

## 9. NOVODOBÁ ČESKÁ PEDAGOGIKA

Novodobá česká škola a pedagogika prošla složitým vývojem, na jehož počátku stojí jednak teoretický odkaz Komenského, jednak školská reforma tereziánská jako součást komplexních reforem habsburské říše v druhé polovině 18. století. V tomto vývoji české školy a pedagogiky můžeme rozlišit několik etap, odpovídajících vývojovým etapám české společnosti v rámci rakouské a rakousko-uherské monarchie a později samostatného československého státu.

Po etapě hledání svébytného národně orientovaného modelu výchovy mládeže a dospělých v první polovině minulého století nastává na přelomu 19. a 20. století údobí systematického rozvoje pedagogické teorie, provázené současně úsilím o základní přestavbu celé výchovně vzdělávací soustavy. Tyto snahy docházejí svého postupného naplnění po druhé světové válce v souvislosti se socialistickou přestavbou československé společnosti.

### ČESKÁ PEDAGOGIKA V 18. A 19. STOLETÍ

Rozsáhlá tereziánská ekonomicko-politická reforma v druhé polovině 18. století se odrazila v nové koncepci školy jako státní instituce, sloužící přípravě dorůstající generace pro plnění nejrozmanitějších profesních a státních funkcí. *Obecná škola* byla reorganizována na základě školního řádu z roku 1774, který zpracoval *Jan Ignát Felbiger*; vznikla státní škola

s povinnou školní docházkou o třech typech: triviální (v obcích), hlavní (v kraji) a normální (v zemských městech). Vyučovacím jazykem byla němčina, a to na hlavních školách částečně a na normálních školách výlučně. *Střední škola* byla reorganizována podle návrhu *Gratiana Marxe* jako pětiletá a později šestiletá gymnázium s vyučovacím jazykem německým a od třetí třídy latinským.

Reformní úsilí pokračovalo i za vlády Josefa II. Škola měla být zcela zesvětštěna, řádoví kněží byli vyloučeni z vyučování, nad školami se zavedl státní dozor a němčina se postupně prosazovala jako jediný vyučovací jazyk. Tento vývoj však přerušila Velká francouzská revoluce v roce 1789. Školy byly podrobeny policejnímu režimu a školským zákonem z roku 1805 (Schulkodex) bylo zdůrazněno, že „Rakousko nepotřebuje lidí učených, nýbrž dobré poddané“. Učitel triviální školy byl zároveň kostelníkem a varhaníkem a mohl se jím stát i řemeslník.

V této době neutěšeného rakouského základního školství se setkáváme na českém venkově s pokrokovým typem *vlasteneckých učitelů*, kteří se snaží v duchu národního obrození pomáhat širokým lidovým vrstvám osvětovou prací a současně čelit silící germanizaci. Postupem doby vystupují tito učitelé i s požadavky na školskou reformu a na lepší sociální zabezpečení učitelstva. Výrazným představitelem těchto snah byl rožmýtláský učitel a hudební skladatel *Jakub Jan Ryba* (1765—1815) a metodik elementární školy *Jan Nepomuk Filcík* (1785—1837).

Idea demokratické školské reformy narůstala mezi českým učitelstvem i mezi představiteli české vědy a kultury úměrně s všeobecnými požadavky demokratizace českého politického života ve čtyřicátých letech minulého století. Vznikají podnětné a promyšlené návrhy na koncepci základní i střední školy, které po mnoha stránkách předjímaly vývoj v druhé polovině 19. století i demokratické snahy ve století našem. Toto úsilí nedošlo však uskutečnění a osudy reformních snah byly podobné osudům celé revoluce v českých zemích v roce 1848. Konkordátem s církví v roce 1855 byly školy plně podřízeny církevnímu doзору a církevní orgány nabyly rozhodujícího vlivu při řešení koncepčních, obsahových i kádrových otázek v rakouském školství.

Příznivá situace pro uskutečnění dlouho požadované reformy základního školství nastala teprve v šedesátých letech po pádu bachovského absolutismu. *Školský zákon z roku 1869* zavádí pro veškerou mládež povinnou osmiletou školní docházku a zřizuje státní osmiletou obecnou školu (na vesnicích) a tříletou školu měšťanskou (ve městech). Tato pokroková reforma se však setkala s odporem církevních kruhů, které ztratily školský monopol, i s odmítnutím velkostatkářů, kteří přišli o lacinou dětskou pracovní sílu. Společný tlak reakce si vynutil novelizaci zákona; *školská novela z roku 1883* redukovala délku školní docházky na vesnici, připouštěla úlevy od docházky v době kampaňových prací, posílila opět církevní vliv ve škole a znamenala podstatný krok zpět proti zákonu

z roku 1869. Neutěšený stav české základní školy na konci 19. století stupňují rostoucí nacionální rozpory české a německé buržoazie, projevu-  
jící se zvláště v pohraničí tím, že čeští dělníci byli nuceni německými  
zaměstnavateli dávat své děti do německých škol. Situaci se snažily řešit  
české menšinové školy podporované Ústřední maticí školskou, která byla  
založena v roce 1880.

Nová koncepce *středních škol* byla uvedena v život *reformou Exner-  
-Bonitzovou* v letech 1848/49. Výběrová střední škola byla bifurkována  
na humanisticky zaměřená gymnázia (s latinou a řečtinou) a na technicky  
zaměřené reálky. Původní ostré rozdíly těchto dvou typů jsou postupně  
překonávány v dalších modelech středoškolského vzdělání, které usilo-  
valy o integraci humanitní a technické orientace. V roce 1860 vzniká  
v Táboře první reálné gymnázium a v roce 1908 první reformní reálné  
gymnázium, které spojuje nižší třídy reálné s vyššími třídami gymna-  
ziálními. Vývoj středních škol tak již v 19. století připravuje koncepci  
jednotné nižší střední školy a větvení na střední škole vyšší. Na přelomu  
19. a 20. století se objevují také první dívčí střední školy; roku 1891  
vzniká v Praze dívčí reálné gymnázium (Minerva) a po roce 1902 se roz-  
víjejí šestiletá humanitně orientovaná dívčí lycea.

Devatenácté století přineslo podstatné změny také v oblasti *vysokých  
škol*. Politické uvolnění po pádu bachovského absolutismu, rozmach české  
kultury i rostoucí potřeba české inteligence vedly především k pozitivním  
změnám na pražské univerzitě. Již v roce 1848 byla vyhlášena svoboda  
učení a byly povoleny také přednášky v českém jazyce. Konečným vý-  
sledkem bylo rozdělení Karlo-Ferdinandovy univerzity na českou a ně-  
meckou, provedené 28. února 1882. Tím bylo dosaženo tužby mnoha  
generací českých vědeckých a kulturních pracovníků, tím byla v plné  
míře otevřena cesta k tvůrčí vědecké práci české inteligence na české  
univerzitě, která se hrdě hlásila ke svým velkým tradicím.

Rozvoj výroby a technologie si vynutil v celé Evropě a nutně i v na-  
ších zemích vznik *vysokých škol neuniverzitního charakteru*, které by  
připravovaly stavební, strojírenské, chemické i jiné odborníky pro potřeby  
průmyslu. Za první „vysokou školu“ technické povahy u nás bývá někdy  
považována již tzv. „Pražská huť“ ve 14. století, kde působili slavní sta-  
vitelé jako Matyáš z Arrasu nebo Petr Parlář. Z iniciativy vojenského  
inženýra Kristiana Josefa Willenberga byla v roce 1707 v Praze založena  
první inženýrská škola v Evropě, zaměřená na přípravu odborníků v opev-  
ňovacích pracích. Z podnětu profesora matematiky na Karlově univerzitě  
Františka Josefa Gerstnera bylo o sto let později v roce 1806 otevřeno  
*Královské stavovské technické učiliště*, první vysoká polytechnická škola  
v Evropě. Obdobně jako univerzita byla i technika v roce 1868 rozdělena  
na český a německý polytechnický institut Království českého. Počet po-  
sluchačů narůstal každým rokem a v roce 1910 bylo jen na české technice  
téměř tři tisíce studentů. Průmyslový rozvoj Moravy si vynutil obdobný

rozvoj technického školství jako v Čechách. Již v roce 1725 byla v Olomouci zřízena stavovská akademie, přeložená v roce 1846 do Brna, kde pak o čtyři roky později došlo k otevření technického učiliště. 19. září 1899 byla pak v Brně zřízena zároveň i česká technika, která dosáhla v roce 1918 počtu 900 studentů.

Devatenácté století nejen položilo po mnoha stránkách základy naší současné školy, ale připravilo půdu i pro rozvoj moderní české pedagogické teorie. Po prvních snahách o hlubší pohled na výchovné problémy u obrozeneckých učitelů se setkáváme s vážným pokusem o obecnější pedagogickou koncepci v díle Bernarda Bolzana (1781—1848). Tento vynikající vědec a univerzitní profesor, který vychoval generace obrozeneckých buditelů, dokončil v roce 1838 utopicko-sociální spis „O nejlepší státě“, ve kterém je jedna kapitola věnována problémům výchovným. Ve svých úvahách Bolzano vyzvedá úlohu rodinné výchovy, povinnou školní docházku požaduje do čtrnácti až patnácti let a zdůrazňuje široké věcné vzdělání; vedle teoretického studia věnuje ve škole významné místo také činnostem pracovním. Jako matematik si plně uvědomuje význam logicky pregnantního vzdělávacího systému a požaduje hodnotné učebnice, názorné pomůcky a názorné vyučovací metody.

Se vznikem a rozvojem prvních českých veřejných institucí pro předškolní výchovu je těsně spjata činnost Jana Vlastimíra Svobody (1800—1844). V roce 1832 se stal učitelem v nově založené opatrovně v Praze na Hrádku a deset let se věnoval jejímu rozvoji. Zároveň se snažil řešit *metodiku předškolní výchovy* v duchu obrozeneckých představ, které viděly v opatrovnách nejen zařízení pro péči o děti zaměstnaných matek, ale i nové centrum pro pěstování mateřského jazyka a pro všestrannou výchovu dětí, novou školu — „školku“. V roce 1839 vydává Svoboda svou *metodiku předškolní výchovy* příznačně nazvanou „Školka“, v níž se ve shodě s Komenského principy všestrannosti, systematickosti, názornosti, přiměřenosti a radostnosti snažil rozpracovat metody výchovně vzdělávací práce v této nové instituci.

S promyšleným plánem na reformu základní školy v duchu národních tradic vystoupil v polovině 19. století Karel Slavoj Amerling (1807—1884). Ve svém „Návrhu pro národní školy“, jehož myšlenky vzešly z porad pražských vlasteneckých učitelů, se pokusil podat *novou koncepci základní jednotné školy*, která si dodnes zaslouží pozornosti. Cílem školy má být podle Amerlinga vychovat dítě „na pravého člověka, totiž na pravého a podstatného ouda rodiny, vlasti, státu, církve, občanstva a přírody, na zvelebovatele průmyslu, um a věd a vždy vyšších ctností“. Tedy nikoliv již jen dobrý poddaný, nýbrž jedinec, který bude tvořivě rozvíjet vědy, umění, výrobu a uvádět v život etické normy společnosti. Výchova má být podle Amerlinga všestranná, soustavná a ve shodě s Komenským orientovaná na všechny základní obory lidského vědění a lidské činnosti.

Amerlingův organizační návrh národní školy předpokládá veřejnou výchovu od dvou do čtrnácti let, kterou člení do tří stupňů — školka (od dvou do šesti let), přípravná (od šesti do sedmi let) a věcnice (od sedmi do čtrnácti let); v takto koncipované jednotné škole usiluje o to, aby dal dětem systematické a široké vzdělání věcné i formální, povinnou školní docházku rozšiřuje až do čtrnácti let a do školského systému zařazuje i výchovu předškolní. Amerlingův význam se však neomezuje jen na koncepci českého základního školství. Vytvořil četné učebnice, příručky a názorné pomůcky pro přírodovědné vyučování, byl neúnavným organizátorem českého učitelského hnutí, usiloval o vyšší dívčí vzdělání a o rozvoj dívčího školství, vydával pedagogický časopis „Posel z Budče“ a zasloužil se o vybudování první české hlavní školy v Praze, která nesla název Budeč a na které se stal od roku 1848 ředitelem.

Česká pedagogika po Komenském dlouho postrádala osobnost, která by kongeniálně navázala na odkaz tohoto myslitele, která by tento odkaz dovedla uvést v syntézu s moderními pedagogickými proudy a která by tak vytvořila tradici teoretického pedagogického bádání v naší vědě. Úsilí v tomto směru, představované řadou obrozeneckých pedagogů, je dovršeno v druhé polovině 19. století v díle *Gustava Adolfa Lindnera* (1828—1887). Tento myslitel, erudovaný jak pedagogicky, tak psychologicky a sociologicky, položil svým pedagogickým dílem trvalá východiska moderní české pedagogiky sociálně angažované a demokratické, usilující o všestranný rozvoj všech členů společnosti.

Gustav Adolf Lindner se narodil roku 1828 v Rožďalovicích, absolvoval gymnázium v Mladé Boleslavi a v Praze a po dvouletém pobytu v litoměřickém semináři přešel do Prahy na studium práv a filozofie. V roce 1850 nastupuje jako gymnaziální profesor v Rychnově nad Kněžnou, pak působí v Jičíně, odkud je roku 1854 za bachovského absolutismu a konkordátního útisku přeložen do Celje v rakouském Štýrsku, kde začal pracovat na svých učebnicích pedagogiky, didaktiky, psychologie a logiky.

V roce 1871 se stává Lindner ředitelem německého reálného gymnázia v Prachaticích a za rok na to ředitelem českého učitelského ústavu v Kutné Hoře. Za jeho péče se stal kutnohorský ústav vzorným pedagogickým učilištěm, vybaveným vhodnými pomůckami, dílnami, školní zahradou a bohatou pedagogickou knihovnou. V letech 1873 až 1875 zastával Lindner současně funkci okresního školního inspektora a jeho pozitivní vliv se projevil na rozvoji škol v kutnohorském okrese. V této době řídí Lindner také edici „Pädagogische Klassiker“, v níž vydává například Komenského „Velkou didaktiku“ a Helvétiova spis „O člověku“ a roku 1879 založil první český vědecký pedagogický časopis „Paedagogium“. V roce 1871 jsou Lindnerovy spisy poctěny diplomem londýnské výstavy a za své pedagogické zásluhy je roku 1879 jmenován školním radou. Svým dílem i svou pedagogickou činností se tak Lindner stává v sedmdesátých letech minulého století *vedoucí českou pedagogickou osobností* a bylo jen

přirozeným důsledkem, že byl v roce 1882 povolán jako první profesor pedagogiky a filozofie na obnovenou českou Univerzitu Karlovu.

Lindnerovo vědecké dílo je poměrně rozsáhlé a zahrnuje vedle pedagogických četné problémy filozofické, psychologické a sociologické. Generace českých učitelů získávaly první pedagogické a didaktické poučení z jeho *Obecného vychovatelství* a *Všeobecného vyučovateltví*, které se dočkalo po jeho smrti nesčetných vydání; z Lindnerovy pozůstalosti bylo vydáno v roce 1888 jeho nejvýznamnější dílo *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Velmi podnětné jsou i Lindnerovy analytické studie (Drobné články pedagogické i psychologické).

V pedagogické teorii se Lindner opírá o četné významné světové myslitele — Komenského, Helvétia, Herbarta i Diesterwega, avšak hledá specifický pedagogický model s jasně vyhraněným národním profilem. Cíl výchovy chápe sociálně jako přípravu jedince pro plnění společenských funkcí. Na rozdíl od Herbarta, v té době ve střední Evropě obecně uznávané autority, opírá se při řešení četných pedagogických problémů nejen o obecnou psychologii, ale především o psychologii vývojovou. Proti jednostrannému herbartovskému intelektualismu zdůrazňuje vedle rozumové výchovy výchovu tělesnou, estetickou a pracovní. Zvláště modernímu problému fyzické práce ve škole věnuje značnou pozornost a soudí, že pracovní činnosti ve školních dílnách a na školním pozemku mají doplnit studium v naukových předmětech.

Lindner usilovně hledá nové formy a metody výchovně vzdělávací práce, které by překonaly dosavadní šablonovitost, které by zvýšily náročnost a podněcovaly žákovu samostatnost. Shodně s Diesterwegem právě v rozvoji samostatnosti vidí účel výchovy a z toho vyvozuje zásadu: „Vychovávej chovance tak, aby mohl jedenkrát státi se svým vlastním vychovatelem“ (1888, s. 65). Důraz na národní prvek ve veškeré výchovně vzdělávací činnosti vede Lindnera obdobně jako v ruské pedagogice Ušinského k vyzvednutí úlohy mateřského jazyka jako základního předmětu v systému elementárního vzdělání. Váhou své osobnosti se Lindner postavil za vyšší vzdělání dívek a za aktuální požadavek vysokoškolského vzdělání všeho učitelstva.

Jeho dílo ústrojně navázalo na dlouholetou českou pedagogickou tradici od Komenského přes obrození, Svobodu a Amerlinga a současně integrovaly tyto snahy s významnými teoretickými proudy pedagogiky světové. V Lindnerově díle byl dán pevný základ pro nebývalý rozvoj české pedagogické vědy, k němuž dochází od počátku dvacátého století a jehož novou vzestupnou vlnu právě prožíváme. Kádner, Chlup i současná generace českých pedagogických teoretiků se plně hlásí k Lindnerovu odkazu a na jeho četné pedagogické ideje organicky a tvořivě navazují a dále je rozvíjí.

## ČESKÁ PEDAGOGIKA V PRVNÍ POLOVINĚ 20. STOLETÍ

V první polovině 20. století prošly naše země velkými historickými proměnami, které vytvořily předpoklady pro další rozvoj ekonomický i kulturní. První světová válka vedla v roce 1918 k rozpadu habsburské monarchie a ke vzniku národních středoevropských států, mezi nimi i Československé republiky. Po staletém odtržení se tak znovu v jednom státě spojuje český národ a národ slovenský a počínají hledat společnou orientaci politickou, ekonomickou i kulturní. Osud první republiky byl od počátku poznamenán narůstající konfrontací socialismu a fašismu. Dříve, než se mohl mladý samostatný stát Čechů a Slováků po všech stránkách rozvinout, byl v roce 1939 rozbit fašistickou expanzí.

První republika převzala školskou soustavu posledních desetiletí Rakousko-Uherska s velkorysími plány na její základní reformu. V první etapě revolučního nadšení došlo k pokusům o novou socialisticky orientovanou všeobecně vzdělávací školu na Kladně, avšak petrifikace buržoazního zřízení v rámci sanitárního kordonu proti Sovětskému svazu vedla i k fixaci tradiční buržoazní třídní školské soustavy, jak se utvořila v průběhu předcházejících staletí. *Malý školský zákon* z roku 1922 sice provedl dílčí změny, zvláště v národní orientaci škol a v posílení občanské nauky v duchu vládnoucí ideologie předmnichovské republiky, avšak k realizaci základní reformy školského systému, která byla předmětem po léta probíhajících diskusí, zvláště o jednotnou střední školu, nikdy nedošlo. A tak po celou první republiku funguje dále systém obecné a měšťanské školy, výběrových středních škol typu gymnázia, reálného a reformního reálného gymnázia a markantnější změnu můžeme sledovat pouze v oblasti škol vysokých, které byly za Rakousko-Uherska z hlediska potřeb českého a slovenského národa nejzanedbanější.

V okamžiku vzniku samostatného Československa byla situace českého a slovenského *vysokého školství* značně složitá. V českých zemích byla jen jedna česká univerzita, na Slovensku univerzity vůbec nebylo, technické vysoké školy — české i německé — byly soustředěny ve dvou největších průmyslových centrech — v Praze a v Brně. Mladý stát stál před naléhavým úkolem urychleně řešit situaci a vytvořit základní podmínky pro přípravu potřebných kádrů univerzitních, technických i uměleckých, odpovídajících kvantitativně i kvalitativně jeho oprávněným aspiracím v kontextu evropského vývoje.

Po skončení první světové války bylo zapotřebí řešit situaci Karlo-Ferdinandovy univerzity v Praze, rozdělené od roku 1882 na českou a německou. Zákon č. 135 ze dne 19. února 1920 ve shodě s historickou tradicí i základní kulturní funkcí univerzity v rozvoji našeho národa prohlásil za pokračovatelku vysokého učení Karlova českou univerzitu a vrátil jí historický název *Univerzita Karlova*. Její význam jako základ-

ního vzdělanostního, vědeckého a kulturního centra Československé republiky od tohoto okamžiku každoročně nezadržitelně stoupá, narůstá počet posluchačů a na univerzitě se vytvářejí významné vědecké školy s mezinárodním ohlasem.

Již v posledních desetiletích Rakousko-Uherska usilovala pokroková česká veřejnost v Brně o zřízení druhé české univerzity. Tento záměr se podařilo uskutečnit až po osamostatnění na prahu první republiky, kdy zákonem z 28. ledna 1919 byla zřízena *brněnská univerzita* se čtyřmi fakultami (právníkou, lékařskou, přírodovědeckou a filozofickou). Zřízení univerzity v Brně bylo již dlouho připravováno a tak již v roce 1921 má tato vysoká škola přes tisíc posluchačů a tento počet se do roku 1936 zvýšil na 3 363 studentů. Tak se dostalo moravské metropoli klíčového vzdělanostního a kulturního centra, které se významně podílelo na dalším vědeckém, ekonomickém i kulturním životě Moravy i celé republiky.

V téže době, kdy se otevírá brněnská univerzita, vzniká i slovenská univerzita v Bratislavě. První univerzita byla v tomto městě sice zřízena již v roce 1467 (*Academia Istropolitana*), avšak zanikla již koncem 15. století. Zákonem ze dne 27. července 1919 se zřizuje v Bratislavě *Univerzita Komenského*, na které studuje v roce 1921 přes pět set posluchačů a v roce 1937 již 2 784 studentů. I když se za první republiky nepodařilo tuto univerzitu dobudovat, „její tři fakulty“, jak píše Jozef Mátej, „vychovaly za dvě desetiletí příslušníky slovenské vysokoškolsky vzdělané inteligence, která většinou obětavě pracovala na hmotném a duchovním povznesení svého národa“ (1976, s. 351).

Vedle univerzit přinesla první republika i rozvoj dalších typů vysokých škol. Základními technickými vysokými školami zůstaly nadále dvě české techniky — *České vysoké učení technické* v Praze a česká *Vysoká škola technická* v Brně; *Vysoká škola technická* v Košicích byla otevřena až v roce 1938. K těmto školám přistupuje v roce 1918 *Vysoká škola zvěrolékařská* v Brně, v roce 1819 *Vysoká škola zemědělská* v Brně a *Vysoká škola obchodní* v Praze. Svou činnost dále rozvíjí *Akademie výtvarných umění*, jejíž počátky v podobě malířské akademie sahají již do roku 1799.

Tak se již na počátku první československé republiky vytvořila síť vysokých škol, která nedoznala podstatných změn až do německé okupace. Smělý nástup na prahu této etapy, připravený již v posledních letech Rakouska-Uherska, saturoval sice okamžitou potřebu vysokoškolských odborníků, avšak nedořešil vážné problémy vysokoškolského vzdělání československé společnosti. Třídní determinace celého výchovně vzdělávacího systému, mizivé procento studentů z řad dělníků a drobných rolníků v rozporu se sociálním složením společnosti, nepatrné procento studujících žen, nedořešená síť vysokých škol v oblasti slovenské, to vše bylo dědictvím, které musela řešit až druhá republika po osvobození od fašismu.

Základy moderní české pedagogiky byly položeny již v 19. století. Renesance díla Komenského, pedagogické snahy Svobodovy, Amerlingovy,



Lindnerovy i dalších průkopníků pedagogiky vytvořily předpoklady, na které mohla s úspěchem navázat teoretická práce v české pedagogice století dvacátého. Na prahu tohoto století si zaslouží pozornosti trojice autorů, kteří svým dílem předznamenali nové tendence v pedagogice: Drtina, Krejčí a Čáda.

František Drtina (1861—1925) se stal nástupcem Lindnerovým na Karlově univerzitě v Praze. Svůj zájem zaměřil hlavně k dějinám filozofie a k dějinám pedagogiky a svými studiiemi z dějin výchovy a školství položil základy *historickosrovnávacímu bádání* v naší pedagogice. Rozsáhlý soubor Drtinových prací vyšel v roce 1930 pod názvem „Ideály výchovy“.

Pedagogickým problémům věnoval pozornost také vynikající český psycholog František Krejčí (1858—1934). I když těžisko jeho snah tkví v úsilí o exaktní syntézu psychologických poznatků, příznivě zasáhl do vývoje českého pedagogického myšlení spisem „Positivismus a výchova“ (1906), ve kterém žádá odstranit náboženství ze škol, vybudovat jednotnou všeobecně vzdělávací školu pro mládež do čtrnácti let a poskytnout všemu učitelstvu vysokoškolské vzdělání. Problematice mravní výchovy věnoval Krejčí spis „Filosofické základy mravní výchovy“ (1920).

Zakladatel české pedopsychologie František Čáda (1865—1918) se věnoval hlavně výzkumu dětské řeči a dětské kresby. Ve svém spise „Rozpravy z psychologie dítěte a žáka“ (1918) rozebírá počátky dětské psychologie, pedagogický význam dětských kreseb, úlohu pedometrických šetření, jakož i význam puberty z pedagogického hlediska.

Svráznou postavou v české pedagogice na přelomu 19. a 20. století byl významný organizátor moravského učitelského hnutí a průkopník volné školy Josef Úlehl (1852—1933). Vyšel z kritiky herbartovské školy a vyslovil obdobně jako Rousseau a Tolstoj požadavek *svobodného harmonického rozvoje dítěte* na základě sebevýchovy a samoučení. Pedagog má citlivě vycházet z žákových zájmů a do dětské přirozenosti nemá zasahovat. Své názory se pokusil prakticky realizovat na pokusné škole ve Vidni, kde žáci žili s učitelem ve společné domácnosti a kde systematický výklad a učebnice měly být nahrazeny bezprostředním sugestivním učitelovým vlivem. Úlehlou pronikly do české pedagogiky příznačné vlivy pedocentrismu a volné školy s četnými problematickými prvky, s nimiž se musel další vývoj pedagogiky kriticky vyrovnat.

Na přelomu století můžeme zaznamenat i počátky snah o pedagogiku orientovanou socialisticky. V pedagogicky zaměřených člancích a studiích představitelů socialistického hnutí, jako byli *Ladislav Zápotocký*, *Josef Boleslav Pecka* nebo *Josef Hybeš*, se ozývá kritika současných snah o pedagogické reformy a je zdůrazňován požadavek změny samé společnosti jako předpoklad pro vybudování nového beztřídního výchovného systému. Úsilí o socialisticky orientovanou výchovu mládeže nacházelo ohlas mezi učitelstvem (*Pankrác Krkoška*, *Josef Haken*).

K nebývalému rozmachu české pedagogiky dochází po vytvoření samostatné Československé republiky v roce 1918. Všechno dosavadní úsilí od počátku 19. století se jeví z hlediska výsledků dosažených za první republiky jako předstupeň, který vytvořil plodnou půdu pro významné pedagogické syntézy, které se objevily v této poměrně krátké době mezi dvěma světovými válkami a přesvědčivě dokumentovaly tvůrčí možnosti českého národa v samostatném státě. Díla Kádnerova, Klímova, Příhodova, Chlupova nebo Uhrova představují trvalé hodnoty, k nimž se naše pedagogika znovu vrací a na které v současné době úspěšně navazuje.

O t a k a r K á d n e r (1870—1936) byl profesorem pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze, kde řídil „Školu vysokých studií pedagogických“ (první pokus o odborné univerzitní studium pedagogiky jako vědy). Jeho rané dílo „Příspěvky k pedagogice experimentální“ (1906) bylo jedním z prvních v oblasti experimentálního výzkumu v české pedagogice. Kádner je znám především jako autor rozsáhlých *pedagogických syntéz*: šesti-svazkových „Dějin pedagogiky“ (1923—24), třídílných „Základů obecné pedagogiky“ (1925—26) a čtyřsvazkového díla „Vývoj a dnešní soustava školství“ (1929—33). Ve svých spisech zpracoval Kádner nesmírné množství faktografického materiálu, který velmi přesně interpretoval i logicky velmi dobře utřídil a dal tak české pedagogice široký světový rozhled. V hodnocení pedagogických jevů se projevil jeho *demokratický* a *antiklerikální* postoj.

Problémy estetické a mravní výchovy se obíral Jiří V á c l a v K l í m a (1874—1948). Své názory vyložil ve studiích „Základní věty o estetické výchově“ (1922) a „Úvod do metodiky výchovy mravní a estetické“ (1924). *Estetickou výchovu* Klíma chápe jako významnou složku harmonické výchovy žákovy osobnosti a spolu s výchovou mravní jako protíváhu jednostranného intelektualismu ve školní práci. Shodně s významným českým estetikem Otakarem Hostinským, na jehož četné podněty navázal, vidí Klíma hlavní význam estetické výchovy v tom, že umožňuje rozvíjet u žáků specifické umělecké poznání reality vedle poznání vědeckého. Podnětný je Klímův přínos také v oblasti *didaktické*. Jeho „Obecná metodika“ (1939) představuje systematický úvod do didaktického myšlení, vynikající zvláště z hlediska logického uspořádání problematiky.

Do rozvoje československé pedagogiky mezi dvěma válkami tvořivě zasáhl také J o s e f H e n d r i c h (1888—1950), profesor pedagogiky na Komenského univerzitě v Bratislavě a na Karlově univerzitě v Praze, významný *komeniolog* a *obecný pedagog*. Dějinám moderního pedagogického myšlení věnoval dílo „Filozofické proudy v současné pedagogice“ (1926), ve kterém rozebírá a hodnotí pedagogiku pozitivistickou, pragmatickou, novokantovskou, jakož i některé iracionální pedagogické směry, a závěrem se hlásí k realistické filozofické orientaci české pedagogiky. Své obecně pedagogické názory shrnul v „Úvodu do obecné pedagogiky“ (1935), kde se zamýšlí nad pojetím pedagogiky jako vědy, nad jejími

systémy (rozlišuje pedagogiku empirickou, filozofickou a náboženskou), nad činiteli výchovy (jako je rodina, škola, stát, církev a národ), nad dosahem výchovy a nad jejími součástmi, které podle něho tvoří výchova tělesná, intelektuální, mravní a estetická.

Rozsáhlé a mnohostranné je dílo profesora pedagogiky a psychologie Karlovy univerzity V á c l a v a P ř í h o d y (1889—1979). Svými pracemi zasáhl jak do rozvoje české pedagogiky, a to zvláště studiem „Racionalizace školství“ (1930) a „Teorie školského měření“ (1930), tak do rozvoje české pedagogické a vývojové psychologie (Úvod do pedagogické psychologie, Ontogenese lidské psychiky). Příhoda usiloval za první republiky o jednotnou školu vnitřně diferencovanou. Hlavní pozornost věnoval otázkám vyučovacích metod a výcviku dovedností. S jeho jménem byly v Československu spjaty snahy o zavádění pracovních metod, o konkretizaci vyučování, o globalizaci a pokusy se samoučením.

Jedním z předních představitelů českého pedagogického reformismu, vycházejícího z Příhodova díla, byl Stanislav Vrána. Ve svém hlavním spise „Učebné metody (3. doplněné vydání z r. 1938) podává podrobnou analýzu *vyučovacích metod*, které člení do tří základních skupin: metody učení, metody opakování a nacvičování látky a metody zkoušení. Zvláštní pozornost věnuje moderním metodickým snahám čelných pedagogů 20. století, jako je Dewey, Montessoriová, Decroly, Kerscheneiner, Parkhurstová, Mackinderová, Washburn, stejně jako rané sovětské pracovní školety a reformnímu úsilí na školety české. Výsledky práce českých pokusných škol za první republiky shrnul v rozsáhlém díle „Základy nové školy“ (1946), kde na téměř šesti stech stranách sleduje počátky reformních škol, rozebírá jejich filozofické a psychologické základy, popisuje jejich organizaci i formy a metody vzdělávací a výchovné práce a snaží se kriticky shrnout zkušenosti, kterých bylo v praxi těchto škol nabyto.

Obsáhlé a v mnoha směrech průkopnické je dílo Jana Uhry (1891 až 1942), profesora pedagogiky na filozofické fakultě brněnské univerzity, který tragicky zahynul v nacistickém koncentračním táboře. Po počáteční orientaci na dílo Gustava Adolfa Lindnera (Myšlenkové dílo Lindnerovo — 1924; Gustav Adolf Lindner ve světle svých deníků — 1928) soustředil svou pozornost především na tři problémy: na otázku kázně, na rozbor americké výchovy a na problematiku středoškolského studenta. Ve spise „Problém kázně“ (1924) rozebírá Jan Uher pojem kázně, její filozofické, psychologické a sociologické aspekty, jakož i kázeňské prostředky a metody. V „Základech americké výchovy“ (1930) ukazuje spojitost amerického životního stylu a výchovy a kriticky posuzuje americké pedagogické teorie i vzdělávací obsah americké školy. Posledním Uhrovým dílem je spis „Středoškolský student a jeho svět“ (1939), ve kterém na základě ankety nastínil růst studentovy osobnosti, jeho vrůstání do společností a rozvoj jeho kulturních zájmů a zaměření.

S brněnskou filozofickou fakultou je spjato i poměrně krátké působení docenta pedagogiky Josefa Dvořáčka (1893—1948). Výsledky své vědeckovýzkumné práce uložil Dvořáček především do dvou knižních studií, pojednávajících o otázce aktivity a o metodologických problémech pedagogiky. Ve spise „Problém aktivity žákovy ve vyučování“ (1936) podrobně rozebírá pojem aktivity, sleduje vývoj této otázky v novodobé pedagogice, zkoumá psychologické základy aktivity a řeší způsoby uplatnění principu aktivity ve školské praxi. Jeho druhý spis „Metodologické problémy pedagogiky a didaktiky“ (1947) se obírá rozmanitými vědoslovnými aspekty v pedagogické teorii; zkoumá podstatu historického, biologického, psychologického a sociologického hlediska v pedagogice a usiluje o integraci těchto dílčích pohledů na výchovné jevy.

## OTOKAR CHLUP

Nejvýznamnější osobností české pedagogiky první poloviny dvacátého století a důstojným pokračovatelem díla a snah Jana Amose Komenského a Gustava Adolfa Lindnera se stal akademik Otokar Chlup (1875 až 1965). S jeho jménem je již za první republiky těsně spjato úsilí o jednotnou školu a o demokratizaci a modernizaci výchovy a vzdělání v Československu. Od roku 1945 pak stojí po boku Klementa Gottwalda a Zdeňka Nejedlého na čele hlubokých ideových, obsahových i organizačních proměn naší výchovně vzdělávací soustavy na systém socialistický, opírající se na jedné straně o pokrokové tradice národní a na druhé straně o bohaté zkušenosti Sovětského svazu a ostatních socialistických států.

Otokar Chlup se narodil 30. srpna 1875 v Boskovicích. Studoval na filozofické fakultě Univerzity Karlovy a působil nejprve jako středoškolský profesor. V roce 1920 se habilitoval a o dva roky poté se stal profesorem pedagogiky na filozofické fakultě brněnské univerzity. Za léta svého působení na této fakultě vytvořil pevnou tradici vysokoškolských pedagogických studií a odchoval generace středoškolských učitelů i odborníků v pedagogice. Od roku 1927 počíná v Brně vydávat pedagogický časopis *Nové školy*, který zasvěceně a kriticky informoval o současném světovém pedagogickém dění, o nových koncepcích a směrech výchovy a vzdělání.

V Brně pracoval Otokar Chlup i první léta po osvobození. Dále rozvíjel pedagogický seminář na filozofické fakultě a aktivně se podílel na vybudování pedagogické fakulty UJEP. V roce 1948 přechází na nově budo-

vanou pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy do Prahy a stává se jejím prvním děkanem a vedoucím katedry pedagogiky. V roce 1952 je jmenován akademikem Československé akademie věd a na půdě Akademie vytváří kabinet pedagogiky, který byl v roce 1957 přeměněn na Pedagogický ústav Jana Amose Komenského ČSAV, jehož byl ředitelem. Významná byla i jeho pomoc Výzkumnému ústavu pedagogickému v Praze, v němž po léta předsedal vědecké radě a vedl četné výzkumné práce, i jeho činnost na katedře pedagogiky na filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Ani v době pražského působení nekončí však Chlupův vztah k Univerzitě J. E. Purkyně v Brně, se kterou dále spolupracuje jako externí učitel a jíž je nápomocen při výchově odborníků a vědeckých pracovníků v pedagogice.

Životní dílo akademika Otokara Chlupa je neobyčejně rozsáhlé. Jeho syntetický přístup k pedagogické problematice se odráží v tom, že jeho práce postihují teorii výchovy a vyučování na všech stupních škol od školy mateřské až po školu vysokou i nejrozmanitější aspekty výchovné problematiky — filozofické, biologicko-psychologické i sociologické. V jeho bohatém díle se setkáváme s pracemi z pedagogické psychologie (Paměť, Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných), z dějin pedagogiky a z kmenologie (Vývoj pedagogických idejí v novém věku — 1925, Třicet let bojů o českou pokrokovou pedagogiku — 1955, Jan Amos Komenský — 1955), s pracemi ze systematické pedagogiky a didaktiky (Pedagogika — 2. vydání 1936, Středoškolská didaktika — 1935) i s dílčími studii, kterými citlivě reagoval na aktuální problémy doby (například „O školu měšťanskou“ z roku 1931 nebo „Několik statí k základnímu učivu“ z roku 1958). Za předmnichovské republiky se Otokar Chlup aktivně podílel i na třídílné „Pedagogické encyklopedii“ a v posledních letech vedl pracovní kolektiv vysokoškolské učebnice obecné pedagogiky (Pedagogika, 1. vydání 1963). Z jeho díla vyšly tři rozsáhlé výbory (K základním otázkám pedagogiky — 1957, K psychologickým základům výchovy a vyučování — 1959, Cesta k socialistické škole — 1965), které jsou dokladem aktuálnosti jeho starších pedagogických koncepcí a idejí.

Chlupova snaha o syntézu a o jednotné pojetí výchovného procesu od nejútlejšího věku až po dospělost a současně jeho úsilí odpovídat na naléhavé pedagogické problémy současnosti jsou charakteristickými znaky jeho vědeckého i lidského profilu. Již v předmnichovské republice se aktivně podílel jako komunista na boji o demokratizaci československého školství. Po osvobození stojí mezi předními budovateli nového systému výchovy a vzdělání v Československu a nezištně dává k dispozici své rozsáhlé pedagogické zkušenosti. Chlupova idea „syntetické výchovy“, kterou rozpracovává již po první světové válce, připravila půdu pro koncepci všestranné výchovy mládeže i dospělých v socialistické společnosti. Jeho rozhodný postoj *proti jednostrannému pedagogickému intelektualismu, proti didaktickému materialismu a proti nejrozmanitějším formám*

*utilitarismu ve výchově* je aktuální i v současné době. Pro jeho *úsilí o harmonizaci složek výchovy* v pedagogickém procesu je přímo příznačné, že v době zvýšené pozornosti naší pedagogické teorie i praxe otázkám polytechnického vzdělání vystupuje v roce 1956 s programovou studií „O estetické výchově“, ve které právem viděl jednu z významných a nezanedbatelných složek komunistické výchovy.

Význam Chlupova pedagogického díla jsme si znovu ověřili v nedávné době, kdy v krizových letech 1968—69 byly znehodnocovány ideje, Chlupem celý život obhajované, a do popředí se dostávaly doktríny pedagogického reformismu, proti kterému Chlup bojoval celou první republiku. Idea jednotné školy, požadavek všestranné harmonické výchovy a širokého všeobecného vzdělání, sepětí výchovy se životem společnosti, s jejím rozvojem a s jejími perspektivami, jasná socialistická orientace výchovy, bohaté využití sovětských pedagogických zkušeností, to vše jsou ideje, které tvoří pevnou základnu socialistické výchovy a školy, a na jejich formování měl akademik Otokar Chlup přední zásluhy.

Chlupovo dílo organicky navázalo na národní tradice české pedagogiky, na linii reprezentovanou Janem Amosem Komenským, obrozeneckou pedagogikou a Gustavem Adolfem Lindnerem. Jeho teoretická práce i neúnavná praktická a organizační činnost došly oprávněně mnohonásobného uznání. Otokar Chlup byl nositelem Řádu práce, zlaté plakety za zásluhy o vědu a lidstvo, prvním nositelem medaile Jana Amose Komenského, medaile Konstantina Dmitrijeviče Ušinského, čestným doktorem berlínské Humboldtovy univerzity, čestným členem Československé pedagogické společnosti a členem mnoha zahraničních vědeckých institucí a organizací. V akademiku Otokaru Chlupovi měla česká pedagogika jednu z vedoucích postav, která položila základy ke koncepci socialistické výchovy v Československu.