo považováno dokonalejší vybavení škol po stránce věcné a hospodářské vůbec, snížení počtu dětí ve třídách a zkrácení vyučovací jednotky na 45 minut. Z vnitřních před-

pokladů se zdůraznila zejména reforma učitelského vzdělání ve smyslu vzdělání vysokoškolského a kombinace systému třídních učitelů se systémem polo odborného vyučování, hlavně při nábízení dovedností.

Nespokojenost se stavem obecného školství vyvolala snahu po vytvoření celé nové školské soustavy. Návrh na ni byl vypracován na podzim roku 1938 zlínskými školskými pracovníky. Byl syntézou teoretických studií, které byly vypracovány v předchozích uplynulých 20 letech, a poznatků z pokusů a reforem, které se konaly několik let ve Zlíně a na školách v jiných místech republiky. Na základě kritiky dosavadního školského systému (nejednotnost a roztržitost školské soustavy, neboť školy na sebe nenavazují, pomáhají spíše vytvářet kasty; nehospodárnost, neboť chybí evidence potřeby absolventů; plýtvání lidmi; přílišný centralismus; školy jsou dosud založeny na starých rakouských zákonech – národní školy pracují podle zákona z roku 1869, střední školy dokonce podle vládního nařízení z roku 1849) se doporučovalo vybudovat takovou školskou soustavu, která by byla jednotná, umožňovala pružný postup z nižších stupňů škol na stupně vyšší a zabezpečovala prohloubené a odborné školské vzdělání všem občanům do 17 let. Nová školská soustava měla zahrnovat:

1. mateřské školy;
2. školy I. stupně pro děti od 6 do 10 let;
(na tomto stupni se děti měly naučit číst, psát, počítat, kreslit a na základě pracovním dále získávat mnoho zkušeností, které by probouzely přirozenou touhu po pohybu a činnosti a tím vychovávaly osobnost);
3. školy II. stupně pro chlapce a dívky od 10 do 14 let;
(úkol tohoto stupně, který by zahrnoval dosavadní školy měšťanské a nižší střední, by bylo poskytnout základní všeobecné vědomosti nezbytné pro život, naučit žáka logicky myslet a třídít jevy přírodní a společenské. Podle místních poměrů, zaměstnání obyvatelstva a jeho potřeb by se školy orientovaly buď průmyslově nebo zemědělsky. Ve vyšších ročnících tohoto stupně by se provedla pedagogická diferenciaci podle nadání, zájmů a potřeb žáků tak, aby nebyli všichni schopní a nadaní žáci odvádění od praktických povolání);
4. školy III. stupně, povinné pro mládež od 14 do 17 let;
tyto školy by doplňovaly všeobecné vzdělání, ale hlavně by poskytovaly mládeži vzdělání odborné. Odborné vzdělání by bylo doplněno praxí v průmyslových závodech, v zemědělství nebo v oblasti obchodu. V těchto případech by šlo o učňovský poměr. Mládež, která by nebyla v učňovském poměru by dochazela do škol pokračovacích. Pokračovací školy by byly tříleté a přiřazovaly by se ke školám II. stupně); Kromě

těchto škol měly existovat výběrové školy III. stupně pro mládež od 14 do 19 let. Poslední rok docházky na výběrové škole měl být věnován praxi buď v průmyslu nebo v zemědělství. Tato výběrová škola měla být dělena na základní dvouletý všeobecně vzdělávací stupeň, na němž by se získávalo předběžné vzdělání matematické a jazykové a tříletý odborný stupeň vyšší. Vyšší stupeň se měl dále diferencovat na 6 větví:

- a) duchovědnou (gymnázium) — pro povolání učitelské, profesorské a teologické;
 - b) matematicko-přírodovědnou (reálka) — pro povolání učitelské, profesorské a lékařské;
 - c) pro výchovu úředníků správní a veřejné služby — pro právnickou fakultu;
 - d) technickou — pro různá technická povolání a pro VUT;
 - e) obchodní — výběr žáků by odcházel na vysokou školu obchodní;
 - f) zemědělskou — výběr žáků by odcházel na vysokou školu zemědělskou.
5. školy IV. stupně by byly školy vysoké, na něž by se prováděl přísný výběr.

Zlínský návrh na novou úpravu celého národního školství vzbudil v pedagogické veřejnosti velkou pozornost. Konaly se zlínské školské sjezdy, na nichž se diskutovalo za přítomnosti nejvýše povolanych osob o uvedené soustavě. V lednu a v únoru 1939 byly ještě uspořádány tři velké porady k tomuto tématu a účastníci se shodli na nutnosti reformy jak po stránce organizační, tak po stránce obsahové. Březnové události však na dlouhou dobu usilovná jednání a uskutečnění reformy přerušily a oddálily.

2. 3. STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ V OBDOBÍ PRVNÍ REPUBLIKY

Bezprostřední poválečné období bylo také doprovázeno významným úsilím vytvořit moderní československou střední školu. Na počátku šlo o to, překonat diskriminaci tohoto školství z období rakousko-uherského panství nejen jeho kvantitativním rozvojem, ale také jeho obsahovým zaměřením. České školy v předcházející vývojové etapě byly české jen svým vyučovacím jazykem, ale jejich obsah, a také mnohdy i jejich duch byl rakušácký. Učební osnovy českých škol byly překladem osnov německých, vliv katolicismu a oslava Habsburského rodu základem výchovného působení. Obsah středoškolského vzdělání zůstával stále na Entwurfu z roku 1849. Úpravy z roku 1909 nestačily k obsahové přeměně střední školy odpovídající potřebám rozvíjející se moderní průmyslové společnosti. Také dívčí střední školství zůstávalo jen chudým a nerovnoprávným přívěskem středních škol a jeho rozvoj byl prakticky ponechán

soukromé a spolkové péči. Zůstával rovněž nevyřešen starý požadavek jednotné školy, který znovu zesílil v poválečných letech v souvislosti s úvahami o nutnosti demokratizace vzdělání. Proto první kroky k řešení těchto problémů byly učiněny těsně po vzniku ČSR. S platností již pro první poválečný školní rok byl vydán 19. 11. 1918 výnos MŠaNO o přijímání dívek za řádné žákyně středních škol, který stanovil toto:

1. „Dívky zapsané na mužských školách středních ve školním roce 1918/19 za privatistky, buďte nadále — pokud rodiče jejich si toho přejí — pokládány za žákyně veřejné a budiž s nimi jednáno tak, jak s veřejnými žáky.
2. Dosavadní výnosy, týkající se zkoušení a klasifikování žáků, jakož i výnosy, omezující hospitování v předmětech povinných a nepovinných pozbývají tímto působnosti.“

Tato úprava znamenala významnou změnu pro možnost středoškolského studia dívek. Do té doby mohly dívky na chlapeckých středních školách studovat jen jako privatistky, mohly pouze hospitovat ve výuce bez možnosti aktivního zapojení do vyučovacího procesu; na závěr každého pololetí se musely podrobit zkouškám ze všech předmětů. Provedená změna znamenala plné zrovnoprávnění studia dívek na chlapeckých středních školách.

V prvním poválečném období bylo toto zrovnoprávnění současně doprovázeno snahou uchovat samostatné dívčí školství. Ve městech, kde byly dívčí střední školy, byl počet dívek na chlapeckých středních školách omezován. Výnos z 19. srpna 1919 stanovil, že musí být předně naplněny stavy na dívčích středních školách a prokázána možnost dívky na chlapeckých středních školách řádně umístit. Výnos z 8. května 1920 uváděl (pro místa s dívčími středními školami) povinnost dívek přihlásit se ke studiu nejdříve na dívčí střední škole. Jen tehdy, když byla škola zaplněna, mohly se zájemkyně hlásit na chlapecké střední školy. Později však toto stanovisko bylo opuštěno. V roce 1921 bylo již povoleno studium dívek na chlapeckých středních školách bez těchto omezení; později pak další ministerský výnos konstatoval, že školské správě záleží na tom, aby dívky byly vzdělávány na středních školách shodných s typy chlapeckými. To však byla již předzvěst rušení dívčích lyceí, převažujících v dívčím středním školství, které bylo postupně prováděno již od října následujícího roku.

Rok 1919 také přinesl první dílčí středoškolskou reformu zahrnující všechny typy střední školy. Ministerstvo školství konstatovalo, že jde o přechodnou úpravu před konečnou úpravou zákonnou, aby bylo vyhověno alespoň některým naléhavým požadavkům, které doba kladla na střední školy. O tom, co se považovalo za naléhavé, svědčí provedené změny v osnovách jednotlivých typů středních škol. Obecně lze říci, že provedené změny ukazovaly na všech typech středních škol na několik základních tendencí, které se v nich promítaly. Byl omezován rozsah výuky náboženství (pokračovalo tak úsilí o laicizaci školy), rozšiřovala

se výuka přírodovědná, posilovala se úloha mateřského jazyka, usilovalo se o zjednodušení středoškolského systému a podporovalo se sblížování jednotlivých typů střední školy.

Náboženská výuka se od šestých ročníků všech středoškolských typů stala nepovinnou a ve třídách IV. a V. byla omezena. Na gymnáziích a reálných gymnáziích bylo výuce náboženství věnováno o 8 hodin méně, na reformním reálném gymnáziu o 6 hodin, na reálkách o 5 hodin méně. Učební plán pro náboženství byl tak sjednocen pro všechny středoškolské typy (I. a III. ročník měl po 2 hodinách týdně, IV. a V. ročník po 1 hodině týdně). Jedinou výjimku tvořilo šestitřídní dívčí lyceum, na němž výuka náboženství odpadla již v V. třídě. Ve výuce přírodovědné byla na gymnáziu přidána 1 hodina matematice, 3 hodiny přírodním vědám. Nově byla zavedena jako samostatný předmět chemie. Na reálném gymnáziu bylo přidáno matematice a deskriptivě po 1 hodině, chemii 2 hodiny týdně. Na reformním reálném gymnáziu byla nově zavedena chemie (po 2 hodinách v ročníku V. a VI.) a deskriptivní geometrie (po 2 hodinách týdně v VII. a VIII. ročníku). Proti předcházejícímu stavu byla výrazně posílena úloha vyučovacího jazyka. Na gymnáziu, reálném gymnáziu a reálce byl jeho učební plán rozšířen o 3 hodiny a učební osnovy vyučovacího jazyka byly na všech typech značně sblíženy.

Tyto hlavní změny, které přinesla první dílčí poválečná reforma, byly provázeny snahou o zjednodušení středoškolského systému a o sblížování jednotlivých středoškolských typů. Na gymnáziích se tato tendence projevila úbytkem 2 hodin latiny, na reálkách byly naopak osnovy jednotlivých předmětů co nejvíce uváděny v soulad s osnovou gymnazijní: nově zde byla zavedena jako předmět filozofická propedeutika — jen do VII. třídy a s omezeným rozsahem učiva. Podobný charakter měly také další změny prováděné na reálných gymnáziích a reformních reálných gymnáziích.

Po všech těchto úpravách z roku 1919 se gymnázia a reálná gymnázia lišila prakticky jen tím, že 28 hodin řečtiny na gymnáziu, zařazené již od III. ročníku, bylo na reálném gymnáziu rozděleno na 23 hodin francouzštiny a 5 hodin deskriptivní geometrie. Tak se otevírala cesta ke splnutí v jeden školní typ s dělením v jednom nebo dvou předmětech od třetího ročníku.

Současně s reformními snahami vyjádřenými úpravami z roku 1919 docházelo ke změnám v poměru jednotlivých středoškolských typů. V rozsáhlé míře se především měnila gymnázia na reálná gymnázia, což výdatně podporovalo vytváření jednoho středoškolského gymnazijního typu. Značnou oblibu také získávalo reformní reálné gymnázium. Tento typ vytvořený reformou z roku 1908/9 nenašel mezi českými středními školami až do konce 1. světové války své uplatnění. Jeho rychlý rozvoj po vzniku republiky měl několik příčin. Byla to především dobová poválečná mentalita, které více vyhovovalo praktičtější zaměření střední školy.

Dokladem toho je nejen rychlý rozvoj reformních reálných gymnázií, ale současně značné snížení počtu gymnázií v systému středního školství. Jeho nižší stupeň byl shodný s reálkou, a tak splňoval přání rozšířit výuku přírodovědnou a spojit ji se vzděláním humanitním. Zdálo se tedy, že přispívá ke sblížení typů a otevírá cestu žákům reálek (u nás zejména před první světovou válkou značně rozšířených) i měšťanských škol k latině a k cestě na univerzitu. Dále v něm byl spatřován předobraz budoucí jednotné střední školy. Ovšem jeho koncepční nejasnost, nevyváženost zaměření, značné nároky studijní, nepřilíš šťastné úpravy v roce 1927 nakonec vedly ke stagnaci reformního reálného gymnázia a k převaze reálného gymnázia jako základního středoškolského typu.

Všechny tyto změny byly chápány jako první krok k zamýšlené rozsáhlejší a hlubší reformě, která měla být provedena v nepřilíš vzdálené době. Součástí příprav této budoucí reformy se měla stát anketa uspořádaná v roce 1919 ministerstvem školství. Pro sestavení dotazníku byla ustanovena přípravná komise, v níž za ministerstvo byli: Fr. Drtina, V. Appelt, B. Bydžovský a K. Velemínský, mimo ministerstvo do ní byli povoláni: A. Bayer, J. Brant, Z. Franta, O. Chlup, J. Jenišťe, O. Kádner, J. Kolmann, F. Lepš, F. Mašek, S. Nikolau, J. Šafránek, K. Weigner a L. Červenka. Tato širší komise pak pověřila konkrétním zněním dotazníku Bydžovského, Frantu a Kádnera. Návrh dotazníku byl předložen plenární schůzi přípravné komise, na níž byl s nepatrnými změnami schválen.

Anketa byla pojata dosti rozsáhle. Dotazníky byly zaslány všem českým a německým středním školám a školám vysokým, všem ministerstvům, redakcím časopisů, organizacím a spolkům, jejichž činnost měla vztah ke školské problematice. Na požádání byly dotazníky rozesílány také jednotlivcům. Předpokládaný cíl, který měla anketa splnit, vedl k širokému výběru problémů. Celkem 227 otázek si všímalo obecně organizační problematiky (např.: Má být zachováno dnešní střední školství beze změny? Mají být zachovány všechny nebo některé typy? Má se místo rozdílných typů nyníjších zavést jednotná střední škola ve všech třídách? apod.), mnoha dílčích otázek vnitřního života školy (např.: Jaký má být nejvyšší počet žáků v jednotlivých třídách, Poměr rodiny a školy, Funkce školního lékaře aj.), postavení a pojetí jednotlivých předmětů (náboženství, morálka, filozofie, mateřský jazyk, klasické jazyky, moderní jazyky, ruční práce, kultura technická atd.). To bylo prvním úskalím ankety, která svým příliš širokým záběrem tak dospívala k povrchnosti. Dalším nedostatkem byla formulace otázek i jejich výběr. Otázky obecnější povahy uvedené výše přímo vedly k odpovědím typu ano – ne a byly ovlivňovány především subjektivními, jednostrannými poznatky jednotlivců nebo jejich pracovním zaměřením. K těmto otázkám se také v anketě převážně soustředila pozornost. V roce 1922 knižně vydané výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy nás o tom přesvědčují. Vidíme v nich převážně jen

obraz jakéhosi hlasování o té nebo oné otázce. K jakým názorům se většina účastníků ankety přiklání není sice nezajímavé, ale pro vyjasnění koncepce budoucí střední školy málo podnětné. Málo nám řekne konstatování, že pro zachování všech dosavadních typů beze změny se vyslovila mizivá menšina. Vzhledem k tomu, jak živé byly již před anketou otázky středoškolské reformy, se k takto jednoznačně položené otázce mohla kladně vyslovit právě jen podstatně malá část. O mnoho větší poznání nám nepřinese ani konstatování, že pro zachování všech nebo některých typů se vyslovila téměř šestina odpovědí. Důvody těchto shodných stanovisek, které jistě shodné nebyly, přesně nezjistíme. V některých případech převažovaly důvody praktické (dosažitelnost střední školy z bydliště studenta), v některých případech pak vhodnost toho nebo onoho typu pro přípravu na studia vysokoškolská.

Již tato stručná ilustrace ankety zřetelně ukazuje, že v této podobě nemohla splnit své poslání. Byla příliš roztržena na celou řadu problémů i dílčích aspektů vnitřního života školy. Formulací závažnějších otázek připouštěla převážně odpovědi typu ano – ne, svým pojetím nebyla schopna zjistit důvody, které jednotlivé respondenty vedly k zaujetí toho nebo onoho stanoviska. Vůbec si nepoložila otázku cíle reformy střední školy, jejího poslání, čím má přispět k přípravě svých absolventů pro život, a co tedy v této přípravě nutně musí být, jak a čím může připravovat na budoucí povolání nebo studia vysokoškolská, jaké diferencované možnosti vytvoří pro rozvoj schopností, zájmů a nadání jednotlivců. Výsledky rozsáhle uspořádané ankety byly z tohoto důvodu nevalné, a také její vliv na příští řešení středoškolské problematiky byl téměř zanedbatelný. Její význam zůstal prakticky jen v podání obrazu o tom, jaké názory na reformu střední školy mezi dotazovanými převládaly. Je to tím větší škoda, že tak zůstal nevyužit zájem o veřejné věci, který byl právě v prvních poválečných letech značný. 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 středoškolské reformy.

Nejspornější otázkou v probíhající diskusi o jednotné nižší střední škole, k níž se v podobě společného čtyřletého základu přihlásila většina dotazovaných, byl problém výuky klasických jazyků. Rozdíly v pojetí úlohy klasických jazyků dokumentují dva návrhy na reformu střední školy, které byly po diskusích zpracovány do podoby učebního plánu a poznámek ke střední škole. Autorem jednoho návrhu byla **Jednota českých matematiků a fyziků**, autorem druhého návrhu byli **klasičtí filologové**. (Návrhy na reformu střední školy. Praha 1919) I když v obou návrzích šlo o formulaci základních myšlenek a návrh učebního plánu, byl návrh jednoty českých matematiků a fyziků zevrubnější a snažil se uvést důvody, které k zastávaným stanoviskům vedly. Podobná část v návrhu klasických filologů chybí.

Poslání střední školy bylo v uvedených dokumentech formulováno

různě. Klasičtí filologové se spokojili obecnou formulací, že: „1. Střední škola jest ústav pro vyšší rozumové a mravní vzdělání.“ Návrh JČMF formuloval poslání střední školy mnohem určitěji: „1. Reformovaná střední škola budiž ústavem v prvé řadě všeobecně vzdělávacím, bez ohledu na jakékoliv budoucí povolání.“ Z toho vycházela jejich myšlenka, že střední škola má být šestiletá, se společným čtyřletým základem. Přijímání by do ní byli všichni žáci bez zkoušky, kteří ukončili pět tříd národní školy a dosáhli 11 let. Na tuto šestiletou střední školu, ukončenou bez maturity, pak měla navazovat dvouletá vysokoškolská příprava (původně byla navrhována příprava pouze jednoletá). Podmínkou přijetí na přípravku mělo být složení přijímací zkoušky. Přepokládal se náročný výběr žáků a možnost intenzivní práce s nepříliš velkým počtem žáků v jednotlivých směrech (10 žáků). V tom viděl návrh základní předpoklady úspěšné přípravy na vysokoškolská studia. Návrh klasických filologů předpokládal střední školu osmitřídni, také se společným čtyřletým základem. Jak již bylo uvedeno, poslání střední školy přesněji nevymezoval, a také si nepoložil otázku jejího vztahu ke škole vysoké. Počítal s tradičním dělením na dva čtyřleté celky; na společném čtyřletém nižším základě měl žák získat takový rozsah vědomostí, aby odtud mohl přestoupit i do škol odborných. Proti šestiletému celku oprávněně namítal, že prodloužit jím přípravu pro školy odborné a zkracovat studium na školách odborných, by poškodilo odborné studium. nevymezoval, a také si nepoložil otázku jejího vztahu ke škole vysoké.

Další podstatný rozdíl mezi návrhy obou jednot spočíval v různých názorech na úlohu výuky klasických jazyků. Jednota českých matematiků a fyziků uváděla, že latina nenáleží na střední školu jako předmět všeobecně vzdělávací. Velký počet předmětů pro všeobecné vzdělání moderního člověka i pro jeho praktickou potřebu nevyhnutelných neumožňuje zařadit z časových důvodů latinu, jejíž význam také proti těmto předmětům ustupuje do pozadí. Její formálně vzdělávací stránku může převzít výuka moderních jazyků a výuka mateřského jazyka. Čestina spolu s dějepisem měla také převzít úkol zprostředkovat žákům dědictví antické kultury. Návrh dále konstatoval, že o řečtině platí totéž co o latině, „částečně ještě větší měrou.“ V návrhu učebního plánu pak byla tato stanoviska JČMF konkrétně vyjádřena tak, že latina nebyla ve společném čtyřletém základu zařazena. V 5. a 6. třídě, u nichž bylo navrhováno dělení na dvě větve, měla jen jedna z nich povinnou latinu, druhá povinné kreslení. Dvouletá vysokoškolská příprava, dělená na tři větve (filologicko-historickou, přírodovědnou a matematickou), měla povinnou latinu jen ve větvi přírodovědecké. S povinnou řečtinou návrh nepočítal vůbec. Učební plán doporučoval tento vzdělávací obsah:

Klasičtí filologové počítali s povinnou výukou latiny již na nižším společném základě ve III. a IV. ročníku. Svůj návrh odůvodňovali takto: „K tomuto požadavku vede jednak přesvědčení, že jazyky klasické jsou nad jiné vhodným prostředkem k vypěstování jazykového vědění a citu,

Předmět	Střední škola						Vysokoškol. příprava							
	I	II	III	IV	V		VI		VII			VIII		
					a	b	a	b	a	b	c	a	b	c
Jazyk mateřský	6	6	4	4	5	5	5	5	5	2	2	5	2	2
Jazyk latinský	—	—	—	—	5	—	6	—	6	—	—	6	—	—
Jazyk francouzský	4	4	3	3	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Jazyk živý II.	—	—	5	5	2	2	2	2	4	—	—	4	—	—
Jazyk živý III.	—	—	—	—	—	—	—	—	4	3	3	4	3	3
Dějepis a obč. nauka	1	2	2	2	2½	2½	3	3	5	1	1	5	1	1
Zeměpis	3	2	2	2	2	2	1	1	2	4	—	2	4	—
Matematika	4	3	3	3	3	3	3	3	2	4	6	2	4	6
Desk. a rýsování	—	2	2	2	2	4	—	3	—	—	5	—	—	5
Přírodopis	3	3	1	2	2½	2½	3	3	—	5	2	—	5	2
Fyzika	—	—	2	3	2	2	3	3	—	5	6	—	5	6
Chemie	—	—	2	2	2	2	2	2	—	6	2	—	6	2
Filozofie	—	—	—	—	—	—	—	—	4	2	2	4	2	2
Kreslení	3	3	3	2	—	3	—	3	—	—	3	—	—	3
Ruční práce	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Prakt. cv. přírod.	—	—	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Tělocvik	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

a tím i ke třibení rozumové bystrosti, dále, že latina již v tomto rozsahu poznána vede k uvědomělejšímu chápání jazyka francouzského, a konečně, že poznati základy jazyka latinského jest pro každého vzdělance potřeba praktická.“ V návrhu učebního plánu, který pak měl tři větve od V. do VIII. ročníku, bylo počítáno na větví gymnazijní s latinou a řečtinou, na reálně gymnazijní s latinou. Třetí větev — reálná — od V. ročníku s výukou klasického jazyka nepočítala. Učební plán vypadal takto:

Nižší stupeň:

Předmět	I	II	III	IV
Čeština	6	5	4	4
Živé jazyky	3	7	6	6
Latina	—	—	5	5
Řečtina	—	—	—	—
Dějepis	2	2	2	2
Zeměpis	2	2	2	2
Matematika	3	3	3	3
Deskriptiva	1	1	1	1
Přírodopis a hygiena	3	3	—	—
Fyzika	—	—	3	2
Chemie	—	—	—	2
Filozofie	—	—	—	—
Mravouka a obč. nauka	1	1	1	1
Kreslení krasopis	4	3	3	2
Zpěv	2	2	—	—

Vyšší stupeň:

Předmět	V			VI			VII			VIII		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c	a	b	c
Čeština	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Živé jazyky	4	4	6	4	4	6	6	6	6	6	6	6
Latina	5	5	—	5	5	—	5	5	—	5	5	—
Řečtina	5	—	—	5	—	—	5	—	—	5	—	—
Dějepis	3	3	1	3	3	1	3	3	2	3	3	2
Zeměpis	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Matematika	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	4
Deskriptiva	—	2	4	—	2	4	—	—	4	—	—	3
Přírodopis a hygiena	3	3	3	3	3	3	1	2	2	1	2	2
Fyzika	2	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3
Chemie	2	2	2	2	2	3	—	2	2	—	2	2
Filozofie	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	3	3
Mravouka a obč. nauka	1	1	1	1	1	1	—	—	—	—	—	—
Kreslení krasopis	—	2	4	—	2	3	—	—	2	—	—	2

Podstatně rozdílná stanoviska v zaměření střední školy, z nichž oba návrhy vycházely, se však výrazně neprojevila, jak je zřejmé, v učebním plánu nižšího čtyřletého společného základu. Návrh filologů počítal oproti návrhu matematiků a fyziků s poněkud vyšším počtem týdenních hodin a s menším množstvím hodin pro přírodovědné předměty. Získané hodiny se měly věnovat především latině, dále samostatnému předmětu mravouce a občanské nauce, a také povinnému zpěvu. Srovnání obou návrhů ukazuje, že u ostatních předmětů se počty hodin velmi přiblížily. Ministerstvo školství pak povolilo zavést od roku 1921 pokusně učební plán Jednoty českých matematiků a fyziků na reálném gymnáziu v Praze na Smíchovské a na reálce v Karlíně. Jednorozční zkušenost byla pozitivně zhodnocena v časopise *Střední škola* a bylo vyzvednuto zejména to, že tento plán zaváděl jako novum ruční práce a výchovnou hodinu (J. Pithardt, 1923, s. 1).

Jaké názory v tomto období převládaly na ministerstvu školství, ukazuje *Návrh učebné osnovy jednotné střední školy v republice československé*, zpracovaný profesorem I. české reálky na Královských Vinohradech J. Ceňkem za pomoci profesora Přemysla Hájka. Tento návrh byl komisí ministerstva školství označen za nejlepší spis z podaných návrhů na reformu střední školy a byl také finančně odměněn (*Věstník MŠaNO*, 1922, s. 40). V úvodní části autoři podotkli, že nejde a nemůže jít o kompromisní řešení vzhledem k navrženým rámcovým osnovám (mezi nimi se připomíná také stanovisko JČMF a KF), „když jeden z návrhů odmítá např. téměř úplně vzdělání klasické, v druhém pak latina a řečtina mají nepoměrnou převahu proti všem předmětům ostatním“ Správně poukazovali na skutečnost, že dosavadní diskuse byla převážně zaměřena k tomu, kolik ročníků má mít společný základ, kolik hodin ten nebo onen předmět, jaké větve mají mít ročníky vyšší apod. Konstatovali, že podstatné je především to, čeho se má středoškolská reforma týkat; co

je v jejím dosavadním zaměření podstatné a co podružné pro naplnění jejího poslání. Základní rysy Čeňkova a Hájkova návrhu vycházely ze všeobecně vzdělávacího charakteru střední školy. Proto pokládali za nesprávné klást hlavní důraz v práci střední školy na odbornou přípravu žáků na vysokoškolská studia. Z tohoto hlediska také varovali před předčasnou specializací a před zkracováním středoškolského studia, které má mít charakter všeobecně vzdělávací. Chtěli naopak posílit tento všeobecně vzdělávací charakter tím, že od V. až VI. ročníku bude do všech větví zařazena výuka filozofie spojená s etikou, dále dějiny umění výtvarných a hudby. V I. a II. ročníku počítali s povinnou výukou zpěvu.

Ve vnitřním dělení střední školy navrhli autoři dva tradiční čtyřleté stupně — nižší a vyšší. Nutnost tohoto dělení odůvodnili dospíváním žáků a z něho vyrůstající nutností odlišné práce učitele. Nižší stupeň navrhovali organizovat jako společný základ s tímto posláním: „Ráz výuky společného základu je pouze obecně vzdělávací a účelem jejím je opatření bezpečného vzdělanostního podkladu a zejména výchovy žactva pro duševní práci se stálým zřetelem na žakovský věk a jejich chápavost.“ Čeňk a Hájek tedy ve shodě s již uvedenými návrhy počítali se společným čtyřletým základem. Srovnáme-li tento učební plán s učebními plány JČMF a KF, najdeme v rozdělení hodin podstatný rozdíl pouze v tom, že latinu zařazuje již od prvního ročníku společného základu jako předmět všeobecně vzdělávací. Češtině však v rozporu s uvedenými zásadami snižuje počet vyučovacích hodin. Ostatní rozdíly v hodinách věnovaných jednotlivým předmětům jsou téměř zanedbatelné. Zvýšené nároky časové jsou ovšem řešeny, kromě snížení počtu hodin češtiny, dalším zvýšením počtu vyučovacích hodin až na 32 týdně.

Vyšší stupeň střední školy v tomto návrhu se dělil na tři větve. Podle zjištěných údajů asi polovina absolventů střední školy odcházela do povolání, převážně úřednických, čtvrtina pokračovala ve studiu na univerzitě, čtvrtina na technice. Tomuto rozvrstvení měly odpovídat větve. První z nich měla poskytovat vzdělání humanistické s rozšířenou výukou jazyků; omezena byla matematika, odpadlo kreslení a rýsování. Výuka přírodovědných předmětů neměla být krácena vzhledem k jejich všeobecně vzdělávacímu významu a z hlediska potřeb přípravy budoucích lékařů. Druhá větev počítala s rozšířenou výukou matematiky, deskriptivní a kreslení, s laboratorními praktiky z fyziky a chemie a s výcvikem řemeslným. Obě tyto větve měly být čtyřleté. Třetí větev pak byla navržena jako tříletá a měla sloužit pro přípravu budoucích administrativních úředníků všech oborů. Většina předmětů byla časově omezena, zeměpis měl být rozšířen o podrobnější výklad obchodu a dopravy, zaváděn byl nový předmět „státověda a základy státního účetnictví“. Na tříletou výuku pak měly navázat speciální roční abiturientské kursy — již mimo rámec střední školy. S maturitními zkouškami návrh nepočítal. Měly být nahrazeny přísnější a průběžnou klasifikací; prospěchově slabší

žáci, kteří chtěli pokračovat ve studiu na vysoké škole, pak měli skládat přijímací odborné zkoušky přímo na nich — podle zvoleného studijního oboru. Z uvedených základních rysů návrhu je zřejmé, že se pokoušel posílit všeobecně vzdělávací charakter střední školy a řešit přípravu pro příští studium vysokoškolské i přípravu administrativní a správní.

Jestliže pročitáme časopisecké návrhy z let po první světové válce, výsledky ministerské ankety z roku 1919 a návrhy na reformu z těchto let, z nichž nejvýznamnější jsme uvedli, vidíme v nich přes různost přístupů i různost řešení jeden společný podstatný rys: převážná většina z nich hlasuje pro společný čtyřletý základ na nižším stupni střední školy. Také navrhované učební plány tohoto základu — až na rozdílný vztah k latině — se sobě značně přibližují. Tato skutečnost nejvíce poznamenala charakter příštích návrhů a posléze i úpravu střední školy.

Diskuse o středoškolské reformě pokračovala v letech následujících v poradním sboru vytvořeném při ministerstvu školství. V roce 1923 pak bylo při ministerstvu zřízeno zvláštní reformní oddělení, které mělo připravit rámcový návrh zákona pro reformu střední školy. Do čela tohoto reformního oddělení byl postaven ministerský rada Mašek, s jehož jménem je spjat Návrh na organizaci občanské a střední školy, otištěný jako příloha ve Věstníku MŠaNO v roce 1923, sešit 4, s. 253n. Materiál v úvodu konstatoval, že jde o rámcový návrh organizační, který chce především vyslovit zásady oprav, k nimž „připojuje se nezávazný návrh rozvrhu hodin jako vhodná pomůcka pro přiléhavé posouzení vyznačeného cíle“. Na tento charakter návrhu nelze zapomínat, mají-li být posuzovány jeho přednosti i nedostatky. Jak již název návrhu napověděl, středoškolská reforma byla chápána jako součást širší školské reformy, a proto do návrhu byla zahrnuta také škola občanská, tj. měšťanská. Předložené řešení počítalo s nižším tříletým stupněm střední školy; povinné vyučovací předměty měly být na tomto stupni shodné s předměty na školách občanských (měšťanských). Nově se na oba tyto typy škol zaváděl jazyk některé z národnosti republiky. Žáci škol měšťanských mohli na počátku školního roku přestupovat do nižší třídy střední školy bez přijímacích zkoušek. Pokud by měli v prvním klasifikačním období ve více než dvou předmětech nedostatečný prospěch, byli povinni vrátit se zpět. Návrh vymezoval požadavky na absolventy nižší střední školy, kteří mohli na základě osvědčení pokračovat ve studiu na vyšším stupni. Žáci se slabším prospěchem, kteří toto doporučení nezískali, mohli se přihlásit k přijímacím zkouškám pokud chtěli ve studiu pokračovat. Stejně právo měli žáci, kteří úspěšně ukončili tříletou měšťanskou školu. Došlo tak k vytvoření jednotného vzdělávání pro žáky do 14 let. Vyšší stupeň střední školy počítal s pěti ročníky. Děлил se v prvních čtyřech ročnících na typ A a B. Vedle společných předmětů, které v učebním plánu převažovaly, lišil se typ A především výukou dvou jazyků; typ B pak měl jeden jazyk a rozšířenou výuku deskriptivní geometrie a kreslení. Učivo vyššího stupně tvořilo uzavřený celek. Na obou typech pak

návrh zaváděl výběrové předměty, z nichž si žák některé zvolil jako povinné. Šlo především o praktika z přírodopisu, z fyziky a z chemie a o kursy k rozšíření praktických znalostí jazykových. Absolovováním čtyř tříd vyššího stupně žák dokončil středoškolské vzdělání. Nezískal však oprávnění k vysokoškolskému studiu. K tomu připravovala třída pátá. Byla rozdělena na 5 základních směrů: klasický, moderních jazyků, přírodovědný, matematický a pedagogický. Vedle společných předmětů měl směr klasický především výuku latiny a řečtiny, směr moderních jazyků latinu a jeden živý nebo dva jazyky živé podle volby žáka. Pro směr přírodovědný byly navrhovány dvojice předmětů, a to přírodopis s chemií nebo fyzika s chemií, k nim pak základy vyšší matematiky. Směr matematický počítal s matematikou, deskriptivní geometrií, kreslením a fyzikou. Směr pedagogický předpokládal přípravu kandidátů učitelství pro obecné školy. Ke střední škole, která měla pedagogický směr, se měla přidružovat cvičná škola obecná, na níž by budoucí adepti učitelství jako součást své přípravy konali povinné náslechy a první vyučovací pokusy. Po absolovování páté třídy měli studenti pokračovat ve svém vzdělání na jednoroční pedagogické akademii, která jim měla poskytnout pedagogicko-didaktickou a teoreticko-praktickou přípravu a uzavřít jejich kvalifikaci pro učitelské povolání na obecných školách. Návrh zachovával i pro pátou třídu vyššího stupně výběrové předměty. Žák si mohl zvolit jeden předmět cizí skupiny jako předmět povinný. Dále Mašek přišel s myšlenkou rychlejšího postupu nadaných žáků na vysoké školy: kromě absolventů pátých tříd mohli získat právo vstupu na vysokou školu ti, kdož s vyznamenáním ukončili třídu čtvrtou a k tomu složili zkoušku dospělosti.

Publikování návrhu vyvolalo širokou diskusi. U nemalé části příspěvků však spíše lze cítit nevrlost, dotčené stavovské city a neschopnost alespoň se zamyslet nad přístupy, přinášejícími netradiční řešení. Návrhu bylo možno vytýkat nemálo nedostatků, ať už obecnější povahy (nepropracovanost, schematičnost) nebo zcela konkrétních. Jeho cena však byla především v tom, že se pokoušel hledat řešení některých závažných otázek, bez jejichž prozkoumání se vývoj střední školy nemohl obejít. Jestliže hledala většina opravných snah cestu ke společnému jednotnému základu na nižším stupni střední školy, aby rozhodování žáků o budoucím povolání mohlo být posunuto do vyšších tříd, pak nebylo možné v podstatě týž problém obejít u vztahu školy střední a měšťanské. Vztah střední školy k přípravě učitelů, zařazení výběrových předmětů na vyšším stupni, možnost rychlejšího postupu nadaných žáků – všechny tyto netradiční myšlenky byly nesporně (nebo mohly být) pro naši střední školu velmi podnětné. Převážně negativní ohlas na předložený návrh však přispěl k tomu, že návrh jako celek zapadl.

Po tomto dalším neúspěchu byla vytvořena při poradním reformním sboru pracovní komise, která měla s přihlédnutím k připomínkám tento návrh znovu prozkoumat a připravit řešení, které by se stalo základem

pro zákon o střední škole. Komise pod vedením univerzitního profesora **Bydžovského** zpracovala a koncem roku 1924 předala dokument, který ve své první části přímo formuloval paragrafy nového zákona o střední škole, v dalších částech pak podával stručný historický přehled vývoje střední školy v našich zemích, přehled reformních snah u nás i v zahraničí, zdůvodňoval potřeby reformy a podával soudobý přehled organizace středních škol. Poslední část byla věnována výkladu jednotlivých ustanovení navrhovaného zákona. Práce komise, která zákon připravila, byla vlastně posledním pokusem uchovat a zakotvit základní rysy nové střední školy, která se začala rýsovat v poválečných letech. Přijetí zákona mělo chránit novou republikánskou střední školu před libovůli měnících se ministerských výnosů. Toto přesvědčení v řadách příznivců reformy převládalo, z něho také vyrůstaly naděje vkládané do návrhu zákona. V pojetí střední školy se zákon hlásil k jejímu všeobecně vzdělávacímu charakteru. Úvodní paragrafy i připojený výklad dotvrzují, že obecné vzdělání a formování člověka je prvním a vlastním cílem střední školy, příprava pro školy vysoké cílem druhotným. Vlastní cíl výuky na střední škole není proto v souladu s tímto pojetím spatřován v množství jednotlivých poznatků, ale v harmonickém uspořádání vědomostí a ve výcviku přesného a samostatného myšlení. Tohoto obecně vzdělávacího cíle se dosahuje v prvních sedmi letech střední školy. Ve třídě osmé se tento cíl rozšiřuje o přípravu na školy vysoké.

Základní typ střední školy měl mít čtyřtřídní jednotný základ bez latiny, ve třídě V. až VII. dvě větve (gymnazijní a reálnou) a ve třídě VIII. pak tři oddělení (duchovédné, přírodovědné a matematické). Zákon připouštěl také neúplné střední školy se společným základem a jednou větví. Vedle tohoto základního typu mohly být zřizovány také zvláštní typy středních škol — klasický s výukou latiny od II. ročníku a řečtiny od V. ročníku; dále pak typ slovanský s prvním slovanským jazykem od třídy V. a s druhým slovanským jazykem od třídy VII.

Škola měšťanská (občanská) měla být střední škole přiblížena připočtením osnov. Se zavedením povinné výuky cizích jazyků se na měšťanské škole nepočítalo, jazyková výuka však zde mohla být širěji zaváděna jako nepovinná. Další sblížení spočívalo v usnadnění přechodu ze školy měšťanské na školu střední. Z § 29 se dovídáme, že do všech nižších tříd střední školy mohou přestupovat žáci školy občanské (měšťanské), pokud prokáží vědomosti z příslušné třídy, schopnost pro studium na střední škole a složí s prospěchem předepsané rozdílové zkoušky. Změna dosavadního stavu, kdy se pro přestup na školu střední vyžadovala přijímací zkouška ze všech předmětů, by přestup velmi usnadnila a spolu s úpravami osnov značně nižší stupeň střední školy se školou občanskou (měšťanskou) sblížila. Zákon nepočítal s řešením, které v té době bylo také navrhováno, aby byla zcela spojena škola občanská s nižší střední, a teprve po skončení povinné školní docházky aby došlo k rozlišení. Ve výkladu jednotlivých ustanovení zákon konstatoval, že je dosud předčasné říci,

zda navrhované sblížení má směřovat ke splynutí obou typů škol. Dával však v úvahu, aby se tato možnost u nás prakticky vyzkoušela a aby se zhodnotily její výchovné a vzdělávací výsledky. Pokud šlo o základní otázky vnitřního uspořádání reformované střední školy, byl nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin v týdnu stanoven za 28 hodin (bez hodin tělocviku). Při přechodu do vyšších tříd zákon připouštěl vyžadovat vyšší prospěch, než jaký stačil k prostému absolvování čtvrté třídy. Po absolvování sedmé třídy zaváděl závěrečnou zkoušku, která uzavírala všeobecné vzdělání a opravňovala ke vstupu do státní služby. Absolventi osmých tříd pak skládali zkoušku zralosti, která opravňovala ke vstupu na všechny vysoké školy.

Připravovaný návrh zákona o střední škole nevyužil některých podnětných myšlenek předcházejícího návrhu Maškova, zejména možnosti využít výběrových předmětů, které mohly otevřít cestu k větší individuální práci se žáky, a posléze přispět k rozvoji jejich schopností a nadání. Ustoupil také od myšlenky umožnit rychlejší studijní postup nadaných žáků, který byl v Maškově návrhu zakotven v tom, že student mohl vstoupit na vysokou školu již po absolvování VII. třídy střední školy. I když zákon prakticky počítal s jednoroční vysokoškolskou přípravkou a všeobecně středoškolské vzdělání chtěl uzavírat již po sedmém ročníku, tuto možnost nepřipouštěl. Ve svém celku však připravovaný návrh zákona reagoval na základní myšlenky a požadavky, které úsilí o reformu střední školy přineslo, a pokoušel se narýsovat jasný základ reformované střední školy tam, kde již k vyjasnění stanovisek a k jejich sblížení došlo.

Soudobé vnitropolitické ovzduší v polovině 20. let však bylo pro přijetí hlubší středoškolské reformy značně nepříznivé. Ve všech oblastech společenského života, v souvislosti s dočasnou stabilizací kapitalismu, převládal odpor a nechuť k hlubším změnám, sílil odmítavý vztah ke kvasu poválečných let. Ve státní správě se tato nechuť projevila v tom, že se stále zřetelněji směřovalo k tradičním řešením, nezřídka rakouským. Totožné tendence se ukazovaly také v oblasti školské. Zákon o střední škole, sepsaný komisí již do podoby paragrafů i závěrečných ustanovení a doplněný poučenou a přehlednou důvodovou zprávou, nebyl parlamentu vůbec k jednání předložen. Státní správa tím nejen zklamala naděje těch, kteří doufali, že konečná úprava československé střední školy bude provedena v zákonné podobě, a tak nahradí staré zákony a ostatní normy rakouské, ale také odložila jako nepotřebné všechny podněty poválečných let, spjatých s vírou ve skutečně novou, moderní československou školu. Současně v roce 1925 došlo ke zrušení reformní komise ministerstva školství a další práce na reformě 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 pouze slova byla zasetá, nikoliv zrní, jak pravil básník.

Stav druhé poloviny 20. let dokumentuje druhá poválečná úprava

středoškolských osnov, provedená výnosem ministerstva školství dne 17. června 1927. Tato „malá středoškolská reforma“ uváděná jako doklad vývoje středních škol v jubilejním desetiletí ČSR nevyřešila žádnou z otázek, které si reformní hnutí kladlo. Z provedených úprav zřetelně vyplynulo, že charakter změn byl ovlivněn především pohledem správního úředníka. Úpravou osnov z roku 1927 byla řečtina na gymnáziích přeložena do V. třídy, stejně tak francouzština na gymnáziích reálných. Tím bylo vyřešeno úřední sjednocení nižších stupňů gymnázia a reálného gymnázia. Drobné úpravy byly provedeny i na reálce, jejíž nižší stupeň byl i nadále totožný s reformním reálným gymnáziem. Vznikly tak dva společné čtyřleté základy na straně jedné pro gymnázium a reálné gymnázium, na straně druhé pro reálku a reformní reálné gymnázium. Nejhorší důsledky přinesla změna učebního plánu a osnov pro reformní reálná gymnázia. Počet hodin latiny byl snížen téměř na polovinu, v nejvyšších dvou třídách byl zaveden další jazyk (mohla to být angličtina, italština nebo některý jazyk slovanský), deskriptivní geometrie byla přesunuta do třídy V. a VI. Zavedení výuky dalšího jazyka do nejvyšších dvou tříd znamenalo neúměrné přetížení žáků filologickou výukou. Počet hodin věnovaných výuce cizích jazyků přesáhl spolu s hodinami pro mateřský jazyk v těchto dvou nejvyšších třídách polovinu týdenních hodin (17 z celkového počtu 32). Vysoké školy technické neskrývaly nedůvěru k přesunu deskriptivní geometrie a rýsování do tříd nižších, což spolu se zvýšenými nároky jazykovými ve vyšších třídách vedlo k oslabení přípravy pro studium technické.

Uvedený negativní zásah do středního školství však neutlumil další reformní snahy, spíše naopak. Diskuse o pojetí a cílech středoškolské reformy byla znovu oživena roku 1929, kdy ministerstvo školství uspořádalo anketu o problémech školských oprav. Sama anketa nepřinesla v podstatě nic nového a vyzněla pro zachování dosavadního stavu. O tento závěr se přičinilo ministerstvo výběrem účastníků, zastávajících převážně totožná stanoviska. Jediným kladem ankety bylo to, že ministerstvo schválilo pokus s jednotnou vnitřně diferencovanou školou, jejíž koncepci v roce 1928 ve Školských reformách předložil k diskusi Václav Příhoda. Jeho návrh řešil reformu střední školy současně se školou měšťanskou vytvořením jednotné devítileté školy, vnitřně diferencované. Po pětileté škole obecné (I. stupeň) by následovala čtyřletá škola s povinnou docházkou (II. stupeň), dělená na technickou a humanitní větev. Humanitní větev sama pak dále měla mít oddělení klasické a moderní. Navíc pak již na tomto stupni mělo být učivo a metody práce přizpůsobeny individualitě žáků; učební plán počítal vedle základních, povinných předmětů, se systémem předmětů výběrových. Po povinné devítileté docházce následovala čtyřletá jednotná škola III. stupně, zahrnující v sobě všechny dosavadní typy vyšší střední školy. Návrh vzbudil ve veřejnosti značný ohlas a zájem, což vedlo, jak již bylo uvedeno, k jeho vyzkoušení na některých měšťanských školách a ke zřízení pokusných

škol ve Zlíně. Příhodův návrh i anketa rozvířily základní otázky reformy a spolu s měnicí se vnitropolitickou situací přispěly k postupnému prosazení společného základu na nižším stupni střední školy a ke sblížení se školou měšťanskou. Tak se na počátku let třicátých začínala postupně realizovat řešení navrhovaná již v prvních poválečných letech a vystavená úřední nepřizní v druhé polovině let dvacátých.

Přelom 20. a 30. let je spjat s působením ministra Dérera. Za jeho řízení byly znovu při misterstvu školství ustanoveny komise pro školskou reformu. Předsedou komise pro reformu školy národní byl jmenován **docent Příhoda**, předsedou komise pro reformu školy střední **profesor Bydžovský**. Již tato skutečnost ukazovala, že se provedení reformy věnuje vážné úsilí. Ještě v roce 1929 vypracovala a předložila středoškolská komise návrh na úpravu maturit. Na jaře 1930 byl zpracován návrh na úpravu nižší střední školy, který byl ministerským výnosem zaveden od počátku školního roku 1930/31 pro první třídy gymnázia a reálného gymnázia a pro první dvě třídy reformního reálného gymnázia a reálky. Provedená úprava přesunula latinu na gymnázium a reálném gymnáziu a francouzštinu na reálce a reformním reálném gymnáziu z první třídy do třetí. Tím byl vytvořen společný dvouletý základ všech středoškolských typů, na něž pak navazovaly další dvě třídy nižšího stupně. Ty byly rozdílné pouze tím, že žáci gymnázia a reálného gymnázia měli od III. třídy latinu, žáci reálky a reformního reálného gymnázia ve stejném časovém rozsahu francouzštinu. Vytvoření společného dvouletého základu současně znamenalo, že vedle mateřského jazyka měli žáci prvních dvou tříd pouze jeden cizí jazyk — němčinu. To přispělo k vyřešení problémů, s nimiž se střední škola při zahajování výuky dvou cizích jazyků v první třídě potýkala. Provedená změna znamenala také další sblížení školy měšťanské s nižšími třídami školy střední. Výnos o vzájemném vztahu obou těchto škol dokonce předcházela výnosu o zavedení úprav na nižším stupni střední školy. V roce 1932 předložila komise návrh úprav na vyšším stupni střední školy. Vzápětí poté byly vytvořeny subkomise pro jednotlivé skupiny předmětů a začala rozsáhlá práce na nových osnovách — vlastně prvních středoškolských osnovách nového státu. Nové učební plány a nové osnovy vyšly již v květnu 1933 tiskem. Ministerský výnos ze 14. července 1933 pak ukládal školám zahájit výuku podle nových učebních plánů a osnov ve školním roce 1933/34 na gymnáziích a reálných gymnáziích ve třídách I. až IV., na reálkách reformních gymnáziích ve třídách I. až V. Do čtyř let pak byla reforma provedena ve všech třídách středních škol. Provedenými opravami bylo po patnácti letech dosaženo nutných změn ve vyučovacím a výchovném systému. Teprve zde můžeme mluvit o české střední škole, neboť až do reformy v roce 1933 šlo stále jen o úpravy dílčí, výuka probíhala podle upravených osnov i mnohých zkušebních předpisů rakouských.

Srovnáme-li učební plány jednotlivých typů, ukáže se, že hlavní rozdíl zůstal mezi reálkou a ostatními středoškolskými typy hlavně na vyšším

stupni. Ke škodě přestavby střední školy nebyla prosazena její zákonná úprava. Jak již bylo uvedeno dříve, osmileté reálky na Slovensku byly sjednocením zákonodárství v poválečných letech budovány v souladu s českými zeměmi jako ústavy sedmileté. Připravený zákon z roku 1925, který počítal s osmiletou střední školou (její sedmiletá podoba měla vymezenou novou funkci, a to přípravu pro administrativní a správní úřednictvo), nebyl přijat. Proto také reforma z roku 1933 byla provedena pouze ministerským výnosem a nemohla změnit dosud platné rakouské zemské zákony, určující realce její sedmileté trvání.

Otakar Kádner ve své práci Vývoj a dnešní soustava školství vyslovuje k provedené reformě značně kritické výhrady. Je nesporné, že pouhý ministerský výnos při zachování dosavadního zákonodárství možnosti reformy podstatně omezil. Lze se však s obtížemi ztotožnit s názorem O. Kádnera tam, kde mluvil o provedení reformy „s kvapem až nápadným“. Vlastní práce na reformě trvala tři roky, předcházelo jí patnáct let diskusí a konfrontace názorů, nepočítáme-li léta válečná i předválečná. I když ukvapenost ve školství napáchá snad více zla než v jiných oblastech a její důsledky se napravují obtížněji a zdlouhavěji, bylo spíše v tomto případě na místě, po řadě předcházejících průtahů i možných průtahů dalších, být trochu netrpělivý. K vlastnímu charakteru reformy Kádner uvedl: „Po pravdě nutno konstatovati, že je daleko méně originální, nežli by se při prvním pohledu zdálo: je to přece ve skutečnosti jenom starý návrh profesora Drtiny, který již před převratem... doporučoval dvouletý základ bez latiny, volbu mezi latinou a francouzštinou ve třídách III. a IV. a tři sekce vyšší.“ (1931, sv. II, s. 104) Dále připomněl, že tento návrh byl kdysi jednomyslně zamítnut. Nedodal však, že to bylo v roce 1918, kdy se velká většina shromážděných pedagogických pracovníků vyslovila pro společný základ čtyřletý, nelatinský. K tomuto řešení se také přiklápěla v poválečných diskusích převážná většina hlasů, které o společný základ usilovaly.

Výrazným rysem reformy z počátku třicátých let bylo právě vytvoření společného základu na nižším stupni všech středoškolských typů. Vzdělávací obsah byl koncipován následujícím způsobem: Autoři reformy sami pokládali tento způsob řešení společného základu za kompromis. Poukazovali zejména na skutečnost, že čtyřletý společný základ, který posouvá rozhodnutí o směru studia do období puberty, v níž se jasněji projevují individuální schopnosti a záliby žáka, má mnoho předností. V každém případě však už společný základ dvouletý, doprovázený usnadněním přestupu nadaných žáků škol měšťanských do školy střední, znamenal výrazný krok na cestě směrem k jednotné škole. Navíc byl tento kompromis v mnohém podnětný. Přestup mezi třídami gymnázia a reálného gymnázia na straně jedné a reformního reálného gymnázia a reálky na straně druhé ve třídách III. a IV. byl možný na základě jediné diferenční zkoušky z latiny nebo francouzštiny. Nejvíce diskutované problémy jazykové výuky vyřešil zahajováním výuky dalšího

Nižší stupeň všech středoškolských typů:

Předmět	I	II	III	IV	Celkem
Náboženství	2	2	2	1	7
Jazyk vyučovací	5	5	4	4	18
Jazyk německý	4	4	3	3	14
Jazyk latinský ¹⁾	—	—	6	6	12
Jazyk francouzský ²⁾ (pokusně anglický)	—	—	5	5	10
Dějepis	3	2	2	2	7
Zeměpis	3	2	2	2	8
Matematika	4	4	3	3	14
Přírodopis	3	3	—	—	6
Chemie	—	—	—	2	2
Fyzika	—	—	3	2	5
Rýsování	—	—	1 ³⁾ 2 ⁴⁾	1 ³⁾ 2 ⁴⁾	2 4
Kreslení a psaní	4	4	2	2	12
Tělocvik	2	2	2	2	8
Celkem	27	28	30	30	115
Nepovinné předměty: (Po 2 hodinách týdně)					
Zpěv (relativně povinný)	2	—	—	—	—
Zpěv (nepovinný)	2	—	—	—	—
Ruční práce výchovné (od I. třídy v odděle- ních)	—	—	—	—	—
Domácí nauky	—	—	—	—	—
Těsnopis v třídě IV.	—	—	—	—	—

1 Latinský jazyk na gymnáziích a reálných gymnáziích.

2 Francouzský jazyk na reformních reálných gymnáziích a na reálkách.

3 Na G a RG ve spojení s matematikou; klasifikuje se samostatně.

4 Na RRG a R.

jazyka vždy s dvouletým odstupem. Vycházel z úsilí o jednotnou školu, současně však počítal s určitou diferenciací. Myšlenka diferenciacie se projevila uvnitř jednotlivých typů na nižším i vyšším stupni (i když ve skromné míře) v zavedení nepovinných předmětů, jimž byly poskytnuty 2 hodiny týdně. Na všech typech si žáci mohli volit od V. třídy konverzaci v jazyce, zpěv, ruční práce, domácí nauky nebo těsnopis, od VI. třídy pak praktická cvičení přírodopisná a chemická, od VII. třídy přistupovala možnost volby praktických cvičení fyzikálních. Možnost vybrat si výuku dalšího jazyka (angličtinu, francouzštinu, ruštinu, polštinu, srbochorvatštinu, italštinu, maďarštinu, řečtinu a latinu) byla ovšem omezena možností jednotlivých škol při zabezpečování dostatečného počtu připravených učitelů. I tento rozsahem nevelký výběr, který zavedení nepovinných předmětů představovalo, navíc ještě omezený možnostmi jednotlivých škol, měl nemalou cenu praktickou. Umožňoval alespoň zčásti přihlédnout k potřebám, zájmům a schopnostem jednotlivců. Přispěl dále k tomu, že i ve vyšších třídách reálného gymnázia, gymnázia a reformního reálného gymnázia, kdy bylo přetížení osnov největší, nepřesáhl týdenní počet vyučovacích hodin číslo 30 (větší počet hodin měla

jen reálka; na Slovensku pak byly počty týdenních hodin vyšší ve třídách IV. až VIII. o 1–2 hodiny povinného náboženství).

Vcelku lze o reformě říci, že uskutečnila vzhledem ke stavu názorů na reformu střední školy i vzhledem k podmínkám vrcholící hospodářské krize, v níž probíhala, maximum toho, co bylo možno vyřešit. Práce reformní komise přitom pokračovala dále. V průběhu roku 1934/35 byl zpracován návrh nového školského řádu, doplněný pokyny pro učitele a rodiče i radami žákům. Výnosem z 12. srpna 1936 byl dále stanoven zkušební řád a klasifikační řád pro střední školy a v lednu 1938 byly vydány předpisy pro zkoušky dospělosti na všech typech středních škol, neboť ve školním roce 1937/38 ukončili studium střední školy první absolventi podle osnov z roku 1933. Uzavírala se tak další etapa úsilí o moderní českou školu. Uzavírala se však současně i historie předmnichovské republiky.

Období posledních pěti let předmnichovské republiky bylo naplněno především úsilím o realizaci reformy. Současně s tím se však vynořily nové problémy. Přijetím reformy v roce 1933 ustoupily do pozadí diskuse o obecných otázkách, o jednotlivých typech střední školy, o počtu hodin, o úloze jednotlivých předmětů atd., které byly velmi živé v předcházejícím období. Do popředí se dostávaly otázky vnitřního života školy. Po provedené reformě se začínaly ozývat hlasy, které poukazovaly na starý problém přetíženosti osnov. Do minimálního počtu hodin byla prý vtěsnána maximální látka. Mělo se nejdříve stanovit minimum potřebných znalostí (základní učivo) abiturienta a podle toho pak rozhodnout o počtu potřebných hodin. Nejčastější výtky tohoto druhu pak byly adresovány reálkám, které byly zvláště zavedením společného základu na nižším stupni na vyšším stupni přetíženy. Tyto postoje vedly také k hlavním rysům opravných snah, které se u nás po provedené reformě projevovaly. Například na diskusi pořádané v jednom z klubů počátkem února 1935 pod názvem „Je reforma střední školy dokončená?“, konstatoval E. Capek, že „opravdová reforma začne teprve, až se odhodláme zmenšit pensum látky pro všechny žáky povinné v popisných vědách přírodních, v zeměpise, v historii, zvláště literární. Kdyby byl opravdu vyzkoušen elektivní princip, např. v poslední třídě reálky, přestalo by volání po rozšíření reálky o rok na 8 let, čemuž mnozí technické odpoují.“ K tomu lze poznamenat, že reformní komise původně navrhovala mnohem širší využití možností volitelných předmětů, ale pro odpor některých středoškolských kruhů, a hlavně pro důvody finanční, nebylo možno návrh plně realizovat.

Hlasy volající po rozšíření reálky na 8 let byly dosti časté a v celém tomto období neutichaly. Návrhy na řešení měly nejrůznější podobu. Vedle prostého rozšíření o jeden rok a rozdělení učiva do čtyř tříd se objevila stanoviska navrhuující vytvoření šestiletého celku, který by navazoval na dva ročníky měšťanské školy. Návrhy tohoto druhu většinou počítaly s tím, že podobným způsobem by bylo upraveno celé střední

školství: na dvě školy měšťanské by navazovala šestitřídní škola střední. Tento návrh byl odůvodňován tím, že po provedené reformě se osnovy prvních dvou tříd školy měšťanské i nižší střední školy téměř neliší. Nejpočetněji zastoupená stanoviska pak vycházela ze skutečnosti, že počet reálků se neustále zmenšoval jejich přeměnou v reálná gymnázia, i když státní správa tento proces brzdila. Hlavní příčina tohoto jevu byla spatřována nejen v rozsáhlém učivu vyšších tříd, ale také, a to především v tom, že diplom absolventa reálky nebyl pro další studia vysokoškolská rovnocenný s diplomem gymnazijním. Proto tlak rodičů vedl ke stále většímu počtu žáků na reálných gymnáziích a k poklesu zájmu o studium na reálkách. Navrhovaná řešení měla tento rozdíl v diplomech odstranit. Osmiletá reálka měla být rozšířena o studium filozofie, měl být zvětšen počet hodin pro výuku živých jazyků, případně měla být zavedena jako volitelný předmět latina s právem žáků skládat z ní maturitní zkoušku. Jiný návrh tohoto druhu (návrh Jana Čerika, ředitele reálky v Praze) charakterizoval reálku jako typ, který stojí mezi školou odbornou a střední. Chtěl ji nahradit tzv. typem technického gymnázia. Technické gymnázium by mělo společnou učební osnovu s reformním reálným gymnáziem. Oba typy by byly rozlišeny ve vyšších třídách pouze tím, že žáci reformního gymnázia by měli 6 hodin latiny týdně, u žáků technického gymnázia by pak byly věnovány tyto hodiny výuce technických předmětů. Autor pokládal i cestu k realizaci své reformy za nejschůdnější: mohla by se vyhnout tomu, že reálky podléhají starým zemským zákonům; technická gymnázia by mohla být zřízena pouze ministerským výnosem.

Návrhy, které po provedených opravách v roce 1933 chtěly pokračovat v reformě středoškolské struktury však byly až do roku 1938 nepočtené a charakter škol těchto let výrazněji neovlivnily. Úsilí školských pracovníků i zájem širší veřejnosti byl v tomto období obrácen především k problémům realizace přijaté středoškolské reformy. Avšak doba byla pro její zavedení nepříznivá. Vrcholila hluboká hospodářská krize spjatá s úspornými opatřeními, která se v mnoha směrech nepříznivě promítla v celé školské oblasti. Docházelo k rušení středních škol, především těch, které byly v zemské správě, a nebyly to vždy jen školy malé s omezeným počtem žactva.

Problém, ke kterému se v těchto letech zaměřovala rovněž pozornost, bylo komplexní hodnocení žactva. První zkušenosti s používáním různých testů ukazovaly na nepřesnost získaných poznatků; mnohdy dosahoval týž žák při použití různých metod značně rozdílného hodnocení. Střední škola se začala dožadovat pomoci, aby nové požadavky mohla kvalitněji plnit. Narůstal zájem o práci Společnosti pro výzkum dítěte. Její ústav v Brně nabízel nejen zkoumání speciálních výchovných případů, ale také zjišťování schopností žáků a žákyň pátých tříd obecných škol pro studium na střední škole a pro volbu typu střední školy. Na středních školách sílilo volání po intenzivnějším a soustavnějším pou-

žívání praktické psychologie. Proto se o prázdninách roku 1935 konal v Praze první psychotechnický kurs pro středoškolské profesory. Jeho účastníci přijali na závěr rezoluci, v níž konstatovali, že středoškolská reforma přihlíží nejen k požadavkům mnohotvárného vývoje soudobého života na vědeckou přípravu středoškoláků, ale také k osobnosti žáka jako k základnímu činiteli vyučování a výchovné práce. K tomu je nutné, aby žák byl ve svém vývoji na střední škole „soustavně psychologicky vyšetřován a zkoumán, nejen jako obecný žákovský typ, ale každý jednotlivý žák podle své přirozené individuality po stránce intelektu, charakteru a temperamentu a podle sociálního a kulturního prostředí, jež na jeho individualitu působí“. Rezoluce dále žádala, „aby byli středoškolská profesori nejen dobrými odborníky, ale také dobrými psychology. Je nutné, aby psychologická příprava kandidátů profesury byla prohloubena, a také ve zkušebním řádu více zdůrazněna, než je tomu dosud“. Dále byl formulován požadavek, „aby byla zřízena na středních školách instituce školního psychologa. Šlo totiž o to, aby v profesorském sboru bylo systemizováno místo profesora, který by vedle své aprobace pro vyučování odborným předmětům měl zvláštní aprobaci pro praktickou a experimentální psychologii a psychotechniku, který by byl pověřen úkolem, aby stále a soustavně vyšetřoval a zkoumal žáky v rozvoji jejich intelektu a charakteru, který by byl důvěrníkem a rádcem v jejich duševních krizích a nesnázích a který by nezávisle na školním prospěchu žákově sledoval a měřil jeho přirozené schopnosti ke studiím, poněvadž se v prospěchu žákově na střední škole často více projevují vedlejší vlivy, vyšlé z vnitřního jeho života i z vnějšího působení školy a prostředí, v němž žije a jež jeho vlastní přirozenou osobnost nepříznivě přetvářejí“. (Věstník československých profesorů 1933/34, s. 62-4.)

Úspěch hlubší a soustavné výchovné a vzdělávací práce se žáky vyžadoval ovšem souběžně plnit oba vznešené požadavky. Zaběhnuté středoškolské způsoby práce však snadno vedly k jednostrannému pojetí, které předpokládalo, že systematizace školního psychologa vyřeší vše bez jakýchkoliv dalších nároků na pedagogickou práci celého profesorského sboru. Tomuto pojetí napomohlo i zastupitelstvo Ústředního spolku československých profesorů, které při projednávání citované rezoluce zaujalo toto stanovisko: „Na všech středních školách budiž postupně systemizováno místo profesora s aprobací pro praktickou a experimentální psychologii a psychotechniku, jenž by byl spolurádcem žáků a prostředníkem mezi nimi a sborem“. (Věstník československých profesorů 1933/34, s. 185.)

Diskuse o pojetí práce profesora s touto aprobací přinesla mnohé cenné podněty a prokázala jeho oprávnění pro školy. Nejasná však v mnohém zůstala praktická stránka jeho činnosti, její rozsah, postavení ve sboru. Narůstaly iluze o tom, že jeho poznatky a hodnocení žáka umožní spolu s hodnocením školy vyvarovat se při zjišťování schopností žáků omylu. K těmto iluzím i k pojetí role školního psychologa jako prostřed-

nika mezi žáky a profesorským sborem se vyjádřil ve stati „O školního psychologa“ Ferdinand Kratina. (Věstník československých profesorů, 1933/34, s. 267.) Varoval v ní před svůdnou představou, že toto řešení splní všechny naděje v ně kladené. Ukázal možnosti, které soudobá psychologie má a vyjádřil se až příkře odmítavě o navrhovaném řešení. K navrhovanému postavení školního psychologa poznamenával, že „jako prostředník mezi sborem a žáky by žil se sborem v nepřetržitém válečném stavu. Neboť na psychologické nedostatky a závady střední školy narážíme na každém kroku a psycholog by jim nemohl uhýbat. Nepřetržitý válečný stav ve sboru však není žádoucí a vrhal by velmi nepříznivý reflex na školní praxi“. Jeho příspěvek s cennými podněty k práci střední školy však současně vítal tuto novou tendenci, kterou „je nutno přijmout souhlasně a podepřít ze všech sil. Je to tendence postavit školu na opravdu psychologickou základnu“.

Diskuse o těchto otázkách pokračovala po celé období předmnichovské republiky. Provázely ji také další návrhy i pokusy o soustavný výzkum středoškolského žactva. Připomeňme zde alespoň počátek roku 1937, kdy došlo při studijním odboru Ústředního spolku československých profesorů k ustanovení komise, která chtěla založit široce organizovaný výzkum středoškolské mládeže na základě deníků, dokladů o četbě, přehledu její mimoškolské činnosti a jiných materiálů. Veškeré toto snažení posledních pěti let předmnichovské republiky je organicky spjata s prováděním školské reformy. Vychází ze zásady umožnit širší přístup mládeže na střední školy a současně hledá způsob, jak zabezpečit poučený výběr na jednotlivé typy škol i diferencovanou práci se žáky.

Současně s tímto pracovním zaměřením se objevily i jiné tendence v řešení uvedených problémů. Podnětem pro ně byl především vzrůst počtu středoškoláků. Byly to tendence vrátit se k výlučnosti střední školy a ještě ji posílit. Podporovaly je i praktické činy státní správy, motivované zpočátku především potřebou úspor. O rušení některých středních škol i o přeplněných třídách jsme se již zmínili. V tomto období k nim dále přibýlo omezování počtu paralelních tříd. Ukazovalo se, že značná část dětí nenajde na středních školách umístění, i když složí přijímací zkoušku. Že tato situace značně zhoršila podmínky pro přechod žáků ze škol měšťanských na střední školy, netřeba podotýkat. Pokroková veřejnost právem žádala, že nemá být propagováno nic, co připomíná numerus clausus, a to ani tehdy, když je zdůvodňován nedostatkem pracovních příležitostí pro absolventy středních škol.

Jak již bylo uvedeno, najdeme v této době silící hlasy opačného zaměření. Tyto hlasy značně zesílily zejména v atmosféře dusna vyvolaného rostoucím fašistickým nebezpečím. Bylo požadováno omezení přístupu žáků do škol, a stále více se opouštěla stanoviska zaujatá reformou. I když byla kompromisní, přinášela nové možnosti i podněty pro další rozvoj středního školství. Brzdící tendence vrcholily v době největšího otřesu, v roce Mnichova. Vyhrotila se dvě krajní stanoviska, obě již

výrazně zpátečnická: jedno stanovisko elitářské, druhé utilitární. Dokladů pro ně najdeme v této době hojnost. Reformní snahy první skupiny, reprezentované např. **Jaromírem Fialou** (Věstník československých profesorů 1938/39, s. 132), byly dobovým receptem „kriticko-konstruktivní“ výchovy vůdců a „dogmaticko-receptivní“ výchovou pracovitého davu. Pro ilustraci druhého pólu představ nám dobře poslouží stručný záznam projevu **Jana Bati** na poradě Spolku pedagogických pracovníků školské správy v únoru 1939 ve Zlíně (Věstník československých profesorů 1938/39, s. 169). Bylo v něm zdůrazněno, že škola nové doby musí být podnikatelská – živitelská, musí umožnit všem schopným lidem dostat se dopředu. Celé školství musí učit mládež, že každý musí živit nejen sebe, ale i jiné. Jednotná škola měšťanská, která žije ze života a z praxe, je nutností pro národ v naší situaci. Pro mládež mezi čtrnáctým a sedmnáctým rokem musí být školství organizováno na základě průmyslové a obchodní organizace. Pokračovací školy musí být spojeny se závody a s prací vzorně konanou. To je vyšší škola pro řemeslníky, rolníky a dělníky. Musíme přestat mluvit o jednotné pracovní škole. Musíme takovou školu hned zřítit.

Podíváme-li se střízlivě na úvahy **Jana Bati**, jsou dokumentem pro druhou skupinu krajních názorů, které znamenaly nastolení utilitarismu ve veškerém školství. Přes zdánlivou rozdílnost obou pólů je při bližším pohledu zřejmé, že ve svých důsledcích měly mnoho společného. Byla to především rezignace na rozvoj všeobecného vzdělání střední školy, která obě stanoviska pokládala pro širší vrstvy národa za nepotřebné, ba dokonce škodlivé. Rozšiřování těchto názorů, vzrůstajících z mnichovských změn, signalizovalo jen to, že kromě okleštění českého školství odtržením pohraničních území přinesl Mnichov také v oblasti školství nástup reakčních sil domácích, které ještě před 15. březnem 1939 byly ochotny české školství reformovat v duchu velkoněmeckých ideí.

2. 4. VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MEZI DVĚMA SVĚTOVÝMI VÁLKAMI

Zrození samostatné republiky dávalo naději na řešení všech otázek, které nenašly svou konečnou odpověď v předcházejícím období. Patřila k nim rovněž učitelská problematika, která v sobě zahrnovala starý požadavek náboženské svobody, zrušení celibátu učitelek, úpravu hmotných poměrů a zejména vyřešení vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol a zkvalitnění pedagogické přípravy středoškolských profesorů. Učitelstvo se domnívalo, že nastala vhodná doba, aby se konečně dosáhlo toho, co mu bylo po celá desetiletí v Rakousko-Uhersku odpíráno. Většina uvedených požadavků a jejich řešení bylo ve shodě se zájmy mladého státu. I když ve všem nebylo dosaženo okamžitých výsledků, přece jenom byla postupně přijímána některá opatření, která znamenala krok vpřed.

První krok byl učiněn ve směru náboženské svobody. Mezi první výnosy patřil totiž výnos MŠaNO o náboženských úkonech na školách (1919, s. 9). Bylo v něm vyhlášeno, že dozor učitelstva při náboženských úkonech je zcela dobrovolný a že je rovněž na nich dobrovolná účast žáků. Výuka náboženství ovšem zůstala nedotčena, i když ministerský výnos ze dne 11. srpna 1919 umožňoval zprostit žáky povinné účasti na vyučování náboženství, jestliže o to rodiče písemně požádají ředitelství školy. Zákonem ze dne 24. července 1919 byl pak zrušen celibát literárních a industriálních učitelek na školách obecných a měšťanských. Zrušení celibátu znamenalo, že se učitelky mohly vdávat a neztrácely nárok na učitelkou službu. Dokonce tento zákon zaručoval v případě mateřství učitelkám placenou mateřskou dovolenou, jejíž doba se upravovala ministerským nařízením. Během května a června téhož roku vyšly rovněž zákony, kterými se upravovaly platy všech kategorií učitelstva, včetně drahotních přídatků.

Největší pozornost se postupně začala soustřeďovat na problematiku vysokoškolského vzdělávání učitelstva. Jaké dědictví zanechalo v této oblasti nově vzniklému státu Rakousko-Uhersko?

V průběhu 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 středoškolské profesori získávali pedagogické teoretické vzdělání v pedagogických seminářích, zřizovaných podle uvedeného zákona na univerzitách (měly být i na technikách). Praktické pedagogické dovednosti si pak budoucí profesori doplňovali během zkušebního roku, který byl pro ně po roce 1882 zaveden (po rozdělení univerzity na českou a německou). Řešení problematiky učitelského vzdělávání se proto i v první republice ubíralo dvěma směry. První směr požadoval **vysokoškolské vzdělávání pro učitele obecných a měšťanských škol**, druhý směr se soustřeďoval na **zkvalitnění pedagogické přípravy středoškolských profesorů**. Nabízí se otázka, jakých výsledků bylo v těchto směrech dosaženo a čím bylo toto úsilí korunováno.

Hned v prvních popřevratových dnech začaly na toto téma ožívat v různých časopisech diskuse, přervané první světovou válkou. Konstatovalo se v nich, že se po změnách volá již několik desetiletí a že je třeba tento problém důrazněji řešit. Z dobových materiálů vyplývá, že na tuto otázku v průběhu předchozích let vykrytalizovaly tři názory, které měly rozhodující význam pro koncepci tohoto vzdělání (Kádner, *Pedagogické rozhledy* 1918, s. 2). První skupina názorů, které lze nazvat konzervativní, byla pro zachování dosavadního stavu, tj. pro zachování učitelských ústavů. Představitelé radikálních názorů chtěli zrušit dosavadní učitelské ústavy a přesunout vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol na univerzity. Třetí skupina názorů, kompromisní, trvala na zásadě vysokoškolského vzdělání, ale na zvláštních vysokých školách,

např. na pedagogických akademích nebo na pedagogických či školských fakultách. Předpokládalo se, že tato otázka bude co nejdříve vyřešena, neboť byla nutnou součástí celé školské reformy.

Požadavek zavést akademické vzdělání učitelstva formuloval znovu brzy po převratě Josef Úlehla. Této příležitosti se mu dostalo na veřejné schůzi učitelstva dne 11. prosince 1918, která se konala v Brně. Ve svém návrhu, jak vzdělávat učitelstvo, doporučoval zřídit dvouletou pedagogickou fakultu, která by byla jak při univerzitách, tak při technikách. Na pedagogické fakultě by posluchači prošli teoretickými disciplínami (poslouchali by dějiny filozofie, psychologii, pedagogiku, dějiny pedagogiky a metodiky jednotlivých předmětů) a praxí na cvičné škole, která by byla k fakultě připojena. Absolvent fakulty by pak musel dvě léta prakticky učit a teprve potom se podrobit zkoušce způsobilosti před komisí pedagogické fakulty. Přičemž tato zkouška by sestávala pro učitele obecné školy z písemné práce o aktuální pedagogické problematice a z předvedení praktického výstupu na škole. Učitelé měšťanských škol by skládali teoretické zkoušky ze tří oborů:

1. gramaticko-historického,
2. přírodovědecko-matematického a
3. technického.

Dalším rozšiřujícím studiem a zkouškou způsobilosti by získali kvalifikaci nejen pro měšťanské školy, ale také pro školy střední a odborné (Krejčí, 1978, s. 19).

Hned potom byly publikovány některé další konkrétní návrhy, které se snažily objasnit, jak toto vzdělání organizovat. Dvouletou školu pedagogickou požadoval např. Josef Šústal, profesor učitelského ústavu v Brně, vzdělávání učitelstva národních škol na pedagogických akademích zpracoval a předložil k posouzení veřejnosti ve Věstníku ústředního spolku jednot učitelských Josef Černý, rovněž z Brna, a několik zástupců pražské učitelské jednoty Komenský, vedený Josefem Keprtou, vypracovalo a publikovalo návrh rámcového zákona na zřízení školských fakult. Doporučovalo se v něm zřídit čtyřleté školské fakulty při univerzitách, na nichž by se vzdělávali učitelé pro školy obecné a měšťanské i učitelé pro školy střední. S tímto řešením se plně ztotožnili zástupci školské sekce Ústřední rady učitelských organizací, kteří jednomyslně vyslovili nesouhlas s akademii, ale souhlasili se školskými fakultami. Ministerstvo školství však proti tomuto návrhu vystoupilo. Jako protiargument uvádělo, že nelze čtyřleté školy zřizovat, neboť by pro ně byl nedostatek kvalifikovaných profesorů, kteří po válce ve velké většině byli povoláni do vládních a diplomatických služeb. Z těchto důvodů se doporučovalo organizovat pouze dvouleté učitelské akademie, na něž by vstupovali absolventi středních škol. Akademie by byly samostatnými ústavu a nebyly by součástí univerzity.

Návrh ministerstva školství podpořil na pracovním pedagogickém sjezdu, který se sešel 4. června 1919 v Praze, **Otakar Kádner**. Ve svém vy-

stoupení obhajoval stejnými argumenty jako ministerstvo nemožnost zřizování čtyřletých učitelských fakult. Z těchto předpokladů pak vycházel jeho návrh, otištěný v *Pedagogických rozhledech* (1920, s. 5). Kádnerova vysoká škola pedagogická pro učitele národních 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 zájmových přednášek. Ve druhém roce mělo navazovat vzdělání pedagogické, které by obsahovalo etiku, logiku, estetiku, sociologii, filozofii s jejím historickým vývojem, pedagogickou psychologii, fyziologii, obecnou pedagogiku, všeobecnou a speciální didaktiku, dějiny pedagogiky a vývoj školské organizace u nás i v zahraničí. Učitelé měšťanské školy měli pokračovat po určité praxi další dva roky ve studiu na univerzitě nebo technice anebo na umělecké akademii a měli skládat zkoušky v takovém rozsahu, jako kandidáti učitelství na nižších středních školách.

Kromě nové koncepce teoretického vzdělávání učitelů se v této době také objevovaly návrhy na změnu praktického výcviku budoucích učitelů. K nejpozoruhodnějším návrhům patřil návrh **Josefa Kubálka** (1920, s. 112). Doporučoval v pedagogické praxi na učitelských ústavech následující změny: ve 3. ročníku zavést 1 hodinu týdně hospitace po celý rok, přičemž budoucí učitel by tyto hodiny podrobně popsal a analyzoval; ve 4. ročníku pak skupinové hospitace ve všech třídách cvičné školy. Adept učitelství by metodicky zpracovával učivo, prováděl by psychologický rozbor žáků ve třídě a zpracovával by závěry pro svou vlastní práci.

Všechny tyto návrhy, které napomáhaly vyjasňovat koncepci učitelského vzdělávání našly své vyjádření na prvním sjezdu československého učitelstva, který se konal ve dnech 1. až 3. července 1920 v Praze. Již v úvodním referátu předsedy sjezdového výboru A. V. Obsta byl formulován požadavek vysokoškolského vzdělávání učitelstva a podrobně se jím pak zabýval ve svém vystoupení v pedagogicko-didaktické sekci **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 platily by pro ni všechny zákony a nařízení univerzitní jako pro jiné fakulty. O problematice vysokoškolského vzdělávání učitelstva se rozvinula bohatá diskuse, v níž se volalo po tom, aby učitelé obecných i měšťanských škol byli vzděláváni stejně dlouho a aby byly cvičné školy vybírány z normálních škol, které pracují v přirozených podmínkách. Z této diskuse pak vyplynula rezoluce, která požadovala:

1. pro učitelstvo obecných a měšťanských škol studium na čtyřleté školské fakultě.
2. a cvičné školy ustanovit na různých místech města, aby se poznalo odlišné normální školní prostředí.

První sjezd učitelstva — tato nesporně významná událost v životě naše-

ho školství – vzbudil u většiny jeho účastníků naději, že uskutečnění některých požadavků (zejména vysokoškolského vzdělání učitelstva) je již na dosah ruky. Že to byly naděje mylné, ukázalo vbrzku další období.

Československo, které vzniklo na konci první světové války, se začalo vyvíjet v buržoázní parlamentní demokracii. Stalo se tak po porážce prosincové generální stávky. Tato skutečnost však nebyla pouze negativní, ale urychlila proces vymaňování se z iluzí a vedla k rozhodnutí řešit některé palčivé otázky jiným způsobem. Bylo tomu právě s problémem učitelského vysokoškolského vzdělávání. Když se totiž jednotlivé návrhy na úpravu učitelského vzdělávání, tak jak byly předkládány neřešily, a popřevratové nadšení začalo opadávat, učitelstvo zklamané ve svých nadějích dosavadním vývojem sáhlo ke svépomoci. Česká obec učitelská se rozhodla založit v Praze v říjnu 1921 Školu vysokých studií pedagogických, kterou o rok později otevřela také v Brně. V Brně byla původně zřízena jednoroční pedagogická škola 9. října 1921. Po ročním provozu všichni učitelé požadovali jednotné pojmenování s Prahou, a tak tato škola byla ve studijním roce 1922/23 přejmenována na Školu vysokých studií pedagogických a přijala statut pražské školy. Pojmenování této nové učitelské instituce bylo dílem Otokara Chlupa, neboť ministerstvo neschválilo název „vysoká škola“ s poukazem na to, že je vyhrazen pro skutečné vysoké školy. Na této škole se učitelé ve dvouletém studiu po sobotách a nedělích vzdělávali vysokoškolským způsobem. V prvním ročníku studia byly zařazeny tyto přednášky: úvod do filozofie, logika, psychologie funkcionální a praktická, experimentální pedagogika a didaktika, dějiny výchovy, etika, biologie a tělesná výchova, školní hygiena, 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 a modifikován (ŠVSP, 1931, s. 421).

Založení uvedených škol vyvolalo další zájem veřejnosti o učitelské vzdělávání. V roce 1922 proto zasáhla do této problematiky sněmovna, která požádala ministerstvo školství, aby předložilo návrh zákona o vysokoškolském vzdělávání učitelů. Tehdejší ministr školství Bechyně uložil vypracovat tento návrh spolu s návrhem na řešení reformy střední a občanské školy ministerskému radovi Maškovi. Úkol byl splněn a v roce 1923 byl návrh uveřejněn ve Věstníku ministerstva školství. Maškův model střední školy byl osmiletý a rozdělený na dva stupně: tříletý nižší a pětiletý vyšší stupeň. Kandidáti učitelství měli získávat všeobecné vzdělání právě na pětileté vyšší střední škole. Pátá třída měla být dělena na pět základních směrů: klasický, moderních jazyků, přírodovědný, matematický a pedagogický. Směr pedagogický předpokládal přípravu kandidátů učitelství pro obecné a měšťanské školy. Ke střední škole

s pedagogickým směrem měla být připojena cvičná škola, na níž by adepti učitelství jako součást své přípravy konali povinné náslechy a první vyučovací pokusy. Po absolvování střední školy měli studenti pokračovat ve svém pedagogickém studiu na jednoroční pedagogické akademii, která jim měla poskytnout „pedagogicko-didaktické a teoreticko-praktické“ vzdělání a uzavřít tak jejich přípravu pro učitelské povolání na obecných a měšťanských školách.

Publikování návrhu vyvolalo širokou diskusi, která vyzněla v neprospěch uvedeného návrhu. 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. 528). 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 filozofii, psychologii a pedagogiku 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, dějepis, zeměpis, 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 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 poznamenáhu 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 a opublikován v roce 1925. Současně byl návrh zákona přijat jako důležitý čin, který poskytne učitelům národních škol nejen řádné středoškolské vzdělání, ale také vysokoškolský ústav, který konečně umožní uskutečnit cíl, o němž celá česká škola dlouhá léta snila (1926, s. 8).

Bohužel, vnitropolitická situace v polovině 20. let však již neumožnila přijetí reformy učitelského vzdělávání. Návrh zákona o vzdělání učitelstva škol národních sepsaný komisí již do podoby 58 paragrafů i závěrečných ustanovení a doplněný přehlednou důvodovou zprávou nebyl parlamentu

vůbec k jednání předložen. Současně v roce 1925 byla zrušena reformní komise ministerstva školství a další práce na reformě učitelského vzdělávání byly zastaveny. A tak otázka učitelského 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 již dříve navrhovanými 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. Přípravovali se na nich středoškolská absolventi na učitele národních škol.

V roce 1929 (7. 12.) byl jmenován novým ministrem školství Ivan Dérer, který dopřál sluchu nejen návrhům na reformu školy a učitelského vzdělávání, ale ve svém programu je začal také částečně provádět. V roce jeho nástupu do funkce byla proto zřízena v Bratislavě první státní pedagogická akademie pro budoucí učitele národních škol. Zřízení akademie bylo chápáno jako pokus, v němž se mělo vyzkoušet, zda při jednoletém studiu lze s úspěchem užít vysokoškolských metod. Po příznivých zkušenostech 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 Tvrďého 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 vzdělávání učitelů národních škol, se o této problematice znovu zahájily 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 (J. Hendrich, Pedagogický věstník, 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 první republiky však k dalším změnám ve vzdělávání učitelů prakticky nedošlo. Ještě 24. června 1938 se konala anketa

Učební plán	Praha		Brno		Bratislava	
	I.	II.	I.	II.	semestr	
					I.	II.
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	1	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 měřivství	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 dvě hodiny 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)	—	—	—	—	—	1
Exkurze						

na toto téma, ale nic nového již nepřinesla. Richard Klimeš (1938/39, s. 3) v hodnocení ankety ukázal různost stanovisek zastánců vysokoškolského učitelského vzdělávání a jejich nejednotnost pojetí pokud šlo o vnější organizaci. Došel 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 (doporučoval 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. V tomto roce byly okupanty zrušeny a poválečný vývoj je již jako vzdělávací instituce 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 před vznikem republiky. S prvním pokusem řešit tuto problematiku se lze setkat v rozsáhlé písemné anketě, která byla provedena Pedagogickým ústavem J. A. Komenského v roce 1919 (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 středních škol?
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 pedagogicko-didaktické?
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 býti změněny a jak?
6. Pokládáte zkušební rok, jak se nyní koná, za účelný?
7. Či měla by býti 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 vědeckých?
9. Měl by býti kandidátům učitelství povinně ukládán pobyt na cizozemských vysokých školách? Pro které odbory, jak dlouhý?
10. Má býti postaráno závazně i o pozdější (pokračovací) vzdělávání 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 i v této anketě se ozývaly hlasy, které chtěly zřizovat pro pedagogickou přípravu středoškolských profesorů pedagogické fakulty.

Jak je zřejmé, část otázek se dotýkala také problematiky zkušebního roku a praktické přípravy budoucího středoškolského učitele. V 90 % odpovědí 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 zkušeného uvádějíciho 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 tematikou 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.

Problematika učitelského vzdělávání nebyla záležitostí pouze československou. A tak v roce 1922 bylo na mezinárodním sjezdu středoškolských

ských profesorů, který se konal v Lucembursku, dohodnuto konání příštího sjezdu v Praze a bylo stanoveno téma „pedagogická příprava středoškolského učitele“. Přípravný výbor ve složení Drtina, Žakavec, Šmok a Veitz sestavil dotazník, který obsahoval 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 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 všem členským státům. Problematika pedagogické přípravy byla zahrnuta do devíti širokých otázek:

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 středních? Příklady. Při tom se nemyslí na pojednání disertační, nýbrž jenom na práce předepsané pro vzdělávání 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 profesorům, 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 vytýká?

Shromážděné materiály obou anket byly pak podkladem jednání sjezdu, který probíhal ve dnech 27. — 30. srpna 1924 v Praze, 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 také 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 zřídit 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 jí až po studiu odborném ve zvláštním kursu. S touto variantou přišel v Brně **M. Balcárek**, který doporučoval čtyřleté odborné studium pro učitele středních škol, na které by pak navázala roční teoretická pedagogická příprava a roční praktická pedagogická příprava. Ovšem šestileté studium se vzhledem k ekonomickým podmínkám dá těžko realizovat. Podle názoru Vaňury by byl mnohem vhodnější návrh Chlupův, který doporučoval zařadit teoretickou pedagogickou přípravu souběžně se studiem odborným a od IV. ročníku studia poslouchat u vybraných lektorů ze středních škol didaktiku zvoleného předmětu. Praktická pedagogická příprava by pak probíhala v prvním roce vyučování na škole. Kandidát učitelství by byl přidělen k některému vynikajícímu odborníkovi k uvádění, který by měl malý úvazek; hospitoval by nejen u něho, ale i u jiných vynikajících učitelů, a to v počtu hodin nedostávajících se do počtu maximálního. Uvádějící učitel by měl snížen úvazek nejméně na polovinu, aby se mohl tomuto úkolu s plnou odpovědností věnovat. Po roční praxi by kandidát učitelství 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 pak mohl vykonat až po státní zkoušce odborné a po 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 budoucí učitel by vše lépe zažil, než kdyby tato příprava byla zařazena po odborném studiu souborně do ročního kursu. 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.

Zdálo se, že problém pedagogické přípravy středoškolských učitelů bude brzy 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 jmenováni Chlup, Mathesius, Hendrich, Novotný, Šmok a další. 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.

Po vyjasnění uvedených otázek komise v průběhu roku 1926 vypracovala pak návrh na úpravu filozofického a pedagogického studia a pedagogických zkoušek kandidátů profesury středních škol. Tento eleborát, který požadoval úpravu teoretického studia filozofického a pedagogického, a také úpravu praktické přípravy pedagogické, byl uveřejněn ve Věstníku ministerstva školství a národní osvěty (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 veřejnost 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 bude třeba za semestr absolovat 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 I. semestru navštěvovat přednášky z pedagogie, z metodiky, z organizace školství, ze školské administrativy, z hygieny, a kromě toho absolvovat následky v oboru i v oborech příbuzných, a to na učitelských ústavech

i na odborných školách. Celkový počet hodin týdně neměl přesáhnout hranici 19 hodin; ve II. 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 pedagogiky, 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, a to 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 vzdělávání učitelů národních škol, reformní komise byla ministrem školství v polovině 20. let rozpuštěna a otázka zkvalitnění pedagogické přípravy středoškolských učitelů se ocitla rovněž na mrtvém bodě. Znovu se tato problematika připomněla ve 30. letech, kdy byla provedena částečná reforma střední školy. Bezprostředním podnětem k jejímu řešení se stal mezinárodní sjezd středoškolských profesorů, který se tentokrát konal v Rize. V ohlasech na sjezd se pak konstatovalo, že již před deseti lety se na pražském sjezdu požadovalo, aby každý středoškolský učitel byl nejen dobrý odborník, ale také dobrý pedagog, a že se však od té doby mnoho nezměnilo. Všeobecně se ovšem ví, a v tomto směru existuje mezi pedagogy jednota, že učitel musí dítě poznat a že k tomu musí být vyzbrojen teoretickými poznatky, neboť intuitivní náhoda není pedagogickým uměním, ale vážným nebezpečím pro zdravý a přirozený vývoj dítěte. Poznat dítě umožňuje pedagogická věda spolu s psychologií, biologií a fyziologií. Tyto disciplíny by proto neměly chybět v pedagogické přípravě budoucích učitelů. Z toho důvodu se v rezoluci mezinárodního sjezdu středoškolských učitelů objevily znovu následující 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 středoškolských profesorů vedlo

v roce 1935 k tomu, že se na filozofické fakultě v Praze konala opět anketa, která se znovu touto problematikou zabývala. 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 objevil požadavek sestavit stálou komisi, která by zpracovávala shromážděné materiály a podle nich připravila konečný návrh na tuto přípravu. Následující společenský vývoj však již nedovolil, aby se v řešení těchto otázek pokračovalo. Celá problematika nové koncepce učitelského vzdělávání (ať již šlo o vysokoškolské vzdělávání 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 spočíval v tom, že se vyjasňovaly představy jak o organizaci, tak také o obsahu učitelského vzdělávání, o což velkou zásluhu měla celá tehdejší pedagogická fronta, neboť všichni pedagogové úzce spojovali teorii s učitelskou praxí.

Mezi pedagogy meziválečného období významné místo bezesporu zaujal **Otakar Kádner** (1870—1936). Po vzniku republiky dal všechny síly pro to, aby pomohl vybudovat českou pedagogiku, aby pomohl uskutečnit požadavek vysokoškolského vzdělání učitelstva národní školy. V tomto jeho snažení lze najít úzkou spojitost se snažením G. A. Lindnera. Kádner si uvědomoval, že novou školu nelze vybudovat bez nově připraveného učitele, a tak od prvopočátku pracoval ve všech institucích, které mohly tento náležitý požadavek naplňovat. Z toho důvodu se stal v roce 1919 ředitelem Československého ústavu J. A. Komenského, v roce 1921 ředitelem Školy vysokých studií pedagogických v Praze, v roce 1930 prvním děkanem soukromé pedagogické fakulty v Praze a v letech 1931—1936 prvním ředitelem jednoleté pražské Státní pedagogické akademie. K problematice učitelského vysokoškolského vzdělání se také vyjadřoval v různých časopisech a na řadě jednání. Protože vysokoškolsky vzdělaný učitel se měl také orientovat v celé problematice výchovy, vytýčil si Kádner rozsáhlý a nemalý úkol, zpracovat pro české učitele soustavu pedagogických věd. Zastával názor, že je zapotřebí znát historický vývoj vědy, neboť ten je nejlepším úvodem ke studiu daného vědního oboru, a z toho důvodu se rozhodl nejprve zpracovat **Dějiny pedagogiky**. Vyšly ve dvou vydáních v letech 1909—1924 a zachytily vývoj pedagogických teorií a vývoj školské organizace od počátku prvobytně pospolné společnosti až do 20. století. Kádnerovy dějiny byly založeny na rozsáhlém studiu literatury, kterou poznával v originále, neboť jeho filologické vzdělání mu umožňovalo číst v 10 řečech, a věnovaly rovnoměrnou pozornost pedagogickým jevům a představitelům všech národů. Druhým dějepisným dílem byl **Vývoj a dnešní soustava školství (1929—1933)**. Podal v něm s vyčerpávajícím rozhledem po pramenech vývoj

a stav školské organizace od zrušení jezuitského řádu v evropských zemích, v USA a v Japonsku. Popis jednotlivých systémů měl přivést k tomu, aby se při reformě české školy uplatnily pouze dobré a osvědčené stránky a nepřebíraly se otrocky cizí zvyklosti. Třetím nejdůležitějším dílem byly **Základy obecné pedagogiky** (1925–1926). Objasnil v nich opět v historickém vývoji některé základní pedagogické kategorie a napomohl tak praxi ujasnit si problémy výchovy a poznat její systém, který se mezi dvěma válkami rodil. Tak Kádner ve svých dílech i v praxi rozvinul pedagogické problémy své doby a dal k jejich řešení spolehlivé historické předpoklady tím, že shromáždil pro další práce dokonalý přehled látky a praxi předložil mnohé podněty.

Do reformního ruchu poválečných let přispěl svým podílem další pedagog – **Josef Hendrich** (1888–1950). Znalost středoškolské problematiky (učil po absolvování filozofické fakulty na středních školách klasické jazyky) přivedla Hendricha do nově zřízeného Pedagogického ústavu J. A. Komenského, kde se podílel na přípravě a zpracování ankety o střední škole, a spolupracoval s redakcí časopisu „Střední škola“. Po založení bratislavské univerzity, v duchu vládou prováděné školské politiky čechoslovakismu, nastoupil dráhu vysokoškolského učitele. V této funkci působil v Bratislavě až do roku 1937, a potom přešel do Prahy. Těmito okolnostmi byla vymezena jeho činnost organizátorsko-praktická i teoretická. Spolu s ostatními pedagogy té doby usiloval o vysokoškolské vzdělání učitelů národních škol, přednášel jim na svépomocných institucích (Škole vysokých studií pedagogických a Soukromé pedagogické fakultě v Praze), a proto se také stal po založení první jednorocní Státní pedagogické akademie v Bratislavě 1930 jejím pedagogickým ředitelem. Až do konce republiky usiloval o rozšíření této instituce na dva roky. Hendrich dále vnesl vklad i do pedagogické teorie, čímž rovněž sledoval zkvalitnění pedagogické praxe. Publikoval práci **Filozofické proudy v současné pedagogice** (1926), v níž podal jejich přehled a rozbor, v určité modifikaci se k tomuto tématu znovu vrátil v knize **Úvod do obecné pedagogiky** (1935) a doplnil je základními pedagogickými kategoriemi, uvedl činitele výchovy a složky výchovy. V dějinách pedagogiky přispěl k pochopení vzdělávacího obsahu na elementární škole rozsáhlou monografií **Naše slabikáře** (1929), jejíž první díl vydal ve spolupráci s Josefem Kubálkem a Františkem Šimkem. V úvodu této knihy se objasňují příčiny vzniku sbírky našich slabikářů a zdůrazňuje se skutečnost, že je třeba v souladu se záměrem Kádnerovým zpracovat podrobné dějiny veškerého vyučování ve škole a prostřednictvím monografií tak vytvořit celkový obraz vývoje české školy. K poznání slovenského školství posloužila publikace **Ako se kedysi na Slovensku študovalo** (1937). Největší Hendrichův přínos však byl v pracích komenologického charakteru, které zaujaly 75 % celého jeho životního díla. Tvořilo je samostatné bádání a překlady, které vyvrcholily po roce 1945 překladem dvou částí (Pampedia 1948, Panorthosia 1950) Všeobecné porady o ná-

pravě věcí lidských. Hendrich se svým dílem a celou svou činností snažil seznámit pedagogickou veřejnost s poklady české i světové pedagogiky, který se měl stát přístupným a inspirujícím pro pedagogickou práci.

K řadě pedagogů meziválečného období patřil také Jan Uher (1891–1942). Studoval pedagogiku u Otakara Kádnera a doktorátu dosáhl na podkladě práce o Lindnerovi, nazvanou Myšlenkové dílo Lindnerovo. Dá se o něm říci, že pokračoval ve šlépějích velkých předchůdců i současníků. Rovněž i on se zaměřoval na problematiku obecně výchovnou a na problematiku učitelského vzdělávání. Jeho přístup k řešení uvedených problémů byl však poněkud jiný, neboť je nahlížel z filozofických a psychologických aspektů, a tak napomohl jejich širšímu a přesnějšímu poznání a jejich vidění v jiných, hlubších souvislostech. Bylo tomu tak např. s aktuální otázkou mravní výchovy, kterou bylo zapotřebí v mladém státě oprostít od náboženského nánosů a nově ji koncipovat. Tento přístup lze najít v habilitačním spise **Problém kázně** (1925). Na pomoc reformnímu úsilí vydal dílo **Základy americké výchovy** (1930), které vyléčil z pobytu v Americe v letech 1926–1927. Analyzoval v něm pedagogické teorie, zejména Deweyovu pragmatickou koncepci výchovy a školy, objektivně je zhodnotil a poukázal na to, že vyrůstají ze zcela odlišných společenských podmínek, a proto nemohou být beze zbytku u nás přebírány. Také k učitelské problematice Uher řekl své slovo. Sledoval ji však z hlediska budoucího učitele samého. Proto vypracoval v souvislosti s celostátním záměrem poznat lépe žákovu osobnost program soustavného pozorování budoucích učitelů (na učitelských ústavech) a sám tento úkol v Brně prováděl. Výsledkem jeho výzkumu byla kniha **Středoškolský student a jeho svět** (1939), která zachycovala zájmy, názory a postoje studentů — budoucích učitelů. Výzkum měl napomoci poznat duševní svět budoucích pedagogů a přispět ke zdokonalení jejich přípravy. Na počátku 30. let zahájil spolu s Otokarem Chlupem a Josefem Kubálkem práci na slovníkovém díle, na Pedagogické encyklopedii. Toto dosud cenné dílo bylo rukopisně dokončeno ještě před okupací a tiskem vydáno v letech 1938–40 ve třech svazcích. Další zamyšlené práce již nestačil zpracovat, neboť za odboj proti okupantům byl zatčen tři dny po uzavření vysokých škol, vězněn a 27. října 1942 popraven.

Velkou energii na řešení výchovné problematiky v první republice vynaložil Václav Příhoda (1889–1979). První léta nového státu byla pro něho léty přípravnými, během nichž shromažďoval praktické i teoretické zkušenosti. Zapojil se aktivně do reformních snah a stal se jejich nejhorlivějším propagátorem a organizátorem, zejména po návratu ze studijního pobytu v Americe. Svými přednáškami a vedením seminářů zejména na Škole vysokých studií pedagogických a na Soukromé pedagogické fakultě získal spoustu přívrženců a příznivců, kteří pak realizovali jeho návrh jednotné devítileté školy, vnitřně diferencované. Podle tohoto návrhu, uveřejněného v roce 1928 v časopise Školské reformy, byly ministerstvem povoleny pokusné školy, které byly řízeny komisí ŠVSP.

Předsedou této komise byl jednomyslně zvolen Václav Příhoda. Pokusné školy zahájily svou činnost v Praze, v Humpolci a ve Zlíně. Pro poznání jejich podstaty a principů práce Příhoda publikoval řadu děl: **Racionalizace školství** (1930), **Teorie školského měření** (1930) a **Praxe školského měření** (1936). Třicátá léta jsou léty, která prožil ve znamení práce a řízení pokusných škol a v jejich teoretickém obhájení. Své názory propagoval a obhajoval v úzkém kontaktu s učiteli. Zajížděl mezi učitele, přednášel a polemizoval na tzv. pedagogických dnech, které pořádaly okresní učitelské organizace. Často také podnikal v této době cesty do zahraničí s cílem sledovat reformní hnutí ve světě a srovnávat je s naším úsilím. Uspořádal rovněž několik pedagogických zájezdů do SSSR, aby poskytl našim učitelům možnost seznámit se s praxí na sovětských školách. Spolu s tím se ve 30. letech soustřeďoval na další problém související bezprostředně s reformou školy, a to na uzákonění vysokoškolského vzdělávání učitelů, kteří by měli na jednotné devítileté vnitřně diferencované škole učit. Samo učitelstvo se této možnosti dožadovalo. Na podporu tohoto požadavku Příhoda publikoval rozsáhlou studii **Vědecká příprava učitelstva** (1937), v níž koncipoval budoucí pedagogickou fakultu ve shodě se svými názory na moderní školství. Vycházel zde z předpokladu, že jednotné školské organizace může být docíleno pouze jednotnou přípravou učitelstva všech stupňů a že učitel musí získat takové vzdělání, které mu umožní stát se vědeckým pracovníkem v oblasti pedagogiky. Svým pojetím učitele polemizoval s pojetím učitele, jak ho hlásala volná škola, která v něm viděla umělce, který se řídí ve své práci především instinktem, pedagogickým nadáním a vlastním cítem pro věc. Příhoda zdůrazňoval myšlenku, že vědecké základy pro učitelovu práci vytvářejí pedagogické a psychologické vědy. Ty zprostředkovávají učiteli poznání žáka a poznání situací a školních předmětů, jimž se musí žák přizpůsobovat. V tomto směru se práce učitele shoduje s prací lékaře, který pacienta nejdříve musí poznat, poznat jeho chorobu, diagnostikovat ji a pak ji léčit.

Příhodova práce je psána jako polemika. Odmítá v ní zachování dosavadních učitelských ústavů, vytýká jim vady a dokazuje, proč nemohou dále existovat. Po kritice učitelských ústavů se soustřeďuje na zhodnocení návrhu Československé obce učitelské na učitelské vzdělání z roku 1937, pak přechází k polemice s Chlupem a jeho návrhem na vzdělávání učitelů, který byl uveřejněn v prvním čísle časopisu *Teorie a praxe* rovněž v roce 1937. Příhoda nesouhlasí s tím, aby byla budována pedagogická fakulta jako samostatná vysoká škola mimo univerzitní svazek a zejména pak s tím, že Chlup žádá co největší vzdělání encyklopedické i na této vysoké škole, což by podle Příhodova názoru znamenalo opakování střední školy na vysokoškolské úrovni. Příhoda poukazuje na to, že naše střední škola má ráz obecně vzdělávací a je na poměrně vysoké úrovni, a proto další všeobecné vzdělání budoucích učitelů by bylo u nás zbytečné. Rozdílné postoje k obsahu vzdělání budoucích adeptů uči-

telství byly v tom, že Příhoda doporučoval seznámit učitele s pedagogickými vědami, zatímco Chlup hledal tento obsah ve shodě se svým pojetím hlavně v disciplínách nepedagogických. Jinak Příhoda oceňoval Chlupovu myšlenku, aby budoucí učitel prošel ještě jedním vědním oborem mimo pedagogiku. Polemiku pak autor ukončuje svým vlastním návrhem na to, jak by mělo být učitelské vzdělávání organizováno a jaký by měl být jeho obsah.

Pokud jde o instituci navrhoval Příhoda zřídit pedagogickou fakultu v rámci univerzity. Tato fakulta by poskytovala vzdělání učitelům všech školských stupňů, včetně učitelek mateřských škol. Délka studia by byla v podstatě čtyřletá a řídila by se tím, který školský stupeň by si posluchač zvolil. Další diferenciací by byla v možnosti široké volitelnosti předmětů. Vzdělávací obsah by tvořily pedagogické vědy, které Příhoda ve své vlastní klasifikaci rozdělil na několik okruhů.

První okruh by tvořily pedagogické vědy statisticko-experimentální. Jejich cílem by bylo za kontrolovatelných podmínek (hlavně pomocí experimentu) zkoumat povahu změn v chování a smýšlení žáků. Jejich hlavními metodami by byl popis, kvantitativní měření pedagogických pochodů a výsledků a statistické zpracování hromadných jevů. Dalším okruhem by byly pedagogické vědy historické, jejímž úkolem by bylo zkoumat pedagogické jevy v jejich historickém vývoji, a konečně třetí a poslední oddíl by měly tvořit pedagogické vědy filozofické. Hlavní disciplíny by byly pro všechny povinné, ostatní by byly vybírány v závislosti na stupni zvolené školy. V průběhu prvních dvou let studia by se měl každý student seznámit s takovými vědeckými metodami, které bude potřebovat ve svém povolání (např. každý učitel by měl umět sám provést diagnostické vyšetření žáků). Pro přípravu budoucích učitelů je důležitá praxe. Jejím cílem by mělo být vlastní pozorování žáků a vyučovacího procesu a výzkum. Proto Příhoda navrhuje zřizovat při pedagogických fakultách školy, které nazývá „klinikami“. Tyto školské kliniky by zahrnovaly všechny školské stupně — od mateřské školy až po školy III. stupně. Byly by trojího druhu — školy výzkumné, pokusné a školy normální. Na nich by se studenti seznamovali s individualitou žáka, učili by se provádět diagnostická šetření, a celkově by se zde již během studia seznamovali s vědeckými metodami učitelské práce, takže by do škol přicházeli po této stránce dobře připraveni.

V těchto dimenzích rozpracoval Příhoda problematiku učitelského vzdělání, a tak se snažil najít cestu pro zmodernizování celého československého školství, zlepšit a zkvalitnit prostřednictvím nově připravených učitelů celý výchovněvzdělávací systém. Svou činností chtěl naše školství povznést na světovou úroveň a zabezpečit právo na vzdělání každému jednotlivci podle jeho schopností a nadání v době, kdy byl náš školský systém organizován nedemokraticky.

Jestliže Příhoda věnoval svou pozornost především základnímu školství, orientace dalšího významného pedagoga, Příhodova učitele, **Otokara**

Chlupa (1875—1965), směřovala do větší šíře. Jeho všestrannější záběr vypýval z bohatší životní zkušenosti, kterou nabýval již před 1. světovou válkou. Proto byl hned na počátku existence československé republiky připraven k řešení aktuální pedagogické problematiky, neboť měl za sebou dlouhodobou praktickou pedagogickou činnost jako středoškolský profesor, dlouhodobější studium domácí i zahraniční pedagogické literatury a studijní pobyty v Anglii, v Belgii, v Německu, ve Francii, ve Švýcarsku a v Americe.

Stejně jako pro ostatní pedagogy meziválečného období bylo i pro Chlupa charakteristické, že se vždy snažil reagovat na naléhavé otázky své doby a snažil se podle svých sil napomáhat jejich řešení. Tento rys lze najít již v prvním období jeho činnosti, která spadá ještě do let před první světovou válkou. Pod vlivem celosvětového reformního pedagogického hnutí se v této době vyjadřoval k pojetí rozumové výchovy, která v intencích herbartovské pedagogiky byla chápána jednostranně, zdůrazňovala pouze rozvoj rozumových funkcí u žáků a preferovala přílišné množství učiva bez ohledu na jeho význam. Zájem o tento problém u Chlupa přetrval v průběhu celého života, v posledním období jeho života ho pak prezentoval jako problém základního učiva. Zasáhl rovněž do řešení nového pojetí mravní výchovy, která by byla nezávislá na církevních dogmatech. Svými teoretickými vystoupeními tak přispěl k laicizaci výchovy i školy. Na několik let Chlupovu praktickou i teoretickou činnost přerušila první světová válka. Musel jako záložní důstojník odejít na frontu. Teprve po skončení války a vznikem republiky se ocitl znovu uprostřed pedagogického dění. Od roku 1919 začal pracovat v nově založené instituci, v Československém pedagogickém ústavu J. A. Komenského, a věnuje všechny své síly rozvoji československé školy a pedagogiky. V roce 1920 se habilitoval a začal přednášet na Univerzitě Karlově. Působil zde do roku 1923, potom přešel jako profesor pedagogiky do Brna. Na brněnské univerzitě vybudoval pedagogický seminář pro budoucí středoškolské učitele a spojil ho s cvičnou školou, aby si adepti učitelství mohli ověřovat své pokusy přímo v terénu. Tato činnost Chlupa vedla k zájmu o středoškolskou problematiku, jíž věnoval během první republiky převážně pozornost. Dokládají to i jeho syntetické práce z tohoto období. V roce 1925 vydal příručku k dějinám pedagogiky s názvem **Vývoj pedagogických ideí v novém věku**, která měla být prostředkem k tomu, aby se ukázala geneze aktuálních problémů a zpřístupnila tak jejich pochopení a správné řešení. Proto také na pomoc reformnímu úsilí začal vydávat v roce 1927 v Brně časopis **Nové školy**, který informoval o situaci v zahraničí a přinášel jako i jiné časopisy srovnávací hlediska do pedagogické práce. V roce 1933 publikoval pro vysokoškolské studenty spis **Pedagogika**, v roce 1935 spis **Středoškolská didaktika**. Je to vrcholné dílo meziválečného období. Autor, tehdy již šedesátiletý, v něm zachytil vývoj této školské instituce, shrnul základní problémy a rozpory střední školy a hledal jejich řešení, aby tak znovu

pomohl pedagogické praxi. Je však zapotřebí říci, že Chlup úsilí o vytvoření jednotné školy tehdy nepochopil a proto ani nepodpořil.

Otokar Chlup se také značnou měrou podílel na úsilí o vysokoškolské vzdělání učitelů národních škol a o pedagogické zkvalitnění středoškolských učitelů. V roce 1921 za svého působení v Praze napomohl zřídit svépomocnou učitelskou instituci, pro niž vytvořil pojmenování. Byla to Škola vysokých studií pedagogických, jejíž název a statut převzala i brněnská instituce na podzim roku 1921. Chlup se ujal přednášek celé řady pedagogických disciplín. Rovněž jeho zásluhou zahájila svou činnost v roce 1929 dvouletá soukromá pedagogická fakulta v Praze, která byla zřízena jako oddělení Školy vysokých studií pedagogických. Původně zamýšlená čtyřletá škola měla v prvních čtyřech semestrech sloužit k přípravě učitelstva škol národních, vyšší dvouleté oddělení mělo být věnováno teoretické i praktické práci badatelské v oboru výchovy. Na této škole Chlup přednášel pedagogickou psychologii. Praktická pedagogická činnost mu poskytla možnost vyslovit se k tomu, jak by mělo být vysokoškolské vzdělání učitelů organizováno a jaký by mělo mít obsah. K institucionálnímu pojetí a obsahovému zaměření tohoto vzdělání se Chlup vyjádřil na valné hromadě Československé obce učitelské dne 3. ledna 1937. Svou přednášku pak v témže roce uveřejnil jako drobný tisk pod názvem *Vysokoškolské vzdělání učitelstva*. S jakými představami se v tomto návrhu můžeme setkat? Z hlediska organizačního Chlup zastával stanovisko zřídit samostatné pedagogické fakulty mimo rámec univerzity. Pokud šlo o vzdělávací obsah, požadoval, aby tato příprava byla ve shodě se stavem vědy a byla zaměřena na vyšší všeobecné vzdělání, tj. vzdělání encyklopedické, jež by zahrnovalo: pedagogiku, didaktiku, filozofii, filologii československou a německou, státní vědu, fyziku, chemii, technologii, hygienu, profylaxi, ruční práce, zahradní laboratoře, domácí práce, kreslení, estetiku, výtvarnou a hudební výchovu a hospitace. Navrhoval tedy obecné poznatky, které mají být vštípeny budoucímu učiteli základní školy. Žádal tak v podstatě zřídit střední školy na vysokoškolské úrovni. Vzdělávací obsah vysokoškolské přípravy hledal hlavně v disciplínách nepedagogických. Nepřekonal úzký pohled učitelských ústavů, i když na vyšší úrovni.

Jako bývalý středoškolský profesor měl Chlup rovněž vlastní bohaté zkušenosti s nedostatečnou pedagogickou přípravou této kategorie učitelů. Odtud také pramenila jeho snaha uvedenou přípravu zkvalitnit. Chlupova zásluha spočívala v tom, že pro mezinárodní sjezd středoškolských profesorů, který probíhal v roce 1924 v Praze, připravil návrh, jak tuto problematiku lze řešit, a podílel se posléze na vypracování nového rozvržení pedagogického vzdělávacího obsahu na filozofických fakultách.

I když ani v jedné z uvedených oblastí nebylo dosaženo uspokojivých výsledků, dá se říci, že Chlup spolu s Příhodou formulovali na základě vlastní dlouholeté pedagogické praxe a znalosti teorie východiska, která se začala prosazovat až po roce 1945.

2. 5. ČESKÉ ŠKOLSTVÍ V OBDOBÍ OKUPACE

Veškeré úsilí o rozvoj školství i pedagogické teorie přerušila šestiletá fašistická okupace, která měla pro celou naši společnost neblahé důsledky. Ve školství znamenala nejen jeho okleštění, ale přímo deformaci, neboť nacisté je přizpůsobovali potřebám germanizace a fašistické politiky „převýchovy“ české mládeže.

Obdobně jako na jiných úsecích veřejného života byl i ve školství postupně vytvářen systém řízení, v němž „führerprincip“ umožňoval formou nařízení prosadit v krátké době cokoliv. Příklady svévole okupační moci u protektorátních úřadů jsou obecně známy. Méně je již známo, že byly také cílevědomě vytvářeny formální předpoklady tohoto svévolného postupu. Dokladem toho je např. výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 28. února 1942, kterým se ruší hlasování při zkouškách všeho druhu a dává se výlučně právo rozhodování předsedovi zkušební komise, který „jest oprávněn změnit známky z písemné a ústní zkoušky, navržené zkušební komisí... Účastní-li se zkoušky inspektor jazyka německého, přihlédne předseda zkušební komise k jeho stanovisku jako rozhodujícímu.“ Další nařízení ze dne 13. srpna 1942 zmocnilo ministra školství „aby za účelem zjednodušení správy měnil bez ohledu na dosavadní právní předpisy organizaci školské správy a škol nařízením.“ Vládním nařízením ze 6. dubna 1943 byly zrušeny okresní školní výbory a nahrazeny školskými úřadovny v čele s okresním školním inspektorem. Obdobně byly nařízením ze 16. listopadu 1943 zrušeny místní školní rady a školní výbory a nahrazeny „pověřeným představeným školní obce“, který byl jmenován okresní školskou úřadovnou. Jmenování bylo kdykoliv odvolatelné.

Rozsáhlé zásahy byly provedeny do struktury českého školství. Na české vysoké školy byli dosazeni němečtí komisaři. Po událostech v listopadu 1939 byly české vysoké školy uzavřeny, tehdy údajně na tři roky. Jak je však známo, jejich činnost byla obnovena až v osvobozené republice.

Vedle vysokých škol byly postiženy také školy střední. Například v Brně hned po příchodu okupantů v březnu 1939 byly obsazeny budovy obchodní akademie, obchodní školy, odborné hostinské školy, budovy učitelského ústavu, I. reálky a některých gymnázií. Výnosem z 8. září 1939 byla zrušena česká oddělení při francouzských lyceích v Dijoně, v Nimes, v Sain-Germainnen-Laye. Samozřejmě od roku 1940 bylo zavedeno v souvislosti s germanizací povinné vyučování němčině, která se postupně stávala hlavním předmětem a zabírala až jednu pětinu celkového učebního času. V obsahu vzdělání na středních školách došlo k likvidaci výuky českých národních dějin a dějin literatury, a tato výuka byla nahrazována tématy tzv. loyální výchovy, v níž se mísila nacisticky upravená historická a literární témata s „časovými“ úvahami. Pro představu uvádíme některá z témat: Úsilí bratří Gracchů – srovnání

s řízeným hospodářstvím Říše; Caesar — triumviráty. Vůdcovský systém v Říši — záruka blahobytu; Germánské kmeny připravují novou Evropu; Gotický rozkvět architektury a výtvarné umění mají původ v německém měšťanstvu; Daleko za hranicemi působí slovo německé reformace; Vliv německých filozofů na obrození našeho národa; Rasa — arijec — nearijec; Nový sociální řád na evropském kontinentě zrodil se v Říši; Adolf Hitler — první občan v Říši.

Ruku v ruce s těmito zásahy se šířila perzekuce studentů i vyučujících. Studium na středních školách bylo znemožněno žákům židovského původu, narůstal počet vyloučených ze středních škol, rozšiřovaly se nestudijní povinnosti škol. Po povinném sběru kostí byl zaveden povinný sběr kovů a papíru na školách, povinně se sbíral textil, ovocné pecky, olejnaté plodiny, léčivé byliny atd. Bylo stanoveno průměrné množství sběru na jednoho žáka na měsíc. „Výkony“ škol a školních okresů byly soustavně sledovány. Kromě toho vládní nařízení O povinné službě mládeže dávalo rozsáhlá práva nad mládeží ve věku od 10 do 18 let Kuratoriu pro výchovu mládeže.

Od počátku školního roku 1941/42 byla změněna také organizační struktura škol s českým vyučovacím jazykem podle vzorů v německém školství. Ve středním školství se základním typem stalo reálné gymnázium (chlapecké nebo dívčí), zvláštním typem pak gymnázium (pouze pro chlapce). Ve srovnání s předcházejícími léty nebylo v obsahu vzdělání zařazeno kreslení, rýsování, deskriptivní geometrie a úvod do filozofie. Na všech typech však byla rozšířena výuka němčiny na 6 hodin týdně, a to ve všech ročnících. Nově byl zaveden předmět umělecká výchova. Výuka latině začínala na gymnáziích od 1. třídy. Na dívčích reálných gymnáziích byly zařazeny ženské ruční práce, nauka o vedení domácnosti, sociální a zdravotní péče a péče o dítě a vaření.

Uvedený zásah okupačních úřadů do středního školství byl někdy chápán tak, že prakticky přispěl, i když jeho motivy byly zcela jiné, k realizaci snah po vytvoření jednotné střední školy. Předcházející vývoj však ukazuje něco jiného. Úsilí o jednotnou školu šlo u nás cestou vytváření společného základu na nižším stupni střední školy a vedle toho zachovávalo a rozvíjelo diferenciaci na stupni vyšším. Součástí těchto snah bylo i další sblížení se školou měšťanskou a usnadnění přestupu ze školy měšťanské na školu střední. Okupační úprava z roku 1941 tyto snahy ve středním školství nejen nepodpořila, ale naopak narušila, neboť byl porušen společný dvouletý základ na nižším stupni střední školy a rozdíl mezi školou střední a měšťanskou vzrostl.

Měšťanská škola byla změněna na tzv. školu hlavní, byl na ní omezen značně počet žáků, neboť se podle vládního nařízení ze dne 14. srpna 1941 stala školou výběrovou, čtyřtřídní a byla připojena ke čtvrtému ročníku obecné školy. Podle výnosu ministerstva školství ze dne 25. května 1943 byl zpřísněn výběr na hlavní školu natolik, že mohlo být přijato nanejvýše 35 % všech žáků, kteří navštěvovali 4. postupný ročník

obecných škol. Vstup na hlavní školu byl ještě ztížen přijímací zkouškou, která byla písemná a ústní. V obou případech se konala zkouška z němčiny, z češtiny a z matematiky. Jako součást germanizace byla i na hlavní škole rozšiřována výuka němčině. Ve všech třídách byla vyučována po 5 hodinách týdně. Rovněž hlavní školy byly postihovány perzekučními zásahy. Takto postižena byla např. hlavní škola v Libuši (Praha – venkov), kde bylo zavedeno disciplinární řízení za protiněmecké chování proti řediteli Rudolfu Boučkovi, odbornému učiteli Gustavovi Bauerovi a odborné učitelce Marii Klabouchové. Jmenovaní byli suspendováni, ostatní učitelé byli z téhož důvodu přeloženi (jednalo se o 5 lidí) a školník Václav Bernard byl ze služby propuštěn.

Germanizační tendence se dotýkala také školství obecného. Ještě 22. července 1940 bylo vládním nařízením sděleno, že „vyučování jazyku německému na českých obecných školách má být zaváděno počínajíc třetím postupným ročníkem vždy, přihlásí-li se pro ně aspoň 12 dětí“, ale již 13. listopadu téhož roku byla němčina zavedena jako povinný předmět od 3. postupného ročníku. Ve 3. až 5. třídě po 3 hodinách týdně, od 6. do 8. postupného ročníku po 4 hodinách týdně. O dva roky později byl vydán nový učební plán pro obecné a hlavní školy, v němž bylo zavedeno vyučování němčině již od 1. postupného ročníku (1. a 2. ročník po 4 hodinách, 3. až 5. ročník po 7 hodinách, 6. až 8. ročník po 6 hodinách týdně). Kromě toho byla poměrně vysokým počtem hodin dotována tělesná výchova, a to dvěma až čtyřmi hodinami týdně. Obecná škola byla degradována. Obecnou školou procházeli ti žáci, kteří „nebyli hodní“ přijetí na školu hlavní, anebo se na hlavní škole slabým prospěchem nebo chováním provinili. Obecná škola se tak stala základem vzdělání pro převážnou část mládeže. Počet dětí v jejich třídách byl zvýšen na 60, v jednotřídkách na 50 žáků ve třídě. Výuka němčiny byla pak hlavním prostředkem nacistické školní výchovy mládeže, jak to dokládá výnos ministerstva školství ze dne 1. srpna 1941: „Vyučování němčině má však také seznamovati žáky s německým národem, jeho životem, jeho státem a jeho velkými muži. Bude co nejvíce sloužiti myšlenke spolupráce obou národů. Proto musí býti ve cvičných větách i v souvislých člancích cvičebnic (čítanek) vhodné příklady, které budou podporovati všechno úsilí k tomu směřující. Věrnost Velkoněmecké říši a jejímu Vůdci, poznání německého lidu a nejdůležitějších zjevů dnešního německého života, úcta k německému národu, jeho symbolům a zástupcům, dobré sousedské spolužití, vůle k společné práci v společném životním prostoru: tyto a podobné myšlenky zprostředkuje žákům vyučování němčině. Žák nemá míti pocit, že se učí cizímu jazyku. Má spíše nabýti vědomí, že se učí řeči národa, s kterým déle než 1 000 let obývá společně jednu zemi, řeči Velkoněmecké říše, jejíž součástí je Protektorát Čechy a Morava.“

Poměrně nejméně bylo postiženo nacistickými zásahy školství učňovské. Zejména v prvních letech okupace pokračovaly snahy o odborné

zaměření přípravy učňovského dorostu. Název „živnostenská škola“ byl změněn na „učňovská škola“, která mohla mít podle potřeby odborná oddělení pro živnosti kovodělné, stavební, dřevodělné, potravinářské a poživatinářské, oděvní, grafické, dále odborné oddělení pro obchod, peněžnictví, správu pro dopravu a jiná kupecká povolání. Třídy, které navštěvovali žáci z různých povolání, vytvářely oddělení různých živností. Uvnitř oddělení měly být vytvářeny odborné třídy pro žáky jednoho povolání nebo povolání, které s ním úzce souviselo. Ve třídách s žáky různých živností měly být žřizovány odborné skupiny (nejméně pro 10 žáků stejného nebo úzce příbuzného povolání), v nichž by se odděleně vyučovalo odborným předmětům. Tato struktura učňovského školství, doplněná v roce 1943 o nově zavedený tříletý učební obor „vyučení horník“ s povinnou docházkou do učňovské školy, zůstala zachována po celé období okupace.

Jestliže na rozdíl od jiných typů škol nebyly změny ve struktuře učňovského školství v zásadě v rozporu s předválečnými záměry, neznamenalo to, že snahy okupantů o přizpůsobení výchovy pracujícího dorostu vlastním záměrům a potřebám se plně neprojevovaly i zde. Svědčí o tom ta skutečnost, že síť učňovských škol byla omezována. Povinná výuka němčiny s jejím „výchovným“ cílem se i zde stala hlavním prostředkem germanizace. Byla omezována výuka teoretickým základům odborných předmětů. Učební doba mohla být zkrácena na dva roky, dokonce pro absolventy středních škol a škol jim na roveň postavených byla vládním nařízením ze dne 9. července 1941 stanovena délka učební doby na 18 měsíců. Úřady práce mohly podle potřeby převést učně i v průběhu učební doby do jiných podniků podobného pracovního odvětví, u učňů v prvním ročníku i do jiného pracovního odvětví.

Politice germanizace byly samozřejmě podřízeny i učitelské ústavy. Od školního roku 1941/42 byly sice přeměněny na pětileté ústavy, vstoupovat však na ně mohli již žáci 14 letí po přijímací zkoušce. Také vzdělávací obsah byl pozměněn. Na prvním místě se ocitl tělocvik, dále pedagogika a didaktika, metodika vyučování, praktická cvičení ve vyučování, jazyk německý a český, dějiny Velkoněmecké říše, zeměpis, umělecká výchova, zpěv a hudba (hra na housle), matematika, fyzika, chemie, přírodopis a školní zdravotní věda, nauka o zemědělství a školní zahrada, ruční práce, náboženství (povinné v I. ročníku). Do nepovinných předmětů byla zařazena výchova a vyučování dětí úchylných, hra na klavír nebo jiný hudební nástroj, praktická cvičení fyzikální, chemická a přírodopisná, těsnopis, psaní na stroji, od 2. do 5. třídy náboženství a jen pro dívky vedení domácnosti. Změnily se také zkoušky dospělosti. Písemné zkoušky se konaly z němčiny, češtiny a pedagogiky, ústní zkoušky byly povinné z němčiny a češtiny, další dva předměty si mohl kandidát učitelské volit ze dvou skupin předmětů, a to buď z pedagogiky, z dějin Velkoněmecké říše a ze zeměpisu anebo matematiky, z přírodopisu, z fyziky a z chemie.

Poslední léta nacistického panství v našich zemích, která byla poznamenána „totálními“ mobilizacemi, měla najít nové zdroje pro vedení války, a proto přinesla do školství další neblahé zásahy. Byly zabírány další školské objekty a dále se zhoršovaly materiální podmínky pro práci na školách. Stále více učitelů a studentů středních škol i škol odborných bylo zařazováno na nejrůznější práce, ať již krátkodobě nebo trvale. Toto pracovní nasazení vedlo mnohdy až k obětem na životech. Zvláštní příloha Věstníku ministerstva školství z roku 1943 např. uvádí jména 15 žáků českých průmyslových škol—z Brna (2 studenti), z Moravské Ostravy (9 studentů), z Kladna (3 studenti) a z Mladé Boleslavi (1 student), kteří zahynuli při náletu na Berlín v listopadu 1943. Na některých odborných školách byla v roce 1944 výuka zastavena docela. Na středních školách nebyly ve školním roce 1944/45 otevřeny osmé třídy. Oktáváni byli přikázáni na práce ve válečném průmyslu, ve stavebnictví a v zemědělství. V témže roce byly uzavřeny také septimy a studenti byli hromadně zařazováni do tzv. „Technische Nothilfe“, polovojenské organizace, v níž pod německým vojenským velením pracovali na odstraňování následků náletů na našem území i mimo ně. V zimních měsících se pak na mnoha českých školách nevyučovalo vůbec, protože nacisté zakázali všechny dodávky paliva.

Věstník ministerstva školství z těchto let je přímo snůškou výnosů tohoto charakteru. Přináší výnosy o přiznání dospělosti žákům VII. tříd středních škol, kteří byli úřadem práce povoláni k pracovní povinnosti, o doložkách na vysvědčení žáků, kteří se pro rozsáhlejší nasazení ve službě důležité pro válku (uvádí se jako hranice nejméně 18 hodin týdně po dobu tří měsíců) výrazně zhoršili v prospěchu. Dnes již poněkud humorně zní, ale dobovou situaci soumraku nacistického panství a zlovoľe výstižně charakterizuje výnos ministerstva školství ze dne 14. června 1944, v němž ministr školství navazuje na výnos dřívější a praví: „... vybízím znovu správy škol, aby daly, zvláště také u městských dětí, podnět k chození na boso, jež podporuje zdraví a zároveň šetří obuv, a v tělesné výchově na vhodných cvičištích žáky a žákyně na to poznenáhlu navykaly.“

V dusném ovzduší protektorátu bylo takto šest let mrzačeno a deformováno národní školství, po všechna tato léta bylo ve všech směrech podrobováno fašistické politice převýchovy a duševní degradace veškerého našeho národa.

Proto v roce 1945 poskytovalo naše školství žalostný obraz, který bylo zapotřebí co nejdříve a co nejrychleji změnit. Po osvobození k tomu byly vytvářeny podmínky, a tak bylo zahájeno další období nejen v životě naší společnosti, ale i v životě školství.

2. 6. ÚSILÍ O PŘEKONÁNÍ DŮSLEDKŮ OKUPACE

Konec hrůzostrašné války, porážka fašismu a osvobození naší republiky umožnilo zahájit obnovu ve všech oblastech a začít rozvíjet mírový život. Celá obnova se začala rozvíjet na základě Košického vládního programu, který byl oficiálně vyhlášen dne 5. dubna 1945. Tento program, který byl vypracován moskevským vedením KSČ, stanovoval základy pro rozvoj politického, hospodářského a kulturního života v osvobozené republice. Vedle úkolů spjatých s dokončením vojenské porážky nacismu obsahoval program směrnice pro vnitřní politiku nové vlády. Byly vytvářeny nové orgány státní moci a veřejné správy — národní výbory. Byla vyhlášena národní práva a svébytnost slovenského národa. Byla přijata opatření pro očistu od fašismu, pro postih nacistů a kolaborantů. Košický vládní program dále vyhlášoval demokratizaci vzdělání, vědy a kultury. Osvobozené Československo se mělo budovat na nových principech, které dávaly teoreticky občanům široké možnosti uplatnění se na správě a na řízení státu a měly vytvářet podmínky pro zpřístupnění všech historicky vzniklých hodnot co nejširšímu okruhu lidí. Součástí těchto snah bylo také úsilí o rozvoj školství, které mělo navazovat na předcházející demokratické období, a tak dále prohloubit tyto tendence a vybudovat moderní školskou soustavu.

Je samozřejmé, že první kroky po osvobození směřovaly proto k tomu, aby se v co nejkratší době zahájilo vyučování. Nebyl to úkol snadný. Okupační dědictví spolu s válečnými škodami přinesly novému státu do vínku řadu zničených nebo vážně poškozených školních budov. Na mnohých školách nebylo vnitřní zařízení. V pohraničních územích, která byla v roce 1938 odtržena od republiky, bylo české školství zcela v troskách. Řada studentů a vyučujících se postupně vracela z pracovního nasazení a koncentračních táborů. Všechny tyto obtíže však se rychle překonávaly mimořádnou lidovou aktivitou. Školští pracovníci za významné podpory národních výborů ihned započali s nápravou škod. Sotva týden po skončení okupace bylo zahájeno, i když na mnohých místech za nouzových podmínek, vyučování na většině škol obecných, měšťanských i středních. Postupně se otevíraly zrušené školy, zejména v pohraničních oblastech. Po těchto školách zahájily vyučování dne 1. června také školy vysoké. Aby se alespoň v malé míře nahradily časové ztráty, byl školní rok prodloužen do 20. července.

V souladu s Košickým vládním programem odstraňovali školští pracovníci nejdříve nacistické zásahy v zaměření práce škol a v jejich obsahové náplni. Všechny předpisy vydané školními úřady po 30. září 1938, které odporovaly duchu Československé republiky a nevyhovovaly novým poměrům, byly prohlášeny za neplatné. Ze školských služeb odcházeli pracovníci, kteří se provinili proti národní cti. Vraceli se vyučující perzekvovaní za okupace. Na střední a odborné školy znovu nastupovali vyloučení žáci, kterým bylo třeba věnovat zvláštní péči. Mini-

sterstvo školství přijalo opatření k odstranění křivd, způsobených žactvu středních škol a učitelských ústavů v době okupace. Na měšťanských školách byli nejpozději na počátku školního roku 1945/46 přeřazeni do příslušné třídy všichni schopní žáci, které nacistické předpisy donutily zůstat na škole obecné. Ministerstvo školství požadovalo, „aby žádný skutečně schopný žák nezůstal na obecné škole z toho důvodu, že jeho rodiče nemají k tomu finančních prostředků.“ Těmto žákům měla být poskytnuta sociální podpora národními výbory, popřípadě ministerstvem školství.

Také u pracující mládeže bylo přijato řešení k nápravě křivd způsobených okupačním režimem. Zákon č. 33/1946 Sb. stanovil, že mladí dělníci, kteří nemohli v letech okupace nastoupit do učebního poměru, a učňové, kteří nemohli učební poměr dokončit, mohou za výhodných podmínek složit závěrečnou učňovskou zkoušku.

Rovněž ve vnitřní práci škol bylo vynaloženo obrovské úsilí k odstranění nacistických zásahů. Byla provedena rozsáhlá revize učebnic a učebních pomůcek. Obecné a měšťanské školy začaly ihned po osvobození znovu pracovat podle předválečných osnov (obecné školy podle osnov z roku 1933, měšťanské školy osnov z roku 1932). Pro školní rok 1945/46 byly již vydány upravené přechodné učební osnovy. Pro střední školy se vydaly pro školní rok 1945/46 přechodné přehledy učebních hodin navazující na učební plány z roku 1933. Náprava nacistického zásahu do obsahu a struktury středních škol z roku 1941 se provedla zřízením technické větve při III. a V. třídě reálného gymnázia. Technická větev měla ve III. třídě rozšířenou výuku matematice, fyzice a rýsování; v V. třídě byla výuka doplněna o deskriptivní geometrii a výtvarnou výchovu.

Pro učňovské školy byly ve školním roce 1945/46 vyhlášeny přehledy učebních předmětů; u převážné většiny učebních oborů se počítalo s devíti výukovými hodinami týdně (jen v některých oborech byl počet hodin stanoven na 11, případně na 13 hodin). Avšak již počátkem roku 1946 byly vyhlášeny pro učňovské školy nové učební plány se zvýšeným počtem vyučovacích hodin. Výnos stanovil 16 vyučovacích hodin týdně nebo tříměsíční školní rok. Tříměsíční školní rok měl začínat ihned po nástupu do učení měsíční přípravkou v září. V říjnu až prosinci měla probíhat výuka učňů III. ročníku, od ledna do března nastupoval II. ročník, v dubnu až do června probíhal I. ročník. Nové učební plány se zvýšeným počtem vyučovacích hodin byly vyhlášeny pro obory kovodělné, dřevodělné, keramické, sklo zpracující, pro obory bytových úprav, oděvní, kožedělné, potravní, grafické, chemické, obchodní a pro obor holičsko-kadeřnicko-vlásenkářský, dále pro obor hornictví a pro učňovskou školu slepců. Současně byly pro nově zavedené vyučovací předměty vypracovány učební osnovy (týkaly se češtiny, tělesné výchovy, ruštiny, francouzštiny, angličtiny a nauky o cestovním ruchu). Pro ostatní předměty byly vydány nové učební osnovy ve školním roce 1946/47.

Teoretická výuka se rozšířením vyučovacích hodin na učňovských školách prakticky zdvojnásobila. Zavedly se všeobecně vzdělávací předměty a tělesná výchova, rozšířilo se a prohloubilo se vyučování odborným předmětům. V učňovském školství byl tím učiněn významný krok na cestě k posílení jeho úlohy a k odpovídajícímu místu v soustavě školství.

Další důležitou součástí poválečných snah o odstranění důsledků nacistické okupace bylo rozšiřování sítě škol. Také na tomto úseku bylo v krátké době dosaženo pozoruhodných výsledků. Ministr školství a osvěty, Zdeněk Nejedlý, uvedl ve svém vystoupení v kulturním výboru Prozatímního národního shromáždění dne 10. ledna 1946 následující údaje. Od osvobození bylo k uvedenému dni v českých zemích nově zřízeno 1 082 mateřských škol; celkem jich pracuje 2 003. Obecných škol bylo 1 758 (ve školním roce 1938/39 jich bylo 1 591), měšťanských škol bylo 321 (ve školním roce 1938/39 jich bylo 220). Středních škol uvnitř české oblasti bylo obnoveno 34, v pohraničí bylo otevřeno 29 středních škol a 14 německých středních škol bylo přeměněno na české. Byly zřízeny nové střední školy, které vyrovnávaly nepříznivý okupační stav. Celkový počet středních škol činil 220 (v období okupace pracovalo 125 českých středních škol). V odborném školství bylo nově zřízeno 8 škol průmyslových, 19 odborných, 61 zemědělských škol, 21 obchodních akademií, 17 obchodních škol, 20 odborných škol pro ženská povolání a 63 odborných škol učňovských. Pro úplnost je třeba uvést, že již v tomto období byla rozšířena také síť vysokých škol. Otevřeny byly nové lékařské fakulty v Hradci Králové a v Plzni, dekretem prezidenta republiky ze dne 26. října 1945 byla zřízena Vysoká škola politická v Praze, Akademie výtvarných umění, dekretem prezidenta republiky zřizoval dále Akademii múzických umění (27. října 1945), byla obnovena vysoká škola veterinární. V Brně byla univerzitní studia rozšířena o studium farmacie, o čemž rozhodla vláda republiky na schůzi dne 4. října 1945. Krátce poté, 21. února 1946, pak byl přijat zákon o obnovení univerzity v Olomouci, a v březnu byla zřízena vysoká škola sociální v Brně (24. 6.) a v říjnu byla zřízena vysoká škola Janáčkovy akademie múzických umění.

Rozsáhlé úsilí o překonání okupačních zásahů do školství a o jeho další rozvoj bylo současně doprovázeno snahou vybudovat v duchu Košického vládního programu základy nové školské soustavy, která se vyjasňovala v předcházejícím období a která by odpovídala současným potřebám. Prvním krokem k tomu mělo především být zestátnění školství, prodloužení povinné školní docházky, uzákonění vysokoškolského vzdělání učitelstva a příprava jednotné školské soustavy, která by byla potvrzena zákonem, který by umožňoval budovat naše školství na moderních základech.

Myšlenka zestátnění školství byla po druhé světové válce vcelku obecně přijímána. Na Slovensku bylo o zestátnění školství rozhodnuto již 6. srpna 1944 nařízením Slovenské národní rady. Konkrétní opatření

k zestátnění škol na Slovensku pak byla přijata v nařízení Slovenské národní rady ze dne 16. 5. 1945. V českých zemích se počítalo s tím, že zestátnění škol bude součástí připravovaného nového školského zákona, na němž se pracovalo již v době okupace. Vzhledem k vytvořené vnitropolitické situaci však tento zákon musel na své přijetí ještě 3 roky čekat.

Diferencovanější názory se objevovaly v otázce prodloužení školní docházky. Převážná většina pedagogů a školských pracovníků zastávala názor, že je nezbytné prodloužit školní docházku do 15 let, o čemž diskutovali pedagogové již na prahu první republiky. Důvody byly spatřovány nejen v potřebě delší docházky, ale také v tom, aby rozhodnutí o volbě povolání a druhu dalšího studia bylo posunuto do zralejšího věku žáka. Byla navrhována dvě řešení. První počítalo s prodloužením dosavadní osmileté školní docházky na devět let; druhé pak s povinnou dvouletou docházkou do mateřské školy ve věku od 5 do 7 let a s osmiletou povinnou docházkou ve věku od 7 do 15 let. Obě skupiny se však v otázce prodloužení docházky shodovaly. Důležitou součástí snah o rozšíření povinné školní docházky byly úvahy o tom, jak zabezpečit další školní vzdělání u té části mládeže, která nepokračuje po ukončení povinné školní docházky ve studiu na výběrových školách. Cestu k řešení u pracující mládeže ukázal v českých zemích již výše uvedený výnos ministerstva školství o nových učebních plánech se zvýšeným počtem vyučovacích hodin.

Jednoznačně byla také přijímána myšlenka vysokoškolského vzdělání učitelstva. Dekret prezidenta republiky ze dne 27. října 1945 na návrh vlády a po dohodě se Slovenskou národní radou stanovil v § 1, že „učitelé škol všech stupňů a druhů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách (odděleních) vysokých škol. Zřízení těchto fakult (oddělení) se upraví zvlášť.“ Pedagogické fakulty byly pak zřízeny zákonem ze dne 17. května 1946. Důležitým činem bylo dále zřízení výzkumného ústavu pedagogického J. A. Komenského v Praze a jeho pobočka v Brně na základě dekretu prezidenta republiky ze dne 27. října 1945. Ústav měl být zaměřen na vědecké výzkumné práce v oboru výchovy a vyučování a měl tak pomáhat využívat těchto výsledků ve školské praxi, a tím zkvalitňovat práci učitelů vůbec.

Požadavek jednotné školy a jednotné školské soustavy, živý již v předmnichovské republice, byl aktivně podporován nejen pedagogy a školskými pracovníky, ale měl také sympatie značné části veřejnosti. Představy o konkrétní podobě jednotné školy však jednotné nebyly. Hlavní rozdíly se projevovaly v tom, že část pedagogických pracovníků prosazovala myšlenku, že právo na vzdělání, jako požadavek demokratické vzdělání, znamená právo všech na stejné vzdělání. Druhá část pedagogů pak prosazovala rovněž právo všech na vzdělání, ale vzdělání diferencované, odpovídající více individualitě žáka. Další neshody se projevovaly v chápání úlohy klasických jazyků ve srovnání s přírodovědným vzděláním, v rozsahu požadavků na žáky jednotné školy a v péči o rozvoj

individuálních schopností a vloh žáka. Z rozdílných pedagogických přístupů (nehledě na rozdíly politické, které se výrazně projevily zejména později) vyrůstaly nejrůznější názory na diferenciaci jednotné školy, a to na stupni především druhém, ale také na stupni třetím.

Všeobecně se mínilo, že úsilí o jednotnou školu, které navazovalo na reformní snahy z let předmnichovské republiky (hlavně na Příhodovu základní devítiletou školu vnitřně diferencovanou), bude co nejdříve také potvrzeno školským zákonem. Avšak po volbách v květnu 1946 byl návrh školského zákona z vlády odvolán. V konečné verzi byl předložen o dva roky později, dne 20. března 1948. Zvítězila předloha jednotné uniformní školy. Vládní návrh zákona o základní úpravě jednotného školství pak schválilo dne 21. dubna 1948 Ústavodárné národní shromáždění. Tím započala poválečná etapa vývoje českého školství i české pedagogiky se všemi negativními důsledky, před jejichž odstraňováním a napravováním jak pedagogická, tak i laická veřejnost stojí.