

# e-PEDAGOGIUM

III/2012

Nezávislý odborný časopis  
pro interdisciplinární výzkum v pedagogice,  
s ohledem na pedagogiku,  
speciální pedagogiku, pedagogickou  
psychologii a didaktiky oborů

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>.

Jazyková úprava: Mgr. Milan Polák, Ph.D.  
Mgr. Silvie Zdražilová

Za obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Předsedkyně redakční rady: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Příspěvky prošly recenzním řízením.

Jména všech recenzentů za rok 2012 budou zveřejněna v prvním českém čísle následujícího roku.

**ISSN 1213-7758** tištěná verze  
**ISSN 1213-7499** elektronická verze

## OBSAH

Editorial.....	5
----------------	---

### Články

Uměleckovýchovné hnutí v Rakousku a jeho mezinárodní platnost na příkladu života a díla Franze Čížeka .....	9
<i>Gerald Grimm</i>	
České učitelstvo na cestě k reformě školy .....	22
<i>Tomáš Kasper, Dana Kasperová</i>	
Profesionalizace středoškolských profesorů – od skromných počátků k rozvinutým aktivitám .....	35
<i>Jaroslav Kořa</i>	
Reformné pedagogické hnutie ako špecifická paradigma v činnosti učiteľov na Slovensku v období 1. ČSR.....	50
<i>Eduard Lukáč</i>	
Otázka profesionalizace maďarských učitelů národních škol na příkladu Encyklopedie výuky na národní škole v letech 1913–1915 .....	64
<i>András Németh</i>	
Demokracie a všeobecné vzdělávání: Švýcarské školské reformy v 19. století .....	76
<i>Jürgen Oelkers</i>	
Role učitelských svazů v realizaci vzdělávací politiky státu v období Druhé Polské republiky (1918–1939).....	89
<i>Miroslaw Piwowarczyk</i>	
Vzdělávání učitelů po první světové válce – vídeňský Pedagogický ústav a jeho ředitel Viktor Fadrus.....	103
<i>Renate Seebauer</i>	
Výchova dítěte jako nástroj lidské evoluce – teoretické a praktické motivy v pedagogickém myšlení Ellen Key a Rudolfa Steinera .....	113
<i>Ehrenhard Skiera</i>	

K problematice antinomičnosti pedagogických diskursů .....	123
<i>Martin Strouhal</i>	

### **Recenze**

Culturally Responsive Pedagogy: Theory, Research, and Practice.....	137
<i>Michaela Jurčíková</i>	
Komunikační dovednosti: Otázky a odpovědi .....	141
<i>Jitka Masopustová</i>	
Psychologie morálky a výchova charakteru žáků .....	144
<i>Kamila Šťastná</i>	

## EDITORIAL

Vážení čtenáři,

předkládáme Vám další díl pedagogického časopisu e-Pedagogium. Zaměřením zde publikovaných vědeckých studií poněkud vybočuje z obvyklého rámce tohoto časopisu, neboť věnuje pozornost oblasti dějin pedagogiky. Ty jsou v současné době opomíjenou disciplínou pedagogiky jako vědy i jako oblasti vysokoškolského studia. V obecném vnímání veřejnosti jsou dějiny většinou nazírány jako „neempirická“ věda, která nemá jiný účel, než zpracovat a dát k dispozici veškerou dostupnou dějinnou skutečnost a doplnit tak teoretický základ pedagogiky. Neboť jak již poukazuje Otakar Kádner v úvodu svých Dějin pedagogiky, „kdo chce porozumětí dnešnímu stavu vědy (duchové), musí nezbytně znáti všechn dosavadní její historický vývoj“.

Toto tvrzení však nedostatečně zdůvodňuje existenci a potřebnost zkoumání v oblasti dějin pedagogiky. Proto mi dovolu vlastní vysvětlení. Dějiny pedagogiky jsou vždy vystavěny na vzájemné provázanosti výchovy a dobových sociokulturních systémů. Veškeré pokusy a omyly v oblasti formulování pedagogické teorie a vytváření pedagogických postupů jsou vždy motivovány snahou o pozitivní změnu v oblasti školství a tím o příspěví k pozitivnímu vývoji vlastní společnosti. Dějiny pedagogiky tyto pokusy nejen popisují, ale zároveň analyzují a kriticky hodnotí. Poukazují na dobově omezenou platnost teorií a praxe výchovy. A právě tato skutečnost by měla být největším přínosem dějin pedagogiky pro současnou pedagogickou vědu. Znáť dějiny pedagogiky znamená především uvědomit si omezenou platnost vlastních či převzatých teorií a nepropadnout klamu jejich obecné platnosti či univerzální spásitelnosti.

Vážení čtenáři,

přeji Vám, aby uvedené studie k tomuto prohlubování vašeho kritického přístupu přispěly.

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.



# ČLÁNKY





# UMĚLECKOVÝCHOVNÉ HNUTÍ V RAKOUSKU A JEHO MEZINÁRODNÍ PLATNOST NA PŘÍKLADU ŽIVOTA A DÍLA FRANZE ČIŽEKA

Gerald Grimm

## **Anotace**

Článek tematizuje význam Franze Čižeka v rámci umělecko-pedagogického hnutí v Rakousku a ve světovém kontextu v první polovině 20. století. Čižekovo dílo a pedagogické myšlenky jsou zasazeny do rámce reformně pedagogické diskuse. V popředí stojí otázky volné kresby a jejího praktikování na Čižekově škole.

## **Klíčová slova**

Franz Čižek (1865–1946), umělecko-výchovné hnutí, reformně pedagogické hnutí, vídeňské reformní školství, Rakousko.

## **The Artistic-Educational Movement in Austria and Its International Applicability Exemplified of the Life and Work of Franz Čižek**

## **Abstract**

The article focuses on the importance of Franz Čižek in the framework of the artistic-educational movement in Austria and in the world context in the first half of the 20th century. Čižek's work and his pedagogical ideas are fitted into the framework of educational reform discussion. Central to this article is the question of free drawing and its practising at Čižek's school.

## **Keywords**

Franz Čižek (1865–1946), artistic-educational movement, pedagogical reform movement, Vienna reform education, Austria.

## **1 Úvod: Stav bádání a historicko-edukační souvislosti**

Rakouská reformní pedagogika patřila dlouhou dobu k zapomenutým kapitolám (Zwiauer/Eichelberger 2001, s. 11). Přestože v posledních dvou

desetiletích narostl počet relevantních rakouských publikací (srov. např. Hackl 1990, Eichelberger 1997, Zwiauer/ Eichelberger 2001 und Eichelberger/Laner 2007), stále není k dispozici žádná obsáhlá historická práce, která by se souhrnně zabývala všemi příslušnými proudy, směry a reprezentanty rakouské reformní pedagogiky. Jmenované práce se však rakouskému příspěvku k uměleckovýchovnému hnutí nevěnují a téma se tedy jeví jako kapitola hodná historicko-pedagogického bádání. A přitom na přelomu 19. a 20. století patřila Vídeň vedle Hamburku mezi nejdůležitější středoevropská centra mezinárodního uměleckovýchovného hnutí. Vděčila za to přednostně mnohaleté práci Franze Čížeka, mezinárodně uznávaného uměleckého pedagoga a vedoucího soukromé kreslířské a malířské školy ve Vídni (Laven 2006). Na tehdejších území habsburské monarchie působili ovšem v oblasti umělecké výchovy také Ludwig Praehauser (Salcburk), Alois Kunzfeld (Vídeň), Oskar Rainer (Vídeň), Richard Rothe (Vídeň) a Anton Herget (Chomutov/Komotau, Česká republika; srov. Engelbrecht 1986, s. 45 a Praehauser 1950, s. 111, 386). Jejich práce a působení spadá do kategorie „zapomenuté reformně-pedagogické snahy“, jimž se věnuje nedávno publikovaný sborník – ten ovšem jmenované zástupce rakouského uměleckovýchovného hnutí nezmiňuje (Datta/ Lang-Wojtasik 2002).

Výzkumný deficit, který jsme konstatovali v úvodu, zapříčinil, že rakouské uměleckovýchovné hnutí první třetiny dvacátého století není zmiňováno ve většině německojazyčných úvodů do reformní pedagogiky. To platí jak pro tradiční monografie tohoto druhu (Scheibe 1994, s. 139–148), tak pro současné standardní publikace k dějinám reformní pedagogiky i učebnice (Skiera 2003, s. 138–151). Čížekovo vychovatelské působení zmiňují dvě jiné práce z oblasti reformní pedagogiky: krátce o něm pojednává Jürgen Oelkers (Oelkers 2005, s. 238) a o něco důkladněji se mu věnuje Hermann Röhrs (Röhrs 2001, s. 80, 119, 129, 131, 294). Stav výzkumu Čížekova života a činnosti se za posledních pět let výrazně zlepšil. Stalo se tak v první řadě zásluhou vídeňského umělce a výtvarného pedagoga Rolfa Lavena, který v roce 2006 publikoval první obsáhlou biografii o Čížekovi, splňující kritéria moderního historicko-kritického bádání; podstatně tak rozšířil výsledky starších biografických prací z pera Wilhlema Violy a Leopolda Wolfganga Rochowanského (Viola 1936, Rochowanski 1946). Následující analýza života a působení Franze Čížeka chce být krátkým příspěvkem k dějinám uměleckovýchovného hnutí v Rakousku.

## 2 Franz Čížek (1865–1946): život obětovaný hledání nových cest umělecké výchovy

Dětství a dospívání Franze Čížeka se odehrávalo v zázemí „muzicky hřejivého“ domova (Laven 2006, s. 13). Otec Franz Xaver Čížek (1826–1900) byl technik a vyučoval jako profesor kreslení na c. a k. státní reálné škole v Litoměřicích (Laven 2006, s. 13), matka Barbara Čížeková (1844–1922) „milovala umění, jehož kouzlu se ráda oddávala a pro jehož význam měla uvědomělé porozumění“ (Laven 2006, s. 13).

Franz Čížek se narodil 12. června 1865 v Litoměřicích a už v obecné škole projevoval nadprůměrný umělecký talent. Nejprve navštěvoval litoměřické gymnázium, po třetí třídě ovšem přestoupil na zdejší reálnou školu, neboť kreslení zde bylo i ve vyšších třídách na rozdíl od gymnaziální výuky obligatorní (Rochowanski 1946, s. 9). Mimo to platila reálka v tehdejší době za přípravný ústav pro studium na technické univerzitě. Po úspěšném složení maturitní zkoušky na litoměřické reálné škole započal Čížek podle otceva přání v roce 1884 studium architektury na Technické vysoké škole ve Vidni, už o rok později ale přestoupil na Akademii výtvarných umění, na níž zůstal téměř 10 let.<sup>1</sup> Dlouhé studium ve Vidni znamenalo pro jeho rodiče velkou finanční zátěž. Až do čtyřiceti let byl Čížek materiálně podporován oběma rodiči a posléze matkou – tedy i po roce 1900, kdy se finanční situace rodiny po smrti otce drasticky zhoršila (Laven 2006, s. 14).

Už během studia si Čížek všimá dětí při volném kreslení, nejdříve obou dětí domácího, k nimž se brzy přidružily i „dětí ze sousedství“ (srov. Rochowanski 1946, s. 11). Bezplatné hodiny kreslení, které jim dával, znamenaly „počátky Čížekovy aktivity jako uměleckého pedagoga“ (Laven 2006, s. 83). Při tom, spíše náhodně, objevil fenomén „dětské kresby“ a zasazoval se o radikální odklon od tradičních metod výuky kreslení a umělecké výuky: „Dětské čmárání nebylo ve škole trpěno, dokonce se trestalo. Řada lidí – a především učitelé – mě proto považovala za blázna, který se těmito čmáranicemi zabýval tak, jako by se jednalo o vážnou věc. Odborná literatura mi nepřinesla žádnou oporu, profesori a uměnovědci na mé vývodů a výsledky na poli dětské grafiky pohlíželi soustrastně a blahosklonně. To mě ale od mé

---

<sup>1</sup> Nejdřív studoval malbu v letech 1885 až 1889 v „Ateliéru všeobecné malby“ (Allgemeine Malschule) u Franze Rumplera, následně až do roku 1894 u Josefa Matthiase Trenkwalda a Sigmunda L'Allemanda. V roce 1892 byl vyznamenán „speciální školní cenou“ (Laven 2006, s. 15).

činnosti naprosto neodradilo, jelikož skutečnost, že jsou děti z různých zemí, bez donucování a s radostí graficky aktivní, ve mně vzbudila tušení, že [sic!] se zde jedná o vyjevování přirozené tvořivosti“ (citováno podle Lavena 2006, s. 31). Čížek chápal svoji aktivitu jako „čistě uměleckou, nikoli pedagogickou“, ovšem chtěl „zhodnotit umělecké sklony a schopnosti dítěte“ (citováno podle Lavena 2006, s. 83).

Když v roce 1894 Čížek ukončil studium na vídeňské Akademii, podnikl několik studijních cest, které ho přivedly do Itálie, Francie, Švýcarska a Velké Británie a které zakončil jednoletým pobytem v Mnichově. Po návratu do Vídně v roce 1896 si proto úspěšný malíř Čížek za podpory prominentních umělců z okruhu vídeňské secese, jako byli Otto Wagner, Gustav Klimt a Koloman Moser, zažádal o povolení ke zřízení soukromé kreslířské a malířské třídy, „která byla díky intervenci hamburského výtvarného pedagoga Carla Götzeho později otevřena [v roce 1897, GG] jako státní kreslířská a malířská škola pro děti“ (Laven 2006, s. 84). Od roku 1897 se Čížekova aktivita odehrávala primárně na poli umělecké výchovy. Oficiální otevření školy proběhlo v září 1897. V náplni jeho školy se výrazně odrážely dobové modernizační snahy evropské reformní pedagogiky, která stavěla „náklonnost k dítěti na první místo“ (Rochowanski 1946, s. 179). Se svou soukromou kreslířskou a malířskou školou se Čížek řadí k průkopníkům umělecké výchovy ve střední Evropě. Ještě v tomtéž roce byl Čížek, aniž by o to žádal, povolán jako učitel kreslení na reálku ve vídeňské čtvrti Schottenfeld. I jako učitel na státní reálné škole se držel vlastních cest v oblasti umělecké pedagogiky a ne vždy jednal v souladu s ministerskými směrnicemi. Přesto „do školy opakovaně ministerstvo vysílalo návštěvníky, protože se ústav těšil dobré pověsti a Čížekova metoda začínala vzbuzovat první vlnu mezinárodního zájmu“ (Laven 2006, s. 85).

Dobré jméno otevřelo Čížekovi cestu k profesnímu vzestupu – v roce 1903 získává profesuru na Uměleckoprůmyslové škole ve Vídni a stává se vedoucím „c. a k. Ústavu uměleckého výšivkářství v hlavním městě monarchie. Mimo to byl pověřen pořádáním kurzů pro učitele v Salcburku a ve Vídni“ (Laven 2006, s. 86). Hlavní pozornost ale věnoval, nehledě na povinnosti ve veřejných funkcích a úlohách, dalšímu rozvoji své soukromé kreslířské a malířské školy. Ta se na přelomu let 1903–1904 stala součástí Uměleckoprůmyslové školy a měla tak sloužit jako „cvičná a experimentální třída pro učitelské kandidáty volné kresby na středních školách“ (reálných školách,

gymnáziích a reálných gymnáziích; Laven 2006, s. 86). Čížekovy úspěchy vzbudily ovšem také pozornost závistivců a odpůrců jeho metod. V roce 1904 se na ministerstvo obrátilo 55 konzervativních učitelů z gymnázií a reálék. V Čížekových metodách výuky spatřovali hrozbu a v zaslaném memorandu vyslovili obavu, že by se školy „mohly stát dějištěm nebezpečných experimentů“ (citováno podle Lavena 2006, s. 88). Protesty učitelů kreslení sice vedly k rozpuštění cvičné kandidátské třídy, otevřely ovšem Čížekovi nové pole působnosti. Ministerstvo výuky totiž ve školním roce 1906/07 změnilo status školy v „Pokusnou školu pro výuku kreslení“ (Versuchsschule für den Zeichenunterricht), která měla výslovně za úkol „ověřovat nové metody a zkoumat základy kreslířské tvorby, konat příslušné kurzy a publikovat nabyté zkušenosti a výsledky zkoumání. Tyto publikace v dalších obdobích Čížekovi pojistily možnost nerušené práce v trojúhelníku vlivných institucí, mezi ministerstvem, učitelskou organizací a Uměleckoprůmyslovou školou“ (Laven 2006, s. 89). Kromě toho byl jmenován kvalifikovaným inspektorem kreslení, konal k tématu početné přednášky a navštívil řadu umělecko-pedagogických institucí v zahraničí, především v Německu (v Hamburku, Berlíně, Drážďanech, srov. tamtéž, s. 89). Nerozšířila se tím jen jeho osobní profesionální zkušenost, ale rovněž se upevily a zintenzivnily i kontakty s německým umělekovýchovným hnutím (byl členem Deutscher Werkbund od roku 1908), které se doposud omezovaly na výše jmenovaného Čížekova vrstevníka, hamburského uměleckého pedagoga Carla Götze (1865–1947).

Narůstající národní a mezinárodní renomé Čížekovy pokusné školy se projevilo také na rostoucím respektu k jeho pedagogické činnosti ze strany významných rakouských umělců, spisovatelů a intelektuálů: „V roce 1907 jsem ve Villachu vedl učitelský kurz. V té době byl založen ‚Spolek na podporu dětského umění‘ [Verein zur Förderung der Kunst des Kindes], do něhož nepatřili jen učitelé kreslení, ale i umělci, malíři, sochaři, architekti, hudebníci, několik spisovatelů, a k našemu kruhu se dokonce přidružili i někteří univerzitní profesori. Tím naše problematika získala nejenom na mnohostrannosti, ale i na hloubce“ (citováno podle Lavena 2006, s. 89). Od roku 1908 si výstavy vídeňských uměleckých tříd pro mládež (Wiener Jugendkunstklassen) vedené Čížekem získávají uznání nejenom v Rakousku (především ve Vídni), ale i v Německu (Drážďany, Kolín), Anglii (Liverpool, Manchester, Newcastle, Oxford, Cambridge), Skotsku (Glasgow, Edinburgh, Aberdeen), Irsku (Dublin, Belfast), dokonce i v USA (New

York, Washington, San Diego, Los Angeles, San Francisco, Cleveland, Philadelphia), v Kanadě (Toronto), Jihoafrické republice (Kapské město), Švýcarsku (St. Gallen), Norsku (Trondheim) a švédském Stockholmu (Laven 2006, s. 99–105).

V období první Rakouské republiky (1918–1934) se zintenzivňuje Čížekova mezinárodní činnost: spolupracuje s Červeným křížem mládeže (Jugendrotkreuz) a s organizacemi „Save the Children Fund“, „New Education Fellowship“ a Mezinárodní společností za obnovení výchovy (Weltbund für die Erneuerung der Erziehung). Nadto byl Čížek „v přímém kontaktu s vedoucím Světové kulturní společnosti (Weltkulturgesellschaft) Hansem Hanslikem i prezidentem Austro-americké společnosti Paulem Denglerem“ (Laven 2006, s. 106). Osobní kontakty rakouského uměleckého pedagoga se zástupci mezinárodních, popř. bilaterálních organizací měly dle Lavena za následek, že v rozmezí let 1922 až 1938 navštívila umělecké třídy pro mládež vedené Čížekem řada žáků a žákyň z celého světa, přičemž největší počet z nich tvořili Američané (Laven 2006, s. 107). V době narůstajících konfliktů tak měla tato setkávání nejen pedagogický rozměr.

Proměna demokratické Rakouské republiky v autoritářsky spravovaný stavovský stát roku 1934 a ještě výrazněji anšlus Rakouska v roce 1938 znamenaly vážné nebezpečí pro další existenci Čížekových výtvarných tříd pro mládež. V austrofašistickém „křesťanském stavovském státu“ (1934–1938) hrozilo Čížekovi, kterému bylo v té době šedesát devět let, odsunutí do penze a rozpuštění jeho školy. Zřejmě se tomu pokusil zabránit, když se stal členem „Vlastenecké fronty“, jednotné austrofašistické strany, a kromě toho i jedním ze zakladatelů konzervativně orientovaného „Nového pracovního svazu Rakouska“ (Neuer Werkbund Österreich), „který se konsolidoval pod heslem ‚Osvobozené řemeslo‘“ (Laven 2006, s. 110). Po převzetí moci národnými socialisty v roce 1938 musel Čížek ze školy propustit židovské žáky. Vedení školy se ujala jeho asistentka Adelheida Schimitzeková (srov. Laven 2006, s. 110). Čížek vstoupil do Svazu národněsocialistických učitelů (Nationalsozialistischer Lehrbund). Jeho pokusná škola byla v roce 1939 odsunuta z prostor vídeňské uměleckoprůmyslové školy. Následovalo obtížné hledání náhradních tříd, dokud „mládežnická umělecká škola nenašla nový domov ve 4. okrese, ve Schwindgasse 17 [...] a od roku 1940 byla vedena napůl soukromě za podpory města Vídně“ (Laven 2006, s. 110).

Po skončení války Čížek i přes vysoký věk a vážné zdravotní problémy věřil v nový začátek a chtěl vedle kreslířské školy ve Schwindgasse zřídit dokonce i „Muzeum uměleckých forem“ (Museum für formschöpferisches Gestalten), které mělo sloužit jako výzkumné centrum i místo setkávání. „To byla ovšem pouhá utopie a iluze,“ shrnuje Laven (2006, s. 113), neboť Franz Čížek zemřel ve věku 82 let, bez prostředků a slepý, 17. prosince 1946 ve Vídni.

### **3 „Volné kreslení“: didaktika a metodika Čížekovy výtvarné výchovy**

Franz Čížek byl v první řadě významným praktikem a průkopníkem umělecké výchovy v Rakousku. Veřejně vystoupil s odbornými publikacemi poměrně pozdě, a to v roce 1911 početnými, především vídeňskými přednáškami (Čížek 1911). V zahraničí vešel ve známost hlavně svým příspěvkem na „IV. mezinárodním kongresu výtvarné výchovy, kreslení a užitých umění“, který se konal v roce 1911 v Drážďanech. Zde přednesl referát na téma „Organizace a výtvarně-pedagogická problematika kurzů pro mládež“ („Die Organisation und die kunstpädagogischen Probleme des Jugendkurses“), kde rozvedl problematiku kurikulárních a metodicko-didaktických aspektů výuky kreslení a pregnančně formuloval také svůj výtvarně-pedagogický koncept: „Metoda je zcela volná, nepodléhá žádnému předpisu nebo regulaci. Je nejdůležitějším předpokladem produktivní výtvarné výchovy, že se metody výuky odvíjí a neustále utváří z prostředí třídy, ze vzájemného působení učitele a tvorby a osobního vztahu učitele a žáků. Předpisy vznikající v úřadech a kancelářích vedou téměř vždy k pedagogickým dilematům a osobním konfliktům“ (Čížek 1912, s. 470). Tyto principiální metodicko-didaktické úvahy vedly Čížeka k zavržení strnulého učebního plánu, který omezuje kreativitu dětí a mládeže, a k tomu, že se zasazoval za co nejliberálnější výuku kreslení: „Kurs se neřídí žádným učebním plánem [...] Žáci všech stupňů mohou dělat to, co je v rámci jejich sklonů a vnitřního nutkání. Pokrok nespaturují v navyšované obtížnosti úkolů, nýbrž v narůstajícím psychickém zhodnocení. Tedy nikoli stupňování náročnosti úkolů, nýbrž rostoucí schopnost tyto úkoly řešit“ (Čížek 1912, s. 470).

Primárním úkolem uměleckého vychovatele se v očích vedoucího vídeňských uměleckých tříd stává podněcování, podpora a zdárný vývoj individuálního uměleckého a kreativního potenciálu žáků. Nucení a tlak na výkon pomocí kurikulárních zadání nebo cenzury jsou v této souvislosti škodlivé

a kontraproduktivní. Jde o to, aby se podpořila a rozvíjela volná tvorba žáků: „Navzdory všem rozdílným názorům je nejlepší metodou chápavý učitel, který neztrácí z očí předmět výuky a je s to přiměřeně rozvíjet individualitu žáka“ (Čížek 1912, s. 470). Se svým liberálním metodicko-didaktickým přístupem šel Čížek podobnou cestou jako soudobé mezinárodní reformně-pedagogické koncepty, které kladly do centra pozornosti dětskou individualitu a „vývoj“ stavěly do role ústředního pedagogického pojmu (Oelkers 2005, s. 130–149). Pro tohoto vídeňského výtvarného pedagoga bylo totiž nejvyšším principem to, „že současná škola se nemá podepisovat na žákovi, nýbrž z něj se vyvíjet“ (Čížek 1912, s. 470). Ústřední roli hrála samostatnost vyvíjejícího se dítěte ve smyslu současného modelu „pracovní školy“ (Arbeitsschule, srov. Hackl 1990, s. 61–151; Röhrs 2001, s. 208–234), a to právě ve výtvarné výchově, při níž má podle Čížeka absolutní prioritu podpora kreativity a nikoli pouhé imitování: „Z tohoto důvodu se moji žáci zabývají výlučně vlastním projevem a objevováním vlastních postupů. Kopírování je vyloučeno“ (Čížek 1912, s. 470).

Čížek zůstal po celý život věrný „volnému kreslení“ coby metodicko-didaktickému principu umělecké výchovy a tím napomohl prosazování raných mezinárodních (Corrado Ricci) a německých (Alfred Lichtwark) výtvarně-pedagogických reformních snah i v Rakousku (srov. Scheibe 1994, s. 144–147). Také Čížekovo hlavní výtvarně-pedagogické dílo, které sepsal společně s Hermannem Kastnerem a vydal roku 1925, nese název „Volné kreslení“ (*Das freie Zeichnen*, srov. Čížek/Kastner 1925). V knize publikoval i stať „Poznámky k psychogenezi tvorby“ („Notizen zur Psychogenese der Gestaltung“, srov. Laven 2006, s. 108) a upozorňuje tak na výzkum dítěte z hlediska psychoanalýzy, vývojové a individuální psychologie, která se v té době v Rakousku ustavovala (Adam 2009). V této oblasti se objevují také příspěvky k tématu dětských kreseb, z nichž je třeba vyzdvihnout dvě disertační práce. První napsala Trude Hammerschlagová, výtvarná pedagožka a Čížekova žákyně, která působila ve vídeňském dětském domově Baumgarten Siegfrieda Bernfelda a roku 1923 odevzdala u Karla Bühlera práci s názvem „K psychologii dětské kresby“ (*Zur Psychologie von Kinderzeichnungen*, srov. Hammerschlagová 1923), a dále monografii Karla Dallingera, lineckého učitele obecné školy, kterou vydal pod vedením Otto Tulirze ve Štýrském Hradci (Graz) v roce 1928 s titulem „O souvislosti mezi vývojem sebeuvědomění a dětským kreslením“ (*Über den Zusammenhang zwi-*



*schen der Entwicklung des Ichbewußtseins und dem kindlichen Zeichnen*, srov. Dallinger 1928). Zatímco Hammerschlagová Čížekovy kurzy explicitně vyzdvihuje a chválí, neboť „přináší výkony s vysokou uměleckou kvalitou“ (Hammerschlagová 1923, s. 27), v Dallingerově studii není zmíněn vůbec, ačkoliv druhý z hlavních oddílů práce nese název „Stupně vývoje dětského kreslení“ (Dallinger 1928, s. 48–119). To dokládá, že v daném období (koncem dvacátých let 20. století) byl v Rakousku mezinárodně uznávaný a renomovaný výtvarný pedagog Čížek znám mimo Vídeň jen sporadicky.

Čížek zdůrazňoval význam příjemné atmosféry ve výuce jako podstatného předpokladu produktivní tvorby dětí a mládeže i konstruktivní spolupráci mezi žáky a učitelem: „Tímto intenzivním spoluprožíváním se učitel ve třídě nachází v jakémsi stavu imanentní sugesce, která na žáka působí právě do té míry nevědomě jako silně“ (Čížek 1912, s. 470). Dítěti vymezil – v souladu se svým mottem „Byt, růst a dospět“ – velký prostor pro svobodný rozvoj a sebeurčení: „Dítě se od první chvíle neomezuje, nestraší ani nemate předpisy, pravidly, výkladem a vysvětlováním. Hned od první hodiny se u Čížeka smí bezstarostně, radostně, nevědomě a bez omezení posadit k práci. Předmět práce si samozřejmě volí samo a tím je něco, co je mu právě milé. Smí ji vykonat jemu odpovídajícím způsobem, smí si zvolit materiál, který ho podněcuje. Může tedy bezprostředně vyzkoušet povahu věci a materiál, může se odpovídajícím způsobem seznámit s prací, může ji zažít vlastní cestou, smí sbírat zkušenosti, a svého nejlepšího, nejtrpělivějšího a tedy nejméně škodlivého učitele nachází v činnosti samé“ (Rochowanski 1946, s. 36). Čížekův velký úspěch byl zapříčiněn jeho nekonvenčním způsobem výuky, v metodě „ne-učení“ a „ne-zahavování“ do dětského tvůrčího procesu – tedy v zastávání role umělce a nikoli učitele, jak to v srpnu 1946 formuluje ve své závěti: „Jsem umělec a z mého ‚Pečovatelského zařízení o přirozenou výtvarnou tvorbu mládeže‘ [Pflegestätte für das treibhaft Bildende Schaffen der Jugend] se nesmí stát žádná škola! Tomu se silně bráním! Nejsem pedagogem, nýbrž tím, kdo probouzí, vyvolává, podněcuje a podporuje!“ (citováno podle Lavena 2006, s. 139).

#### **4 Recepte Čížekova pojetí výtvarné výchovy v národním a mezinárodním kontextu**

Působení Franze Čížeka jako reformního pedagoga v oblasti výtvarné výchovy bylo v první řadě nepřímé. Prostřednictvím značného počtu žáků, kteří absolvovali během víc jak čtyřiceti let jeho působení kurzy ve vídeňské

výtvarné třídě pro mládež, měl Čížek v první třetině 20. století v Rakousku značný ideový a koncepční vliv jak na umění obecně, tak především na uměleckou výchovu. V oblasti umění je Čížek známý a proslavený především jako zakladatel vídeňského kinetismu. V této souvislosti musíme zmínit především Čížekova žáka a životopisce i nevidaně všestranného umělce Leopolda Wolfganga Rochowanskeho (1885–1961), který byl „spisovatelem, malířem, tanečníkem a publicistou“ a představoval „důležitou integrační postavu vídeňského kulturního života meziválečného a poválečného období“ (tamtéž, s. 168).

V současnosti jsou ovšem Čížekovy vídeňské výtvarné třídy spojovány spíše s pedagogikou než uměním a jeho jméno se staví do souvislosti především s výtvarnou pedagogikou. V oblasti umělecké výchovy se setkáváme v národním i mezinárodním kontextu s nejintenzivnější a nejobsáhlejší recepcí jeho životního díla. Průkopníkem praktické výtvarné výchovy byl Čížekův o dvanáct let mladší nepřímý žák Ludwig Praehauser (1877–1961), který sepsal první rakouské odborné publikace (srov. Praehauser 1907). Tento salcburský učitel výtvarné výchovy, ač s odstupem několika desetiletí, několikrát zhodnotil Čížekovu průkopnickou činnost na poli výtvarné výchovy v Rakousku (srov. Praehauser 1946, s. 42.; 1950, s. 383). Velký ideově-koncepční vliv měl Čížek také na dalšího významného zástupce uměleckovýchovného hnutí v Rakousku, Richarda Rotheho (1855–1955). Oba úzce spolupracovali, přičemž plodná kooperace obou výtvarných pedagogů vyústila v roce 1914 v založení spolku „Umění a škola“ (Kunst und Schule) a stejnojmenného periodika, které se v roce 1922 stalo součástí časopisu „Die Quelle“ (Laven 2006, s. 173).

Jako významný lze hodnotit také Čížekův vliv na rakouské školství, především na vídeňskou školní reformu v období první republiky. Sociálnědemokratický politik v oblasti vzdělání Otto Glöckel (1874–1935), státní tajemník pro výuku, dlouholetý prezident městské školní rady ve Vídni, přední zástupce reformní pedagogiky v Rakousku a ambiciózní bojovník za demokraticko-liberální školní reformu po rozpadu habsburské monarchie, byl Čížekovou koncepcí výtvarné výchovy nadšen a jeho metodicko-didaktické inovace mířily směrem vyznačeným už Čížekem – i zde platil postulát samostatnosti žáka a pracovní a zážitkové výuky. Glöckel dokonce plánoval zřídit po celém Rakousku 20 výtvarných tříd pro mládež po vzoru Čížeko-

vých vídeňských kurzů a jejich vedením i organizací chtěl Čížek dokonce pověřit. Ten ovšem odmítl: „Na poli výtvarné výchovy jsem měl příliš velké zkušenosti, než abych se postavil do čela tak odvážného experimentu, proto si ředitel úřadu pro výuku [Glöckel, GG] zvolil kolegu a politického přítele [Rotheho, GG], aby své další plány přiblížil skutečnosti“ (citováno dle Lavena 2006, s. 171).

Prostřednictvím již zmíněné Čížekovy žákyně Trude Hammerschlagové (1899–1930) působil také na vznikající vídeňské hnutí Montessori škol. V letech 1920–1922 navštěvovala Hammerschlagová Čížekovy kurzy ornamentu a ve své pedagogické praxi prosazovala „volné kreslení“ v souladu s koncepcí svého učitele. V roce 1925 zřídila v „domě dětí“ v duchu Montessori pedagogiky vedeném v desátém vídeňském okrese „vlastní prostor pro kreslení a malování, v tomtéž roce připravila pro zdejší učitelky samostatný kurs kreslení a dílnu“ (Zwiauera 2001, s. 136). Na počátku dvacátých let působila jako učitelka kreslení v dětském domově Baumgarten ve Vídni vedeném Siegfriedem Bernfeldem. Čížek tak nepřímo ovlivnil vývoj psychoanalytické pedagogiky v Rakousku, jejíž centrální součástí je umělecký projev (Laven 2006, s. 194–198). V souladu s Čížekovou koncepcí působila také jeho žákyně Adolfína Deabisová (Laven 2006, s. 66) jako výtvarná pedagožka na dívčím reálném gymnáziu ve Vídni VIII, v Albertgasse 38.

Čížekovo působení se samozřejmě neomezilo pouze na rakouské země. Díky výše zmíněným výstavám jeho vídeňských výtvarných škol pro mládež, které putovaly po celé Evropě i Severní Americe, vešlo jeho jméno i pedagogický koncept ve známost i v mezinárodním prostředí. K širšímu přijetí jeho výtvarně-pedagogických idejí došlo především v Holandsku a skandinávských zemích a zvláště pak v zemích anglosaských: „Čížekova pedagogická práce a její zásadní vliv hodnotí především anglofonní odborná literatura“ (Laven 2006, s. 213). To lze přičíst jednak působení Čížekových žáků v USA, například Viktoru Löwenfeldovi nebo Edit Kramerové, kteří emigrovali v roce 1938 (srov. Laven 2006, s. 187–190, 237–241; Lesiak 2011, s. 35–39, 56–96; Zwiauera 1997, s. 43–46), jednak pozitivnímu ohlasu výstav jeho vídeňských tříd v Severní Americe a Velké Británii ve dvacátých letech 20. století.

## Literatura

- ADAM, E. Kindheitsforschung und österreichische Reformpädagogik. In Knapp, G., Salzmann, G. *Kindheit, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Kindern in Österreich*. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras Verlag, 2009, s. 48–69.
- ČIŽEK, F., KASTNER, H. *Das freie Zeichnen*. Wien, Verlag Anton Schroll & Co., 1925.
- DALLINGER, K. *Über den Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Ichbewußtseins und dem kindlichen Zeichnen*. Langensalza: Verlag Hermann Beyer & Söhne, 1928.
- DATTA, A., LANG-WOJTASIK, G. *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt a. M./London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2002.
- EICHELBERGER, H. *Lebendige Reformpädagogik*. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 1997.
- EICHELBERGER, H., LANER, C. *Zukunft Reformpädagogik. Neue Kraft für eine moderne Schule*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 2007.
- ENGELBRECHT, H. *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1986.
- GRIMM, G. Demokratisierung und Liberalisierung. Zur Geschichte der Schulreform Otto Glöckels in Österreich. In Knapp, G., Lauerer, K. *Schule und Soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich*. Klagenfurt/Ljubljana/Wien: Hermagoras Verlag, 2007, s. 45–69.
- HACKL, B. *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik, 1990.
- HAMMERSCHLAG, T. *Zur Psychologie von Kinderzeichnungen. Die die Zeichnung bestimmenden Faktoren*. Dizertace Univerzite Videň, 1923.
- LAVEN, R. *Franz Čížek und die Wiener Jugendkunst*. Wien: Schlebrügge, 2006.
- LESIAK, C. *Geschichte der Kunstpädagogik und der Kunsttherapie in Österreich mit besonderer Berücksichtigung der Kunsttherapeutin Edith Kramer*. Diplomová práce na Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, 2011.
- OELKERS, J. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2005.

- PRAEHAUSER, L. *Das künstlerische Bild als pädagogisches Problem*. Wien: Kaiserlich-königlicher Schulbücher-Verlag, 1907.
- PRAEHAUSER, L. *Der Wille zur Kunst in Österreich. Ein kunstpädagogischer Beitrag zur vaterländischen Geistesgeschichte*. Wien: Bindenschild-Verlag, 1946.
- PRAEHAUSER, L. *Erfassen und Gestalten. Die Kunsterziehung als Pflege formender Kräfte*. Salzburg: Otto Müller Verlag, 1950.
- ROCHOWANSKI, L. W. *Die Wiener Jugendkunst. Franz Cizek und seine Pflegestätte*. Wien: Wilhelm Frick Verlag, 1946.
- RÖHRS, H. *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 2001.
- SCHEIBE, W. *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1994.
- SKIERA, E. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag, 2003.
- VIOLA, W. *Child Art and Franz Čížek*. Wien: Austrian Junior Red Cross, 1936.
- ZWIAUER, C. Edith Kramer – zwischen den Welten. In Zwiauer, C. *Edith Kramer. Malerin und Kunsttherapeutin zwischen den Welten*. Wien: Picus Verlag, 1997, s. 15–84.
- ZWIAUER, C. Emma N. (Spira-)Plank (1905–1990): Psychoanalytisch orientierte Montessori-Pädagogik in Wien von 1922–1938 und deren Tradierung in der Emigration. In Zwiauer, C., Eichelberger, H. *Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit*. Wien: Picus Verlag, 2001, s. 119–181.
- ZWIAUER, C., EICHELBERGER, H. „Das Kind ist entdeckt“ – Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Einleitung. In Zwiauer, C., Eichelberger, H. *Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit*. Wien: Picus Verlag, 2001, s. 9–16.

**Kontaktní adresa**

Prof. Dr. Gerald Grimm  
 Alpen-Adria Universität Klagenfurt  
 e-mail: Gerald.Grimm@uni-klu.ac.at

# ČESKÉ UČITELSTVO NA CESTĚ K REFORMĚ ŠKOLY

Tomáš Kasper, Dana Kasperová

## **Anotace**

Článek se zabývá otázkou prosazovaných konceptů reformy školy v poslední třetině 19. století v české pedagogické diskusi na základě analýzy významných pedagogických časopisů daného období. Analyzovány jsou vztahy reformy školy a reformy života či otázky zdravotní. V neposlední řadě je poukázáno na to, že reforma školy byla centrálním tématem i před „počátkem“ reformně pedagogické diskuse na přelomu 19. a 20. století a naopak můžeme shledávat, že k moderní pedagogické diskusi patří diskurs reformy školy imanentně.

## **Klíčová slova**

Reforma školy, pedagogické časopisy, učitelské sjezdy, reforma života, reforma školy a zdravotní věda.

## **Czech Teachers on Their Way to the School Reform**

## **Abstract**

The article deals with the question of the proposed and implemented concepts of reform school in the last third of the 19th century in the Czech educational discussion on the basis of an analysis of significant educational journals of the period. The relations between school reforms, life reforms and health science are analyzed. Finally, it is pointed out that school reform was a central theme before the “beginning” of the reform pedagogical discussions at the end of the 19th century, and vice versa we can find that modern pedagogical discussion includes school reform discourse.

## **Keywords**

School reform, pedagogical journals, teachers' congresses, life reform, school reform and health science.

## 1 Reforma školy – kontinuální téma moderní školské diskuse

Málokterému pojmu či heslu se podaří udržet si ve vědách o výchově značnou aktuálnost v poměrně dlouhém období více jak sta let. Reforma školy a výchovy takovým tématem je. Na jedné straně stojí v popředí aktuální pedagogické diskuse, na druhé straně je důležitým heslem pedagogických slovníků a encyklopedií, jejichž vydání spadá již do konce 19. století. J. Oelkers (Oelkers 1989) v této souvislosti upozorňuje, že tak jak se vyvíjela školská diskuse a praxe v průběhu druhé poloviny 19. století, sílily hlasy po reformě školy. Ukazuje se, že koncept moderní školy a školního vzdělávání je ve své kolébce nastaven příliš idealisticky a nároky kladené na školu nemohly být prakticky nikdy dosaženy, neboť stále převyšovaly možnosti jejího rozvoje. Vždy, když došlo k rozvoji školství, zaznívala z pedagogických kruhů kritika daného stavu a hlas po další reformě. Znamená to tedy, že moderní školství je jaksi permanentně reformováno.

V této souvislosti se historiografie dějin školství a vzdělávání ptá, zdali za zmiňovanou „přestavbou školy“ (Pech 1937, s. 376) stojí jednotná teorie či jednotný reformní program s jasně definovanými cíli, koncepty, záměry. Ptáme se, jaké koncepty byly v tehdejší reformní učitelské diskusi rozvíjeny? Které diskusní rámce naplnily tehdejší reformní rétoriku a postupně budovaly duální diskurs nové a staré školy? Které diskursivní praktiky a která diskursivní témata byla dominantní a utvářela strukturu i dynamiku školské a učitelské diskuse?

Jak poukazuje O. Kádner v třetím díle *Dějin pedagogiky* z roku 1912, jednotnost jisté pedagogické teorie nelze za jednotlivými pokusy shledávat: „Současné roztržitosti a přechodnosti dnešní filosofie odpovídá přirozeně i nehotovost a nevyjasněnost pedagogických ideálů. (...) Žijeme zkrátka i v pedagogice v době přechodu a cítíme sami živě, že moderní ideály výchovy jsou rozhodně teprve v počátcích“ (Kádner 1912, 18–19). Studujeme-li slovníky, encyklopedie, monografie a přehledy pedagogických teorií i praktických pedagogických příkladů z přelomu 19. století a 20. století, ukazuje se, že při reflexi pedagogického a školního dění poslední třetiny 19. století není analyzována jednotná teorie, nýbrž jednotlivé příklady pedagogických reformních pokusů či pedagogických koncepcí. Dané publikace reflektují reformní kvas poslední třetiny 19. století jako jakýsi „pestrý karnevalový oblek“, který se skládá z různých součástí, jež jen těžko vytváří jednotný celek. V této souvislosti se můžeme ptát, zdali reformní hlasy na adresu školy za-

znávaly v českých zemích již v letech 1869–1883,<sup>1</sup> v období hlavních legislativních školských změn. Pokud ano, ptáme se, jak byly konstruovány. Jako primární zdroj slouží reprezentativní časopisy tehdejších učitelských spolků a jednot, které informovaly o stanoviscích významných učitelských organizací. V českých zemích se jednalo zejména o časopisy *Posel z Budče* a *Beseda učitelská*. Na Moravě potom o časopis *Komenský*.<sup>2</sup>

Časopisy hájily zčásti odlišné pohledy a stanoviska. *Posel z Budče* byl radikálnějším časopisem, který akcentoval zejména problematiku spolčování učitelů, otázky vlastenecké výchovy, školského boje mezi Čechy a Němci. *Beseda učitelská* byla ve svých názorech umírněnější, věcnější a více otevřená ministerským školsko-politickým stanoviskům. Přesto nelze říci, že pojem vlasteneckého učitele, boj za „českou školu a české dítě“ by byl *Besedě učitelské* cizí či neznámý. Rovněž časopis *Komenský* staví daná témata do popředí, diskuse je to ovšem jiná. Je zřejmé, že na méně nacionálně uvědomělé Moravě si učitelstvo ještě vysvětluje a ospravedlňuje, že vlastenecká výchova v národním duchu a boj za českou školu jsou oprávněnými požadavky, zatímco v českých zemích je národnostní rétorika již samozřejmostí.

Časopisy *Posel z Budče* a *Beseda učitelská* detailně reflektují spolčovací snahy českého učitelstva v daném období – jak učitelské sjezdy v letech 1870, 1871 a 1880, tak i vznik tzv. *Ústředního spolku jednot učitelských* a vznik *Ústřední matice školské*<sup>3</sup> v roce 1880. Dle požadavků učitelstva ze sjezdů v roce 1870 (*Posel z Budče* 1871, s. 69–70) a 1880 (*Posel z Budče*

---

<sup>1</sup> Rok 1869 je v Rakousku-Uhersku, jak je všeobecně známo, rokem přijetí tzv. říšského Hasnerova zákona. Rok 1883 je rokem přijetí tzv. školské konzervativní novely, která je v posledku shledávána jako výsledek boje proti liberálním Hasnerovým zákonům nejen z pozic konzervativní politiky či církve, ale mnohdy i samotného učitelstva. Tzv. novela z roku 1883 znamenala mimo jiné snížení nároků na povinnou návštěvu školy a rovněž posílila roli církve ve školních záležitostech.

<sup>2</sup> *Posel z Budče* byl časopisem jednot zvaných Budeč, *Beseda učitelská* reprezentovala stanoviska tzv. učitelských besed. Časopis *Komenský* hájil zájmy moravských učitelských jednot. Časopisy *Posel z Budče* a *Beseda učitelská* vycházely v Praze. Do jejich vydávání ovšem nebylo zapojeno pouze a výhradně pražské učitelstvo. Časopis *Komenský* vycházel v Olomouci.

<sup>3</sup> Ústřední matice školská byla mimo jiné reakcí na založení německo-rakouské nacionálně ochranářské organizace Schulvereinu, který byl založen v roce 1880 ve Vídni. Matice školská si kladla podobné či stejné cíle – podporovat vznik českých soukromých, respektive matičních škol, které by umožnily vzdělávat se českému dítěti v menšinovém a jazykově „cizím“ prostředí ve svém rodném jazyce.



1880a, s. 655–660 a Posel z Budče 1880, s. 673–675 a Posel z Budče 1880b, s. 723–731) mělo být školství záležitostí zemskou, nikoli centrálně řízenou z Vídně. Měla tak být zohledněna specifika jednotlivých zemí a zejména jejich národů. Požadováno bylo zrušení školního na obecných a měšťanských školách. Podporováno bylo zakládání učitelských jednot jako středisek učitelského spolčování, ale i dalšího vzdělávání. Usilováno bylo o to, aby učitelé nepodléhali služebním zákonům, ale stejně jako ostatní občané pouze občanským normám. Učitelstvo se zasazovalo mimo jiné o vědecký rozvoj učitelských ústavů, ale například i o možnost užší spolupráce slovanského učitelstva.

Souhrnně můžeme konstatovat, že při analýze obou českých časopisů jsme konfrontováni s častými negativními interpretacemi školského zákona z roku 1869. V obou časopisech zaznamenáváme zejména kritické hlasy na adresu Hasnerovy normy – odmítán je liberální tón zákona, který dle českého učitelstva málo reflektuje specifické požadavky české školy a české vlastenecké výchovy. Zákon byl mimo jiné obviňován z germanizačního tlaku na české školství, dále byl připomínán značný nárůst školské byrokracie. Opoziční hlasy byly v *Poslu z Budče* silnější, radikálnější a také bychom mohli říci ideologičtější. V *Besedě učitelské* je naopak zákonná norma analyzována věcněji a je upozorňováno na mnoho nedomyšleností v zákoně. Rovněž zde zaznamenáváme bohatší diskusi ohledně reformy vnitřního chodu školy a procesu vyučování a výchovy.

## 2 Koncepty reformy české školy v poslední třetině 19. století

V osmdesátých a devadesátých letech 19. století měla být škola reformována na základě konceptu přirozené výchovy a vyučování, měla být názorná, praktická, vztahená k životu dítěte – tedy na jedné straně měla navazovat na jeho svět a vycházet z něj při vyučování, na druhé straně měla vychovávat a vyučovat tzv. pro život: „Vyučování a vychování ve škole jest dle mého mínění od života odloučeno, se skutečným životem má jen málo nebo téměř nic společného; zkrátka, škola posud málo si hledí skutečného života, podávajíc mládeži něco, jak to v životě nenalézá“ (Beseda učitelská 1882b, s. 57). Podporována byla propojenost školy s obcí, s okolím dítěte, v němž žije. V této souvislosti nabádá již přední reformní pedagog Josef Úlehla v časopise *Komenský* v roce 1873 k tomu, aby učitel navštěvoval s žáky továrny, nádraží, sklářské a železné hutě, doly, hospodářské dvory či pole, les, louku,

vinice apod. Učení mělo probíhat v bezprostředním okolí dítěte (Úlehla 1873, s. 352–353).

Zdůrazňována byla i otevřenost školy vůči rodině, respektive otcovskému domu. Vztahy školy a rodiny měly být posilovány nejen školními zprávami, ale i různými školními slavnostmi (Beseda učitelská 1881c, s. 313–315).

Okolní svět měl být poznáván vyučováním v samotné přírodě či na školní zahradě, jejichž zakládání bylo plně doporučováno (Vítek 1877, s. 689–690 a Beseda učitelská 1881a, s. 232–233 a Sigmund 1877, s. 347–349 a s. 363–365).

Učivo mělo být koncentrováno a propojováno v mezipředmětových souvislostech (Tykal 1878, s. 521–526). Jak uvádí *Stručný pedagogický slovník* z roku 1937: „Koncentrace učiva tzv. soustředění jest účelné spojování předmětů učebných v organickou jednotu. Zabývá se úpravou učiva, neboť jen vědomosti seřazené a o vzájemné stykové body opřené mají naději, že se vskutku pevně osvojí a utkví“ (Pech 1937, s. 376).

Podobně se vyjádřili učitelé přímo v *Besedě učitelské* již z roku 1882: „Koncentrická metoda či koncentrace vyučování jest, kdy z jednotlivých částí učiva mělo být dosaženo organické jednoty“ (Beseda učitelská 1882a, s. 683).

Intenzivně se diskutovalo o spojení zeměpisu a dějepisu v jednom předmětu. Dále řádky časopisů plnily články tematizující možnosti výuky dějepisu, který byl shledáván v té podobě, jak se zejména vyučoval, jako předmět dítěti odtažitý. Kritizován byl pozitivistický přístup vedoucí k mnoha informacím o chodu dějin, které ovšem neměly pro aktuální obzor dítěte žádný význam. Faktografický důraz měl být opuštěn, a proto bylo navrhováno, aby bylo započato s výukou historických událostí týkajících se místopisně blízkých oblastí, kde dítě žilo, aby pro něj mělo takové učení vnitřní hodnotu a žák tak byl motivován.

Významným tématem byla otázka samostatnosti a samočinnosti dítěte ve vyučování. Princip samočinnosti mládeže jako samostatná činnost žáka v procesu učení byl stavěn proti mechanickému učení přetěžujícímu paměť, nerozvíjejícímu ducha a samostatné myšlení. Zaznamenáváme jej v *Besedě učitelské* z roku 1871: „Pokrokem nazveme, když místo přeplňování předměty, jimiž bývá dítko o samostatnost ducha svého připraveno a pouhým automatem učiněno, dáme mládeži kouzlo samočinnosti a lásku k dalšímu vzdělávání se; pokrokem bude, až školy naše budou pro život odchovávatí“ (Beseda učitelská 1871b, s. 497).

Je zřejmé, že v této souvislosti zdaleka nemůžeme hovořit o pragmatické pedagogice, nejedná se o činnostní a zkušenostní učení, ale o nabádání k upozadění pamětního, pasivního a dnes bychom řekli transmisivního modelu učení, oproti zdůrazňování názorného a již ze zkušenosti vycházejícího učení: „Vyučování naše musí býti skrz naskrze praktické, má-li vydávati žádoucího ovoce. Učitel nevyučuje prakticky, když mnoho přednáší aneb učení do abstraktních systémů vtěsnává, a to nejen v mluvnictví, nýbrž i v reáliích, ba i v náboženství. Prakticky učí, kdo od zkušeností a názorů postupuje k pojmům, neprakticky, kdo spokojuje se s frásemi, polovičatými aneb nejasnými odpověďmi žáků“ (Beseda učitelská 1873, s. 360).

Učitelé neměli látku zpracovat a předat žákovi, tím by jej ochudili o celý proces učení, vzali by mu veškerou možnost být aktivní, samostatný a činný: „Znám dva učitele: jeden z nich jest vzorem svědomitosti a píše v každém ohledu, připravuje se vždy pečlivě na vyučování a mluví (vlastně přednáší) denně po několik hodin silným hlasem, že jej možno i mimo učebnu slyšeti. A přece nebývá prospěch jeho žákův v nižádném poměru k namáhání jeho. Druhý, přítel předešlého, nemluví při vyučování slova zbytečného, a přece žáci jeho jsou v stálém duševním napnutí. Učni práce, učitelí řízení! jest mu hlavní zásadou; proto vede stále žáky k samostatnému myšlení a činění, věda, že je pak učení těší. Stěžuje-li si tedy učitel, že žáci jeho málo chuti k učení jeví a nic mysliti nechtějí, nese snad vinu toho sám, jestliže namnoze málo samočinnost žáků pěstuje, ale za to u veliké míře mechanismu hoví“ (Beseda učitelská 1881b, s. 25). Učitel neměl dle tehdejší diskuse učit vědecky, ale elementárně, měl využívat analytickou, induktivní i sókratickou metodu.

Jak je zřejmé, obsahuje tehdejší reformní diskuse mnohá témata, která později krystalizují a hlasitěji zaznívají v reformně pedagogické diskusi na počátku 20. století. Přesto jsou zřejmé i značné obsahové a strukturální rozdíly mezi oběma diskusemi. Pedocentrická orientace na dítě a zdůrazňování svobody žáka není tak intenzivní jako u pedagogů počátku 20. století. Důraz je mnohem více kladen na odkaz Komenského, tedy na úctu k dítěti a všeobecný humanismus, méně ovšem na liberalistické pedagogické tendence.

### **3 Koncept přirozené výchovy a reforma školy**

Věnujme nyní detailněji pozornost konceptům, které poskytovaly širší ideovou základnu jednotlivým reformním principům. Centrálním reformním tématem se jeví v dikci Komenského tzv. přirozená výchova. Jak tomu-

to konceptu rozumět? Pojem přirozenosti, přirozené výchovy, přirozeného vývoje je v dějinách pedagogiky velmi problematický. Můžeme říci, že s ním pracuje značné množství pedagogů, každý pod ním ovšem konstruuje poměrně odlišná stanoviska a představy.

Přirozené vyučování v optice českého učitelstva poslední třetiny devatenáctého století znamená vyučování, které respektuje potřeby žáka a zákonitosti přirozeného učení. To znamená, že dbá na to, aby bylo v učení postupováno od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného k obtížnějšímu. Bylo dbáno na to, aby žák měl dostatečný čas na zvládnutí učiva, aby nebyl učivem přetěžován. Učit se mělo raději méně, ale důkladně, vše mělo být názorné (Kobližek 1874, s. 145–148) a následně dostatečně procvičené na příkladech z praxe (Schmitt 1880, s. 51–54). Je zřejmé, že se v zásadě jedná o zdůrazňování didaktických slovně-názorných zásad Komenského, což nás neudivuje, když si uvědomíme, že mnozí reformně naladěni učitelé byli ti, kteří spisy Komenského překládali a zároveň se zasazovali o rozšíření jeho myšlenek a zásad. Vždyť mnozí reformně orientovaní učitelé té doby, jako zejména František Zoubek, byli současně zakladateli české komeniologie.

V přirozené výchově, jak ji tematizuje v osmdesátých a devadesátých letech 19. století české učitelstvo, nacházíme obraz známý z Komenského didaktiky. Jedná se o metaforu dítěte či žáka jako stromu či rostliny, keře či květu, o nějž, aby vyrostl či vykvetl dle své přirozenosti, musí být pečováno v přirozeném duchu: „Pokrokem bude, až přestaneme ničit ducha dítěte, sílu jeho vlastní dusíce jedině z té příčiny, že neznáme neb znáti nechceme přirozenost dětskou. Proti té dosud nejvíce se hřešívá. (...) Rozděláváme, rozfukujeme, škubeme, až je před rozvitím sami zkazíme. Zde nedočkavost, jinde nevhodnost a neumělost kazí plody naše vychovatelské“ (Beseda učitelská 1871b, s. 326).

#### **4 Reforma školy a zdravotěda**

Reforma školy nebyla v tehdejší diskusi zaštiťována pouze z pozice přirozené výchovy a přirozeného učení. Důležitou platformou byla lékařská diskuse a diskuse na poli zdravotědy.

Učitel a lékař, ale i rodič měli být v úzkém kontaktu, aby podpořili v duchu tehdejší antropologie zdravý vývoj dítěte (Amerling 1872, s. 457–460). Učitel měl dbát nejen o zdravý vývoj ducha, ale i těla: „Jest úlohou učitelstva

přispěti k tomu, by mládež schopnou se stala podstoupiti boj o zabezpečnější život, avšak k boji, jehož zbraň tvoří vědění a umění, patří vedle síly duševně též tělesná tuto s sebou podmiňující síla – zdraví“ (Beseda učitelská 1872, s. 565).

Zdraví ve škole mělo být zajištěno stavbou a zřizováním hygieničtějších škol s většími místnostmi, méně zastavěnými či přeplněnými nábytkem, dobře větratelnými (Beseda učitelská 1874b, s. 545–546).

Vyučování nemělo žáky po duševní stránce přetěžovat (Posel z Budče 1876, s. 169–171), mělo být zkráceno, aby dítě mělo kromě cesty do školy a vlastního vyučování čas i na odpočinek: „Škodí-li nepřetržitá a namáhavá činnost duševní člověku dospělému, tělesně a duševně vyvinutému, jakož vůbec zkušeno, tím více zajisté škodí dítěti. Při práci duševní namáhá se nejvíce mozek, a protože u dítěte teprve se vyvíjí, zřejmě, že dříve ochabnutí podléhá, a to tím více, čím na nižším stupni vývoje jest. (...) Že při podobném přepínání duševních sil dítěte, jemuž pro samé učení zbývá sotva tolik času, aby zotaviti se mohlo, nejen mozek, ale i tělo řádně vyvíjeti se nemůže, jest na bílé dni. Zdaž není učení takové vlastně mučením? Zdaž nečiní se zde násilí volnému vývoji duševních sil dítěte? (...) Ozývají se hlasy ze mnohých stran, že mládež ve škole přílišným počtem učebních hodin přetěžována jest. Pravda sice, že mladý stromek snadno a bez velikých obtíží lze ohnouti, avšak činí-li se tak zhusta a násilně, může se zlomiti A tak jest i s mládeží“ (Drahoňovský 1883, s. 278–279).

Kritizováno bylo rovněž nezdravé nadměrné sezení při dlouhotrvajícím vyučování. Tento nezdravý způsob školního života měl dle tehdejší diskuse vést k vážným následkům ve vývoji těla (Kusý 1876, s. 193–196), k smyslovým poruchám, ke vzniku nemocí – dokonce i k úmrtí dítěte: „Špatná konstrukce lavic jest, jak slavní lékaři Bardeleben, Küchenmeister, Remark, Virchow aj. dokázali, velikou příčinou mnohých onemocnění zraku, páteře, chorob břišních a prsních. (...) Proto jest svatou povinností všech úřadů, kterým záleží na zdraví školní mládeže a též později na zdravém, silném, k obranně schopném lidu, aby k tomu přihlížely, aby školní lavice vzrůstu, věku a pohlaví přiměřeně byly konstruovány“ (Beseda učitelská 1877, s. 597).

Na vině nezdravého vývoje ovšem nebyly pouze vnější materiální danosti školy, ale i její vnitřní chod, skladba předmětů, množství učiva, způsob učení často přetěžující paměť apod.: „Nemenší do sebe důležitost má vyučování přizpůsobeno k věku a chápavosti žáků, a to za tou příčinou, by vývin ducha

a těla sobě obapolně nepřekážely, a následkem toho konečně oba na stupni nevyvinutosti neuvázly anebo docela v chorobu neupadly. Činí se zdravotním požadavkům zadosti, když bez rozdílu jednotlivců, jako by zbožím z jednoho pytle byli, chovanci tu a onde denně 6–7 hodin a nejednou i déle ve školní světnici ztrávití musí, v kteréžto době o nejrůznějších se pojednává předmětech, jež se za sebou takřka o překot honí“ (Beseda učitelská 1874a, s. 434).

Důležitou oporou zdravého vývoje žáka mělo být i zavedení tělocviku jako vyučovacího předmětu. Ten se stal v roce 1870 povinným předmětem alespoň pro chlapce. V diskusi ohledně významu tělesného pohybu pro zdravý vývoj žáka je ovšem zdůrazňováno, aby se nejednalo o další přepínání jednotlivce, tentokrát v tělesné, nikoli duševní oblasti. Tělesná cvičení neměla být účelem, ale prostředkem, a proto měla být v souladu s tělesnými možnostmi a schopnostmi žáka. Zdůrazňován byl všestranný a souměrný vývoj těla, nikoli přetěžování jeho částí (Kodym 1883, s. 135–137).

Pro zdravý vývoj dítěte nebyl doporučován pouze tělesný pohyb ale i tělesná práce. Ta mimo jiné podporovala u dítěte zotavení ducha po duševní práci a vyvažovala tak přirozeným způsobem námahu ducha a těla. Výuku tělocviku měli vést učitelé znalí tělesného vývoje a zákonitostí tělesného života. To vedlo k podporování rozvoje antropologie a biologie v učitelském vzdělání. Pohled na dítě byl od této doby výrazně dán nejen otázkami mravního, duševního, myšlenkového vývoje, ale i zákonitostmi tělesného rozvoje.

Zdravá výchova znamená od 80. let 19. století zdravé střídání intelektuální a tělesné námahy, častý pobyt na čerstvém vzduchu, dostatek tělesného pohybu, otužování, pěstování návyků v oblasti zdravé stravy. Dětem je doporučován pohyb venku ve volné přírodě, do popředí se dostává plavání a koupání v řece, později v městských lázních (Beseda učitelská 1879, s. 318).

Můžeme shrnout, že lékařská diskuse ohledně zdravého vývoje dítěte nezůstala doménou lékařských časopisů, nýbrž výrazně obohacovala a ovlivňovala i diskusi pedagogickou a stala se v mnoha ohledech základem reformně orientovaných pedagogických principů.

## **5 Reforma života a reforma školy**

V neposlední řadě se nabízí otázka, zdali byl tlak na reformu školy veden z obecnější společenské kritické diskuse, která často kořenila v protiosvěcenské kritice moderní civilizace, v úsilí po tzv. reformě života. Právě reforma školy a reforma života moderního člověka spolu úzce souvisí a jsou na po-

čátku 20. století neoddělitelně propojeny. Jak ukazuje E. Skiera, můžeme reformně pedagogickou diskusi do jisté míry shledávat jako součást širší a nadřazenější diskuse o reformě života (Skiera 2003).

V osmdesátých a devadesátých letech 19. století byla ovšem situace poněkud odlišná od počátku 20. století. Civilizační kritika nebyla v českých zemích plně vykrystalizována a nezaplňovala zdaleka řádky časopisů a vydavatelství v takové míře, jak tomu bude na počátku století. Důraz nebyl kladen na kritiku civilizace, ale na další rozšíření a podpoření osvěty. Devatenácté století se nazývalo nejenom stoletím páry, ale právě i stoletím osvěty a humanity.

Nemá tím být ovšem řečeno, že bychom nezaznamenávali kritické hlasy na adresu moderního života či chodu školy. Kritika se týkala mravního úpadku moderního lidstva, jenž se měl projevat např. ve vydávání bezcenné brakové literatury, při jejíž četbě měla i tehdejší mládež trávit nezdravě mnoho času. Kritika směřovala i na přeceňování materiálních hodnot člověka, konumu, honby za materiálními statky (Beseda učitelská 1876, s. 161–164).

Boj byl vyhlášen smyslnosti a důraz byl naopak kladen na střidmost, spořivost až jistou askezi. Prostor měl být dán již zmiňované zdravotě. Důrazné bylo mimo jiné odmítání nezdravého konzumování nadměrného množství masa, přičemž odůvodnění bylo koncipováno jak na základě lékařských dobrodání, tak i s ohledem na etický aspekt vegetariánství. Prosazován byl život bez naruživostí – bez alkoholu, lihovin, tabáku, ale i například bez koření či jiných tehdejších „dráždivel“. Cílem byl tzv. přirozený život. V této diskusi se učitelé odvolávali nejen na Locka, ale zejména na Spencera či na tehdy aktuální lékařskou diskusi, která byla velmi živá a výrazná: „Nepřirozená dráždivá strava vyžaduje dalšího nepřirozeného způsobu žití, a to zejména nemírného pití lihovin např. piva, kouření tabáku, záliby v jídlech silně kořeněných a hovění naruživostem všeho druhu. Ve velkých městech jest již zakořeněn zvyk potulovati se v noci po hospodách a kavárnách. Mladí mužové těšívají se již na ty potulky, které jim tak „hojných zábav“ poskytnou. (...) Nemá-li lidstvo klesati ve smyslu hmotném i morálním, jest mu třeba, aby poznalo, kam nevědomky spěje, aby poznalo prostředky, které by je zase na dobrou cestu uvedly. A jak se bude lidstvo poučovati? Již ve škole se musí horlivě mluvit o zdravotě, a učitelstvo stane se zajisté dobrodincem a spasitelem lidstva, převezme-li ten těžký ale vděčný úkol na sebe a položí již ve škole pevný základ ku zdravotě“ (Černý 1883, s. 207–209).

Jak je zřejmé, jedná se o tendence, které budeme nacházet i v reformní dikci počátku 20. století, nyní však ještě nejsou programem a cílem reformních či alternativních spolků, společností, komun či jiných skupin. Zatím se jedná o jednotlivé hlasy, které později zesílí a zazní radikálněji jako apel na „novou společnost, nového člověka, novou výchovu či novou školu“.

### **Literatura**

AMERLING, K. S. Vzájemnost žádoucí mezi učiteli, rodiči a lékaři. *Beseda učitelská*, 1872, roč. 4, č. 39, s. 457–460.

Co nazveme pokrokem ve výchování národním. *Beseda učitelská*, 1871, roč. 3, č. 28, s. 325–328.

ČERNÝ, K. Studie o zdraví a nemoci dorůstajícího pokolení. *Beseda učitelská*, 1883, roč. 15, č. 15 s. 207–209.

Čím hřešíme. *Beseda učitelská*, 1873, r. 5, č. 31, s. 357–360.

DRAHOŇOVSKÝ, J. Nepřetěžujme mládež již v útlém věku! *Beseda učitelská*, 1883, roč. 15, č. 20 s. 278–279.

Důležitost zahrady při školách vůbec. *Beseda učitelská*, 1881, roč. 13, č. 23, s. 232–233.

Jak se může mládež vychovávat k samostatnosti. *Beseda učitelská*, 1871, roč. 3, č. 42, s. 497–500.

Jeho Excellenci panu ministrovi vyučování! *Posel z Budče*, 1871, roč. 2., č. 9, s. 69–70.

KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. III. díl, 1. Část. Praha: Dědictví Komenského, 1912.

KOBLÍŽEK, K. O názorném - výchování. *Komenský*, 1874, roč. 2, č. 10, s. 145–148.

KODYM, F. V. Tělocvik, jeho vznik a vývoj. *Beseda učitelská*, 1883, roč. 15, č. 10 s. 135–137.

KUSÝ, E. O vychovávaní s hlediště životoskumného a zdravotního. *Komenský*, 1876, roč. 3, č. 39, s. 193–196.

Myšlenky o zdravotnictví v oboru školském. *Beseda učitelská*, 1874, roč. 6, č. 37, s. 433–435.

Naše mládež záhy stárne. *Beseda učitelská*, 1876, roč. 8, č. 14 s. 161–164.

Některé myšlenky o samočinnosti žákův. *Beseda učitelská*, 1881, roč. 13, č. 3, s. 25–27.



- O pěstování vzájemnosti mezi školou a domem otcovským. *Beseda učitelská*, 1881, roč. 13, č. 23, s. 313–315.
- O praktičnosti u vyučování. *Beseda učitelská*, 1882, roč. 14, č. 50, s. 682–684.
- O působení učitele v příčině zdravotnictví ve škole i mimo školu. *Beseda učitelská*, 1877, roč. 9, č. 47, s. 597–599.
- OELKERS, J. *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa Verlag, 1989.
- Pečujme o zdravý vzduch ve škole. *Beseda učitelská*, 1874, roč. 6, č. 46, s. 545–546.
- PECH, O. *Příruční slovník pedagogický*. Praha: Československá grafická unie, 1937.
- Přetížení mládeže školní. In *Posel z Budče*, 1876, roč. 8, č. 11, s. 169–171.
- Reformy školy a výchovy. In PECH, O. *Příruční slovník pedagogický*. Praha: Československá grafická unie, 1937, s. 376
- Resoluce ku třetímu valnému sjezdu učitelstva českého a příznivců školství. *Posel z Budče*, 1880, r. 11, č. 32, s. 655–660.
- SIGMUND, K. O vycházkách s mládeží školní. *Posel z Budče*, 1877, roč. 8, č. 22 a č. 23, s. 347–349 a s. 363–365.
- SCHMITT, F. O metodách učebných. *Komenský*, 1880, roč. 7, č. 4, s. 51–54.
- SKIERA, E. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg Verlag, 2003.
- Slovo o koupání se mládeže pražské v řece. *Beseda učitelská*, 1879, roč. 11, č. 27, s. 318.
- Škola a život. *Beseda učitelská*, 1882, roč. 14, č. 5, s. 57–60.
- Třetí sjezd učitelstva československého. *Posel z Budče*, 1880, r. 11, č. 33, s. 673–675.
- Třetí sjezd učitelstva československého. *Posel z Budče*, 1880, r. 11, č. 35, s. 723–731.
- TYKAL, M. Zásady methodické. *Komenský* 1878, roč. 6, č. 34 a 35, s. 521–526.
- Úloha zdravotnictví v oboru školství. *Beseda učitelská*, 1872, roč. 4, č. 48, s. 565–567.
- ÚLEHLA, J. Jak by lid náš vzděláván býti měl. *Komenský*, 1873, roč. 1, č. 22, s. 352–353.
- VÍTEK, J. Jak prospěšno jest zakládati školní zahrady. In *Komenský*, 1877, roč. 4, č. 44, s. 689–690.

**Kontaktní adresa**

Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie

e-mail: tomas.kasper@tul.cz

e-mail: dana.kasperova@tul.cz

# **PROFESIONALIZACE STŘEDOŠKOLSKÝCH PROFESORŮ - OD SKROMNÝCH POČÁTKŮ K ROZVINUTÝM AKTIVITÁM**

**Jaroslav Kořa**

## **Anotace**

Článek tematizuje v historicko-sociologickém pohledu vybrané momenty v profesionalizaci středoškolských profesorů ve druhé polovině 19. století a v první polovině 20. století. Důraz je kladen na sebeuvědomovací procesy odehrávající se prostřednictvím formování učitelských organizací a vlastního tisku, v němž se vedle odborných záležitostí projednávala i řada otázek profesního růstu. Na formování učitelstva měly vliv i proměny školy a školské zákony. Autor poukazuje na reálné procesy postupného naplnění požadavků na utváření profesionality v moderní společnosti.

## **Klíčová slova**

Profesionalizace učitelstva, středoškolský učitel, školské zákony, spolková činnost učitelstva.

## **Professionalization of Secondary School Teachers - from Humble Beginnings to Developed Activity**

## **Abstract**

The article Professionalization of Secondary School Teachers - from Humble Beginnings to Developed Activity describes the situation of selected moments in the professionalization of high school teachers in the second half of the 19th century and the first half of the 20th century in the historical and sociological contexts. Emphasis is placed on self-awareness raising processes taking place through the formation of teachers' organizations and their own press, in which, in addition to technical aspects, a number of issues related to professional growth were discussed. The formation of teacher policies should influence changes in schools and school laws. The author points to the real process of gradual fulfillment of the requirements for the formation of professionalism in modern society.

## Keywords

Professionalisation of the teacher, secondary school teacher, school laws, teachers association.

### 1 K otázce profesionalizace

Význam odborných termínů není věcí rozhodnutí, hlasování ani nařízení, ale předpokládá dosažení obsahových konsensů. Profesionalizace je jedním z pojmů, který podle toho, jak se proměňovala povaha a obsah profesí, měnil svůj obsah. Model profesionalizace vytvářený od meziválečného období americkou sociologií (T. Parsons a další) byl pozitivisticky popisný a ovlivňoval i poválečný historicko sociologický interpretační rámec. Při studiu profesionalizace středoškolských profesorů byl tento model doplněn o náhled, který evropskému myšlení vtiskla německá klasická filosofie – a tím je prohlubující se sebereflexe, neboť nejde jen o to, zda lze lidské jednání popsat dle určitého modelu či „podle nějakého konstruktů“, ale také o to, jak jednotlivé typy modelového jednání lidé prožívají, jak je artikulují a jak mu v té či oné době rozumějí.

Středoškolští profesori měli v systému formujících se profesí v průběhu 18.-19. století zvláštní postavení. Nepatřili mezi tradiční učená povolání (lékaře, kněží a právníky), tedy mezi skupiny vzdělané na universitě. Na druhé straně si učitelství od středověku uchovávalo svébytné postavení, neboť vyučující podobně jako kněží byli podřízeni a oddáni šíření idejí a vytváření vztahu člověka k věcem, které jej dalece přesahovaly – tedy nejen k záhadám života a smrti, ale i k Bohu. Konec konců středoškolští profesori v českých zemích koncem 18. století nahrazovali kněze v jejich vzdělávacích aktivitách; převzali jejich společenský status včetně poměrně vysoké prestiže. Proto bylo od počátku společenské postavení středoškolských profesorů odlišné od postavení učitelů elementárních škol – i když pozice srovnatelné s ostatními řádně universitně vzdělanými profesemi dosáhli až v polovině dvacátého století.

V postmoderní době se rozkládá model profesního jednání v jednotlivých učených profesích – ztrácí se jejich výlučný status, prestiž, je narušována jejich autonomie; vzdělaná povolání přestávají být vzácná, mění se v masová zaměstnání, která se namísto tradičního respektu stávají předmětem útoků a snah o politickou manipulaci. Zdá se, že profesně emancipační potenciál byl již z větší části vyčerpán. A vzhledem k tomu, že profese se již

dále neprofesionalizují, lze naopak sledovat poměrně úspěšné snahy o jejich destrukci.<sup>1</sup> Čím však jsme, k tomu jsme dospěli na základě předchozího historického vývoje, v němž vzdělanost hrála nepřehlédnutelnou roli stejně jako její nositelé – středoškolská profesoria a profesorky.

## 2 Kladení základů moderních středních škol v 19. století

Od roku 1848–1849 lze ve vývoji středních škol nastínit několik hlavních trendů: a) gymnázia přestala být jedinou střední školou a rostla jim konkurence v reálkách, b) gymnázia ztratila církevní ráz, čímž byl završován proces postátňování škol počínající již za tereziánských reforem, c) formující se skupina středoškolských profesorů prošla první fází profesionalizace, která byla výrazně ovlivněna zákonem z 19. září 1898 (č. 185 říšského zákona) upravujícím úplaty státních zaměstnanců včetně učitelů středních škol, a později tzv. pragmatikou z r. 1917, d) po r. 1948 gymnázia ztrácela latinský ráz; prosazováním přírodovědných předmětů a moderních jazyků byla latina vytěšňována reálnými předměty; po převratu v r. 1918 se objevila obava, že gymnázia bez latiny a řečtiny ztratí kontakt s antickou kulturou, e) gymnázium a střední školy se staly v průběhu druhé poloviny 19. století národními školami.

Nová gymnázia vyžadovala zvýšení odborné úrovně učitelů a vedla k reformám univerzitního studia. Od r. 1850 byly na univerzitě zřízeny nové filologické, historické, fyzikální a chemické ústavy, na které byla povolána celá řada odborníků, aby se pod jejich vedením mohli vzdělávat a po metodické stránce připravovat noví kandidáti učitelství. O dynamičtějším rozvoji českého školství lze mluvit od ledna 1866, kdy začala být zakládána tzv. „slovanští gymnázia“ a české reálky. Od sedmdesátých let lze zaznamenat i nárůst měšťanských škol, které poskytovaly vyšší základní vzdělání. 6. února 1866 byl císařským nařízením zaveden pro gymnaziální učitele jmenované na základě zkoušky způsobilosti trvale titul profesor.

Rok 1867 přinesl Rakousko-Uherské vyrovnání. V oblasti školství bylo zaručeno právo na vzdělání všech národů ve vlastním jazyce (aniž bylo nutné se učit druhému i zemskému jazyku) a nová ústava nejvyšší dozor nad veškerým vyučováním a výchovou i nadále ponechávala státu. Soubor záko-

---

<sup>1</sup> Nejvýrazněji to lze demonstrovat na rozkladu vzdělanostní úrovně vysokých škol; srv. k tomu LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti – Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.

nů vydaný r. 1867 položil základy nového politického systému v monarchii. Patřil k nim i zákon č. 134/1867 o spolkovém právu, zákon č. 135/1867 o právu spolčovacím a pro rozvoj školství měl význam i zákon č. 142/1867 o všeobecných občanských právech, garantující svobodu vědeckého bádání a vyučování, a rovnoprávnost všech národů včetně práva každého národa na ochranu národnosti a pěstování jazyka. Zákon uznával rovnost „v zemi obvyklých jazyků“ a doporučoval organizaci školství, která by bez použití násilí dovolila naučit se oběma, resp. více zemským jazykům. Legislativa otevřela cesty k praxi intenzivního budování českého školství. Zákony z r. 1868 odstranily některé články Rakousko-Uherského konkordátu s Vatikánem a školství se načas zčásti emancipovalo z vlivu katolické církve.

### **3 Dívky a studium**

R. 1890 bylo založeno na území Rakouska první dívčí gymnázium spolu Minerva v Praze, které již v r. 1903 získalo právo veřejnosti. Výnosem z 23. března 1897 bylo ženám povoleno pokračovat ve studiu a složit řádné zkoušky dospělosti, čímž bylo absolventkám umožněno studium na filosofické fakultě a výnosem z 3. září 1900 studium na ostatních universitních fakultách. 14. června 1912 byl změněn statut lyceí tak, aby se sjednotila středoškolská příprava a absolventkám byl otevřen přístup na universitu. C. a k. ministerstvo kultu a vyučování završilo proces vstupu do profese nařízením ze dne 15. 6. 1911 (č. 24.113, č. 117 ř. z.) o tom, jak lze nabýt učitelskou způsobilost pro střední školy, a zrušilo zvláštní aprobace pro lycea. Profesorkami a profesory na lyceích se od školního roku 1915/1916 mohli stát pouze uchazečky a uchazeči s plnou vysokoškolskou aprobací.

### **4 Spolkové aktivity**

Pro formování učitelského stavu měl bezprostřední význam zákon o spolkovém právu z r. 1867, který určoval, že povolený je každý spolek, který nebyl ve čtyřtýdenní lhůtě od ohlášení úředně zakázán. Před vydáním spolkového práva existovaly v Čechách některé podpůrně spolky a spolky pojišťovací, nyní však začaly „jako houby po dešti“ růst spolky nového typu a mezi nimi se rychle vyčlenily učitelské spolky. Ty záhy vytvořily samostatný obor spolkového života. Druhou fází byla integrace, která probíhala po dobu 5–10 let trvání spolků, kdy se objevily snahy zakládat ústřední spolky se zemskou či alespoň oblastní působností a s politickými aspiracemi. Vznik integrovaných spolků inspiroval kvalitativně nové aktivity i v oblasti škol-

ství. Integrace se ubírala cestou „zdola“ a osmdesátá a devadesátá léta lze označit za roky formování silných ústředních spolků, které se stávaly uzavřenými mocenskými organizacemi. Jejich aktivita byla velmi různorodá, některé byly od počátku spíše stavovskými, jiné pedagogickými<sup>2</sup> a nemálo bylo i učitelských pojišťovacích spolků (penzijních, pohřebních, vdovských a sirotčích apod.). Poměrně početné zastoupení duchovních v řadě učitelských spolků a v jejich výborech svědčí o nových snahách udržet vliv církve na školství.<sup>3</sup>

Vedle učitelských vznikaly také školské spolky, které byly velkými národními, tzv. „ochrannými spolky“. Ačkoliv tyto spolky byly dle stanov nepolitické, reálně představovaly značnou společensko-politickou sílu. Vznikaly později než učitelské spolky a od počátku byly na značném stupni integrace. Středoškolská profesoria si v r. 1883 vytvořili *Ústřední spolek českých profesorů*, který od školního roku 1893–1894 vydával svůj vlastní časopis *Věstník českých profesorů*.

## 5 Etapa dovršování profesního sebeuvědomění

Výrazný obrat v české vzdělanosti přinesl r. 1882, kdy byl vytvořen nejvyšší článek školské soustavy – česká universita vznikající rozdělením Karlo-Ferdinandovy university na českou a německou. Přestože od osmdesátých let počet německých škol v českých zemích mírně klesal a českých vzrůstal, v přepočtu na počet obyvatel si německé školství udržovalo značný náskok.

Na přelomu století byla vnitropolitická situace v Rakousku-Uhersku značně komplikovaná. Nebyly dořešeny otázky občanských svobod, ani palčivé národnostní problémy. V devadesátých letech se pravidelně objevovaly návrhy na úpravu učitelských platů, což např. Jindřich Metelka s jistou trpkostí označil za nevděčné téma, neboť „není důstojno stavu našeho zabývatí se příliš hmotnými nedostatky povolání našeho“ a ukazuje se, že ve vlasti Komenského je „marno usilovati o nápravu“, jde jen o maření drahocenného času. Učitelstvo žije vražedným idealismem a „strádající hmotně, přece

---

<sup>2</sup> Zvláště spolky ve velkých společenských a kulturních centrech otevřely otázky teoretické a odborné stránky výuky.

<sup>3</sup> Spolčovací zákon nedovoloval organizovat vlastní spolky žákům a studentům středních škol a ani vstupovat do spolků učitelských.

neochable žádáme žactvo své, aby ctilo vznešené ideály lidstva“.<sup>4</sup> Vedle úpravy platů se na učitelských sjezdech objevovala řada návrhů na úpravu služebních let. Objevila se i snaha omezit „přílišný nával studentstva k profesuře“.<sup>5</sup>

V r. 1908 učitelé vložili značné naděje do ankety, která měla být podkladem pro požadovanou reformu. Ale až do světové války vše zůstalo v podobě řady návrhů a projektů. Výsledky ankety se promítly především do oblasti středního školství, které bylo organizačně značně modernizováno (byl vytvořen nový typ gymnázia bez řečtiny, ale s latinou, výukou moderních jazyků a přírodovědných předmětů – osmileté reálné gymnázium). Úpravy z let 1908–1909 značně pozměnily charakter středního školství.

Ve *Věstníku českých profesorů* se v té době objevují otázky právní ochrany profesorstva, které byly vyvolány potřebou úpravy poměrů „v nichž jest středoškolský učitel při výkonu svého povolání k veřejnosti, tisku a jednotlivcům“ a která se dosud řídila trestním zákonem z r. 1852 o ochraně veřejných úředníků při napadení, urážkách na cti apod.<sup>6</sup> *Věstník*<sup>7</sup> byl od r. 1908 nově obsahově utříděn a jedno číslo v ročníku bylo vždy věnováno stavovským otázkám, do něhož vedle návrhů na úpravu platů, legislativních problémů apod. byly zařazovány i články o tom „jak zabrániti neodvratné krizi stavu profesorského jevící se v nadbytku zkoušených kandidátů“. Koncem r. 1910 vystoupili čeští a němečtí učitelé v Praze společně proti „učitelské bídě“.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Sborník materiálů Sjezdu českého profesorstva v Brně ve dnech 12.–15. května 1884: In: *Věstník Ústředního spolku českých profesorů v Praze*. 1894, r. I, č. 6, s. 105–108. (Jednalo se o osmý sjezd, předcházející sjezdy proběhly již v letech 1883, 1884, 1885, 1886, 1887, 1890, 1893 a 1894.)

<sup>5</sup> Viz *Věstník českých profesorů*. 1898, r. V, s. 425–438.

<sup>6</sup> Viz Müller, V. K otázce právní ochrany profesorstva. *Věstník českých profesorů*. 1907, r. XIV, s. 241. Příliš obecná ustanovení o ochraně cti byla vydána pro obecnou ochranu veřejných činitelů a neodpovídala již tehdejší době (r. 1907).

<sup>7</sup> *Věstník českých (posléze československých) profesorů* – vydával Spolek českých profesorů (založený 1883) od r. 1894 až do r. 1942, kdy byl časopis zastaven. Články psali středoškolské profesory. Od osmdesátých let do druhé světové války vycházelo v Českých zemích přes třicet pedagogických časopisů, které vydávaly větší učitelské spolky.

<sup>8</sup> V r. 1910 se jednalo o ideologicky a národnostně neutrální požadavek – dosažení stejných platů jako u státních úředníků. Předěšlé úpravy platů učitelů proběhly v letech 1894 a 1904. Ale od r. 1902 prudce stoupaly ceny potravin – učitelé propočítli odhad vzrůstu cen denních potřeb průměrně o 30–40 procent. Zdražily i byty zvláště ve velkých městech.



V letech 1910–1914 *Ústřední spolek českých profesorů a Reichsverband deutsche Mittelschullehren* prosazovaly společně návrh zákona o služebním poměru učitelů (tzv. služební pragmatiku). Návrh byl v r. 1912 odmítnut sněmovnou. Ta jej k projednání přijala v r. 1914, ale pro válečné události byl schválen až v r. 1917. Zákon lze považovat za nejdůležitější mezník v profesionalizaci středoškolských učitelů, protože jasně definoval pracovní práva učitelů včetně kvalifikačních zkoušek.

I. světová válka zasáhla těžce i do oblasti školství, vedle materiálních těžkostí rostl vliv německého nacionalismu, který usiloval o hegemonii i v českých zemích. Řada profesorů byla povolána do vojenské služby, byly zabírány školní budovy a školství bylo podrobeno kontrole. Válečný neklid znemožňoval soustředěnou práci a výchova se přizpůsobovala výcviku budoucích vojáků. Následky války řešily české země dlouho i po r. 1918, kdy po rozpadu Rakouska-Uherska vznikla Československá republika.

Státním převratem 28. října 1918 český národ získal národní nezávislost. Vymanění z pod Rakousko-Uherské monarchie bylo chápáno nejen jako státotvorný osvobozovací akt, ale i jako šance dovršit cestu k demokratizaci veřejného života. Ideu demokratického společenství ztělesňoval zvláště univerzitní profesor v čele státu – prezident T. G. Masaryk. Na dalších dvacet let se malá země uprostřed Evropy měla stát ostrůvkem demokracie a prostřednictvím rozvoje vzdělanosti osvědčovat své právo na existenci. Vzkříšená myšlenka Komenského, že „vláda věcí se navrátila českému národu“ do vlastních rukou, vedla i k oživení nadějí na řešení celé řady školských problémů. Mladý stát potřeboval především: 1. vyrovnat stav školství v nově přibýlých zemích se stavem českých zemí, 2. doplnit síť českých škol v jazykově smíšených oblastech, 3. zdemokratizovat celý školský systém, 4. dát školám dostatek dobrých budov a 5. dát žákům vzdělanější učitele.<sup>9</sup>

Poválečná léta byla charakterizována dynamickým růstem škol všech stupňů – od obecných škol až po univerzitní fakulty. Před českými úřady a učiteli stál úkol vybudovat školství na Slovensku (které bylo nutné odmaďarštit) a začít budovat školství na Zakarpatské Rusi. Řešení nových poměrů měla urychlit centralizace školské správy, proto bylo posíleno postavení

---

<sup>9</sup> Návrhy na reformu učitelského vzdělání byly vznášeny v rámci odborných diskusí na sjezdech a v tisku. Jednotlivé koncepce předložili významní pedagogové (J. Úlehla, B. Pospíšil, J. Šustal, J. Černý, O. Kádner, J. Kepřta, F. Soukup, J. Jedlička, V. Příhoda a později i O. Chlup). K nim se připojovaly jednotlivé hlasy učitelů.

ministerstva školství a národní osvěty. Výuka náboženství byla výnosem z listopadu 1918 učiněna nepovinnou; řada škol byla zestátněna.

Jak vypadala situace učitelů v popřevratovém období? Učitelé vstoupili do nového státu s velkými nadějemi, neboť doufali, že stát bude řídit energicky rozsáhlé a komplexní školské inovace, což pomůže vytvořit dokonalejší školu. Celkovou reformu ale nelze provést, pokud reformní ideje nezískají výraznou podporu v poslaneckých sborech. Působily zde i faktické překážky. První tvořila politická roztržičnost, druhá plynula z hospodářských možností nového státu a třetí (správně a ekonomicky nejtíživější) spočívala v politické a hospodářské zodpovědnosti českých zemí vůči Slovensku a Zakarpatské Rusi. Již koncem r. 1918 byly při ministerstvu vytvořeny širší poradní sbory, které připravily podklady pro „Malý školský zákon“ (z r. 1922), který sehrál sjednocovací roli, protože se vztahoval na všechny školy ve státě; ale přes značné úsilí se za celé meziválečné období nepodařilo vydat nový středoškolský zákon.

Sebereflexi učitelů v r. 1919 vhodně ilustruje článek ve *Věstníku českých profesorů* od učitele A. Beringera, který v úvodu zdůraznil, že „naši největší zbrani“ je „kulturní vyspělost“. Veřejnost od učitelů očekává, že budou významným činitelem v dalším národním vývoji a budou i „pronikavým činitelem“ v duševním přerodu „našich lidí“. Zajímavé je následující tvrzení, že „my svým povoláním netvoříme kulturních hodnot v pravém smyslu slova, nýbrž naše školská činnost je jen prostředkem k jejich dosažení, přípravou půdy, ve které právě hodnoty vznikají“. Autor jasně formuloval, že „budoucnost nemůže být bez organizací učitelských“, které se zatím jeví nedokonalé, nehotové.<sup>10</sup> Školám schází samospráva, trpí výkaznictvím, chybí i program a příliš se zdůrazňuje osoba ředitele. Věci nelze vidět „osobně“, ale je třeba ujasnit především otázku samosprávy, např. volitelnost představených a kolegií. Rovněž nedostatek předběžného vysokoškolského vzdělání „spadá do působnosti naší organizace“, která by měla napravit a vyrovnat nedostatky v přípravě učitelů (Beringer 1919).

---

<sup>10</sup> Obecná Bergerova kritika směřovala k tomu, že učitelské organizace se nedokázaly dohodnout a účinně spolupracovat. Úsilí o sjednocení a zjednodušení organizačního života, které vyvíjely největší učitelské organizace (Československá obec učitelská a Svaz učitelstva československého), nevedlo k cíli. Především jejich společný Akční výbor učitelských organizací byl slabý pro organizování společných akcí.

V r. 1921 *Věstník čs. profesorů* okomentoval anketu o reformě vzdělání učitelstva národních škol a současně konstatoval, že v tisku jsou nejvíce napadány 1. projevy o učitelských platech, 2. způsob obsazování míst inspektorů a 3. vyšší vzdělání učitelstva. Analýza problémů vyššího vzdělání učitelů byla zakončena výzvou: „Dejte učitelům svých dětí aspoň takové vzdělání, jaké dáváte lékařům svého dobytka.“<sup>11</sup>

Polemické hlasy odrážela i anketa z r. 1935 o pedagogické přípravě středoškolských profesorů, kterou vyvolal *Ústřední spolek československých profesorů*. Anketa dospěla k požadavku prodloužení čtyřletého studia na pětileté, v němž poslední rok měl být věnován pouze pedagogické a praktické přípravě na učitelskou dráhu. Ale k realizaci návrhu již nedošlo.

Je zajímavé si připomenout, jaká témata se objevovala ve *Věstníku českých profesorů*, nejdůležitějším tiskovém orgánu Ústředního spolku československých profesorů. Již v r. 1910 se vedle tradičních problémů, jakými byly zkoušky pro učitelství na gymnáziích či zprávy z jednání komitétu, objevila výzva obrátit se na poslance, aby bylo moderně upraveno disciplinární řízení, omezeno propouštění suplujících profesorů, byly stanoveny povinnosti a rovněž plat učitelů a asistentů, zrušení trienia pro profesory jakožto dobový přežitek, uznání kvalifikace učitelů tělocviku, zavedení automatického povyšování profesorů, vyřešení platů pro ředitele a školské inspektory, stanovení maxima vyučovacích povinností pro některé předměty a možnost snížit počty povinné výuky pro správce kabinetů, sbírek, knihoven a pro třídní učitele. *Věstník* sám definoval svou časopiseckou úlohu jako dvojí: „hájení stavovských zájmů a pěstování pedagogiky“ a navrženo bylo rozdělení *Věstníku* na část stavovskou (vydávanou přibližně desetkrát do roka) a vědeckou (vydávanou přibližně pětkrát do roka).

Mezi válkami se ve *Věstníku* jako výrazná témata objevovaly a) podrobné analýzy návrhů na reformu středních škol (Vocilka 1918–1929), b) úvahy o statusu středoškolských profesorů a o vztahu profesorů k jejich povolání (Rón 1923–1924), c) úvahy o tom, proč se profesori mají organizovat, d) články o ženách-profesorkách, (Juda 1923–1924), e) postupně sílící kritiky špatných hospodářských poměrů, které způsobují velké úvazky a přeplnění tříd (až 60 žáků ve třídě) (Šmok 1924–1925, Ingris 1928–1929). Odsuzováno bylo přepětí profesorstva přespočetnými hodinami včetně kon-

---

<sup>11</sup> *Věstník českých profesorů*. 1921, r. XXVIII, s. 206–207.

statování, že z návrhů a požadavků se dosud splnilo jen málo.<sup>12</sup> K tomu byla připojena poznámka: „Není divu, že absolventi filosofické fakulty vyhýbají se státní službě“, což způsobuje katastrofální nedostatek filologů,<sup>13</sup> f) stížnosti na špatné vybavení knihoven a kabinetů a na nedostatečnou údržbu budov, g) podrobné rozbor platů a vývoje činnosti profesorů, kteří se v poválečném období a posléze v průběhu hospodářských krizí museli vyrovnat s řadou obtíží (Vocilka 1924–1925), jakož i konstatování, že ani zlepšení hospodářské situace neznamenal úlevy ve vysokých úvazcích a zrušení úsporných opatření (Ingriš 1928–1929).

Kvalitativně nová témata vneslo do profesorského dění založení rozsáhlé přílohy vycházející pravidelně od r. 1922, která měla formát paralelního časopisu s názvem *Střední škola*, a byla celá věnovaná odborně pedagogickým a didaktickým otázkám. V posledních meziválečných letech a v prvních letech války si *Věstník* udržel vysokou věcnou úroveň, i když z jeho stránek vane obava z válečných událostí a jejich dopadu na úroveň vzdělávání. Ve válečných ročnících se sporadicky objevují připomínky okupace – jako např. oslavný článek na Vůdce k jeho padesátinám – nesoucí jasně stopy toho, že byly redakci nařizeny. Tyto texty nejsou nikým podepsány. V náznacích se objevují varování žákům a učitelům, aby se vyhnuli některým aktivitám, které by mohly být vykládány jako známky nelояality. *Věstník* si uchoval neobvykle věcný a střízlivý tón; i v průběhu války v něm byly probírány otázky služební, hmotné i právní, byla kritizována úsporná personální opatření. Objevuje se konstatování, že skončila hospodářská krize, ale učitelstvo nedostalo šanci si oddechnout. Na stránkách tisku se opakují některé požadavky, ale i konstatování, že se nepodařilo dořešit požadované započítávání předchozí pracovní praxe, stejně tak i vojenské služby; stálým zdrojem neklidu v organizaci byly ustanovovací zkoušky a odsunutí ředitelských zkoušek. Několik let požadované sloučení učitelských organizací se odehrálo až na počátku

---

<sup>12</sup> Viz k tomu: Memorandum Ústředního spolku československých profesorů k vládnímu nařízení ze 17. července 1928, č. 131 a 132 sb. z. a n. o nejvyšší míře učební povinnosti státních ředitelů a profesorů na středních školách, na ústavech učitelských, na školách průmyslových a obchodních, jakož i o výši odměny za hodiny ji převyšující. *Věstník* čs. profesorů, 1928–1929, r. XXXVI, s. 1–4, v němž si profesori stěžují na zvýšení učebních povinností poté, co deset let trpěli přepínáním sil. Memorandum shrnuje rovněž nevyřízené záležitosti a konstatuje neutěšený stav profesorů.

<sup>13</sup> Srv. k tomu: Caveant cunsules. *Věstník* čs. Profesorů, 1926–1927, r. XXXIV, č. 9, s. 129–136.

války, kdy ztratilo praktický smysl. Do té doby se požadavek sjednocení učitelských organizací ukazoval spíše jako rétorická záležitost, která byla obecnou proklamací bez věcného odůvodnění.

Již v období hospodářské krize se o učitelství začali ucházet vynikající absolventi středních škol, protože hledali jistotu, kterou přinášelo systemizované místo státních zaměstnanců. Mezi ně byli středoškolští profesori počítáni. Přes stesky na nedořešené problémy, celkové zvyšování kvalifikace a vzdělanostní úrovně se postupně vyrovnávaly rozdíly mezi učiteli jednotlivých školských stupňů, což sociologové shledávali jako cestu k vyrovnání s ostatními duševními pracovníky, ale i jako naplnění „zákona sociálního konsensu“, podle kterého postavení kulturních činitelů má být úměrné postavení jednotlivých kulturních složek mezi ostatními složkami kultury (Šíma 1938). Teprve po druhé světové válce bylo dekretem prezidenta republiky z 27. října 1945 uzákoněno vysokoškolské vzdělání všech učitelů, čímž se zdálo, že cesta k profesionalizaci je v jistém smyslu završena, ale další vývoj po komunistickém převratu v r. 1948 tuto pozoruhodnou etapu vývoje středního školství a postavení středoškolských profesorů záhy přerušil a definitivně ukončil. A to i přesto, že se již v r. 1946 podařilo uvést do chodu pedagogickou fakultu dávající plnohodnotné vysokoškolské vzdělání i učitelům elementárních škol.

## 6 Závěr

Předchozí text byl zaměřen na vybrané momenty vývoje středoškolských profesorů v českých zemích. Jejich profesní růst zčásti retardoval a jindy opět urychloval střet dvojího živilu existujícího na území státu: živilu německého a slovanského. Vzájemné soupeření akcelerovalo mnohé aktivity a vedlo k napodobování, součástí soutěže bylo jak zvyšování počtu škol, tak i zvyšování kvality vzdělání. Zápas o jazyk ve vzdělání vedl již v osmdesátých letech 19. století k jistému odcizování obou národností, které mělo svůj tragický epilog v průběhu druhé světové války. Výjimkou byl r. 1910, kdy čeští a němečtí učitelé vystoupili společně za úpravu platů, a léta následující, v nichž společně usilovali o prosazení učitelské pragmatiky. Již na prahu první světové války čeští učitelé dospěli k uvědomění stavovské cti a v r. 1913 se poprvé objevují požadavky vymanit učitelský stav ze závislosti na politických stranách.

Učitelstvu nelze vytknout nedostatek, ale spíše nadbytečný počet spolků a organizací, ale zároveň je nutné ocenit jeho značný podíl na kultur-

ním, hospodářském a vědeckém vzestupu společnosti, který zařadil mladou republiku velmi rychle mezi vyspělé průmyslové státy Evropy. V diferencující se české společnosti historicky absentovaly jasně definovatelné národní elity a učitelstvo včetně středoškolských profesorů často suplovalo jejich aktivitu, aniž by samo propadalo autoritářství a elitářským náladám.

V meziválečném období se postupně zvyšovala společenská prestiž učitelů, řada z nich se stala nejen významnými kulturními osobnostmi, ale podílela se i na práci parlamentu, zasedala v městských a obecních zastupitelských orgánech. Hlas učitelů byl výrazný a bylo mu nasloucháno, protože učitelstvo mělo značnou morální autoritu. Přestože v mnoha projevech se ozýval národnostní tón, společenská atmosféra byla laděna demokraticky a národnostně tolerantně. Učitelstvo si jako celek dokázalo udržet značný respekt. Ostrůvek demokracie, kterým byla republika vedená bývalým vysokoškolským profesorem T. G. Masarykem, si přes všechny vnitřní rozpory a složitosti dokázal udržet značnou společenskou etiku a vzdělávání získávalo stále vyšší prestiž, neboť do značné míry se právě o něj opíral vzestup české moderní společnosti.

## Literatura

*Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě, konaná ve dnech 8. až 12. dubna 1929.* Praha: Ministerstvo školství a národní osvěty, 1929.

BENEŠ, A. *O reformě středních škol.* Praha: Ústřední nakladatelství, knihkupectví a papírnictví učitelstva československého, 1908.

BERINGER, A. Organisační politika. *Věstník českých profesorů*, 1919, r. XXVI, č. 1, s. 1-7.

BONITZ, H. Verhältnis zwischen den Gymnasien und Realschulen nach dem preussischen und dem österreichischen Organisationsentwurfe. In *Zeitschrift für die österreichische Gymnasien*, 1850.

BENEŠ, V. *Škola a výchova v demokratickém státě.* Praha: nakl. J. Rašín, 1921.

BYDŽOVSKÝ, B. *Naše středoškolská reforma.* Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví, 1937.

Caveant cunsules. *Věstník čs. Profesorů*, 1926-1927, r. XXXIV, č. 9, s. 129-136.

COCKS, G.; JARAUSCH, K. H. (ed.). *German Professions 1800-1950.* Oxford: Univ.Press 1990.

- ČÁLEK, F.; KADNER, B. (ed.). *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti pod protektorátem prezidenta československé republiky T. G. Masaryka v hlavním městě Praze od 1. do 36. července 1920*. Praha: sjezdový výbor Československé obce učitelské, 1921.
- ČAPEK, E. *Stav školství a reforma*. Praha: Orbis, 1947.
- ČERNÝ, J. (Edit.) *Průvodce organisovaného učitele*. Praha: vydal Ústřední spolek jednot učitelských v království českém, 1906.
- ELLIOT, P. *The Sociology of the Professions*. London: The MacMillan Press, 1972.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.
- INGRIŠ, V. Důsledky platového zákona pro profesory. *Věstník čs. profesorů*. 1928–1929, r. XXXVI, č. 13, s. 189–195.
- KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In Kasíková, H.; Vališová, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994.
- KOŤA, J. Učitel, jeho sebereflexe a společnost. *Pedagogika*, 1994, r. XLIV, č. 4, s. 307–309.
- KOŤA, J.; VÁŇOVÁ, R. Nástin profesionalizace učitelů v českých zemích (od tereziánských reforem do r. 1939). *Pedagogika*, 1994, r. XLIV, č. 4., s. 321–332.
- KOŤA, J. Professionalization of Teachers in the Czech Lands. In McClelland, Ch.; Mert, S.; Siegrist, H. (ed.). *Professionen im modernen Osteuropa (Professions in Modern Eastern Europe)*. Berlin: Duncker a Humblot, 1995, s. 262–279.
- KOŤA, J. Učitelé v českých zemích na cestě k profesionalizaci. In Svobodný, P.; Havránek, J. (ed.). *Profesionalizace akademických povolání v českých zemích v 19. a v první polovině 20. století*. Praha: Karolinum, 1996, s. 82–112.
- KOŤA, J. Jsou učitelé na cestě k profesionalizaci? *Česká škola I*, 1995, č. 8.
- KOŤA, J. Profesionalizace učitelů. *Učitelské noviny*, 1995, č. 44.
- JUDA, K. Žena profesor. *Věstník čs. profesorů 1923–1924*, r. XXXI, s. 119–122.
- LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti – Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.
- MC CLELLAND, CH.; MERL, S.; SIEGRIST, H. (ed.). *Professionen im modernen Osteuropa : Profession in Modern Eastern Europe*. Berlin: Duncker & Humblot, 1995.

- Memorandum Ústředního spolku československých profesorů k vládnímu nařízení ze 17. července 1928, č. 131 a 132 sb. z. a n. o nejvyšší míře učební povinnosti státních ředitelů a profesorů na středních školách, na ústavech učitelských, na školách průmyslových a obchodních, jakož i o výši odměny za hodiny ji převyšující. *Věstník čs. profesorů*. XXXVI., 1928–1929, č. 1. s. 1–4.
- MÜLLER, V. K otázce právní ochrany profesorstva. *Věstník českých profesorů*, 1907, r. XIV, s. 241.
- NEUHÖFER, R. *Střední školství v prvních deseti letech Československé republiky po stránce organizační*. Praha: Státní nakladatelství, 1928.
- PARSONS, T. The Professions and the Social Structure. *Social Forces*, 1939, r. 17, s. 457–467.
- ROCHEX, J. Y. Institucionální změna a logika profesionalizace učitelů – Francouzský příklad. *Pedagogika*, 1994, r. XLIV, č. 4, s. 333–341.
- RÓN, K. Profesor a jeho povolání. *Věstník čs. profesorů 1923–1924*, r. XXXI, s. 294–298.
- RÓN, K. Profesor a jeho zaměstnání. *Věstník čs. profesorů 1923–1924*, r. XXXI, s. 307–310.
- Sborník materiálů Sjezdu českého profesorstva v Brně ve dnech 12.–15. května 1884. In *Věstník Ústředního spolku českých profesorů v Praze*, 1894, I, č. 6, s. 105–108.
- SHEDD, J. B. – BACHARACH, S. B. *Tangled hierarchies. Teachers as Professionals and the Management of Schools*. San Francisco: Oxford Jossey-Bass Publ, 1991.
- ŠAFRÁNEK, J. *Za českou osvětu. Obrázky z dějin českého školství středního v zemích koruny svato-václavské*. Praha: J. Otto, nedatováno.
- ŠÍMA, J. *Sociologie výchovy*. Praha: Česká grafická unie, 1938, s. 172.
- ŠMOK, M. Reforma a učitel. *Věstník čs. Profesorů*, 1924–1925, r. XXXII, č. 13., 189–192.
- TORSTENDAHL, R.; BURRAGE, M. (ed.). *The Formation of Professions*. London 1990.
- Učitelé v práci a v boji. Sborník vzpomínek a studií. Praha: Práce, 1968.
- VOCILKA, J. K nové výměře učebních povinností. *Věstník čs. profesorů*, 1928–1929, r. XXXVI, č. 1. s. 4–7.
- VOCILKA, J. Po anketě o reformě školství. *Věstník čs. profesorů*, 1928–1929, r. XXXVI s. 227–232, pokračování na s. 263–267, 301–305.



VOCILKA, J. Žádáme spravedlnost. *Věstník čs. profesorů*, 1924–1925, r. XXXII, č. 15–16, s. 225–226.

VOCILKA, J. O náležitostech dekretu o platovém postupu. *Věstník čs. profesorů*, 1924–1925, r. XXXII, č. 18, s. 273–277.

VOCILKA, J. O nový platový systém. *Věstník čs. profesorů*, 1924–1925, r. XXXII, č. 19–20, s. 289–293.

*Věstník čs. profesorů* – ročníky 1884–1885 až 1942–1943 včetně přílohy *Střední škola*.

**Kontaktní adresa**

Doc. PhDr. Jaroslav Kota

FF UK

katedra pedagogiky

e-mail: jaroslav.kota@ff.cuni.cz

# REFORMNÉ PEDAGOGICKÉ HNUTIE AKO ŠPECIFICKÁ PARADIGMA V ČINNOSTI UČITEĽOV NA SLOVENSKU V OBDOBÍ 1. ČSR

Eduard Lukáč

## Abstrakt

Reformné pedagogické hnutie tvorí nevyhnutnú súčasť pedagogického dedičstva z obdobia existencie ČSR. Vo svojej dobe prinieslo pre rozvoj teórie a najmä praxe mnoho podnetov, ktoré sú dodnes inšpiratívne. Príspevok analyzuje vybrané reformné aktivity učiteľov v jednotlivých regiónoch Slovenska, niektoré aktivity smerujúce k založeniu pokusných škôl a vyučovaniu na pokusných školách, resp. snahu o vytvorenie ucelenej reformnej koncepcie.

## Kľúčové slová

Reformné pedagogické hnutie, jednotná škola, pokusná škola, čítanie globálnou metódou, Za novú pedagogiku a výchovu.

## Progressive Educational Movement as a Specific Paradigm in Teachers' Activities in Slovakia in the Period of the First Czechoslovak Republic

## Abstract

The progressive educational movement is an essential part of the educational heritage of the period of the existence of Czechoslovakia. In its time it brought many stimuli to the development of the theory and practice, many of which are still inspiring. The paper analyzes selected reform activities of teachers in various regions of Slovakia, some of which led to the establishment of experimental schools and teaching in experimental schools, or rather to efforts to create a coherent reform strategy.

## Keywords

Progressive educational movement, comprehensive school, experimental school, global reading method, new school and new education.

## 1 Úvod

Československá republika z rokov 1918–1938 už od svojich prvých mesiacov existencie kládla veľký dôraz na oblasť výchovy a vzdelávania. Popri oficiálnej školskej línii, pod vplyvom búrlivo sa rozvíjajúceho okolitého pedagogického sveta, sa postupne i v ČSR uchytili v podobe reformného pedagogického hnutia nové myšlienky, prinášajúce zmenu pohľadu na činnosť v klasickej škole.

Pod pojmom reformná pedagogika sa chápe „súhrnné označenie pre rôzne teoretické koncepcie a praktické snahy vytvárajúce modely – alternatívne školy. Boli rozvíjané hlavne v prvej polovine tohto storočia pedagogickými reformátormi, napr. J. Dewey, M. Montessoriovou, P. Petersenom a i., u nás V. Příhodom a i.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 187)

Prvé pokusné školy v našej novodobej pedagogickej histórii založili priekopníci reformného pedagogického hnutia, akými boli F. Bakule, F. Mužík, J. Bartoň, L. Švarc, F. Krch, L. Havránek, A. Bartoš, J. Sedlák, K. Žitný, Č. Janout a i. Aj keď ich činnosť nebola vzájomne koordinovaná, znamenali významný krok k ďalšiemu rozvoju pedagogiky i zdokonaľovaniu samotnej výchovno-vzdelávacej praxe. Na druhej strane boli i výhrady voči pokusným školám z hľadiska ich praktického dosahu na činnosť väčšiny škôl, ktoré vyslovil napr. Otakar Kádner: „Celkom nie je možné zamčať, že výsledky týchto pokusných škôl nezodpovedali nadľudskej námahe ich zakladateľov a udržiavateľov a mali na prax priemernej obecnej školy u nás celkom nepatrný vplyv“ (Rýdl 1992, s. 14).

Prepracovanejší a jednotnejší charakter nadobudli pokusné školy v druhom desaťročí existencie ČSR, keď sa na čelo reformných snáh postavil Václav Příhoda a bola založená Škola vysokých štúdií pedagogických v Prahe (ŠVŠP), pri ktorej bola zriadená Reformná komisia. Václav Příhoda svoj návrh na zriadenie jednotnej vnútorne diferencovanej školy predstavil prvýkrát v ucelenej podobe v r. 1928 v článku „*Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra*“ v časopise Školské reformy. Navrhovaná škola sa mala v zásade stať inštitúciou, v ktorej sa „uniformita a stereotyp mali nahradiť flexibilitou a individuálnym prístupom, mala byť postavená podľa plánu školy spoločenskej a školy činné“ (Kasper, Kasperová 2008, s. 204). „Základným kameňom výstavby jednotnej školy musí byť možnosť dať každému žiakovi čo do množstva i čo do prepracovanosti také vzdelanie, aké môže žiak dosiahnuť podľa svojho nariadenia, podľa svojich záujmov a podľa svojich potrieb a snáh“ (Příhoda 1928,

s. 2). Komplexným vyjadrením Příhodových predstáv o zmene školy a charakteru činnosti v nej bola publikácia „*Racionalisace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*“ (Praha, ORBIS 1930). Školu starého typu, ktorú autor hodnotil ako nepružnú a celý školský systém bol podľa neho prepojený len na základe zákonov a nariadení – teda zvonku, požadoval V. Příhoda nahradit školou s novými úlohami, tj. takou školou, ktorá by sa v čo najširšej miere približovala potrebám žiaka. Cieľom výchovy u V. Příhodu však nie je výchova individualít, bez ohľadu na spoločenské zretele a potreby, ale naopak: „Učitel preto individualizuje, aby mohol s úspěchom socializovat, chápe svojho chovanca preto, aby našel cestu, ktorou by ho zaradil do školskej a ľudskej spoločnosti“ (Příhoda 1930, s. 14). Charakteristickou črtou novej školy mal byť i jej pracovný charakter, ktorý mal viesť na rozdiel od tendencie všeobecného vzdelania k výchove budúceho človeka – špecialistu v príslušnom odbore. Cieľom výchovy v škole nového chápania podľa V. Příhodu mala byť i výchova „*sociálního gentlemana*“ (Příhoda 1930, s. 387), ktorého zo spoločenského hľadiska charakterizovali vlastnosti ako obetavosť, pomoc a spolupráca.

Myšlienky reformného pedagogického hnutia a idea jednotnej vnútorne diferencovanej školy II. stupňa našli svoj ohlas i u slovenských učiteľov. Tí, rovnako ako českí kolegovia, si uvedomovali aktuálnu potrebu zmien v práci učiteľa i činnosti školy ako celku a snažili sa o transfer reformných myšlienok do svojich škôl, resp. tried. Neostali však len pri pasívnom preberaní základných princípov pokusných škôl, ale snažili sa i sami aktívne prispieť k prehĺbeniu daného poznania.

## 2 Trnava

Najvýznamnejším neoficiálnym centrom reformného pedagogického hnutia na Slovensku sa stala Trnava a jej okolie. Samotná história reformného pedagogického hnutia v trnavskom regióne je spojená s pôsobením českej učiteľky Ludmily Žofkovej. V rokoch 1923–1927 učila na škole v Modre, kde používala diferencované vyučovanie zemepisu, dejepisu a slovenčiny. Po jej odchode sa v Trnave a v okolitom regióne, pod vedením českého učiteľa Františka Musila (1893–1969), žiaka Václava Příhodu a jeho neskoršieho spolupracovníka, začali postupne v praxi uplatňovať idey reformného pedagogického hnutia. Medzi jeho najvýznamnejšie publikácie, ako autora a spoluautora tohto obdobia, patria „*Prejavy. Pokus o celistvé vyučovanie*

a výchovu prejavovú v prvom školskom roku“ (1927), „Čítanie globálnou metódou“ (1930), „Prax na nižšom stupni“ (1937), (Pedagogická encyklopédia Slovenska. I., 1984, s. 597). „Ak bol dr. V. Příhoda ideovým vodcom a organizátorom školskej reformy v celoštátnom meradle, na Slovensku jeho najdôslednejším a najuvedomelejším pomocníkom bol Fraňo Musil“ (Miklovič 1969, s. 101). Patril k najvýznamnejším osobnostiam redakcie časopisu „Naša škola“, do čela ktorej sa dostal od 4. ročníka jeho vydávania, tj. v roku 1929.

## 2.1 Pedagogický seminár v Trnave

Príchod F. Musila do Trnavy na jeseň v roku 1931 znamenal aj začiatok organizovania vzdelávania učiteľov tohto regiónu prostredníctvom prednášok a seminárov, na ktorých vystupovali významné osobnosti pedagogického života daného obdobia. Po čase tieto stretnutia nadobudli oficiálny charakter v podobe Trnavského pedagogického seminára, založeného v septembri 1934, ktorý predstavoval dobrovoľné združenie učiteľov a priaznivcov reformného pedagogického hnutia daného regiónu. Šírenie a získavanie poznatkov sa na pedagogickom seminári realizovalo najmä prednáškovou činnosťou, ktorá sa vhodne dopĺňala organizovaním exkurzií na pokusné školy, ktoré v praxi vyučovali novými metódami, praktickými kurzami, výstavami, informáciami o najnovšej pedagogickej literatúre, zapájaním učiteľov do výskumnej činnosti a pod. Pedagogický seminár v Trnave pôsobil počas štyroch školských rokov – do škol. r. 1937/1938 a zorganizoval mnohé podujatia. Medzi prednášajúcimi nájdeme mnohé vynikajúce osobnosti, ktoré sa prišli podeliť s trnavskými učiteľmi o svoje teoretické poznatky i praktické skúsenosti z výučby: Stanislav Velinský (individualizácia metód), Václav Příhoda (psychológia učenia, nový obsah vyučovania), Stanislav Vrána (učebné metódy), Josef Tvrđý (ideológia novej pedagogiky, Masaryk a Slovensko), Ludmila Žofková (vyučovací jazyk na národnej škole), Sergej Hessen (školská reforma v cudzine a v ČSR), Jozef Cíger Hronský (literatúra pre mládež).

## 2.2 Pokusné školy v Trnave a okolí

Zo školských inštitúcií v Trnave sa sídlom praktického reformne orientovaného „pokusníctva“ stala Štátna meštianska chlapčenská škola, keď od roku 1933 „tu začali zriaďovať namiesto tradičných tried odborné učebne, zaviedli metódy individualizácie a samoučenia“ (Janus 1997, s. 11).

V prvých rokoch tejto svojej činnosti pokusná škola pracovala na základe diferenciacie žiakov podľa prospechu. Avšak tento princíp diferenciacie sa neosvedčil a tak už od školského roku 1935/1936 sa ustúpilo od takehoto triedenia žiakov a začala sa presadzovať nová diferenciacia – podľa záujmu žiakov. Žiakom prvého a druhého ročníka pred začatím školského roka boli ponúknuté záujmové aktivity, ako hra na husle, alebo práca v kluboch s rôznym zameraním, ktoré sa schádzali jedenkrát týždenne na 2 hodiny a mali svoj špecifický pracovný program: zborová recitácia, nemecký jazyk, zborový spev, modelárstvo, telovýchovné aktivity, skautské hnutie, spoločenské aktivity, dramatické umenie, zemepis.

Pre žiakov 3. a 4. ročníka sa diferenciacia podľa záujmu žiakov umožňovala prostredníctvom ponúknutých voliteľných predmetov (francúzsky jazyk alebo anglický jazyk), ktoré sa kombinovali buď s nepovinným predmetom (tesnopis), alebo s jedným z rozširujúcich predmetov (prírodopis, kreslenie, fyzika, meranie). Vyučovanie, ktoré prebiehalo v učebniach špecializovaných podľa jednotlivých predmetov, sa riadilo princípmi individualizácie a samoučenia, na základe postupu žiaka v učení prostredníctvom návodných textov. To umožňovalo žiakovi uplatniť si individuálne tempo, učiteľovi korigovať návodné texty podľa stupňa zvládnutia učiva a schopností žiaka, ale aj napr. prácu v kolektíve – skupinové riešenie stanovených problémov, spoločné vyhodnocovanie spracovaných úloh.

Z okolia Trnavy je známa ešte jedna významná škola, aj keď nebola oficiálne ustanovená ako pokusná škola. Bola to Rímsko-katolícka ľudová trojtriedna škola v Majcichove, ktorú viedla významná osobnosť, známa z činnosti počtovej sekcie trnavského pedagogického seminára, Michal Kopčan (1885–1947). Vychádzajúc z myšlienok V. Příhodu vyučoval M. Kopčan v duchu globálneho prístupu na elementárnom stupni školy, „kde globálne čítanie a písanie prechádzalo nenápadne v psychologicky pojaté počty alebo do živjej prvouky s grafickými a hudobnými prejavmi žiakov“ (Miklovič 1969, s. 110). Popri tom presadzoval individuálny prístup a prácu žiakov organizoval na základe aktívnej tvorivej činnosti. K uznaniu majcichovskej školy medzi učiteľskou verejnosťou prispela svojou činnosťou i Kopčanova spolupracovníčka Katarína Boboková, ktorá sa venovala najmä problematike vyučovania slovenského jazyka. Realizovala skupinové čítanie nie pomocou klasických čítaniek, ale prostredníctvom vybraných kníh pre deti

a mládež. Sledovala tým rozvoj nielen čítacích schopností, ale aj dosiahnutie emocionálneho precitenia textu a estetického zážitku. Žiaci boli podľa úrovne schopnosti čítania rozdelení do 4 skupín a K. Boboková sa striedavo venovala každej skupine, zatiaľ čo ostatné skupiny pracovali samostatne.

K prvým pokusným školám na Slovensku patrila i pokusná diferencovaná meštianska škola dr. I. Déreera v Malackách. Pokusné vyučovanie v nej bolo v prvej triede zavedené v školskom roku 1932/1933 a v roku 1935 pokusnými už boli všetky triedy na tejto škole. K prepájaniu výchovy individuálnej – prostredníctvom deľby práce a individuálnej zodpovednosti za plnenie pridelených úloh – s výchovou ku kolektívu malo slúžiť i vydávanie žiackeho časopisu „Naše hlasy“, ku ktorému si žiaci, okrem prepisovania textu na blany, zabezpečovali všetky nevyhnutné činnosti vlastnými silami – finančné zabezpečenie, tlač, viazanie, distribúcia, predaj a pod. Žiacky kolektív mal významnú úlohu aj pri sankcionovaní niektorých priestupkov formou pokarhania, straty funkcie, zbavenia volebného práva, či až zákazom účasti na spoločných hrách. Tieto sankcie boli vyhlasované na spoločných žiackych zhromaždeniach. Na základe diferenciacie, ktorá sa uskutočňovala prostredníctvom rôznych diagnostických metód – testov, diktátov, ústnych skúšok a pod., sa žiaci členili do pracovných skupín, ktoré mali prispôsobené učebné osnovy s rôznym stupňom náročnosti úloh a podielu individuálnej práce, skupinovej práce a práce pod vedením učiteľa.

Učivo bolo spracované vo forme programov, kde dominantnú úlohu mali problémové metódy, ktoré mali za cieľ rozvíjať samostatné myslenie, hľadať individuálne cesty pri riešení úloh, pestovať schopnosť práce s literatúrou. Samozrejme, že oproti individuálnej práci boli zámerné rozvíjané i kolektívne formy výučby, ako napr. zborové recitácie, hranie divadelných hier, telocvičné akadémie, spoločné oslavy významných sviatkov. Jednými z pozorovaných výsledkov u žiakov vyplývajúcich z takto realizovanej výučby boli „zväčšená samostatnosť a sebaistoť v styku s úradmi, a aj viac porozumenia pre verejne prospešné ustanovizne“ (Špánik 1935a, s. 172–173). Činnosť pokusnej školy v Malackách bola v záujme pozornosti učiteľov z okolia Trnavy, ktorí sa formou exkurzií presviedčali o opodstatnenosti reformných snáh i v slovenskej pedagogike, rovnako jej prácu sledovala i Pedagogická spoločnosť slovenská so sídlom v Bratislave.

### 2.3 Prvý zjazd priateľov školskej reformy na Slovensku

Fraňo Musil zorganizoval aj 1. zjazd priateľov školskej reformy na Slovensku, ktorý sa konal 8. júna 1935 v Trnave. Predsedom zjazdu a hlavným referujúcim bol Václav Příhoda, ktorý svoj príspevok venoval nasledovným témam: prirodzená situácia a reakcia vo vyučovaní, zdynamizovanie školy zo stránky vnútornej i vonkajšej, motivácia a jej pomer k vyučovacím predmetom, význam globalizácie a individualizmu pre praktický život. Na zjazde vystúpili i zástupcovia prvej pokusnej meštianskej školy v Malackách. Riaditeľ školy V. Lízner v referáte „K praxi na pokusnej škole v Malackách“ hodnotil skúsenosti z dvojročného obdobia činnosti tejto pokusnej školy, ako i výhody a nevýhody práce v oblasti pokusných škôl na Slovensku. K. Rakušan, odborný učiteľ pokusnej školy v Malackách, referoval neskôr v jednej zo sekcií o osnovách počtov na tejto škole.

K hlavným referátom patrili napr. aj príspevok Františka Musila s názvom „Reformy na normálnych školách“, v ktorom sa zaoberal návrhmi na zlepšenie vyučovacích výsledkov, či referát O. Horáka o pokusných školách v Zlíne a pod. Ďalšími témami vystúpení delegátov zjazdu boli: diferenciacia na ľudových školách, samoučenie na menejtriednych školách, klasifikácia prospachu, diagnostické testovanie, skúsenosti so žiakou samosprávou. Rokovanie zjazdu sa po odznení hlavných referátov rozdelilo do dvoch sekcií. Prvá, pod vedením V. Příhodu, sa zaoberala otázkou vyučovacieho jazyka a vystúpenia priaznivcov reformných pedagogických snáh na Slovensku sa orientovali na problematiku globálneho čítania, globálneho písania, samoučovania materinského jazyka, slohu, zborovej recitácie. Druhá sekcia, ktorú viedol K. Rakušan, mala za úlohu venovať sa reformným snahám v ostatných predmetoch. Referáty sa dotýkali počtov, reálií, zemepisu, čítania, písania, kreslenia a pod. Prvý zjazd priateľov školskej reformy na Slovensku, ktorého „sa zúčastnilo 250 učiteľov a učiteliek“ (Špánik 1935b, s. 140) z celého územia Slovenska, aj keď prevahu mali zástupcovia západnej časti územia Slovenska, po prednáškach, referátoch a diskusiách, sa na záver svojho rokovania uzniesol na nasledovnej rezolúcii:

„1. Reformy didaktické sa na slovenských školách osvedčujú. Je treba, aby boli plánovito organizované a podporované. Nutné je vybudovať ucelebnú sieť reformných škôl na Slovensku.

2. Žiadame, aby diskusie o reformách diali sa vecne a kritiky neboli osobné.



3. Žiadame, aby boli podniknuté kroky k zjednodušeniu pravopisu“ (Jusko 1934/35, s. 319).

Okrem teoretických úloh sledoval zjazd reformistov aj praktickú stránku tohto celoslovenského stretnutia – zjednotiť roztrúsených učiteľov-reformistov a vytvoríť jednotné hnutie zástancov reformného pedagogického hnutia na Slovensku, s cieľom optimalizácie každodenného života školy.

### **3 Prejavy reformného pedagogického hnutia v prešovskom regióne**

Učitelia z prešovského regiónu sa najmä zásluhou školských inšpektorov Eudovíta Hrnčiara a Rudolfa Mereša zúčastňovali na exkurziách v pokusných školách, akou bola napr. exkurzia do Zlína a Brna v dňoch 26. apríla až 2. mája 1936. „Cieľom výpravy bolo oboznámiť sa s pracovnými metódami reformných škôl, skúmať tam organizáciu školského života a oboznámiť sa s celkovou pedagogickou a didaktickou tendenciou na spomenutých školách“ (Gmitro, 1936, s. 2). Inšpirovaní príkladom z Trnavy, vytvorili si prešovskí učitelia pre šarišský región pod vedením uvedených školských inšpektorov 23. septembra 1937 reformnú sekciu učiteľov, ktorej úlohou bolo študovať a presadzovať myšlienky z reformných pokusných škôl a organizovať prednášky najvýznamnejších osobností reformného pedagogického hnutia, ako boli V. Příhoda, S. Vrána, J. Tvrď a i.

#### **3.1 Za novú pedagogiku a výchovu – reformná koncepcia V. Stuchlíka**

V Prešove a neskôr v Bratislave pracoval český pedagóg Václav Stuchlík, ktorý svojou špecifickou koncepciou s názvom „Za novú pedagogiku a výchovu“, prispel k rozvoju reformného pedagogického hnutia v prešovskom regióne. Vo svojej koncepcii vychádzal z prirodzenej výchovy, ktorú podľa neho reprezentuje ľudová výchova. Jej základom je prirodzený výchovný pomer, ktorého hlavnými črtami sú:

- a) prirodzená aktívna účasť žiaka na výchovnom procese, založená na jeho uvedomení si potreby výchovy vlastnej osobnosti;
- b) výchovné ciele zodpovedajúce duševnej vyspelosti žiaka;
- c) „intímny“ pomer učiteľa k učebnej látke, prejavujúci sa silným citovým prízvukom učiteľa pri vyučovaní, čo umožní žiakovi vidieť priame „prežívanie výchovných príkladov“ učiteľom a výrazne kladne ovplyvní žiakove osvojovanie si predkladaných hodnôt a stotožňovanie sa s nimi. „To je môj cieľ, aby si prirodzená výchova nadobudla domovské právo aj v škole, aby

sa škola stala v kultúrnom živote činiteľom, akým môže byť a tým byť musí“ (Stuchlík 1935b, s. 23).

Protikladom tejto prirodzenej výchovy bola Stuchlíkovi výchova umelá, do ktorej radil aj školskú výchovu, pretože nezachováva horeuvedené atribúty prirodzenej výchovy. A preto aj pedagogická teória mala pri tvorení svojho systému vychádzať práve z prirodzenej výchovy, pri ktorej sú dosahované oveľa kvalitnejšie výchovné výsledky, než pri školskej výchove.

Druhým dôležitým princípom jeho novej pedagogiky bolo jej obsahové chápanie, ktoré dával do protikladu s vtedajším zameraním sa len na vonkajšiu formu výchovných javov. Do tohto obsahového chápania zahŕňal Stuchlík aj pomoc ostatných vied, ktorých znalosti sú nevyhnutné pre kvalitné riadenie výchovných procesov – psychológie, biológie, etiky a pod. V tejto súvislosti poukazoval Stuchlík aj na závažnú úlohu správnej životosprávy ako jedného z predpokladov pre normálny vývoj človeka, na úlohu včasnej prevencie proti chorobám.

Pri realizácii tejto svojej koncepcie prirodzenej výchovy priorita mala byť kladená hlavne na školskú výchovu, predovšetkým na jej vnútornú racionalizáciu, pretože, ako vysvetľoval sám Václav Stuchlík, „lebo tú je možno uskutočňovať aj na ostatnej dedine s najjednoduchšími pomôckami. Prepychové pomôcky a najmodernejšie zariadenie školské nemôže mať dnes každá škola, ale len na učiteľovi záleží, či vládze uskutočniť racionalizáciu vnútornej práce pri nezmenenej vonkajšej organizácii“ (Stuchlík, 1935a, s. 2). Presadzovanie tejto vnútornej racionalizácie sa nemalo uskutočňovať dogmaticky, ale prostredníctvom riešenia zásadných otázok výchovy, jej aktuálnych problémov, teoretických východísk, na báze dialógu s učiteľmi i ostatnými čitateľmi.

K ucelenému vyjadreniu pedagogických názorov V. Stuchlíka slúžilo vydávanie publikácií v edícii „Za novú pedagogiku a výchovu“. Jej vydateľský program obsahoval nasledovné tituly: „*Pedagogické vedy*“ (1934), „*Obecná pedagogika*“ (1935), „*Obecná didaktika*“ (1936). Ich poslaním týchto publikácií nebolo len oboznamovať čitateľov s predkladanými názormi, ale najmä podnietiť ich k štúdiu vlastnej praktickej výchovnej činnosti a na tomto základe zhodnotiť správnosť opublikovaných reformných pedagogických názorov. Vydané publikácie sa zaoberajú uvedenou problematikou na 434 stranách a všetky diely boli vydané vo vlastnom náklade autora a za podpory jeho študentov.

Najvýraznejším informačným zdrojom v akcii „*Za novú pedagogiku a výchovu*“ (ďalej ZNPav) bol časopis s rovnakým názvom ako celá akcia, s podtitulom List Obce racionálnej výchovy. Jeho vydavateľom a redaktorom bol Václav Stuchlík. Časopis vychádzal štyrikrát v roku (marec, jún, september, december), od apríla 1935 – prvé číslo vyšlo v apríli a nie v marci – do septembra 1938 (spolu 15 čísel). Časopis bol prevažne určený odborným pedagogickým pracovníkom a učiteľom. Cieľom vydávania časopisu bolo vysvetľovať pedagogické reformné názory Václava Stuchlíka a členov neskôr vzniknutej Obce racionálnej výchovy, propagovať celú reformnú akciu, ziskávať nových sympatizantov s týmto smerom, aktuálne dopĺňať informácie knižných titulov, ktoré boli plánované na vydávanie v rámci celej reformnej akcie, ako aj praktická aplikácia teoretických názorov z prezentovanej pedagogickej teórie.

Okrem toho sa časopis chcel zamerať aj na informovanie o vydávaní najnovších publikácií z oblasti výchovy, rovnako však za dôležité považoval aj vracať sa „do minulosti k takým literárnym zjavom, ktoré usmerňovali vychovávateľskú prítomnosť“ (Stuchlík 1935a, s. 2). Široko koncipovaný zámer tohto časopisu sa javí aj z hľadiska záberu otázok, ktoré sa mali týkať školskej, rodinnej i mimoškolskej výchovy.

Pre rozvoj celej akcie *Za novú pedagogiku a výchovu* hrala významnú úlohu Obec racionálnej výchovy, ako voľné združenie pedagogických pracovníkov, ktoré vzniklo v júni r. 1935. O jej vzniku informoval časopis vo svojom 4. čísle, kde bol stanovený aj jej cieľ: „Riešiť praktické pedagogické otázky pod zorným uhlom pedagogických zásad, vzniklých z vedeckých prác Obce racionálnej výchovy, lebo je potrebné uvedomiť si to, že každý sebamenší výchovný počin je treba riadiť z hľadiska vedeckého“ (Stuchlík 1935c, s. 64).

V. Stuchlík nepatril k vedúcim osobnostiam nášho pedagogického myslenia svojej doby a i tak si zvolil náročnú úlohu – vypracovať celkovú novú koncepciu pedagogiky. Podujal sa na to ako zapálený a obetavý učiteľ, schopný pozrieť sa na pedagogickú vedu novým pohľadom cez princípy reformného pedagogického hnutia, snažil sa poskytnúť impulzy pre zmenu školy a výchovy detí. Tento Stuchlíkov zámer i z dnešného pohľadu treba hodnotiť zvlášť vysoko. Nič na tom nemení ani skutočnosť, že nakoniec nenašiel nasledovníkov a nestretol sa s priaznivým prijatím svojej celkovej koncepcie.

#### **4 Reformná pedagogická činnosť v Košiciach a okolí**

Spočiatku sa návštevy zlínskych škôl obmedzovali na 2–3dňové hospitácie. Z košického okresu bol najagilnejším propagátorom a organizátorom takýchto spočiatku krátkodobých návštev Martin Orišek, školský inšpektor pre obvod Košice II. Významným počinom preto bola dohoda, v ktorej riaditeľ S. Vrána a zlínski učitelia súhlasili s predĺžením hospitácií slovenských učiteľov na dĺžku jedného mesiaca. Štruktúra hospitácie sa tak obohatila i o praktické vyučovanie slovenských učiteľov na týchto školách a obsah mesačnej hospitácie pozostával z teoreticko-praktickej trojtýždňovej prípravy a týždenného priameho vyučovania na zlínskych pokusných školách za prítomnosti domáceho učiteľa. Nezanedbateľným momentom pri týchto mesačných študijných stážach slovenských učiteľov bola i skutočnosť, že Referát MŠaNO v Bratislave pre tento účel udeľoval učiteľom platenú študijnú dovolenku.

K učiteľom-reformistom v Košiciach patrili napr. Anton Siegfried, ktorý od začiatku škol. r. 1934/1935 začal na tunajšej dievčenskej meštianskej škole vyučovať pomocou metódy individuálneho samoučenia. Žiačky rozdelil na základe testov do dvoch skupín (A a B) a každej z nich bola prispôbená učebná látka. Pre nedostatok učebníc boli návod a úlohy, rozdelené osobitne do dvoch skupín, zadávané na tabuľu a individuálne spracovávané žiačkami. Po zvládnutí učiva nasledoval kontrolný test a v každom štvrtroku skúšobné testy. Takýto prístup zvolil A. Siegfried pri výučbe predmetov III. odboru, tj. počtov, merania a čiastočne i pri kreslení. Individualizácia pri zvládnutí učiva bola striedaná kolektívnou výchovou, ktorej zámerom bolo dbať na spoločné ciele, prácu v prospech celého kolektívu a dávala možnosť vyniknúť žiačkam zo slabšej skupiny v iných školských aktivitách, než v uvedených predmetoch. Tomuto cieľu slúžila i činnosť žiackej samosprávy.

Na Židovskej ľudovej škole v Košiciach sa učiteľ Rudolf Spira sa pokúšal diferencovať výučbu pri vyučovaní slovenského jazyka. Tí žiaci, ktorí zvládli učivo a správne vypracovali kontrolný test, pokračovali podľa návodu samostatným štúdiom. Pre žiakov, ktorí v teste neuspeli, boli určené hodiny na spoločné opakovanie. Pre slabších žiakov, ktorí ani po tomto opakovaní nezvládli predpísanú učebnú látku, zriadila žiacka samospráva podporné vyučovanie. Jeho podstatou bola pomoc najlepších žiakov, ktorí sa striedali po mesačných intervaloch, slabším žiakom. Pomoc sa vykonávala podľa základných prvkov učiva, ktoré spracoval R. Spira. Žiacka samospráva na ško-

le pozostávala z dvoch starostov, zvlášť pre chlapcov a zvlášť pre dievčatá a jej ďalšími členmi boli: knihovník, pokladník, zástupca pre podporné vyučovanie, pre časopisy, pre šatne, členovia športovej rady, kontrolór poriadku a čistoty, členovia žiackeho súdu. Samospráva bola volená každý mesiac, po správach jednotlivých zástupcov žiakov o svojich oblastiach. Starostovia boli volení verejnou voľbou, ostatní členovia samosprávy tajným hlasovaním. Dvakrát, alebo trikrát v týždni sa ranné vyučovanie začínalo rozprávaním žiakov o prežitých príhodách, udalostiach z okolia, resp. aktuálnymi správami z domova i zo sveta.

## 5 Záver

Reformné pedagogické hnutie v období existencie Československej republiky poukázalo na bohatosť a rôznorodosť výchovno-vzdelávacích metód a prístupov, ktoré používali vo svojej každodennej činnosti učitelia – propagátori tohto hnutia. Ich práca nebola výsledkom príkazov z nadriadených školských orgánov, naopak, bola prejavom ich vlastného záujmu o skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu, ich snahy o vlastný odborný rast, ich úsilia priblíženia školy každodennému životu. Mnichovské udalosti a roky II. svetovej vojny prerušili sľubne sa rozvíjajúcu činnosť učiteľov v Čechách i na Slovensku a znamenali vlastne zánik všetkých pokusných škôl a tried.

Zavedenie pokusných škôl na Slovensku nebol proces automatický, ktorý prijali všetci učitelia s nadšením a pochopením. Tak, ako pri všetkých reformách, meniacich starý, zaužívaný systém práce, i pri presadzovaní reformných myšlienok bolo nutné vynaložiť nemálo úsilia pre možnosť ich pokusného overovania v jednotlivých školách, resp. aspoň v triedach škôl na Slovensku.

Po ukončení vojny sa stredom záujmu stala celková orientácia československej školy, ktorá sa dostala pod vplyv sovietskej koncepcie. Pokusy o obnovenie myšlienok reformného pedagogického hnutia z obdobia predvojnovnej ČSR stroskotali na politicky presadenej línii štátnej jednotnej školy, vnútorne nediferencovanej. Víťazstvom socialistických ideí sa radikálne zmenil pohľad i na reformnú pedagogickú aktivitu, ktorá sa začala hodnotiť z pozície nepriateľskej koncepcie. Nezaslúžená kritika, ktorá bola vyjadrená najmä začiatkom 50. rokov, vopred odsúdila akékoľvek snahy, ktoré by mohli viesť k oživeniu tak potrebného pokusníctva na školách.

Spoločensko-politické premeny po novembri r. 1989 opäť umožnili diferenciáciu školských inštitúcií a pohľadov na výchovu a vzdelávanie. Reformné pedagogické hnutie i dnes môže byť inšpiráciou pri snahách o premenu klasickej školy a vyučovania.

### Literatúra

- GMITRO, Š. Exkurzia učiteľov na reformné školy v Zlíne a v Brne. *Šariš*, 1936, roč. 7, č. 19, s. 2-3.
- JANUS, H. Z histórie nášho školstva. Reformné hnutie. *Učiteľské noviny*, 1997, č. 24, s. 11.
- JUSKO, A. Prvý zjazd slovenských reformistov. *Naša škola*, 1934/1935, roč. 10, s. 318-319.
- KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.
- LUKÁČ, E. *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku*. Prešov: Filozofická fakulta PU, 2002.
- MIKLOVIČ, E. Reformné pedagogické hnutie v Trnavskom okrese. In *Zborník Pedagogickej fakulty v Bratislave so sídlom v Trnave. Pedagogika V*. Bratislava: SPN, 1969, s. 91-113.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- PŘÍHODA, V. Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra. *Školské reformy*, 1928, roč. 10, č. 1, s. 1-8.
- PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930.
- RÝDL, K. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum, 1992.
- STUCHLÍK, V. Priatel'ia. *Za novú pedagogiku a výchovu*, 1935, roč. 1, č. 1, s. 1-3.
- STUCHLÍK, V. *Za novú pedagogiku a výchovu. II. diel: Obecná pedagogika*. Prešov: tlačou F. Bartoša v Přerově, 1935.
- STUCHLÍK, V. Správy. *Za novú pedagogiku a výchovu*, 1935, roč. 1, č. 4, s. 64.
- ŠPÁNIK, J. Prvá pokusná škola slovenská. *Pedagogický zborník*, 1935, roč. 2, č. 5-6, s. 167-173.
- ŠPÁNIK, J. Zjazd priateľov školskej reformy v Trnave. *Pedagogický zborník*, 1935, roč. 2, č. 4, s. 140-141.

**Kontaktní adresa**

Doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.  
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie  
Fakulta humanitných a prírodných vied  
Prešovská univerzita v Prešove  
Ul. 17. novembra 1  
080 01 Prešov  
e-mail: [eduard.lukac@unipo.sk](mailto:eduard.lukac@unipo.sk)

# OTÁZKA PROFESIONALIZACE MAĎARSKÝCH UČITELŮ NÁRODNÍCH ŠKOL NA PŘÍKLADU ENCYKLOPEDIÉ VÝUKY NA NÁRODNÍ ŠKOLE V LETECH 1913–1915

András Németh

## **Anotace**

Článek se zabývá otázkou profese učitele, jejího utváření v kontextu konstrukce moderního vědního pedagogického kánonu v Maďarsku v mezi-válečném období. Pozornost se zaměřuje na hlavní proudy daného období, které sehrály relevantní roli při konstrukci profesní identity maďarského učitelstva.

## **Klíčová slova**

Encyklopedie výuky na národní škole, profesionalizace učitele, Maďarsko, vzdělávání učitelů, reforma školství, hygiena, rasa, eugenika, empirická pedagogika, empirická psychologie, diskurs.

## **The Issue of Professionalization of Hungarian National School Teachers Examined in the Encyclopedia of Teaching at National School in 1913–1915**

## **Abstract**

The article deals with the question of the profession of a teacher and its shaping in the context of the construction of a modern field of educational canon in Hungary in the interwar period. Attention is focused on the main streams of the period, which played a relevant role in the construction of the professional identity of Hungarian teachers.

## **Keywords**

Encyclopedia of Teaching at National School, increase of professionalism of teachers, Hungary, teacher education, educational reform, hygiene, race, eugenics, empirical pedagogy, empirical psychology, discourse.



## 1 Úvod

Ve druhé polovině 19. století se tvoří u dvou skupin pedagogů (u učitelů národních škol a učitelů vyšších škol – tedy škol vyššího sekundárního stupně) dvě „kultury učitelů“, které se funkčně a organicky vyvíjejí, ale odlišují se v četných podstatných rysech a právě tak se také liší odborné znalosti těchto pedagogů (Németh 2005, 2007). Je to proces probíhající v různých částech Evropy asi od konce 18. století do přelomu 20. století, který se s jistým časovým posunem shoduje se vznikem moderních národních států. Jedná se o situaci vedoucí k vytvoření duálních vzdělávacích systémů odlišných pedagogických povolání a v rámci univerzitních věd vede k vytvoření pedagogické vědy.

Důležitými prvky tohoto procesu je otázka utváření profese učitele, která integruje pedagogické vědomosti a reflektuje symbolický a objektivní svět, oblasti a obsahy vědění daného oboru. V rámci těchto dějů sledujeme konstrukci obsahů povolání, které se mohou interpretovat jak na specificky verbální, tak také na nonverbální úrovni (legitimní formy chování pedagogů), dále jsou konstruovány jejich symbolické oblasti (např. odborné vědomosti a rituály charakteristické pro povolání).

Jak zjišťuje Bourdieu, nabízí vědecká díla, která v dané době vyšla, specifický mentální prostor těm, kteří v dané oblasti působí. Tento prostor stanovuje jisté intelektuální orientační body pro problémy, které jsou v něm dominantní a často spojené s úsilím významné osobnosti oboru, a utváří universum dané v paradigmatech. Současně tento prostor určuje systém znalostí, které je nutné si osvojit (ve vztahu k dané činnosti profese), které ale ne vždy najdou vědomé použití. Tento prostor plní pro jeho účastníky funkci společného koordinačního systému, ve kterém mají stěžejní roli zásadní dobové vědecké spisy a osobnosti oboru, i když o sobě nemusí být podrobně zpraveni (Bourdieu 2002, s. 49).

Príspevek si tedy klade za cíl analyzovat významné a specifické prvky tohoto dynamického procesu sebereflexe v Maďarsku. Analýza se zakládá na reflexi významu, využití a míry rozšíření významné maďarské odborné příručky, která tvořila jistý pedagogický kánon pro učitele národních škol na přelomu století. Jedná se o Encyklopedii výuky na národní škole. Hledáme odpověď na otázku, které referenční rámce našly uplatnění při utváření odborných vědomostí moderního maďarského učitele na národní škole počátkem 20. století a při formulaci symbolických oblastí daných v různých vědeckých pracích a v jejich specifickém vědeckém prostoru.

Musíme proto v průběhu zkoumání utváření profese učitelů národních škol najít odpověď na to, jakým způsobem vzniká onen prostor relevantní pro jejich potřeby, jaké proudy epochy lze uzнат jako vědu a jak formují epochu a její aktéry, jaká reprezentativní vědecká díla určují jazyk vědního oboru. Díky tomuto hledisku shrneme ty vědecké výsledky, které dávaly učitelům na národní škole nejdůležitější směr pro jejich orientaci determinovanou kulturním a vědeckým kapitálem. Prvořadý aspekt v námi zkoumaném procesu konstrukce vědění v rámci procesu utváření identity učitele představuje určení dobových vědeckých proudů, které ztělesňují rozhodující směry, tj. poskytují novým zástupcům povolání jistý referenční bod. Přitom je nutné již na počátku podotknout, že oblast recepce určující moderní odborné vědění maďarských učitelů národních škol nalézali redaktoři odborné encyklopedie v různých zahraničních vědeckých a prakticky orientovaných reformních hnutích.

## **2 Krátká historie vývoje povolání učitele na národní škole po roce 1867 v Maďarsku**

Po rakousko-uherském vyrovnání z roku 1867 se jevilo jako priorita nové uspořádání národního školství jak v Maďarsku, tak také v Rakousku. V roce 1868 přijímá maďarská vláda zákon o národních školách (GA 38/1868), který poprvé obsahuje všeobecnou školní povinnost pro šesti až dvanáctileté děti, na kterou navazuje tříletá opakovací škola. Vedle šestitřídní národní školy byla zavedena také vyšší národní škola a občanská škola jako pokračovací instituce. V posledních letech 19. století se rozšířily na základě institucionalizace moderního duálního školství zejména šestitřídní národní školy. Počet škol vzrostl mezi lety 1869 a 1914 ze 14 000 na 17 000, počet učitelů z 18 000 na 34 000, počet žáků ze 729 000 na více než dva miliony. Tato dynamická tendence dokazuje, že v roce 1869 navštěvovalo 50 % školou povinných dětí mezi 6. a 12. rokem národní školu, zatímco v roce 1890 stoupl počet na 81 % a v roce 1913 na 85 % (Romsics 2000, s. 39).

Mezi učiteli národních škol a učiteli vyšších škol byly zásadní rozdíly, které se dále projevovaly v druhu vzdělání a veřejné prestiži učitelů. Zákonem o národních školách z roku 1868 získávali učitelé národních škol vzdělání v Maďarsku ve školách na nižší úrovni školského systému. Tradice maďarského vzdělávání učitelů na odborné škole se zachovala, ale jejich vzdělávání bylo v souvislosti s vydáním zákona zkvalitněno a rozšířeno – od tříletého k čtyřletému (1881–1920), popř. pětiletému (1881–1920) cyklu (Németh 1990, s. 4).

### 3 Nový indikační faktor: Urbanistická reforma v Budapešti

V recepci a později v rozšíření těchto směrů, které konkurovaly oficiálnímu výchovně vědeckému pojetí, hráli učitelé národních škol a učitelé učitelských ústavů, kteří tvořili elitu této společnosti učitelů v Maďarsku, stále významnější roli. Význam této profesní skupiny se ukázal především v recepci moderních psychologicko-pedagogických proudů, které zažily svůj rozkvět na přelomu století. Dále došlo k rozšíření pedopsychologického výzkumu v Maďarsku. Učitel budapeštského Státního učitelského ústavu László Nagy (1857–1931) a jeho spolupracovníci založili v roce 1906 Maďarskou společnost pro výzkum dětí. Přitom očekávali od rozšíření moderních pedagogicko-psychologických snah – podobně od zahraničních reprezentantů tohoto směru (Depaepe 1993) – zdůvodnění výchovné vědy na experimentálním, empirickém základě a rozšíření nových pedagogických názorů. Aby mohli rozšiřovat pedagogické pojetí zaměřené na dítě, konaly se kurzy dalšího vzdělávání pro praktikující učitele a vydávaly se knihy a časopisy: od roku 1907 vycházel za redakce László Nagy nezávislý časopis maďarské pedopsychologické společnosti „A gyermek“ (Dítě). Mimo hlavní město vznikla nová centra dětských studií (Köte 1987).

Zvláštní element tohoto procesu představuje skutečnost, že v pozadí nestály státní reformy vzdělání, ale urbanizace velkoměsta, městské politické reformy Budapešti. Reformní myšlenky v oblasti pedagogiky se prolínaly v odborných a emancipačních hnutích učitelů národních škol i v městskopolitických reformách Istvána Bárczy. István Bárczy, liberální primátor města, stál v čele metropole v letech 1906 až 1918. V tomto období, epoše Bárczyho, se město vyvíjí ve světové velkoměsto. Většina budov „primátora stavitele“ jako školy, veřejné budovy a nájemní domy stojí dodnes.

V této epoše došlo v Budapešti k vybudování moderní městské správy, komunálního systému, městské hromadné dopravy či veřejného osvětlení. V rámci sociálního a kulturně-politického programu se začalo s výstavbou početných malých bytů a škol. Byly podniknuty významné kroky pro rozšíření vzdělávání dospělých. V roce 1910 vznikla v Budapešti moderní síť knihoven. Rozsáhlá stavba škol tvořila po roce 1909 důležitou část Bárczyho kulturně politického programu, v jehož rámci bylo postaveno 36 nových škol a početné školní budovy byly renovovány. Tak vzniklo v této době v Budapešti 55 škol a 967 nových tříd. Ke školám patřily také služební byty. Bylo postaráno rovněž o vytápění budov, o zařízení tříd a vybudování školních dvorů a střešních teras. Dále vznikly dílny, ve kterých se vyráběly učební

pomůcky. Výsledkem těchto změn bylo značné zlepšení vybavení veřejných škol v hlavním městě.

Významným prostředkem spolupráce byl časopis *Národní vzdělávání*, tiskový orgán vzdělávací reformy, který byl založen s podporou primátora v roce 1906. Časopis vycházel do roku 1918 (po roce 1912 pod názvem *Nový život - Új Élet*). Nesloužil jen jako fórum pedagogů v hlavním městě, ale stal se i tiskovým orgánem kulturní politiky a vzdělávání Bárczyho programu. Dalším duchovním centrem různých reformních snah a reformní pedagogiky ve službě vzdělávací a školní reformě v Budapešti byl *Pedagogický seminář pro další vzdělávání učitelů*, který vznikl v roce 1912 pod vedením Ödön Weszely a jehož fungování je datováno až do konce druhé světové války (Németh 1990, s. 13-14).

V tomto prostředí vyšla v letech 1911 až 1915 *Encyklopedie výuky na národní škole*. Byla určena pro maďarské učitele národní školy, jejichž počet vzrostl na přelomu století na více než 40 tisíc. Encyklopedie se pokusila shrnout všechny současné znalosti v oblasti pedagogiky a školní správy, které byly nutné pro moderního maďarského učitele národní školy (Németh 1999).

#### **4 Proces konstrukce moderních odborných poznatků pro učitele národní školy**

Jedním z důležitých prvků při utváření profese učitele je otázka konstrukce odborného pedagogického jazyka a vědního profilu dané profese. Přitom se jedná o položení základů odborných vědních obsahů s vědeckým nárokem, dále o ověření k praxi se vztahující definice a jejího vztahu k profesní odpovědnosti. Nová interpretace tohoto formujícího se „profesního“ světa mění, popř. ovlivňuje poměr k prostoru, k času, ke kauzalitě a také ke společnosti. Můžeme také říci, že procesy konstrukce vědění etablojí při vytváření profese současně nové společenské a symbolické prostory, časové dimenze a obsahy pojmů.

V *Encyklopedii výuky na národní škole* emancipující se maďarské profese učitele národní školy se ukazuje implicitní antropologické předjímání nových pedagogických znalostí. Encyklopedie je tedy symbolické dílo o odborném sebedefinujícím se procesu maďarských učitelů národní školy, který se vyvíjel podle výše uvedeného principu. Na jejích stránkách se rozvíjí zvláštní universum učitelů národní školy, které bylo konstruováno podle požadavků modernizace hlavního města a současně v plném souladu s pedagogickými koncepcemi. V centru pozornosti stojí žák, kterého je třeba vy-

chovávat v maďarských školách, potažmo úkoly a požadavky na vzdělávání a výchovu maďarského národa. Podle profesní sebeinterpretace nacházející se v díle, je k úspěšné výchově a vzdělávání národa zapotřebí dobře vzdělaných odborných sil specialistů národních škol, kteří vykonávají svou práci dle vědeckých výsledků a jistě (Körösi/Szabó 1911).

S ohledem na výše uvedené cíle a úkoly se snaží Encyklopedie mimo jiné detailně představit různé praktické zahraniční reformní iniciativy. K výkladu těchto pojmů formulují tehdejší pedagogická hnutí četné principy, které podporují také experti maďarské národní školy. Z těchto je nejvýznamnější tzv. hygienický diskurs.

#### **4.1 Hygienický diskurs**

Mladší analytická díla tvrdí, že hygienický diskurs, jehož náboj pochází z darwinistického obrazu světa a člověka, stál rovněž v centru tehdejší pedagogické diskuze. Hygiena bylo jedno z „kouzelných“ slovíček epochy s pohnutou historií. Moderní hygiena bylo od osvícenství vědění, které popisovalo poměr člověka k materiálním podmínkám jeho fyzické existence a uvádělo individua a představitele společenského dění k regulaci těchto podmínek. Bylo tedy obrovským polem vědomostí, praktik a technik. Hygienici 19. století strukturovali své vědomosti tak rozsáhle, že se prakticky všechny faktory životního prostředí objevovaly jako možné příčiny zdraví a nemoci. Novou vůdčí myšlenkou je normalita, která se prosazuje v 19. století a proniká také do různých společenských oblastí. Do pojmu normy spadají kategorizace a vyloučení, příslušnost a disciplína a tak se konstituuje pole, které je určeno protikladem mezi normálním a patologickým. Na tomto poli jsou interpretovány novým způsobem jak tělesné fenomény, tak společenské jevy nejrůznějšího druhu a jsou vystaveny tlaku normování (Sarasin-Tanner 1998, s. 20, Sarasin 2001, s. 17).

Rovněž pro hnutí školní hygieny je ústředním pojmem normalita (normou je poměřováno chování, písmo, školní oděv, vybavení škol, stavby školních budov či jejich osvětlení). Normalita stále silněji znamená předepsanou normu a měřitelný průměr, který může být zkoumán také experimentálně. První výzkumy duševního výkonu, pozornosti a paměti tvoří most ke kvantitativním metodám experimentální pedagogiky na začátku 20. století. Z diskuzí školní hygieny vycházejí také důležité impulzy pro vznik speciální pedagogiky a pro otázky sociální ochrany mládeže. Později hnutí zahrnuje také více sociálních aspektů, když se zabývalo otázkami „mravního zdraví“

či sociálního zanedbávání. Tak existovala souvislost mezi školní hygienou a nově vznikajícím sociálním hnutím v důrazu na zlepšení životních podmínek nižších sociálních vrstev, dětí a mladistvých (Kost 1983, s. 169; Stoß 1998, 2000; Freyer 1998; Oelkers 1989, s. 249; Hopf 2004, s. 27–29).

V maďarské Encyklopedii se nachází více než osmdesát hesel, která ukazují silnou recepci různých směrů hnutí školní hygieny. Hesla se věnují kvalitě, poloze, velikosti a vybavení školy a třídy, teplotě, větrání, čištění prostor, formě a velikosti školních lavic, otázkám držení těla, zřizování odpočinkových míst, vybavení sanitárních zařízení. V souvislosti s tím se zabývá několik hesel Encyklopedie „tělesnými“ nebezpečími dětí: infekčními nemocemi, epidemiemi a jejich předcházením, odpovídajícím větráním tříd, tělesnou hygienou a školními lázněmi. Jiné nebezpečí, které mělo ohrožovat zdraví dítěte, bylo chybné držení těla a jeho případná náprava – tělesné cvičení. Celá jedna kapitola se zabývá například tuberkulózou, jedním ze základních nebezpečí té doby, a jejím léčením a předcházením tomuto onemocnění ve škole.

Nově vzniklé speciální úkoly učitelů národní školy představují boj s těmito tělesnými nebezpečími a otázky zdraví na školách (nemoci žáků a učitelů, vnější podmínky zdraví dítěte, zdravotní stav žáků: tělesný růst, deformace páteře, sluch a zrak, chudokrevnost atd.). Škola, jako pedagogické místo konstruované zvláštním způsobem, se zabývá především praktickými otázkami, jako je vybavení školy (školní budova, nábytek a jiné předměty zařízení, zahrada školy, botanická zahrada nebo akvárium, školní dvůr).

## **4.2 Rasová hygiena - eugenika**

Druhým centrálním faktorem epochy, také silně přijímaným v Encyklopedii, byla rasová hygiena popřípadě eugenika, sociálně biologické společensko-politické učení o „genetickém zlepšení“ člověka. Vzniklo ve dvou posledních desetiletích 19. století. Do doby vzniku a formování eugeniky jako vědeckého učení a sociálně-politického hnutí spadají také začátky transformačního a modernizačního procesu, v jehož průběhu byla přetvořena péče o chudé 19. století v sociální pečovatelsví a sociální péči. Eugenika jako učení a program „genetického zlepšení“ člověka a společnosti se nacházela v konkurenčním postavení k modernímu programu výchovného a sociálně pečovatelského zlepšování člověka. Centrálním bodem kritiky rasové hygieny bylo, že sociální pečovatelsví a sociální péče, dále všechny so-

ciálně ochranné systémy, patřily k hlavním příčinám různých sociálních problémů, které se právě řešily. Moderní sociální zařízení a sociální akce ve spojení s humanitní medicínou měly mít eugenicky nanejvýš nežádoucí vedlejší efekt, že „mrzáci“ a „slabomyslní“, „zvláštní žáci“ a „nepřizpůsobiví chovanci“, „zločinci“ a „asociálové“, „psychopaté“ a „duševně nemocní“, „alkoholici“ a „vyhýbající se práci“, „nemanželští“ a „prostitutky“ – všemi označování nadřazeným pojmem „méněcenní“ – nejen že měli přežívat, ale že svou nežádoucí „méněcennou“ dědičnou výbavu měli předávat cestou rozmnožování, a tak dědit sociální problémy a umožňovat je. Biologický redukcionismus eugenického obrazu světa připisoval sociálnímu okolí při vzniku sociálních problémů jen velmi malý význam. Ty měly být způsobeny v jazyce eugeniky zejména nadprůměrným rozmnožováním „méněcenných“ (Reyer 1991, s. 9). Dle nacionálních a eugenických představ měly být řešením v evropských vzdělávacích a výchovných konceptech snahy o výchovu vycházející z pohledu, že „posilováním metafory čistoty národního těla a národní tělesné jednoty může jednotlivec založit vlastní hodnotu a smysl života“ (Kasper 2007, s. 28).

Z hlediska rasové hygieny se v Encyklopedii objevila různá „společenská rizika“ respektive společenská nebezpečí, jako chudé dítě nebo pracující dítě. Jiné prvky, které dítě měly ohrožovat, představují hesla alkoholismus – děti v hospodě, dále kouření, dítě a kouření, morální imbecilita, později kriminální dítě. Četná další hesla se zabývají různými metodami obrany proti těmto nebezpečím a zdůrazňují roli učitele národní školy v této oblasti: horizont doporučených terapií (jak to naznačuje více hesel) probíhá od rodičovských schůzek přes návštěvu kostela až k patronátu, popřípadě až k sexuální výchově. Úkoly učitele národní školy se popisují ve dvou dalších heslech – sociální úkoly učitele a společenská ochrana dítěte.

### **4.3 Experimentální pedagogika, výzkum dítěte**

K účinnému boji proti různým nebezpečným prvkům dětského vývoje, k žádoucímu vlivu na dětské projevy potřebuje expert národní školy vědecky zdůvodněné znalosti o dítěti. Různá hnutí daného období sehrála důležitou roli v tom, že bylo vědecky zdůvodněno povolání učitele národní školy. Hnutí sehrála důležitou roli při reformě vědomostí učitelů národní školy, přispěla k upozadění tradičního kánonu oproti „novým/moderním“ poznatkům.

Hledanou novou instancí byla po medicíně a hnutí školní hygieny kolem roku 1900 empirická psychologie a psychologický výzkum dětí a mládeže.

Vedle hesel hnutí školní hygieny tvořily empirická psychologie a psychologický výzkum dětí a mládeže druhou největší skupinu hesel Encyklopedie (asi 60 hesel). To ukazovalo recepci různých oblastí výzkumu dětí a experimentální psychologie, zejména experimentální pedagogiky Meumanna a Laye.

#### **4.4 Reforma života – reformní pedagogika**

Ohledně působení antimoderních reformních hnutí doby, především reformy života, se rozšířilo v kruhu učitelů národní školy pojetí, že neadekvátní činnost školy ohrožuje zdravý dětský vývoj a že je jedním z nejdůležitějších úkolů učitelů národní školy zachránit dítě. Tak hrála také reformně pedagogická sémantika důležitou roli v profesních znalostech moderních učitelů národní školy. Po kritice herbartismu a po vlivu experimentální pedagogiky našly pedagogické vědomosti učitelů národní školy v reformně pedagogických myšlenkách nakonec svou moderní a legitimní podobu. Tato sémantika přinesla nová „kouzelná“ slova. Právo dítěte se stalo novým regulačním principem a základem profesní etiky. Pedagogický vztah jako sociální místo měl napomoci toto právo uskutečňovat. Tyto principy pomáhaly při záchraně dětí pomocí minimalizace rizikových faktorů ve škole i mimo školu (Tenorth 1992, s. 369–370).

Viděno v tomto kontextu se objevují v Encyklopedii četná další hesla, která svědčí o vlivu reformní pedagogiky a reformy života. Pedagogická encyklopedie se pokouší k těmto novým úkolům moderny v Maďarsku detailně představit různé praktické zahraniční a nemaďarské reformní iniciativy. Podán je tak přehled o různých reformních školách dané doby, především o anglickém hnutí „New School“, a v reakci na to vznikající národní pedagogické reformní koncepce a reformní myšlenky (Abbotsholme, Ecole des Roches, venkovský výchovný ústav, reformní škola, Parkerova škola, pracovní škola, lesní škola, skauting aj. Németh 2002).

K „pedagogickým hrdinům“ maďarských učitelů národní školy, kteří se nacházeli na cestě legitimizace své nové pedagogické identity, přichází noví hrdinové, kteří vyjadřují pozitivistické pojetí vědy a také způsob pozorování světa či životní pocit epochy a kteří současně také reprezentují „novou výchovu“. Jsou reprezentanty experimentální vědeckosti, popřípadě vedou-



cími postavami reformy společnosti a života, zástupci uměleckých směrů a pedagogických tendencí epochy (Comte, Bain, Spencer, Schopenhauer, Nietzsche, Ruskin, Ibsen, Tolstoj, Ellen Key, Dewey) i reprezentanty experimentální psychologie a pedagogiky (Ebbinghaus, Wundt, Meumann, Lay), studií dítěte, popřípadě dětské psychologie (Binet, Claparède, Groos, Sikorsky, Gaupp). Tito noví hrdinové připravují století dítěte. Lepší znalosti o dítěti měly umožnit realizovat školu a výchovu odpovídající potřebám dítěte a tak také minimalizovat rizika a nebezpečí v dětství.

## 5 Závěr

Na základě našich analýz můžeme shrnout, že *Encyklopedie výuky na národní škole* je z hlediska nového pojetí vědomostí maďarských učitelů národní školy významným dílem na cestě ke konstrukci autonomního odborného prostoru. V Encyklopedii jsou formulovány odborné vědomosti, které se prosazují ve vědeckém diskursu počátkem 20. století a odpovídají novému odbornému etalonu a odborným vědomostem učitelů národní školy, přičemž se skládají někdy ze zdánlivě protikladných prvků. Jsou v ní popisovány proudy a hnutí pozitivistické orientace zdůvodňující moderní vědeckost, stejně jako snahy hygienického diskursu, dále výsledky experimentální pedagogiky a pedopsychologických studií. Vedle toho se dále objevují společensky ostře formulované rétorické prvky zdánlivě protikladné ideologie reformy života a reformní pedagogiky. Tyto dobové snahy tvoří společně základ nových vědomostí učitelů národní školy, jejich etických očekávání a jejich kompetence.

V tomto procesu konstrukce vědění daného oboru dostává myšlenka všeobecné platnosti záchrany reformy života silný normativní obsah, který získává silnou pedagogickou orientaci a objevuje se jako metafora záchrany dítěte. Takové vědění má zabezpečit ideologické pozadí žádoucí odborné pedagogické práce, která má pozitivní emoční náboj. Je konstruováno ve vztahu k nové vědeckosti, k významu dětských studií, které se zakládají na empirických měřeních – hodnoceních (výzkum výkonu, pozornosti a vybavování), popřípadě s ohledem na empirické principy pedagogiky. Diskurs o hygieně, který se objevuje v 19. století, ovlivnil procesy konstrukce vědomostí učitelů ze dvou směrů. Objevuje se v něm implicitním způsobem základní potřeba účinného pracovního výkonu moderní evropské společnosti, která zdůrazňuje zvládnuté a kontrolované lidské tělo, popř. tělesné a du-

ševní zdraví. Škola musí v procesu institucionalizace – za pomoci pokroku ve zdravotnictví – posilovat tělesnou a duševní ochranu dítěte a stanovit si za úkol zabezpečit zdravotní a morální ochranu žáků.

Podle vlastní definice Encyklopedie je odborník národní školy klíčovou postavou při realizaci očekávaných úkolů, které byly dříve popsány v odborném diskursu. Ideologické a etické motivy nových odborných vědomostí, které se v té době vytvářejí, jsou podpořeny motivem záchrany, který je reflektován různými pedagogickými reformními hnutími a pochází z rétorických prvků reformy života. Předpoklad výsledku „záchrany dítěte“ není jen posláním, ale opírá se o znalosti o dítěti, které jsou vědecky zdůvodněny a spočívají na empirické psychologii a pedagogice, popř. na pedopsychologických studiích.

### **Liteartura**

BOURDIEU, P. *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről.* Budapest, 2002.

DEPAEPE, M. *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940.* Weinheim: WSV, 1993.

GERGELY, A. (ed.). *Magyarország története a 19. században.* Budapest: Osiris, 2003.

HOPF, C. *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2004.

KASPER, T. Das Völkische – das Ende der Aufklärung oder der Anfang der Ideologie. In Kurbacher, F. A.; Novotný, K.; Wendt, K. *Aufklärung durch Erinnerung.* Würzburg: Königshausen – Neumann, 2007, s. 23–32.

KÖRÖSI, L., SZABÓ L. (ed.). *Az elemi népoktatás enciklopédiája. Band 1.* Budapest: Franklin, 1911.

KOST, F. Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1983, roč. 30. s. 769–782.

KÖTE, S. *Egy útmutató pedagógus.* Budapest: Tankönyvkiadó, 1983.

NÉMETH, A. *A magyar tanítóképzés története.* Zsámbék: ZSTF, 1990.

NÉMETH, A. *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete.* Budapest: Osiris Kiadó, 2002.

- NÉMETH, A. A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 2005, č. 2, s. 17–32.
- NÉMETH, A. A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Pedagógusképzés*, 2007, č. 1–2, s. 5–26.
- OELKERS, J. Psychologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In Sarasin, P., Tanner J. *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19 und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main, 1998, s. 245–285.
- REYER, J. *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Freiburg, 1991.
- ROMSICS, I. *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó, 2000.
- SARASIN, P. *Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765–1914*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2001.
- SARASIN, P., TANNER J. (ed.). *Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main, 1998.
- STOSS, A. M. Zwischen Emphase, Kritik und Methodenbewusstsein: Schulhygiene, Medizin und wissenschaftliche Pädagogik im deutschen Kaiserreich. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 1998, č. 3, s. 561–581.
- STOSS, A. M. *Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933*. Weinheim: WSV, 2000.
- TENORTH, H.-E. Verbesserung des Argumentierens in der Pädagogik durch Argumentationsanalysen. In Paschen, H., Wigger, L. *Pädagogisches Argumentieren*. Weinheim: WSV, 1992, s. 357–375.

**Kontaktní adresa**

Prof. Dr. András Németh  
Eötvös Loránd University  
e-mail: nemeth.andras@ppk.elte.hu

# DEMOKRACIE A VŠEOBECNÉ VZDĚLÁVÁNÍ: ŠVÝCARSKÉ ŠKOLSKÉ REFORMY V 19. STOLETÍ

Jürgen Oelkers

## **Anotace**

Článek analyzuje význam a podobu švýcarských školských reforem v 19. století. Na základě představení stavu školství ve švýcarských kantonech na konci 18. století je poukázáno na zásadní změny v rozvoji školství, vzdělávání učitelů a řízení školství v průběhu 19. století. Článek vyzdvihuje význam lidových škol jako základní instituce vzdělávající masy švýcarského obyvatelstva v 19. století a rekonstruuje jejich etablování jako moderní vzdělávací instituce.

## **Klíčová slova**

Lidové školství, školské reformy v 19. století, Švýcarská konfederace.

## **Democracy and General Education: Swiss Scholl Reforms in the 19th Century**

## **Abstract**

The article analyzes the importance and form of Swiss educational reforms in the 19th century. A presentation of the basis of education in the Swiss cantons at the end of the 18th century reveals fundamental changes in the development of education, teacher education and management of education during the 19th century. The article highlights the importance of popular schools as basic institutions of mass education of the Swiss population in the 19th century and reconstructs their place as modern educational institutions.

## **Keywords**

Popular education, educational reforms in the 19th century, Swiss Confederation.

## 1 Švýcarské školství na konci 18. století

Velkým programem reformace bylo vzdělávání v křesťanském duchu, které mělo vést k osobně zodpovědné víře. Za tímto účelem měly ve všech obcích vzniknout školy, které by zajistily odpovídající výuku. Program se však až do začátku 19. století nepodařilo naplnit podle představ reformátorů. Důvodem byly mimo jiné dlouhodobě nepříznivé školské poměry i omezené finanční zdroje na vzdělávání nejen na venkově, ale právě i v bohatších městech, která měla a také chtěla podpořit reformaci zřízením vlastních škol. Snaž bylo dostatek, ale výsledky daleko zaostávaly za vtyčenými cíli. Neexistoval moderní stát jako nositel a garant vzdělávacího systému. K dosažení cílů chyběly dobře vybavené školy, stabilní finanční prostředky, učitelé se státním oprávněním, skutečná učitelská profese (nikoli jednotliví učitelé, kteří hájí své vlastní zájmy) a rodiče, kteří respektují povinnou školní docházku a platí školné.

Všeobecně lze říci, že nic z toho nebylo k dispozici ještě ani dvě století po Lutherových tezích. Vytvoření uvedených předpokladů nemohly zaručit městské ani církevní spolky a šlechtické rody převzaly zodpovědnost pouze za velmi privilegované školy. Stát v moderním slova smyslu ještě neexistoval, stejně tak nelze v této době hovořit ani o školském systému, neboť školy byly řízeny lokálně.

Nedostatečné vzdělávání bylo problémem až do vzniku státem řízeného školství, jak lze demonstrovat na příkladech ze Švýcarska z konce 18. století. Při zkouškách na jaře roku 1799<sup>1</sup> popisuje Samuel Dysli, burgdorfský švec a učitel rolnické školy<sup>2</sup> v jedné osobě, výsledky žáků. V jedné třídě vyučoval 34 chlapců a 26 dívek.<sup>3</sup> Žáci a žákyně byli ve věku mezi šesti a dvanácti lety a nebyli rozděleni do ročníků. Všichni docházeli do jedné třídy, která v podstatě tvořila celou školu. Koedukace byla nutností, neboť pro děti tohoto původu existovala pouze jedna škola. Možnosti vnitřní diferenciacce například

---

<sup>1</sup> Datace není zcela přesná, mohlo se též jednat o zkoušky na jaře roku 1800 (Schneider 1905, příloha IVb).

<sup>2</sup> Drobni rolníci byli závislí na majitelích půdy, kterou si od nich najímali. Školský okrsek Nurgdorf měl přibližně 15 000 obyvatel. Vyučovalo se 2 631 žáků, v průměru 85 na jednoho učitele (Schneider 1905, tabulka na s. 40/41). V Burgdorfu byla jedna dívčí škola, jedna škola hláskování a čtení a jedna rolnická škola (tamtéž, s. 44). Rolnické školy byly na úrovni vesnických škol (tamtéž, s. 47), tedy nediferencované.

<sup>3</sup> Jiným rukopisem byli zapsáni ještě další dva žáci (Schneider 1905, příloha IVb).

podle výsledků se nepoužívaly. Nebyla ani možnost postupu jednotlivých žáků a žákyň. Všichni jednoduše zůstávali celou dobu v jedné třídě.

Výsledky se hodnotily ve vztahu k učebním pomůckám používaným ve výuce, přičemž hlavní učební pomůckou byl *Heidelberský katechismus*, který byl vedle Helvétské konfese povolen roku 1618 jako symbolický náboženský spis. Dále se používal i *Úvod do křesťanské nauky*, učebnice pro úvod do katechismu, jejímž autorem byl farář bernské katedrály Isaak Siegfried. Dalšími pomůckami byly *Vybrané biblické příběhy* (1711) hamburského rektora Johanna Hübnera,<sup>4</sup> používané v bernském dotisku, a bernská *Knížka jmen*, podle které se učila abeceda a která se používala od roku 1727 (Schneider 1905, s. 129).<sup>5</sup> Kromě toho se vyučovaly i další biblické texty, především žalmy, které žáci museli opisovat. Krátké pasáže se učili opakováním, četba v dnešním slova smyslu ani psaní vlastních textů nebyly předmětem výuky. Žáci měli i přesto při výuce velké obtíže a dělali velmi malé pokroky. Často nebylo možné zajistit všem plynulou výuku; ačkoli žáci pocházeli více méně ze stejného prostředí, nepodařilo se při výuce vyrovnat rozdíly.

Z protokolu, který sepsal Samuel Dysli, lze vyčíst, že chlapci museli zkoušky opakovat mnohem častěji než dívky, že některé děti při výuce často chyběly a často se naučily hláskovat až v desátém roce věku. V protokolu se dále uvádí, že vyučování bylo založeno převážně na opakování<sup>6</sup> a že předmětem zkoušek bylo především čtení a psaní. Mnohé děti do školy téměř nechodily, některé i přes účast na výuce nic neuměly a i u těch, které se něčemu naučily, bylo možné pozorovat velké rozdíly. Pozornost a píle byly rozloženy velmi nerovnoměrně, jinými slovy prospěch byl kolísavý a nestálý, a to i přesto, že se na žáky (z dnešního úhlu pohledu) kladly velmi nízké nároky. Žáci

---

<sup>4</sup> Johann Hübner (1668–1731) byl od roku 1711 rektorem hamburského Johannea.

<sup>5</sup> Heidelberský katechismus byl uznán na Dordrechtské synodě, koncilu reformované církve. Jako učební pomůcka se používal především na venkovských školách, v Bernu se používalo vydání z roku 1754 (Schneider 1905, s. 130n.). Siegfriedův *Úvod do křesťanské nauky* vyšel v roce 1755 a poté mnohokrát v dotisku. Byl určen pro „používání na bernských nižších školách“ (tamtéž, s. 138). Hübnerových *Dvakrát dvaapadesát vybraných biblických příběhů* vyšlo poprvé v roce 1711 a v roce 1785 v dotisku v bernské tiskárně Hotinsche Druckerei. Myšlenka použít k didaktickým účelům příběhy byla pietistické povahy. „Hübnerova metoda“ byla jednou z velkých metodických reforem primárního vzdělávání 18. století (tamtéž, s. 146).

<sup>6</sup> *Tři tečky „...“* značily, že žáci mají opakovat po učiteli (Schneider 1905, příloha IVa).

mohli školu absolvovat, aniž by se naučili být jen základům čtení a psaní. Školní docházka neměla v tomto smyslu velký význam.

Protokol o zkoušce měl sloužit účelům k interní kontrole výsledků. Taková kontrola byla běžná, ačkoli zpravidla nebyla předepsaná. Protokoly o zkoušce nebyly jedinými dokumenty, patřily k nim ještě zprávy pro úřady, které informovaly o metodách výuky a používaných didaktických pomůckách (tamtéž, příloha mezi s. 96/97). Příležitostně prováděly úřady také průzkum a získávaly tak vlastní údaje, které se používaly k analýze deficitů a byly tedy pragmaticky orientované. Už v letech 1771–1772 se v Curyšském kraji konal velký průzkum prováděný farnostmi. Byla to první školská evaluace, jak bychom to dnes označili. Vyplynul z ní závěr, že curyšští žáci pravděpodobně umí dobře číst, ale neumí dobře psát (Tröhler/Schwab 2006).

23. července 1799 nastoupil na rolnickou školu v Burgdorfu nový učitel. Vyučoval mladší žáky, Dysli pak žáky starší. Nový učitel se jmenoval Johann Heinrich Pestalozzi.<sup>7</sup> Učitelé spolu nevycházeli, Pestalozzi chtěl odstranit učební pomůcky založené na křesťanské doktríně, tedy Heidelberský katechismus a Siegfriedův *Úvod do křesťanské nauky*, což bylo přímou příčinou sporu. Jak se lze dočíst v protokolech školské komise,<sup>8</sup> měli rodiče obavy, že má být křesťanská nauka nahrazena jakýmsi „přírodním náboženstvím“ a že se děti stanou obětí nepromyšleného didaktického experimentu. Požadavky nového učitele, kterému již bylo v té době 53 let a který neměl žádné dosažité pedagogické zkušenosti, však byly zamítnuty, používat se měly i nadále tradiční metody a učební pomůcky. Z rolnické školy odešel již na konci školního roku. Velký vzor učitelů 19. století byl tedy pouze jeden rok v praxi.

Až do roku 1798 byly obecné školy zcela pod dohledem církve. Farnosti zaměstnávaly učitele, jejichž přímými představenými byli faráři. Církve a školství ještě nebylo možné od sebe oddělit. Škola v Burgdorfu je příkladem elementárního vzdělávání, jakého se dostávalo nízkým stavům. Stavby vyšší měly vlastní školy, jež měly také vyšší kvalitu. Tyto školy však tehdy byly ve Švýcarsku pouze ve městech a navštěvovat je mohly pouze měšťan-

---

<sup>7</sup> Pestalozziho doporučil Phillip Albert Stapfer (1766–1840). Stapfer byl „ministrem pro vědu, umění, stavby a cesty“ Helvétské republiky. Pestalozzi otevřel v říjnu 1800 na burgdorfském zámku výchovný ústav.

<sup>8</sup> Autorem protokolu je Johannes Schnell (1751–1824), švagr Stapfera, který Pestalozzimu místo zprostředkoval. Školská komise se zabývala výsledky nové metody a došla teprve při druhém přezkoumání k pozitivnímu závěru.

ské děti. V ostatních zemích tomu bylo podobně; pokud vůbec nějaké školství existovalo, soustředilo se v bohatých a nezávislých městech, jakým byl v 17. století například Štrasburk.

## 2 Školské reformy ve Švýcarsku v 19. století

Ve švýcarských dějinách přinesla reformu školství teprve fáze modernizace společnosti v letech 1830 až 1848, ve které byly položeny základy dnešní státnosti. Modernizace probíhala v jednotlivých kantonech různě, přinesla však stejné výsledky. Uskutečnění reformy bylo zásluhou liberálů a začaly po francouzské červencové revoluci v roce 1830. Tyto reformy způsobily převrat ve vzdělávacím systému, který nyní přešel do kompetence státu a zaznamenal skutečný rozvoj v podobě lidových škol, jimž po dlouhou dobu konkurovala pouze okrajově gymnázia. Ve Švýcarsku se však gymnázium nikdy nestalo mýtem a neprosadila se zde ani německá idea všestranného vzdělání.

28. září 1832 byl schválen *Zákon o organizaci celého školství v kantonu Curych*, který dnes můžeme označit za první švýcarský zákon o všeobecném vzdělávání a pravděpodobně také za první zákon v německojazyčné oblasti, který používá pojem „lidová škola“ v pozitivním smyslu. „Sprostý lid“ bylo ještě v 18. století jiné označení pro „lůzu“, curyšští zákonodárci však nyní měli v úmyslu vytvořit integrativní školy *pro* lid. Zákon jednoznačně stanovuje, že měly sloužit tomuto cíli: „Lidová škola má na základě odpovídajících principů vzdělávat děti všech tříd obyvatelstva k duchovně činným, občanský užitečným a mravně zbožným lidem“ (Schulthess 1832, s. 313).

Zřízení lidových škol zároveň znamenalo i zamítnutí jakékoli formy stavovských škol, které byly v té době v evropském kontextu ještě úplnou samozřejmostí. Zákon rozlišoval v podstatě mezi všeobecnou a vyšší lidovou školou; první z nich měla být škola obecní, rozdělená na tři oddělení a určená pro děti od šestého do patnáctého roku věku, třetí oddělení však bylo vyhrazeno pouze pro repetenty (tamtéž, s. 347). Všeobecné lidové školy měly „zprostředkovat veškeré školní mládeži znalosti a dovednosti“ nezbytné k naplnění „cíle školního vzdělávání“ (tamtéž, s. 313). „Vyšší“ lidové školy byly obdobou dnešního sekundárního vzdělávání, které tehdy ještě nebylo povinné.



To, co se rozumí pod označením nezbytné znalosti a dovednosti, je z dnešního hlediska definováno nepochopitelně stručně, totiž výčtem čtyř oblastí učiva na pouhé jedné stránce. Rozlišuje se: *elementární vzdělání* v předmětech jazyk, počty a hudba, *praktické vzdělání* včetně výuky „státního uspořádání“, *umělecké vzdělání* ve zpěvu, kreslení a krasopisu a nakonec *náboženské vzdělání* s „nástinem biblických dějin“ a „přípravou na církevní výuku náboženství“ (tamtéž, s. 313/314).

Zákon z roku 1832 počítá s nezávislými a samostatnými učiteli (tamtéž, s. 326), kteří nesou zodpovědnost za úspěšnost výuky a kterým má být za tímto účelem ponechán prostor. Učitelé neměli být hodnoceni podle liter učebních osnov, ale podle dosaženého cíle. První curyšský zákon o lidových školách zahrnuje i další ustanovení, která jsou z dnešní perspektivy pozoruhodná: každoroční veřejné přezkoušení všech žáků a žáků (tamtéž, s. 321), zákonné prázdniny v délce od čtyř do osmi týdnů (tamtéž, s. 323), povinnost „žáků vyšších tříd“ vypomáhat ve „věcech výuky“ (tamtéž), akceptování absencí pouze na základě bezprostřední omluvy a doložení „závažných důvodů“ (tamtéž, s. 324/325), povinnost učitelů dále se vzdělávat (tamtéž, s. 331) a konečně školská daň a „svatební dar ve výši minimálně dvou franků, který musí do školského fondu domovské obce odvést každý novomanželský pár“ (tamtéž, s. 338/339).

Zákon však na druhé straně neupravuje ani nezmiňuje to, co se nám dnes jeví jako nezbytné, totiž individuální přístup, podporu rozdílného nadání a integraci žáků a žáků rozdílného sociálního původu. To lze snadno objasnit. Tyto problémy totiž neměly opodstatnění, protože společnost se sice samozřejmě dělila na třídy, ale prostředí jednotlivých škol bylo více méně homogenní jak v sociálním, tak v náboženském ohledu.

Tomuto stavu odpovídala i představa homogenního vyučování a učení, ze které zákon svého času vycházel. Základní požadavek kladený na výuku byl popsán takto: „Výuka musí být uzpůsobena tak, aby se od začátku a nepřetržitě soustředila především na rozvíjení smyslů, rozumu a povahy tím, že se žákům budou rychle a přesto plynule zprostředkovávat znalosti a dovednosti“ (tamtéž, s. 315). Šlo samozřejmě o iluzi, protože „plynulého“ pokroku všech žáků a žáků ve stejném, a přitom co nejrychlejším tempu nebylo a není možné dosáhnout, byť by se požadavky přizpůsobily úrovni nejslabších žáků (a právě v tomto případě jej nebude dosaženo).

Popsaný historický stav nám objasňuje fakt, že v roce 1834 v kantonu Curych chodilo do školy přesně 43 653 žáků a žákyň<sup>9</sup> a výuku zajišťovalo 446 učitelů, a to výhradně mužů. Z tohoto poměru si můžeme udělat představu o velikosti tříd, ale i o škole samotné, která byla tehdy s třídou více méně totožná. Třídy o sto žácích nebyly rozděleny do ročníků, všichni žáci byli vyučováni společně jako v Burgdorfu, a to téměř výlučně jedním učitelem a jeho pomocníky. Tehdy také ještě neexistovaly mateřské školy, zvláštní školy, malotřídky ani organizované odborné školy, za něž by zodpovídal stát.

Když byl 7. května 1832 v kantonu Küssnacht otevřen první učitelský seminář, sešlo se tam 24 kandidátů, které vyučovali tři učitelé, z toho jeden učitel hudby. Měla se tak pokrýt potřeba učitelů v rámci kantonu. Učitelky ke studiu přijímány nebyly, takže si na ně ještě nikdo nestěžoval; kritika se mohla soustředit pouze na učitele, a vztahovala se tedy výhradně na schopnosti, nikoli na to, zda se jedná o ženu či muže.

Počty žáků zůstaly v 19. století konstatní a čas od času dokonce poklesly. Vznikl však nový fenomén, který se dnes označuje – ne příliš galantně – jako „feminizace“. Čtyři první dívky ve studentském spolku küsnachtského semináře sice nebyly v roce 1874 oficiálně přijaty, ale jejich účast byla akceptována, protože spolek nepodléhal vedení školy. Za nového ředitele Heinricha Wettsteina<sup>10</sup> byl v létě 1876 otevřen první studijní program pro učitelky. Mužům postupně vznikla konkurence, kterou zprvu vnímali jako velmi nepříjemnou a kterou – snad v předtuše toho, co mělo přijít – masivně potlačovali.

Když byla roku 1886 na základní školu v Elggu jako jedna z prvních učitelek v kantonu Curych přijata slečna Christine Rustová (oslovení „slečna“ jí náleželo z důvodu pedagogického celibátu<sup>11</sup>), bylo již zapotřebí vyučovat o šest a půl tisíce dětí více než v roce 1834, ačkoli bylo k dispozici pouze 863 učitelů. Další vývoj není v mnoha ohledech nijak pozoruhodný a spočíval především v rozvoji již zcela etablovaných lidových škol, které si své jméno v této době již plným právem zasloužily. Přesto najdeme v dějinách školství kantonu Curych tři markantní změny, které měly dlouhodobou ten-

---

<sup>9</sup> Počty žáků v kantonu Curych: Historický vývoj od roku 1832, <http://www.bista.zh.ch/vs/Historisch.aspx>.

<sup>10</sup> Geograf Heinrich Wettstein (1831–1895) byl ředitelem küsnachtského semináře v letech 1875 až 1895.

<sup>11</sup> Ještě v roce 1918 byl v kantonu Curych návrh zákona na zrušení celibátu u učitelek zamítnut.

denci: existoval stálý nárůst počtu žáků (a tedy i nákladů) spojený s přírůstkem obyvatelstva, stále se zvyšující podíl učitelek mezi učiteli a v 20. století postupný nárůst podílu cizinců mezi žáky.

Lidové školy byly založeny v 19. století za podmínek industrializace a s ní spjaté nutnosti kvalifikace. Nevznikly však díky osvíceným panovníkům, jejich potřeba vyplynula z překotných a nevratných společenských změn. Spolu s těmito změnami zmizel i sám absolutismus a politická vláda se oprostila od genealogie *jediného* panovníka, který mohl o školství rozhodovat takřkajíc podle nálady.

Rozvoj škol v 19. století byl na úrovni kantonů výrazně odlišný; úspěšný vývoj lze zaznamenat tam, kde pokročila modernizace. Modernizace, veřejná doprava a urbanizace jednak podněcovaly pedagogické snahy, jednak přispívaly zvýšením daňových příjmů k tomu, že byl cílený rozvoj škol vůbec možný.

V souladu s tím probíhal rozvoj lidových škol v jednotlivých kantonech odlišně. I státní řídicí mechanismy se sjednocovaly jen velmi pozvolna a až dnes je organizace školství ucelená. Čeho tedy bylo například dosaženo v Curychu kolem roku 1900, toho nebylo zdaleka dosaženo v katolickém kantonu Schwyz (Annen 2005). Procesy byly silně určovány místními poměry, jak můžeme pozorovat například na státním dozoru nad školami, který byl organizován v kantonu Graubünden jinak než ve městě Basilej (Müller-Marti 2007).

Základní změnu ve školství 19. století, kterému nejprve jasně dominovali muži, vystihuje název spisu, který vyšel v Curychu roku 1856. Jmenuje se *Otevřené slovo o lidovém školství kantonu Curych* a jedná se o liberální program, který lze uvést do souvislosti s curyšským volnomyšlenkářstvím. Autorem *Otevřeného slova* byl známý pedagog a curyšský velkorada Heinrich Grunholzer-Zangger.

Pod heslem „Přednosti a neduhy našeho školství“ (Grunholzer 1856, s. 28–62) nastiňuje Grunholzer nutné cesty rozvoje školství, které se z dnešního hlediska jeví jako neuvěřitelně výstižné prognózy. Grunholzer požaduje „*Ekonomické zajištění*“ vzdělávacích ústavů, radikální omezení velikosti tříd, prodloužení školní docházky a opatření v oblasti předškolních zařízení. Mělo by se zavést samostatné odborné vzdělávání nezávislé na lidových školách a předměty, ve kterých se vyučují realie. Dále by se mělo rozšířit elementární vzdělávání a semináře pro učitele „praktických odborných škol“. Zvýšit by se mělo rovněž společenské „*postavení učitelů*“. „Mzdové poměry“ by měly

být adekvátní rostoucím požadavkům na učitele. Dalším Grunholzerovým požadavkem je reorganizace státního školského dozoru.

Faráři by již podle Grunholzera neměli předsedat školským komisím, jak to předepisoval zákon ještě v roce 1856 (tamtéž, s. 59), od školské inspekce se měl očekávat přátelsky důvěrný vztah ke škole (tamtéž, s. 61),<sup>12</sup> třídy se 120 žáky měly zmizet,<sup>13</sup> každá třída s více než 80 žáky měla být rozdělena (tamtéž, s. 62), povinná školní docházka měla trvat 10 let, a to od šestého do šestnáctého roku věku, bylo třeba založit školy pro další vzdělávání, zefektivnit „repetentské školy“ ve smyslu dnešních malotřídek (tamtéž, s. 63–64), v oblasti předškolního vzdělávání založit státem podporované školky a všem těmto požadavkům přizpůsobit legislativu (tamtéž, s. 65).

Všechny tyto postuláty byly postupně naplněny, a to nejen v kantonu Curych. To platí i pro etablování vlastní společenské třídy či profese učitelů (později i učitelek) lidových škol (Bloch Pfister 2007). Všechny pokusy o omezení lidové školy na to „nejnutnější“ (Gubler 1885, s. 13) ztroskotaly stejně jako návrhy na spojení vyšších tříd lidové školy s řemeslným odborným vzděláním, které brzdily vznik vlastních odborných škol (Weber/Hug 1882). Na konci 19. století byla lidová škola pevně etablovaná a provozována státem. Měla širokou podporu lidu, rostoucí reputaci a z pragmatického hlediska byla více méně nezpochybnitelná. Mohla se bez omezení rozvíjet, rozhodovat o vlastním vývoji, umožňovat učitelům kariéru.

Předpokladem dalšího rozvoje byly zákony o organizaci škol, vzdělávání učitelů a vzdělávacích úřadech, schválené Velkou radou kantonu Curych v letech 1831 až 1833. Cílem těchto zákonů bylo odstranit církevní školy. Starosta města Curych Melchior Hirzel předložil již v roce 1829 plán rozvoje zemských škol. „Pedagogický posudek“ Hanse Georga Nägeliho<sup>14</sup> z téhož roku odhalil slabé stránky „starých škol“ a Nägeliův *Nástin úkolu vzdělávání* (1832) definoval také strukturu nové školy. V roce 1834 byly pro základní

---

<sup>12</sup> Grunholzer odmítá, aby byla péče o školy v kompetenci krajů, protože ty si nemohou „vytvořit živou představu o vnitřním stavu a vývoji celého školství“. Místo toho požaduje „zvláštní školní inspektoráty“, které by sloužily k rozvoji škol (Grunholzer 1856, s. 60n.).

<sup>13</sup> Zákon z roku 1832 počítal s tím, že by škola měla být diferenciována teprve tehdy, když bude mít přes 120 dětí. Teprve od tohoto počtu se měly třídy začít rozdělovat (Grunholzer 1856, s. 31).

<sup>14</sup> Hans-Georg Nägeli (1773–1836) byl curyšský hudební pedagog a nakladatel. Jeho Pedagogický posudek z roku 1829 měl 119 odstavců.

školy zavedeny nové učební pomůcky, v letech 1832 až 1838 bylo v celém kantonu Curych postaveno 73 nových školních budov, od roku 1833 vzniklo 42 vyšších lidových škol,

7. května 1832 byl otevřen učitelský seminář v Küsnachtu, v letech 1831 až 1838 bylo do penze propuštěno přibližně 120 „starých učitelů“. V kantonu Curych tak bylo zaměstnáno 219 nových učitelů základních škol a 45 učitelů vyšších lidových škol, mzdy se zvýšily a státní dozor nad školami byl podřízen školské synodě (Grunholzer 1856, s. 1–16). Sice se prý ještě stále ozývaly stížnosti „na neposlušnost a hrubost školní mládeže“, ale chování bylo podle Grunholzera třeba přičítat i rodičovské výchově a nebylo možné plošně vinit školy, protože ty dělaly, co bylo v jejich silách, a díky nové formě organizace byly úspěšné (tamtéž, s. 20–21).

Úspěch nových škol lze shrnout těmito slovy: „Celý školní život je spřádanejší než dříve; v učebnách vládne více čistoty, soustředěné činnosti a píle než dříve; poslušnosti, která byla ve starých školách často vynucována s barbarskou přísností, se dosahuje lepšími prostředky, čím dál tím více bez fyzických trestů; děti prokazují učitelům větší úctu a jsou mu často nakloněny láskou, kterou v nich stará škola nikdy nedokázala probudit... V bezpočtu anekdot, které čerpají ze starého života ve školách a na ulicích, každý nalezne otevřené svědectví o tom, že se nová škola s hrubostí mládeže více méně zdárně vypořádala a morální povahou i úspěchem výuky *překonala školu starou*“ (tamtéž, s. 21; zvýraznění J. O.).

Zajímavé údaje přináší zpráva *O reformě naší základní školy*, která vyšla v roce 1889 v Bernu (Lüthi 1889). Zpráva začíná zkouškami žáků, které byly v roce 1875 poprvé provedeny celostátně. Bern, jak se dočteme, skončil při tomto mezikantonálním srovnání výsledků až na 15. místě, a ačkoli se v roce 1875 vlastně očekával podstatně lepší výsledek, pořadí se až do roku 1888 jen více a více zhoršovalo. Bern pak obsadil 20. místo, což bylo vážné znamení, které vyzývalo k jednání (tamtéž, s. 3). Již tehdy tedy existovalo hodnocení, které mělo pragmatické důsledky. Kdo se umístil dobře, toho čekal úspěšný rozvoj školství, zatímco spodní místa byla podnětem ke kritice a sebekritice.

Zpráva uvádí tyto příčiny špatného umístění kantonu (jednotlivé faktory jsou podloženy číselnými údaji, a to vždy s nepříjemně dotčeným poukazem na mezikantonální srovnání):

1. častá absence: podle zprávy byly při překročení povoleného limitu absence k dispozici jen bezvýznamné sankční prostředky.<sup>15</sup> Ostatní kantony prý byly mnohem striktnější a měly k dispozici tvrdší sankce,<sup>16</sup> které dokázaly skutečně zaručit dodržování státní povinné školní docházky (tamtéž, s. 5);

2. školní prázdniny byly v bernském kantonu stanoveny na rozdíl od ostatních kantonů příliš velkoryse a ohrožovaly prospěch;

3. velký počet předmětů: na pozadí dvou předchozích faktorů se musí jako absurdní jevit vysoké množství předmětů, vyučovaných na lidových školách: „Navzdory dvěma milionům absencí ročně a 26 týdnům prázdnin bylo v bernských školách povinně zavedeno 12 vyučovacích předmětů“ (tamtéž, s. 16);

4. absence povinného sekundárního vzdělávání: neexistovaly školy pro další vzdělávání až do 18. roku věku, které by převzaly přípravu na profesi, takže základní škola byla zároveň i „školou odbornou“, což zpráva označuje jako zaostalé s odkazem na situaci v Německu (Württembergsko) (tamtéž, s. 16-17);

5. sociální postavení bernských učitelů základních škol: „Bernský učitel základní školy je příliš špatně placen a má příliš málo práce“ (tamtéž, s. 18). Důsledkem této skutečnosti je tendence učitelů hledat jiné formy seberealizace, což často vede k tomu, že původní profese se stává pro učitele podružnou;

6. škodlivý vliv školní docházky na zdraví mládeže: se školní docházkou je spojeno „příliš dlouhé sezení v přeplněných učebnách“ (tamtéž, s. 19).

Rozdělení výuky, tj. vnitřní diferenciaci jednotlivých tříd, zaměření výuky na základní učivo, oddělení devátého ročníku a jeho přesunutí do povinného sekundárního vzdělání a zrušení školského inspektorátu a reorganizaci škol-

---

<sup>15</sup> Bernský školský zákon z roku 1870 počítal v podstatě jen s napomenutím a teprve později i s oznámením, které se mělo podávat správním představitelům. Oznámení bylo spojeno s nízkou pokutou, která ještě mohla být odpuštěna z důvodů chudoby (Lüthi 1889, s. 6-7).

<sup>16</sup> Příkladem je školský zákon kantonu Zug, z nějž citujeme §11: „Rodiče a opatrovníci, jejichž děti zameškaly více než dvakrát půlden bez platné omluvy a bez svolení, budou napomenuti předsedou školské komise, pokud se to nesetká s účinkem, budou jmenováni před městskou radou, která zakročí poprvé poučením, poté potrestáním... Městská rada musí zajistit, že děti budou opět řádně docházet do školy“ (Lüthi 1889, s. 7).

ské synody jsou návrhy, které měly překonat tento stav a podpořit systematický rozvoj škol. Čas je rozdělen efektivněji: v prvním ročníku – což do té doby nebylo běžné – je nižší počet lekcí, ve vyšších stupních se počet lekcí zvyšuje a zároveň diferencuje (tamtéž, s. 26). Kánon předmětů je snížen na polovinu, přičemž první čtyři ročníky jsou zaměřeny výhradně na základní dovednosti (tamtéž, s. 31).<sup>17</sup> Oddělení devátého ročníku spěje směrem ke zřízení samostatných odborných škol, čímž se má omezit učivo lidových škol (tamtéž, s. 40).<sup>18</sup>

Státní dozor nad školami nemají vykonávat státní inspektoráty ani synody, tedy volené pedagogické rady (tamtéž, s. 45). Takový dohled by byl v rozporu s lidovým charakterem škol a vedl by ke vzniku „kasty státních zaměstnanců“ (tamtéž, s. 46). Nakonec je vznesen argument „autonomní výuky“. Státní dozor nad školami údajně omezuje autonomii a podporuje oportunistus učitelů, kteří jsou ochotni přizpůsobovat se čemukoli.

Návrat ke „staré škole“ již byl v 19. století vyloučen. Naopak došlo k naplnění všech nároků kladených na *novou* školu. Nemohlo být pochyb o tom, že bylo dosaženo pokroku, ačkoli stále znovu zaznívaly podobné stížnosti. Například cesta učitelek od pomocných sil k vlastní profesi byla trnitá a trvala celé století, ale nakonec byla přece jen završena (Crotti 2005). Úspěch nového školství lze doložit i konkrétními údaji a příslušnými opatřeními.

## Literatura

ARNIM, B. Erfahrungen eines jungen Schweizers im Vogtland. (Als Beilage zur Socratie der Frau Rath). In Arnim, B. *Sämmtliche Schriften*. Berlin: v. Arnim's Verlag, 1859, s. 533–597.

SCHULTHESS, F. Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtwesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In *Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. II. svazek*. Zürich: 1832, s. 313–341.

---

<sup>17</sup> První a druhý ročník měl mít vyhrazeno 18 až 20 hodin na výuku jazyka, psaní, počtů a zpěvu, třetí až čtvrtý ročník 20 hodin na tytéž předměty a na výuku náboženství (Lüthi 1889, s. 32).

<sup>18</sup> Vzorem bylo Německo a především Württembersko (osm let lidové školy, poté odborné vzdělání: Lüthi 1889, s. 41).

- GRUNHOLZER, H. *Freimüthiges Wort über das Volksschulwesen des Kantons Zürich*. Zürich/Basel: Schabelitz 1856.
- GUBLER, E. *Die Reorganisation und Erweiterung unseres Volksschulwesens nach den Bedürfnissen der Zeit*. Referát přednesený ve Školském spolku města Curych. Curych, 1885.
- KUMMER, J.J. *Geschichte des Schulwesens im Kanton Bern*. Bern: J. Dalpsche Buchhandlung, 1874.
- LÜTHI, E. *Zur Reform unserer Primarschule. Ein Wort an das Bernervolk*. Bern, 1889.
- MÜLLER-MARTI, Ch. *Bündner Volksschule im Wandel. Akteure - Lehrpersonenbildung - Schulaufsicht*. Chur: Kommissionverlag Desertina 2007. (= Quellen und Forschungen zur Bündner Geschichte, Band 17).
- NÄGELI, H.-G. *Umriss der Erziehungsaufgabe. Für das gesammte Volksschul - Industrie-Schul - und Gymnasialwesen*. Zürich: Hans-Georg Nägeli, 1832.
- SCHNEIDER, E. *Die bernische Landschule am Ende des XVIII. Jahrhunderts*. Dizertace na Univerzitě Bern. Bern, 1905.
- TRÖHLER, D./SSCHWAB, A. (ed.). *Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Umfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/1772*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2006.

**Kontaktní adresa**

Prof. Dr. Jürgen Oelkers  
 Universität Zürich  
 Philosophische Fakultät  
 e-mail: oelkers@ife.uzh.ch



# **ROLE UČITELSKÝCH SVAZŮ V REALIZACI VZDĚLÁVACÍ POLITIKY STÁTU V OBDOBÍ DRUHÉ POLSKÉ REPUBLIKY (1918-1939)**

**Mirosław Piwowarczyk**

## **Anotace**

Príspevek tematizuje otázky školských reforem a vzdělávacích diskursů v Druhé Polské republice v letech 1918-1939. Studie analyzuje přijaté školské zákony měnící strukturu polského školství a zasazuje dané normy do širší pedagogické diskuse a do osvětové činnosti učitelstva v daném období.

## **Klíčová slova**

Druhá Polská republika, polské školství, školské zákony, státní výchova, národní výchova, náboženská výchova, učitelské spolky.

## **Role of Teachers' Associations in Realization of the State's Educational Policy in the Period of the Second Polish Republic (1918-1939)**

## **Abstract**

The article focuses on educational reforms and educational discourses in the Second Polish Republic in the years 1918-1939. The study analyzes authorized and practiced educational law that changed the structure of Polish education and links these standards with wider educational discussions and with public enlightenment activities of teachers in the period.

## **Keywords**

Second Polish Republic, Polish education, educational laws, public education, national education, religious education, teachers' associations.

## **1 Proměny školské a vzdělávací politiky Druhé Polské republiky**

Druhá Polská republika (1918-1939) byla na mapě tehdejší Evropy osobitou zemí. Její zvláštnost způsobila zejména specifická situace, v níž se ocitlo Polsko po 123 letech rozdělení. Zkušenosti tří značně se lišících po-

litických, státních, sociálních, kulturních a vzdělávacích systémů určily specifické úkoly organizace života ve znovuzrozeném státě. K hlavním úkolům patřilo sjednocení a zorganizování školství a jeho zpřístupnění všem občanům, s cílem zabezpečit vzdělávání vlastních odborných pracovníků pro potřeby národního hospodářství a národní kultury. Proto se ihned po získání nezávislosti (ve velmi obtížných ekonomických, sociálních, politických a pedagogických podmínkách) začaly tvořit základy polského vzdělávání, národní systém školství. Tento úkol byl velkou výzvou jak pro mladý stát, tak pro učiteléské organizace podporující novou vzdělávací politiku a jeho realizace se ujaly různé státní vzdělávací instituce a uskupení učitelů sdružených v profesních organizacích i mimo ně (Filipowicz et al. 1986, s. 181).

Směr a charakter veškerých řešení v oblasti vzdělávání, zejména vzdělávací systém a dostupnost vzdělání všech úrovní, byly úzce spojeny s potřebami státu a současně závisely na politických potřebách vládnoucích stran. Až do roku 1926 byla charakteristickým rysem vzdělávací politiky středo-pravicové polské vlády, ve které převládal vliv Národní demokracie, snaha o posílení rozmanitosti a třídního charakteru systému výchovy a vzdělávání.<sup>1</sup> V roce 1926 vládu převzal Józef Piłsudski, veřejný život ovládl směr Sanace, jejíž politickou organizací byl Nestranický blok spolupráce s vládou (BBWR). Sanace prezentovala nový ideál občansko-státní výchovy, provedla zásadní personální změny v administrativě a ve školství a stanovila systematické, organizační a programové základy školství. Tyto změny byly realizovány v obzvláště obtížném období velké hospodářské, ekonomické, sociální a školní krize, která významně ovlivnila obsah reforem a postavení školství ve státě.

V období Druhé republiky byl polský školský systém modelován dvakrát. Středo-pravicová, národně-demokratická vláda, držící kormidlo moci do roku 1926, prosazovala posílení koncepce národní výchovy, naproti tomu vláda po roce 1926 pojetí výchovy státní. Obě vytvořené a realizované koncepce národní a státní výchovy měly i přes mnohé rozdíly ve skutečnosti mnoho společných rysů. Byly v nich obsaženy obdobné výchovné ideály:

---

<sup>1</sup> Pro nižší vrstvy byly zpřístupněny slabě zorganizované základní školy a různé druhy odborných učilišť. Naproti tomu na středních školách, především obecně zaměřených a vyšších, se měli vzdělávat mladí lidé z bohatých vrstev a velmi talentovaní jedinci z nižších sociálních vrstev. K tomu srv. ŁUGOWSKI, B., ARASZKIEWICZ, F. W 1972, s. 20.

voják-občan a bojovník-pracovník (Lezanska 1995, s. 188). V praxi tyto ideje realizovaly především školy a učitelé, jejichž hlavním úkolem bylo vychovávat, utvářet mladou generaci (společnost) v souladu s určitými předpoklady, politickými a ideologickými potřebami aktuálně vládnoucích politických subjektů.

První reformy systému vyučování v nezávislém Polsku byly v souladu s myšlenkou **národní výchovy** prováděny s cílem vytvořit národní ráz škol a svázat je s potřebami rodičů i se státem. Vzdělávací politika vládnoucího tábora (národní a křesťanská demokracie) dala výchově a vzdělávání národní a náboženský charakter. Zástupci křesťansko-demokratického a národně-demokratického tábora požadovali od učitelů a jejich odborových organizací mravní výchovu v duchu katolické etiky, která měla tvořit solidní základ celé výchovy a vzdělávat „průkopníky pokroku“ (tamtéž, s. 176 a s. 182).

Po květnovém převratu v roce 1926 přijala nová vláda Sanace program **občanské a státní výchovy**. Úsilí vládnoucího tábora směřovalo k budování Polska jako velmoci založené na integraci a konsolidaci společnosti a silné státní moci. Proto se cílem občanské a státní výchovy realizované na školách (především středních) stalo sjednocení společnosti v práci pro stát. Proti jednostrannosti ideálu národní výchovy bylo současně navrženo, aby byla mládež vychovávána ke službě státu v době míru a k obraně státu v době války. Tato výchova měla vštěpovat sebedůvěru, zdravou národní atmosféru a obětavý postoj vůči státu, měla za cíl vychovat tvůrčí občany, kteří si budou uvědomovat své povinnosti a práva.

Úkolem vlády bylo získání učitelských odborů pro realizaci dvou úloh, které byly v centru pozornosti ministerstva pro náboženství a veřejné vzdělávání: – vypracovávat ideál výchovy, který by odpovídal tehdejší společensko-politické tendenci a byl by úzce spjat s konkrétním (sanačním) systémem hodnot; – připravit učitele na jeho realizaci (Filipowicz et al. 1986, s. 190).

Pravidla pro nové ideály výchovy, jejichž cílem bylo vychování občana se silným vztahem ke státu, formuloval v jednom ze svých prvních ministeruských projevů na **Pedagogickém kongresu v Poznani** v červenci 1929 S. Czerwiński. Popsal v něm základní rysy „nového člověka“, mezi něž patřily „životní odvaha, silná vůle, sebevědomí, schopnost jednat a pracovat, dynamismus, vytrvalost, čest, kázeň v rámci společenství, loajalita a obětavost ve vztahu ke státu... Výchova v souladu s těmito pravidly by měla zahrnovat celou společnost, bez ohledu na národnost a náboženství, a měla by se týkat

všech škol“ (Osiński 2004, s. 76). Škola měla být nejen výchovným zařízením, ale i místem společenského a státního života. Výsledkem státní výchovy podle Czerwińskiego principů měl být občan, který je fyzicky, mentálně a především morálně připraven k obětavé službě státu. Tento ideál měl být realizován školou ve spolupráci s rodinou. „Škola, domov, rodina, církev jsou nejdůležitější instituce občanské výchovy“ (Czerwiński 1934).

## **2 Organizace a aktivity polského učitelstva v meziválečném období**

Překonávání nedostatků a obtíží ve školství vyžadovalo jak obrovské úsilí ze strany státu a společnosti, tak i mnoho práce ze strany učitelů a jejich profesních organizací, které v drtivé většině – i přes častou, mnohdy oprávněnou kritiku – podporovaly úsilí a vzdělávací politiku mladého státu navrhováním vlastních projektů a reforem i realizací reforem již schválených.

Po získání nezávislosti Polsko disponovalo jen nedostatečným počtem učitelů s velmi rozdílným stupněm odborné kvalifikace.<sup>2</sup> V meziválečném období působili v Polsku učitelé státních, obecních, veřejných (udržovaných společně státem a místní samosprávou) a soukromých škol; učili na základních, středních i vysokých školách, byli to duchovní i světské osoby polské i nepolské národnosti (Smolalski 1996, s. 29). Primárním úkolem státu a učitelských organizací byla transformace této různorodé skupiny lidí, formované v podmínkách tří záborů, v jednotnou profesní třídu, řádně připraveno k realizování stanovených cílů. Díky nesmírnému úsilí učitelských organizací a zavedením různých forem dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování učitelů se již v prvních měsících a letech existence samostatného státu podařilo výrazně zvýšit počet a úroveň kvalifikace učitelů (ve školním roce 1931/32 mělo 99,9 % z 76 145 učitelů zaměstnaných v základním školství všechny požadované kvalifikace) (Trzebiatowski 1970, s. 351; Kulpa 1963, s. 126).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Na začátku roku 1921 bylo v základním školství vzdělávajícím 5 075 160 dětí ve školním věku zaměstnáno 47 430 učitelů. Počítáme-li 50 žáků na učitele, bylo pro tento sektor zapotřebí aspoň 115 000 učitelů – chybělo tedy více než 65 000 učitelů. K tomu srv. Smolalski 1996, s. 88. Také Kulpa 1963, s. 23.

<sup>3</sup> Ve školním roce 1935/1936 bylo ve školství (včetně vysokého) zaměstnáno 94 925 učitelů, z toho 74 895 v základním školství (70 157, tj. téměř 94 %, pracovalo ve státních nebo veřejných školách a byli placeni státem, pouze 4 738 učitelů, tedy něco málo přes 6 %, působil v soukromých školách). Podíl škol udržovaných státem v rámci středního školství byl mnohem nižší, pouze 39 % (301 státních škol z jejich celkového počtu 770).

V meziválečném období bylo zaznamenáno až 96 **učitelských organizací** profesní povahy (37 v soukromých školách a 59 ve státních a obecních). Vznikaly na základě různých kritérií: územních, etnických, náboženských, třídních, podle předmětového zaměření učitelů, úrovně školy, druhu školy či pozice v ní. Odborové hnutí bylo v mnoha směrech pluralitní, především z hlediska organizačního a ideologického (Smolalski 1979, s. 400–416). Některé z učitelských organizací vykazovaly výraznou odbornou, ideovou, ekonomickou, politickou nebo vzdělávací aktivitu. Naprostá většina učitelů se sdružovala do odborových organizací – patřili do jednoho ze silných, vedoucích odborů. Mezi nejpopulárnější patřily: Svaz polských učitelů, Sdružení národně-křesťanských učitelů základních škol v Polsku a Sdružení učitelů středních a vysokých škol. Odbory sledovaly nejen sociální cíle svých členů, ale staraly se i o profesní rozvoj a vyjadřovaly se k záležitostem škol a specifickým otázkám v oblasti vzdělávání a výchovy (Mozdeň 2006, s. 170).

**Svaz polských učitelů** (Związek Nauczycielstwa Polskiego – ZNP) vznikl v červenci 1930 spojením dvou organizací: Svaz polských učitelů základních škol (Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych – ZNPSP)<sup>4</sup> a Odborový svaz učitelů polských středních škol (Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich – ZZNPSS).<sup>5</sup> Svaz dokázal sdružit téměř dvě třetiny všech učitelů základních škol a díky tomuto číslu a efektivní organizaci sehrál důležitou roli při realizaci vzdělávací politiky státu. Od svého

---

Odborných škol udržovaných státem bylo necelých 17 % (120 z celkového počtu 714). K tomu srv. Smolalski 1996, s. 32–33.

<sup>4</sup> ZNPSP – levicově orientovaná organizace – vznikla počátkem roku 1919 spojením učitelů základních škol z území království (zastupovaných organizací Zrzeszenie Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych – Sdružení polských učitelů základních škol) a Haliče (zastupovaných organizací Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicji – Svaz polských lidových učitelů v Haliči). V roce 1920 měl 24 123 členů, v roce 1927 již 37 598 členů, koncem 30. let asi 50 000 členů. Po květnovém převratu 1926 vedení ZNPSP (spolu s ZZNPSS) přešlo na stranu Sanace a stalo se mluvčím a vykonavatelem vzdělávací politiky vlády, jelikož počítalo s provedením reforem školství ve státě. ZNPSP měl své zástupce v Sejmu a v Senátu (S. Nowak, J. Smulikowski, Z. Nowicki a J. Woźnicki), kteří vnašeli na jednání obou komor požadavky a projekty školských reforem. Snažili se, spolu s učitelským poslaneckým klubem, v rámci svých možností urychlit práce nad systémem školství, dohlíželi na správnou interpretaci a analýzu návrhů zákonů a zadávali vládě dotazy ve věcech současné vzdělávací politiky (Filipowicz et. al. 1986, s. 185).

<sup>5</sup> Organizace levicově orientovaných středoškolských učitelů.

založení až do roku 1936 působil ZNP jako hlavní prostředník záměrů sanační vlády (BBWR – Neustranický blok spolupráce s vládou) v učitelském prostředí a spoluvytvářel ideovou a systémovou podobu vzdělání a výchovy ve státě.<sup>6</sup> Konkrétní cíle ZNP byly sepsány v deklaraci „O postavení učitelské profese v Polsku“ z roku 1935 (O stanowisko zawodu nauczycielskiego w Polsce, 1935).

Pro pochopení významu a přínosu ZNP pro vytvoření polského systému školství je nutné zmínit především jeho úspěchy v těchto oblastech: tvorba projektů demokratického systému školství, předkládání připomínek a návrhů k vládním projektům, pořádání sjezdů a konferencí o připravovaných reformách školství, zlepšování kvalifikace profesionálních učitelů, vydavatelská činnost pro potřeby škol a učitelů, hájení profesních a sociálních zájmů učitelů, podpora práce učenců, a to zejména v oblasti systému vzdělávání a kvalifikace učitelů (Filipowicz et al. 1986, s. 9).

**Sdružení národně-křesťanských učitelů základních škol v Polsku** (Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Polsce – SChNNSP) bylo založeno v roce 1921 jako pravicová organizace, opoziční vůči ZNP.<sup>7</sup> Vzniklo díky úsilí duchovních a katolických kruhů, rozhodující politický vliv v ní získali duchovní a Národní demokracie. Členové spolupracovali s představiteli škol, mimo jiné ve výchovně-vzdělávacích komisích jmenovaných zákonodárnými orgány, vládou nebo obecními úřady, a tím ovlivňovali zákonodárství a životy škol. Vedoucí představitelé sdružení

---

<sup>6</sup> Svaz sdružoval v roce 1930 41 218 členů, tj. 64 % všech sdružených učitelů a v prosinci 1938 vzrostl počet členů na 51 746. Mozdzen 2006, s. 170–173; Ługowski, Araszkiewicz 1972, s. 28–29.

<sup>7</sup> Do nově vzniklé organizace vstoupily: Związek Dzielnicowy Stowarzyszeń Nauczycieli Ludowych Polaków w Poznaniu (Svaz sdružení učitelů lidových Poláků v Poznani), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie (Polská pedagogická společnost ve Lvově), Stowarzyszenie Nauczycielek w Krakowie (Sdružení učitelek v Krakově), Stowarzyszenie Nauczycielek we Lwowie (Sdružení učitelek ve Lvově), Stowarzyszenie „Wzajemna Pomoc Nauczycielek“ w Przemysłu (Sdružení „vzájemná pomoc učitelek“ v Przemyslu), Polskie Towarzystwo Nauczycielstwa Szkół Miasta Lwowa (Polské sdružení učitelů škol města Lvova), Związek Nauczycieli Polaków Katolików w Grudziądzu (Svaz učitelů Poláků katolíků v Grudziądzu), Stowarzyszenie Nauczycielstwa Szkół Elementarnych w Warszawie (Sdružení učitelů ZŠ ve Varšavě) a Chrześcijańskie Stowarzyszenie Nauczycielstwa na Litwie (Křesťanské sdružení učitelů na Litvě). V roce 1923 do sdružení přistoupil Związek Nauczycieli na Górnym Śląsku (Svaz učitelů v Horním Slezsku). Předsedou byl zvolen Michał Siciński, v roce 1924 Stanisław Glapiński.

Jan Kornecki a M. Siciński byli zvoleni do Sněmu a Senátu.<sup>8</sup> K nejdůležitějším úkolům sdružení patřily výchova mladé generace k práci, obětavosti a rozumnému plnění povinností, respektování práva a láske k občanskému soužití v podmínkách nového státu. Tématem byla rovněž unifikace školství ve sjednoceném Polsku.

V prostředí učitelů středních škol v meziválečném období nejvýrazněji působilá pravicově orientované **Sdružení učitelů středních a vysokých škol** (Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych – TNSŚiW).<sup>9</sup> Organizace sdružovala kolem 6 tisíc členů z celkového počtu 15 tisíc učitelů středních a vysokých škol. Podle zástupců sdružení byla pro rodící se stát nejdůležitější. Úkolem školy a učitelů bylo pěstování občanské výchovy (kromě výchovy etické, tělesné, estetické, společenské a individualistické) – vysvětlení podstaty uspořádání státu, vštěpování úcty ke státu, jeho symbolům a představitelům a poukazování na spojitosti osudu státu s obětavostí a spoluprací občanů. Z hlediska systému školství sdružení propagovalo rozvoj rozmanitého vzdělávacího systému, přizpůsobeného požadavkům a potřebám společenských tříd. Sdružení vytvořilo vlastní koncepci školství,<sup>10</sup> která se odrazila v přípravě projektu reformy, vypracovaného pod vedením ministra pro náboženství a veřejné vzdělávání Janusza Jędrzejewicze v roce 1932.<sup>11</sup>

Jedním z mezníků procesu reformy školství ve znovuzrozené republice bylo konání Všepolského učitelského sjezdu nazývaného také „**Učitelským sněmem**“ ve dnech 14. až 17. dubna 1919 za účasti 802 delegátů 44 odborových organizací a sdružení zastupujících 34 tisíc pedagogů ze všech polských zemí (Grzes 2002, s. 55). Úkolem sjezdu bylo posouzení základní koncepce školského systému, kterou představilo ministerstvo pro náboženství a veřejné vzdělávání pod názvem „Vzdělávací program Ministerstva

---

<sup>8</sup> Z hlediska počtu členů představovalo sdružení druhou největší profesní organizací učitelů základních škol v Polsku v meziválečném období V prvním období činnosti sdružovalo 7 129 členů, zatímco v roce 1924 již více než 13 000 (Mozdzen 2006, s. 173–176).

<sup>9</sup> Sdružení bylo založeno v roce 1919 spojením haličského Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych (Sdružení učitelů VŠ) a Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego (Sdružení polských učitelů) z Království.

<sup>10</sup> Pojetí vzdělávacího systému byla představena formou tezí na valném shromáždění TNSŚiW, která se konalo v roce 1927 v Krakově.

<sup>11</sup> Kromě dalších požadavků sdružení bral Jędrzejewiczův projekt v úvahu princip výběru při přechodu ze školy nižšího stupně na vyšší (Mozdzen 2006, s. 176–181).

pro náboženství a veřejné vzdělávání“. Spoluautorem koncepce navržené ve spolupráci s učitelskými organizacemi byl ministr pro náboženství a veřejné vzdělávání Ksawery Prauss, známý propagátor nezávislosti, vzdělání a práv učitelů. Během jednání sněmu došlo ke střetu dvou různých koncepcí státního školského systému zastoupených na jedné straně levicovými a na druhé straně pravicovými učitelskými organizacemi. Neshody se týkaly nejen systému školství, ale také organizace školy, jejího charakteru, pozic vedení škol v rámci obecné správy, ale také právního postavení a vzdělání učitelů. Nakonec „sněm“ přijal návrhy ve formě usnesení připravených organizacemi ZNP a TNSSiW.<sup>12</sup>

Sjezd ukázal cestu restrukturalizace systému školství na celé dvacetileté meziválečné období. Nicméně takřka tragická ekonomická situace země (válečné škody, nestabilní měna, inflace, nezaměstnanost, všeobecná ekonomická a kulturní zaostalost po období dělení) znemožňovala vynaložení nutných velkých finančních částek ze státního rozpočtu na realizaci vypracovaných směrnic. Ve výsledku tedy potřeby a snahy učitelských organizací formulované v usneseních „sněmu“ nezískaly finanční podporu ze strany vlády. Časté střídání vlád vedlo k odkládání příprav a přijetí zákona o systému školství, chyběla vůle a přízeň vládnoucích kruhů pro přijetí reform prosazovaných odborovým hnutím, neboť navrhované změny i přes svou mírnou povahu nespĺňovaly programová očekávání vládnoucích stredo-pravicových stran, ani očekávání jimi reprezentovaných majetných tříd

---

<sup>12</sup> Z usnesení sjezdu: 1. Základní škola by měla mít 7 tříd, být jednotná, bezplatná a povinná. Povinná školní docházka začíná po dosažení věku 7 let, ve výjimečných případech 6 let. 2. Minimální organizační požadavky: dvě učebny a dva učitelé. 3. Celá akce rekonstrukce, výstavby a rozšíření školství měla být dokončena během 20 let. 4. Do středních a odborných škol by měla být přijímána mládež po dokončení plně základní sedmileté školy. 5. Pětileté semináře by měly být dočasné a do budoucna by se stávající zařízení pro vzdělávání učitelů měla transformovat na vysoké školy univerzitní úrovně. 6. Ve Slezsku budou dočasně zachovány fakultní školy a osmiletá gymnázia, převážně soukromá. 7. Po základní škole mají následovat 2 až 4leté doplňující školy, 5letá obecná gymnázia, 5leté odborné školy gymnaziálního typu a 2 až 4leté střední odborné školy. 8. Ukončení střední školy gymnaziálního typu (obecné či odborné) umožňuje po složení přijímací zkoušky žádat o přijetí na vysokou školu (Filipowicz et. al. 1986, s. 179–180; Grzes 2002, s. 56–57; Cieśla 2000, s. 52–55).



a velké části katolického obyvatelstva (Grześ 2002, s. 57; Lugowski, Araskiewicz 1972, s. 24).

Další významnou iniciativou učitelských organizací při tvorbě systémových a právních základů systému polského školství byly návrhy ustanovení týkajících se vzdělávání v nově vytvářené Ústavě. Diskuse o její konečné podobě byla bouřlivá a obtížná, ve všech zásadních otázkách docházelo ke konfliktům a sporům mezi politickými stranami a učitelskými organizacemi, pravicovými i levicovými. Po dlouhé a složité diskusi Sněm v březnu roku 1921 schválil Ústavu Polské republiky, která ve vztahu k systému a organizaci školství mimo jiné uváděla, že veřejné školy nebudou náboženské a že učitel nemusí být stejného vyznání jako student, jak požadovali zástupci pravicových odborů.<sup>13</sup>

Rozhodnutí Ústavy o systému a organizaci školství měla nakonec podobu kompromisu a byla do určité míry sloučením požadavků učitelské pravice a levice. Jejich základní obsah i přes některé výhrady vyhovoval většině učitelských organizací a politických stran. To byl velký úspěch učitelů, který zdůraznil význam a roli učitelských odborů ve vytváření právního základu školství v Polsku (Filipowicz et al. 1986, s. 182–183).

Navíc díky iniciativě ZNP Sněm 17. února 1922 schválil dva zákony o obecnosti vyučování a o stavbě, zakládání a údržbě škol. I když tyto zákony nemohly plně uspokojit požadavky ZNP, představovaly dílčí úspěch, neboť jasně určovaly povinnosti státní správy a samosprávy vzhledem k základním školám a sjednocovaly pravidla fungování základního školství v celé zemi (tamtéž, s. 164).

### 3 Reforma školství od roku 1932

Významnou roli sehrály učitelské organizace v přípravě jediné úplné reformy školství provedené v období Druhé Polské republiky. Projekt reformy

---

<sup>13</sup> Navíc Ústava obsahovala tato ustanovení: 1. V rozsahu stanoveném zákonem podléhají všechny veřejné i soukromé školy státnímu dohledu. 2. Docházka do základní školy je povinná a její délku určuje příslušný zákon. 3. Výuka ve státních a obecních školách je zdarma, zatímco talentovaným nemajetným studentům středních a vysokých škol stát poskytuje stipendium na živobytí. 4. Výuka náboženství na státních a obecních školách pro mládež do věku 18 let je povinná a o její správu a dohled nad ní se stará příslušná náboženská organizace pod dohledem státní správy školství. 5. Každý loajální občan státu s náležitými kvalifikacemi vyžadovanými zákonem může založit vzdělávací či výchovné zařízení, vyučovat v něm a řídit je (viz Marczuk 1970, s. 109–110).

my systému školství se ujal ministr pro náboženství a veřejné vzdělávání J. Jędrzejewicz, ve spolupráci se zástupci největších učitelských organizací, zejména ZNP. Reformu zahájil zákon ze dne 11. března 1932 „O školském systému“ (O ustroju szkolnictwa), jehož projednávání a výslednému přijetí výrazně napomohli učitelé a současně poslanci a senátoři z řad členů ZNP. Zákon zavedl povinnou sedmiletou základní školu rozdělenou do tří stupňů.<sup>14</sup> Střední škola teoreticky následovala po sedmé třídě základní školy, ale prakticky po šesté, což znamenalo, že sedmá třída (tzv. „čepice“) sloužila jen těm žákům, kteří se již dále nevzdělávali. Obecné střední školy byly organizovány jako čtyřleté gymnázium a dvouleté lyceum s různorodými programy. Bylo vytvořeno odborné gymnázium následující po druhém nebo třetím stupni základní školy, odborné lyceum následující po obecném gymnáziu, nižší odborné školy po prvním stupni základní školy a školy odborné přípravy přístupné pro absolventy všech stupňů základních škol. Zákon zavedl povinnost dodatečného vzdělávání pro mládež mladší 18 let, která nepokračovala ve studiu na žádné škole. Namísto učitelského semináře bylo zavedeno tříleté pedagogické lyceum následující po čtyřletém gymnáziu a byla ponechána dvouletá pedagogia pro absolventy obecného lycea. Vychovatelky mateřských škol se měly vzdělávat ve čtyřletých seminářích (po šesté třídě) nebo dvouletých lyceích (pro absolventky gymnázií). Absolventi všech lyceí získali právo požádat – po složení přijímací zkoušky – o přijetí na vysokou školu (Banach 2001, s. 39).

Zmíněný zákon představuje jeden z hlavních legislativních kroků týkajících se školství v meziválečném období. Lze říci, že teprve tento zákon eliminoval vliv školských systémů bývalých okupačních zemí a ukázal směr rozvoje národního systému školství (Filipowicz et al. 1986, s. 170). Významně ovlivnil další osud polského školství, jeho ideologickou a výchovnou stránku, strukturu, organizaci a vytváření sociální struktury studující mládeže (Lugowski, Araszkiwicz 1972, s. 25). Byl prvním zákonem, který sjednotil polské školství a odstranil z něj vlivy bývalých okupačních států, sjednotil a uspořádal systém školství, zlikvidoval do určité míry dvojakost a zvýšil postavení odborného vzdělání tím, že ho srovnal s obecným. Zákon měl však i svoji stinnou stránku – ta se týkala především organizace základních škol,

---

<sup>14</sup> Ve škole prvního stupně byly první a druhé třídy jednoleté, třetí třída dvouletá, čtvrtá třída tříletá, ve škole druhého stupně byla jen šestá třída dvouletá, zatímco ve škole třetího stupně byly všechny třídy (od první do sedmé) jednoleté.

nadměrných pravomocí ministra školství a opomenutí otázky bezplatnosti vzdělání, čímž byla ohrožena jeho dostupnost. Ač byl zákon považován za výsledek kompromisu vlády a učitelských organizací, přesto představoval vrcholný reformátorský úspěch v oblasti školství v těžkém období dějin státu (Filipowicz et al. 1986, s. 194–196; Grześ 2002, s. 65).

Po schválení zákona „O školském systému“ Sněm – při značné angažovanosti učitelských svazů – schválil další zákony, a sice „O soukromých školách, vědeckých a výchovných zařízeních“ (11. 3. 1932) a „O akademických školách“ (15. 3. 1933).<sup>15</sup>

#### **4 Význam aktivit učitelů a učitelských organizací v období Druhé Polské republiky**

Učitelé jako sociálně-profesní skupina, ideologicky různorodá, byli jednou z nejpočetnějších profesionálních kategorií z řad inteligence, byli opravdovou společenskou silou, se kterou bylo třeba počítat při budování a posilování státu, silou, díky níž stát mohl realizovat svou vzdělávací politiku (Leżańska 1995, s. 175).

Pro polské učitele v meziválečném období bylo charakteristické sebevědomí a přesvědčení o svém poslání v rámci národa, společnosti a státu. Snažili se mnoha způsoby o probouzení potřeby účasti na společensko-kulturním životě země, o zlepšení kvality života v lokálních prostředích a řada z nich i v rámci celé země. Aktivně se angažovali v různých společenských a kulturních hnutích jako účastníci, iniciátoři, tvůrci a propagátoři, byli to místní aktivisté, regionalisté. Zapojovali se do činnosti mnoha spolků a kulturních sdružení, organizovali a podporovali četné projekty těchto organizací. Učitelé byli také stoupcem demokratických změn a iniciátoři reformy v oblasti vzdělávání. I přes obrovské, až extrémní rozdíly v ideologické orientaci se vyznačovali viditelnou profesní hrdostí a solidaritou. Stali se přední částí polské inteligence s politickým vlivem – měli své odvážné odborové představitele, své poslance a senátory schopné hájit jejich zájmy a sehráli výraznou roli v posilování národa a v budování státu a společnosti (tamtéž, s. 150).

---

<sup>15</sup> První byl protivníky označován jako „náhubkový zákon“, neboť podřizoval pravomoci ministra pro náboženství a osvětu soukromé školy, ve kterých se učilo 45 % žáků obecných škol a 68 % žáků odborných škol a kurzů. Druhý poskytoval široké kompetence výkonné moci (Grześ 2002, s. 66).

V meziválečném období se učitelské spolky a sdružení ve větší či menší míře vyjadřovaly k záležitostem školského systému, charakteru školy, řízení vzdělávání, vzdělávání a postavení učitelů a často také tvořily vlastní projekty změn a reforem. Angažovaly se (ať již přímo nebo v roli poradenské či kritické) ve všech vládních snahách týkajících se změn v oblasti vzdělávání. Ilustrativním příkladem účasti svazů na tvorbě základů systému školství byla práce učitelských spolků a sdružení na vzdělávacích návrzích a projektech v rámci tzv. „Učitelského sněmu“, účast na přípravě ústavy v odstavcích, které se týkaly vzdělání a výchovy, práce na významné reformě školství z roku 1932 a na realizaci vládní koncepce národní a státní výchovy ve vzdělávacím a výchovném procesu.

Primárním úkolem učitelů nového polského státu mělo být „naučit studenty lásce k práci a schopnosti pracovat, neboť náš znovuzrozený stát potřebuje typ bojovníka-pracovníka v jedné osobě, který by statečnou každodenní prací, ale v nouzi i svatým západem v boji, prokazoval své činné, upřímné vlastenectví“ (Czerwiński 1929, s. 353).

Takováto formulace cílů a úkolů školy stavěla učitele do zcela nové situace. Byl před ně jasně a důrazně postaven požadavek na výchovu mládeže v občanském, vlasteneckém a státním duchu. Realizace této ideje vyžadovala přizpůsobení se učitele novým úkolům – především musel ve svých chovancích podporovat disciplínu, odpovědnost, samostatnost, systematickosti, obětavost a společenské citění. Činnost učitelů měla tyto potřeby plnit prostřednictvím didaktické a výchovné práce v prostředí školy. Učitel měl být hlavním kulturním spojením mezi generacemi, měl předávat obzvláště důležité kulturní dědictví a vybavit dorůstající generace normami a hodnotami, které by posloužily soudružnosti polské společnosti (Lezańska 1995, s. 186 a 190). K tomu účelu sloužily učitelům vhodně vybrané programy (náplně) vzdělávání, správné výchovné metody a prostředky (Piwowarczyk 2007).

Své úkoly vůči státu a společnosti splnili polští učitelé meziválečného období výborně, a to především díky své připravenosti, organizovanosti v různých odborech a silnému smyslu pro odpovědnost. Díky úsilí a práci učitelů a jejich silnému odborovému zastoupení se povedlo dosáhnout cílů polské státní vzdělávací politiky a vychovat mladou generaci, která prokázala své vlastenectví a oddanost státu po 1. září roku 1939.

## Literatura

- BANACH, C. Przemiany pedagogiczne, oświatowe i społeczne w uchwałach IV Kongresu Pedagogicznego. (Pedagogické, osvětové a společenské proměny v usneseních Čtvrtého pedagogického kongresu). *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 2001, č. 1-2.
- CIEŚLA, A. *Związek Nauczycielstwa Polskiego w województwie warszawskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej* (Svaz polských učitelů ve varšavském vojvodství v období druhé republiky). Toruń 2000.
- CZREWIŃSKI, S. *O nowy ideał wychowawczy* (Za nový ideál výchovy). Warszawa 1934.
- CZREWIŃSKI, S. O ideał wychowawczy Szkoły Polskiej (Za výchovný ideál polské školy). *Oświata i Wychowanie*, 1929, č. 4.
- FILIPOWICZ, F., GRZEŚ, B., MICHALSKI, S., WALCZAK, M. *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905-1985* (Svaz polských učitelů. Nárys dějin 1905-1985). Warszawa 1986.
- GRZEŚ, B. Związki nauczycielskie wobec reformowania ustroju szkolnego w Polsce w latach 1919-1939 (cz. II) (Svazy učitelů a reforma system školství v Polsku v letech 1919-1939 (druhá část). *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 2002, č. 1-2.
- KULPA, J. *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939* (Vzdělávání učitelů základních škol v Polsku v letech 1918-1939). Wrocław 1963.
- LEŻAŃSKA, W. Powinności dydaktyczne nauczyciela szkoły średniej ogólnokształcącej w Drugiej Rzeczypospolitej (Didaktické povinnosti učitele obecné střední školy v období druhé republiky). In Chamcówna, M., Walasek, S. (ed.). *Nauczyciele szkół średnich w XIX i XX wieku jako grupa społeczna i ich wkład w kulturę polską* (Učitelé středních škol v devatenáctém a dvacátém století jako sociální skupiny a jejich přínos pro polskou kulturu). Wrocław 1995.
- ŁUGOWSKI, B., ARASZKIEWICZ, F. W. *Postępowa myśl oświatowa w Polsce w latach 1918-1939* (Pokrokové vzdělávací myšlení v Polsku v letech 1918-1939). Wrocław 1972.
- MARCZUK, M. *Walka Związku Nauczycielstwa Polskiego o postępowy program oświatowy 1919-1939* (Boj Svazu polských učitelů o pokrokový vzdělávací program 1919-1939). Warszawa 1970.

- MOŹDŹEŃ, S. I. *Historia wychowania 1918-1945* (Historie výchovy 1918-1945). Sandomierz 2006.
- OSIŃSKI, Z. Szkolnictwo prywatne w koncepcjach Janusza Jędrzejewicza (Soukromé školství v koncepcích Janusza Jędrzejewicza). In Kryńska, E. J. (red.) *Funkcja prywatnych szkół średnich w II Rzeczypospolitej* (Úloha soukromých středních škol za Druhé republiky). Białystok 2004.
- O stanowisko zawodu nauczycielskiego w Polsce.* (O postavení učitelské profese v Polsku). Varšava: Informačně-propagační vydavatelství Svazu polských učitelů, 1935.
- PIWOWARCZYK, M. Środki i metody realizacji wychowania obywatelsko-państwowego w szkołach średnich w Drugiej Rzeczypospolitej w latach 1926-1935. (Prostředky a metody realizace občanské a státní výchovy ve středních školách za Druhé republiky). Kraków 2007. In Szerlag, A. (ed.). *Historyczne konteksty edukacji obywatelskiej w społeczeństwach wielokulturowych.* (Historické souvislosti vzdělávání občanů v multikulturních společnostech). Kraków 2007.
- SMOŁALSKI, A. Problematyka badawcza dziejów nauczycielskiego ruchu zawodowego w Polsce. (Vědecká problematika dějin učitelského profesního hnutí v Polsku). In Krawcewicz, Z. *Z badań nad zawodem nauczyciela.* (Z výzkumů učitelské profese). Warszawa 1979.
- SMOŁALSKI, A. *Struktura zawodowa nauczycielstwa w Polsce do 1939 roku.* (Profesní struktura učitelstva v Polsku do roku 1939). Opole 1996.
- TRZEBIATOWSKI, K. *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932.* (Základní školství v Polsku v letech 1918-1932) Wrocław 1970.

**Kontaktní adresa**

dr. Mirosław Piwowarczyk

Univerzita Wrocław

e-mail: miroslawpiwowarczyk@gmail.com

# VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PO PRVNÍ SVĚTOVÉ VÁLCE - VÍDEŇSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV A JEHO ŘEDITEL VIKTOR FADRUS

**Renate Seebauer**

## **Anotace**

Příspěvek sleduje otázku vzdělávání učitelů v Rakousku v meziválečném období. Pozornost je zejména věnována reformním snahám ve vzdělávání učitelů ve Vídni – významu vídeňského Pedagogického ústavu města Vídně. Analýza poukazuje na roli ředitele této instituce, Viktora Fadruse (1884–1968).

## **Klíčová slova**

Vzdělávání učitelů, reforma učitelského vzdělávání, Viktor Fadrus (1884–1968).

## **Teacher Education After the World War I – the Institute of Education of the City Vienna and Its Director Viktor Fadrus**

## **Abstract**

The article presents the question of teacher education in Austria in the interwar period. Attention is paid in particular to reform efforts in teachers' education in Vienna – the importance of the Institute of Education of the City of Vienna. The analysis points to the role of the director of this institution – Viktor Fadrus (1884–1968).

## **Keywords**

Teacher education, reform of teacher education, Viktor Fadrus (1884–1968).

## **1 Založení Pedagogického ústavu města Vídně**

Po první světové válce si Rakousko v roce 1920 jako republika vytvořilo vlastní ústavu, avšak mnohé zákony – a mezi nimi také Říšský zákon o obecných školách z roku 1869 – zůstaly v platnosti.

Po odstranění nejhorších následků války došlo na obnovu školství – a to je počín, který je v historiografii rakouského školství dodnes neoddělitelně spjat se jménem Otto Glöckela.<sup>1</sup>

Když se v roce 1922 stala Vídeň po oddělení od Dolních Rakous samostatnou spolkovou zemí, došlo na jednání o navrácení „Učitelské akademie“ do spolkové země Vídeň.<sup>2</sup> Jak informuje Schnell (1968), přešla po „překonání značných obtíží... učitelská akademie k 1. prosinci 1922 na spolkovou zemi Vídeň“ a dne 13. prosince 1923 byla slavnostně otevřena jako „Pedagogický ústav města Vídně“ (Schnell 1968, s. 78).

Nové pojmenování mělo mít proklamativní charakter – důvodem bylo to, že se novému pojetí vzdělávání učitelů dostalo v reformě rakouského školství ústředního postavení.

Ve svých „Zásadách nového pojetí vzdělávání učitelů“ navrholo reformní oddělení Spolkového ministerstva pro výuku již v roce 1919, aby bylo vzdělávání učitelů obecných škol přeneseno na filozofické fakulty. Za tím účelem měly vzniknout „Pedagogické ústavy“, přičleněné k filozofickým fakultám. Jejich úkolem mělo být vzdělávání a další doškolování učitelů povinných stupňů a středních škol. „Směrnice“ vycházely z principu, že jednotnost učitelského stavu, kterou si žádá obsah a výkon povolání, vyžaduje v základních rysech jednotné vzdělávání učitelů na všech stupních a typech škol.

Pedagogický ústav měl tyto nové úkoly převzít ve spolupráci s vídeňskou univerzitou. Činnost Pedagogického ústavu města Vídně nejprve pokrývala přípravu ke zkouškám na post učitele pro obecné a měšťanské školy a další vzdělávání učitelů.

Jen o něco později se objevil návrh křesťansko-sociálních poslanců Volkera a Wolleka týkající se „výchovy učitelů pro obecnou školu“, který předpokládal oddělení obecného vzdělávání a odborné profesní přípravy; odborné vzdělávání však nemělo probíhat na vysoké škole, nýbrž na učitelské akademii a mělo trvat dva roky. Třetí (velkoněmecký) návrh předpoklá-

---

<sup>1</sup> Glöckel jako státní podtajemník pro výuku vedl od 15. března 1919 celou nejvyšší správu vyučování v rámci Státního úřadu pro vnitro a výuku. Až do 24. října 1919 působil Glöckel pod vedením sociálních demokratů v koaliční vládě. Po odstoupení Rennerovy vlády přijal Glöckel post předsedy okresní školní rady Vídně a po oddělení Vídně od Dolního Rakouska (1922) rozšířil tento okruh působnosti zřízením Městské školské rady.

<sup>2</sup> Ústav byl v roce 1905 postoupen Dolnímu Rakousku.



dal ve svém záměru samostatné profesní vzdělávání pro učitele obecných škol a měšťanských, resp. středních škol, pro oblast univerzitních měst se však přikláněl k návrhu sociálních demokratů (Seebauer 1993, s. 8). Vzdělávání učitelů na úrovni vysokých škol mohlo být zahájeno až v roce 1925, když přípravné práce dostatečně pokročily.

Ríšský zákon o obecných školách z roku 1869 předpokládal čtyřletý ústav pro vzdělávání učitelů (později byl přípravnou třídou rozšířen na pětiletou vzdělávací instituci) a protiklad mezi křesťansko-sociální a sociálně-demokratickou stranou ve školské politice se jevil jako nepřekonatelný – křesťansko-sociální strana požadovala rozšíření ústavů pro vzdělávání učitelů; sociálně-demokratická strana se zasazovala o univerzitní vzdělávání učitelů. Nebyla tedy naděje na brzkou reformu a zákonnou úpravu. Proto se Vídeň vydala svou vlastní cestou.

Vzdělávání a doškolování učitelů musíme především v meziválečné době vidět v souvislosti s jinými obory vzdělávání. V oblasti základního vzdělávání nebyly v popředí ani tak didaktické otázky (ono „Co?“), nýbrž metodická opatření (především „Jak?“). Vídeňská školská reforma uskutečňovala tedy didaktiku práce, později rozšířenou na pedagogiku práce ve smyslu manuálního směru (Kerschensteiner aj.) a duchovního směru (Gaudig aj.) komplexním způsobem.

Učitelstvo samo se podílelo na zpracování věcných i vlastivědných a přírodovědných náplní: vzniklo mnoho řad spisů. Ledwinka (1977) zpětně poukazuje na některá „hojně studovaná díla“ této doby.<sup>3</sup> Není možno zapomenout ani na hudební pedagogy Annu Lechnerovou a Gustava Moißla, kteří přenesli zásadu „vlastní tvorby dětí“ na hudební výchovu, a na učitele tělesné výchovy Gaulhofera a Streichera, kteří se vydali novými cestami výuky tělocviku na obecných školách (Ledwinka 1977, s. 111).

Reformy vyučování na obecných školách nebyly jen úzce propojeny s vysokoškolským vzděláváním učitelů, nýbrž působily hluboce až do doby

---

<sup>3</sup> Battista: Großstadtheimat (Domov ve velkém městě); Kolar: Vier Schuljahre in Wochenbildern (Čtyři školní roky v týdenních obrázcích); Langer-Legrün: Handbuch für den Anfangsunterricht (Příručka pro prvouku); Pöschl: Der Unterricht in der Volksschule (Vyučování na obecné škole); Weyrich: Was die Zeiten brachten (Co přinesl čas); K. C. Rothe: Der Natur-geschichtsunterricht in der Grundschule (Přírodovědně-historické vyučování na základní škole). V souvislosti s výukou počtů je třeba zmínit Konrada Falka a jeho stěžejní dílo „Rechnen im Rahmen des Gesamtunterrichts“ (Počty v rámci vyučování jako celku).

po druhé světové válce – stejně tak i vzdělávání učitelů v meziválečné době bylo svého druhu vzorem pro pedagogické akademie, které zavedl až školský zákon z roku 1962.

Fischl (1926) ve svém díle „Sieben Jahre Schulreform in Österreich“ (Sedm let školské reformy v Rakousku) shrnul diskusi o akademizaci vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol (od roku 1927 učitelé druhého stupně) takto: „Rozhodující a zatím nepřekonaný odpor se objevil u strany, jež, nacházejíc se pod klerikálním vlivem, musí odmítat každou úpravu, která by soukromým institucím vzdělávajícím učitele znesnadnila či dokonce znemožnila držet krok se státními vzdělávacími institucemi. Jaká mocenská pozice je pro křesťansko-sociální stranu ve hře, vyplývá z faktu, že v té době byla velká část mužských a většina ženských institucí, vzdělávajících učitele, v rukou duchovních korporací: vedle 10 státních ústavů pro vzdělávání učitelů je 5 duchovních, vedle 6 světských ústavů pro vzdělávání učitelek dokonce 11 církevních, vedených řádovými sestrami. Tyto duchovní korporace by v rámci reformy bez ústavů mohly sice beze všeho být přeměněny v obecně vzdělávací vyšší střední školy, nebyly by však s to zřízovat a udržovat vlastní univerzitní instituty. Přirozeně se za všemi těmito pochybnostmi skrývá v podstatě strach z revolučního účinku vzdělávání učitelů obecných škol, vedených ve skutečně vědeckém duchu“ (Fischl 1926, s. 56).

Jak píše Viktor Fadrus<sup>4</sup> (1926), který se stal ředitelem Pedagogického ústavu: „vídeňský starosta, vedoucí městští radní a prezident městské

---

<sup>4</sup> Viktor Fadrus, \* 20. července 1884 ve Vídni, † 23. června 1968 ve Villachu, Korutany. 1898–1903: navštěvoval učitelský seminář ve Wiener Neustadt; následně do 1909 učitel a vychovatel v c.k. ústavu pro hluchoněmé; 1909 mentor ve Státním ústavu pro vzdělávání učitelů v Oberhollabrunnu, 1911/12 ve Státním ústavu pro vzdělávání učitelů ve Vídni 3; průkopník pedagogické praxe ve smyslu pracovní školy, vlastivědného globálního vyučování a umělecké výchovy. Přístup k vědecké práci našel Fadrus díky svému příteli a podporovateli Dr. Antonu Beckerovi. 1918 povolán k sepsání školních učebnic na ministerstvo vzdělávání; v březnu 1919 spolu s Heinrichem Martinakem pověřen Glöckelem demokratizací a reformou celého povinného a středního školství a tedy do roku 1932 odpovědný za realizaci sociálnědemokratické školské reformy (intenzivní přednášková činnost po celém Rakousku a v zahraničí [Berlín, Drážďany, Praha, Mnichov, Basilej, Riga...]); od roku 1922 spolu s Karlem Linkem vedl měsíčník „Schulreform“ (Školská reforma); vydal 84 svazků řady „Lehrerbücherei“ (Knihovna učitele) (spolu s Dr. Eduardem Burgerem a Dr. Ludwigem Battistou), spolu s Linkem „Schulreformbücher“ (Knihy školské reformy) a „Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie“ (Vídeňské práce o pedagogické psychologii) (s Dr. Charlottou Bühlerovou).

školské rady pro Vídeň hledali pro dobu, než bude Národní radou přijata zákonná úprava, předběžné řešení otázky vzdělávání učitelů“ podle „plánu vzdělávání, obsaženého v Zásadách reformního oddělení z roku 1919 a v Glöcklově návrhu zákona z roku 1922...“ Na zasedání obecní rady dne 17. července 1925 bylo rozhodnuto o rozšíření Pedagogického ústavu města Vídně zřízením čtyřsemestrálních kurzů vysokoškolského vzdělávání učitelů (Fadrus 1926, s. 12).

## 2 Vědecký profil vídeňského Pedagogického ústavu

Cestu k tomuto cíli viděl Fadrus v důkladném politickém, společenském, vědeckém a ekonomickém vzdělání učitele, které bylo dosud zanedbáváno: „Na rozdíl od dosavadní spíše pasivní, percepční vzdělávací práce je třeba směřovat ke svěží vnímavosti, plné aktivitě a školení kritického myšlení“ (Schnell 1968, s. 80).

Bádání se soustředilo na psychologii školního dítěte, sociologii třídy, školního společenství... studující učitelství byli zapojeni do výzkumných prací. Tak se má „prozkoumat a zajistit vytvoření sociálně-psychologického základu výchovy k pospolitosti, tedy k dalšímu vývoji naší obecné školy směrem ke školnímu společenství“ („Gemeinschaftsschule“) (Fadrus 1926, s. 24).

Téměř polovina vzdělávací doby byla věnována cvičením a školské praxi. Vysokoškolské vzdělávání učitelů obecných škol nezprostředkovávalo pouze teorii o výchově a výuce; nebylo zde vidět odcizení od školní praxe, nýbrž naopak možnost odbourávat tak často kritizovanou diskrepanci mezi pedagogickou teorií a školní praxí při vzdělávání učitelů (Seebauer 1993, s. 9).

---

1922–1934: ředitel Pedagogického ústavu; zřízení Ústřední pedagogické knihovny, osmitřídni ústavní školy a čtyřsemestrálního kurzu pro výchovu učitelů.

Vědecký vedoucí nakladatelství Verlag für Jugend und Volk založeného obcí Vídeň; rozhodující měrou se podílel na produkci učebnic (učebnice pro žáky povinných škol zdarma); s jeho podporou vyšlo přes 400 učebnic.

1933: přeložen na místo městského školského rady a pověřen funkcí zemského školského inspektora. V únoru 1934 postaven mimo službu a k 31.5.1934 převeden do důchodu. V letech 1934–1944 žil v ústraní (1936: PhDr.); 1944 povolán do válečné služby.

1945–1949: pověřen obnovou rakouského školství (sekční šéf); i po odchodu do důchodu se čile účastnil kongresů, školských výstav a konzultací o školních osnovách. Četné práce o školské a vzdělávací politice; spolupracovník lexikonů a časopisů. K tomu srov. Seebauer 1993, s. 245 a Fadrus jn/Martitschnig 2003, s. 406.

Ve studijním plánu se Fadrusovi podařilo umístit do středobodu své vzdělávací práce pedagogiku a její pomocné vědy, opírající se o filosofii (etiku, estetiku, logiku, teorii poznávání a psychologie), sociologii a státovědu.

Při analýze plánu přednášek prvního studijního roku (Schnell 1968) se ukazuje, že s výjimkou výuky psaní, kreslení a hudby byli téměř všichni přednášející univerzitními profesory či docenty. S úspěchem působili v kurzech vzdělávání učitelů již tenkrát známí vědci, kteří spoluurčovali duchovní tvář první republiky: psycholog myšlení Dr. Karl Bühler; dětská psycholožka Dr. Charlotte Bühlerová; Dr. Alfred Adler, zakladatel individuální psychologie; filosof Dr. Wilhelm Jerusalem; autor rakouské ústavy Dr. Hans Kelsen; filosof a sociolog Dr. Max Adler, germanista Eduard Castle a Dr. Josef Strzygowski, zakladatel komparativní uměnovědy.

V tomto kontextu je třeba zmínit především výzkumné práce z Bühlerovy školy, které vznikly v Psychologickém ústavu Vídeňské univerzity a Pedagogickém ústavu města Vídně. Výzkumy, které vznikly i za spolupráce učitelů a studentů učitelství, se týkaly především psychologie malých a školních dětí, dospívání, ale i jednotlivých otázek, jako jsou tvorba pojmů, dedukční myšlení, vývoj jazyka, religiózní otázky, sociální způsoby chování, duševní vývoj, projevy dospívání, eidetický problém, konstantnost velikosti, barev a tvaru, barevné vidění a princip duplicity, měření výkonu a zjišťování nadání pomocí testů, souvislosti dětství a chudoby, psychologický vývoj nezaměstnanosti, otázky mládeže a povolání.

Lotte Schenk-Danzingerová charakterizuje „Bühlerovy“ takt: „Všechny nás spojovalo úzké přátelství a silný pocit pospolitosti. K tomu bezpochyby přispěl i způsob, jakým hlavně Karl Bühler jako vysokoškolský učitel jednal. Označila bych ho jako ideálního vysokoškolského učitele. Byl vždy zajímavý, veselý, příjemný a nenucený... To, čeho se dnes snažíme dosáhnout částečně i cestou zákona – totiž neautoritativní demokratické situace na vysokých školách – to tenkrát Karl Bühler uskutečňoval ideálním způsobem. Neexistovala jiná autorita než autorita daná věcnými znalostmi a osobností“ (Schenk-Danzinger 1981, s. 227).

Mezi posluchači najdeme celou řadu známých jmen: filosof Karl Popper, dětské psycholožky Lotte Schenk-Danzingerová a Sylvia Bayer-Klimpfingerová, odborník na politiku vzdělávání Wilhelm Stemmer, pedagogové Walter Ledwinka a Ernst Höller, geograf Ernst Maier a odborný poradce pro výuku angličtiny – „jazykový policista“ – Karl Hirschbold.

Díky spojení s vysokou školou bylo možno při pokračování ve studiu na univerzitě započítat všem studentům čtyři semestry vysokoškolského studia – ať již studia „učitelství na vyšších školách či jiných vyšších povolání“ (Fadrus 1926, s. 41). Tak byla nastoupena cesta jednotnosti učitelského vzdělávání.

### **3 Školní praxe a vzdělávání učitelů**

Do tohoto pracovního uskupení byla zahrnuta rovněž ústavní škola: „Pozorování dětí v ústavní škole i pozorování sebe sama tvoří současné východisko této práce našich studentů učitelství, jež je rozpočítána na několik let“ (Fadrus 1926, s. 23). Ústavní škola nebyla tedy jen „cvičnou školou“, nýbrž byla především místem bádání.

Ústavní škola, jež zahrnovala 12 tříd, sloužila nejen k názornosti a prohlubování praktické pedagogiky, nýbrž byla i místem bádání v oblasti psychologie, výchovy a vyučování. Fadrus (1926) charakterizoval ústavní školu takto: „Poskytuje reálný obraz tělesného, duševního a sociálního stavu obecné školy ve velkoměstě. Práce ve skupinách, rozdělení tříd na normální a na třídy L („langsam“ – pro žáky s pomalým tempem práce) a kurzy pro výtvarně a hudebně nadané žáky (třístupňová dětská škola zpěvu), koedukace i třídy rozdělené podle pohlaví mají ukázat řadu školských a školně-organizačních opatření a možností, které povedou k rozvoji vloh vysoce nadaných, talentů, průměrných dětí i dětí problémových“ (Fadrus 1926, s. 22).

Úvod do školní praxe se odehrával nejen v experimentálních třídách, ale také v různých vídeňských vzdělávacích zařízeních a školách.

Fadrus (1926) popisuje koncepci praktického vzdělávání ve školách takto: „Z činnosti různých učitelských osobností a studií různých typů žáků a jejich sociologických způsobů chování pochopí student pedagogiky proces výuky, pozná výchovné síly, které působí ve společnosti, a podle nadání žáků bude organizovat školní práci a vybírat materiály pro výuku. Student učitelství však najde i učitele, kteří odpovídají jeho veskrze individuální situaci a kteří nejlépe budou schopni od druhého semestru cestou spolupráce při přípravě na vyučování, vedení skupin, doučování, podpoře talentovaných žáků, účasti na naučných procházkách a hrách s mládeží, zkušební výukou v jednotlivých hodinách či výukových dnech a samostatným vedením vyučování po několik dní uvádět čekatele učitelského stavu do výchovné a vyučovací praxe. Spolu s přednáškami a cvičeními z teoretické pedagogiky

a didaktiky předškolního vyučování a se zmíněnou prací v ústavní škole se podaří překonat pouhou rutinu, nabytou v učitelských seminářích, a krok za krokem připravovat oduševnělou vzdělávací práci“ (Fadrus 1926, s. 41).

#### **4 Význam vídeňské reformy vzdělávání učitelů**

Tyto vídeňské vysokoškolské kursy absolvovalo celkem 299 studujících. Fadrus (1956) odkazuje na schopné učitele obecných škol, druhého stupně základních škol i středních škol, na absolventy, kteří jako vzdělavatelé učitelů působili ve školském dozoru, na pět osob, které cestovaly za účelem bádání po Kavkazu a napříč Afrikou, na dva univerzitní profesory a na další, kteří působili ve větším měřítku v zahraničí.

Mezinárodní zájem o vídeňskou školskou reformu analyzoval v roce 1981 O. Achs pro symposium s názvem „Rakouská reformní pedagogika“.

Školská zařízení navštěvovali nejen odborníci, ale i politici a správní úředníci z Albánie, Ameriky, Afriky, Austrálie, Belgie, Bulharska, Číny, Dánska, Německa, Anglie, Estonska, Finska, Francie, Řecka, Holandska, Japonska, Indie, Itálie, Jugoslávie, Lotyšska, Norska, Palestiny, Polska, Rumunska, Ruska, Švédska, Švýcarska, Španělska, Československa, Ukrajiny a Maďarska (Achs 1981, s. 273). Přijížděli nejen jednotlivci, ale dokonce celé vysokoškolské ústavy, které podnikaly studijní cesty do Vídně: v květnu 1926 navštívilo pedagogické instituce ve Vídni 27 profesorů a 245 studentů pedagogických věd z Darmstadtu, Drážďan, Hamburku, Jeny, Lipska a Mohuče. V letech 1922 až 1934 vyšlo k podrobným otázkám vídeňské školské reformy několik amerických publikací (tamtéž).

Achs odkazuje především na praktickou realizaci reformních myšlenek, která vzbudila celosvětový zájem. Tento zájem však nebyl pouze dobový, nýbrž přetrvává do dnešních dnů (Achs 1981, s. 275).

#### **5 Internacionalita a mobilita na vídeňském Pedagogickém ústavu**

Fadrus (1956) informuje, že ve Vídni absolvoval jeden až dva semestry velký počet zahraničních studentů; odkazuje na zprávu Univerzity v Hamburku z roku 1933, podle níž se vídeňské kurzy v evropském školském světě těšily dobré pověsti.

Od letního semestru 1931 do letního semestru 1932 strávili naopak vídeňští studenti učitelství pro obecné školy „jeden až dva semestry na zahraničních vysokých školách, protože tato doba se až do dvou semestrů zapo-

čítávala, a to vždy po jednom studentovi na univerzitách v Rostoku, Lipsku, Heidelbergu, Královci, Praze a na technických vysokých školách v Drážďanech a Curychu, po dvou studentech na univerzitách v Berlíně, Mnichově, Marburgu, Erlangen, čtyři studenti na Pedagogické akademii v Kielu, šest v Göttingen, sedm na univerzitě v Innsbrucku, osm ve Freiburgu, deset v Tübingen, třináct ve Štýrském Hradci“ (Fadrus 1956, s. 5).

Závěrem můžeme tedy konstatovat, že „Zásady nového pojetí vzdělávání učitelů“ měly po první světové válce vést k zásadní restrukturalizaci učitelského vzdělávání – realizovány byly však jen po několik málo let a pouze ve Vídni. Jak bylo ukázáno, působení vysokoškolských učitelských kurzů v Pedagogickém ústavu za Viktora Fadruse sahalo daleko za hranice Rakouska.

### **Literatura**

- ACHS, O. Das internationale Interesse an der Schulreform unter Otto Glöckel. In ADAM, E. (ed.) *Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938*. Wien: Böhlau, 1981, s. 271-285.
- FADRUS, V. Die Neugestaltung der Lehrerbildung in Deutschland und Österreich. *Schulreform*, 1926, roč. 5. Zvláštní vydání.
- FADRUS, V. *Zur Neugestaltung der Lehrerbildung in der Zweiten Republik Österreich. Beiträge zur Neugestaltung des Bildungswesens*. Wien: JV, 1956.
- FADRUS, V. jun./MARTISCHNIG, M. (ed.) *Viktor Fadrus - Vater und Sohn - im Dienste der österreichischen Reformpädagogik. Beiträge zur österreichischen Schulgeschichte mit Berücksichtigung des kunstpädagogischen Aspekts*. Graz: Leykam, 2003.
- FISCHL, H. *Sieben Jahre Schulreform im Österreich*. Wien: JV, 1926.
- LEDWINKA, W. Die Wiener Schulreform. In Lalics, P., März, A., Spreitzer, H. *Schulwirklichkeit und Schulerneuerung in Österreich*. Wien: ÖBV, 1977, s. 104-116.
- SCHENK-DANZINGER, L. Erinnerungen an Karl und Charlotte Bühler – Die Bedeutung der Wiener Schule der Psychologie für die Pädagogik. In Adam, E. (ed.) *Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938*. Wien: Böhlau, 1981, s. 225-235.
- SCHNELL, H. *100 Jahre Pädagogisches Institut der Stadt Wien. Festschrift*. Wien/München: JV, 1968.

- SEEBAUER, R. Fadrus (Stichwort). In Czeike, F. (ed.) *Lexikon der Stadt Wien, Bd. 2*. Wien: Kremayr & Scheriau, 1993, s. 245
- SEEBAUER, R. *Zwischen Reformbestrebungen und Konservativismus. Zur Geschichte der Lehrerbildung in Wien*. Veröffentlichungen des Wiener Stadt- und Landesarchivs. Reihe B: Ausstellungskataloge, 1993.
- SEEBAUER, R. *Lehrerbildung in Porträts. Von der Normalschule bis zur Gegenwart*. Wien: LIT, 2011.

**Kontaktní adresa**

Prof. Dr. Renate Seebauer  
Pädagogische Hochschule Wien  
e-mail: Renate.Seebauer@phwien.ac.at



# VÝCHOVA DÍTĚTE JAKO NÁSTROJ LIDSKÉ EVOLUCE - TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ MOTIVY V PEDAGOGICKÉM MYŠLENÍ ELLEN KEY A RUDOLFA STEINERA

Ehrenhard Skiera

## **Anotace**

Článek se zabývá vybranými aspekty výchovného myšlení u Ellen Key a Rudolfa Steinera. Studie poukazuje na jistou uzavřenost pedagogického myšlení u těchto autorů a na aspekty totalitarismu, který je možno za jejich pedagogickými idejemi číst. Přestože jak Ellen Key, tak Rudolf Steiner hovoří o lásce k dítěti, jeho osobnosti apod, shledáváme za jejich myšlenkami obrat od hodnot osvícenství a příklon k autoritativním modelům pojetí reality a člověka.

## **Klíčová slova**

Reformně pedagogické hnutí, Rudolf Steiner (1861-1925), Ellen Key (1849-1926), totalitarismus, svoboda, autorita.

## **Education of Children as a Tool of Human Evolution - Theoretical and Practical Motives in Educational Philosophy of Ellen Key and Rudolph Steiner**

## **Abstract**

The article deals with selected aspects of educational philosophy of Ellen Key and Rudolf Steiner. It highlights the relatedness of pedagogical thinking of these authors and certain totalitarianism that is inherent in their pedagogical ideas. Although both Ellen Key and Rudolf Steiner speak of love for children and for children's personalities, in their thinking we can see a diversion from the values presented by the Enlightenment and a shift towards authoritative concepts of reality and man.

## **Keywords**

Reform pedagogical movement, Rudolf Steiner (1861-1925), Ellen Key (1849-1926), totalitarianism, freedom, authority.

## 1 K fascinaci myšlenkou lidské evoluce

Otázka evoluce je v pedagogické souvislosti významná, protože mnohé výchovné koncepty z první čtvrtiny 20. století vycházejí z evoluce člověka – a tím také evoluce společnosti nebo dokonce kosmu. Zvláště v oblasti reformní pedagogiky nalezneme tuto myšlenku vyjádřenou více či méně zřetelně. Obraz dítěte a odpovídající výchovné koncepty jsou jí hluboce ovlivněny. Peter Petersen (1884–1952) vidí novou výchovu zasazenou do nové společnosti, která bude prodchnuta „duchem společenství“ („gemeinschaftsbeseelt“). Dle něho jdou vývoj společnosti i školy v ní proti „chaotickému duchovnímu fenoménu doby“, avšak jdou společně k totalitě ve smyslu „probouzejícího se vědomí lidstva, aby vytvořily jediný duchovní organismus, který bude buňkou v dále se šířící obsáhlé organické jednotce – v kosmu naší sluneční soustavy“ (Petersen 1926, s. 17 a 47).<sup>1</sup> Podobně hovoří také Maria Montessori (1870–1972) o velké úloze výchovy: „Plán výchovy, který má přinést spásu, musí být založen na zákonech, které řídí lidské bytí (...) spojují rozum a vědomí všech lidí v jedné harmonii..., to je to, co zamýšlíme kosmickou výchovou“ (Skiera 2010, s.).

Svět, který se vyvíjí směrem k „totalitě“, má také svého spasitele. Jmenuje se „dítě“ a je to ztělesnění budoucího lepšího nebo dokonce celého spaseného světa. U Pawla Blonského (1884–1941) spočívá spása ve výchově dítěte malým „dělníkem-filosofem“, který v sobě překonal lidské protiklady a nyní z lásky ke svému bližnímu pracuje nezištně a obětavě na budoucí komunistické společnosti a její realizaci.

Ve všech těchto konceptech se pohlíží na dítě novým způsobem. Objevuje se jako nositel grandiózní možnosti a vize; jeho „správná“ výchova je garantem budoucího lepšího lidstva a světa. Tuto myšlenku chci blíže vysvětlit na příkladech dvou pedagogů: Ellen Key a Rudolfa Steinera. Oba vycházejí – avšak rozdílným způsobem – z myšlenky vyššího vývoje lidí; Ellen Key jde o nový typ člověka, novou rasu, u Rudolfa Steinera na konci o duchovní bytost, která zcela překonala svou biologickou podmíněnost.

## 2 „Století dítěte“ (Ellen Key) a „pedagogika podle přirozenosti dítěte“

Ellen Key (1849–1926) věnuje svou knihu „Barnets århundrade“ všem rodičům, kteří doufají, že v novém století vychovají nového člověka (Key

---

<sup>1</sup> Petersen zde cituje Ludwiga Nordstroema, který za chaosem vidí „totalismus“, duchovní tendenci sjednocení na díle.

1905), a současně se jí daří, aby se její spis stal „programem hnutí nové výchovy – výchovy svobodné a přirozené“ (Kasper/Kasperová 2008, s. 112).

Není to však jen prostředek výchovy, který má vytvořit nového člověka. Vlivem předpovědi evoluční vize se dostává do středu zájmu také eugenika a nauka o rasách jako prostředek jak urychlit vývoj k vyššímu, k „nadlid-skému“. První kapitola „knihy století“ má provokující název: „Právo dítěte vybrat si své rodiče“. V ní se Ellen Key hlásí k eugenicky reflektovanému rodičovství jako závazku vůči budoucím generacím. Ve světonázorových antropologických debatách 19. století hrála prominentní roli biologie a speciálně nauka o vyšším vývoji druhů. Key je fascinována „myšlenkou vývoje“ zdánlivě zahrnující možnost dostat se k vyšší formě lidského bytí. „Myšlenka vývoje objasňuje nejen průběh, který leží miliony let za námi, jehož konečným vrcholem je člověk. Osvětluje také cestu, kterou jsme urazili: ukazuje nám, že se fyzicky i psychicky stále vyvíjíme. Zatímco se dříve pohlíželo na člověka jako na fyzicky a psychicky neměnnou bytost, která se sice ve svém druhu zdokonaluje, ale nemůže být přetvořena, ví se teď, že je schopna se obnovovat; místo dědičným hříchem zatíženého člověka vidíme nedotvořené individuum, ze kterého se může stát bezpočetnými modifikacemi v nekonečném časoprostoru nová bytost“ (Key 1905, s. 3).

Ellen Key nechce přenechat průběh této vývojové cesty jen pouhé náhodě. „Kdo naproti tomu ví, že se člověk stal nescetnými přetvořeními tím, čím je teď, vidí také možnost ovlivnit jeho budoucí vývoj takovým způsobem, že stvoří vyšší typ člověka“ (Key 1905, s. 4). Poukazuje na Nietzscheho, že současný člověk je jen „mostem“, „jen přechodem mezi zvířetem a nadčlověkem“ (Key 1905, s. 25).

A v perspektivě „zdokonalování lidského rodu“ může pak také společně s Nietzschem zvolat: „Máš růst ne pořád dál, ale vzhůru! K tomu ti dopomáhej zahrada manželství“ (Key 1905, s. 59). Zároveň favorizuje romantický koncept lásky, jehož umožnění se jí zdá jako nejlepší záruka vyššího vývoje. Dítě zplozené z niterné, svobodné lásky, donošené v harmonických, zdravých domácích poměrech a vychovávané v hluboké lásce a uznání vytvoří za další generace tento nový typ. Tuto evoluční sílu připisuje zvláště „první lásce, která je nejhlubší“. Jejím generačním plodem by byla „... rasa... zdravá a silná a jiná..., než je ta naše“ (Key 1905, s. 25).

Zde lze nalézt také motivy, které z ní činí kritika společnosti „bez vlasti“ a vášnivou propagandistku výchovy, která se orientuje na individuální

potřeby, sklony a zájmy dítěte – výchovu respektive vývoj, který má probíhat s pomocí chápajících dospělých v esteticky a intelektuálně podnětném prostředí, ve kterém není žádná cenzura a násilí, v „náboženské úctě“ realizovaná lidmi, kteří si jsou vědomi velkého úkolu vývoje nového člověka. Manifestovaný symbol tohoto člověka vidí v reformátorovi školy Lowerisonovi. Ztělesňuje podle jejich slov (a to je bezpochyby také zrcadlem její osobnosti a touhy) „všechny symboly nového člověka, tj. je náboženský volnomyšlenkář, socialistický idealista, ctitel přírodní krásy a volnomyšlenkářský entusiasta pro výchovu lidskosti k lidskosti“ (Key 1905, s. 307 a Manton 1997).

„Lidskostí k lidskosti“, tak zní tedy její prostá výchovná zásada, jejímž opakem by bylo možné charakterizovat výchovný systém „nynější doby“ pohrdající člověkem, totiž jako stálé opakování nelidskosti. V žité lidskosti v dobrém domově a ve víře ve vyšší vývoj člověka, který se dostaví, když se dítě ponechá v pokoji vyvíjet podle své přirozenosti – na tom je založena její představa nové výchovy, která (měřeno optikou staré výchovy) je vlastně ne-výchovou (popř. negativní výchovou). Vychovatel není pak nic jiného než pomocník přirozenosti, nebo lépe pomocník evoluce, neboť v pojmu „přirozenost“ je obsažena myšlenka „pokračující evoluce“. „Přirozenost“ tak dostává takřka náboženský charakter, respektive status náhradního náboženství zaměřeného proti křesťanství. Zde se ukazuje, že diskurs o výchově je vložen do jiného, původně náboženského (Weisser 1995, s. 67), jmenovitě do hledání posledního smyslu života. Ve „světle náboženství výchovy“ (Key 1905, s. 184) lze dopředu stanovit problémy výchovy, jež jako takové odpadají, protože jsou vyřešeny evolucí. Evoluce, kterou Key odhaduje podle biologie v době eonů, se promítá do individuální části života, především do fáze dětství, a veškerá výchova se má podřídit jejímu působení.

Jak dále uvidíme, jde Rudolf Steiner ještě o několik kroků dále tím, že se ptá na konkrétní biologické důsledky lidského vývoje vázaného na kosmický vývoj a na jeho důsledky pro praktickou výchovnou práci. Trochu skrytě, ale přece dostatečně zřetelně pojímá generativní dění, plazení nebo „rozmnožování“ člověka, tedy jeho sexualitu.

### **3 Souvislosti v antroposofickém hledisku: Eurytmie, „tvůrčí“ síla slova a „hádanka sexuality“ – výchovné myšlení Rudolfa Steinera ve světle zduchovnění člověka**

Dříve než si osvětlíme dílčí aspekty Steinerova výchovného myšlení, načrtneme v tezích světonázorový rámec, ve kterém toto myšlení probíhá. Pod-

statným základem výchovy je Steinerův pohled na kosmos jako celek, který sám nazývá antroposofie.

Podle ní je lidský vývoj napojen na dění v kosmu, jehož zákony mohou být zachyceny vzhledem „duchovního vědce“. Vývoj sám je zaměřen na zduchovnění člověka (a všeho co existuje) představovaný jako proces, ve kterém je člověk postupně osvobozován od svých biologických podmínek a na jehož konci se objeví jako čistá, bohorovná duchovní bytost. Tomuto vývoji se má výchova podřídit. Jak tomu v jednotlivostech rozumět? V pedagogice je to zvláště eurytmie, na kterou se pohlíží jako na nástroj tohoto vývoje.

U eurytmie se jedná – povrchně vzato – o umění pohybu, které budí zdání spontaneity, lehkosti a radosti ze života. Ve skutečnosti ale podléhá přísným pravidlům, totiž pravidlům kosmického vývoje. Pravidla platí pro veškeré dění a všechno existující. Každé vyjádření existujícího je jejich zrcadlem. Všechno a každé je podřízeno vývojovému dění v kosmu. Eurytmie je přesně složený výsledek cílené tvůrčí vůle, dá se však vypátrat „ve zjevení světů a jejich zákonech“ (Kiersch 1979, s. 32). Činí to tak, že přetváří v pohyb hlubší, duchovní a citový obsah hlásek, slov, vět i básní a obsáhlé poezie a také tónů a skladeb a snaží se je učinit viditelnými a zažít je. To znamená současně naladění sebe sama a začlenění se do rytmu vesmíru, který se zrcadlí v hláskách a jejich sledu.

V eurytmii je slovo zbaveno svého konvenčního významu, aby se odhalil skrytý význam, který je pak znázorněn jako „vytvořená forma pohybu lidského organismu jako takového a v prostoru...“ (Bai 1976, s. 120). Vztaženo k obsahu a intenci to znamená: Řeč ztrácí svůj vztah ke světskému a do takto vytvořeného prostoru může vplynout i kosmický vztah. Je to řeč světů, řeč kosmu, jejímž nositelem je forma lidské řeči, která zde nachází svůj výraz a „pracuje“ na člověku.

Tento věcný obsah se ukazuje nejen v eurytmii. Slovo ve své formě jako nástroj Ducha má významné postavení v celé waldorfské pedagogice.

Bez pochopení této antroposofické souvislosti zůstává mnohé v eurytmii – a vůbec to podstatné ve waldorfské pedagogice – nesrozumitelné. Centrální výpověď v učebním plánu pro vyšší třídy musí nejprve budít údiv, protože se zde vytváří bez dostatečného vysvětlení souvislost pohlavní dospělosti a řečové artikulace učitele. Zde je zřejmé, proč waldorfská škola nezná sice žádnou sexuální výchovu v dnešním slova smyslu, ale pokouší se implicitně zapůsobit na pohlavní zralost mládeže. O „dítěti v době pohlavní

zralosti“ se dovídáme: „Když představuje výměna zubů ukončení působení jistých plastických sil v dětském organismu, tak se může pohlavní zralost označit jako ukončení působnosti jistých hudebních sil v člověku. Ukončení se u chlapců projevuje také změnou hlasu, mutací hlasu. Více než se dnes připouští, spolupůsobí při přípravě pohlavní zralosti vyslovené slovo učitele, ne to, *co* říká, ale *jak* to říká, a je proto právě v době základní školní docházky tak mimořádně důležité, aby výchova dětí měla zdravý, hudebně-lyrický, řečový prvek. Péči o umělecky ztvárněné slovo by učitel neměl zanedbat ani u sebe“ (von Heydebrand 1962, s. 31). V dodatcích se mluví o lásce ke světu a k lidstvu, která se teď probouzí v mladém člověku, „ze které je láska k jinému pohlaví jen malým výřezem“. V těchto větách je vyjádřena vlastní distance ke všemu pohlavnímu, která má svůj korelát a svůj základ ve Steinerově distanci ke smyslovému prožívání, a proto v pravém slova smyslu ke světskému životu.

Řečové sebevzdělávání učitele – a ještě více vlastní řečová artikulace žáka – slouží tedy „přípravě pohlavní zralosti“. Jak tomu lze rozumět?

Na tomto místě jsou poučné „humanitní jazykové rozborů“. Steiner ukazuje, jak je vývoj řeči veden přes jisté předstupně, které můžeme ještě dnes pozorovat u primitivních národů v Africe, ke stále vyšším formám „kdy člověk více vyjadřuje svůj citový vnitřní element v hláskách“ (Steiner 1981, s. 73). (Steinerova představa „primitivních jazyků“ je homeopatického charakteru; tj. svět je kopírován v hláskové transformaci svého zvuku. Pro Steinera není řeč jen pouhým znakem porozumění. Spíše je svět přítomen ve zvuku řeči, do jisté míry jako jeho duchovní postava.) Vyšší vývoj je sice vykoupěn ztrátou živosti: „Tím, že se člověk později zvnitřní a zduchovní, ztratí kousky z této primitivní živosti“ (Steiner 1981, s. 74). Odměnou je ale posílení vůle, „na jejímž formování v člověku a na člověku pracovali už v dřívějších stupních vývoje lidstva – jak je v „kronice Akasha“ a v „Tajné vědě v náčrtu“ blíže vysvětleno – „duchové vůle“. V této souvislosti Steiner důrazně vyzývá zvláště waldorfské učitele k sebevýchově nasloucháním a k použití poznatku ve výuce. Neboť teď je záměrně možné získat zpět něco z kdysi ztracené živosti, cítění, které se nacházelo ještě v předstupních dnešní řeči.

Steinerovi jde tedy o oživení moderního člověka, o překonání jeho bezcitnosti, kterou musel Steiner „dost silně“ pociťovat na vlastním těle nebo zástupně identifikací s „moderním člověkem“; rytmicky artikulovanou řečí ve výchově – tak se usuzuje – se může iniciovat toto oživení už včas. For-

mování dětského citového života probíhá nejprve přes vůli a vědomí vychovatele a pak přes vůli a vědomí mladých. Fakticky to znamená eliminovat intenzivním hláskovým usilovným normováním artikulace, které může být ve výchově dosaženo jen stálým cvičením a velkým úsilím učitele (vzorem a autoritou), osobní, individuální citový výraz „malého Já“. Vychovatel vychovávající sám sebe a žák, kterého vychovává, se otevírají vyššímu. Ztráta kontaktu do nitra, která odpovídá ztrátě s vnějškem, nakonec otevírá prostor pro vyšší. Do vzniklé prázdnoty proudí „já – cizí city a nálady“ (z antroposofického hlediska ovšem skryté, v řeči se ukrývající pravlastní, tj. kosmu a člověku vlastní), které jsou vnímány jako kosmické.

Tento obsah se může, zaměříme-li se na jeho poslední důsledek, formulovat takto: Identifikace s vnitřním nic připravuje identifikaci s vesmírem. Toho se dosahuje v pedagogicko-esteticky náročných inscenacích přes identifikaci s rytmickou formou řeči, ne diskuzí o možném obsahu. „Já“ se tímto způsobem zachraňuje, nyní jako kosmicky zhodnocené a přetvořené, před hrozící ztrátou sama sebe. Kosmický proud síly přichází v libovolném plášti umění i umělecky přetvořené výchově a prostředí a plní vnitřní prázdnotu. Plní se teď, čeho bylo dosaženo při „oltářní službě“ umění a výchově.

Morální výchova je vázána na vůli a působí na vývoj vůle přes to, jak působí řeč především ve waldorfské výchově. Tím je nyní objasněna souvislost s „přípravou pohlavní dospělosti“, kdy je chaotickému citovému životu dán uspořádávající moment. Souvislost lze vysvětlit ještě konkrétněji. Ve svém zakládajícím kurzu pro waldorfskou školu vysvětluje Steiner práci hrtanu. (V 6. třídě je hrtan mimo jiné učební látkou ve fyzice.) A v tradovaných Steinerových slovech se zrcadlí vnitřní boj, který Steiner musel vybojovat ohledně toho, co ze svých názorů sděluje budoucím učitelům (jednalo se zřejmě o mladší ženy); neboť ví a zdůrazňuje to na mnoha místech svého díla, přičemž mnohé z toho se musí jevit nepřipraveným a nezasvěceným jako nesnesitelná troufalost. Libuje si v dlouhých, fázově kockavě přednášených náznacích. „Protože je tady hrtan, který je v naivní řeči dokonce nazýván *hlavou* krku /Kehlkopf/ (kurzivou v originálu – E. S.). Hrtan je jistě chřadnoucí hlavou člověka, hlavou, která se nemůže stát hlavou a která se svou přirozeností vyživá v lidské řeči. Když se hrtan pokouší stát se vrchní částí hlavy, tu se objevují hlásky, které zřetelně ukazují, že jsou nejsilněji zadržovány lidskou přirozeností... přináší do vzduchu pokus, stát se nosem v nosovkách... Je mimořádně významné, jak člověk, tím že mluví, dělá ne-

ustále ve vzduchu pokus vytvořit kousky hlavy a jak zase tyto kousky pokračují ve vlnitých pohybech, které se pak hromadí na tělesně vytvořené hlavě. Protože mají to, čím je lidská řeč. K lidské řeči dostaneme správný citový poměr, když budeme vědět, že slova, která člověk formuje, mají ve skutečnosti schopnost stát se hlavou“ (Steiner 1960, s. 190).

V těchto slovech je vyjádřeno, že lidská řeč je druhem konkrétního tvůrčího aktu, prozatím omezeného reálnou hlavou. Tak není čtenář nepřipraven na to, že se Steiner zabývá, ovšem jen v narážkách, v souvislosti s hrtanem „hádankou sexuality“. V jeho kronice „Akasha“ k tomu najdeme bližší objasnění. Tam se dovidáme něco o budoucím osudu „rozmnožovacích orgánů“: „Předají svou úlohu v budoucnu jiným orgánům a stanou se bezvýznamnými. Přijde doba, kdy se „budou nacházet v lidském těle v chřadnoucím stavu a budeme v nich vidět jen svědky pravěkého lidského vývoje“ (Steiner 1960, s. 227). Naproti tomu patří lidské „dýchací orgány a sice ve své úloze jako nástroje řeči“ ke vzestupné linii: „A posledním výsledkem v tomto směru bude, že svými řečovými orgány, které se dostanou na vyšší své dokonalosti, stvoří sám sebe. Řečové orgány obsahují tedy v sobě současně budoucí rozmnožovací orgány. A skutečnost, že u mužského individua nastupuje v době pohlavní zralosti mutace (změna hlasu), je důsledkem tajemné souvislosti mezi nástroji řeči a rozmnožováním“ (Steiner 1960, s. 229).

Je třeba připomenout, že se tyto výpovědi nevztahují na současnost, ale na budoucnost člověka. Přirozeně „u zasvěcených“, „tajných vědců a jejich žáků“ tento vývoj podle slov Steinera už začal. A pokud spočívá waldorfská škola na antroposofii, vyplývá z toho závěr, že se také její žáci už nacházejí v tomto vývoji.

Ukazuje se, co ve skutečnosti představuje opatrně přednesená myšlenka „přípravy pohlavní zralosti“: subtilní pokus o její zabránění. Lidský vývoj probíhá s úpadkem pohlavních orgánů, jejich regresí, a výchova má sloužit člověku. „Hádanka sexuality“ se sama řeší v průběhu historie lidského vývoje totiž tím, že sexualita ztratí v budoucnu svůj biologický a evoluční smysl a jí podřízené orgány budou stagnovat. Do té doby zůstane výchově jako „přípravě pohlavní zralosti“ ve shodě s kosmicko-lidskými zákony vývoje jen toto: slovem a rytmem, především aliteračními cvičeními a eurytmií připravovat hrtan na jeho budoucí úlohu plazení. Slova mají z hlediska antroposofie už stále plodící charakter. Neoznačují nejen něco, ale vyjadřují to. Propůjčují označenému „konkrétní“ duchovní podobu, popř. ji odhalují.



Slovo jako takové, ne jeho komunikativní obsah, ale jeho hláskově rytmická forma, je v „duchovním“ smyslu podstatou věci.

#### 4 Od revoluční vize k totalitní fikci

Navzdory řeči o svobodě a individualitě, lásce k dítěti, osobnosti, přirozenému učení atd. jsou jak u Key tak také u Steinera viditelné autoritativní momenty, které znamenají faktické obrácení hodnot pojmů z doby osvícenství. Individualita dítěte je obětována na oltář vyšších, v budoucnosti se nacházejících a individuum přesahujících účelů. Dítě dostane - v návaznosti na Nietzscheho „nadčlověka - status „naddítěte“, jehož vývoj a výchova podléhá vyššímu vědomí a vůli, ne lidskému (nelidskému?) vědomí nebo nadvědomí. Individualita se může přirozeně rozvíjet jen v rámci výchovného prostředí, ve kterém má teoreticky i prakticky šanci dialog, významné spolu-rozhodování a účast všech zúčastněných.

V koncepcích Ellen Key a Rudolfa Steinera - právě tak jako v mnoha jiných, na začátku částečně načrtnutých konceptech - ustupuje troufalost osvícenství „Sapere aude!“ (Kant), spoléhání se na vlastní rozum, nabídce totalitní metafyziky. V ní se nacházejí už „klíčoví“ odpovědi všech budoucích možných otázek. Víra v evoluci nebo v účinek kosmických vývojových zákonů obsahuje zároveň četné autoritativní momenty, které se obracejí proti myšlení a jednání každého, kdo se těmto zákonům nepodrobí. Centrální paradigma osvícenství prohlašuje, že si totiž člověk nese sám v sobě svůj smysl a že následně nemůže být a nesmí být nástrojem něčeho vyššího.

#### Literatura

- BAI, S. u.a.: *Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet: leben, lehren, lernen in einer Waldorfschule*. Reinbek bei Hamburg, 1976.
- GABRIEL, W.; SCHNEIDER, P. *Die Waldorfschule und ihr internationales Umfeld*. In Röhrs, H.; Lenart, V. (ed.). *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994.
- KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.
- KEY, E. *Das Jahrhundert des Kindes*. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, Berlin: S. Fischer, 1905.
- KIERSCH, J. *Die Waldorfpädagogik - Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart 1979.

- MANTON, K. Establishing the fellowship: Harry Lowerison and Ruskin School Home, a turn of the century socialist and his educational experiment. *History of Education*, 1997, r. 26, č. 1, s. 53–70.
- PETERSEN, P. *Die neuuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar: Hermann Böhlau. 1926.
- SKIERA, E. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München und Wien: Oldenbourg 2010.
- STEINER, R. *Aus der Akasha-Chronik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1995.
- STEINER, R. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1973.
- STEINER, R. *Erziehungs - und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1960.
- STEINER, R. *Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen, Eine Anregung für Erzieher, Sechs Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 26. Dezember 1919 bis 3. Januar 1920 für die Lehrer der Freien Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1981.
- VON HEYDEBRAND, C. *Vom Lehrplan der freien Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1962.
- WEHR, G. *Rudolf Steiner*. Zürich: Diogenes, 1993.
- WEISSER, J. *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Ergon Verlag, 1995.

**Kontaktní adresa**

Prof. Dr. Ehrenhard Skiera  
 Universität Flensburg  
 e-mail: skiera@uni-flensburg.de

## K PROBLEMATICE ANTINOMIČNOSTI PEDAGOGICKÝCH DISKURSŮ

**Martin Strouhal**

### **Anotace**

Text se zabývá problematikou pedagogických diskursů, konstatuje jejich mnohost a antinomickou povahu. Snaží se ukázat, že ačkoli je v evropské tradici antinomie známkou nevědeckosti a její přítomnost v myšlení znemožňuje jakýkoli přijatelný závěr, v pedagogické teorii je antinomičnost nezbytnou podmínkou komplexního chápání člověka a všech aspektů jeho výchovy, podmínkou toho, abychom neupadli do umrtvující myšlenkové strnulosti. V závěru si text klade otázku, do jaké míry je nutné chápat naši postmoderní současnost skrze obecně sdílený akcent na její relativizační tendence a do jaké míry se v ní skrývá možnost dosažení komplexnějšího chápání pedagogických problémů. V textu je rovněž zdůrazněna rétorická podstata pedagogických diskursů, jež často vede k náhradě myšlení a argumentace pouhými slogany.

### **Klíčová slova**

Pedagogické diskursy, pedagogické antinomie, pedagogické slogany.

### **On the Issue of the Antinomic Character of Pedagogical Discourses**

### **Abstract**

The text is concerned with the problem of pedagogical discourses, it states their variety and antinomical character. The author tries to show that despite the fact that antimony in the European tradition is a sign of lack of scientism and that its presence in thought precludes coming to any acceptable conclusion, antimony in pedagogical theory is an essential prerequisite of a complex understanding of man and all the aspects of his education. Antimony also keeps one from sliding into rigid thinking. To what extent it is necessary to view our postmodern present through the generally accepted emphasis on its relativizing tendencies, and to what extent postmodernism contains the possibility of a more complex understanding of pedagogical

problems is a question posed in the conclusion of the text. Another point accentuated in the text is the rhetorical essence of pedagogical discourses which often leads to substitution of mere slogans for thinking and reasoning.

### **Key words**

Pedagogical discourses, pedagogical antinomies, pedagogical slogans.

Je-li nastolena otázka porozumění pedagogické skutečnosti, je skrze ni již vždy nastolena otázka diskursu, v jehož rámci se ona skutečnost stává uchopitelnou, srozumitelnou, ustavuje se a rozvíjí. Následující text chce být náhledem na jeden z klíčových a přitom problematických aspektů pedagogického diskursu – náhledem na aspekt kontradiktornosti či antinomičnosti a na jeho možné využití při promýšlení problémů postavení a cílů současné pedagogiky. Vycházíme přitom z úvah soudobých francouzských pedagogů a filosofů výchovy, jimž je téma diskursu již od časů Descartových vlastní.

Výchova v evropské tradici byla, je a lze (navzdory neblahým trendům redukovat pedagogično na oblast zážitků) zcela jistě doufat, že i nadále zůstane především záležitostí slova. Porozumět určité pedagogické teorii, vychovatelskému názoru, vzdělávací instituci, ale též např. obecně sdíleným pojmovým konstruktům či stereotypům a sloganům typu „Překonat tradiční školu!“, „Propojit školu a život!“, „Demokratizovat vzdělávání“, „Budovat zdravou školu!“ je možné jen za předpokladu, že analyzujeme typ diskursu, v jehož rámci se daná teorie, instituce či slogan zrodily a v němž našly své uplatnění a vliv. Konkrétně jde o to porozumět tomu, jaký typ racionality či diskursivní praktiky se skrývá v pozadí pedagogicky relevantních myšlenek a praktických zkušeností (srv. Vergnioux 2009, s. 13). Měli bychom s dostatečnou pečlivostí pěstovat tu oblast pedagogiky, v níž jde o rozkrytí různých forem racionality, které určovaly podobu pedagogických myšlenek v průběhu dějin;<sup>1</sup> ptát se, jak požaduje Michel Fabre v knize *Penser la formation*, „v jakých kontextech a skrze jaké osobnosti byly určité otázky pokládány,

---

<sup>1</sup> Podávat zde teoretický rozbor toho, která oblast pedagogické vědy a proč je kompetentní k této analýze (což je otázka související s problémem vědeckého statutu pedagogiky a jejího filosofického náboje), není možné. Domníváme se však, že je to úkolem především filosofie výchovy, dějin pedagogiky a teorie výchovy.

jak byly formulovány a s jakými odpověďmi se setkávaly“ (cit. dle Vergnioux 2009, s. 19).

Autor by chtěl hned na začátku upozornit, že výše uvedených pojmů „diskurs“, „racionalita“ a „pedagogická skutečnost“ nechce užívat příliš volně, avšak rozsah textu (resp. glosy) nedovoluje strukturovanější rozlišování. Pojem „diskursu“ v této úvaze v zásadě odkazuje k Foucaultovu pojetí, v němž je pojímán jako historicky podmíněné pozadí a omezení každé promluvy, jako manifestace určité podoby poznání označené pojmem „epistémé“. Jde o systém vztahů mezi výpověďmi určitého druhu (zde výpověďmi o pedagogičnu), kterýžto systém jim dává specifické zabarvení a smysl, ale především řád a hierarchii. Diskurs tak není zdaleka tou či onou výpovědí, nýbrž předpokladem, který se teprve naplňuje v průběhu každé promluvy (srv. Foucault 2002, např. s. 285–286).<sup>2</sup>

U Alaina Vergniouxe najdeme následující spojení pojmů „rationality“ a „diskursu“: „Rozum (*logos*) budeme chápat jako diskursivní organizaci praktického pole. Říci, že formy „diskursu“ mohou organizovat praktické pole, znamená, že tyto formy usilují o zavedení principu řádu do tohoto pole a to z dvojího hlediska: zajistit jeho koherenci a obdařit ho smyslem, nebo řečeno jinak: ustavit v něm racionalitu (základ/legitimitu/pravdu) a naznačit (více či méně normativním způsobem) orientace k jednání“ (Vergnioux 2009, s. 13).<sup>3</sup>

Výše uvedený termín „pedagogická skutečnost“ je nepochybně výrazem možná přílišného zobecnění, pro potřeby této úvahy je však takové zobecnění nezbytné provést: zahrnuje soubor všech idejí, praktik, ale též mytologií majících určitý (a zaznamenatelný) výchovný či vzdělávací efekt a to tak, že budují v sociálním prostoru speciální rozměr prostoru kulturního – rozměr výchovný.

### **Antinomičnost pedagogického diskursu**

Pedagogika a její disciplíny jakožto různé teorie jsou především specifickými druhy diskursu. A výchova lidské bytosti je formováním bytosti nadané schopností řeči a myšlení. LOGOS či diskurs je základním rozměrem lidské existence. Vergnioux k tomu dodává následující: „Výchova je aktem promluvy. Jistěže nejen promluvy, neboť můžeme vychovávat tichým způso-

<sup>2</sup> Tento výklad je však i u samotného Foucaulta dále problematizován.

<sup>3</sup> Autorovy foucaultovské inspirace jsou zřejmé.

bem skrze čin<sup>4</sup> a učit se nápodobou, avšak výchova v pravém slova smyslu lidská se zaznamenává v oblasti řeči: promluvou vychováváme pouze bytost k promluvě citlivou a to se záměrem přijmout ji do tohoto světa znaků a znakové komunikace. Teprve potom se můžeme k věcem vztahovat na různých úrovních“ (Vergnioux 2009, s. 23).

Hlubší reflexe skutečnosti, že výchova se odehrává především v *médiu* řeči, by nás měla přivést k otázce charakteru pedagogické promluvy. „Řeč(i) výchovy zahrnují soubor diskursů, jež výchova produkuje o sobě samé“ (Vergnioux 2009, s. 25). Je důležité, všimnout si v uvedené formulaci plurálu, toho, že jde o „diskursy“, o celý jejich soubor. Mnohost pedagogických diskursů totiž odráží to, co je na fenoménu výchovy charakteristické – *kontradiktoričnost* či *antinomičnost*. Tato skutečnost je problematická hned v dvojitým smyslu. Jednak nabourává představu diskursivní jednoty v pozadí určitého typu výpovědi (a zprostředkovaně i představu jednotného paradigmatu implikujícího pevnou logickou strukturu určité vědy); v pedagogice se tak setkáváme s diskursivní multiplicitou na půdě jedné vědy. Tím se zároveň ocitáme v rozporu se základní podmínkou vědeckosti, totiž se zásadou bezrozpornosti, nonkontradikce, již poprvé formuloval Aristotelés (Met., 1005b–1009a) a již není dost dobře možné se vzdát, aniž bychom rozrušili kritéria správného myšlení a upadli do paradoxů. Evropská myšlenková tradice se nás snaží přesvědčit, že věda, která je budována na kontradiktorních východiscích či vzájemně se vylučujících principech, není vědou. Zdá se však, že paradoxy, nezrušitelná rozporuplnost patří neodmyslitelně k pedagogickému myšlení.<sup>5</sup>

Philippe Meirieu v knize *La pédagogie entre le dire et le faire* věnuje analýze pedagogických rozporů či kontradikcí celou kapitolu. Podle něj je častá kritika nedostatečné vědeckosti pedagogiky „plodem nepochopení specifického statutu pedagogického diskursu právě jakožto výrazu zakládajících či

---

<sup>4</sup> K tomu ještě podotkneme, že je sice možné vychovávat skrze gesto či příklad, ale mlčení těchto způsobů výchovy je účinné jen proto, že pozastavuje a tím frázuje a akcentuje běžný, resp. přirozený výchovný akt řeči. Navíc se domnívám, že každé gesto je buď spojeno s porozuměním (tj. se slovem), nebo nás staví před nutnost hledání jeho interpretací.

<sup>5</sup> Srv. Fink, E. *Natur, Freiheit, Welt*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992. Charbonnel, N. *La tâche aveugle, 3. Philosophie du modèle*. Strasbourg: P. U. S., 1993. U nás např. Michálek, J. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1996. Palouš, R. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009.

rozporů výchovného počínání“ (Meirieu 1996, s. 109). Pedagogové se (na darmo) pokoušejí tyto rozpory nějakou „lští“ zrušit, místo aby je vyřešili tím, že je prostě připustí a přijmou. Meirieu má za to, že cílem pedagogického diskursu nemá být nastolení harmonie v pedagogických názorech, nýbrž projasnění napětí, jež je v pozadí názorových střetů týkajících se výchovy (srv. Meirieu 1996, s. 109–110). Pedagogika totiž vždy byla a je stále v napětí mezi dvoji orientací: orientací na subjekt, jež se rozvíjí zevnitř, a orientací na kulturu, kterou je třeba subjektu předat zvnějšku.

V užším smyslu slova se pedagogika pohybuje v napětí mezi požadavkem individuality, svobody a svobodného sebeurčení (autonomie) vychovávaného subjektu a požadavkem socializace, začlenění individua do souvislostí společnosti, kultury, světa který společně obýváme a který určitým způsobem interpretujeme – tj. požadujeme, aby vychovávaný přijal určité formy myšlení a určité hodnoty. Meirieu ukazuje, že otázku pedagogického diskursu lze shrnout tak, jako by šlo o popis a potom i o praktické uchopení roviny *přechodu* mezi idejemi a praktickými (institucionalizovanými) nástroji k výchově, vzdělávání a řešení pedagogických problémů. Toto přechodové území je půdou z definice nejistou a často zrádnou. Meirieu říká, připomínaje slova Érica Weila: „Pedagogika se utváří jako aktivita v permanentním napětí mezi tím, co spoutává a tím, co osvobozuje, aktivita často chabá a průměrná, vždycky křehká, avšak díky ní můžeme někdy zachránit kousek lidskosti. A právě kontradiktoričnost činí pedagogický diskurs nejen tolerovatelným, nýbrž v našich očích i absolutně nenahraditelným: „Non-kontradikce, tak jak může být získána a podržena dedukcí z diskursu o univerzálně přijímaných principech, je tou nejméně důležitou součástí diskursu, prázdnou formou, jež se naplňuje díky kontradikci přítomné ve fenoménech, kontradikci, kterou ovládá, avšak neruší: kdyby se člověk nesetkával s rozporem, vytratily by se všechny problémy stejně jako veškerá možnost jednání (jež není nic jiného než boj – kontradikce – proti kontradikci), a zároveň by zmizela jakákoli možnost uvědomit si sebe a přírodu“ (Meirieu 1996, s. 116).

Pedagogika se bude vždy nacházet v centru zásadního rozporu: mezi pojetím výchovy jako formováním subjektu a pojetím výchovy jako rozpoznáním, resp. uznáním subjektu. S detailní analýzou různých podob tohoto rozporu, s analýzou pedagogických antinomií se setkáváme především u Eugena Finka. Olivier Reboul uvádí těchto antinomií pět. Domnívá se, že jsou implikovány v dichotomických aspektech výchovy, jako jsou teorie

a praxe, resp. vědění a praktičnost, objektivní nátlak a subjektivní touha, (technicky a organizačně zajištěná) řízená transmise a spontaneita, dále odbornost a nejistota pedagoga a konečně přetržitost a kontinuita vývoje (srv. Reboul 1997, s. 51–67). Jak dokládá po staletí trvajícím dialog mezi vzájemně soupeřícími stanovisky, antinomičnost pedagogického diskursu znemožňuje stanovit jednoznačné proporce a hierarchii pedagogických názorů.

### **Rétorické figury v pedagogice. Slogan jako hlavní forma pedagogických diskursů**

Z rozpoznání kontradiktornosti pedagogického diskursu lze pochopit snahu legitimizovat pedagogická východiska a principy prostřednictvím co nejpřesvědčivější rétoriky. Není-li totiž možné legitimizovat určité stanovisko striktně logickým důkazem, jeví se rétorika jako nejlepší legitimizační nástroj. Proto je třeba přejít k analýze pedagogické promluvy jako specifickému druhu rétoriky a k otázce jejích metaforických aspektů. Alain Vergniox v námi citované práci analyzoval úvahy několika soudobých francouzských myslitelů týkající se jazyka výchovy (*langage de l'éducation*). Rád bych se pozastavil nad jednou z nich, a sice nad koncepcí štrasburského filosofa výchovy Oliviera Reboula, jenž chápe výchovný jazyk především jako speciální druh rétoriky.

Pro Reboula je typickým znakem jazyka výchovy a vůbec pedagogiky to, že nikdy není čistě deskriptivní, ale zahrnuje vždy také preskriptivní aspekt. Pravda, k níž směřuje, je pravdou praktického řádu. Proto pedagogický diskurs není a nemůže být pouze reflexivním, nýbrž je i diskursem legitimizujícím (srv. Reboul 1984, s. 11), tj. usilujícím o společenské uznání a prosazujícím určité principy a hodnoty jako nezbytné předpoklady veškeré výchovně vzdělávací praxe. Odtud jeho rétorická figurativnost a význam, který je jí v rámci tohoto diskursu přikládán. Pedagogický diskurs sleduje především „uskutečnění učitého chování, rozhodnutí a činností... je pragmatikou, která se hodnotí podle výsledků, jichž dosahuje“ (Vergniox 2009, s. 25).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Dodejme, že v pedagogice se výrazně jasněji než v jiných vědách odhaluje institucionální, praktický, technický či přímo „gestický“ základ diskursu, který vedle systémů výpovědi spoluurčuje jeho podobu. Srv. Foucaultův výklad vztahu diskursivních praktik vědy k jiným formám vědění a kritiku „omezení archeologie věd na oblast vědeckého diskursu“, *op. cit.*, s. 287 a n.



Analyzovat pedagogický diskurs znamená podle Reboula především odhalit klíčová slova, oblíbené výrazy, aby se poté zkoumaly způsoby jejich užívání. Vergnioux dodává, že v těchto výzkumech způsobů užívání klíčových slov jde o identifikaci „nevědomých představ“ (Durkheim by řekl kolektivních představ) v jejich pozadí, kteréžto představy tvoří základ přesvědčivosti a účinnosti řečnických strategií. Tyto „představy“, např. „věčné hodnoty“, „dětská přirozenost“ apod., jsou přitom prezentovány, jak už víme, především dichotomicky: „tradiční škola“ proti „nové výchově“, „kreativita“ proti „napodobování vzorů“ atd. (srv. Vergnioux 2009, s. 26; Reboul 1984, s. 12).

Reboul na základě identifikace klíčových slov, resp. typických výrazů dochází k typologii pedagogických diskursů. Rozlišuje diskurs *odmítající*, zaměřený na kritiku institucionální výchovy a hraničící s antipedagogikou (klíčovým slovem jsou zde „mladí“); *novátorský* či reformistický diskurs (budovaný kolem klíčového slova „dítě“, resp. kolem sloganu „ve výchově je třeba vycházet od dítěte“); dále diskurs *funkcionální* (modernistický, orientovaný na toho, *kdo se učí* být vládcem přírody, a na společnost, která v jistém smyslu vykonává stejnou moc nad člověkem) a diskurs *humanistický* (klasický, pro nějž je typické slovo „žák“ s orientací na problémy školní socializace, na zrod „člověka v dítěti“) (Reboul 1984, s. 15–42, viz zejm. s. 35). Reboul přidává ještě diskurs *oficiální*, vyznačující se radostným optimismem a deklarovanou vůlí k pedagogickým reformám. S trochou nadsázky připomíná slova jistého humoristy, jenž říká, že pro oficiální diskurs je typické užívání adverbii „ale“, „leč“, „nicméně“ a „zejména“, což dovoluje nakonec anulovat vše, co tento diskurs příslibuje, a vyhnout se dopředu veškerým námitkám (Reboul 1984, s. 48).<sup>7</sup>

Ve chvíli, kdy dojde k oslabení nebo ztrátě jejich zakládajících významů a kontextů, do nichž byla původně zasazena, stávají se klíčová slova pedagogických diskursů „slovními pastmi“ (*mots-pièges*). Způsob užívání termínů jako „autonomie“, „kreativita“, „rovnost šancí“,<sup>8</sup> „rozvoj“, „disciplína (kázeň)“, „motivace“, „interdisciplinarita“ atd. je totiž vždy dvoj a víceznačný, problematický, někdy dokonce esoterický, neboť všechny tyto výrazy jsou

---

<sup>7</sup> Reboul uvádí příklad oficiální zprávy, jež hovoří o nezbytném půlení tříd s počtem žáků vyšším než 26, *zejména pokud* jde o závěrečné ročníky, *pakliže* to ovšem dovolí lokální podmínky. Oficiální diskurs není nesmyslný, jak by se mohlo zdát, avšak jeho smysl leží „mimo řečené“, „mimo výpověď“.

<sup>8</sup> Reboul (1984, s. 61) upozorňuje na „loterijní“ konotace této metafory.

mnohovýznamové. V jazyce pedagogiky je ovšem běžné, že v něm přežívají určité termíny a ideje, jejichž původní význam již dávno vyvanul, neboť se zrodily v kontextech významně odlišných od těch, které určují naši přítomnost (Vergnioux 2009, s. 27; Reboul 1984, s. 55–79). Tím také dochází k tomu, že se původní myšlenky zredukuje na slogany.

Analýze pedagogických sloganů věnuje Olivier Reboul velkou pozornost. Jsou-li heslo či slogan nadány dostatečným potenciálem údernosti, mohou ovlivnit vývoj pedagogického myšlení a praxe zcela fatálně. Slogan se stává významným prostředkem určitých pedagogických strategií sloužících k etablování ve výchovně vzdělávacích institucích a někdy i k získání politické podpory. Slogan je způsobem realizace pedagogického diskursu. Reboul (1984, s. 83) zdůrazňuje, že způsob užívání sloganu je charakteristický tím, že „slogan zůstává bez odpovědi“, je nerozložitelným celkem, je nepopíratelný a plně ve službách určitého názoru či zaujetí a může se snadno stát militantním (Vergnioux 2009, s. 27; Reboul 1984, s. 85–89).<sup>9</sup> Pedagogické slogany sice působí jako principy konstatující evidentní fakty a rozumná stanoviska, avšak v tomto působení je skrytá nejednoznačnost. Protože jsou anonymní, berou na sebe zdání universality. Bývají polemické i normativní, ale vždy svým způsobem pokrytecké, protože zastírají otázky, jež by hlubší analýza sloganu nutně musela vyvolat. Jsou zhuštěné a zkratkovité, což je forma umožňující zdání jejich hotovosti, uzavřenosti. A tak jsou ve skutečnosti určeny nikoli k racionálnímu posouzení, nýbrž daleko spíše k určitému typu víry či důvěry (Vergnioux 2009, s. 28).

Reboul podrobuje kritice slogany, které vytvářely pedagogickou skutečnost posledních desetiletí a jejichž kořeny leží v hnutí *l'Éducation nouvelle*. Je možné se u něj poučit především o tom, že pedagogické „postuláty“ vyžadují vždy interpretační důslednost a odstup. Jeho vlastními slovy: „Jediným prostředkem jak nemyslet ve sloganech, je tyto slogany promýšlet“ (Reboul 1984, s. 100).

### **Mnohost pedagogických diskursů a možný smysl postmoderny. Hledání ideálu komplexnosti**

V souvislosti s diskusí témat a problémů spojených s nástupem tzv. postmoderny se i v pedagogice vynořila otázka, zda je možné v ní uplatnit

---

<sup>9</sup> „Pedagogický slogan nikdy nemluví pouze o něčem, nýbrž pro něco“ (Reboul 1984, s. 85). A v téže díle na straně 86: „Ve sloganu se pravda stává zbraní.“

v zásadě lineární vývojovou perspektivu odkazující (často jen implicitně) k myšlence pokroku. Představa, že existuje něco jako radikální inovace spojená s pokrokem, je, jak dnes již víme, od základu mylná. Jak ukazuje Edgar Morin, v každém pokroku je vždy obsažen regres a naopak (Morin 1995, s. 63–68). V nově dosaženém ztrácíme vždy něco z již dosaženého, reforma znamená zároveň určitou deformaci.

V pedagogice jsme od nástupu modernity stále častěji svědky bezpodmínečných a překotných glorifikací nových přístupů, v současné době těch, které se spojují s radikální kritikou pedagogiky „tradiční“, tj. přežil a údajně inhibující zdravý vývoj dítěte. Progresivní a funkcionální diskurs střídá (a nahrazuje) údajně překonaný diskurs klasický či humanistický. Ústřední námitkou proti těmto trendům nemůže být pouhá úcta k tradici a vzdvihování významu klasiků pedagogické vědy, ale konstatování, že *žádné z pedagogických myšlenek, praktik a institucí nelze porozumět bez důkladného promyšlení souvislostí, v nichž se zrodily a do nichž původně náležely*. A jediné tak je možno relativně spolehlivě stanovit, zda ten který jev či zvyklost jsou pouze tradovaným a dnes již bezobsažným dědictvím minulosti, nebo zda se v něm skrývá cosi, co je potřeba z podstatných důvodů zachovat. Vždy je třeba provádět *hermeneutiku* pedagogické skutečnosti. Ukazovat, *proč se mění témata a leitmotivy pedagogické teorie, proč se některé stanou ústředními a jiné zapadnou, na základě čeho se stává výchovná praxe určitého typu společensky všeobecně sdílenou a nikým neproblematizovanou*.

Pedagogické diskursy nestřídají jeden druhý tak, jako je tomu s diskursy v dějinách přírodních věd. Koexistují, vzájemně se prolínají, a pokud jako celkové struktury zanikají, přežívají v různých (často nedostatečně reflektovaných) reliktech v diskurzech nových. O to více je potřeba zpozornět, jestliže se nám předkládá cosi jako definitivní a nezměnitelné pedagogické východisko, jehož lze využít např. k tvorbě „manuálů“ efektivní výroby „harmonických osobností“ a „flexibilních profesionálů“ či využívání tzv. „lidského potenciálu“. Pedagogika je nutně disciplínou, v níž jde především o porozumění jedinečnému, v rámci setkání skrze dialog, ale též skrze vedení, udávání příkladů a omezování. Vedle činnostního a praxeologického rozměru pedagogiky tak jasně vyvstává i rozměr hermeneutický: *v pedagogice jde především o porozumění způsobům, jak se pochopené a přijaté sdělení stává součástí vychovávaného člověka, jak vrůstá do jeho subjektivity a životní historie a dále ji ovlivňuje*.

Postmoderní myšlenkové ladění nezřídka kontaminuje vědomí hermeneutického rozměru pedagogických situací a mnohosti pedagogických diskursů přepjatým relativismem. Snad i proto se objevují úvahy o tom, zda není pedagogika ve světle krize autority, krize školní instituce a nakonec i krize ideje finality „u konce“ svých dějin. Důvěru v pedagogické možnosti podkopává otázka, zda rozpory, které se ukázaly být i v jádru pedagogické skutečnosti, nejsou symptomem dlouho neuvědomované (nyní však již plně reflektované) zábrany dojit k smysluplné a argumentovatelné formulaci pedagogických cílů a prostředků k jejich dosahování v podobě jednotného pedagogického „paradigmatu“.

Jean-Pierre Pourtois a Huguette Desmet v publikaci *L'éducation postmoderne* navrhuji chápat postmoderní výzvy pedagogice nikoli ve smyslu radikalizace rozporů a zdůraznění jejich nezrušitelnosti, nýbrž přijetí těchto rozporů jako východiska pro hledání komplexnějšího chápání pedagogické skutečnosti, jako počátek formulace ideálu komplexnosti (Pourtois – Desmet 2009, s. 37, 46). Postmodernita nemusí znamenat pouze radikalizaci nezrušitelných rozporů, nýbrž i hledání komplexnosti, jež by se živila z dvojznačnosti, rozporů a nejistot. V pedagogice vidíme, jak snaha o dogmaticky jednoznačné zakotvení výchovně vzdělávací aktivity vede často k znetvořujícím výsledkům. Např. je-li pedagogika příliš technicistní a domnívá se, že může formovat celého člověka podle nějakého svého mustru, stává se pro osobnostní rozvoj dítěte ohrožením. Paradoxy, jež lze identifikovat v základech pedagogických diskursů, nás vedou k hledání jakési dialektiky „prostředkující“ mezi rozpory. Úkolem postmoderny by tak bylo hledání „mezilehlosti“ (Lyotard), snaha situovat se do prostoru mezi protiklady, jež jsou abstraktním myšlením chápány jako vzájemně oddělené.

Pourtois s Desmetovou vidí cíl postmoderní pedagogiky v úsilí o otevřené myšlení, otevřený systém, v němž každá dobrá teorie může znamenat určitý přínos, ačkoli žádná nemůže sehrát roli všemocného vysvětlení vyvracejícího vysvětlení jiná. Mluví-li některé postmoderní filosofie o totalitarismu rozumu a jeho mocenských ambicích, které se realizovaly především skrze výchovné a vzdělávací instituce, naskýtá se tu možná cesta k jejich překonání. Nejde o to myslet v alternativách, jež se vzájemně vylučují, ale najít v alternativách prostředkující momenty (Pourtois – Desmet 2009, s. 36).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Srv. též Lyotard, J.-Fr. *Moralités postmodernes*. Paris: Éd. Galilée, 1995.

Nelze si než přát, aby současné diskuse o inovacích, případně školských reformách vedené ve světle disjunkcí „tradiční × reformní“ vžaly námi referovaný problém vážněji a pokusily se o odpovídající nové myšlenkové zpracování klíčových pedagogických problémů. „Pedagogika se stane postmoderní, když už nevidíme, jak se její představitelé ztotožňují s dílčími modely, a když bude konečně schopná plodného dialogu mezi různými směry pedagogického myšlení. Jinými slovy, žádná určitá pedagogika nemůže předpokládat, že sama uspokojí aktuální výchovné potřeby, avšak všechny společně mohou přispět k jejich naplnění“ (Pourtois – Desmet 2009, s. 46). Tato formulace podle mého soudu obsahuje především varování před chápáním pedagogiky jako instrumentu k definitivnímu psychickému, sociálnímu či politickému uspokojení. Pluralismus, resp. nejednoznačnost pedagogického diskursu je předpokladem k formulaci ideálu komplexnosti, jehož nelze dosáhnout jednou provždy zabydlením se v doktríně, nýbrž je nutné se o jeho uskutečnění stále znovu zasazovat.

### **Literatura**

- ARISTOTELÉS. *Metafyzika*. Praha: Rezek, 2008.
- FOUCAULT, M. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann & synové, 2002.
- MEIRIEU, Ph. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur, 1996.
- MORIN, E. *Věda a svědomí*. Brno: Atlantis, 1995.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H. *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF, 2009.
- REBOUL, O. *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.
- REBOUL, O. *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF, 1997.
- VERGNIOUX, A. *Théories pédagogiques. Recherches épistémologiques*. Paris: Vrin, 2009.

### **Kontaktní adresa**

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.  
katedra pedagogiky FF UK  
Celetná 20  
Praha 1  
e-mail: martin.strouhal@ff.cuni.cz



## **RECENZE**





## CULTURALLY RESPONSIVE PEDAGOGY: THEORY, RESEARCH, AND PRACTICE

Michaela Jurtíková

GENEVA, G. *Culturally Responsive Pedagogy: Theory, Research, and Practice*. Columbia University: Teacher College Press, 2010. 289 s. ISBN 978-0-8077-5078-0.

Geneva Gay je profesorkou pedagogických věd a dlouhodobě spolupracuje s Centrem pro multikulturní vzdělávání na University of Washington-Seattle. Je uznávaná pro svou práci v rámci multikulturního vzdělávání (zejména designu kurikula, rozvoje vyučování a lidských zdrojů) ve Spojených státech, ale i zahraničí. Publikace *Culturally Responsive Pedagogy: Theory, Research and Practice* se věnuje tématu kulturně senzitivní vyučování, což je pojem v České republice poměrně nový.<sup>1</sup> Autorka se přehledným způsobem zaměřuje na kulturně senzitivní výuku z několika pohledů. Přináší prakticky využitelné rady pro učitele, kteří s žáky a studenty pocházejícími z různých etnických a kulturních menšin pracují, a podává srozumitelný přehled o současném stavu daného tématu. Každá kapitola v této knize prezentuje téma na úrovni teoretické, ale i kombinováním multikulturně orientovaných pedagogických výzkumů i vlastních zkušeností ze školní praxe.

V první kapitole „Challenges and Perspectives“ jsou prezentovány zejména výzvy pro efektivnější výuku studentů etnických a kulturních menšin, kteří nedosahují dobrých studijních výsledků – to také udává tón a koncepční parametry zbývajících kapitol. Hlavní myšlenkou této kapitoly je, že studenti pocházející z etnických a národnostních menšin mají možnost úspěchů i na akademické úrovni. Tento úspěch může ovlivňovat institucionální struktura, řízení, dispozice, operační styly škol a tříd a společnosti jako celku.

---

<sup>1</sup> V textu užíváme slovní spojení kulturně senzitivní, interkulturní senzitivita či vnímavost kulturních rozdílů. Jsme si vědomi rozdílů, jež adjektiva senzitivní, vnímavý, odpovědný či citlivý mohou znamenat, avšak pro potřeby této studie chápeme tato adjektiva jako označení pro totéž. V zahraničí se můžeme setkat s pojmy relevantní (relevant), senzitivní (*sensitive*), shodný (*congruent*), zrcadlící (*reflective*), mediated (*zprostředkovaný*), synchronizovaný (*synchronized*) a odpovědný (*responsive*), nicméně jsou prakticky také identické (Geneva, 2010). V zahraničí je tato problematika více propracovaná a již také vznikají nástroje pro měření interkulturní senzitivity.

V českém školním prostředí dokumenty rámcující téma multikulturality absentují, či dokonce ignorují úspěch zahraničních studentů např. až na akademické úrovni.

Koncepční návrh k odstranění těchto problémů se školním neúspěchem studentů etnických menšin je uveden v druhé kapitole „Pedagogical Potential of Cultural Responsiveness“. Teoretické principy tohoto návrhu jsou odvozeny z myšlenek autorů majících zkušenosti s uvedeným systémem, který se nejlépe osvědčil u dětí z etnických menšin.

Charakteristika kulturně senzitivní pedagogiky zahrnuje vysvětlení jejich hlavních složek a jejich užívání k nápravě školního neúspěchu žáků etnických menšin. Kapitola utváří „konceptní most“ mezi potřebou kulturně senzitivní pedagogiky a potřebou dělat kulturně senzitivní pedagogiku, mezi teorií a praxí, mezi úspěchem a řešením problémů.

Kapitoly tři až šest rozvíjejí podrobněji čtyři rozhodující složky kulturně senzitivní výuky, mezi které patří kulturně citlivá péče učitele, vliv kultury a komunikace ve škole, kulturní odlišnost a kurikulum (studijní plán), kulturní shoda ve vyučování a učení.

Interakce mezi učiteli a studenty a také mezi studenty navzájem ve třídě jsou často označovány za základní faktor, který může ovlivňovat úspěch či negativní motivaci žáka. To, že učitelova interakce se studenty hraje stěžejní roli pro kulturně senzitivní výuku, je také prezentováno teoretiky a doloženo výzkumnými studiemi. Naladění, struktura a kvalita výuky jsou ovlivněny postojem učitele, jeho očekáváním a schopnostmi a dovednostmi. Co jsou tyto relační modely a jak mohou ovlivnit studijní úspěch studentů pocházejících z různých etnických skupin, je prezentováno ve třetí kapitole „The Power of Culturally Responsive Caring“. Jedná se zejména o charakteristiku vztahu mezi pedagogem a žákem, o vymezení úlohy, již zaujímá pedagog v rámci kulturně senzitivní výuky. Opět bych poukázala na české odborné dokumenty (např. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), ve kterých výrazně absentuje vymezení role učitele v rámci multikulturního vzdělávání. Autorka také uvádí důležitost její neformální realizace prostřednictvím kvalitních učitelů, kteří se s uvedenými ideami také osobně dokážou ztotožnit. Jen takoví průvodci životem mohou žáka dobře vést složitým multikulturním světem, v němž často naráží na těžké otázky, dilemata i na některé negativní jevy. Kritické myšlení, komunikační kompetence a kulturní rozhled jsou pak jedinou pevnou základnou, z níž se odvíjí postoje demokra-

ticky smýšlejícího občana, který není lehce manipulovatelný a dokáže v takových situacích obstát.

Efektivní komunikace je cílem, metodou i podstatou kvality výuky. Přesto je ale komunikace s žáky etnických menšin stále obtížná pro mnoho učitelů. Autorka se proto věnuje problematice začlenění prvků různých kulturních komunikačních stylů ve výuce. Kapitola „Culture and Communication in the Classroom“ vysvětluje úzkou součinnost mezi kulturou, komunikací, vyučováním a učením a prezentuje funkčnost komunikačních stylů, projevující se v různých situacích během výuky, v programech a praxi.

Pátá kapitola rozpracovává myšlenku potřeby vytvoření obsahu multikulturního kurikula (studijního plánu), který může být nápomocný ve zvyšování akademické úspěšnosti etnicky marginalizovaných studentů. Jedná se o vytvoření optimálního obsahu a rozsahu „kulturní transmise“ ve školních kurikulech. Předpokladem efektivní multikulturní výchovy je její trvalé zakotvení v kurikulu, ve vzdělávacích programech a dokumentech.

Kapitola nazvaná „Ethnic and Cultural Diversity in Curriculum Content“ je rozdělena do sedmi sekcí. Prvních pět prozkoumává důležité zdroje obsahu kurikula pro kulturně senzitivní vyučování. *Učebnice* vnímá jako významnou pomůcku, ve kterých jsou informace přesné, autentické a pravdivé, ale také neopomíná etnickou a kulturní různorodost, která by měla být obsažena v těchto zdrojích. Dalším zdrojem jsou *standards*, které mají silné důsledky pro kulturně senzitivní vyučování a do kterých zařazuje výkonové normy a standardizované testování, jež také následně podrobně zpracovává. Inkluze informací z oblasti etnické a kulturní rozmanitosti v *doplňkových výukových materiálech*, jako jsou dětské obrázkové knihy, biografie, autobiografie, novely či texty písní, jež jsou napsané etnickými autory o etnických skupinách, mohou být povzbudivé, ale i odrazující. Posledním zdrojem jsou *masmedia* jako významný prostředek k osvojení si informací o etnické a kulturní diverzně, které studenti mohou využít k prohlubování informací ze svého kurikula. Autorka také uvádí efekty kulturně rozmanitého obsahu kurikula a možnosti pro jeho zdokonalování.

Otázka efektivního kulturně senzitivního vyučování a porozumění stylů učení studentů etnických menšin je popsána v šesté kapitole „Cultural Congruity in Teaching and Learning“. Jde o velmi důležitý faktor, protože proces učení – ne jen studentovy intelektové kapacity – je ovlivněn studentovou kulturní socializací. Poukazuje na skutečnost, že pro učitele by nemělo být

dostatečné pouze vědět, jaké jsou znalosti studentů, zda ví, co znamená určitá skutečnost, ale také by měli porozumět tomu, jak studenti dosáhli poznání a jak se učili. Poté může učitel předávat znalosti pomocí jejich vlastního vzdělávacího systému. Cílem této kapitoly je vysvětlit tyto „konekce“ a demonstrovat jejich pozitivní efekt na studentovy výsledky.

Předposlední kapitola „A Personal Case of Culturally Responsive Teaching Praxis“ vychází z předpokladu, že nejsilnějším dokladem efektivity kulturně senzitivní výuky je osobní příběh. Autorka zde vychází ze své vlastní praxe a popisuje styly výuky, které využila při kulturně senzitivním vyučování. Nejedná se o vymezení určitého prototypu, který by měli všichni následovat, ale jde o využití praktických příkladů z oblasti kulturně senzitivní.

Poslední kapitola je reflektivní i projektivní. Reflektuje obsah celé publikace, vrací se k původním analýzám, ale také nahlíží do budoucnosti a uvádí základní pilíře k rozvoji kulturně senzitivní pedagogiky a vyučování etnicky různorodých studentů.

Shrnuje hlavní myšlenky a principy pro budoucí praxi v kulturně senzitivním vyučování, které byly extrapolovány v diskuzích v jednotlivých kapitolách, a proto se také nazývá „Looking back and Projecting Forward“.

Publikace nabízí ucelený pohled na oblast edukace studentů pocházejících z etnicky a kulturně odlišného prostředí a na kulturně senzitivní vyučování. V průběhu knihy se vždy objevuje motiv vyprávění, který rámcuje zásadní problémy spojené se začleněním kulturní orientace a zkušeností studentů z různého etnického pozadí do výukových strategií.

Knihy je strukturovaná velmi přehledně. Jednotlivé příběhy z praxe jsou zvýrazněny odlišným typem písma. Publikace je vhodná pro odborníky na danou problematiku, studenty pedagogického zaměření, ale i pro všechny, kteří se prakticky věnují etnickým a národnostním skupinám.

#### **Kontaktní adresa**

Mgr. Michaela Jurtíková  
Studentka DSP, obor: Pedagogika  
Ústav pedagogiky a sociálních studií  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5  
771 40 Olomouc  
e-mail: Jurtikova@fhs.utb.cz

## KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI: OTÁZKY A ODPOVĚDI

**Jitka Masopustová**

EXNEROVÁ, S. *Komunikační dovednosti: Otázky a odpovědi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 107 s. ISBN 978-80-7372-357-6.

Úvodem tohoto recenzního posudku chci zdůraznit, že předkládaný vysokoškolský učební text, který vyšel již v roce 2008, se dle mého mínění nedostal k širší veřejnosti. Jedním z cílů recenzního posudku je upozornit na tento učební text od liberecké pedagožky S. Exnerové, který podává výstižný přehled komunikačních dovedností. Publikace je charakteristická novým pojetím zpracování, jehož cílem je dovést čtenáře k tvořivému promýšlení této klíčové kompetence všech pedagogů. V tom je text přínosný nejen pro studenty, kterým je prioritně určen, ale i pro pedagogy – efektivita jejich výchovně-vzdělávací práce se totiž zvyšuje nebo snižuje právě schopností komunikace se studenty.

Publikace je rozdělena do čtrnácti kapitol, které jsou logicky řazeny. Kapitoly nejsou stejně rozsáhlé, největší pozornost je věnována osmé, deváté a dvanácté kapitole pojednávající o verbální a neverbální komunikaci a asertivitě.

V úvodu autorka stručně charakterizuje mezilidskou komunikaci, sděluje čtenáři, co je její podstatou a jaké jsou předpoklady komunikačního procesu. Použitý příklad, který je vhodně graficky oddělen, napomůže čtenářům snáze porozumět obsahu kapitoly.

Okolnostmi, které ovlivňují průběh komunikace, se podrobněji zabývá další kapitola. V textu je kladen důraz na komunikační kontext, který ovlivňuje nás samotné i druhé. Komunikační kontext je rozdělen na psychologický, kulturní, fyzický a sociální, který je doplněn vhodně vybranou modelovou situací čerpající z beletrie (I. Dousková – Hrdý Budžes). Odpovědi na otázky se pokusila autorka formulovat tak, aby nebyly jen přísně „testovým“ výběrem variant špatných a jedné nebo více správných. Jsou tu také možnosti, které čtenáře upozorňují na složitost situace a nutnost zohledňovat její kontext. Čtenář by si tak měl uvědomit, že společenský styk a interpersonální komunikace se nedají vtěsnat do jednoduchých tabulek.

Autorka na to ostatně upozorňuje v úvodu celého textu. Kapitola s názvem Komunikační axiomy je složena převážně z praktických ukázek čerpajících z různých životních situací, takže mohou být čtenáři velmi blízké.

Významem emoční inteligence a jejích složek pro komunikaci se zabývá další kapitola. Je samozřejmě velice důležitá, protože i tyto aspekty ovlivňují kvalitu komunikace. Autorka vysvětluje pojmy spjaté s problematikou emoční inteligence a empatie a opět doplňuje text modelovými situacemi. Příkladů týkajících se empatie by však mohlo být více. V další kapitole se čtenáři dozví, jak mohou rozpoznat klamavé projevy v komunikaci. Na tuto kapitolu logicky navazuje kapitola zabývající se obsahem komunikace. Jednotlivé složky jsou následně analyzovány a čtenáři je připomenuto, co všechno může jeho sdělení ovlivnit.

Vzhledem k tomu, že komunikace vždycky neprobíhá zcela snadno, je zvláštní pozornost věnována komunikačním bariérám, mezi které patří rozdíly ve vlastnostech, znalostech a zkušenostech, nedostatku informací, dezinformovanosti, postojích, nerovném postavení a v neposlední řadě v chybách ve vnímání. Vše je opět doplněno vhodnými praktickými ukázkami, které přispívají ke kvalitě textu. Obsažnější však mohla být kapitola o interkulturní komunikaci (zmínka o ní je také v části o jazykových a kulturních bariérách a v části o neverbální komunikaci) a totéž se týká části o masové komunikaci. Tato kapitola by si zasloužila více pozornosti.

Osmá kapitola je věnována sdělování mluvením, tedy verbální komunikaci. Autorka se zabývá rozhovorem a jeho specifickou variantou, kterou je dialog. V této části je dále pojednáváno o naslouchání, o důvodech obtíží při naslouchání a předpokladech aktivního naslouchání. Pro lepší pochopení je text příhodně doplněn úryvkem z díla Karla Čapka.

Mimoslovní sdělování, o kterém je v další kapitole řeč, probíhá obvykle současně s komunikací verbální. O jednotlivých druzích nonverbální komunikace je pojednáváno odděleně. Autorka doplňuje přehledný a výstižný text o modelové situaci, kapitola o neverbální komunikaci by však mohla obsahovat obrázky, popřípadě fotografie.

Závěrečná část textu je věnována komunikačním problémům: průběhu komunikace v konfliktní situaci a komunikativní asertivitě, která může být za určitých okolností nezbytná. Text by bylo vhodné doplnit o problematiku manipulace, což by mohlo být součástí poslední kapitoly týkající se masové komunikace, která je stručná a která by mohla obsahovat prakticky využitelné

náměty. Kapitola zabývající se asertivitou je zpoloviny složena z modelových situací, které jsou určeny nejen pro procvičení, ale jsou také součástí výkladu díky podrobné analýze jednotlivých odpovědí. Vhodně zvolené ukázky je nezbytné ocenit nejen v této kapitole, ale v celém studijním materiálu. Jak již bylo v úvodu řečeno, autorka pečlivě vybírala modelové situace a k nim navrhovala řešení, která formulovala jako možná. Je jednoznačně vidět snaha vést čtenáře k přemýšlení a pochopení, že skutečná situace je vždy složitá a je nutné zohlednit okolnosti mající vliv na danou situaci.

Závěrem bych ráda zdůraznila, že text je velice přehledný a výstižný, modelové situace jsou vhodně graficky oddělené od výkladového textu. Texty by mohly obsahovat ještě motivační otázky či kontrolní otázky, ale to je částečně splněno v odpovědích na otázky vyplývající z praktické ukázky. Text dokládá autorčinu znalost zkoumané problematiky, autorka se opírá o literaturu českých i zahraničních autorů. Tato publikace by neměla chybět v žádné učitelské knihovně či osobní knihovně každého, kdo má co do činění s komunikací. Text svědčí o znalosti zkoumané problematiky, tomu odpovídá také literatura, ze které autorka vychází.

**Kontaktní adresa**

Mgr. Jitka Masopustová  
Katedra filozofie  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Technická univerzita v Liberci  
Studentská 2  
461 17 Liberec  
e-mail: Jitka.Masopustova@tul.cz

## PSYCHOLOGIE MORÁLKY A VÝCHOVA CHARAKTERU ŽÁKŮ

**Kamila Šťastná**

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-108-2.

Theodor Roosevelt v jednom ze svých výroků prohlásil, že učitel znalostem a ne morálce znamená vytvářet hrozbu pro společnost. Zejména ve Spojených státech se problematice výchovy charakteru věnuje poměrně značná pozornost. V našem prostředí i přesto, že se čím dál více hovoří o krizi hodnot, je toto téma stále ještě popelkou. Český učitel nemá dostatek vhodné literatury, která by mu napomáhala rozvíjet charakter žáků. Výjimku tvoří některé předválečné publikace, například od O. Chlupa, J. Černého, J. Bartoně či novější díla od O. Rocheho, L. Lencze, S. Kučerové, H. Heidbrinka nebo P. Vacka.

Pavel Vacek je na tomto poli naším předním odborníkem, který navázal na zahraniční studie a vydal na toto téma celou řadu publikací. Jeho kniha *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků* je prací habilitační, jež doplňuje jeho předchozí díla. Autor v ní předkládá tezi, že pozitivní rozvoj charakteru může být za určitých podmínek úspěšný i v české škole. Potom to v knize jasně dokládá jak vlastními, tak i zahraničními výzkumy.

V úvodu autor vymezuje téma poukazem na jeho povahu psychologickou i pedagogickou. Knihu tudíž rozdělil do dvou hlavních částí. První čtyři kapitoly jsou spíše psychologické a další čtyři pedagogické; obě roviny jsou nicméně v celé práci navzájem provázané.

V první kapitole představuje Vacek známé psychologické koncepte morálního vývoje. Setkáme se zde například s teorií psychoanalytickou, sociálního učení či kognitivní teorií morálního vývoje. Kognitivní teorii věnuje více prostoru než ostatním a provádí zde praktický výzkum, kterým potvrdil Piagetovu představu heteronomní a autonomní morálky. Vacek dodává, že Piagetovy příběhy děti bavily, dají se v našem prostředí dobře využít, poskytují možnost nahlédnout do dětského světa a mohou ovlivnit morální vědomí žáků. Dále se zabývá známou koncepcí L. Kohlberga. Líčí jednak známá stadia morálního vývoje, ale také tohoto proslulého morálního psychologa



v řadě bodů kritizuje. Zmiňuje například E. Simpsona, který tvrdí, že v některých kulturách nebyla nalezena postkonvenční úroveň, nebo Williamsovy, kteří zastávají názor, že třetí a čtvrté stadium se mohou rozvíjet paralelně, či H. D. Salzteina, který kritizuje metodiku, respektive abstrakci některých Kohlbergových příběhů. Věnuje se i známé kritice od C. Gilliganové, která Kohlbergovi vytýká jednostranný mužský pohled. Svým vlastním výzkumem Vacek dokládá, že se v morálně vyšším stadiu nacházeli žáci, od kterých by se to nečekalo, totiž ti, kteří měli například horší prospěch nebo problémy s kázní.

Ve druhé kapitole se Vacek zamýšlí nad činiteli morálního vývoje. Upozorňuje na H. Muszynského, který mezi ně řadí například intelekt, emocionalitu, volní a postojoyé charakteristiky, dále vnější faktory, jako jsou sociální prostředí, vzory, hodnoty, obsahy a metody výchovy. V souvislosti s inteligencí zmiňuje rozdíl mezi Piagetovým pohledem, který vnímá inteligenci jako rozhodný faktor, oproti Kohlbergovi, který spatřuje tuto složku jako důležitou, ne však pro morální vývoj rozhodující. Vacek svými výzkumy potvrzuje, že děti porušují pravidla nejen proto, že by jim nerozuměly, ale také proto, že jim často chybí potřebné dovednosti nebo jejich porušení zkrátka láká svou dynamikou a zábavou. Dodává zajímavý fakt, že děti žijí jakoby ve dvou světech, reálném a modelovém.

Ve třetí kapitole řeší autor otázku zla a dobra. V souvislosti se známými výzkumy S. Milgrama a P. Zimbarda uvádí 10 kroků vedoucích k ubližování druhým, k tzv. Lucifеровu efektu. Patří sem například dodržování pravidel, která nemají smysl, rozptýlení zodpovědnosti nebo postupování cestou zla malými krůčky. Milgram i Zimbardo výzkumem dokázali, jak významnou úlohu v jednání hrají přidělená role a situační podmínky. Zimbardovy studie směřovaly rovněž k prevenci, jak zlu předcházet. Mezi tyto preventivní kroky patří posilování ochoty, přemýšlení o věcech, podporování smyslu pro osobní zodpovědnost, oceňování kladné sociální normy, respektování odlišnosti a nepřipuštění obětování své svobody za slib bezpečnosti.

Následně se Vacek zabývá prosociálním chováním a altruismem. Kromě různých definic těchto pojmů pojednává o jejich vývoji a povaze. Prezentuje J. Janouška a I. Slaměníka, kteří vykládají prosociální jednání na základě sociální výměny nebo norem sociálního chování a empatie. Vacek představuje názor M. L. Hoffmana, který našel spojitost mezi altruistickým chováním a vztahem mezi rodičem a dítětem, nebo dokládá skutečnost, že už sám

přirozený výběr favorizuje tendenci pomáhat druhým. Vacek též uvádí zjištění N. Eisenberg-Bergové, která předpokládá, že mravní jednání nemusí být prosociálně ani eticky motivováno.

Dále Vacek zajímavým způsobem nahlíží na souvislost mezi morálním usuzováním a morálním jednáním. Upozorňuje, že morálně usuzovat ještě neznamená automaticky podle toho jednat. Poukazuje na závěry výzkumů H. Hartshorna a M. Maye, kteří zkoumali čestnost a nečestnost u adolescentů. Doložili, že mezi výchovou a skutečným chováním není souvislost. Vacek podnikl vlastní výzkum, který potvrdil, že prakticky neexistuje vztah mezi tím, co žáci říkají, a mezi tím, jak jednají. Dodává, že pokud chce člověk jednat mravně, je třeba rozvinout volní a charakterové vlastnosti, jako jsou cílevědomost, vytrvalost, houževnatost, statečnost, čestnost či zásadovost. V souvislosti s tím předkládá Lickonův model „dobrého charakteru“, který znázorňuje, že morální jednání je podmíněno kompetencí, vůlí a zvykem.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na školní podvádění, čímž se rozumí napovídání a opisování. Vacek provedl výzkum školního podvádění a své výsledky konfrontoval se zahraničními výzkumy. Jako nejčastější důvody napovídání byly uváděny snaha pomoci, zajištění obdobné pomoci nebo třeba snaha obelstít učitele či upozornit ho, že látku ovládám. Prekvapivé je, že děti, které nikdy nepodváděly, uvádí čestnost jako svůj motiv jen zřídka, častějšími důvody jsou strach z potrestání, vlastní prospěch, sobectví, nezáměr o druhého nebo neznalost látky.

Další kapitola je zaměřena na koncepci mravní výchovy. Vacek zde představil program prosociální výchovy od španělského psychologa O. Rocheho. Tento program byl přejet do českého školství a vyučuje se v předmětu etická výchova. Vacek připomíná, že právě mravní výchova byla v době socialismu nejvíce postiženou oblastí. Poukazuje na často zmiňované klišé, totiž že etická výchova jako samostatný předmět není potřebná, protože je v podstatě prostoupena všemi předměty. Dodává, že v praxi to znamená, že je všude, ale v podstatě nikde. Poté podrobně pojednává o jednotlivých metodách mravní výchovy a poukazuje na jejich možnosti a využití. Velkou důležitost přikládá způsobu výuky, kdy výuka musí být přitažlivá, téma konkrétní a žákům musí být dán prostor k vlastním, převážně samostatným myšlenkovým pochodům.

V šesté kapitole se Vacek zabývá hodnotami, jejich kategorizací, strukturou, utvářením a také projekty a programy, které k hodnotám vychovávají.

V souvislosti s utvářením hodnotového systému zmiňuje P. Saka, který považuje za rozhodující činitele při tvorbě hodnotového systému materiální podmínky života, sociální a výchovné instituce a vlivy ekonomické a politické sféry. Autor představuje jednotlivé projekty k hodnotám, jako je například Living Values Education Program. Tento projekt např. preferuje dvanáct klíčových osobnostních a sociálních hodnot, mezi které patří spolupráce, svoboda, štěstí, poctivost, skromnost, láska, mír, respekt, zodpovědnost, tolerance, svornost a jednota.

V sedmé kapitole seznamuje Vacek čtenáře se dvěma projekty na výchovu charakteru žáků. Jedná se o projekt T. Lickona a M. W. Berkowitze. Podrobně projekty rozebírá, u Lickona například představuje jedenáct principů účinné výchovy charakteru, kde základními pilíři jsou respekt a odpovědnost. U Berkowitze zdůrazňuje spíše porozumění a soucit.

V poslední kapitole nahlíží na osobu učitele. Zamýšlí se nad rolí kompetentního učitele, nad jeho možnostmi, východisky a jeho přípravami. Provedl výzkum, jímž se snažil tyto faktory zkoumat. Svě výsledky shrnul do prosté, ale jasné věty: „*Působit ve škole na mravní stránku žáků je důležité, ale příliš se to nedaří*“ (Vacek, 2011, s. 158). Svým výzkumem mimo jiné předložil i nejčastější projevy neetického chování ze strany učitelů. Jedná se o povyšování se nad žáky, jejich zesměšňování, užívání ironie, ponižování, nespravedlivé hodnocení, měnění pravidel, fyzická agrese, vulgární chování a učitelův špatný příklad. Dalšími nejčastějšími negativními faktory jsou egoistické sebeprosazování, nezájem o profesi, lenivost, nedbalost, špatný vztah k žákům jako k osobnostem nebo zneužívání moci. V souvislosti s úrovní realizace mravní výchovy na školách Vacek připomíná, že chybí literatura, systematickosti a komplexnější přístupy.

Ve své práci Vacek podal celou řadu konkrétních příkladů a odkázal na poutavé zahraniční internetové stránky, kde může pedagog hledat další inspiraci. Kniha se výborně a poutavě čte, a tak se stává přístupnou široké veřejnosti. Pavel Vacek upozornil na aktuálnost a důležitost tématu mravní výchovy, o jehož velkém významu a smyslu nepochyboval ani J. A. Komenský, kterého Vacek v knize připomíná: „*Koneckonců kým jiným a kde jinde (vedle rodiny) mají být mládeži vštěpovány všechny ctnosti bez výjimky. Neboť z toho, co je řádné a mravné, nelze vyjímání ničeho, nemá-li povstati mezera a porušení harmonie*“ (Vacek, 2011, s. 123).

**Kontaktní adresa**

Mgr. Kamila Štastná  
Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy  
U Kříže 8  
150 00 Praha 5  
email: kamila.stastna@seznam.cz



## **E-PEDAGOGIUM**

Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice, s ohledem na pedagogiku, speciální pedagogiku, pedagogickou psychologii a didaktiky oborů

Ročník 2012, III. číslo  
Reg. č. MK ČR E 13459

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.upol.cz/vup](http://www.upol.cz/vup)  
IČO 61989592  
Olomouc 2012

Adresa redakce:  
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci  
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc  
tel.: 585 635 011  
e-mail: [helena.grecmanova@upol.cz](mailto:helena.grecmanova@upol.cz)

Vychází čtyřikrát ročně

Adresa on-line časopisu: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

**ISSN 1213-7758** tištěná verze  
**ISSN 1213-7499** elektronická verze