

Příhodovská reforma 30. let

Růžena Vaňová

I ve 30. letech bylo nositelem školské reformy učitelstvo. Chopilo se úkolu zvednout v podmínkách všeobecné deziluze ze školského vývoje v Československu a v podmínkách počínající hospodářské krize znovu již téměř zapomenutou myšlenku školské reformy. Iniciativní byly v tomto smyslu zejména tři učitelské organizace: Československá obec učitelská (ČOU), Škola vysokých studií pedagogických (ŠVSP) a Socialistické sdružení učitelstva (SSU).

Jak školství reformovat, byl otevřený problém. Co se vnější reformy týče, zdála se učitelstvu sdruženému v uvedených organizacích stále nosnou idea jednotné školy. V roce 1928, tedy v roce 10. výročí vzniku republiky, kdy byla v pedagogickém tisku publikována řada hodnocení školského vývoje v Československu, včetně ne právě lichotivého hodnocení T. G. Masaryka, však už učitelstvo v názoru na jednotnou školu zdaleka nebylo jednotné. Jednota, jíž bylo v tomto smyslu dosaženo na sjezdu v roce 1920, trvala jen krátce a brzy se rozpadla. Co se týče reformy vnitřní, ani zde nebylo zřejmé, jak dál. Zejména poté, co se koncepce volné školy, ověřovaná pokusnými školami 20.let, ukázala jako nereálná.

Přes uvedeno nejednotnost v názoru na budoucí podobu školského systému rozhodlo se učitelstvo usilují o reformu nakonec přece jen pro jednotnou školu. Vyvolalo v časopisech na toto téma diskusi. Rozhodující roli v ni sehrál V. Příhoda, tehdy mladý docent Karlovy univerzity.

Příhodova představa budoucí podoby československé školy je dostatečně známá. Poprvé byla publikována v časopise Školské reformy v roce 1928 pod názvem „Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra“

Jak bylo naznačeno, myšlenka jednotné školy nebyla v českém prostředí nová. V předchozím období už byla prosazována sociálně-demokratickou stranou, ojedinele učitelstvem měšťanských škol. (K. Pospíšil, J. Úlehla) i některými vysokoškolskými učiteli (např. F. Drtina). Podobně jako v jiných charakteristikách našeho školství i zde lze konstatovat, že české myšlení nezaostávalo za světovým vývoje, a to co se týče času (první návrh na jednotnou školu lze u nás konstatovat už v 1. desetiletí 20. stol.) , tak pojetí. Vliv světového myšlení ovšem na druhé straně nelze popřít , zejména O. Glöckel a jeho vídeňská reforma, G. Kerschensteiner v Německu, návrhy v SSSR.

Proč žádal jednotou školu Příhoda? Především proto, že ji pokládal za školu sociálně spravedlivou (hledisko politické) . Dále proto, že mohla všem dětem poskytnout kvalitnější základní vzdělání (o propastných roz-

dílech mezi úrovní vyšších tříd obecné školy a školou měšťanskou na jedné straně, školou měšťanskou a nižšími středními školami na straně druhé nelze pochybovat), vytvářela podmínky pro pružné přizpůsobení se žákovi a umožňovala oddálit rozhodování o životní dráze na pozdější dobu (hledisko pedagogicko-psychologické). Příhodova představa jednotné školy byla zcela ve shodě s předchozím rozvíjením problému u nás — tj. nikdy neodpovídala představě školy uniformní, nivelizující, byla „pouze“ školou vytvářející všem žákům stejné podmínky a možnosti.

Příhodovy argumenty pro jednotnou školu jsou přesvědčivé, mají svou logiku, pravděpodobně i obecnou platnost. O problémovosti existence školy pro „přebrané“ děti vypovídá nejen naše bývalá měšťanská škola, ale i současná hlavní škola (Hauptschule) v Německu, běžně označovaná jako škola „zbytková“ (Restschule). Tendence přenášet na Příhodovo pojetí jednotné školy alergické pocity získané z prožitku jednotné školy po roce 1948 je výrazem nepochopení. Jde o dva odlišné jevy, v pedagogické historiografii srovnatelné se směřováním Herbartovy pedagogické teorie a herbartismu.

Východiskem vnitřní reformy byl Příhodovi jednak *respekt k osobnosti žáka*, jde tedy o pokračování základní tendence reformní pedagogiky z počátku století, ve významné modifikaci ovšem, jednak požadavek *racionalizace*. Cílem bylo vytvoření školy, jež by se přizpůsobila žákovi z hlediska druhu a stupně jeho schopností (zhodnocení takto pojatého cíle vyžaduje delší samostatné pojednání). Realizovat tento cíl znamenalo žáka řádně poznat (počítalo se s využitím nově zaváděných metod měření, a to kvality, zejména pak kvantitativy — obecné inteligence i výkonů), na základě toho ho zařadit do skupiny relativně stejně výkonové úrovně a nabídnout mu, stejně jako ostatním žákům této skupiny, úkoly odpovídající této úrovni, ev. mu umožnit zcela individualizovaný proces učení. V souvislosti s tím bylo navrženo množství promyšlených úprav organizace vyučování a učiva (diferenciace — žáků, učiva, metod, konsolidace, postup po semestrech, samoučení), stanoveny nové didaktické zásady a metody aj. Na rozdíl od reformního dění z počátku století bylo dbáno, aby žák dosáhl ve škole výkonu, odpovídajícího jeho schopnostem.

Přestože východiska návrhu (racionalizace, behavioristická psychologie, přírodovědná pozice v pedagogice) a jejich důsledky (zejména diferenciací, individualizací, kvantifikací) začaly být kritizovány, přijaly učitelské organizace usilující o reformu Příhodův návrh za svůj a rozhodly se pro něj získat učitelstvo. Za rozhodující v tomto smyslu byl pokládán výsledek jednání tzv. „pedagogického týdne“, svolaného u příležitosti 10. výročí vzniku republiky na dny 27.10.–4.11. 1928 do Prahy. Tento významný sjezd učitelstva (zúčastnilo se ho asi 700 učitelů, ministr školství M. Hodža a řada

pedagogických a psychologických odborníků, kromě Příhody Chlup, Stejskal, Kádner aj.) splnil očekávání. Učitelstvo národních škol jako celek se podruhé přiklonilo k myšlence jednotné školy. Příhodův návrh podporovaly některé politické strany (sociální demokracie, KSČ) . Prostřednictvím tisku se školská reforma a její navrhovaná podoba dostaly do povědomí široké veřejnosti.

Výsledky jednání pedagogického týdne, jež daly podnět k intenzívním přípravám realizace reformy (Reformní komise při ŠVSP — Návrh na vybudování reformních škol), byly záhy korigovány ministerskou anketou (duben 1929). Z 57 účastníků ankety, promluvivších k problému jednotné školy, se rozhodně pro vyslovilo 16, proti 32, 9 zaujalo nerozhodné stanovisko. Námitky proti jednotné škole byly několikerého druhu. Jednak byla napadána její podstata a zdůrazňována záměrnost v existujícím odlišném pojetí školy měšťanské a školy střední, byly vysloveny obavy, že v případě zřízení jednotné školy se bude rozmnožovat „studující proletariát“ a že nebude dostatek pracovních sil v méně náročných profesích; byla konstatována protikladnost diferenciacie a jednotnosti, zpochybňován princip diferenciacie a možnosti jeho realizace. Výsledek ankety do značné míry podpořil kritiku filozofů a pedagogů (Hendrich, Strnad, Chlup, Uher aj.) .

Mohlo by se zdát, že spor o pojetí reformy mohly rozhodnout pokusné školy, které byly po mnoha průtazích na konci prázdnin 1929 povoleny a jejichž počet utěšeně vzrůstal (podle posledních šetření existovalo v sledované době asi 200 pokusných tříd) . Ve skutečnosti jim tato možnost nebyla dána, neboť pokusné školy neodpovídaly Příhodově koncepci jednotné diferencované školy. Byly povoleny jen jako „pokusné reformní školy obecné“ a „pokusné diferencované školy měšťanské“, přitom „pokusná diferencovaná škola měšťanská“ nebyla jednotnou školou 2. stupně, ale pouze školou měšťanskou. To mělo ten praktický důsledek, že jejich absolventi nemohli bez přijímací zkoušky přestoupit do vyšší střední školy. V místě, kde byla střední škola, byl tedy zájem o docházku do pokusných škol z řad zájemců o středoškolské studium téměř nulový. Úroveň jejich žáků byla proto velmi nízká. Je logické, že nejsložitější stav byl v Praze.

Povolené pokusné školy tedy neověřovaly Příhodův model jednotné diferencované školy (realizaci experimentu to významně narušilo — nebylo např. možné uskutečnit záměr, aby v případě neúspěchu opakoval žák jen ten předmět, ve kterém neuspěl, a v ostatních předmětech pokračoval dál, nebylo možné umožnit dětem s rychlejším pracovním tempem postupovat rychleji), ověřovaly pouze navrženou vnitřní reformu. Jejich těžiště bylo v didaktickém experimentu — ověření principů diferenciacie, individualizace, globalizace, pracovních metod, kvantitativních metod hodnocení, nových di-

daktických zásad (vedle zásad výchovných — společenská škola, koedukace, samospráva, společná shromáždění, tzv. výchovné týdny, sociální výchova, spolupráce školy a rodiny, školy a veřejnosti).

Velmi cenných závěrů bylo dosaženo zejména při ověřování diferenciac, kvantifikace hodnocení, samoučení, globalizace. Dá se říci, že pokusné školy v zásadě prověřily Příhodovu didaktickou a výchovnou koncepci a v podstatě dokázaly její nosnost.

Pokusme se o zaujetí stanoviska k problému školské reformy 30. let. Sledujme aspekt obsahový, „technologický“ a realizační.

Pedagogickými východisky navázala reformní koncepc na reformní pedagogiku (východiskem reformních úvah byl žák). Na rozdíl od předchozího období došlo ke kvalitativnímu posunu v tom smyslu, že usilovala o přesné, objektivní poznání žákovy osobnosti. Tento cíl si mohla klást, protože v sledované době byl už k dispozici metodologický aparát rozvíjejících se věd o člověku, zejména psychologie, ev. biologie. Behavioristicky orientovaný Příhoda se soustředil zejména na výzkum žákovy chování.

Poznání žákovy osobnosti se stalo východiskem pedagogického uvažování. Příhoda zcela odmítl koncepci volné školy, typický cíl předchozího reformního snažení, jako koncepci zcela nevhodnou, protože neefektivní, přiklonil se zato zcela ke koncepci školy *pracovní*, kterou modifikoval do podoby tzv. školy *produkční*. Tím chtěl zdůraznit, že škola je pro dítě místem práce, nikoliv však jakékoliv práce (práce jako činnost odpovídající lidské přirozenosti, činnost pro činnost), ale *práce zaměřené na výkon*. Z pracovního charakteru školy vyplynulo zavedení pracovních metod, zejména metody problémové a projektové, metod samoučení. Princip pracovní školy — vědomost jako výsledek žákovy činnosti — zůstal zachován.

Poznání žáka vytvořilo možnost pro uplatnění Claparédova pojetí „školy na míru“, kterýžto princip byl uskutečněn prostřednictvím diferenciac a zavedením individualizace. Do značné míry se vycházelo z principu, že žákovi se má nabídnout to, co odpovídá stupni a druhu jeho nadání.

Požadavek objektivnosti se vztahoval i na oblast hodnocení a vedl k užívání metod, které mohou objektivně, tj. spravedlivě stanovit míru žákových vědomostí.

Tato pedagogická východiska rozpracovaná do řady velmi konkrétních organizačně-didakticko-metodických opatření měla nalézt uplatnění v jednotné škole pojaté jako svého druhu syntéza školy měšťanské a nižších škol středních.

Není pochyb o tom, že koncepc měla slabiny. Vyplynuly z některých zásad, zejména racionalizace, a z Příhodova pojetí pedagogiky. Upozornila na ně diskuse, s níž ovšem nelze beze zbytku souhlasit. Zejména je problema-

tické označení příhodovské reformy jako reformy americké nedbající domácí tradice. Např. princip diferenciacce, který byl odpůrci reformy kritizován, byl v našem českém prostředí vysloven už na počátku 20. století. Stejně tak idea pracovní školy byla u nás od počátku století významně rozvíjena. Co bylo vskutku nové, byl princip individualizace a kvantifikace hodnocení (nedbáme-li jednotlivých dílčích úprav organizačního rázu). Odpůrci tohoto pojetí však nevzali na vědomí, že testy (didaktické i inteligenční) byly jen jednou z forem hodnocení, nikoli však formou jedinou. Kvalitativní hlediska nikterak nebyla vylučována. Nebylo tedy dost dobře možné stavět problém jako kvantita (a spojovat ho s americkým vlivem) kontra kvalita (jako rys evropské vzdělávací tradice). Těžko bylo co namítat proti individualizaci umožňující žákovi postup vpřed podle splněných úkolů, koneckonců i proti tzv. samoučení, pokud byly kompenzovány společenskými aktivitami. Zároveň lze těžko oponovat odpůrcům, že „nejmenší vynaložení sil“ není nejlepším přístupem k vědě, ale za naivní lze označit názor, že cesta k vědě musí být každopádně cestou náročnou. Zkrátka: V podstatě ke všem navrhovaným opatřením bychom našli pro i proti — protože všechna směřují k žákovi — tedy k nekonečně proměnlivé lidské osobnosti. Žádné z navrhovaných opatření nelze označit za absolutně dobré ani za absolutně špatné. To koneckonců prokázala i praxe pokusných reformních škol.

Po stránce „technologické“ byla reforma dobře připravena. Nové zásady školy byly rozpracovány do podoby reformních návrhů, učebních plánů a osnov. Z hlediska vnitřní reformy plnily pokusné reformní školy funkci ověřovací. O tom, že ministerstvo počítalo, že po ověření a „doladění“ navrhovaného pojetí dojde k jeho všeobecnému zavedení, svědčí vydání nových osnov pro měšťanské (1932) a obecné (1933) školy, jež původně byly vypracovány v duchu reformního pojetí a nařízení všem pražským obecným školám vyučovat globální metodou (1933).

V podstatě se však nikdy nepočítalo s tím, že tuto funkci budou plnit i z hlediska reformy vnější. Jako jednotné střední školy nebyly povoleny. Autorita ministrů (stoupenci jednotné školy byli tři za sebou jdoucí ministři: M. Hodža, A. Štefánek a I. Dérer) nestačila ani k tomu, aby návrh mohl být ověřen, natož všeobecně zaveden. Je tudíž zřejmé, že s přestavbou školského systému ve smyslu jednotné diferencované školy se nepočítalo.

Ve všeobecné praxi školy se však nerealizovalo ani jedno, ani druhé. Proč? Koncepce jednotné školy neměla podporu veřejnosti. Kromě sociální demokracie, částečně KSC, osob ministrů, části učitelstva národních škol a výjimečně vysokoškolských profesorů za ní vlastně nikdo nestál. Nebyla zdaleka programem všeho učitelstva (názorová jednota z roku 1920 byla dočasná). Téměř rozhodující bylo, že za ní nestálo učitelstvo měšťanských škol

(stoupenci byli výjimkou) . V podstatě stejnou pozici zaujímal středoškolští profesori. Důvody proti jednotné škole byly různé. Od obav před snížením úrovně středních škol přes strach ze ztráty existence (učitelé měšťanských škol) k obavám před neúměrným vzrůstem „studujícího proletariátu“ (viz anketa 1929) . Šlo o důvody povahy společenské, skupinové, ale i čistě individuální.

Vnitřní reforma se v podstatě nezavedla pro zásadní odpor učitelstva, zejména měšťanských škol. Byl podporován některými teoretiky. Jeho příčinou byla především taktická chyba ze strany nadřízených orgánů spočívající v nerespektování učitelstva nezúčastněného na reformě jako partnera při tvorbě pojetí školní práce. Argumenty, které učitelstvo uvádělo proti reformě, byly oprávněné, pokud upozorňovaly na nedostatečnou dobu ověřování reformní koncepce, často neoprávněné, pokud směřovaly na podstatu reformy. Jednalo se často o účinné pseudoargumenty (zaváděná reforma je americká reforma nerespektující domácí tradici) , jež se mezi učitelstvem rychle šířily a tím zvětšovaly tábor protivníků. Na základě poznání praxe reformních škol konstatujeme, že třeba litovat, že k všeobecnému zavedení vnitřní reformy nedošlo.

[1] Chlup, O.: O školu měšťanskou, Brno 1931.

[2] Příhoda, V.: Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy 10,1928.

[3] Příhoda, V.: Racionalizace školství. Praha, Orbis 1930.

[4] Váňová, R., Rýdl, K., Valenta, J.: Výchova a vzdělání v českých dějinách. Díl IV.SV.1. Praha, 1992.

[5] Vrána, S.: Základy nové školy, Brno 1946.

[6] Časopisy Škola měšťanská, Školské reformy, Zpravodaj reformních škol aj.

Domácí tradice — inspirace obrodných snah dneška

Hana Vomáčková

Připomněli jsme si, že dne 10.9. 1969 zemřel ve věku 78 let lesní dělník v Novém Městě pod Smrkem — někdejší docent KU, dr. Cyril Stejskal. Měl za sebou 3 341 den „převýchovy“ — jak s trpkou ironií nazýval svůj nucený pobyt v čs. nápravných zařízeních padesátých let. Doc. Stejskal, kromě jiného i autor díla „Poznatky z všestranného výzkumu žactva pokusných škol v Praze“ (1932), patřil mezi oddané přívržence Masarykovy ideologie drobné práce ze dne na den. Byli mu proto zejména blízcí ti učitelé, kteří tímto způsobem usilovali o reformu naší národní školy. Znal je osobně jak