

PRACOVNÍ LIST

Filantropismus, pedagogické myšlení a vzdělávání učitelů na přelomu 18. a 19. století v českých zemích

T.Kasper

Prostudujte přiložený naskenovaný text k problematice filantropismu, pedagogického myšlení a vzdělávání učitelů na přelomu 18. a 19. století v českých zemích. Vypracujte úkoly.

1. Uveďte hlavní představitele německého filantropismu, kteří se stali stěžejní pro reformu školství v českých zemích na konci 18. století.

- ...
-
-
-

2. Uveďte hlavní důvody pro počátky profesionalizace učitelstva pro profesní vzdělávání učitelů na konci 18. století a v první polovině 19. století.

- ...
-
-
-

3. Uveďte významné tzv. metodní knihy, které plnily úkol v rámci vzdělávání učitelů na konci 18. Století a v první polovině 19. století. Charakterizujte význam těchto metodních knih pro chod tehdejšího lidového školství.

- ...
-
-
-

PRACOVNÍ LIST

Vývoj pedagogické vědy v poslední třetině 19. století

T.Kasper

Prostudujte níže uvedený text k problematice vývoje pedagogické vědy na konci 19. století.

Vypracujte úkoly.

1. Vysvětlete podstatu darwinismu a konceptu vývoje pro pedagogické myšlení. Uveďte významné představitele české pedagogiky vyzdvihující význam vývoje pro pedagogickou teorii i praxi.

- ...
-
-
-

2. Zhodnoťte význam G.A.Lindnera pro české pedagogické myšlení.

- ...
-
-
-

3. Zhodnoťte význam J. Úlehly pro české pedagogické myšlení.

- ...
-
-
-

4. Vysvětlete pojem exaktnost v pedagogické diskusi a pokuste zhodnotit jaký význam měl důraz na exaktnost pro chod českého školství v první polovině 20. století.

- ...
-
-
-

Tomáš Kasper, Dana Kasperová

Exaktnost a česká pedagogika na přelomu 19. a 20. století

Úvod

Etablování pedagogiky jako vědy probíhalo ve středoevropském prostoru převážně v poslední třetině 19. století. V habsburské monarchii se jednalo především o univerzitní pracoviště ve Vídni a v Praze. Následující analýza se zaměřuje na vývoj pedagogické diskuse na pražské Karlo-Ferdinandově univerzitě v poslední třetině 19. století. Specifický vývoj univerzity – rozdělení univerzitní instituce na českou a německou část v roce 1882 (důsledek česko-německého národního a kulturního soupeření a výsledek snah českého národního hnutí za osamostatnění „české“ vědy) nám umožňuje sledovat utváření a strukturování dvou národně odlišných tradic pedagogického myšlení (české a německé respektive rakousko-německé) v rámci jedné univerzitní instituce a v rámci jednoho jasně vymezeného kulturně-geografického „teritoria“. Do roku 1882 probíhaly přednášky v pedagogice na pražské univerzitě pouze v německém jazyce a jejich obsahové vymezení stálo pod silným vlivem učení J.F. Herbarta (1776-1841), později především herbartismu. Po roce 1882 byla dána možnost vlastního rozvoje české a německé pedagogiky a jsme svědky velmi odlišného směřování pedagogické diskuse v obou „národních táborech“. Zatímco německá pedagogická diskuse byla nadále pod silným vlivem učení Herbarta a pod vlivem katolicky zaměřené pedagogiky (profesor Otto Willmann), hledala česká pedagogická věda své „emancipační zdroje“ jak pod vlivem idejí evolucionismu Charlese Darwina, tak i pod výraznou inspirací myšlenek pozitivismu Herberta Spencera (zejména profesor Gustav A. Lindner). Pojem

vývoje se stal v české pedagogické diskusi dominantním a ovlivnil celkové rozvržení pedagogiky jako vědy a zejména nazírání na podmínky a procesy výchovy, které byly nahlíženy optikou zákonů vývoje. Zákony a pravidla měla být, podobně jako v rámci evolucionismu, pevnou oporou vědecky uchopeného procesu výchovy a vzdělávání. I když „vědecká“ pedagogika nadále spatřovala hlavní cíl ve výchově dobrého a mravného člověka (člověk krásný a dobrý), určovaly zákony vývojové teorie a celkové pozitivistické uchopení vědy především pohled na dosahování těchto cílů a vědecké rozvržení české pedagogické vědy. I když byla pedagogika ještě celou druhou polovinu 19. století úzce spjata s profesurou estetiky, případně filozofie, opíralo se vědecké uchopení pedagogiky v českém prostředí o předpoklady, které s sebou nesla evolucionistická teorie a později i vědecké postupy v přírodních vědách.

Následující analýza se ptá, jak probíhalo v české pedagogické tradici hledání „vlastní cesty“ z dominantního vlivu herbartovského modelu, jenž zprvu „umožnil založení“ vědecké pedagogiky v českých zemích, později však často brzdil vlastní svobodný vývoj pedagogické diskuse? V rámci history of ideas (Skinner 2009, Erben 2013¹) and intellectual history je pro nás důležité pokusit se rekonstruovat pohled českého pedagogického myšlení 2. poloviny 19. století na východiska pedagogické vědy, kontextualizovat jej v rámci tehdejší diskuse o podstatě vědy a poukázat na jeho odlišnosti a podmíněnosti oproti německé diskusi, která byla rovněž podstatnou součástí vědecké pedagogické tradice mnohonárodnostních českých zemí habsburské monarchie. Ptáme se, co bylo v české pedagogické diskusi shledáváno a pokládáno za zjevné, či bylo prosazováno; ptáme se po záměrech, která vybraná díla svým dopadem zřejmě měla v českém pedagogickém myšlení naplnit. V neposlední řadě se jedná o důležitou otázku, zdali „česká“ cesta byla typická jen pro českou pedagogickou obec, či zdali nacházíme podobný vývoj, podobné strukturování pedagogické diskuse i v dalších zemích, oblastech či vzdělanostních komunitách ve střední či jihovýchodní Evropě. Důležitou se nám přitom jeví snaha poukázat na různorodost evropské pedagogické diskuse daného období, která bývá někdy zjednodušována s dobrým úmyslem zpřehlednit či systematizovat její vývoj, čímž ovšem podsouváme tehdejší pedagogické diskusi historicko-pedagogického rámce, které jsou více výsledkem pozdějšího utváření disciplíny dějin pedagogiky, nežli dobovým diskursem.

Sledujeme-li způsoby přejímání východisek myšlenek evolucionismu a pozitivismu v české pedagogice, můžeme využít odborných prací k otázkám cultural transfer. Jak z nich vyplývá, podléhá vědecký a kulturní transfer ve velké míře pravidlům čtení „vysílané informace“ a mentálně-kulturním vzorcům na „přijímající straně“ (Miller 2008², Bourdieu 1996³, Bourdieu 2004⁴), jako i otázkám osobní a sociální integrity a identity osob a společenství, která

¹Q. Skinner, *Visionen des Politischen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2009, p. 7-93.

M. Erben, *Begriffswandel als Sprachhandlung : der Beitrag Quentin Skinners zur Methodologie und Funktionsbestimmung der pädagogischen Geschichtsschreibung*, Frankfurt am Main, Lang Verlag, 2013.

² T. Miller, New York, John Wiley & Sons, 2008.

³ P. Bourdieu, *The rules of art: genesis and structure of the literary field*, Stanford: Stanford University Press, 1996.

⁴ P. Bourdieu, *Science of science and reflexivity*, Chicago: University of Chicago Press, 2004.

„informace“ přijímají (Giddens 1991⁵). Jedná se tak vždy o velmi specifické případy utváření vlastní myšlenkové či kulturní tradice opírající se o společná východiska, nabývající však specifických vzorců a podob (Mayer 2012, 513-515⁶). Kontinuita i diskontinuita vědeckého uvažování se prolínají a utváří osobitý dynamický proces „transferu“. Podobně lze číst i vývoj české pedagogiky jako vědy. I její kořeny lze považovat za „typicky“ střeoevropské a vycházející z německé tradice filantropismu a herbartismu (Kasper/Kasperová 2015, Tretera 1989⁷)⁸. Jak ukazuje ovšem její další vývoj, nepostačovaly české pedagogické obci tyto vědecké rámce k postižení mnohvrstevnaté pedagogické praxe a otevírá se vlivům pozitivistickým, později i experimentálně pedagogickým a proudům založeným na kvantitativních přístupech. Tím se vývoj „české pedagogické vědy“ odklání od vývoje německé pedagogické diskuse pěstované v českých zemích habsburské monarchie. Nejen pražská univerzita, ale i české země jsou tak příkladem, kdy vedle sebe stojí a rozvíjí se velmi odlišné diskursy, jejichž odlišnost se v našem případě kryje s „národní hranicí“. Předkládaná studie se však omezuje pouze na „období zlomu“, kdy česká pedagogická diskuse překonává tradici Herbartova učení, odmítá vliv katolické církve a jejího učení v oblasti pedagogického myšlení a intenzivně vsřebává myšlenky pozitivismu a evolucionismu. Zaměřujeme se na pozdní dílo G.A. Lindnera (1828-1887), na pedagogické přednášky Josefa Durdíka (1837-1902)⁹ a jeho bratra Petra Durdíka (1845-1909)¹⁰ propagující v estetice a pedagogice zákonitosti přírodních věd. Dále je pozornost věnována překladateli H. Spencera (1820-1903) a příznivci teorie vývoje Ch. Darwina (1809-1882) - učiteli měšťanské školy J.Úlehlovi (1852-1933), který měl nejen na českou pedagogiku, ale i české učitelstvo hluboký vliv.

1. Evoluce a pedagogická diskuse na pražské univerzitě

Významné setkání s naukou Ch. Darwina a s myšlenkami evoluce zaznamenáváme u profesora filozofie pražské univerzity Josefa Durdíka¹¹. Čteme-li jeho díla a univerzitní přednášky, shledáváme, že se z velké části vypořádává s dědictvím učení J.F. Herbarta, přejímá jeho teorii představ, ale odklání se od Herbartovy metafyziky. Především v díle O významu nauky Herbartovy, hledíc obzvláště ku poměrům českým (1878), ale i v díle O poměru pedagogiky k ostatním naukám (1898) se ukazuje, jak J. Durdík chápe význam

⁵ A. Giddens, *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*, Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell, 1991.

⁶ Ch. Mayer, Female education and the culture transfer of pedagogical knowledge in the eighteenth century, *Paedagogica Historica*, vol.48, n. 4, pp. 511-526.

⁷ I. Tretera, *J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*, Praha, Univerzita Karlova, 1989.

⁸ Recepce Herbartova díla a pedagogického systému dosáhla v Praze svého vrcholného rozvoje v letech 1865-1885. Jednalo se o díla a přednášky Josefa Exnera, Augustina Smetany, Františka Čupra, Josefa Dasticha a částečně i Josefa Durdíka.

⁹ J. Durdík přednášel pedagogiku po G.A. Lindnerovi v letech 1888-1899. Jeho hlavním oborem však byla estetika. Dílo J. Durdíka s přesahem k pedagogice: J. Durdík, *O významu nauky Herbartovy, hledíc obzvláště ku poměrům českým*, Praha, Grégr-Dattel, 1878.; J. Durdík, *O poměru pedagogiky k ostatním naukám*, Praha, J. Otto, 1898. a J. Durdík, *Psychologie pro školu*, Praha, T. Mourek, 1872.; aj. Durdík, *Dějiny filosofie novější 1. a 2. díl*, Praha, J. Otto, 1887.

¹⁰ Pedagogické studie Petra Durdíka: P. Durdík, *Paedagogika pro české školy vůbec, pro střední zvláště*, Praha, Fr. A. Urbánek, 1887.; P. Durdík, *O základech mravnosti*, Praha, Dědictví Komenského, 1893.; P. Durdík, *Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému*, Praha, Fr. A. Urbánek, 1888.

¹¹ Josef Durdík se setkal osobně s Ch. Darwinem v roce 1875 v Downu při jeho studijní cestě po Anglii.

Herbartova učení a jaký význam připisuje přírodním vědám v rozmyšlení o podstatě estetiky a pedagogiky. Durdík vymezuje úkol vědy jako „sbírat, pořádat, třídit a popisovat“ (Durdík 1898, s. 7) svět přírody a ducha, ale také „vzpytovat zákony, kterými se (vědy, T.K.) spravují“ (Durdík 1898, s. 7) Jak Durdík ukazuje, je pro pedagogiku podstatné řídit se zákony psychologickými. Cíl pedagogického snažení udává „normatika“: „Normatika ukazuje cíle, ku kterým vychovatel směřovati, vzory, jichžto třímati, a ideály, ku kterým hleděti má.“ (Durdík 1898, s. 11) Vychovatel se tedy řídí zákony mravouky a „vede výcvik v konání dobra“ (Durdík 1898, s. 12). Pozoruhodná je pro naše uvažování i Durdíkova stať již z roku 1874 O nauce Darwinově, která byly publikována v souborném spise O pokroku přírodních věd. Zde Durdík ukazuje, co pro jeho pedagogické myšlení znamenala Darwinova nauka. Představa, že svět se vyvinul z prvotní buňky, respektive z několika mála druhů, až ke své rozmanitosti, že tento vývoj probíhal postupně po stupních a v zákonech vývoje až k bohatosti přírodního světa, se stala pro Durdíka určující a byla jím aplikována ve světě kulturním. I kulturní jevy, dle J. Durdíka, lze chápat jako složité „organismy“, které dosáhly své složitosti postupně a především mohou být pochopeny, pokud určíme zákony jejich vývoje. Svět tak ztratil dle Durdíka auru tajemství a stvoření a začal být vykládán a vysvětlován naukou přirozeného vývoje a také boje – boje o přežití. Duch zákona přežití silnějšího můžeme shledávat i v aplikaci tohoto zákona na „kulturní misi“ či nadřazenost vyspělejší kultury nad nižší. Durdík vzývá Darwina a jeho přínos z knihy O původu druhů (1859) v tom, že ukazuje, jakým zákonům a procesům podléhá člověk, z nichž se nemůže vymanit. Dle J. Durdíka to ale neponižuje člověka na nižší bytosti organické – především zvířata. Dle Durdíka neznamenal Darwinova teorie konec víry, konec zákona lásky a lidskosti, ale představovala přínos v tom, že oblast života byla vysvětlována „střízlivě“ a vědecky pomocí zákonů vývoje. Durdík pozitivně hodnotí „konec bájí“, mytologií a vzývá nové období vědy a jejich zákonů – „pozitivní vědy“: „Že souvislost člověka třeba s opicí vede k materialismu, jest holá lež. Darwin sám je tak málo materialistou, jako všichni mužové, kteří pravdě pohleděli v tvář, anť hmota (materie) jest záhadou, tedy materialismus ničeho nevysvětlí. Že by to bylo nedůstojno člověka, aby byl příbuzen s opicí, jest výrok už docela směšný; jestiž on příbuzen s bytostmi ještě nižšími.“ (Durdík 1874, s. 232) J. Durdík zde ukazuje jeho pojetí významu Darwinovy teorie o původu druhů. Je zřejmé, že člověk by se neměl bát „revoluce“ vědění a položit jeho základy nikoli na domněnce, ale vždy na důkazech, které jsou podloženy studiem zákonitostí materie: I když tímto přístupem člověk „ztrácí“ údiv nad světem a je „vržen“ vysvětlovat mnohé, co doposud zaštiťovala jiná než vědecká autorita, neznamená to, že by veškeré lidské konání a počínání k světu i druhým bylo řízeno zákonitostmi boje a vývojové teorie. Člověk je bytostí, které je dáno nahlédnout, jaké oblasti kultury jsou určovány stejnými zákony jako příroda a naopak, kam tyto zákony nezasahují a „lidské obcování“ se řídí zákony lásky a lidskosti. Durdík tak rozšiřuje oblast, která může být a má být pojata vědou opírající se o zákony vývoje. Do této oblasti spadala i značná část vychovatelské praxe, jejíž zákony měla pedagogika odhalovat, třídit a zpřístupňovat vychovatelům, aby jejich konání a počínání bylo nejen správné, ale i krásné a dobré.

Mravnost byla u J. Durdíka založena na myšlence zákona a pokroku ve spise O pokroku mravnosti (1884). Durdík v úvodu pojednání poukazuje, že mravnost není něco neměnného, ale podléhá změnám jak s ohledem na věk jednáícího a jeho vyspělost, vyzrálost a

zkušenosti, tak i s ohledem na změny nastávající ve společnosti. Podobně i mravouka se mění s dobou. Zůstává však otázka, zdali lze v mravovědě (praktické filozofii) spatřit obecně platné zákonitosti vyplývající z podstaty mravnosti (Durdík 1884, s. 11). Durdík dochází k tvrzení, že existují jisté zákony a ideje, které jsou základem mravovědy: „Jako v matematice jsou zásady, jsou i v mravovědě podobné věty podkladem, - anebo není naprosto žádné mravovědy. I přijdeme takto k základním větám, které se nikdy nemění, trvají na vždy stejné a pravdivé, nedostihlé útokům pochyby“ (Durdík 1884, s. 13). Durdík tedy nedokáže zrelativizovat mravovědu a nelze spatřit v mravnosti jen subjektivní fenomén, ale shledává v proměnlivé mravnosti základní zákony a činí ji tak poznatelnou odhalením těchto zákonů a neměnných pravd. Durdík svojí etikou oslabuje řád tradice a podrývá morálku legitimizovanou z jiných pater, než z vědeckého poznání založeného na zákonech mravovědy, které se neopírají o metafyziku, či domněnky, ale o pevné pravdy – zákony. Výsledkem tak není evoluční pohled v etice, ale chápání etiky jako vědy, kdy dobro je poznatelné pomocí etických zákonů.

Podobně nahlíží na etiku a i na pedagogickou vědu Petr Durdík¹². Pozitivistický pohled se v díle Petra Durdíka objevuje zejména ve spise O základech mravnosti (1893), ale i v třídičném učebnicovém spise Pedagogika pro české školy vůbec, pro střední zvláště (1882; 1883, 1887). Petr Durdík pojímá mravní jednání v Kantově smyslu jako konání zakládající se na následování povinnosti a dosahování ctnosti. P. Durdík ovšem odmítá Kantův kategorický imperativ jako nástroj určující povinnost s odůvodněním, že není zřejmé, na čem kategorický imperativ závisí a kým či čím je určován. Cílem mravního jednání má být dle P. Durdíka jen služba a práce pro celek, pro dobro celku lidstva. Toto dobro však není dáno metafyzicky či vyššími náboženskými autoritami, ale snahou překonat jednání zaměřené na blaho vlastní osoby. Jak Petr Durdík sděluje, člověk musí rezignovat na představu, že by jednal tehdy dobře, pokud by se řídil „vyššími autoritami“ či jiným hlasem než je jeho svědomí (Durdík 1893, s. 66). V tomto ohledu P. Durdík odmítá nihilismus, spiritualismus či materialismus, monismus a dualismus v etice a dovolává se pozitivní etiky založené na rozumu. V jejím rámci definuje etický kodex na základě toho, co má být pro lidstvo prospěšné a dobré. Ve skutečnosti se ale jedná o dobové představy mravního a ctnostného jednání, které byly P. Durdíkem podávány jako obecně platné.

Ve vysokoškolské Pedagogice vymezuje Petr Durdík pedagogickou vědu jednak jako „vědu, jednak umění, působiti na člověka od útlého mládí počínajíc tak, aby síly a schopnosti jeho co nejdokonaleji se vyvíjely, až by konečně sám dovedl vyhledávati blaho své i svých bližních“. (1882, s. 11) P. Durdík tedy hledá zákony a pravidla výchovy a vyučování, která vedou jak k intelektuálnímu, tak i estetickému a mravnímu rozvoji jedince – k všeobecnému vzdělání. Má být pozorováno, vyvozováno a experimentováno, aby mohly být odhaleny zákony výchovy a učení.

2. Pedagogika G.A. Lindnera a pozitivismus v české pedagogické diskusi

¹² Petr Durdík se habilitoval na pražské univerzitě pro středoškolskou pedagogiku a tu do konce 19. století rovněž v Praze přednášel a rozvíjel.

„Počátky“ české vědecké pedagogické diskuse můžeme spojovat s rokem 1882, kdy se české profesury pedagogiky na pražské univerzitě ujímá G.A.Lindner (1828-1887). V době povolání na univerzitu byl Lindner znám nejen české, ale i německé a rakouské odborné pedagogické obci a to zejména díky jeho velmi propracovaným, využívaným a obecně rozšířeným učebnicím pedagogiky, které v habsburské monarchii plnily úkol „standartní“ odborné publikace. Jednalo se o spisy *Všeobecné vychovatelství* (německy 1877 jako *Allgemeine Erziehungslehre*) a *Všeobecné vyučování* (německy 1877 jako *Allgemeine Unterrichtslehre*).

Vliv pozitivistického učení H. Spencera a výchovného evolucionismu je ovšem zřejmý zejména v Lindnerově pozdějším díle *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* vydaném v roce 1888 a z velké části shrnujícím jeho univerzitní přednášky na české pražské univerzitě. Spis byl vydán rok po autorově smrti jeho žákem Josefem Klikou (1857-1906)¹³.

Obrátme nyní pozornost k Lindnerovu poslednímu dílu a pokusme se poukázat na hlavní myšlenky, které dokládají otevřenost české pedagogiky vůči Spencerově pedagogice. Podobně jako Spencer i Lindner uznává význam vědecké pedagogiky opírající se nejen o psychologii, ale i fyziologii, sociologii a antropologii. Lindner ve své *Pedagogice* představuje tzv. paedagogickou anthropologii, kterou v jeho pojetí tvoří tzv. paedagogická diaetika (tedy biologie a fyziologie) a pedagogická psychologie. Lindner tedy staví pedagogiku na zákonitosti vývoje a rozumového poznání a vylučuje spekulaci. Pedagogika má být založena na nauce o vývoji přirozeném, kulturním a mravním, jak již dokládá samotný název díla. Pedagogika, dle Lindnera, podléhá zákonům fyziologickým, psychologickým, společenským neboli kulturním a mravním. Lindner se dovolává jak Ch. Darwina v přirozeném vývoji, tak i H. Spencera a A. Comta ve vývoji kulturním a mravním, ale i J.F. Herbarta a J.J. Rousseaua. Zákonitosti tohoto vývoje má pedagogika zkoumat a osvětlovat. Filosofická pedagogika je Lindnerovi, vedle praktické pedagogiky, vědou teoretickou i empirickou (a to i pedagogika historická)¹⁴. Přitom tak, jak Lindner vymezuje pedagogiku, nejedná se jen o poznání společných zákonitostí vývoje, ale i individuálních zvláštností rozvoje člověka zohledňujících lidskou svobodu: „Kdyby však výchova netáhla se k jádru úsoby, nýbrž k vedlejším věcem, nebyla by to právě výchova, nýbrž pouhý výcvik, cepování, dressura.“¹⁵ Pokud by výchova byla jen následováním vývoje („tedy ustavičná přeměna, postup od stupně k stupni“¹⁶), negoval by se dle Lindnera významný vliv vnějších podmínek a prostředí a individuální zvláštnosti přizpůsobení (akomodace) se těmito podmínkám. V tomto ohledu je kladen důraz na princip „setrvačnosti“, tedy vývoj přirozený a na princip „variability“, tedy vývoj individuální. Výchova tak dle Lindnera respektuje vývoj, řídí se jeho zákony a současně se snaží, aby byla podporujícím prostředkem k dosažení cíle jednotlivce. „Výchova v tomto smyslu jest tudíž doplněk vývoje.“¹⁷ Lindner hovoří o principu nutnosti (výchova přírodou dle zákonů Darwina) a volnosti (výchova kulturou, společností, které stanoví cíl výchovy).

¹³ K postavě J. Kliky srv. Z. Pokorný, J. Daubner, *Klika Josef (1857-1906)*, Praha, ÚŠI MŠ, 1987.

¹⁴ LINDNER, G.A. *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Roudnice nad Labem: knihkupectví A. Mareše 1911, s. 8.

¹⁵ *Ibid.*, p. 9.

¹⁶ *Ibid.*, p. 11.

¹⁷ *Ibid.*, p. 11.

Příroda je říší toho, co jest a vychází z příčin a kultura/společnost je říše toho, co býti má, co vychází z účelu. Lindner tedy nestaví pedagogiku jen na přirozeném vývoji, ukazuje, že princip vývoje určuje procesy výchovy jak v oblasti „přírodní, tak i společenské“¹⁸. Lindner však nespoutá společenskou svobodu stanovování výchovných cílů a nepodřídí ji vývojovému determinismu. Hlavním úkolem výchovy zůstává u Lindnera v Herbartově duchu výchova mravního člověka. Na druhé straně však i oblast toho, co má být a k čemu vychovávat podléhá zákonům mravního vývoje. Mravní ideály Lindner pojímá jako tzv. praktické ideje, které se „zakládají na poměrech chtění, jež provázeny jsou soudy naprosté záliby, po případě naprosté nelibosti, a propůjčují nejen chtění samému, nýbrž i nositeli jeho, tj. osobnosti jednotlivcově, člověku, naprostou hodnotu, po případě naprostou zavržitelnost, které se nikdo nemůže vyhnouti. Pravdivost těchto idejí, jakož i soudů naprosté záliby nebo naprosté nelibosti, na kterých se zakládají, jest samozřejmá, platnost neodčinitelná.“¹⁹ Lindner, podobně jako později i František Krejčí²⁰, opírá mravní jednání o mravní zákonitosti. Mravní ideje²¹ jsou poznatelné a zřejmé z rozumového pochopení, jsou ověřeny soužitím ve společnosti a obecně přijímanými danostmi mravního ideálu, tak jak je společnost přijímá či zavrhuje. Nejedná se tedy o „absolutní ideje“ dobra, o a priori dané základy společenského soužití, nýbrž o normy, které jsou podrobeny změně v čase a jsou determinovány společenským územ mravnosti. V tomto ohledu se Lindner staví za Spencera, který náležité jednání shledává jako blahodárné. K němu by mělo být vedeno nikoli abstraktně, ale Rousseauovou metodou přirozených následků na čin dítěte (Tomlinson 1996, p. 235-254²²). Můžeme říci, že u Lindnera se ukazuje, jak může být výchova založena na etice a přesto se může opírat o principy evoluce a reflektovat Darwina pozitivně. Uvědomíme-li si, že na konci 19. století jsme v českém kulturním a národním prostředí svědky silného odklonu od katolické církve a znovuoživení české reformační tradice, příklonu k etickému a racionálnímu deismu, pak je zřejmé, že toto směřování se promítalo i do odborného pedagogického uvažování. To přijímalo zjevné náboženské pravdy velmi chladně, či vůbec a naopak rozvíjelo pedagogickou diskusi na zásadách „racionálního náboženství či přirozené teologie (natural theology), které stavělo mravnost nad zbožnost či náboženský kult (Dokulil 2012)²³. V intelektuálních českých kruzích představoval tento směr hráz proti klerikalismu na jedné straně a ateismu, socialistickému či vědeckému materialismu na straně druhé. Výchova a pedagogická věda byly důležitou součástí této diskuse, neboť princip vývoje sehrál v české

¹⁸Ibid., p. 21.

¹⁹Ibid., p. 71.

²⁰Jedná se o především o následující Krejčího spisy: F. Krejčí, *Positivismus a výchova*, Praha, Dědictví Komenského, 1906 a dále F. Krejčí, *Positivní etika jakožto mravouka na základě přirozeném*, Praha, J. Laichter, 1922.

²¹G.A.Lindner hovoří o ideji svědomitosti – tj. svobodného svědomí, o ideji dokonalosti dosahované vzděláním, o blahovůli a nakonec o právu a spravedlnosti, jež mají být činěny a konány,

²²S. Tomlinson, *From Rousseau to Evolutionism: Herbert Spencer on the Science of Education*, History of Education, vol. 25, n. 3, 1996, pp. 235-254.

Spencer zavrhuje tělesné či jiné tresty, hněv či chválu, slovní vysvětlení jako výchovnou metodu mravnosti, ale v duchu Rousseauově volá po přirozených důsledcích konání pro dítě. H. Spencer, *Vychování rozumové, mravní a tělesné*, Praha, Rohlíček a Sievers, 1879, pp. 77-79.

²³M. Dokulil, *Masaryk a náboženství: sedm zastavení k 75. výročí úmrtí TGM*, Brno, Masarykova univerzita, 2012.

pedagogické diskusi zásadnější roli, než tomu bylo v německém prostředí (Oelkers 1994²⁴), kde byl často chápán organicky jako naplnění či dosažení vnitřně daného účelu-cíle organismu. Česká diskuse mnohem více abstrahuje samotný pojem zákona z evoluční teorie a skrze něj nahlíží procesy výchovy. Na druhé straně si je vědoma, že není vhodné a možné založit etiku poskytující výchovný cíl pedagogice výhradně na evolučních zákonech. Volní procesy se tedy vymaňují v české pedagogické diskusi z metafyzické spekulace či závislosti na náboženských dogmatech, jsou podřízeny kritičnosti rozumu a navázány na zvyklosti společenství a jeho pojetí dobrého a špatného či zlého, nejedná se však o „imanentní“ zákony dobra či zla apod. I když později německá pedagogika hledala odpovědi na „krizi modernity“ a vytvářela mnoho reformně pedagogických konceptů jak pojímat výchovu po Darwinovi (Baader 2005²⁵), nepřevážilo pojetí pedagogiky jako vědy založené na empirickém výzkumu vývojových zákonitostí ve výchově (Oelkers 1989, p. 93²⁶), jako tomu bylo ve větší míře v českém prostředí.

3. Evoluce a myšlení českého učitelstva na příkladu J. Úlehly

Spencerův spis *Vychování rozumové, mravné a tělesné (Education: intellectuall, moral and physical, 1861)* – tolik evokující podobu v mnoha pasážích s Lockovým esejem *O výchově* – byl českému čtenářstvu k dispozici ovšem mnohem dříve než Lindnerovo „zpracování“ myšlenek pozitivismu. Spis byl přeložen J. Úlehlou zřejmě již v roce 1877²⁷, poté co se tehdy neznámý moravský učitel důkladně seznámil s filozofií J.S. Milla, ale i se spisy Ch. Darwina²⁸ a stal se zastáncem tzv. pedagogického empirismu reálného²⁹. V roce 1895 následoval Úlehlův překlad Spencerovy vícedílné knihy *Dané pravdy mravoučné (The Principles of Ethics)*. Úlehlův pedagogický směr je naznačen v předmluvě překladatele k Spencerovu *Vychování*, jeho pedagogický „program“ ve vlastních spisech – zejména v dvoudílných *Listech pedagogických* (1899 a 1904) a později v deseti dílném spise *Zkoumání o výchově člověka, o útvarech společenských a jejich spojitosti zákonné i vývojové* (1922-27) či ve spise *Plemenné povahy lidské* (1932). Jak uvádí hodnotitel Úlehlova díla, Emanuel Havelka, ukazuje se ve *Zkoumáních*, že Úlehla volá vedle biologie, psychologie a sociologie po další pomocné vědě pro pedagogiku – po pedagogické antropologii, tedy „historicky a přírodovědně studovati a ujasňovati vývoj člověka, jeho plemen a rodů a porozuměti společenským útvarům v jejich spojitosti zákonné vývojové, abychom mohli alespoň s částečnou bezpečností nahlédnouti do duševní a tělesné podstaty dítek, které vychováváme a

²⁴ J. Oelkers, *Wissenschaft und Wirklichkeit: Der pädagogische Diskurs in Deutschland am Ende des 19. Jahrhunderts*, in D. Hoffmann (edd.), *Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne*, p. 101-124.

²⁵ M. S. Baader, *Erziehung als Erlösung. Transformation des Religiösen in der Reformpädagogik*, Weinheim, München, Juventa, 2005.

²⁶ J. Oelkers, *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Weinheim, München, Juventa, 1989.

²⁷ Rok překladu 1877 uvádí Emanuel Havelka ve svém spise z roku 1933 *O pedagogických a společenských reformách Josefa Úlehly*. Jaroslav Kopáč uvádí až rok 1879 srv. J. Kopáč, *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867-1914*, Brno, UJEP, 1968, s. 86.

²⁸ Na spisy J.S. Milla a Ch. Darwina upozornily Úlehlův články v časopise *Osvěta* od profesora Josefa Durdíka. Na spisy H. Spencera byl upozorněn učitelem J. Mrazíkem (1848-1923). K tomu srv. *O pedagogických a společenských reformách Josefa Úlehly*, Praha, Dědictví Komenského, 1933, pp.8 and 9. K postavě J. Mrazíka srv. H. Kříčková, *J. Mrazík (1848-1923)*, Praha, ÚŠI MŠ, 1990.

²⁹ K tomu srv. O. Havelka, *O pedagogických a společenských reformách Josefa Úlehly*, Praha, Dědictví Komenského, 1933, p.7.

vyučujeme.“³⁰ Evoluční „základ“ Úlehlových *Zkoumání i Listů pedagogických* je zřetelný na mnoha místech, podobně jako jeho cíl, využít tehdejší přírodovědu a etnografii pro pedagogiku. Úlehla poukazuje na vnitřní danosti v oblasti vývoje člověka a využívá darwinismu i v sociodarwinistickém smyslu. Přihlášením se k anglosaské pedagogice chtěl Úlehla ukázat i snahu o překonání německé novověké spekulativní pedagogiky vycházející údajně z metafyzického a nereálného základu, ze středověkého dogmatismu³¹ a zjevně staví německou pedagogiku do kontrastu k anglosaské pedagogické diskusi. Úlehla se snaží překonat herbartismus, charakterizovaný jako jednostranný intelektualismus vedoucí k pamětnému učení, pasivitě žáků a vyučovacím metodám s pěti formálními stupni chápanými jako pedagogické evangelium a v neposlední řadě uvěznující žáky v lavicích místo při činnosti a vyžadující pouze poslušnost a řád (Zucht, Gehorsam). Přestože Úlehla vyšel z herbartismu, staví se záhy proti němu a mnohdy jej demonstrativně kritizuje oproti vzývání anglosaské pedagogické literatury, kterou shledává jako jediný správný základ pro českou pedagogiku. V duchu Spencerově – věda vede k dobrému a opravdovému poznání sebe sama a světa, věda přináší průmyslový pokrok, zaručuje důstojnost národům i jednotlivcům, věda je základem civilizace, moderní obživy, strojové výroby a cestou z tradic a pověr³² – nabádá rovněž Úlehla, aby česká pedagogika byla opřena o směr evolucionistický, reálný, empirický, přírodovědný, tedy pozitivistický. Úlehla nechce překračovat hranice poznatelného – ať již cestou rozumu či smyslů. Věda měla být v duchu Spencerova utříděného vědění³³ i pro Úlehlu vědění, kterému předcházelo pozorování, experimentování - indukce. Věda má u o obou představitelů sloužit životu a člověku. Spencerův spis je „oslavou užité vědy“ a také Úlehla je přesvědčen, že jen induktivní věda vede k pravému poznání³⁴. Škola a učení mají být založeny, podobně jako v Spencerově *Vychování* na zkušenosti, na samoučení, na žákově individualitě, má být respektován vývoj individuální i společenský. Spencer přímo nabádal, aby učebnice a knihy doplňovaly v poznání bezprostřední zkušenostní svět dítěte. Spencer varoval, podobně později Úlehla, před nebezpečím formalismu ve vyučování, které vede k učení z paměti, nepochopení problémů a především ke ztrátě zájmu o poznání, když „duch je obětován literě“ a dítě se stane“ přijímatelem cizích idejí a ne zkoumatelem činným a vzdělavatelem vlastním“.³⁵ Čin a vlastní konání jako prostředek učení zaznívá jak u Spencera v jeho *Vychování*, tak i u Úlehly. Spencer hovoří, že „největší síla schopností vyplývá z konání oněch povinností, jež potřeby životní káží“³⁶ a ukazuje, že „vychování, které nejlépe učí spravovati sebe, cvičí zároveň nejlépe naše mohutnosti“³⁷ Spencer byl obdivovatelem Pestalozziho metody, i když si byl vědom, že k jejímu naplňování se dle mnoha zpráv v jednotlivých ústavech úspěšně nedostávalo. Přesto mu přirozená Pestalozziho metoda představovala ideál, k němuž by výchova a vyučování měly směřovat. Pokud má dle Spencera chovanec dospět k tělesnému i duševnímu zdraví, má se vyvarovat smrti, nemocem z učení, pak je nutné, aby vychovatel znal zákony tělesného, duševního a

³⁰ Ibid., p. 31.

³¹ Ibid., p. 13 and p. 22.

³² H. Spencer, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, Praha, Rohlíček a Sievers, 1879, p. 35.

³³ Ibid., p. 12.

³⁴ J. Úlehla, *Listy pedagogické*, Praha, Dědictví Komenského, 1899, pp. 103-121.

³⁵ H. Spencer, *Vychování rozumové, mravné a tělesné*, Praha, Rohlíček a Sievers, 1879, p. 21.

³⁶ Ibid., p. 32.

³⁷ Ibid., p. 32.

mravního vývoje vyplývající z pozitivního poznání. Tohoto kréda se drží i český Úlehla. Přestože tento učitel měšťanské školy nezaložil vlastní vědeckou školu, napomohl nastavit české učitelstvo a českou pedagogiku k zájmu o „pravou pozitivní vědu pedagogickou“. Česká škola měla stavět na významu pozorování, indukce, významu přírodovědných vědeckých postupů³⁸ pro pedagogiku (exaktnost, kvantifikování jevů a jejich měřitelnost, vyvozování pedagogických zákonitostí).

J. Úlehla poukazuje, že pedagogika má vědecky osvětlovat zákony vývoje dítěte a učení, aby škola mohla být reformována. Jako hlasitý kritik „staré školy“ nabádá k pedagogickému výzkumu, aby se „nová škola“ zakládala na vědeckých pedagogických zákonitostech, nikoli na spekulaci či tradici. Škola měla usilovat o vědění a rozvoj vzdělanosti a na místo toho praktikovala, dle Úlehly, jen pamětní učení. Výsledkem velké námahy ve škole tak nebyla dle reformního kritika radost z poznávání, ponoření se do bohatosti vědy a lidské kultury ve vší napínavosti a jedinečnosti³⁹. Stará škola dle Úlehly nenaplňovala snahy osvětové, ale budila jen strach z vědy, kterou umrtvovala a osekávala o její údiv nad světem a člověkem. Žáci se v Úlehlově kritice neměli učit pro sebe, ale pro vnější cíle, jen ze ctižádosti⁴⁰. V žácích tak byl údajně pěstován strach ze školy a škola umrtvovala jejich ducha⁴¹, činila je pasivními, ustaranými, ustrašenými, „unavenými otroky“⁴². „Naše školy vychovávají usilují obry, ale vychovávají churavce duševní i tělesné. Osmnáctiletý Newton byl by trpaslíkem proti našemu hochu vystupujícímu ze školy střední, kdyby stáli při zkoušce proti sobě. Za to se však z hocha našeho Newton už nestane. Tělo jeho je zhubeno, jeho smysly mdlé a tupé, zvědavost po neznámých světech duševních otupena a duch ochromen spoustami symbolů a abstrakcí o věcech neznámých.“⁴³ Jak je zřejmé, byl Úlehla v reformně pedagogickém duchu značně kritický k „staré české škole“ a hledá školu novou, svobodnou a pro žáky důstojnou. Hledá rovněž svobodné učitele, ne učitele úředníky⁴⁴. Nová škola měla být vedena po vzoru anglickém a nejráději americkém, kde byl spatřován prostor pro výchovu svobodného občana, kterého Úlehla stavěl do protikladu k poslušnému německému a rakouskému úředníkovi: „Dnes patrně jen tolik, že škola dnešní nikterak není ústavem, kde by se individualita národní povznášela k rozkvětu a rozvoji vyššímu, kde by se samorostlý strom moudrosti a vzdělanosti lidové zušlechťoval vymoženostmi vědeckými a uměleckými.“⁴⁵ A podobně: „Ten je tedy rozdíl mezi otcem americkým a mezi otcem naším. Otec americký chce mít ze syna muže statečného, občana svobodného a také mu naň ve školách a v životě pozdějším vyrůstá. Náš otec chce mít ze syna svého služebního poddaného a na to ho také školy vychovávají. A čeho škola nezmůže, to dokončuje přednost kancelářský. Je to úkaz velmi žalostný a vlast tím trpí ohromnou škodou na majetku duševním i hmotném.“⁴⁶

Úlehla kritizuje tehdejší společnost jako zkaženou, křivící přirozenost člověka. Proti tomuto stavu se Úlehla dovolává svobody jednotlivce, jeho spontánního vývoje a rozvoje, neboť byl

³⁸ J. Úlehla, *Listy paedagogické*, Praha, Dědictví Komenského, 1899, pp. 103-121.

³⁹ *Ibid.*, pp. 1-2.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 8.

⁴¹ *Ibid.*, p. 4.

⁴² *Ibid.*, p. 9.

⁴³ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 15.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 17.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 33.

silně ovlivněn i spisy L.N. Tolstého⁴⁷. Jak skloubit Úlehlův pozitivistický determinismus, mechaničnost v pojetí vývoje individuálního i společenského se svobodným rozvojem individua a osobní spontánností? Dle Úlehly je celkový, zejména společenský vývoj vždy výsledkem vnitřních vývojových zákonitostí společenství a na druhé straně nemůže být evoluce jen determinací, ale i možností změny, neboť vývoj k dokonalosti není jednou pro vždy ukončen. Zejména v pedagogické oblasti je Úlehla optimistou a poukazuje na nutnost, aby dítě (žák) pracovalo samostatně, tvořivě a tedy volně či svobodně. Pozitivistický determinismus, evolucionistický fatalismus či celkový pesimismus neměl překrýt pedagogický optimismus, svobodu a individuální a činnostní stránku učení.

Pozitivismus se ovšem nestal koncem 19. století jen hlavním myšlenkovým proudem české pedagogické diskuse, ale ovlivňoval jazyk a „gramatiku“ myšlení české učitelské reprezentace spojené ve velmi aktivních učitelských spolcích a oficiálních formacích. Můžeme si klást otázku, proč byl rozvoj pozitivismu spjat s rostoucím učitelským hnutím v českých zemích monarchie u česky hovořícího učitelstva? Odpovědí může být odlišná politická a částečně i společenská orientace českého učitelstva emancipujícího se jak od vlivu katolické církve, tak i hledajícího sociálně rovnoprávnější a demokratičtější uspořádání společnosti. Pozitivismus byl v tomto ohledu spatřován jako doktrína, která danou emancipaci učitelstva umožňuje, která odmítá „staré pořádky“ a domáhá se výraznější participace na chodu věcí veřejných, svobodnější možnosti spravování školských záležitostí, reformy „herbartovské“ školy, a představuje podporu na cestě ke „svobodné“ škole založené na danostech vývoje dítěte apod.⁴⁸. Vznik učitelských spolků a centrálních učitelských organizací můžeme, mimo jiné, číst, jako snahu získat vliv a sílu k prosazení vlastních představ o „budoucí škole volné“, o demokratičtější správě českého školství v českých zemích monarchie. Rovněž vybraní učitelští vůdci měli být zástupci tohoto směru a svá reformně školská tvrzení a východiska opírali o „moderní pozitivistické myšlení“, které stavělo hráz tradici, spekulaci a dávalo prostor jednání a činům založeným na „skutečném“ poznání a vědění.

Závěr

České země patřily v rámci habsburské monarchie k významné části vzdělanostního střeoevropského prostoru. Pedagogická diskuse byla do poloviny 19. století rozvíjena především v duchu filantropismu a po univerzitní reformě v roce 1849 pod silným vlivem herbartismu. Po roce 1882 vzniká rozdělením pražské univerzity možnost rozvoje české pedagogické vědy na české části Karlo-Ferdinadovy univerzity. Česká pedagogika se na jedné straně vyhraňuje vůči „odkazu“ herbartismu a hledá inspiraci v anglické a francouzské filozofii a pedagogice. Reflektovány jsou jak spisy Comta, Spencera, ale i učení Darwina. Lindnerovo rozvržení pedagogiky jako vědy se opírá o zákonitosti vývoje, které má pedagogika ve výchovné oblasti reflektovat a vysvětlovat. Přestože Lindnerova antropologie získává významné místo v jeho pojmu výchovy, nemůžeme říci, že by Lindner cíl a úkol výchovy biologizoval či podřídil Darwině teorii a doktríně přirozeného výběru. V Lindnerově

⁴⁷ K tomu srv. Zejména kapitoly v Listech pedagogických.

⁴⁸ K tomu srv J. Kopáč, *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867-1914*, Brno, UJEP, 1968, s. 85-87.

pojetí, a později i u dalších pozitivisticky orientovaných českých pedagogů, je výchova nadále vymezena jako cíl především „kulturní“ či etický – výchova charakteru (Bernstorff 2009, 154-155⁴⁹).

Můžeme říci, že česká pedagogika byla od 80. let 19. století nejen úzce propojena s úkolem „sloužit“ při přípravě středoškolských učitelů, ale zejména se jí podařilo položit takové vědecké základy v oblasti předmětu i metod výzkumu, že se mohla na konci 19. století etablovat jako samostatná věda opírající se o metody experimentálního a později i výrazně kvantitativně zaměřeného výzkumu. V tomto ohledu stála česká pedagogická tradice v jisté opozici vůči německé pedagogické diskusi rozvíjené v Praze. Proti filozofické a normativně založené pedagogické vědě rozvíjeli představitelé české pedagogické školy především empiricky, exaktně a experimentálně zaměřenou vědeckou tradici. Pedagogická diskuse v českých zemích se tak vyznačovala jistým soupeřením pojetí pedagogické vědy, které se národnostně odlišovalo a představovalo i dvě různá pojetí vědy a její role v rozvoji moderní společnosti.

⁴⁹ F. Bernstorff, *Darwin, Darwinismus und Moralpädagogik*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2009.

PRACOVNÍ LIST

Vývoj pedagogické vědy v první polovině 20. století.

T.Kasper

Prostudujte níže uvedený text k problematice vývoje pedagogické vědy na konci 19. a v první polovině 20. století. Vypracujte úkoly.

1. Zhodnoťte význam vzniku české Karlo-Ferdinandovy univerzity pro vývoj české pedagogiky.

- ...
-
-
-

2. Zhodnoťte význam herbartismu pro českou pedagogickou diskusi.

- ...
-
-
-

3. Zhodnoťte význam pozitivismu pro českou pedagogickou diskusi.

- ...
-
-
-

4. Zhodnoťte význam experimentální a kvantitativní pedagogiky první poloviny 20. století pro otázku reformu školy a širší pedagogickou diskusi.

- ...
-
-
-

VÝVOJ A ZAMĚŘENÍ ČESKÉ PEDAGOGIKY JAKO VĚDY V DRUHÉ POLOVINĚ 19. STOLETÍ A V PRVNÍ POLOVINĚ 20. STOLETÍ

Doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Technical University of Liberec

PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.
Technical University of Liberec

Úvod

Vývoj pedagogiky jako vědy je v českých zemích v 19. a 20. století úzce spjat s několika hlavními otázkami.

Především se jedná o formování pedagogického vědeckého diskurzu s ohledem na obecný vývoj vědy v českých zemích v průběhu 19. století, dále s ohledem na roli univerzitních center v Předlitavsku – především Prahy a Vídně a jejich vazeb na univerzitní centra v Německu, či v dalších státech.

V druhé řadě se jedná o úzkou propojenost formování pedagogiky jako vědy s celkovou společensko-politickou situací v českých zemích v druhé polovině 20. století a v první polovině 20. století. Zde je nutné zmínit především české národní emancipační úsilí, které bylo silné v oblasti kulturní i vědecké a nevyhnulo se rovněž pedagogické a školské diskusi. České národní snahy vedly ve vědecké oblasti, mimo jiné, k otevřenosti české pedagogické diskuse vůči odborným vlivům mimo německou a rakouskou oblast, pod nimiž se pedagogická diskuse v českých zemích v první polovině 19. století převážně utvářela. Silné

národnostní soupeření promítající se rovněž do vědecké diskuse druhé poloviny 19. století vedlo v českých zemích k formování dvou „národních“ pedagogických škol – české a německé. Rozdělení pražské Karlo-Ferdinandovy univerzity v roce 1882 na českou a německou univerzitu, bylo výsledkem národního emancipačního hnutí na poli vědy. Česká pedagogická diskuse recipovala vlivy z anglosaského prostředí – v poslední třetině 19. století oslabuje herbartismus pod vlivem pozitivismu a v první třetině 20. století dochází k specifické transformaci východisek tzv. experimentální pedagogiky a později i amerického progresivismu a pragmatické pedagogiky do české pedagogické diskuse. Jak bude ještě poukázáno, bylo by nepřesné, chápat českou pedagogickou diskusi jako součást „kontinentální“ pedagogické diskuse, kterou můžeme nahlížet jako protiklad anglosaské pedagogické školy. Česká odborná pedagogická komunita je ve sledovaném období naopak příkladem výrazné otevřenosti vůči anglosaským či mimoevropským pedagogickým vlivům.

Třetí stěžejní rys při utváření pedagogiky jako vědy sehrál fakt, že vědecký rozvoj pedagogické disciplíny byl institucionálně úzce spjat s filozofickou fakultou vzdělávající na univerzitě především budoucí středoškolské učitele – tedy učitele klasických či reformních gymnázií, případně reálků či učitelských ústavů. Požadavky „školské praxe“ tak v nemalé míře utvářely zaměření a charakter diskuse ohledně dalšího směřování pedagogiky jako vědy. Jak se ukáže, jednalo se o záležitost, která byla pro rozvoj české pedagogiky zásadní, neboť od poslední třetiny 19. století je zdůrazňován vedle tzv. teoretického zaměření pedagogiky především její aplikační význam, tedy přesněji řečeno její role při řešení stěžejních problémů středoškolského vzdělávání, případně vzdělávání obecně i na nižších stupních. Česká pedagogická diskuse tak byla výsledkem čilé a konstruktivní spolupráce odborné pedagogické vysokoškolské elity s aktivními představiteli učitelské obce, reprezentované mnoha spolky a svépomocnými odbornými pedagogickými institucemi zakládanými samotnými učiteli. Daný kontakt mezi vědeckou elitou a učitelskou obcí zaručoval v české pedagogické diskusi soustředěnost a zájem o řešení klíčových odborných pedagogických otázek a témat vždy s přesahem ke konkrétním problémům výchovné a školské praxe. Takové propojení bylo oboustranně obohacující a pedagogickou vědu úzce připoutalo k řešení společensky významných otázek a problémů na základě hlubokého teoreticko-pedagogického analytického pohledu.

Následující kapitola si všímá v základních rysech všech tří výše uvedených daností utváření české pedagogiky jako vědy. Je řazena chronologicky a sleduje především vývoj odborné pedagogické diskuse na hlavním univerzitním pracovišti – na české pražské univerzitě. V tomto ohledu se jedná o přehledovou kapitolu, neboť hlubší analýza a rekonstrukce celkového kontextu české pedagogické diskuse by si vyžádala mnohem větší prostor. Kapitola tematizuje pouze odbornou diskusi v české pedagogické komunitě a neanalyzuje zde hlouběji německou pedagogickou diskusi, i když se česká komunita vůči jejím východiskům často značně vymezovala a vlastní pedagogické koncepty utvářela na pozadí či v kontrastu k převládajícím pedagogickým východiskům zakořeněným právě v německo-rakouské diskusi v českých zemích habsburské monarchie.

1. Vývoj pedagogické diskuse na pražské Karlo-Ferdinandově univerzitě do roku 1882

Na Karlo-Ferdinandově univerzitě v Praze nebyla do roku 1850 zřízena samostatná profesura (stolice) pedagogiky¹ (Kasper, 2003, 375-381). Daný mezník nastává po univerzitní Thunově reformě z roku 1849², která vedla spolu s reformou gymnázií k osamostatnění filozofické fakulty a k jejímu zrovnoprávnění s ostatními fakultami univerzity. Přesněji řečeno filozofická fakulta již neplnila úkol tzv. společného základu pro všechny studenty univerzity, ale stává se samostatnou vědeckou institucí. Jejím úkolem je pěstovat vědu v daných oborech a současně vzdělávat budoucí učitele gymnázií a reálků (Havránek, 1998, p. 100). Přestože pedagogika získává v daném roce profesuru, nebyl její úkol shodný s ostatními systematizovanými profesorskými místy na fakultě. Profesor pedagogiky neměl pěstovat především obor pedagogiky jako vědu, ale měl zajišťovat přednášky pro kandidáty učitelství. Tím se postavení profesora pedagogiky a vůbec oboru pedagogika na fakultě značně odlišovalo od ostatních pěstovaných oborů.

Prvním řádným profesorem pedagogiky se stal v Praze Jan Padlesák (1806-1873). Přednášel pedagogiku sice již od roku 1837/38, tehdy ještě jako profesor pedagogiky a náboženství³. Před rokem 1849 se muselo na pražské univerzitě přednášet podle schválených učebnic, po Thunově reformě a přijaté svobodě učení již profesori mohli vykládat svobodně a svobodně ve svém oboru bádát a rozvíjet jej. Schválenou učebnicí byla do roku 1849 publikace V. E. Mildeho (1777-1853)⁴, podle níž přednášel do roku 1850 rovněž Jan Padlesák. I po roce 1850 však J. Padlesák Mildeho učebnici využíval jako významnou oporu ve svých přednáškách. To dokládá mimo jiné i skutečnost, že Padlesák nevypracoval vlastní přednáškovou učebnici či jiný odborný pedagogický spis. J. Padlesák odešel z univerzitního místa v roce 1867. Jeho

¹ I po roce 1850 byla stolice spojována s filozofií a daný profesor tak přednášel obě disciplíny. Před rokem 1850 byla pedagogika spojována s filozofií, estetikou, krasovědou, filologií apod. Zájem o pedagogické otázky přichází na pražskou univerzitu s důrazem na osvětské myšlenky a se snahami o zajištění blaha lidu a státu pomocí správně směřované výchovy. Jednalo se především o přednášky Karla Jindřicha Seibta (1735-1806), který působil na univerzitě v letech 1763-1801. K.J. Seibt byl v Praze významným šířitelem myšlenek filantropismu a jejich propagátorem v českých zemích (Kasper, 2015, pp. 76-85 a Kasperová, 2015, pp. 86-100). Po odchodu K.J. Seibta přednášel pedagogiku Josef Jiří Meinert, profesor gymnázia na Starém městě v Praze a to od roku 1806 jako řádný profesor. V roce 1810 však musel univerzitu opustit a po něm vyučoval pedagogiku Franz Xaver Niemetschek (přednášel v letech 1811-1821). Poté byla pedagogika spojována s různými profesurami – disciplínu přednášeli Franz Tietze (přednášel v letech 1821-29), poté Jacob Beer jako řádný profesor náboženství a pedagogiky (1829-1837). Od roku 1837 přednášel pedagogiku profesor pedagogiky a náboženství Jan Padlesák.

² Hrabě Leo von Thun-Hohenstein (1811-1888) stál v čele ministerstva kultu a vyučování, založeném po revoluci roku 1848, od července roku 1849. Hrabě Thun politicky prosadil univerzitní i středoškolskou reformu v českých a rakouských zemích. Samotným autorem univerzitní i gymnaziální reformy byl absolvent vídeňské univerzity a pozdější univerzitní profesor na pražské Karlo-Ferdinandově univerzitě Franz Exner (1802-1853), který si na vídeňské ministerstvo povolal spolupracovníka, jímž byl německý filolog a středoškolský profesor Hermann Bonitz (1814-1888). Exner a Bonitz jsou tvůrci tzv. Organizačního nástinu (Organisationsentwurf für österreichische Gymnasien und Realschulen), kterým byl od roku 1849 zásadně změněn středoškolský systém vzdělávání v českých a rakouských zemích. Vznikla osmiletá gymnázia a šestileté reálky.

³ Výuka náboženství byla na filozofické fakultě odstraněna po Thunově reformě a jejím důrazu na svobodu učení a svobodné vědecké bádání.

⁴ Jednalo se především o V.E. Mildeho publikaci *Lehrbuch der allgemeinen Erziehung im Auszuge* vydané poprvé ve Vídni roku 1821. Publikace vycházela z původní dvoudílné publikace *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch öffentlicher Vorlesungen*, vydané v letech 1811-1813. Zkrácená jednodílná publikace z roku 1821 se dočkala mnoha dalších vydání a stala se stěžejní studijní a přednáškovou literaturou na univerzitách v habsburské monarchii.

Vincenz Eduard Milde (1777-1853) působil jako profesor pedagogiky na vídeňské univerzitě jen krátce – v letech 1806-1810, kdy se ze zdravotních důvodů vyučovací povinnosti vzdal. Poté se věnoval intenzivněji správě církevní. Byl od roku 1823 biskupem v Litoměřicích a od roku 1831 arcibiskupem ve Vídni.

nástupcem se stal od letního semestru 1868 profesor filozofie Josef Dastich (1835-1870), který ale již v březnu roku 1870 zemřel. J. Dastich byl na pražské univerzitě zastáncem herbartismu (Tretera, 1989) a v jeho duchu rozvíjel pedagogiku jako vědu praktickou závislou především na etice (Pešková, 1991, pp. 7-8).

V roce 1872 byl z Vídně do Prahy povolán profesor pedagogiky a filozofie Otto Willmann (1839-1920), od roku 1876 byl jmenován řádným profesorem již jen pedagogiky. V roce 1876 se O. Willmann zasadil na filozofické fakultě o založení pedagogického semináře. Ten sloužil jak k podpoře vědeckého rozvoje oboru pedagogiky, tak i k zlepšení praktické přípravy kandidátů na středoškolského učitele (Willmann, 1901, p. 7). O. Willmann byl ve filozofii stoupencem učení tomismu a scholastického realismu (Willmann, 1894, 1896, 1897). Jeho silná víra ovlivnila rovněž jeho pedagogické učení. Do roku 1903, kdy byl v Praze penzionován, byl zastáncem katolické pedagogiky a herbartismu. Zasazoval se o vydávání Herbartových děl, z nichž i sám částečně vycházel (Willmann, 1882, 1889). Willmannova éra byla dlouhá – téměř třicet let ovlivňoval směřování německé pedagogické diskuse v Praze. Přitom se ukazuje, že ji dokázal „ochránit“ před vlivem pozitivismu či dokonce darwinismu (Kasper 2010, p. 235). Na rozdíl od české pedagogické diskuse tak disciplína pedagogiky na německé univerzitě setrvala až do počátku 20. století pod vlivem herbartismu, katolické nauky a byla „izolována“ rovněž od rozvoje pedagogické diskuse v Německu či od učitelských snah, které se stavěly proti církevnímu vlivu ve školské oblasti (Kasperová, 2016, p. 174). Německá pedagogika byla pod Willmannovým vlivem rovněž v kontrastu k pozitivisticky se rozvíjející pedagogice na české univerzitě (Cach, 1991, pp. 86-87). O. Willmannovi nebyly vztahy účelu, prostředku či příčiny v pedagogice vlastní, a proto nemohl pojímat pedagogiku jako vědu empirickou (Brezinka, 2003, p. 27). Německá pedagogická diskuse v Praze tak i v meziválečném období (Cach, 1996, pp. 32-34) stála opodál dominantním vlivům tehdejší pedagogické diskuse – ať již rozvíjející se experimentální pedagogice, či později kvantitativním metodologickým přístupům v pedagogickém výzkumu.

2. Vývoj pedagogické diskuse na české pražské Karlo-Ferdinandově univerzitě po roce 1882

Rok 1882 znamenal pro univerzitní život v českých zemích zásadní předěl. Rozdělení univerzity na českou a německou část nebylo jenom demonstrací národního rozvoje a uvědomění českého obyvatelstva českých zemích, ale i doklad rozvoje vědecké diskuse v česky hovořící odborné obci. Prvním profesorem filozofie a pedagogiky na české univerzitě se stal Gustav Adolf Lindner (1828-1887). Jeho osobnost byla v době, kdy začal přednášet, již velmi známa nejen v české, ale i v německé a rakouské pedagogické obci. G.A. Lindner nastupuje na univerzitu jako uznávaný odborník v oblasti pedagogické vědy, jako uznávaný autor velmi rozšířených učebnic pedagogiky na tehdejších učitelských ústavech⁵ a osobnost, jejíž vyjádření ke školským a výchovným problémům tehdejší diskuse byly respektovány nejen v Praze či ve Vídni. G.A. Lindner se stává profesorem pedagogiky již ve věku, kdy nebyl zcela zdrav a to se ukázalo i na krátkém setrvání na profesorském místě. I přes krátké období jeho přednášení zásadně ovlivnil českou pedagogickou diskusi. Stal se autoritou, na

⁵ Allgemeine Erziehungslehre, německy 1877 či Allgemeine Unterrichtslehre, německy 1877 a pozdější vydání obou publikací vyšla rovněž opakovaně česky.

níž se mnozí odvolávali, když chtěli poukázat na rozvoj a směřování české pedagogiky a to i po smrti Lindnera. Odborná obec i české učitelstvo velmi rychle „přetvořily“ G.A. Lindnera v jistou ikonu českého pedagogického života, kterou zůstal nejen do konce 19. století, ale i na počátku 20. století. Do Lindnera byly „projektovány“ ambice české pedagogické diskuse. Chtěla být otevřenou pedagogickou diskusí, chtěla hledat, podobně jako Lindner, vzory mimo území německého a rakouského kulturního vlivu a chtěla být diskusí ovlivňující výchovnou a vzdělávací realitu v českých zemích, nikoli jen akademicky pěstovanou disciplínou. Vraťme se ale k samotnému zaměření Lindnerovy přednáškové činnosti.

Pozdní pedagogické myšlení G.A.Lindnera⁶ bylo zachyceno (posmrtně jeho žákem J.Klikou) v souboru přednášek, jež vyšel v roce 1888 pod názvem *Pedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním*. Jak již název poukazuje, nejednalo se v Lindnerově případě o náhodnou shodu názvu díla s knihou H. Spencera vydanou v roce 1861 pod názvem *Education: intellectuall, moral and physical*⁷. Lindner chápe pedagogiku jako vědu, která se musí opírat o princip vývoje a odhalovat zákonitosti výchovy dané závislostí na přirozeném vývoji a na druhé straně poukazuje na princip volnosti, kdy výchova není určována přirozeným vývojem, nýbrž cíli společenskými, respektive vývojem mravním a kulturním. Lindner tak nepropadá vývojovému determinismu a poukazuje jednak na variabilitu vývoje jedince a dále na svobodnou vůli jedince, který může určit mravní ideje, jež mají být člověkem a výchovou následovány. Mravní ideály tedy nejsou dány a priori, nýbrž jsou určovány a chápány rozumem a především jsou ověřeny soužitím ve společnosti. Mravní ideály jsou tedy společenstvím obecně přijímány. V tomto ohledu jsou autoritou a zákonem, který však je podrobován změně v čase a determinován společenským územ mravnosti. Mravní jednání je pro jedince i společnost dle Lindnera blahodárné. Respektování ideálů nevyplývá z jejich vnitřní či metafyzické danosti, ale ze společenské shody či prospěšnosti. Lindnerova pedagogika měla zákonitosti vývoje ve výchově sledovat, zkoumat a osvětlovat. Pedagogická antropologie osvětlovala zákonitosti ve výchově zakládající se na biologickém a fyziologickém vývoji člověka. Pedagogická teleologie osvětlovala význam účelu výchovy spočívající ve výchově usilující o mravní charakter jedince (Lindner 1911, p. 67), který mohl být dosažen, pokud se výchova řídila zákony mravního vývoje usilujícího o mravní ideály. K tomu měly být vytvářeny pedagogické situace, aby jedinec mohl konat a chtít, neboť jen tak, dle Lindnera, dochází k rozvoji mravního charakteru. Lindnerovo chápání vývoje přirozeného, ale i mravního a kulturního rozvrhlo celkové pedagogické myšlení v následující české pedagogické diskusi. Ta nehledá absolutně platné mravní ideje, ale diskutuje nad možnostmi mravního vývoje naplňujícího mravní charakter jedince. Vedle toho se zaměřuje na rozvoj pozorování a experimentování v oblasti pedagogické a pedagogicko-psychologické. Snaha o objektivní zkoumání zákonitostí přirozeného vývoje jedince s ohledem na jeho individuální variabilitu se stala významným programem české pedagogické diskuse od konce 19. století a v první třetině 20. století. Toto zaměření české pedagogické diskuse nebylo vlastní pouze univerzitní profesorské „elitě“, ale i širšímu učitelstvu aktivně se sdružujícím

⁶ G.A. Lindner zahájil své přednášky 12.listopadu 1882 na téma – O tehdejším stavu filosofie ve světě se zvláštním důrazem na význam Ch. Darwina a H. Spencera pro vývoj vědy a filozofie (Cach 1982, p. 21).

⁷ Překlady H.Spencera byly v české pedagogické diskusi brzké. Pochází především od významného představitele učitelstva J.Úlehly z roku 1877: *Education: intellectuall, moral and physical* a *The Principles of Ethics* z roku 1895. Dále překlad knihy *The Study of Sociology* – překlad J. Pelela z roku 1898.

v učitelských spolcích a zakládajícímu mnohé svépomocné odborné a výzkumně zaměřené instituce. Pozitivismus byl i českým učitelstvem sledován jako směr, díky němuž mohla být reformována „stará škola“, který mohl přinést v pedagogické oblasti dostatek argumentů a poznatků, jak směřovat „novou výchovu“ a „novou školu“. Pedagogická teorie i praktická pedagogika se měly opírat v pozitivistickém duchu o výstupy empirického výzkumu a kvantitativního měření, o výstupy výzkumů experimentální pedagogiky, která se v českém prostředí označovala především jako pedopsychologie.

Zájem o pozitivistický náhled na vědu a rovněž hlubší pochopení změny paradigmatu daného učením Charlese Darwina (1809-1882) se ukazuje u pražského profesora estetiky a pedagogiky Josefa Durdíka (1837-1902)⁸, a to i přesto, že jeho dílo se současně opíralo o učení Johanna Friedricha Herbart (1776-1841). Z Herbartova systému čerpá J. Durdík zejména z oblasti psychologie představ, odmítá Herbartovu metafyziku a v duchu Augusta Comta (1798-1857) se snaží o vlastní klasifikaci vědy (Kopáč, 1968, 45-47). Vedle toho se J. Durdík⁹ „vyrovnává“ s učením Ch. Darwina, zejména ve spise Kant a Darwin, který byl publikován posmrtně až v roce 1906, sepsán ale již v 70. letech 19. století. Durdíkův zájem o myšlenku evolucionismu byl podpořen rovněž setkáním Durdíka a Darwina při jeho cestě po Anglii v roce 1876. J. Durdík tak představuje nejvýznamnějšího představitele české estetiky a profesora pedagogiky, který ve svém díle poukazuje na význam přírodních věd pro estetiku i pedagogiku, obdivuje pokrok a pozitivismus a poukazuje na jejich význam pro společnost (Stibral, 2006, pp. 141-146), i když E. Rádl poukazuje, že mnohé aspekty Darwinovy nauky Durdík eliminuje a ignoruje (Rádl 1909, 2006). Podobně orientovaný pohled na pedagogiku zastával i Petr Durdík (1845-1909)¹⁰, bratr Josefa Durdíka, který se v Praze na české univerzitě habilitoval pro středoškolskou pedagogiku a jako soukromý docent přednášel pedagogiku do nástupu Františka Drtiny (1861-1925)¹¹, na místo profesora filozofie a pedagogiky. F. Drtina byl habilitován pro oblast filozofie a vykonal i druhou habilitaci pro oblast pedagogiky. Byl tedy prvním habilitovaným profesorem pedagogiky v české odborné komunitě. V roce 1899 získává řádnou profesuru a od roku 1918 působí i na významných pozicích ministerstva školství a národní osvěty. F. Drtina nebyl myslitelem, který by vytvořil zásadní pedagogická díla, jež by nasměrovala české pedagogické myšlení určitějším směrem. F. Drtina zůstává v tradici pozitivismu a českou pedagogiku zasazuje, zejména v díle *Ideály výchovy* (1900), do evropského kontextu vývoje pedagogického myšlení. Svým životem se F. Drtina snažil prosadit požadavky pedagogické obce ve školské realitě. Jako poslanec ve vídeňské říšské radě v letech 1907-1911 prosazoval školskopolitické požadavky, které předem

⁸ J. Durdík přednášel pedagogiku po G.A. Lindnerovi v letech 1888-1899. Jeho hlavním oborem však byla estetika.

⁹ Dílo J. Durdíka s přesahem k pedagogice: DURDÍK, J. O významu nauky Herbartovy, hledíc obzvláště ku poměrům českým. Praha Grégr-Dattel, 1878.; DURDÍK, J. O poměru pedagogiky k ostatním naukám. Praha: J. Otto, 1898. DURDÍK, J. Psychologie pro školu. Praha: T. Mourek, 1872.; DURDÍK, J. Dějiny filosofie novější 1. a 2: díl. Praha: J. Otto, 1887.

¹⁰ Pedagogické studie Petra Durdíka: DURDÍK, P. Paedagogika pro české školy vůbec, pro střední zvláště. Praha: Fr. A. Urbánek 1887.; DURDÍK, P. O základech mravnosti. Praha. Dědictví Komenského, 1893.; DURDÍK, P. Rousseau a Pestalozzi v poměru svém ku Komenskému. Praha: Fr. A: Urbánek, 1888.

¹¹ František Drtina byl univerzitní profesor filozofie, pedagogiky do roku 1925. V letech 1907-1911 se aktivně věnoval politice a po roce 1918 zastával vysoký úřednický post na ministerstvu školství a národní osvěty. F. Drtina byl mimo jiné jedním ze zakladatelů a propagátorů českého skautingu a zastáncem ženské emancipace v oblasti přístupu žen ke vzdělání. .

odborně analyzoval ve svých jednotlivých pedagogických studiích a vedl o nich odbornou diskusi. Společně s F. Drtinou určoval pedagogickou diskusi na české pražské univerzitě Otakar Kádner (1870-1936)¹².

O. Kádner byl nejvýznamnějším představitelem pozitivismu a experimentální pedagogiky v české pedagogické diskusi – předválečné a především meziválečné. Hlavní pozitivisticky orientovaná díla publikoval v meziválečném období a jim bude věnována pozornost v následující subkapitole. Experimentálně založené pedagogické a psychologické přístupy – pod názvem pedopsychologie a pedologie - rozvíjel na univerzitě František Čáda (1855-1918), který své výzkumy směřoval k exaktnímu uchopení vývoje dítěte. Jednalo se o spisy Výzkum žactva (1912) a Rozpravy z psychologie dítěte a žáka (1918). F. Čáda stál rovněž u zrodu instituce zaměřující se na výzkum dítěte, ale i na péči o děti se speciálními potřebami. Jednalo se v roce 1910 o Pedologický ústav hl. města Prahy, který ve dvacátých letech 20. století vedla další významná osobnost české experimentální a empiricky orientované pedagogiky - Cyril Stejskal (1890-1969)¹³.

Významná byla i sociologická škola na pražské univerzitě. Profesor filozofie a sociologie T.G. Masaryk (1850-1937) celým svým dílem vedl českou vědu dle východisek pozitivismu a jeho vliv na české sociálně pedagogické myšlení a sociologickou problematiku dětství a dospívání byl velmi silný. Prací z dané oblasti vzniklo mnoho. Významným představitelem tohoto proudu byl zejména Břetislav Foustka (1862-1947).

Podobně rozvíjel v psychologii myšlenky pozitivismu František Krejčí (1858-1934). V zásadním Krejčího spise *Positivism a výchova* z roku 1906, je zřejmé, jaký dopad má pozitivistické myšlení na formulaci cíle, předmětu pedagogiky, ale i na praktické vychovatelské jednání. Krejčí je přesvědčen, že reformní pedagogické snahy, o kterých byla na počátku 20. století vedena čilá diskuse, se musí opírat právě o „novou“ filozofii – o pozitivismus, respektive jsou jeho důsledkem.

3. Vývoj pedagogické diskuse na Karlově univerzitě po roce 1918

Vznik samostatného Československa v roce 1918 představoval nejen zásadní politický, společenský a kulturní předěl, ale rovněž významný mezník ve vývoji české pedagogické diskuse. Nový demokratický stát, opírající se o republikánské zřízení, byl „slaven“ jako

¹² Otakar Kádner patří k nejvýznamnějším představitelům české pedagogiky. V roce 1906 se habilitoval v Praze se spisem *Příspěvky k pedagogice experimentální*. Od roku 1907 byl docentem v pedagogickém semináři na české Karlo-Ferdinandově univerzitě a seminář vedl po odchodu F.Drtiny na ministerstvo školství, od roku 1919 jako řádný profesor. Kádner byl ve svém výzkumu a díle silně pozitivisticky zaměřen. Věnoval se oblasti experimentální pedagogiky, především však obecné pedagogice, dějinám pedagogiky a školství.

¹³ Cyril Stejskal studoval na pražské Karlo-Ferdinandově univerzitě především pod vlivem českého nestora experimentální pedagogiky a psychologie Františka Čády. Jeho disertace nesla název Experimentální výzkum a měření dětské inteligence testovou metodou. V roce 1921 pobýval v Hamburku u W.Sterna, s nímž se velmi sblížil a jeho práce poté přeložil do češtiny. V roce 1925 pobýval v Ženevě v Institutu J.J. Rousseaua a vhlédl lépe do výzkumu pedagogů a psychologů jako Jean Piaget a Edouard Claparéd. Stejskal se habilitoval v Praze v roce 1936 prací Dětská inteligence.

„revoluční výsledek“ – v politické i národní oblasti. První samostatný „stát Čechů a Slováků“¹⁴ měl být cestou k demokratickému a sociálně rovnoprávnému postavení občanů – školskou oblast nevyjímaje. Ve školské oblasti se po vzniku státu očekávalo rychlé přijetí nového školského zákona, který by školskou sestavu reformoval tak, aby byl zaručen demokratičtější přístup ke vzdělání všem sociálním vrstvám obyvatelstva. Vzorem demokratické správy školství se staly Spojené státy americké. Cílem se stala reforma školy i učitelského vzdělání. Heslem byla koncepce jednotné, vnitřně diferencované školy a problematika tzv. školního společenství a společenské školy. Vzdělání mělo být individualizováno a upraveno „na míru“ potřebám žáka; školní a mimoškolní výchova měly zaručovat sociální soudržnost společnosti a rozvoj sociálních kompetencí žáků.

Školství ve Spojených státech amerických se po roce 1918 stalo cílem mnoha studijních cest českých pedagogů a učitelů (Kasper, 2015, 52-58). Napomohla tomu i skutečnost, že v USA žila druhá a třetí generace vystěhovalců z českých zemí, která stále disponovala aktivními vazbami na české obyvatelstvo a cítila se být zavázána podpořit rozvoj demokracie v nově vzniklém Československu (Hájková, 2011; Jaklová, 2010; Eckertová, 2004). V průběhu studijních cest byly navštěvovány americké školy a rovněž byla aktivně studována tehdejší odborná pedagogická americká literatura. Česká pedagogika tak od dvacátých let 20. století stála pod silným vlivem amerického behaviorismu, později specificky „českou cestou“ přejímala americký pragmatismus a progresivismus a otevřela se kvantitativním metodám v pedagogickém výzkumu. Exaktní výzkum, měření a kvantifikování se stalo významným směrem, který měl podpořit dosavadní pozitivistické zaměření české pedagogiky a dále ji „posunout“ na cestě k jejímu zvědečtění (Kasperová 2015, 487-501).

Americká pedagogická diskuse a stav amerického školství se ovšem nestaly slepě následovanými cíli ze strany českých pedagogů. Americká pedagogika – teorie i praxe – byly studovány, ale i kriticky přijímány. Zejména kritické studie tzv. brněnské pedagogické školy – Jana Uhra (1891-1942) a Otokara Chlupa (1875-1965) - upozorňovaly na pozitivní i negativní stránky amerického pohledu na výchovu a vyučování v kontextu české pedagogické tradice. Práce pražského docenta pedagogiky Václava Příhody (1889-1979) byly naopak behavioristickému pohledu mnohem otevřenější. Bylo to pochopitelné, neboť to bylo dáno zejména samotným dlouhodobým pobytem V. Příhody na amerických univerzitách v Chicagu a později v New Yorku, kde se stal asistentem na Teachers College u J. Deweye. Příhoda intenzivně studoval u E.L. Thorndika a jeho práce překládal do češtiny¹⁵. Otevřenost vůči americkému progresivismu, myšlenkám racionalizace (scientific management) ve vědě a obzvláště v pedagogice prosazoval V. Příhoda po návratu do ČSR v české pedagogické

¹⁴ Československá republika vznikla na základě mírových dohod z Versailles a Trianonu. Československo bylo mnohonárodnostním státem. Byla ustanovena československá národnost sdružující Čechy a Slováky. Ve skutečnosti však žilo dle prvního sčítání lidu z roku 1921 v Československu (13 374 364 obyvatel) méně Slováků (1 941 942) než Němců (3 123 568 tedy 23% obyvatel, v českých zemích žilo cca 2 983 000 Němců). Na Slovensku byla velmi početná maďarská menšina (745 431 tedy 5,5% obyvatel). Další menšinou byli Rusíni (461 849 tedy 3,45% obyvatel). Důležitá byla i polská menšina (75 873, tedy 0,56%). Nově umožnilo Československo hlásit se kromě židovské víry i k židovské národnosti (1,3%).

¹⁵ V. Příhoda pobýval ve Spojených státech v Chicagu a v New Yorku v letech 1922-1926 s přestávkou v roce 1925, kdy se na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy habilitoval. Studoval nejen u J. Deweye, E.L. Thorndika, ale i u F.N. Freemanna, W.E. Blatze, Ch.H. Juda.

diskusi a na jejich základě se pokusil ve dvacátých a třicátých letech 20. století získat české učitelstvo pro vlastní program školské reformy. Tomu ovšem muselo předcházet samotné promyšlení vědeckých základů pedagogiky jako vědy a východisek pedagogického výzkumu. Kvantitativně zaměřený výzkum, behavioristicky a pragmaticky pojatá pedagogika se staly základem v Příhodových pedagogických studiích – především v pracích Racionalizace školství (1930), Praxe školského měření (1936) a Ideologie nové didaktiky (1936).

Dynamika české meziválečné pedagogické diskuse byla dána, jak již bylo poukázáno, „střetem“ o zaměření pedagogiky jako vědy. Prvním stěžejním příspěvkem do diskuse bylo zásadní třídílné dílo O. Kádnera *Základy obecné pedagogiky* (1925, 1925, 1926), které krystalizovalo již v předválečném období a zakládalo se na Kádnerově pozitivistické orientaci a na jeho otevřenosti vůči experimentální pedagogice a empirickému pojetí pedagogického výzkumu. Kádner podal přehled jednotlivých pohledů na vědeckou pedagogiku a poukázal, že vědecké pedagogické analýze prospívá, pokud je výrazně opřena o výsledky empirického výzkumu, na druhé straně se vyjádřil pozitivně k roli filozofické pedagogiky, která by měla reflektovat východiska empirického výzkumu a napomáhat tak k jeho dalšímu rozvoji. Filozofická pedagogika tedy nestojí v Kádnerově pojetí výš než empirická pedagogika, ale pomáhá jí k uvědomování vlastních mezí a umožňuje jí lépe formulovat svůj předmět výzkumu (Kádner, 1925, 9-35). Kádner nestaví mezi oba přístupy rozkol a podobně chápe i vztah teoretické pedagogiky a pedagogické praxe.

Vedle Kádnerova příspěvku byla zásadní i studie O. Chlupa *Pedagogika* (1933). Chlup podal brilantní analýzu tehdejších pedagogických směrů a teorií, které se zakládaly na jeho hlubokém studiu zejména francouzské a švýcarské pedagogické a pedagogicko-psychologické diskuse. O. Chlup byl jako vydavatel časopisu *Nové školy* aktivním zástupcem v Lize pro novou výchovu (New Education Fellowship) a *Pedagogika* z roku 1933 reflektovala Chlupovy pohledy na reformně pedagogickou diskusi. Současně byl dobrým znalcem německé a americké pedagogiky. O. Chlup tak dokázal zhodnotit meze a možnosti jednotlivých pedagogických přístupů a o to se i v meziválečném období snažil. Přesto O. Chlup nedokázal využít svého přehledu k formulování vlastního reformního školského programu a v tomto ohledu zůstal jen kritikem, někdy velmi příkrým a nemilosrdným, Příhodovy školské reformní koncepce¹⁶ a Příhodova celkového zhlédnutí se v americkém behaviorismu a progresivismu. Ten pokládal pro české pedagogické prostředí za velmi cizorodý a neodpovídající „národní“ pedagogické tradici. Navíc O. Chlup byl výrazně levicovým pedagogem – členem Komunistické strany Československa. Jeho celkový pohled na společnost a politické cíle se nevyhnuly ani jeho pedagogickému uvažování. Chlup hledá v pedagogice jeden syntetizující cíl, který by měla výchova následovat a usilovat o jeho odsazení.

Jistou snahou o překlenutí pohledů na pedagogiku jako vědu normativní či především exaktní a empirickou vědu představoval pohled posledního řádného profesora pedagogiky na Karlově

¹⁶ O. Chlup založil při svém pedagogickém semináři na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně experimentální školu, kde ověřoval východiska vlastního pohledu na pedagogiku i školskou reformu. Nepodařilo se však, aby pro své pedagogické cíle získal širší učitelstvo a tak se stal více kritikem Příhodova reformního programu než autorem alternativního pedagogického konceptu.

univerzitě v Praze – Josefa Hendricha (1888-1950). Hendrich ve svých dílech Úvod do obecné pedagogiky (1935) a Filosofické proudy v současné pedagogice (1926) představuje pojetí pedagogiky jako vědy vyžadující jak přístup a postupy empirické, či induktivní, experimentální pedagogiky, tak i řešení otázek, které nastoluje filozofická či kulturní pedagogika (Hendrich, 1935, 10-15).

Sledujeme-li celkové rysy meziválečné české diskuse ohledně pedagogiky jako vědy, ukazuje se jeden základní rys. Tehdejší autoři již nepovažují za nutné obhajovat vědeckost pedagogiky a naopak více se ptají na to, jakou vědou pedagogika je (Kasper, 2012, 395). Zatímco u Kádnera a Hendricha jsme svědky snahy o vyvážený pohled na založení pedagogiky, u Chlupa převažuje pojetí normativní a u Příhody pojetí pedagogiky jako vědy přírodní usilující kvantitativními přístupy o exaktní pedagogické vědění jako základ školské reformy a odborně řízeného pedagogického jednání (Kasper, 2014, 48).

Univerzitní ústavy se však nestaly jedinými podstatnými institucemi, které ovlivňovaly či utvářely diskusi o pedagogice jako vědě. Významné slovo měly i další ústavy zaměřující se na výzkum dítěte a žactva, které byly částečně financovány samotným učitelstvem. To si chtělo „zajistit“, že vědecké poznatky se stanou základem „nově“ pojatého učitelského vzdělání a rovněž dalšího vzdělávání učitelů. To byl i případ Ústavu pro experimentální (pokusnou) pedagogiku, který vznikl právě z iniciativy jednoho z největších učitelských spolků, jenž se zaměřoval na reformu meziválečného školství. Školská reforma tak neměla být vedena jen ideály reformně pedagogické diskuse či sociálně kritickými představami pedagogických reformátorů¹⁷. Reformně pedagogické návrhy se měly zakládat na relevantnosti výstupů pedagogického empiricky pojatého výzkumu na jedné straně a na základě hlubší teoretické analýzy reformních cílů a východisek. Díky propojenosti teoretické reflexe s úkoly pedagogické praxe se podařilo v českém meziválečném výzkumu úspěšně překlenout nebezpečí jisté „propasti“ mezi pedagogickou akademickou obcí a širší učitelskou obcí. Obě skupiny se intenzivně setkávaly jak v oblasti výzkumu, v publikační rovině, tak především při příležitosti společných diskusních fór a v oblasti dalšího vzdělávání učitelstva.

Otevřenost pedagogické diskuse i spolupráce v pedagogické obci patřily ke znakům vyspělosti meziválečné české pedagogiky. Bohužel se mohla tato situace těšit jen dvacetiletému svobodnému vývoji, 1918-1939. Politická krize v Československu a v Evropě, vypuknutí druhé světové války vedlo k radikálním změnám v českém výzkumu. Po obsazení okleštěného Československa byl 15. března 1939 vyhlášen Protektorát Čechy a Morava a krátce na to se svět neubráníl vypuknutí 2. světové války. Čeští studenti si chtěli k 28. říjnu 1938 připomenout 20. let od vzniku samostatného Československa – cíl více než nebezpečný v protektorátu okupovaném a kontrolovaném nacistickou mocí. Studentská oslavy a demonstrace přerostly v protest proti nacistickému Německu a vedly nejen ke krvavému potlačení studentstva, k odvezení mnoha studentů do německých koncentračních táborů, ale i k uzavření českých vysokých škol na území tehdejšího protektorátu. Až do konce 2. světové války – do května 1945 nemohli čeští studenti ukončit započatá studia a české vysoké školy

¹⁷ Ty nenabývaly v české pedagogické diskusi podobu společensko-pesimistickou, neboť učitelstvo chápalo školu jako jeden z nejvýznamnějších prostředků utváření moderního československého demokratického státu a republikánského zřízení, které chápalo po roce 1918 jako „revoluční vítězství“. České učitelstvo tak nechtělo a nemohlo „ztráct čas“ utápěním se v pesimistických představách a obrazech vývoje společnosti, ale cítilo se být zavázáno k spoluutváření moderní a demokratické „nové“ školy.

zůstaly uzavřeny. Staly se tak prvním mementem nesvobody a totality v českých zemích. Krátce na to byla svobodná vyspělá pedagogická diskuse „utnuta“ i po komunistickém puči v únoru 1948. Začala se ptát historie nesvobodné pedagogiky pod nadvládou komunistické ideologie a sovětské kontroly.

Závěr:

Přehled vývoje a konstruování pedagogické diskuse ohledně otázky vymezení pedagogiky jako vědy v průběhu druhé poloviny 19. století a v době první poloviny 20. století u české pedagogické obce ukazuje, že vědecký profil pedagogiky byl na jedné straně výrazně brzy a intenzivně otevřen proudům zachycujícím pedagogiku jako vědu empirickou, induktivní a později i exaktní, jako vědu získávající data k formulování teorií významně na základě kvantitativních metod výzkumu. Na druhé straně se ukazuje, že takové zaměření pedagogiky jako vědy nepřevládlo a nebylo jediným diskurzem určujícím vědní profil pedagogiky. Vedle tohoto směru byla pedagogická disciplína vymezována i nutnou reflexí nad teoretickým ukotvením pedagogiky, jejím vztahem k filozofii, psychologii a výrazně především etice. I v rámci této „teoretické pedagogiky“ ale nebyla hledána teoretická východiska pedagogiky platná a priori či absolutně, nýbrž byla podporována hlubší analýza cílů výchovy jako předmětu pedagogiky a jeho vztah k dalším sociálním a biologickým determinantům výchovných procesů. To činilo pedagogickou diskusi v českých zemích otevřenou mnoha zahraničním vlivům. Především se však podařilo, aby východiska uchopení pedagogiky jako vědy byla permanentně reflektována a analyzována, což podporovalo kritičnost v pedagogickém výzkumu a nedogmaticnost při formulování pedagogických teorií. Tato cenná vlastnost otevřené vědy však byla po politických a společenských změnách po roce 1948 ztracena a ideologičnost, vědecká uzavřenost a politická kontrola určovaly v mnohých směrech vývoj pedagogiky jako vědy v socialistickém Československu.

Sledujeme-li stoletý svobodný vývoj české pedagogiky, neměli bychom opomenout, že v samotné základní diskusi o profilu pedagogiky jako vědy bylo upozorňováno na nutnost symbiózy teoretické pedagogické reflexe s „výzvami“ tehdejší pedagogické praxe. Tím se podařilo úzce propojit „vědeckou pedagogickou elitu“ a širší, především učitelkou pedagogickou obec. Z daného stavu profitovala jak pedagogická teorie, tak i praxe, ale především pedagogický výzkum.

PRACOVNÍ LIST

Meziválečné snahy o reformu „národního“ školství v meziválečném Československu

T.Kasper

Prostudujte níže uvedené kapitoly v publikaci KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. PÁNKOVÁ, M. „Národní“ školství za první československé republiky. Praha: Academia, 2018, s. 161-252.

Poté vypracujte úkoly.

Kapitoly: Reforma školy v ČSR jako úsilí učitelstva o reformu společnosti a národa; Úsilí o reformu národní školy u českého učitelstva v prvním desetiletí trvání ČSR; Úsilí o reformu školy u českého učitelstva v druhém desetiletí trvání ČSR; Reforma školy v očích slovenských učitelů; Úsilí o reformu školy u německého učitelstva.

1. Vymezte důvody a cíle meziválečné školské reformy v ČSR.

<ul style="list-style-type: none">• ...•••
--

2. Zdůvodněte periodizaci školské reformy na první a druhé desetiletí.

<ul style="list-style-type: none">• ...•••
--

3. Charakterizujte tři vybrané příklady reformních snah v tzv. prvním desetiletí meziválečné reformy. Uveďte cíle, program a pedagogické zaměření vybraných reformních pokusů.

- ...
-
-
-

4. Vysvětlete pilíře pedagogické reformy národní školy v druhém desetiletí trvání ČSR.

- ...
-
-
-

5. Charakterizujte reformní snahy na Slovensku v meziválečném období.

- ...
-
-
-

6. Charakterizujte snahy o reformu školy u německého učitelstva v Československa. Jaké koncepty byly stěžejní? Jakých změn dosáhlo reformní snažení u německého učitelstva?

- ...
-
-
-

PRACOVNÍ LIST

Meziválečná školská reforma v ČSR a fenomén průmyslového města Zlín.

T.Kasper

Prostudujte přiložený naskenovaný text k problematice meziválečné školské reformy v ČSR a fenoménu průmyslového města Zlína. Prostudujte rovněž kapitolu k reformě primárního stupně v meziválečné tzv. příhodovské školské reformě. Vypracujte úkoly.

1. Vymezte fenomén tzv. průmyslového firemního města na příkladu Zlína. Uveďte specifika sociálního života v průmyslovém firemním městě a poukažte přitom na význam školství a otázku výchovy a vzdělávání.

- ...
-
-
-

2. Charakterizujte snahy o školskou meziválečnou reformu v rámci tzv. příhodovské reformy s ohledem na snahy o reformu člověka a reformu společnosti.

- ...
-
-
-

3. Charakterizujte pedagogický program reformy primárního stupně v tzv. příhodovské reformě. Zhodnoťte reformní požadavky pro primární stupeň s ohledem na požadavek všeobecného základního vzdělání.

- ...
-
-
-

4. Charakterizujte vývoj reformy školy na prvním stupni v rámci tzv. zlínské školské reformy.

- ...
-
-
-

PRACOVNÍ LIST

České střední školství v ČSR

T.Kasper

Prostudujte níže uvedený text k problematice středního školství v meziválečném Československu, který je připraven pro publikaci Dějiny zemí Koruny české. Díl vzdělanost v nakladatelství Paseka a zpracujte úkoly.

1. Uveďte hlavní středoškolské školské ústavy, jejich vzdělávací cíle a charakterizujte jejich vzdělávací zaměření.

- ...
-
-
-

2. Uveďte hlavní znaky vnitřního života středních škol v meziválečném Československu. Charakterizujte „každodennost“ studenta střední školy v meziválečném Československu.

- ...
-
-
-

Paseka a zpracujte úkoly.

3. Charakterizujte snahy o reformu střední školy v meziválečném Československu. Zhodnoťte snahy o realizaci tzv. jednotné vnitřně diferencované střední školy.

- ...
-
-
-

4. Charakterizujte strukturu maturitní zkoušky v meziválečném období a porovnejte její podobu se současnou.

- ...
-
-
-

Střední školství v ČSR v letech 1918-1938¹

Tomáš Kasper

Rok 1918 – „převrat“ – znamenal pro střední školství v československé republice výrazný mezník. Do roku 1918, respektive do vypuknutí první války, bylo střední školství v českých zemích chápáno, mimo jiné, jako opora společenského pořádku a byrokratického aparátu monarchie. Rok 1918 představoval zásadní předěl nejen v politické a „národní“ diskusi, ale i v dalším nahlížení na sociální otázku ve vztahu k školské otázce². Hlas po „jednotné střední

¹ Kapitola vznikla v rámci řešení projektu GAČR č. 16-13933S s názvem Analýza pedagogického meziválečného konceptu školské reformy ve Zlíně v kontextu vzorového průmyslového města.

² K tomu srv. Jan Čeněk, *Reforma střední školy, její podstata a cíle*, Praha 1933, s. 3.

škole“ na tzv. druhém či nižším sekundárním stupni zazníval v různých podobách prakticky po celé meziválečné období, i když úplného naplnění tento požadavek nedošel³. Jak měl vypadat takový model „nové školy“ reagující na důsledky modernizace, industrializace, demokratizace, často i překotné urbanizace, racionalizace a sociálně nejednotné společnosti pokroku, na tom se mnohé kritické a reformní hlasy již neshodly⁴. Větší shoda tak panovala v kritice školské tradice – „staré školy“, „nová stavba“ ale nenacházela jednoduše konkrétní rysy – především na úrovni školy střední.

Střední školy v ČSR

Osmiletá gymnázia – dělená na nižší čtyřletý a vyšší čtyřletý stupeň - prošla na přelomu 19. a 20. století výraznou reformně-pedagogickou kritikou, kvůli jejich klasické podobě zakládající se na ideálech novohumanismu, jenž zdůrazňoval tzv. formativní význam výuky klasických jazyků - latiny a řečtiny a dále celkový až harmonicky vyvážený všeobecně vzdělávací charakter, který stál v kontrastu s rychle se modernizující společností. Výsledkem této kritické diskuse (a rovněž první středoškolské ankety vídeňského ministerstva školství a kultu) byl v roce 1908 vznik nových gymnaziálních typů – reálného gymnázia a reformně reálného gymnázia. Tím ovšem celková diskuse o cílech gymnaziálního vzdělání neutichla, ba naopak byla po roce 1918 oživena v novém státním útvaru, který si vyžadoval přípravu a vzdělání občana republiky, nikoli „klasického učence“ v duchu novohumanistických ideálů⁵. Rovněž rozvoj přírodních věd a rozvoj pozitivizmu v humanitních vědách vedly k vystřízlivění v očekáváních na harmonicky vzdělaného učence a k posílení „reálné“ složky ve vzdělávání. To vedlo ve 20. letech 20. století k poklesu počtu klasických gymnázií a k zřizování reformních reálných gymnázií a reálných gymnázií. Do roku 1923 rostl především počet reformních reálných gymnázií, které na nižším stupni nenabízely povinně ani latinu ani řečtinu a latině se vyučovalo až na vyšším stupni (nižší stupeň tak byl identický-jednotný s reálkou). Rovněž rušení dívčích lyceí v roce 1922 vedlo k jejich přeměně na reformní reálná gymnázia, podobně i reálky byly změněny v 15 případech na reformní gymnázia, což zvyšovalo jejich statistický počet⁶. Ve třicátých letech se oblibě těšila především reálná gymnázia profitující jak z povinné latiny, nepřítomnosti řečtiny, tak i z povinných dvou cizích živých jazyků – němčiny a nejčastěji francouzštiny, případně angličtiny (častěji volené na reálných gymnáziích s německou vyučovací řečí).

³ *Naše úsilí o novou školu*, Praha 1938, s. 4.

⁴ O cíli a programu nové školy psal již v roce 1922 Stanislav Vrána, ředitel pozdějších pokusných reformních škol ve Zlíně, a poukazoval právě na myšlenku pokroku (založenou na „zdravém rozvoji a rozumu“) a jejím dopadu na „novou školu“. K tomu srv. Stanislav Vrána, *Úkoly nové československé školy*, Brno, 1922, s.11. Podobně se k idejím nové školy vyjadřoval i V. Beneš. Srv. Vojta Beneš, *Škola a výchova v demokratickém státě*, Praha 1921. K ideji jednotné školy rovněž srv. zásadní spis vedoucího učitele moravského učitelstva, reformátora, překladatele H. Spencera a velkého propagátora evoluce a pozitivizmu v pedagogice a výchově J. Úlehly. Srv. Josef Úlehla, *Úvaha o budoucí volné škole československé*, Brno 1920 a dále sborník František Čálek – Bohuslav Kádner, *První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti*, Praha 1921.

⁵ K tomu srv. Jan Čeněk, *Reforma střední školy, její podstata a cíle*, Praha 1933, s. 6.

⁶ Rudolf Neuhöfer, *Střední školství v prvních deseti letech Československé republiky po stránce organizační*, Praha 1928, s. 58.

Zatímco gymnázia byla vystavena široké diskusi ohledně jejich cíle a poslání, představoval druhý typ střední školy – reálky – „klidnou sílu“. Počet reálek po roce 1918 stoupal, jejich obliba byla dána jak uplatněním absolventů na trhu práce, tak i rozvojem odborného vysokého školství, které představovalo pro absolventy reálek možnost vysokoškolské kvalifikace, pokud se nerozhodly pro praxi. Sedmileté reálky se dělily, podobně jako gymnázia, na nižší (čtyřletý) a vyšší (tříletý) stupeň, ukončený maturitní zkouškou, která však neopravňovala ke studiu školy univerzitního typu. V třicátých letech 20. století však i obliba reálek poklesla a celkově se těšil nárůstu jen typ reálných gymnázií.

Posledním středoškolským typem byly čtyřleté učitelské ústavy připravující učitele obecných, respektive měšťanských škol a učitelky mateřských škol. Při učitelských ústavěch fungovaly navíc jednorocní kurzy, kterými si mohli doplnit učitelskou odbornou kvalifikaci absolventi vyššího stupně gymnázia, pokud se nerozhodli pro vysokoškolská studia, ale pro učitelskou kariéru. Tyto kurzy se staly po roce 1930 základem pro nově zřizované tzv. pedagogické akademie. Ty byly nejen zvýšením odborné učitelské přípravy pro absolventy středních škol, ale i hledáním ideálního útvaru vyšší či vysokoškolské přípravy učitelů obecných a měšťanských škol v meziválečném Československu.

Československá republika a reformní požadavky v oblasti středního školství

Po roce 1918 upravovaly podobu systému středního školství legislativní normy, které československá republika převzala z doby monarchie. Reforma střední školy po roce 1918 vycházela z několika požadavků, které zčásti byly zděděny ze školské diskuse konce 19. století a z doby předválečné, zčásti byly „radikalizovány“ a pozměněny s ohledem na požadavky výchovy a vzdělání občana republikánského, demokratického a mnohonárodnostního státu.

Do roku 1923 bylo vypracováno několik návrhů (ministerských, učitelských organizací či jednot), které se snažily řešit otázku jednotného nižšího středního stupně či dokonce realizovat podobu jednotné školy na úrovni nižšího sekundárního stupně (spojení střední a měšťanské, respektive obecné školy). V tehdejší politické a společenské atmosféře však žádný z návrhů nenašel dostatečnou politickou, ale ani odbornou podporu a nebyl realizován. Po roce 1918 tak docházelo pouze k drobným změnám v struktuře učebních plánů středních škol, nikoli k zásadním reformám.

Po roce 1923 byly opuštěny snahy o vypracování nového zákona upravující střední školství a bylo započato s úpravami středního školství a realizace sjednocení nižšího středního stupně „pouze“ pomocí výnosů ministerstva školství.

Hledání kompromisu představovala i tzv. Hodžova reforma⁷ či malá středoškolská reforma z roku 1927. Ta vedla ke změně skladby předmětů, čímž se shodoval nižší stupeň gymnázia a reformního gymnázia⁸. Současně došlo k sjednocení nižšího stupně reformního reálného gymnázia a reálky, jejichž nižší stupeň byl bez latiny a rovněž na vyšším stupni reformních

⁷ Milan Hodža (1878-1944), slovenský politik, agrárník, byl ministrem školství v ČSR v letech 1926-1929.

⁸ Řečtina byla posunuta na gymnázium do 5. ročníku a francouzština na reálném gymnáziu do 5. ročníku. Latina tak zůstala na obou typech povinná od 1. ročníku.

gymnázií byla latina redukována (z 30 na 17 hodin). To vedlo u rodičovské veřejnosti k silnému poklesu oblíbenosti tohoto typu střední školy, jež byla často transformována do podoby reálných gymnázií⁹. Hodžova reforma¹⁰ prakticky neřešila zásadnější změnu osnov a vnitřního chodu středních škol¹¹, rovněž nevyřešila přiblížení nižší střední školy a školy měšťanské – opětovně tak neřešila centrální otázku školské meziválečné reformy. Ministr Milan Hodža stačil v úřadu ještě připravit diskusní okruhy k tzv. dubnové anketě roku 1929¹² (realizované již jeho nástupcem, ministrem Antonem Štefánkem¹³), která měla především přinést odpověď odborné a širší pedagogické veřejnosti na otázku sjednocení nižšího čtyřletého středního stupně -tedy vytvoření nižšího stupně bez latiny-, a na otázku prosazení jednotné školy, již se věnovala předchozí kapitola¹⁴.

Celkové reformy středního školství se zhostil ministerský úřad pod vedením Ivana Déreera¹⁵, který k otázkám reformy školy zřídil koncem roku 1929 dvě komise. První komise pro reformu školy národní (obecné a měšťanské) byla vedena docentem Václavem Příhodou¹⁶ a komise pro reformu střední školy byla vedena profesorem Bohumilem Bydžovským¹⁷. Výnosy přijaté v červnu 1930 upravovaly učební osnovy od školního roku 1930/31 tak, že

⁹ Pokles významu latiny v Hodžově reformě na reformním reálném gymnáziu vedl k předpisu, že absolventi tohoto typu střední školy se museli podrobit přijímací zkoušce z latiny při vstupu na filozofické fakulty, což znamenalo pokles zájmu o tento typ střední školy.

¹⁰ Jednalo se o následující nařízení: výnos z 17.6. 1927 č. 71.214/26-II pro G a RG a nařízení z 30.8.1927 č. 96.193 pro RRG a nařízení z 17.6. 1927 č. 71.214 pro R. K tomu srv. Rudolf Neuhöfer, *Střední školství v prvních deseti letech Československé republiky po stránce organizační*, Praha 1928, s. 62.

¹¹ Jan Čeněk, *Reforma střední školy, její podstata a cíle*, Praha 1933, s. 19.

¹² Anketa MŠANO se konala ve dnech 8.-12. dubna 1929, kdy již byl ministrem slovenský agrárník Anton Štefánek (1877-1964), který zastával úřad ministra školství krátce od 10.2.1929-7.12.1929.

¹³ Ministr Anton Štefánek byl zastáncem sjednocení typů středních škol na nižším stupni, otázku jednotné školy na nižším sekundárním stupni však neshledával jako reálný cíl tehdejšího československého školství dané doby. K tomu srv. Proslav ministra školství a národní osvěty PhDr. Antona Štefánka. In Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě konané ve dnech 8.-12. dubna 1929. Praha: MŠANO, 1929, s. 15-21.

¹⁴ Anketních otázek bylo osm. První čtyři se věnovaly problematice školy národní a měšťanské a možnosti vytvoření jednotné nižší střední školy oproti roztržitému stavu – škola měšťanská, klasické gymnázium, reálné a reformní reálné gymnázium, reálka. Pátá otázka se věnovala možnému vytvoření jednotného nižšího středního stupně sloučením dosavadních středoškolských typů. Šestá otázka měla přinést odpověď, na problém povinné latiny na nižším stupni. Sedmá otázka se věnovala reformám odborného školství a osmá otázka reformě maturitní zkoušky. K tomu srv. *Anketa ministerstva školství a národní osvěty o školské reformě konané ve dnech 8.-12. dubna 1929*, Praha 1929, s. 10.

¹⁵ Ivan Dérer (1884-1973) byl slovenský sociální demokrat, který úřad ministerstva školství vedl v letech 1929-1934. I. Dérer jasně vystupoval proti nacionalismu a nacionálnímu šovinismu, před nímž se snažil československé školství a výchovu mládeže uchránit. Tzv. Dérerova reforma byla proklamována protivníky reformy za politickou, nikoli odbornou záležitost a reforma byla označována jako socialistická, což ji všeobecně oslabovalo.

¹⁶ Vedle této Příhody ministerské reformní komise předsedal V. Příhoda rovněž Reformní komisi při Škole vysokých studií pedagogických od roku 1928, která na jaře roku 1929 představila program reformních škol obecných a měšťanských (tzv. *Organizační a učební plán reformních škol*, Praha 1930), jenž byl schválen ze strany MŠANO a stal se podkladem pro pokusné školy měšťanské (komenia) a reformní školy obecné, které zahájily svoji činnost od školního roku 1929/30. Více bylo pojednáno o reformě komeňi v předcházející kapitole. K tomu srv. Růžena Váňová, *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*, Praha 1995, s. 21-23. Ke genezi reformy měšťanské školy srv. Stanislav Vrána, *Základy nové školy*, Brno 1946.

¹⁷ Komisi předsedal prof. Bydžovský, místopředsedou byl jmenován zemský inspektor pro střední školy L. Červenka, tajemníkem a členem ředitel reálky J. Čeněk, členy ředitel reálného gymnázia s maďarskou vyučovací řečí F. Jančovič, profesor dívčího reálného gymnázia R. Schams, ředitel německého reálného gymnázia V. Steiner, profesor dívčího reálného gymnázia a psycholog pražského pedagogického ústavu C. Stejskal, profesor a později ředitel reálky M. Šmok, ředitel dívčího reformního reálného gymnázia A. Vaňura, přednosta MŠANO K. Velemínský. K tomu srv. Bohumil Bydžovský, *Naše středoškolská reforma*, Praha 1937, s. 34.

první dva ročníky všech typů gymnázií a reálků se sjednotily¹⁸. Tím se posunulo rozhodování o návštěvě jistého typu střední školy de facto na 13. rok věku dítěte, po absolvování druhého ročníku nižší střední školy. Jak již bylo poukázáno, vznik dvou reformních komisí předznamenával větší úkol – nejen sjednocení prvních dvou ročníků nižší střední školy ale i sjednocení nižšího středního stupně se školou měšťanskou. Toto „sblížení“¹⁹ se podařilo v prvních dvou ročnících nižšího středního stupně²⁰. Příhodův cíl – vytvoření jednotné vnitřně diferencované školy však nezískal dostatečnou podporu. Nadále vedle sebe stála škola měšťanská a střední školy (sjednocené v prvních dvou ročnících a odhlédneme-li na latinský a francouzský jazyk pak i v následujících dvou ročnících). Můžeme konstatovat, že se jednalo o kompromis, který byl jako jediný akceptován mnoha zájmovými skupinami (středoškolská profesori, učitelé měšťanských škol, vysokoškolská pedagogové, politická reprezentace a správní aparát ministerstva školství a národní osvěty) a byl završen roku 1933 vydáním nových osnov pro střední školy²¹.

Zatímco ministerská Příhodova reformní komise pro národní školy přijala zásady reformní komise při Škole vysokých studií pedagogických, vycházela reformní komise pro střední školu v oblasti vnitřního života střední školy jednak z reformních principů Příhodových a dále se zasazovala za zohlednění specifík výuky a práce na střední škole. V centru reformních středoškolských otázek stála skladba učiva jednotlivých středních škol (kromě již zmiňovaného podílu latiny a řečtiny, také otázka přírodovědných předmětů, ale i matematiky či deskriptivní geometrie nebo cizích živých jazyků), ale i způsoby výuky, převažující vyučovací metody, problematika přetěžování středoškolských studentů, otázky tělesné či umělecké výchovy, způsoby hodnocení, otázky zkoušení a klasifikace, podoba maturitní zkoušky, ale i vztahy středoškolských učitelů a žáků, potažmo rodičů. Celkově se reformní otázky nevyhnuly rovněž problematice „národní“ výchovy střední školy a počtu středních škol s ohledem na počet obyvatel hlásících se k jednotlivým národnostem v ČSR. Podstatnou byla rovněž problematika dívčího vzdělávání a oprávněnosti dívčích středních škol, respektive rušení tzv. dívčích lyceí a naopak posilování koedukace na úrovni středního školství.

Zásadní otázkou, kterou muselo střední školství v ČSR řešit, bylo sjednocení školské soustavy na středním stupni a správy středních škol v českých zemích a na Slovensku a Podkarpatské Rusi. Střední školy na Slovensku a na Podkarpatské Rusi byly legislativně sjednoceny s českou právní podobou na základě zákona č. 293 Sb. z. a n. z 27.5.1919, který sice přímo

¹⁸ V prvních dvou ročnících se nevyučovalo na všech středních školách ani latině, ani řečtině, ani cizím jazykům, neboť se na základě zákona z roku 1923 v českých zemích vyučovala němčina na středních školách s československým vyučovacím jazykem a čeština na mnoha středních školách s německým vyučovacím jazykem. Tato výuka cizího jazyka již byla shledávána jako dostačující zátěž a dalšímu cizímu jazyku mělo být vyučováno až po 2 letech.

¹⁹ Josef Valenta, *Vývoj středního všeobecně vzdělávacího školství a příprava učitelů*, in: Růžena Váňová – Karel Rýdl – Josef Valenta, *Výchova a vzdělávání v českých zemích. IV. Díl – 1. Část*, Praha 1991, s. 218.

²⁰ Přestup žáků měšťanek na střední školy byl ulehčen výnosem z 29. dubna 1930 č. 164.222/29-99 vydaným za ministra I. Déřera. Ten umožnil konání přijímacích zkoušek při přestupu na střední školu především z cizích jazyků. U přestupu na klasické gymnázium to znamenalo náročnou zkoušku z latiny a tak se konaly častěji přestupy na reálné gymnázium či reálku. Déřerovou reformou navíc zkouška z jazyků při přestupu do druhého či třetího ročníku odpadla, případně se konala jen z německého jazyka či ze státního jazyka.

²¹ *Návrh učebních osnov pro střední školy*. Praha 1933. Osnovy byly zavedeny pro 1.-4. ročník gymnázií a reálných gymnázií a pro 1.-5. ročník reálků a reformních reálných gymnázií. Viz výnos z 14.7.1933 č. 4547-II. *Věstník MŠANO*, č. 52, 1933.

nezrušil mnohá opatření zákona z roku 1883, jenž zřizoval na Slovensku osmiletá gymnázia a osmileté reálky, či opatření zákona z roku 1868, jenž zřizoval na Slovensku čtyřleté učitelství ústavy, ale stanovil platnost české právní podoby pro středoškolské ústavy, i když umožňoval definování výjimek pro Slovensko a Podkarpatskou Rus.

Správa středního školství byla na Slovensku podrobena částečným odchylkám od zemí českých, přičemž se zde prosazoval především vliv historické tradice správy středního školství v horních Uhrách (slabší role státu jako zřizovatele středních škol a hlavního dozoru v oblasti středního školství, silná role církevních řádů, které střední školy zřizovaly a stát jejich provoz zčásti či zcela hradil).

Zřizování středních škol

Gymnázia a reálky byly v českých zemích veřejné či soukromé a jejich otevření bylo možné pouze se souhlasem ministerstva školství a národní osvěty. Veřejné školy vydávaly vysvědčení uznávané státními úřady. Studenti soukromých gymnázií či reálce se museli podrobit zkouškám na veřejném gymnáziu či reálce, pokud chtěli získat vysvědčení stejné platnosti, která dávaly státní ústavy. Stát (ministr školství) mohl dát souhlas soukromým školám vydávat vysvědčení se stejnou platností jako školy veřejné, pokud tomu odpovídala kvalita vyučování na soukromých školách (tzv. právo veřejnosti). Právo veřejnosti mohlo být naopak kdykoli odňato ze strany ministra, pokud se škola nepodrobila inspekci, či byla „škodlivá“ po stránce mravní či politické. Žáci mohli být vzděláváni rovněž domácím učitelem a pak se hlásili k vykonání zkoušek na veřejné státní škole, kde byli zapsáni jako privatisté. Veřejná gymnázia či reálky mohla být státní, když stát přebíral za jejich chod finanční závazky. V opačném případě se jednalo o nestátní ústavy vydržované korporacemi, společnostmi, ale i soukromými osobami, které mohly vybírat školné. Rovněž učitelství mohly být soukromé, stejně jako ústavy pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Značná část středních škol byla tzv. postátněna v letech 1919-1928, čímž byly mnohdy nestátní střední školy zachráněny před mnoha finančními problémy. Získat souhlas státních orgánů k zařazení školy mezi státní nebylo jednoduché a tlak ze strany středních škol na jejich postátnění byl po roce 1918 značný. Rušení středních škol a odnětí práva veřejnosti mohl učinit ministr školství.

Vyučovací skladba předmětů

Zákonem č. 137 Sb., z. a n. z 8.6.1923 byl zaveden povinný předmět československý jazyk na středních školách, kde tento jazyk nebyl jazykem vyučovacím a jazyk německý jako nepovinný předmět na školách s vyučovacím jazykem československým.

Jak již bylo řečeno výše, byla to především skladba předmětů, která odrážela cíl jednotlivých středních škol. Předměty se dělily na povinné a nepovinné, z nichž žák mohl i volit.

Skladba povinných předmětů se měnila zejména v roce 1919, dále v roce 1927 v souvislosti s tzv. malou středoškolskou reformou a po roce 1930-1933, kdy byla naplňována středoškolská reforma.

Povinný předmět náboženství byl v českých zemích vyučován v 1.-5. ročníku gymnázií a reálků a v 1. ročníku učitelských ústavů. Z předmětu mohl být student na žádost rodičů omluven (výnos z 12.11.1922 č. 107.476 a z 25.5.1923 č. 51.471). Náboženské úkony (mše, zpověď, přijímání, exercicie) byly pro žáky zcela dobrovolné. Náboženská agitace byla ze středních škol vyloučena (výnos z 7.9. 1921 č. 36.149). Nekatolickým náboženstvím bylo vyučováno na státní náklad, pokud se jednalo alespoň o 20 člennou skupinu žáků veřejných škol, jinak přebíraly náklady náboženské obce.

Vyučovací osnovy rovněž pamatovaly na překonávání velkého nešvaru středního školství – izolace poznatků do jednotlivých předmětů, nauk. To mělo být překonáno důrazem na hledání vztahů mezi předměty i v rámci předmětu. Dalším podpůrným opatřením překonávajícím encyklopedismus měl být důraz na jednotící princip odkazující v mnoha obsazích na jejich vztah jednak k regionu (vlastivědný či regionální princip) a k přítomnému životu žáka.

Zkoušení probíhalo ústně či písemně. Písemné práce byly klasifikovány a jejich počet z každého předmětu byl přesně dán, stejně jako období, v němž měly být absolvovány. Ředitel školy na počátku každého pololetí stanovil přesný plán písemných zkoušek a studenti jej rovněž znali. Písemné zkoušky trvaly zpravidla jednu vyučovací hodinu. V třicátých letech se zaváděly rovněž písemné testy, které byly výsledkem vlivu americké pedagogiky a psychologie na československé střední školství. Testy měly podávat objektivnější výsledky učení než ústní zkoušení a měly mít i tu výhodu, že žák se na testy mohl připravovat pomocí vzorových testů zcela samostatně.

Správa středního školství, jeho chod a jeho prezentace

V českých zemích byla gymnázia i reálky pod správou státní – ministerstva školství a národní osvěty (nejvyšší instance). Na ministerstvu školství a národní osvěty řídil střední školství druhý odbor s třemi odděleními – pedagogické, administrativní a personální. Ředitelé středních škol mohli své žádosti směřovat na ministerstvo nejen ve státním jazyce (československém), ale i ve vyučujícím jazyce středních škol – v českých zemích nejčastěji v němčině. Ministerstvo takové žádosti zpravidla přijímalo, či odepsalo o nutnosti podat zprávu ve státním jazyce. Ministerstvo odpovídalo zpravidla v státním jazyce. V nestátních středních školách měl zřizovatel výraznější vliv na jmenování učitelů. Na Slovensku a Podkarpatské Rusi byly zřízeny zprostředkující orgány ministerstva školství. Na Slovensku byl zprvu zřízen školský referát při ministerstvu s plnou mocí pro správu Slovenska a na základě výnosu z 8.2.1922 č. 1203 byl s církevním oddělením vyňat a byl vytvořen samostatný Referát ministerstva školství a národní osvěty v Bratislavě, který měl i pravomoc zemských školních rad v českých zemích. Podobně v Užhorodu byl zřízen zprvu v roce 1919 školský odbor, později školský referát.

Zprostředkujícím správním orgánem (střední instance) byly zemské školní rady (v Praze, Brně a Opavě), kterým příslušel především dozor nad středními školami, učitelskými ústavami a cvičnými školami při učitelských ústavech²². Dozor byl prováděn zemskými inspektory a

²² Střední instance zemských školních rad měla být zrušena zákonem č. 292 Sb. z 9.4.1920, jehož provádění však bylo svázáno s prováděním zákona o státní samosprávě – vznikem žup. Tzv. župní zákon byl nahrazen zákonem,

jmenovanými komisaři v případě maturitních zkoušek. Vedle zemských inspektorů vykonávali svoji činnost i odborní inspektoři pro tělocvik, kreslení a zpěv. Pozice zemského inspektora byla v třicátých letech jasně vymezena, jak pravomocně, tak i administrativně a platově. Inspektoři byli jmenováni trvale a kontrolovali jim určený počet středních škol²³. Zemské školní rady posílaly na ministerstvo školství zprávu o inspekci a na konci roku zprávu o stavu veřejných a soukromých gymnázií s přílohou zpráv samotných škol. Pokud byl hrazen plat učitele z prostředků obce či země, měla zemská školní rada i vliv na jmenování učitelů.

Prímým vedením středních škol (nejnižší instance) byl pověřen ředitel, který se radil ve svých rozhodnutích s učitelskou konferencí, jejímž předsedou byl. Pokud se rozhodnutí ředitele rozcházel s pohledem a názorem učitelské konference, musel ředitel o skutečnosti informovat zemský školní úřad, který buď rozhodnutí ředitele potvrdil či zrušil. Učitelská konference se scházela jednou za čtyři týdny (pokud nebyla svolána mimořádná konference) a jejími členy byli řádní a pomocní učitelé střední školy. Jednání učitelské konference se týkalo vzdělávací situace studentů, klasifikace, výchovných přestupků studentů, ale i záležitostí učiva a jeho rozvrhování. Z jednání byly vedeny konferenční protokoly. Na konci školního roku podávali ředitelé škol hlavní výroční zprávu. Její obsah shrnoval stav týkající se budovy školy a jejích sbírek, dále statistiky profesorského sboru, statistiky žactva a zprávy o jeho výchovných stránkách, prospěch žactva, ale i stránku tělovýchovnou a sociální u žactva. Dále zpráva obsahovala rovinu spolupráce školy a rodičů. Součástí zprávy byla i finanční část, shrnující mimo jiné i otázky školného, stipendií, fondu učebnic a pomůcek či sbírek. Vedena byla rovněž kronika školy. Ředitel pravidelně hospitoval a pozoroval žáky i pedagogickou a didaktickou práci učitele. Svůj význam měla i pozice třídního učitele, který své žáky kontroloval z hlediska jejich chování, docházky do školy, věnoval pozornost jejich potřebám a byl v čilém kontaktu s rodiči žáků, dbal na řádnou školní docházku žáků, informoval žáky o zprávách z učitelských konferencí a v neposlední řadě vedl i třídní knihu a zapisoval do ní přestupky v chování žáků, vedl třídní katalog s klasifikací žáků a vydával vysvědčení, která byla jistou „kopii“ klasifikace z katalogu²⁴.

Dokladem chodu středních škol jsou rovněž slavnostní výroční zprávy či slavnostní almanachy vydávané v první republice poměrně často při slavnostních příležitostech školy a oslavách jejího vzniku. Vedle toho sehrály při prezentaci středního školství podstatnou roli i tzv. výstavy a sjezdy středoškolského učitelstva (1920, 1923)²⁵ a rovněž mezinárodní sjezd

jímž byly samosprávným celkem země a tím i zákon o správě středního školství nemohl být prováděn a zemské školní rady si roli zprostředkující instancí ve vedení středního školství v meziválečném období ponechaly.

²³ V roce 1935 bylo jmenováno pro střední školy s českým vyučovacím jazykem v Čechách 6 inspektorů a 1 pro učitelské ústavy. Pro střední školy a učitelské ústavy s německým vyučovacím jazykem byli určeni 3 inspektoři. Pro Moravu a Slezsko byli určeni pro české střední školy 4 inspektoři a 2 pro německé školy. Na Slovensku působili tři inspektoři a jeden ředitel ve funkci inspektora (celkem tedy 4 osoby) a na Podkarpatské Rusi jeden inspektor. Platy zemských inspektorů se řídili po roce 1926 platovým zákonem. Pokud byl inspektor v třetí platové třídě náležel mu titul vrchní školní rada a v druhé platové třídě vládní rada. Srv. Rudolf Neuhöfer, *Střední školství*, Praha 1935, s. 96.

²⁴ Do katalogu dále zakládal konferenční protokoly, smlouvy s obcemi, osobní výkazy středoškolských učitelů, doklady o stipendiích a nadáních žáků. Vedle toho byla vedena tzv. censurní kniha, poštovní deník, vyhlášková kniha, seznam učebnic, pokladní kniha, výkazy o školném, protokoly porad a písemných zkoušek i s písemnými pracemi. K tomu složily předepsané formuláře, které třídním učitelům práci ulehčily a vedly je.

²⁵ K tomu srv. Publikaci Josef Hendrich – Mikuláš Šmok, *Střední školství v republice československé*, Praha 1923.

středoškolských profesorů konaný ve dnech 27.-30. srpna 1930 v Praze²⁶. V jeho rámci vznikla mimo jiné i středoškolská výstava, která byla instalována v roce 1926. Výstava zahrnovala pět oblastí: organizační a retrospektivní, činnost žactva, sociální péči o žactvo a vybrané otázky a výzkumy z oblasti pedologie, činnost profesorstva, učební pomůcky a vnitřní zařízení. Kromě pražské, celorepublikové, středoškolské výstavy bylo střední školství tematizováno i na mnoha regionálních zemských či krajských výstavách (podobně na Slovensku a na Podkarpatské Rusi)²⁷. Připomenuta by měla být rovněž školská část Výstavy soudobé kultury v Československu konaná v Brně od 26. května do 30. září 1928, jejíž důležitou součástí byla právě velmi promyšlená a graficky výborně propracovaná prezentace československého středního školství.

Středoškolský život se prezentoval vůči širší veřejnosti i v účasti na sokolských sletech a zejména v rámci sportovních soutěží, ale i mimoškolské kulturní činnosti²⁸. V neposlední řadě se „síla“ střední školy demonstrovala skrze samotné středoškolské budovy – ať již se jednalo o novostavby, či budovy z konce 19. století. Této problematice je však věnována samostatná podkapitola.

Středoškolský personál

Na školách působil učitelský či tzv. zřízenecký personál (tedy nepedagogičtí pracovníci). Učitelský personál byl dělen na ředitele, definitivní profesory, zatimní profesory (čekající profesor se státními zkouškami), suplující profesory (čekající profesor bez druhé státní zkoušky) a na učitelských ústavech ještě na definitivní či zatimní učitelky, cvičné a suplující cvičné učitele.

Postavení středoškolských profesorů bylo vymezeno zákonem č. 275 z roku 1919 a zákonem č. 541 z roku 1919 a především tzv. platovým zákonem č. 103 z roku 1926. Od školního roku byla sjednocena výuková povinnost u profesorů naukových předmětů²⁹ na 21 hodin u profesorů nenaukových předmětů³⁰ na 25 hodin a u ředitelů na 8 hodin³¹. Po systematizaci míst z roku 1927 bylo v ČSR 4 916 profesorských míst, z toho pro ředitele v I. stupnici 40 míst, v II. stupnici 227 míst a v III. stupnici 2 místa. Na učitelských ústavech bylo systematizováno 380 státních profesorů, z toho ředitelů v II. stupnici 42. V roce 1934 bylo z 5 775 profesorů středních škol (včetně učitelských ústavů) 944 žen učitelek³². Profesorská místa se obsazovala konkursem. Podporovány byly i tzv. badatelské cesty učitelů do ciziny a udílení studijního volna pro realizaci dlouhodobých zahraničních cest na cizí střední školy. Dovolené byly udíleny i univerzitnímu dorostu z řad středoškolských profesorů.

²⁶ K tomu srv. Mikuláš Šmok - Jan Veitz, *Mezinárodní sjezd středoškolských profesorů v Praze*, Praha 1924.

²⁷ K tomu srv. Rudolf Neuhöfer, *Střední školství v prvních deseti letech Československé republiky po stránce organizační*, Praha 1928, s. 170-171.

²⁸ Mikuláš Šmok – Rudolf Schams, *Mimoškolská práce profesorů československých středních škol*, Praha 1925.

²⁹ Mezi naukové předměty patřily jazyky – živé a latina a řečtina, dále dějepis, deskriptivní geometrie, filozofická propedeutika, fyzika, chemie, matematika, zeměpis, náboženství, občanská nauka, nauka o vedení domácnosti, nauka o tkaninách, polní hospodářství, přírodopis, těsnopis, vychovatelství, zdravotnictví.

³⁰ Nenaukové předměty: hudba, krasopis, kreslení, modelování, psaní, ruční práce ženské, tělocvik, vaření, výtvarné a výchovné práce, zpěv, hodiny vyučování na cvičné škole.

³¹ V roce 1927/28 byla výuková povinnost výrazně snížena. U profesorů filologie činila 15-17 hodin týdně, u profesorů reálných předmětů 18-20 hodin týdně a u profesorů tělocviků 20-24 hodin týdně.

³² Rudolf Neuhöfer, *Střední školství*, Praha 1935, s. 142.

Přijímání žáků na střední školy

Žáci byli přijímáni na střední školy po dovršení věku 10 let, nebo pokud dovršili 10 let v prvním čtvrtletí návštěvy střední školy. Při přijímání zaslala dosavadní škola žáka vybrané střední škole osobní list žáka a frekventační vysvědčení. V osobním listu mimo jiné uvedla závěr, zdali je žák velmi způsobilý, způsobilý, slabě způsobilý či nezpůsobilý ke studiu. Přijímací komise prostudovala zasláné podklady a pozvala žáky k pohovoru – informační zkoušce zkoumající obecně inteligenci žáka. Pokud byl výsledek informační zkoušky nepříznivý, podrobil se žák odborné zkoušce. Ta se konala z vyučovacího jazyka – písemná a ústní (čtení a porozumění textu) a z matematiky. Žák nebyl přijat, pokud písemná část byla nedostatečná a na frekventačním vysvědčení měl známku horší než dobrou. Přestupy z měšťanské školy³³ na střední školu byly podmíněny úspěšným vykonáním přijímací zkoušky, která byla konána z většiny předmětů střední školy (písemně i ústně). Pokud znělo hodnocení z měšťanské školy jako velmi způsobilý, mohly být žákovi prominuty některé předměty přijímací zkoušky³⁴.

Na učitelské ústavy probíhalo přijetí rovněž na základě přijímací zkoušky – z vyučovacího jazyka a z matematiky. Posuzován byl rovněž hudební sluch. Uchazečům muselo být 15 let, či do 6 měsíců museli tohoto věku dovršit. Do odborných učitelských ústavů byly přijímány dívky (ústavy pro vzdělání učitelek domácích nauk), pokud dovršily 17 let či tohoto věku dovršily do šesti měsíců po zapsání. Uchazečky měly mít absolvování měšťanskou školu nebo nižší střední školu a dva roky odborné školy pro ženská povolání. Do ústavů pro vzdělávání učitelek mateřských škol byl požadován věk 16 let či jeho dovršení do 6 měsíců po zapsání. Od roku 1932/33 musel být podáván při přijetí do učitelských ústavů rovněž tzv. nález úředního lékaře o zdravotní způsobilosti uchazeče učitelství.

S přijetím žáků cizích státních příslušníků musela souhlasit zemská školní rada, pokud jeho rodiče bydleli na území československého státu, či ministerstvo školství a národní osvěty, pokud se rodiče žáka nezdržovali trvale na území republiky. Cizí státní příslušníci se většinou nehlásili ke studiu na učitelském ústavu, neboť učitelé národních škol museli mít československé občanství.

Kázeň a střední škola

Kázeň vymezoval kázeňský řád výnosem z 12.3. 1919 č. 6636. Od žáků bylo požadováno mravní chování ve škole i mimo ni, přísně kontrolována byla docházka školy. Zakázáno bylo rozšiřování „špatných knih a literatury“. Kouření bylo zakázáno do 16 let věku a vždy ve škole a v jejím okolí. Žáci byli poučeni, aby se ze zdravotních důvodů zdrželi kouření a pití alkoholických nápojů. Návštěva hostinců a kaváren byla v prvních šesti třídách střední školy

³³ Jednalo se o přestupy z vyššího ročníku měšťanky, či po ukončení měšťanské školy třetím ročníkem, případně po třech letech měšťanky a jednoročním kurzu připojeném k měšťance.

³⁴ V rámci středoškolské reformy po roce 1930 bylo snahou školských orgánů, aby byl navýšen počet žáků pokračujících po čtyřech letech měšťanky na vyšším stupni gymnázia. Bylo doporučováno, aby při přijímací zkoušce nebyly zohledňovány pouze konkrétní znalosti žáka, ale jeho celkové schopnosti ke studiu a schopnost doplnit chybějící znalosti a dovednosti. Při přestupu ze střední školy na měšťanku nebyly požadovány přijímací zkoušky.

zakázána. Rovněž návštěva kina byla do 16 let zakázána, pokud se nejednalo o odpolední představení mládeži přípustné. Zakázán byl prodej ve škole, rovněž reklama. Pokud žák přestupoval řád, byl napomenut, při opakovaném napomenutí a neuposlechnutí nastávaly těžší tresty, mezi které patřilo setrvání žáka po vyučování ve škole, snížení známky z chování, ředitelské důtky, či tzv. karcer až na 16 hodin (ale jen 8 hodin v jednom dni) či vyloučení z ústavu. Karcer a vyloučení z ústavu přijímal učitelský sbor společně. Vyloučení žáka následovalo po 8 denní absenci žáka bez omluvy či při opakovaných neomluvených absencích. Příčiny vyloučení byly zaznamenány na vysvědčení na odchodnou. O přestupcích žáka byli zpraveni rodiče či osoby, které byly určeny rodiči přespolních žáků za dohled. Žáci nemohli být členem spolků, kromě posledních dvou ročníků na vyšším středním stupni, pokud se nejednalo o spolky provozující politickou činnost či činnost vedoucí k národnostní nebo náboženské nesnášenlivosti. Zpravidla se tak jednalo o sportovní spolky, s jejichž návštěvou však škola musela souhlasit. Dbáno bylo, aby se nejednalo o spolky vrcholového sportu, fotbal, tzv. těžkou atletiku, které neměly mít dobrý vliv na tělesný vývoj žáků. Podporovány byly vycházky a výlety středoškolské mládeže – i cesty na Slovensko. Doporučovány nebyly cesty do jiné ciziny, což souviselo zejména s činností německých mládežnických organizací, s nimiž putovala německá mládež ČSR do cizích států, kde žila silnější německá menšina a podporovaly tak pocit „všeněmecké“, nikoli československé sounáležitosti. Žákům bylo zakázáno nosit politické odznaky či symboly. Nošení hákového kříže bylo zakázáno výnosem z 29.2.1924 č. 149.482/23. „Jiskřivou“ situaci v otázce účasti mládeže v jí zakázaných spolicích ukazoval mimo jiné výnos ministra školství o nenáležitých projevech a státoobčanské výchově z 12.4.1933 č. 40.659, který reagoval zejména na nepatřičnou činnost německé mládeže³⁵.

Vítána a podporována byla spolupráce školy s rodiči – zejména vznik tzv. rodičovských sdružení na základě výnosu z 19.5.1930 č. 1516. Sdružení měla podporovat utváření zdravé pospolitosti ve škole mezi učiteli, rodiči, žáky; dále měly být pořádány akce (besedy, výstavy, rozhovory) mezi učiteli a rodiči k otázkám výchovy a vzdělávání a v neposlední řadě měla sdružení organizovat podpůrné akce (stravovací, nákup učebních pomůcek, ošacovací akce), dále sociálně rekreační akce (výpravy, prázdninové zotavovny, ale i tzv. útulky pro přespolní mládež, aby měla kde přečkat čas před odjezdem či odchodem domů). Rodiče měli rovněž být nápomocni při úpravách školy, zahrad, dílen, žákovských čítáren či kuchyní apod.

„Zdravá“ středoškolská výuka

Důležitou otázkou života středních škol bylo zdraví žáků a „zdravé vyučování“. I když nebyla uzákoněna role školního lékaře, měla škola dbát o to, aby v reformním duchu, byla institucí podporující tělesné i psychické zdraví žáků. To znamenalo vyváženost rozvrhu, nepřetěžování žáků domácími úkoly. Především neděle, dny volna a prázdniny měly sloužit zotavení žáků, a proto bylo zakázáno ukládání většího množství úkolů a cvičení, které by bránily odpočinku. Dva dny v týdnu měli mít žáci bez úkolů, aby se věnovali jen tělesnému rozvoji. Rovněž přestávky mezi hodinami měly sloužit k odpočinku a pokud možno i k tělesnému pohybu.

³⁵ Tomuto výnosu předcházely dříve vydané výnosy zakazující mládeži sdružování a účast ve spolicích s politickou agitací. Jednalo se zejména o výnosy z 3.4.1919 č. 1201, výnos z 29.2.1924 č. 149.482/23, či výnos z 8.6.1926 č. 54.134.

Školní zdraví“ znamenalo však i „zdravé klasifikování“ – to znamenalo nepřeceňování písemných prací, klasifikování jen těch písemných prací, které žák psal ve škole, tedy nikoli domácích písemných prací, které měly být kontrolovány společně žáky i učiteli. Ředitel měl dbát, aby se v daný den nesešlo v jedné třídě opakování z více předmětů. Klasifikování mělo žákovi ukázat nedostatky jeho výkonu a nemělo vést u žáka k pocitům osobní bezvýznamnosti či méněcennosti. Zkoušení mělo nastat až po uzavření větších celků učiva a až po zřejmém sdělení, co je z daného učiva podstatné, klíčové, co je nutné si zapamatovat a vštípit, aby se mohlo stát stavebním kamenem při dalším studiu. Rovněž učebnice měly být vybírány s ohledem na skutečnost, aby nepřetěžovaly žactvo. Učebnic neměl mít žák tolik, aby studium z nich nevedlo k ustavičné četbě a opomíjení odpočinku a tělesného rozvoje. Nošení mnoha objemných učebnic dlouhou cestu do školy a domů nemělo zapříčiňovat nezdravé přetěžování těla žáků. Učebnice neměly být jen souborem pojmů, cizích slov a dlouhých textů, ale promyšleným uspořádáním hlavních oblastí předmětu, které zdůrazňovaly povinný základ, kterému se měl žák naučit a měly propojovat daný předmět s látkou dalších předmětů, aby byl u žáků podporován obraz celistvého světa na základě vědy, nikoli jen výčet dat, jmen a pojmů vyžadující memorování a nezdravé zatěžování paměti na úkor samostatné práce a hlubšího přemýšlení nad tématy a problémy dané vyučované látky. Učebnice tak neměly podporovat přepínání požadavků, ale ukazovat správnou míru poznatků daného předmětu, kterou měli žáci znát. Učivo v učebnicích mělo být pojímáno jako maximum, z něhož učitel měl umět vybrat základní učivo a vhodně jej žákům didakticky zprostředkovat. Opakování učiva na počátku hodiny mělo být krátké, naopak shrnutí na konci hodiny nemělo odpadnout z důvodu nedostatku času a měli se na něm podílet i samotní žáci. Rovněž vyučovací metody neměly vést k přetěžování žáků. Kritizován byl v odborných kruzích monotónní výklad, zakázáno bylo dlouhé diktování obsahu do sešitů či nadměrné opisování, vypisování (tzv. písalsví) apod., neboť to mělo vést k závislosti žáka na poznacích a osobě učitele a nepodporování samostatného úsudku žáka. Hodiny měly být prostorem k práci žáků a měly jim dávat možnost samostatně si strukturovat obsah a vyvozovat i mnohé poznatky. Doporučováno bylo aktivní využívání názorných pomůcek a sbírek. Důraz byl kladen na utváření a doplňování kvalitní žákovské knihovny, která měla obsahovat jak beletrii, tak i odbornou literaturu takového druhu, aby odpovídala věku žáků střední školy. Žákovské knihovny měly pomáhat studentům učit se využívat další studijní zdroje než jen učebnice a samostatně se vzdělávat i mimo povinné vyučování. Volba učebnic byla na učiteli, respektive na rozhodnutí střední školy. Vždy se však muselo vybírat z učebnic, které byly ze strany ministerstva školství schváleny.

Celkově se dbalo na zvyšování tělesné odolnosti žactva, nikoli jen v hodinách tělocviku. Podporovány byly výlety, návštěvy koupališť (škola měla dbát, aby žáci měli snížené vstupné na koupaliště, či vstup zdarma), bruslení, dále lyžování, veslařství či šerm, ale i zřizování školních hřišť k pěstování školních her. Každý žák přispíval na školní hry částkou 3 Kč za rok. Na základě již mnoha předválečných výnosů bylo zdůrazňováno, aby školní budovy byly dostatečně hygienické a pobyt v nich zdravý. Dbalo se na zdravé osvětlení a vytápění, dostatečné větrání, správné sezení, patřičné umístění tabule, celkovou čistotu budovy, ale i na oddělené šatny mimo prostory učeben apod.

Žáci byli na základě výnosu z roku 1920 poučeni o pohlavní problematice jednou hodinou v nejvyšších dvou třídách střední školy. Na základě výnosu z roku 1930 pak dvěma hodinami i o vlivu alkoholu. Přednášky se konaly rovněž k nebezpečí tuberkulózy a také bylo podporováno pořádání kurzů první pomoci ze strany Československého červeného kříže. Konány byly ze strany studentů středních škol i sbírky na Den dětí, jejichž výtěžek, zejména v období hospodářské krize, byl poskytnut Zemským ústředím středoškolské sociální péče, která naopak pomáhala studentům z nemajetných rodin.

Školné

Na státních a veřejných školách bylo vybíráno školné. Dle nařízení vlády z 26.3.1926 se jednalo částku 200 Kč za pololetí. Tato částka mohla být prominuta či snížena na polovinu, pokud žák dosahoval daného prospěchu a současně doložil hmotnou nouzi rodičů. Dále se vybíralo za některé zkoušky při přestupu, za přijímací zkoušku do vyšší třídy střední školy, za zkoušku dospělosti (100 Kč). Žáci platili rovněž ročně 20 Kč na pomůcky a učebnice. Na učitelských ústavech nebylo vybíráno školné, povětšinou ani jiné další poplatky. Pro cizince platili v oblasti školného a poplatků stejné podmínky jako pro občany československé republiky.

Zkouška dospělosti

Osmileté gymnaziální studium, sedmileté studium na reálce a čtyřleté studium na učitelském ústavu byly zakončeny zkouškou dospělosti. Na gymnáziu se jednalo o zkoušku maturitní, která opravňovala ke studiu na univerzitě³⁶. Zkouška na reálce opravňovala ke studiu na vysoké škole technického směru. Zkouška dospělosti na učitelském ústavu opravňovala k ustanovení za prozatímního učitele na obecné škole. Zkouška se skládala z písemné a ústní části na učitelských ústavech ještě z praktické části, která ověřovala metodické schopnosti a dovednosti kandidáta učitelství³⁷. Písemné zkoušky trvaly tři hodiny na gymnáziích a reálce, čtyři či pět hodin na učitelském ústavu. Písemná zkouška se konala na gymnáziích a reálkách z vyučovacího jazyka, němčiny na školách s československým vyučovacím jazykem a naopak. Na gymnáziu byl součástí zkoušky překlad z latiny a z řečtiny; na reálných gymnáziích a reformních reálných gymnáziích překlad z latiny a z francouzského nebo anglického jazyka; na reálce z francouzského jazyka a grafické práce z deskriptivní geometrie. Písemná zkouška na učitelském ústavu se konala z vyučovacího jazyka, z pedagogiky a druhého jazyka. V ústní části byla na klasickém gymnáziu povinnou součástí zkouška z latiny, na reálce z matematiky, na učitelském ústavu z vyučovacího jazyka a pedagogiky. Jinak si student volil v ústní části z oblastí předmětů vždy jeden povinně do počtu čtyř předmětů. (Pokud měl student v písemné části předmět klasifikován nedostatečně, musel z daného předmětu konat ústní část.) Cílové znalosti a dovednosti z jednotlivých předmětů byly pro účel zkoušky dospělosti jasně vymezeny a definovány. Pokud se absolvent

³⁶ Absolventi reformně reálných gymnázií se v průběhu dvou let po zapsání na filozofickou fakultu museli podrobit zkoušce z latiny.

³⁷ Písemná část zkoušky se konala po 15. květnu a ústní od 10. do 28. června. Rozestup mezi písemnou a ústní částí zkouškou činil alespoň tři týdny a před ústními zkouškami měli studenti nárok na šest dnů volna.

rozhodl rozšířit si zkoušku dospělosti, mohl tak učinit. Pokud student reálky chtěl studovat na univerzitě, musel složit zkoušku z latiny.

PRACOVNÍ LIST

Odborné školství v ČSR v letech 1918-48

T.Kasper

Prostudujte níže uvedený text k odbornému školství v meziválečné ČSR, který je připraven pro publikaci Dějiny zemí Koruny české. Díl vzdělanost v nakladatelství Paseka a zpracujte úkoly.

1. Uveďte hlavní směry odborného školství v meziválečné ČSR.

- ...
-
-
-

2. Charakterizujte odborné školy určené především pro dívky v meziválečném Československu.

- ...
-
-
-

3. Zhodnoťte otázku odborného školství v meziválečné ČSR s ohledem na rozvoj průmyslu v meziválečném období.

- ...
-
-
-

4. Charakterizujte vývoj odborného školství v době protektorátu.

- ...
-
-
-

Odborné školství v letech 1918-1948

Tomáš Kasper

Po roce 1918 navázaly snahy o rozvoj odborného školství na stav z počátku 20. století, který byl v mnoha ohledech velmi rozvinutý. Průmyslový charakter českých zemí si s sebou nesl i poměrně vyspělou síť nejen technického, ale i obchodního školství. Rozvoj živnostenské činnosti představoval základ pro jednorocní či dvouleté živnostenské školy s různým zaměřením. Zemědělské školství se těšilo jak v německy, tak v česky hovořících částech českých zemí rovněž značnému rozvoji. Navíc se zemědělské školství nacházelo před i po válce pod „patronátem“ ministerstva zemědělství, zatímco průmyslové a obchodní školství stálo po roce 1918 pod kontrolou ministerstva školství na základě zákona z 9. dubna 1920 č. 292 Sb. z. a n.. Výrazný posun znamenala ve dvacátých letech 20. století tzv. postátňovací akce, která zasáhla vedle všeobecného školství i školství odborné. Vyšší čtyřleté školy usilovaly o právo veřejnosti a dále o převzetí financování ze soukromých rukou do rukou státních či případně i obecních. Nemały význam pro střední odborné školství v první

republike představoval vznik vysokých odborných škol, který umožňoval absolventům středních odborných škol další studijní možnosti. Dále jim bylo po složení doplňovací části maturitní zkoušky z latiny umožněno (v pozici absolvent reálného gymnázia) i studium některých fakult univerzity.

Obchodní školství

Obchodní školství zahrnovalo v ČSR jak střední školy – obchodní akademie¹, tak i dvouleté (nižší) obchodní školy, víceleté pokračovací školy kupecké a jednorozhodní obchodní kurzy či kurzy k získání zkoušky dospělosti na obchodní škole. Středními odbornými školami byly obchodní akademie, zakončené zkouškou dospělosti. Po vzniku československého státu došlo k výraznému navýšení počtu obchodních škol, jak v českých zemích, tak i na Slovensku²(zejména školy s československým vyučovacím jazykem) a k reformě obchodních akademií z tříletých na čtyřleté střední školy. V roce 1918 bylo na území ČSR 16 obchodních akademií a 45 obchodních škol. V roce 1927/28 se ustálil počet obchodních akademií na počtu 36 škol (29 v českých zemích a 7 na Slovensku a Podkarpatské Rusi³) a počet obchodních škol dosáhl hodnoty 91 škol. Od roku Po roce 1918 stát převzal náklady spojené s „vydržováním“ profesorského sboru na obchodních školách⁴, což činilo více jak 70% nákladů chodu školy. Zbytek nákladů na chod školy (10%) hradily obce, země, spolky či jiné korporace, významný byl i podíl ze školného žáků (20%). Po vzniku ČSR sídlilo 28 škol ve vlastní budově, o deset let později to bylo číslo 65 škol⁵. Novostavby, přístavby a přestavby financované státem si vyžádaly náklad ve výši 53 milionů Kč. Pro správu obchodního školství bylo na MŠaNO zřízeno vlastní oddělení a byli jmenováni samostatní inspektoři. Rovněž bylo upraveno obsahové vymezení obchodních škol. Obchodní akademie spojovaly všeobecné vzdělání a odborné obchodní vzdělání. Větší důraz ležel na odbornosti. Jejím praktickému procvičení sloužily i školní cvičné účtárny. Z odborných předmětů byly vyučovány obchodní nauka, účetnictví, obchodní korespondence, kupecké počty, dále nauka o zboží, algebra, politická aritmetika, kupecká nauka právní, národní hospodářství. Dále bylo vyučováno všeobecně vzdělávacím předmětům jako vyučovací jazyk, dva cizí jazyky (na

¹ První obchodní škola s německým vyučovacím jazykem byla založena v Praze v roce 1856, s českým vyučovacím jazykem v roce 1872 rovněž v Praze. M. Šustová upozorňuje i na vznik Dívčí obchodní školy v roce 1871 z iniciativy K. Světlé při Ženském výrobním spolku. K tomu srv. Magdaléna Šustová, Zoja Franková, *Odborné školy. Tradice a současnost*, Praha 2011, s. 29.

² K tomu srv. František Zachoval, *Obchodní školství v Československé republice*, in: Zdeněk Tobolka (ed.), *Politika, část II/III*, Praha 1925, s. 125-129.

³ Na obchodních školách na Slovensku bylo před rokem 1918 vyučováno pouze v maďarském jazyku. Na Slovensku vznikly nově po roce 1918 obchodní školy v Trenčíně, Nitre a Uherské Skalici, ponechány byly v Bratislavě, Košicích, Turčanském Sv. Martině, ale vyučovalo se zde československým, respektive slovenským jazykem. (S příchodem českých profesorů na obchodní akademie na Slovensku však byla zcela jistě slyšet výrazně i čeština.) Obchodní akademie byly na Podkarpatské Rusi v Mukačevě a obchodní školy v Užhorodě a Sevljuši. V Užhorodě se vyučovalo slovensky a v některých třídách se vyučovalo maďarsky, v jiných německy, v dalších rusky. V Bratislavě se zřídily při obchodní akademii německé třídy a německá pobočka byly i v Kežmaroku. Maďarské třídy byly dále v Bratislavě a Košicích. K tomu srv. Eugen Baltský, *Obchodní školství na Slovensku a Podkarpatské Rusi*, in: *Almanach obchodního školství Československé republiky*, Praha 1928, s. 23-24.

⁴ František Trmal, *Československé veřejné obchodní školy*, in: *Almanach obchodního školství Československé republiky*, Praha 1928, s. 21.

⁵ Zdeněk Zítka, *Československé obchodní školství v státní administrativě*, in: *Almanach obchodního školství Československé republiky*, Praha 1928, s. 18.

československých školách byla povinná němčina), zeměpis, dějepis, tělověda, občanská výchova (přírodopis, fyzika a chemie byly sloučeny s naukou o zboží). Dále se vyučoval krasopis, těsnopis a psaní na stroji. Počet žáků ve třídě se stanovil do počtu 40 žáků⁶. Přijímali se absolventi nižší střední školy a školy měšťanské na základě přijímacích zkoušek – z vyučovacího jazyka, matematiky a zeměpisu. Absolventi obchodních akademií mohli vykonat zkoušku dospělosti – písemnou a ústní část. (Písemná část zahrnovala vyučovací jazyk, dva cizí jazyky, matematiku a obchodní nauky a ústně vedle vyučovacího jazyka a cizích jazyků, dějepisu, zeměpisu, obchodní nauky a nauky o zboží.) Úspěšní absolventi se zkouškou dospělosti se mohli hlásit ke studiu na Vysoké škole obchodní a po roce 1924, když si doplnili maturitu z latiny a filozofické propedeutiky, se mohli hlásit rovněž ke studiu na právnické fakultě.

Kromě obchodních akademií či dvouletých obchodních škol byly zřizovány na základě zákona z 15. 2. 1922 č. 73 Sb. z. a n. i jednoroční veřejné obchodní kurzy (většinou dívčí).

Průmyslové školy

Oblast odborného vzdělání zajišťovaly v rámci středních škol původně reálky. Vedle nich vznikaly od poloviny 19. století víceleté průmyslové školy (zprvu večerní, později i jako úplné denní školy) a dvouleté odborné školy, které byly nabízeny vedle celodenního odborného výcviku učně. Jak průmyslové, tak i odborné školy (úplné či neúplné) byly často udržovány spolky, jednotami či uskupením jednotlivců, stát se na jejich chodu podílel jen částečně. Od 80. let 19. století zažily intenzivní nárůst nejen nižší odborné⁷, ale i dvouleté pokračovací živnostenské školy⁸ (zřizované při obecných či měšťanských, ale i odborných či průmyslových školách⁹), které byly pod správou ministerstva vyučování a měly zejména všeobecně pokračující charakter, na rozdíl od škol průmyslových a odborných. Zřizovány byly i odborné dívčí školy. Průmyslové školy vzdělávaly jak pro průmyslovou praxi pro menší firmy či továrny, tak i pro živnost. Jejich existence často úzce souvisela s tradicí průmyslové výroby v dané oblasti a propojení s praxí bylo pro školy velmi podstatné.

Po vzniku samostatného státu se průmyslové školství dělilo na vyšší střední školy průmyslové (čtyřleté)¹⁰, na dvouleté mistrovské školy průmyslové¹¹ pro již vyučené učně, na dvouleté až

⁶ Na obchodních akademiích s československým vyučovacím jazykem bylo zapsáno průměrně 36 žáků, s ruským vyučovacím jazykem 33 žáků, s německým vyučovacím jazykem 30 žáků a s maďarským vyučovacím jazykem bylo zapsáno v průměru 34 žáků. Na veřejných obchodních školách s československým jazykem bylo průměrně zapsáno 36 žáků, na školách s ruským vyučovacím jazykem 34 žáků, s německým vyučovacím jazykem jen 27 žáků a s maďarským vyučovacím jazykem se jednalo o 36 žáků. K tomu srv. Antonín Šíma, *Dějiny a nynější stav československého školství obchodního*, in: *Almanach obchodního školství Československé republiky*, Praha 1928, s. 48.

⁷ K tomu srv. Arnošt Rosa – Jaroslav Jindra, *Průmyslové a odborné školství v Republice československé*, Praha 1928, s. 12-13.

⁸ Na konci 19. století se jednalo o školy se sedmi měsíční výukou o cca 6 hodinách týdně. Vyučovalo se i v neděli. K tomu srv. Zdeněk Černošský, *Vývoj učňovského školství v Československu*, Praha 1973, s. 33.

⁹ Na přelomu 19. a 20. století navštěvovalo pokračovací školy cca 60% učňů, značná část však nepravidelně. K tomu srv. Zdeněk Černošský, *Vývoj učňovského školství v Československu*, Praha 1973, s. 37-38.

¹⁰ Jednalo se o průmyslové školy strojní, stavební, později elektrotechnické a chemicko-technologické. Vyšší střední školy navštěvovali žáci měšťanských škol a nižších středních škol.

čtyřleté odborné školy¹² a na pokračovací živnostenské školy¹³, které žáci navštěvovali vedle vlastního poměru učně¹⁴. Pokračovací živnostenské školy¹⁵ si kladly za cíl rozvinout praktické dovednosti pro dělnické profese, zatímco průmyslové a odborné školy kladly nároky na studenty ve směru využití „vědeckých a technických pokroků“¹⁶ v jejich budoucí průmyslové praxi. Počet studentů průmyslových škol se v republice zdvojnásobil oproti stavu před válkou. Přitom výrazně narostl počet slovenských studentů až třikrát, dále počet českých studentů a německých studentů o 20%. Na mistrovských průmyslových školách se počet studentů zdvojnásobil – počet českých a slovenských studentů se více než zdvojnásobil a počet německých studentů mírně klesl¹⁷. Průmyslové a odborné školství zůstalo pod ministerstvem školství, kde bylo zřízeno třetí oddělení pro vedení těchto škol. Ve dvacátých letech 20. století byly revidovány a upraveny osnovy odborných škol, aby odpovídaly především nárokům měnící se praxe a „neodvykaly“ studenty spojitosti s praxí. Podíl všeobecně vzdělávacích předmětů byl oproti odborným výrazně nižší. Specializace v odborné oblasti byla intenzivnější ve třetím a čtvrtém ročníku. Povinně se vyučovalo vyučovacím jazyku, na českých školách německému jazyku a naopak, zeměpis, dějepis a občanská nauka byly spojeny s národním hospodářstvím v jeden předmět, dále byl kladen důraz na matematiku, fyziku, chemii, rýsování, technické kreslení a dílny. Další předměty odpovídaly zaměření průmyslové školy. Například na škole strojní se jednalo o technické kreslení, strojové části, mechanickou technologii, statiku a dynamiku, nauku o pružnosti a pevnosti, elektrotechniku, vodní stroje, tepelné stroje, zdvihadla, kalkulaci a organizaci výroby, zařízení a provoz strojů, encyklopedii stavitelství, vyměřování a laboratoř, či zdravotnictví. Na elektrotechnických školách se jednalo o teoretickou elektrotechniku, stavbu elektrických strojů, elektrické měření s laboratoří, instalaci elektrických sítí, elektrické dráhy, telegrafii s telefonii, elektrochemii. Na stavebních průmyslových školách se jednalo o stavební mechaniku, silniční stavby, železniční stavby, geodézii. Na chemických průmyslových školách bylo vyučováno odborným disciplínám jako všeobecná a speciální chemická technologie, laboratoře, chemické rozborů kvalitativní a kvantitativní¹⁸. Studia na průmyslové škole mohla být zakončena maturitní zkouškou – písemnou z vyučovacího jazyka a

¹¹ Kromě zaměření obdobnému u škol průmyslových byly zřizovány ještě průmyslové mistrovské školy se zaměřením na tesařství, truhlářství, hutnictví, školy pro drogisty. K tomu srv. Arnošt Rosa – Jaroslav Jindra, *Průmyslové a odborné školství v Republice československé*, Praha 1928, s. 25.

¹² Po absolutoriu mistrovské školy získali absolventi tzv. vysvědčení na odchodnou, které je opravňovalo k výkonu živnosti v daném oboru či ke speciálním činnostem v daném oboru. Dvouleté odborné školy byly zřizovány většinou při průmyslových školách. Potom absolventi získali jak kvalitnější teoretické vzdělání, tak i praktický dílenský výcvik. K tomu srv. Zdeněk Černožský, *Vývoj učňovského školství v Československu*, Praha 1973, s. 49.

¹³ Na základě živnostenského zákona č. 259/1924 Sb. z. a n. z 10. října 1924 se používal pro pokračovací školy rovněž název učňovská škola.

¹⁴ Učební doba byla stanovena smlouvou mezi učněm a společenstvím či majitelem živnosti na 2-4 roky. Tato doba byla stanovena již živnostenským zákonem z roku 1859 a potvrzena v živnostenském zákoně z roku 1924.

¹⁵ Pokračovací živnostenské školy byly buď přičleněny k odborným či průmyslovým školám, nebo fungovaly samostatně. Přičleněné pokračovací živnostenské školy měly zpravidla vyšší úroveň, neboť mohly využít materiálního i personálního zázemí odborných škol. K tomu srv. Zdeněk Černožský, *Vývoj učňovského školství v Československu*, Praha 1973, s. 48.

¹⁶ Arnošt Rosa, Průmyslové a odborné školy, in: Zdeněk Tobolka (ed.), *Politika, část II/III*, Praha 1925, s. 115.

¹⁷ Data čerpám od Arnošt Rosa – Jaroslav Jindra, *Průmyslové a odborné školství v Republice československé*, Praha 1928, s. 45-46.

¹⁸ Arnošt Rosa – Jaroslav Jindra, *Průmyslové a odborné školství v Republice československé*, Praha 1928, s. 27.

odborných předmětů (včetně zkoušky laboratorní) a dále z ústní zkoušky z trojice odborných předmětů. Zkouška opravňovala k dalšímu studiu na vybraných odborných vysokých školách a k získání koncesí pro praxi.

Z odborných škol¹⁹ byly zastoupeny školy textilní, hornické, sklářské, prádelnické, krejčovské, knihařské, grafické, školy pro porcelánový průmysl, technologické (strojnické, mlynářské, pivovarské, koželužské), umělecko-průmyslové školy (sochařské a kamenické, zpracování kovů); dále byly zřizovány odborné dívčí školy rodinné (většinou dvouleté), pokračovací dívčí školy a vyšší odborné školy pro ženská hospodářská povolání. Odborné školy přijímaly povětšinou absolventy měšťanských škol, případně i starší žáky již vyučené a s praxí, kteří se v daném oboru chtěli zdokonalit²⁰.

Odborné školství na Slovensku po vzniku státu prakticky neexistovalo, až na několik škol vyučujících v maďarském jazyce. Mistrovské průmyslové školy byly na Slovensku a Podkarpatské Rusi zakládány jen obtížně, neboť chyběl vyučený dorost, který by usiloval o prohloubení odborného vzdělání. Proto na Slovensku a Podkarpatské Rusi vznikaly především tzv. učební dílny, které vedly k propojení vyučení a odborného vzdělání na úrovni odborných pokračovacích škol²¹.

Studenti středních průmyslových a odborných škol měli k dispozici internáty a domovy mládeže. Stát se zabíral systémem zdravotní kontroly mládeže. Vznikaly mnohé podpůrné spolky, především pro chudé studenty. Stát vynakládal nemalé finanční prostředky rovněž na stipendia – pro žáky pocházející ze vzdálenějších míst od školy, pro absolventy pokračovacích škol a pro žáky chudé. O stipendiích a dalších finančních žákovských podporách rozhodoval ředitel školy.

Živnostenské pokračovací školy zažívaly v první československé republice značný kvantitativní růst a jejich počet se v třicátých letech 20. století ztrojnásobil, počet žactva zdvojnásobil oproti počtu v roce 1918. Na Podkarpatské Rusi byly dané školy zřizovány prakticky nově, neboť před vznikem státu zde neexistovaly²². Živnostenské pokračovací školy byly dvojího druhu. Buď se jednalo o školy všeobecné, nebo odborné. Všeobecné pokračovací živnostenské školy byly povinné pro učně. Docházka trvala 2-3 roky, byla bezplatná. Výuka probíhala po sedm měsíců od 1. října do 30. dubna osm hodin týdně. Výuka se konala odpoledne do 18 hodin. Školy byly zřizovány při obecných či měšťanských školách. Pokud se sešlo více učňů stejného zaměření, tvořily se společné skupiny. Odborné pokračovací živnostenské školy byly zakládány tam, kde to umožňovaly podmínky pro skupinu učňů stejného zaměření a vzdělávací obsah toto zaměření odrážel. Vedle osmi hodin

¹⁹ Odborné školy byly určeny především mládeži s měšťanskou školou, která nebyla v učení.

²⁰ K tomu srv. Zdeněk Černohorský, *Vývoj učňovského školství v Československu*, Praha 1973, s. 49.

²¹ V roce 1919 vznikla v Bratislavě vyšší průmyslová škola, v roce 1919 v Prešově mistrovská škola stavební a v Košicích vyšší strojnická škola s třídami ve slovenském i maďarském vyučovacím jazyku. Odborné školy (zámečnická v Báňské Bystřici, tkalcovská v Kežmaroku, dřevařská v Prešově a Spišské Nové Vsi) byly zreorganizovány a personálně posíleny s pomocí českých učitelů. V roce 1924 byla průmyslová škola v Bratislavě doplněna o mistrovskou průmyslovou školu. K tomu srv. Arnošt Rosa – Jaroslav Jindra, *Průmyslové a odborné školství v Republice československé*, Praha 1928, s. 19-20.

²² K tomu Arnošt Rosa – Jaroslav Jindra, *Průmyslové a odborné školství v Republice československé*, Praha 1928, s. 21 a 47.

výuky se vyučovalo i v dílnách a počet hodin tak stoupal na 10-14 hodin týdně. Školy byly zakládány při průmyslových či odborných ústavech. Rozlišovalo se na 60 různých odvětví pokračovacích odborných živnostenských škol. Na školách vyučovali odborní učitelé i zástupci odborné praxe.

Kvalitativní změny v obsahu výuky a v didaktických přístupech uplatňovaných v rámci nejen pokračovacích škol přinesly výsledky jednání Komise pro úpravu učebních osnov živnostenských pokračovacích škol, která působila po roce 1928 na ministerstvu školství a po dvou letech byla nahrazena Komisí pro didaktickou reformu živnostenských pokračovacích (učňovských) škol. Jejím úkolem bylo, mimo jiné, vypracování nových učebních osnov a úpravy vzdělávání učitelů pokračovacích škol. Komise pracovala pod vedením vládního rady Arnošta Rosy, který usiloval o reformu pokračovacích škol v duchu jejich přiblížení k odborným školám a opuštění jejich koncepce jako škol prohlubujících zejména obecné vzdělání ze škol obecných či měšťanských. Pokračovací školy tak měly být článkem školské soustavy po školách obecných a měšťanských²³. Přestože se nepodařilo zařadit pokračovací školy jako plnohodnotnou součást školské soustavy, jelikož na ně povětšinou nenavazovaly žádné další školské stupně, byly vydány v roce 1930 nové rámcové osnovy, které zdůrazňovaly odborný charakter pokračovacích škol, jejich propojenost s praxí, jejich vybavenost dílnami a pomůckami, činnostní charakter výuky. Osnovy stanovily šest skupin (dle nejdůležitějších živností²⁴), v nichž mohlo být vedeno odborné vzdělání (stanovené na 8 hodin týdně²⁵). Bylo usilováno, aby žáci pokračovacích škol byli děleni do tříd či alespoň skupin dle jednoho ze šesti zaměření. I když se nepodařilo propojit výcvik učňů u mistra s jejich návštěvou pokračovacích škol, došlo k přiblížení obou součástí odborného vzdělání a ke zkvalitnění jeho odborně teoretické části. Významný posun v odborné přípravě zaujal v roce 1933 zřízený Ústřední psychotechnický ústav²⁶, který svojí činností přispíval k reformě odborného vzdělání – zejména odborného výcviku, koncepci dílenského výcviku a otázce cvičných prací.

Zemědělské školství

Zemědělské školství navázalo v ČSR na bohatou tradici předválečného odborného zemědělského školství, kdy fungovaly rolnické školy, tzv. zimní hospodářské školy, hospodyňské školy pro dívky, ovocnicko-vinařské a zahradnické školy, vyšší hospodářské školy (často dvouleté, později i tříleté, jako základ budoucího středního zemědělského školství)²⁷. Jejich chod souvisel s rozvojem zemědělské výroby v českých zemích a s osvětovou činností mnoha spolků a společností. Zemědělské školství bylo řízeno a

²³ K tomu srv. Zdeněk Černošský, *Vývoj učňovského školství v Československu*, Praha 1973, s. 53.

²⁴ Jednalo se o následující skupiny: kovožpracující, stavební a dřevodělné, umělecké, oděvní, potravinářské, obchodní. K tomu srv. Zdeněk Černošský, *Vývoj učňovského školství v Československu*, Praha 1973, s. 55.

²⁵ Nemělo se vyučovat po 18 hodině, avšak reálně bylo nařízení často obcházeno či porušováno.

²⁶ K činnosti psychotechnického ústavu srv. Helena Janderová. Psychotechnický ústav, in: Emílie Těšínská – Jan Janko, *Technokracie v českých zemích (1900-1950)*, Praha 1999, s. 135 - 143.

²⁷ K tomu srv. Edvard Reich, *Zemědělské školství a vyučování v ČSR*. In: Zdeněk Tobolka (ed.), *Politika, část II/III*, Praha 1925, s. 89-91.

spravováno na základě zákona č. 281 Sb. z. a n. z 9. dubna 1920²⁸. Na jeho základě bylo školství v působnosti prvního odboru na ministerstvu zemědělství²⁹ (tzv. školský odbor), kde bylo řízeno odborovým radou dr. Edvardem Reichem (1885-1943). V letech 1919-1923 se konalo pět významných konferencí, v jejichž rámci se diskutovalo o budoucnosti zemědělského vzdělání v ČSR, a které měly přímý dopad na změny ve vyučovacím obsahu zemědělských škol i na samotnou soustavu zemědělského školství v ČSR.³⁰ Po vzniku státu byly školy (až na výjimky) převedeny ze soukromých rukou do státních, zemských či obecních a na Slovensku do státní správy³¹.

Po vzniku ČSR byly tříleté odborné hospodářské školy většinou přeměněny v čtyřleté střední hospodářské školy a při nich byly zřizovány tzv. školní závody či statky vybavené speciálními pomůckami a nástroji (za účelem demonstračně-praktickým, ale i pokusně pokrokovým). Žáci byli na střední hospodářské školy přijímáni na základě přijímacích zkoušek³² z vyučovacího jazyka, počtu a měřiv³³. Do ročníku se přijímalo 30 žáků, výjimečně až 35 žáků. Přijímány mohly být i dívky, ale jen v omezeném počtu, aby neobsazovaly místa chlapcům. (Doporučovalo se přijímat do počtu pěti žákyň, případně i více, pokud byla volná kapacita.³⁴) Studijní plány středních zemědělských škol byly po roce 1918, po dlouhých reformních diskusích učitelů a ředitelů těchto škol, reformovány tak, aby vedle předmětů všeobecného vzdělání (vyučovací jazyk, německý jazyk, zeměpis, dějepis, zdravotvěda, etika a občanská nauka) zahrnovaly i předměty základní (matematika, geometrie, geodézie, fyzika, meteorologie a klimatologie, chemie, mineralogie, geologie a pedologie, botanika, zoologie, národní hospodářství) a předměty odborné (agrikulturní chemie, patologie rostlin, anatomie a fyziologie domácích zvířat, nauka o pěstování rostlin, zahradnictví, lesnictví, nauka o chovu domácích zvířat, mlékařství, zvěrolékařství, zemědělská správověda, zemědělské účetnictví, meliorace, zemědělské stavitelství a strojnictví, technologie, zemědělské družstevnictví, zemědělské právo, statistika, obchodní nauka zemědělská). K těmto předmětům přibýly i nepovinné předměty (francouzský či anglický jazyk, tělocvik, hudba a zpěv či stenografie) a především praxe a různá praktická cvičení doplňující odborné předměty. Celkem se jednalo o minimálně jeden půlden týdně praxe. Vedle těchto ústavů fungovaly rovněž speciální zemědělské školy – vyšší družstevní škola v Praze, mlékařské a mlékařsko-sýrařské (české v Plzni a Kroměříži, německá ve Frýdlantě), chmelářsko-zelinářská (německá v Žatci), lukařské (česká ve Vysokém Mýtě a německá v Chebu), rybářská (Vodňany), semenářsko-zelinářská (Čáslav), či drůbežářská (Potštýn) a lihovarnická (Praha Vinohrady)³⁵, školy

²⁸ Ke správě zemědělského školství srv. Edvard Reich, *Zemědělské školství a vyučování v republice Československé r. 1920*, Praha 1921, s. 33-44.

²⁹ V protektorátu přešlo zemědělské školství vládním nařízením z 15.6. 1942 pod správu ministerstva školství, kde setrvalo až do roku 1948.

³⁰ Josef Rozman, *A zapomínat se nemá*, Moravská Třebová 2014, s. 19.

³¹ Edvard Reich, *Zemědělská výchova (školství, vyučování a literatura) v Československé republice*, Praha 1925, s. 19.

³² K tomu srv. František Čvančara, *Zemědělské školství v Československé republice*, Praha 1922, s. 14.

³³ Na střední hospodářské školy se mohli hlásit absolventi nižších středních škol (Ti, kteří prospěli ve čtvrtém ročníku s vyznamenáním, byli osvobozeni od přijímacích zkoušek.), dále absolventi měšťanek a případně i dvouletých rolnických škol, které absolvovali uchazeči po splnění školní povinnosti.

³⁴ František Čvančara, *Zemědělské školství v Československé republice*, Praha 1922, s. 15.

³⁵ Edvard Reich, *Zemědělské školství a vyučování v ČSR*. in: Zdeněk Tobolka (ed.), *Politika, část III/III*, Praha 1925, s. 95-96.

zahradnicko-ovocnicko-vinařské (2 v pozici středních škol- česká v Mělníce a německá v Lednici, zbylé jako nižší školy). Počet zemědělských středních škol v ČSR vzrostl cca o 25%.

Dynamičtější nárůst počtu škol až o 50% zaznamenaly především odborné nižší hospodářské školy zřízené na základě zákona č. 75/1920 Sb. z. a n. z 29. ledna 1920. Jednalo se o rolnické školy (dvouleté) a o zimní hospodářské školy. Rolnické školy³⁶ připravovaly mládež pro roli samostatných podnikatelů pro menší a střední statky. Při rolnických školách, kladoucích důraz na praktické hospodářské vzdělání, byly zřizovány zemědělské podniky střední velikosti. Kromě řádných učitelů na rolnických školách vyučovali i odborníci z praxe – lesníci, zvěrolékaři, právníci, ale i řemeslníci při vyučování pracím řemeslným jako kolářství, truhlářství, košíkářství, kartáčnictví či sedlářství. V období první československé republiky vznikaly rovněž jednoleté rolnické školy. Při rolnických školách byly často zřizovány i internáty, aby je mohla navštěvovat mládež ze vzdálenějších míst venkova. Zimní hospodářské školy navštěvovalo ve dvacátých letech 20. století až 42% všech žáků zemědělských škol³⁷. Určeny byly mládeži, která z různých důvodů (nemajetnost, práce na domácím hospodářství, vzdálenost bydliště aj.) nemohla navštěvovat rolnické školy. Vyučovalo se pouze 5 či 6 měsíců (vyučovalo se od 1.11. do 31.3. či 30.4.) v zimním období, a proto se jednalo především o teoretické vzdělání a méně o praktické nabývání zkušeností. Praxi nabývali žáci ve zbylých měsících v rámci svého pracovního zařazení na venkově. Týdně se vyučovalo 33-36 hodin (náboženství, občanská výchova, vyučovací jazyk, vlastivěda a zemědělská statistika, měřičtví, kreslení, tělověda a zdravotní péče, přírodopis, silozpyt, nauka o povětrnosti, lučba a technologie, pěstování rostlin, chov hospodářských zvířat, zvěrolékařství a podkovářství, národní hospodářství, správověda a účetnictví, družstevnictví, krasopis, nauky spjaté s krajem a praktická cvičení; nepovinně pak tělocvik a zpěv).

Vedle středních a nižších hospodářských škol byly zakládány tzv. hospodyňské školy pro dívky jako školy střední (tříletá česká v Chrudimi a německá v Kadani), ale častěji jako nižší dvouleté či jednoleté a jako letní hospodyňské běhy. Hospodyňské školy navštěvovalo až 20% všeho žactva zemědělských škol a dívky z venkova o ně jevily značný zájem. Hospodyňské střední školy pro dívky byly zřizovány při středních hospodářských školách a jejich cílem bylo připravit dívky na pomoc při vedení středního či většího zemědělského podniku mužem či na samostatné vedení statku³⁸. Současně se zde vzdělávaly kandidátky učitelství na nižších hospodyňských školách. Jednoroční hospodyňské školy vzdělávaly dívky k vedení „rolnické domácnosti“ (vaření, ruční práce, vedení domácnosti, chov zvířat, pěstování hospodářských rostlin aj.). Vedle jednoročních škol si mohly dívky vybrat i hospodyňskou školu o dvou pololetních bězích. Pak se vzdělávaly ne 10, ale 5 měsíců, v běhu, který si vybraly. Vedle toho se nabízelo studium i letních hospodyňských běhů, kde se vyučovalo podobným cílům jako na jednoročních hospodyňských školách, ale praktické zaměření se vztahovalo k roční

³⁶ K tomu srv. Edvard Reich, *Zemědělské školství a vyučování v ČSR*. in: Zdeněk Tobolka (ed.), *Politika, část II/III*, Praha 1925, s. 99. Rolnické dvouleté školy přijímaly zpravidla žáky po 8 letech obecné školy či po škole měšťanské. Absolventi rolnických dvouletých škol, kteří prokázali studijní předpoklady, mohli pokračovat po úspěšném složení přijímacích zkoušek na čtyřletých středních hospodářských školách.

³⁷ František Čvančara, *Zemědělské školství v Československé republice*, Praha 1922, s. 19.

³⁸ František Čvančara, *Zemědělské školství v Československé republice*, Praha 1922, s. 22.

době, kdy běhy probíhaly. Letní hospodyňské běhy byly zakládány při zimních hospodářských školách a jen v Čechách.

Nově vznikly v Československo tzv. hospodářské lidové školy určené mládeži ve věku 14-16 let po vychození obecné školy³⁹. Zřizovány byly především na venkově, často při školách obecných⁴⁰. Školy nekladly důraz na odborné znalosti (jak by mohlo vyplývat z názvu škol), ale na pokračující všeobecné vzdělání (pokračující a navazující na ukončené základní vzdělání v obecné škole). Počet těchto škol narostl z 50 škol v roce 1918/19 na 593 v roce 1923. Školy byly zřizovány na základě zákona čis. 75 Sb. z. a n. z 29. ledna 1920. Byly fakultativní, ale pokud byly založeny, pak se staly povinnými pro mládež mezi 14. až 16. rokem žijící v obvodu do 6 km od školy, pokud nenavštěvovala jiné školy. Škola měla mimo jiné vzbudit zájem o odborné vzdělání, kterého mohla mládež po návštěvě škol lidových hospodářských nabýt v nižších hospodářských školách. Lidové hospodářské školy tedy neměly nahrazovat odborné zimní hospodářské školy či letní hospodyňské běhy. Lidové hospodářské školy byly dvouleté a neměly zpravidla vlastní budovy, ale měly k dispozici školní zahradu či tzv. zkušební pole. Vyučovalo se zpravidla 8-9 hodin týdně (vyučovací jazyk, počty, občanská nauka, základy přírodovědecké a národohospodářské, domácí hospodářství a vychovatelství, zdravotvída a tělocvik⁴¹). Školy byly zejména chlapecké či koedukované.

Speciální kapitolou bylo zřizování zemědělských škol na Slovensku a Podkarpatské Rusi. Přestože v těchto zemích patřilo zemědělství k hlavním odvětvím hospodářství, nedosahovalo zde zemědělské odborné školství patřičného vývoje. Na Podkarpatské Rusi v roce 1918 nenacházíme prakticky žádné odborné hospodářské školy a všechny tak byly založeny nově až po roce 1918. Jednalo se především o jedno či dvouleté hospodářské školy a speciální kurzy, jejichž cílem bylo rychle vzdělat zemědělský dorost v základech hospodaření. V roce 1931 na Podkarpatské Rusi existovaly čtyři školy se čtyřmi třídami – 1 odborná hospodářská, 2 jednorocní a 1 pro lesní hajné. Na Slovensku se jednalo o celkem 30 zemědělských škol s 45 třídami. Oproti roku 1918 se na Slovensku v roce 1931 jednalo o čtyřnásobný nárůst počtu zemědělských škol⁴².

Samostatnou kapitolu tvořily lesnické školy, rovněž na různé úrovni velmi rozvinuté již před vznikem státu. Po vzniku státu fungovaly čtyřleté lesnické střední školy, nižší lesnické školy (většinou dvouleté) a jednoleté školy hájenské. Lesnické školy byly před rokem 1918 většinou soukromé, což se projevilo i v jejich různorodém obsahovém zaměření. Po vzniku republiky došlo k jejich postátnění a rovněž sjednocení ve vyučovacím obsahu. Přijímání byli na základě přijímací zkoušky (vyučovací jazyk, aritmetika, geometrie) studenti nižších středních škol či škol měšťanských. Zájem byl o lesnické školy značný a převyšoval mnohdy počet volných studijních míst. Vyučovalo se teoretickým předmětům (vyučovací jazyk, německý

³⁹ Edvard Reich, *Zemědělské školství a vyučování v ČSR*. In: Zdeněk Tobolka (ed.), *Politika část II/III*. Praha 1925, s. 101-102.

⁴⁰ Edvard Reich, *Zemědělská výchova (školství, vyučování a literatura) v Československé republice*, Praha 1925, s. 14.

⁴¹ František Čvančara, *Zemědělské školství v Československé republice*, Praha 1922, s. 29.

⁴² K tomu srv. Bohumil Vláčil, *Zřizování zemědělských škol v zemi Slovenské a Podkarpatské*, in: Edvard Reich – Václav Škoda (eds.), *Zemědělská osvěta v R.Č.S.*, Praha 1931, s. 30-34.

jazyk, občanská výchova, vlastivěda, zdravotěda, aritmetika, algebra, geometrie, fyzika, chemie, botanika, zoologie, národní hospodářství) a předmětům odborným (lesnická botanika, myslivost, klimatologie a les, pěstění lesa, lesní těžba, ochrana lesa, lesní a honební zákony, lesnické účetnictví, rybářství a včelařství, obchodní nauka lesnická, lesnická geodézie). Ke škole patřilo i školní polesí. Studenti měli k dispozici internáty. Jednoleté hájenské školy připravovaly lesnické pomocníky a hajné. Důraz byl na praktickém vzdělání v lesních školkách, oborách, polesí. Vyučovalo se 24 hodin týdně a dva dny byly věnovány praxi. Přijímání byli i uchazeči s obecnou školou, kterým muselo být nejméně 18 let a nejvíce 30 let a museli doložit lesnickou praxi.

Cílem rozvoje zemědělského školství však nebylo jen navyšování počtu škol různého stupně, ale i příprava speciálních učebnic (které se chopilo ministerstvo zemědělství), pomůcek, obrazů, diapositivů, ale i školních filmů⁴³. V roce 1923 byl zřízen pod vedením ing. Františka Čvančary filmový archiv ministerstva zemědělství, který měl mimo jiné vyrábět, shromažďovat a půjčovat vizuální pomůcky zemědělským školám. Vedle toho se ministerstvo zemědělství snažilo o bohatou ediční činnost, organizovalo odborné konference a kurzy (odborné i didaktické) pro učitelstvo zemědělských škol. V meziválečném období se jich konalo přibližně 40 a přednášeli zde jak odborníci ze zemědělské praxe, tak i vysokoškolsí učitelé (prof. O. Kádner, prof. O. Chlup, prof. J. Uher), dále učitelé učitelských ústavů a inspektoři. Rovněž učitelé zemědělských škol byli velmi aktivní v rámci lidové osvěty a pořádali jak přednášky⁴⁴, tak i speciální odborné poradenství pro širší rolnickou veřejnost⁴⁵. Vedle toho poskytovalo ministerstvo zemědělství i speciální cestovní stipendia, v jejichž rámci se účastníci seznámili s vedením a rozvojem zemědělského školství v cizině⁴⁶. Časté byly rovněž návštěvy zahraničních odborníků na našich zemědělských školách a zahraniční exkurze u nás⁴⁷. Z hlediska osvěty nebyla podstatná jen role škol, ministerstva zemědělství ale i Zemědělské jednoty a Domu zemědělské osvěty v Praze⁴⁸, kde od roku 1925 sídlila Československá zemědělská akademie, Ústřední slovanská zemědělská knihovna, pedagogický seminář pro učitele zemědělských škol, stálá výstava učebních pomůcek pro zemědělské školy, četné přednáškové a konferenční sály. Učitelstvo zemědělských škol bylo aktivní v rámci Pedagogické společnosti zemědělské se sídlem v Praze a vydávalo časopisy *Zemědělský pokrok* s přílohou *Zemědělská škola*. V rámci společnosti učitelstvo řešilo jak reformně didaktické otázky, tak obsahově vzdělávací problémy zemědělských škol⁴⁹.

V období protektorátu přešli do odborných středních škol, ale i nižších odborných škol mnozí studenti gymnázií a reálků či učitelských ústavů. Početně tak odborné školství v protektorátu vzdělávalo větší počet mladistvých, než tomu bylo před válkou – týkalo se jak průmyslového,

⁴³ V roce 1938 disponoval archiv s 456 filmy – 308 českých a 148 německých. K tomu srv. Josef Rozman, *A zapomínat se nemá*, Moravská Třebová 2014, s. 23.

⁴⁴ K tomu srv. Edvard Reich, *Zemědělské školy a osvětová práce*, Praha 1932, s. 49-64.

⁴⁵ K osvětové činnosti zemědělských škol srv. příspěvky v souborné publikaci Edvard Reich – Václav Škoda (eds.), *Zemědělské školy ve službě veřejnosti*, Praha 1931.

⁴⁶ K mnoha reflexím ze zahraničních cest srv. Josef Marek, *Země vzorného zemědělství*, Praha 1926.

⁴⁷ K tomu srv. Josef Rozman, *Naše zemědělské školství neznalo hranic*, Praha 2009, s. 12-14.

⁴⁸ Stavba architekta J. Gočára sídlí v Slezské ulici 6 v Praze a dodnes slouží k vzdělávací a osvětové činnosti ministerstva školství.

⁴⁹ K tomu srv. *Malá encyklopedie zemědělství*, Praha 1937, s. 795.

tak i zemědělského školství⁵⁰. Přitom je nutno zdůraznit, že se jednalo především o školy pokračovací a nižší hospodářské školy. Vyšší odborné školy byly naopak tlumeny. Zemědělské školství pořádalo značný počet abiturientských kurzů pro absolventy gymnázií a reálků, kteří nemohli po uzavření vysokých škol nejen studovat, ale ve válečném hospodářství nenacházeli rovněž pracovní pozice odpovídající jejich dosaženému vzdělání⁵¹.

Zaměření mnoha odborných škol a tzv. učňovských škol však podléhalo požadavkům válečného hospodářství. Vedle učňovských škol vznikly i tzv. závodní učňovské školy při továrnách, které měly stejné podmínky jako veřejné učňovské školy. Početně rostly učňovské školy při větších závodech či továrnách. Rovněž se prosazoval odborný charakter pokračovacích škol a poklesl jejich všeobecně vzdělávací úkol jako škol pokračovacích. Podobně bylo zájmem okupačních orgánů, aby zemědělská produkce byla intenzivní a sloužila potřebám říše.

V letech 1945-48 nebyl vzdělávací systém odborného a učňovského školství změněn. Nadále tak fungoval systém prvorepublikový a to až do přijetí zákona o základní úpravě jednotného školství z dubna 1948. Po roce 1945 však došlo ke změnám ve struktuře průmyslu, k první vlně znárodnování, což s sebou neslo dopady v odborné učňovské přípravě. Diskutována byla reforma odborného a především učňovského školství, které se mělo stát III. stupněm školské soustavy⁵². Požadovány byly i změny sociálního postavení učňů a jejich existenčního zabezpečení v nových hospodářských poměrech státu. V roce 1946 byly pro učňovské školy (nově označované jako základní odborné školy) vydány nové osnovy, které mimo jiné navyšovaly počet hodin na 16 hodin za týden.

Oblast zemědělského školství zůstala po roce 1945 pod správou ministerstva školství (kam zemědělské školy přešly v roce 1942). Zemědělské školy s německou vyučovací řečí byly uzavřeny a staly se z velké části školami s českou vyučovací řečí. Zájem o studium na vyšších zemědělských školách byl po válce značný⁵³. Uchazeči tak byli přijímáni po úspěšném vykonání přijímacích zkoušek. Vzrostl rovněž počet víceletých rolnických škol. Po válce se přestalo užívat názvu hospodářské školy a používal se název zemědělské školy. Po roce 1945 nebyly obnoveny zimní a letní hospodyňské školy, které byly zrušeny za protektorátu. K podstatnějším změnám v struktuře zemědělského školství však nedošlo.

⁵⁰ K tomu srv. Zdeněk Černožorský, *Dějiny zemědělského školství v Československu*, Praha 1980, s. 81.

⁵¹ K tomu srv. Zdeněk Černožorský, *Dějiny zemědělského školství v Československu*, Praha 1980, s. 76.

⁵² Reformní návrhy byl promýšleny mimo jiné v rámci nově zřízeného Výzkumného ústavu pedagogického, kde vzniklo i oddělení pro učňovské školství.

⁵³ K tomu srv. Zdeněk Černožorský, *Dějiny zemědělského školství v Československu*, Praha 1980, s. 96.

PRACOVNÍ LIST

Mládežnické organizace v ČSR v letech 1918-38

T.Kasper

Prostudujte níže uvedený text k mládežnickému hnutí v meziválečné ČSR, který je připraven pro publikaci Dějiny zemí Koruny české. Díl vzdělanost v nakladatelství Paseka a zpracujte úkoly.

1. Uveďte hlavní mládežnické organizace v meziválečné ČSR a charakterizujte jejich programové zaměření.

<ul style="list-style-type: none">• ...•••
--

2. Porovnejte strukturu a ideové zaměření českých mládežnických organizací s německými. Využijte k vypracování úkolu i text k pracovnímu listu německé mládežnické hnutí v meziválečné ČSR, který máte v této opoře rovněž k dispozici.

<ul style="list-style-type: none">• ...•••
--

Mládežnické organizace v letech 1918-38 v ČSR

Tomáš Kasper

Mládežnické organizace patřily v českých zemích k důležitému institutu výchovy mladistvých v období první republiky¹. Jejich činnost navazovala na organizace založené mnohdy na konci 19. století či na počátku 20. století a odrážela nejen různorodost v oblasti aktivit, zájmů a činností, kterým se mládež věnovala, ale byla rovněž odrazem různorodého světonázorového zaměření mládeže ve sledovaném období. Podstatnou roli v programovém zaměření mládežnických organizací sehrála i národnost. V českých zemích se výrazněji lišilo zaměření především českých a německých organizací. Souhrnně můžeme říci, že české mládežnické organizace se v období první republiky mnohdy pojímaly jako výsledek úspěšného národního snažení i česko-německého soupeření v oblasti výchovy završené vznikem Československa. Zato německé organizace se se státem neztotožnily zcela, nebo jen částečně a pokud ano, tak jen pomalu. Jejich činnost v ČSR měla být, dle nich samotných, výrazně pozmeněna, neboť nedokázaly zabránit ztrátě německé kulturní dominance a politickým a společenským změnám, které po roce 1918 v českých zemích nastaly.

Samostatný československý stát byl v řadách české mládeže pojímán jako jistý „závazek“ a činnosti mládežnických organizací měly podporovat jeho ideové občanské zázemí. V očích české mládeže se jednalo především o stát československý a i z tohoto důvodu se apel na národní výchovu, národní sebevědomí mládeže stal důležitým aspektem výchovné činnosti mládežnických organizací. Programové vymezení mládežnických spolků se tak odkazovalo na „dědictví“ z období monarchie a podtrhlo takové činnosti, které odpovídaly společensko-politickým změnám s ohledem na vznik demokratického státu – samostatné československé republiky.

Německé mládežnické spolky se po roce 1918 ocitly ve výrazně odlišné situaci než před válkou. Rozpad monarchie a vznik československého státu pro ně znamenal otřes jejich německo-rakouské identity a jen stěží se ztotožňovaly s novým státním útvarem, který navíc mnohdy pojímaly jako „ohrožení“ jejich národní existence. České národně občanské hnutí konce 19. století a předválečný vzestup českého kulturního, vědeckého života interpretovaly německé mládežnické organizace jako hlavního „viníka“ národního úspěchu Čechů v podobě nového československého státu. Odpovědí tak mělo být spojení německých kulturních organizací a spolků, mládežnické nevyjímaje, které mělo po roce 1918 posílit nově se utvářející sudetoněmeckou identitu. Ta se měla stát hlavní silou Němců v ČSR při prosazování jejich národních a společensko-politických požadavků. Nikoli liberální soutěž politických stran, ale především národovecky silné a sjednocené německé organizace měly být cestou k národně a politicky čilému životu. Mnozí představitelé německých mládežnických organizací tak popírali východiska moderní liberální demokracie a soutěže politických stran a uchýlovali se k podpoře vlastní „třetí cesty“ při utváření německé společnosti v ČSR. Především nacionálně-konzervativní mládežnické spolky sázely na sudetoněmecké „nepolitické“ sjednocení mládeže, zatímco německá levicová mládež

¹ Následující podkapitola se věnuje českým a německým mládežnickým organizacím v období první československé republiky. Po roce 1938 byly německé organizace v župě Sudety rozpuštěny, zakázány či sjednoceny v Hitlerjugend. České organizace stály po roce 1938, respektive v protektorátu pod tlakem rozpuštění či násilného sjednocování. Většina z nich přerušila, ukončila svoji činnost či byla donucena fungovat od roku 1942 pod rouškou protektorátní organizace Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě kontrolované zejména nacistickou okupační mocí, i když oficiálně vedené kolaborantským ministrem školství E. Moravcem.

(komunistická a sociálně demokratická) hledaly řešení v internacionálním spojení mládeže. Přitom nutno podotknout, že především německá sociálně demokratická mládež po počátečním vlažném přijetí samostatného Československa dokázala najít vstřícný postoj k republice a spolupracovat s českou sociálně demokratickou mládeží na prosazování vlastního mládežnického programu a dokázala najít formy česko-německé mládežnické spolupráce.

Přehlédneme-li šíři mládežnických organizací v ČSR, ukazuje se jak na české, tak i na německé, případně židovské straně značný „ideový“ rozptyl. Mládežnické spolky byly orientovány liberálně, nacionálně konzervativně (měšťanská a rolnická mládež), socialisticky a komunisticky, křesťansky či jinak nábožensky. Má-li být podán přehled mládežnických spolků, bude se jednat jen o základní výčet těch nejvýznamnějších, které sehrávaly v tehdejší životě mladých významnou roli.

Na české straně se jednalo zejména o mládežnické organizace v rámci Sokola, dále o Svojsíkův² Svaz junáků - skautů Republiky československé³, o mládežnické organizace katolické tělovýchovné organizace Orla Československého⁴ či organizace katolických

² Antonín Benjamin Svojsík (1876-1938) byl od roku 1901 tělocvikářem na žižkovské reálce, aktivním sokolem. V roce 1911 se při cestě do Anglie seznamuje s hnutím skautingu, nadchne se jím a po návratu do Čech jej rozšiřuje. V roce 1911 zakládá první skautskou skupinu a iniciuje založení dalších, poté co nenašel se svými zásadami a myšlenkami vyslyšení v Sokolu. Překládá Baden Powellovu knihu *Scouting for Boys* a sám v roce 1912 vydává spis *Český skaut* a „bibli“ českého skautingu – *Základy junáctví*. A.B. Svojsík zde (i ve znaku junáků: lilie z kompasu a psi hlava jako Alšův znak Jiráskových Psohlavců, symbol chodské statečnosti a obrany hranic) spojuje cizí tradici skautingu B. Powella i lesní moudrosti E. T. Setona s českým národním etosem a myšlením a vytváří „českou verzi skautingu“ pod konceptem junáctví. V roce 1912 uspořádal A.B. Svojsík první velký tábor na Lipnici a podporoval vznik dalších junáckých družin mimo Prahu, které daly v červnu 1914 vzniknout spolku s vlastními stanovami a programem Junák- Český skaut. V roce 1915 vznikl i dívčí odbor Junáka. Spolek vydával od roku 1915 časopis *Junák*. Před 1. sv. válkou měl spolek cca 500 členů. V roce 1919 vznikl snahou A.B. Svojsíka Svaz junáků – skautů RČS jako nástupnická organizace spolku Junák – Český skaut. Záštitu nad Svojsíkovým Svazem převzal prezident republiky T.G. Masaryk a Svaz se stal členem Světové organizace skautského hnutí s centrem v Londýně pořádající mezinárodní skautské tábory Jamboree.

³ Svaz měl v roce 1919 cca. 8 000 členů, v roce 1938 až 61 500 členů. K tomu srv. *Ottův slovník naučný*.

Dodatky k dílu V/2, Praha 1998, s. 1268. Na Slovensku byl nejsilnější katolický skauting s 5000 členy. K tomu srv. Jiří Kössl – František Krátký – Jaroslav Marek, *Dějiny tělesné výchovy II*, Praha 1986, s. 143.

Po Mnichovu se konal v prosinci 1938 mimořádný sjezd, který měl vést ke spojení všech skautů ve spolku Junák. Poté, co v prosinci 1938 byly na Slovensku skautské oddíly rozpuštěny a slovenská vláda povolila pouze Hlinkovu mládež, byl v lednu 1939 ustanoven v Praze spolek Junák - ústředí junácké výchovy (zde spojeny oddíly Svazu, ČOJV, Ústředí katolických skautů českých a moravskoslezských, Svaz Švehlových junáků). Počet skautů klesl v druhé republice na 28 000. V nové organizaci se projevovaly jak dopady nacionalismu, tak i rasové nesnášenlivosti a vylučování židovských skautů, na druhé straně podpora skautů bez ohledu na rasovou či náboženskou příslušnost. V protektorátu se konaly tábory v roce 1939 a v roce 1940, ale již pod silnými dopady perzekuce gestapa. Dne 28.10. 1940 byl Junák v důsledku nařízení K.H. Franka rozpuštěn. Mnozí skauti byli činní v odboji a za svoji věrnost skautskému slibu položili život (zavražděno bylo či o život přišlo 600 československých skautů a skautek). Po válce byl Junák obnoven a v září 1945 se stal autonomním členem komunisty kontrolovaného Svazu české mládeže. Počet členů prudce narostl oproti stavu z roku 1938 a pohyboval se okolo 200 000 členů. Na přelomu roku 1947/48 se i v Junáku projevila celospolečenská krize. Komunisticky orientované křídlo Junáka se snažilo oslabit demokratické křídlo, po Únoru 1948 se podmanění Junáka komunistickou mocí již dělo v režii nově ustanoveného politického režimu. Úpadek Junáka pod vlivem komunistů, odchod velkého počtu členů, nemohl být zastaven. Pronásledování skautů komunisty a jejich perzekuce je důležitou kapitolou historie skautingu. K 1. 1. 1951 byla činnost Junáka oficiálně nařízením ÚV ČSM ukončena. K tomu srv. Roman Šantora (ed.), *Skautské století*, Praha 2012, s. 120-129, s. 140, s. 158-160. a dále *Historie skautingu*, Praha 1999, s. 32-36.

⁴ Katolický tělovýchovný spolek Orel vznikl v roce 1908. Po roce 1918 nesl název Československý Orel. V roce 1922 sdružoval spolek 122 000 členů a v roce 1935 až 142 000 příslušníků, z toho bylo 24 500 žáků, 26 500

mladých mužů YMCA a mladých katolických žen YWCA⁵, o mládež koncentrovanou v žakovských a dorosteneckých skupinách ve Svazu dělnických tělocvičných jednot (SDTJ)⁶ a v skautských skupinách SDTJ⁷ či o mládež v žakovských a dorosteneckých skupinách v komunisticky⁸ orientované Federaci dělnických tělocvičných jednot (FDJ, v roce 1926 přeměněné ve Federaci proletářské tělovýchovy -FPT)⁹, jejíž součástí byly od roku 1921

žáků, téměř 10 000 dorostenců a 10 000 dorostenek. Pro mládež byl vydáván časopis *Květy mládeži*. K tomu srv. *Ottův slovník naučný. Dodatky k dílu IV/2*, Praha 1998, s. 772.

⁵ Dohromady čítaly obě organizace v první republice cca. 20 000 členů. K tomu srv. Jiří Kössl – František Krátký – Jaroslav Marek, *Dějiny tělesné výchovy II*, Praha 1986, s. 144. Činnost YMCA navázala na předválečnou organizaci Spolek křesťanských mladíků, který vznikl v roce 1866 na popud aktivit pražského studenta Aloise Adolfa, jenž se zasazoval o šíření myšlenek anglické YMCA. Původní cíl duchovní obnovy se rozšířil o vzdělávací a společenskou funkci. Po roce 1918 měly ideje YMCA a YWCA mimo jiné podporu T. G. Masaryka a jeho dcery Alice Masarykové. YMCA sehrála důležitou roli v zahraničních legiích jako pomoc vojákům. V ČSR pořádala YMCA a YWCA přednášky, vzdělávací kurzy, akademie, koncerty, vydávala literaturu, dále se zasadila o tělesný rozvoj mládeže – pořádání táborů, zřizování tělocvičen a plováren, rozvoj sportů jako volejbal, basketbal či lukostřelba. K tomu srv. Pavel Kosatík, *Význam YMCA v dějinách Československa*, in: *YMCA v proměnách času*, Praha 2010, s. 11-12. a dále Tomáš Tlustý – Jan Štumbauer, *Tělesná výchova a sport v organizacích YMCA a YWCA v meziválečném Československu*, České Budějovice 2013, s. 25-46. ětosem člena YMCA (hoši straší 12 let) bylo žít dle učení Krista a upotřebit zásady křesťanského života s ohledem na tělesný, sociální, mravní, rozumový, duchovní i občanský život. Členové YMCA tak sloužili druhým i celku. K tomu srv. *YMCA v Československu*, Praha 1924, s. 6-7.

⁶ Původně byli cvičenci – dělníci součástí sokolských jednot. Na konci 19. století s dopady sociálně demokratické politiky a s dopady sociální rozrůzněnosti společnosti vznikaly samostatné tělovýchovné dělnické jednoty (DTJ), z nichž byl v roce 1903 ustanoven Svaz dělnických tělocvičných jednot (SDTJ). Po 1. světové válce se konaly společné sjezdy a dělnické mezinárodní olympiády. V roce 1920 čítala organizace na 224 000 členů. Po rozkolu SDTJ a odštěpení komunistického křídla, které založilo Federaci dělnických tělovýchovných jednot (FDTJ), klesl počet členů o více než polovinu. V roce 1929 SDTJ sdružovala přes 117 000 členů. Z toho bylo 9 000 dorostenců, 7000 dorostenek, 18 000 žáků a 18 000 žákyň. Věkové rozdělení: žáci a žáčky do 14 let, do 17 let dorostenci a dorostenky, starší 17 let muži a ženy. Vydáván byl pro mládež časopis *Zlatá Brána* pro dorost *Náš dorost*. K tomu srv. *Ottův slovník naučný. Dodatky k dílu II/1*, Praha 1998, s. 23. a dále Jiří Kössl – František Krátký – Jaroslav Marek, *Dějiny tělesné výchovy II*, Praha 1986, s. 153-157.

V roce 1920 se SDTJ stal součástí mezinárodní sportovní internacionály založené v Lucernu a od roku působící pod názvem Socialistická sportovní internacionála (SASI). V roce 1926 inicioval SDTJ sdružení socialistických sportovních organizací - českých i německých - v Ústředí socialistických dělnických organizací tělovýchovných v Československé republice s 200 000 členy. K tomu srv. Marek Waic, *Tělesná výchova a sport v politickém životě meziválečného Československa*, Praha 2016, s. 61. a dále Ján Grexa – Milena Strachová, *Dějiny sportu*, Brno 2011, s. 102.

⁷ Skautské skupiny DTJ a později SDTJ měly v roce 1924 asi 3 000 členů. K tomu srv. *Historie skautingu*, Praha 1999, s. 29.

⁸ Československý stát nesl s nelibostí, že mládež školou povinná byla indoktrinována komunistickou ideologií, a proto v roce 1924 vydala (a v roce 1925 potvrdila) Zemská školní rada v Praze výnos o zákazu cvičení školní mládeže v rámci FDTJ. Výnos respektovaly i Zemské školní rady v Brně a Opavě a školský referát v Bratislavě. Členové FDTJ nesli tento zákaz velmi nelibě a snažili se mu uniknout, i když ilegální cvičení mládeže nemohlo být bráno na lehkou váhu. Zákaz cvičení mládeže v FDTJ a FPT (úřady si vykládaly, že zákaz cvičení v FDTJ přešel i na FPT) pozbyl platnosti výnosem MŠANO č. 10024 z 5.2.1937, který nově upravil podmínky cvičení mládeže v tělovýchovných spolcích. K tomu srv. Vilém Mucha, *Dějiny dělnické tělovýchovy v Československu*, Praha 1975, s. 137 a s. 221.

⁹ Komunisticky orientovaná Federace dělnických tělocvičných jednot (FDTJ) vznikla štěpením Svazu dělnických tělocvičných jednot (SDTJ) v ČSR v roce 1921 v souvislosti se štěpením sociální demokracie a vznikem KSČ. Do FDTJ přešla více jak polovina členské základny SDTJ. FDTJ zaštiťovala při vzniku až 116 000 členů. FDTJ byla členem mezinárodní tzv. Rudé sportovní internacionály (RSI) založené v roce 1921 v Moskvě. Vztahy mezi SASI a RSI byly napjaté a aktivní kontakty minimální – to stejné platilo pro mládežnické spolky těchto organizací. K tomu srv. Ján Grexa – Milena Strachová, *Dějiny sportu*, Brno 2011, s. 103. V roce 1926 přešla FDTJ pod ústřední organizaci, kterou komunisté zřídili pro všechny tělovýchovné organizace – Federaci proletářské tělovýchovy (FPT). V roce 1922 čítala FDTJ téměř 95 000 příslušníků, z toho 34 000 žactva a přes 13 000 dorostenců. FPT čítala při vzniku v roce 1926 přes 82 000 příslušníků, z toho 6 000 dorostenců, 5 500 dorostenek, 16 000 žáků a 15 000 žaček. Tento počet se v ČSR ustálil. K počtům příslušníků

komunisticky orientované skupiny Spartakových skautů. Ty vytvořily v roce 1924 početnou organizaci Spartakovi skauti práce¹⁰.

Sledujeme-li vývoj skautského hnutí v ČSR, ukazuje se od jeho počátku roztržitost a ideová různost¹¹. To se projevilo již v diskusi na přelomu let 1918/1919 před vznikem Svazu junáků-skautů RČS, který byl Svojsíkovým „dítětem“. Svazu se nepodařilo integrovat programově jiné frakce vedené mnohdy kritiky Svojsíkova skautingu. Vedle Svazu tak byli skauti po roce 1919 sdružení ve volném a ideově poměrně velmi roztržitěném uskupení Federace československých skautů. Zde se sešli mimo jiné skauti socialističtí ze Sdružení socialistických skautů a skautek vzniklého v roce 1919 (SSS), Obec československá Baden-Powellových skautů (vydávající časopis Skauting, vystoupila z Federace a včlenila se do Svazu roku 1923), Skauti práce (z Federace vystoupili v roce 1924 po vytvoření Spartakových skautů práce), později i členové Ligy lesní moudrosti (členy Federace 1925-1928) a Sdružení zálesáků (vystoupilo z Federace roku 1925). Počtem členů a programem byla ještě významná činnost skautů stojících blízko Československé straně socialistické, kteří se zprvu sdružovali v Sdružení socialistických skautů a skautek a později v uskupení Skauti volnosti přejmenovaném na Československá obec junáků volnosti (ČOJV, 1923)¹² a později Junáky volnosti (1926).

Snahou mládežnických skupin Orla Československého bylo vychovávat člověka zbožného a národně smýšlejícího a to mimo jiné i povznesením tělesného rozvoje mládeže. Program orlů byl shrnut do podstaty: V srdci víru, v paži sílu a v mysli vlast¹³. Členská základna Orelstva byla nejsilnější na Moravě a ve Slezsku, dále na Slovensku, méně v Čechách¹⁴. Katolický skauting měl své základy právě v mládežnických skupinách Orla. První skautské skupiny v jeho rámci vznikaly již v roce 1921 (Brno), 1929 (Praha), na Slovensku od roku 1922. Po spojení skupin vznikla v roce 1931 Liga katolických skautů jako autonomní člen Svazu¹⁵.

srv. Vilém Mucha, *Dějiny dělnické tělovýchovy v Československu*, Praha 1975, s. 103. K vývoji organizace FDTJ a FPT srv. Jiří Kössl – František Krátký – Jaroslav Marek, *Dějiny tělesné výchovy II*, Praha 1986, s. 158-170. a dále Marek Waic, *Tělesná výchova a sport v politickém životě meziválečného Československa*, Praha 2016, s. 61.

¹⁰ Při Svazu dělnických tělovýchovných jednot vznikly v roce 1920 skautské organizace Skauti práce. Po štěpení organizace SDTJ v roce 1921 přešla většina z nich ke komunistickému křídlu tzv. Spartakovým skautům, kteří se v roce 1924 spojili se zbylými skupinami Skautů práce a ustanovili organizaci Spartakovi skauti práce a ve stejném roce uspořádali v Třebíči velký „rudý“ skautský sraz. Organizace čítala při založení 4000 členů a v období svého organizačního vrcholu v roce 1930 to bylo až 8 000 členů. Vydávali časopis *Oheň* (s přestávkami vycházel v letech 1922-32), který převzali od Skautů práce. K tomu srv. Vilém Mucha, *Dějiny dělnické tělovýchovy v Československu*, Praha 1975, s. 102 a dále *Ottův slovník naučný. Dodatky k dílu II/1*, Praha 1998, s. 516-517. a dále *Kapitoly z historie pionýrské organizace v Československu*, Praha 1979, s. 21.

¹¹ K poměrně živelnému a až chaotickému utváření jednotlivých skautských organizací a jejich začleňování do Svazu či Federace, respektive jejich osamostatnění srv. Roman Šantora (ed.), *Skautské století*, Praha 2012, s. 74-85.

K přehledu skautských organizací v ČSR srv. Jiří Kössl – František Krátký – Jaroslav Marek, *Dějiny tělesné výchovy II*, Praha 1986, s. 143.

¹² ČOJV měla v roce 1935 přes 10 000 členů. K tomu srv. Roman Šantora (ed.), *Skautské století*, Praha 2012, s. 76.

¹³ K orelské myšlence srv. Jakub Filip, *Orelská myšlenka*, Praha 1923, s. 7.

¹⁴ V roce 1923 bylo z 1173 jednot v Čechách 303, na Moravě a ve Slezsku celkem 651, na Slovensku 210, a na Podkarpatské Rusi 2 jednoty. V Rakousku bylo aktivních 7 jednot pro občany hlásící k československé národnosti. K tomu srv. Hynek David, *Dějiny Orelstva*, Praha 1923, s. 13.

¹⁵ K tomu srv. Roman Šantora (ed.), *Skautské století*, Praha 2012, s. 98.

Činnost Československé obce sokolské (ČOS¹⁶) byla mnohostranná a mimo jiné se věnovala i výchově mládeže v národní, demokratickém a sociálně spravedlivém duchu¹⁷. Tomu sloužila rovnováha tělesné a mravní výchovy. Sokolská organizace byla členěna na žáky (6-14 let),žačky (6-16 let), dorostence (14-18 let), dorostenky (16-18 let) dále muže a ženy. Znakem ČOS byl i odpor ke klerikalismu a vlahý vztah zejména ke katolické církvi¹⁸. Vztahy mezi sokolskými a dělnickými cvičeneckými organizacemi nebyly napjaté. Naopak s komunistickými cvičenci sokolové nespolečně pracovali.

Mládež byla rovněž organizována v organizacích, které stály velmi blízko tehdejšímu politickému uskupení¹⁹. Na české straně se jednalo především o sociálně demokratickou mládež – pravice i levice, přičemž z levice se ustanovil počátkem února 1921 Komunistický svaz české mládeže, který se přihlásil ke Komunistické internacionále mládeže (KIM, založené v listopadu 1919 v Berlíně). Dne 20. února 1921 se ilegálně sešla česká, slovenská a německá mládež v Praze Břevnově a vytvořila Svaz komunistické mládeže v Československu, který se stal sekci Komunistické internacionály mládeže²⁰. Mládež československé demokracie byla organizována ve Svazu československé mládeže socialistické.

Dále se jednalo o „agrární politický dorost“ Republikánské strany zemědělského a malorolnického lidu – o Říšskou jednotu republikánského dorostu československého venkova vzniklou v roce 1921 jako nástupnickou organizaci Sdružení agrárního dorostu a o Svaz Švehlových skautů. Při straně lidové vznikla Mladá generace Československé strany lidové (Sdružení katolické mládeže²¹), při straně Československé národní demokracie byla organizována Mladá generace Československé národní demokracie. Při Československé straně národně socialistické vznikla Československá obec junáků. Dále vznikla organizace Dorost Československé živnostensko obchodnické strany středostavovské. Extrémně pravicová mládež byla sjednocena v Mládeži Národní obce fašistické.

Německá konzervativně nacionální mládež²², jak již bylo v úvodu řečeno, nacházela v mládežnických organizacích nejen „alternativní formy života“ reagující na dopady modernizace a urbanizace, ale prostředek k sjednocení „sudetoněmeckého národa“. Činnost mnoha německých mládežnických organizací tak byla instrumentalizována a politizována pro

¹⁶ K přejmenování České obce sokolské na Československou obec sokolskou došlo v červnu 1920 a souviselo samozřejmě se vznikem státu. Po roce 1918 rovněž ČOS zaznamenala výrazný vzestup členů. ČOS zastávala nejen úkol tělovýchovný, národní, ale i politický a branný. Počtem sokolů se jednalo o velmi početnou organizaci společenského života v ČSR. V roce 1920 čítala členská základna 561 000 (z toho bylo 77 000 dorostu a 156 000 žactva) a v roce 1937 to bylo 818 000 členů (z toho 119 000 dorostu a 288 000 žactva). K tomu srv. Marek Waic, *Sokol v české společnosti 1862-1938*, Praha 1996, s. 137 a s. 142.

¹⁷ Přes důraz na řešení sociální otázky v Sokole se dělnická mládež organizovala často v dělnických jednotách namísto v sokolském hnutí, i když i zde členská základna dělnického členstva vítala.

¹⁸ K tomu srv. Marek Waic, *Sokol v české společnosti 1862-1938*, Praha 1996, s. 126-128.

¹⁹ Přehled mládežnických organizací blízkých politickým stranám čerpám z Bohumil Steiniger – Otto Čmelík, *Kapitoly z dějin dětského a mládežnického hnutí*, Praha 1974, s. 23-24.

²⁰ V době vzniku čítal Svaz komunistické mládeže Československa 40 000 členů. K tomu srv. Bohumil Steiniger – Otto Čmelík, *Kapitoly z dějin dětského a mládežnického hnutí*, Praha 1974, s. 21.

²¹ K činnosti a vývoji Sdružení katolické mládeže srv. Adolf Pelikán, *Mladý katolík*, Praha 1930.

²² Následující přehled sudetoněmeckých mládežnických organizací se zakládá na studii Tomáš Kasper – Dana Kasperová, *Německé mládežnické hnutí a spolky mládeže v ČSR v letech 1918 -1933*, Praha 2016.

cíle, které nebyly programem samotné mládeže. Německé mládežnické hnutí v ČSR ideově navazovalo na předválečné německé hnutí a dále čerpalo z bohaté mládežnické diskuse v meziválečném Německu.

Významným sudetoněmeckým mládežnickým spolkem, který nebyl velký početně, ale podstatný ideově, byl Sudetoněmecký wandervogel²³. V jeho rámci se sešla generace vedoucích, která si kladla za cíl obnovu sudetoněmecké společnosti skrze výchovu v tradičním národoveckém duchu a dle zásad jednoduché životního stylu pobytem v přírodě a generace mladých (nejen věkově) vůdců, kteří se snažili o národně politickou výchovu mládeže (v okruhu vůdce H. Ruthy) v duchu nacionálně konzervativního učení vídeňského profesora O. Spanna. Ačkoli „mladí“ nezískali převahu a nakonec ze Sudetoněmeckého wandervogelu vystoupili, ovlivňovali svým učením nejen tento spolek, ale i mnoho dalších sudetoněmeckých mládežnických organizací – sudetoněmecké skauty, katolické mládežnické spolky a sudetoněmecké katolické skauty, venkovskou mládež. Významně zasáhli rovněž do vývoje nejvýznamnějšího sudetoněmeckého cvičeneckého spolku v ČSR – Deutscher Turnverband in der Tschechoslowakei (DTV). Poté, co spolek zreformoval K. Henlein (přítel H. Ruthy) v duchu idejí „mladé generace“, měl se stát základnou pro sudetoněmecké sjednocení nejen mládežnických spolků, ale i ostatních organizací a spolků sudetoněmeckého života. S narůstajícím vlivem K. Henleina po roce 1933 v československé politice (založení Sudetoněmecké domovské fronty a v roce 1935 založení Sudetoněmecké strany) narůstala spolupráce německých organizací s DTV, i když ke spojení do roku 1938 nedošlo. Přesto se tělovýchovný německý spolek DTV, respektive jeho mládežnické skupiny, stal v 30. letech 20. století masovou organizací sdružující sudetoněmeckou mládež.

Sudetoněmecký skauting byl, podobně jako český, rozříštěn. Skautské skupiny nacházíme kromě samotného Spolku sudetoněmeckých skautů se sídlem v Liberci²⁴ (založen spojením organizací v roce 1921) i u katolické mládeže, německé židovské mládeže. Skauting ovlivnil rovněž činnost a program sudetoněmecké venkovské mládeže. Německý skauting v Čechách byl výrazně militaristicky orientován se zřetelem na myšlenkový vliv B. Powella a mnohem méně na mysticismus a učení lesní moudrosti E.T. Setona. Důraz na vůdcovství, disciplínu byl znatelný. V roce 1926 se do spolku včlenily skupiny tzv. Ruthovy mládeže a sudetoněmečtí skauti tak byli připravováni na jejich národní „misi“ a úkol v nové sjednocené sudetoněmecké společnosti. Národovecká a národně politická Ruthova výchova byly vedle jednoduchého životního stylu, táborového života významným ideovým podkladem německých skautů v ČSR.

Vliv „omlazujícího“ výchovného stylu, důraz na disciplínu, poslušnost se stal postupně stěžejní i u katolických sudetoněmeckých skautů v rámci uskupení St. Georg²⁵, které bylo do roku 1929 součástí početného a významného katolického chlapeckého spolku Říšského spolku německé katolické mládeže v Československu. Ten stál blízko nejen institucím katolické církve ale i významné sudetoněmecké politické straně křesťanských sociálů.

²³ Spolek Sudetendeutscher Wandervogel (založen roku 1919) byl nástupnickým spolkem Deutschböhmischer Wandervogel, který byl založen v Doksech již v roce 1911 jako součást rakouského spolku wandervogelů. Spolek měl na konci války cca 1100 členů.

²⁴ Německé skautské skupiny v Čechách byly zakládány již od roku 1913 a byly spojeny v organizaci Deutschböhmischer Pfadfinderkorps a v roce 1917 v Landesverband deutscher Pfadfinder in Böhmen.

²⁵ V roce 1931 měly skupiny St. Georg přibližně 1000 členů, v roce 1933 až 1 500 členů.

Důležitým katolickým mládežnickým (chlapeckým i dívčím) spolkem byl Staffelstein (založen 1920, soustředil zejména středoškolskou a vysokoškolskou mládež), kde krystalizovaly myšlenky nacionálního omlazení, které se rozšířily u katolické mládeže po roce 1925 i v Říšském spolku. Ten po roce 1926 rozšířil program z duchovní obnovy rovněž na založení nového národního a duchovního společenství. Programem se tak stal národ a víra. Nejpočetnějším mládežnickým sudetoněmeckým spolkem byl Spolek německé venkovské mládeže založený v roce 1920. Spolek stál velmi blízko významné sudetoněmecké straně Bund der Landwirte. Spolek byl veden do roku 1930 v duchu výchovy k obnově venkovského společenství s důrazem na konzervativní hodnoty a národní apel. Po roce 1930 dochází k výměně vedení spolku a k příklonu k nacionálně aktivnější rétorice, k „omlazujícímu“ výchovnému stylu, k podpoře myšlenek rasové čistoty a k důrazu na spolupráci s německými cvičenci (DTV).

Specifickým vývojem prošla rovněž organizace židovského skautingu. Zatímco v českém prostředí byli čeští židé aktivněji asimilováni do ostatních mládežnických spolků, v německém prostředí byli z německých nacionálních spolků (především Sudetendeutscher Wandervogel a ze skautských oddílů) vylučováni a židovskou mládež tak nacházíme v německých socialistických mládežnických spolcích. Vedle toho existoval samostatný skautsky orientovaný židovský mládežnický spolek Blau Weiss/ Techelet Lavan, který ve 20. letech 20. století zastával hodnoty kulturní židovské obnovy a od 30. let 20. století se přiklonil k cílům sionistického a socialistického (komunistického) hnutí²⁶.

Jistý protiklad nacionální rétorice sudetoněmeckých wandervogelů, skautů, katolické a venkovské mládeže představovaly sudetoněmecké socialistické mládežnické spolky, i když i jejich hlavním cílem byla obnova společnosti a hledání „nového pořádku“ – tentokrát však cestou socialistické emancipace či proletářské revoluce. Právě způsob reformy společnosti – postupná demokratická reforma v duchu sociálně demokratických idejí či revoluce v duchu komunistického manifestu – byla hranice, která ostře oddělovala sudetoněmeckou socialistickou mládež. Sociálně demokratická mládež byla organizována v centrálním Socialistickém mládežnickém spolku pro německá území v ČSR, který vznikl v roce 1920 štěpením Spolku sociálně demokratické mládeže německé pro německá území ČSR na jeho sociálně demokratickou a komunistickou část později sdruženou s českými a slovenskými komunisty v Komunistickém svazu mládeže (součást Komunistické internacionály mládeže). Socialistický spolek si kladl za cíl podporovat sociální rovnoprávnost, zasazovat se o sociální ochranu mládeže, podporovat vzdělávání a osvětu v řadách sociálně demokratické mládeže, zdravý životní styl a zdraví svých členů. Vytvořením mládežnického společenství měla být podpořena cesta postupné změny společnosti v socialistickou. Po dramatickém rozchodu sociálně demokratické a komunistické německé mládeže již nedošlo k jejich sblížení, ani ve

²⁶ K vývoji spolku Blau-Weiss –Techelet Lavan srv. Daniela Bartáková, Die jüdische Pionierjugend in der Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit zwischen Zionismus und Kommunismus, in: Christianne Brenner - Karl Braun - Tomáš Kasper (eds.), *Jugend in der Tschechoslowakei. Konzepte und Lebenswelten 1918-1989*, Göttingen 2015, s. 133-152. a dále Dana Kasperová, Židovský mládežnický spolek Blau Weiss/ Techelet Lavan, in: Tomáš Kasper – Dana Kasperová, *Německé mládežnické hnutí a spolky mládeže v ČSR v letech 1918-1933*, Praha 2016, s. 198-227.

třicátých letech 20. století, kdy se sociálně demokratická německá mládež v ČSR významně zasazovala svými aktivitami o oslabení fašismu v českých zemích.

Kromě toho byla mládež sdružována v uskupeních jako Naturfreunde²⁷, Rote Falken či Kinderfreunde, dále v mládežnických skupinách dělnických spolků a jednot a v rámci mládežnických skupin významného sociálně demokratického tělovýchovného spolku ATUS-Arbeiter- und Sportverband in der Tschechoslowakei.

²⁷ Spolek byl založen v roce 1921 v Děčíně. V roce 1925 se k němu hlásilo cca 2000 členů, v roce 1928 až 6000 členů. Spolek si kladl za úkol vychovat děti do 14 let v duchu sociální rovnosti a vést je k fyzické zdatnosti. Podobně tomu bylo ve spolku Rote Falken. Historie skupin Naturfreunde sahá do konce 19. století v rakouských i českých zemích. Spolek měl v ČSR až 9500 členů. Cílem bylo propagovat jednoduchý životní styl, podporovat turistiku (mimo jiné zakládáním vlastních ubytoven pro mládež v přírodě) a zlepšit sociální postavení dělnické mládeže.

PRACOVNÍ LIST

Německé mládežnické hnutí v meziválečném Československu

T.Kasper

Prostudujte níže uvedený text k problematice německého mládežnického hnutí. Zpracujte úkoly.

1. Vymezte kulturně společenský fenomén mládežnického hnutí meziválečného období.

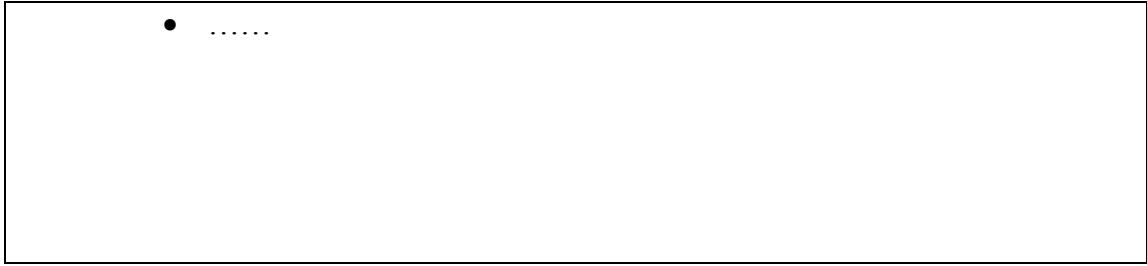
- ...
-
-
-

2. Vymezte specifika německého mládežnického meziválečného hnutí.

- ...
-
-
-

3. Charakterizujte rozdílné pohledy na výchovu u nacionálně konzervativního a socialistického křídla německého mládežnického hnutí v ČSR,.

- ...
-
-



Německá mládež v Československu v „boji“ za „nového člověka a novou společnost“

Tomáš Kasper

Abstract

Studie se zabývá rekonstrukcí programových východisek a cílů dvou významných a reprezentativních německých mládežnických spolků v meziválečném Československu – spolku Sudetoněmecký wandervogel a Socialistický spolek mládeže v ČSR. Rekonstrukce výchovných snah těchto spolků je zasazena do kontextu diskuse německého hnutí mládeže v Československu v rámci snah o reformu života a reformu „nového člověka“. Studie poukazuje, že i přes snahy o sjednocení německé mládeže jak v řadách tzv. socialistického tábora, tak i v řadách spolkové měšťansko-konzervativní mládeže, nedošlo v analyzovaném období let 1918-1933 k „vítězství“ sjednocujících tendencí. Přesto lze rekonstruovat krystalizaci výchovných snah usilujících v obou táborech o výchovu „nového člověka“ jako základu nové socialistické společnosti či jako obnovy národního kmenového společenství organicky pojatého národa. Studie ukazuje, že přes programovou různorodost a cílovou heterogenitu daných spolků nacházíme v každodenním mládežnickém životě u obou skupin shodné výchovné prostředky. Jejich význam byl však interpretován mládeží odlišně, podle toho, jakými cíli se řídila.

Klíčová slova:

mládežnické hnutí, Československo, národnostní boj, wandervogel, skauting, socialistické mládežnické hnutí, internacionalismus, nacionalismus

Úvod

Československo se stalo jedním z nástupnických států po rozpadu Rakouska-Uherska v roce 1918, když monarchie stanula na straně mocností, které prohrály první světovou válku. Z hlediska politického zřízení se jednalo o parlamentně demokratickou republiku. Uznání Československa proběhlo na základě mírových dohod z Versailles, především pak na základě mírové smlouvy ze Saint Germain a Trianonu. Významnou úlohu při vytvoření Československa měly evropské vítězné mocnosti a především pak Spojené státy americké,

jejichž politické zástupce přesvědčila česká exilová politická reprezentace na čele s pozdějším prvním československým prezidentem T.G.Masarykem (1850-1937) o opodstatněnosti vzniku samostatného československého státu.

Nový stát, geograficky se rozkládající v samém středu Evropy, nebyl od svého vzniku „ohrožen“ jen svojí polohou, ale především si přinesl do své „kolébky“ i velmi vznětlivý problém meziválečného období – národnostní otázku. Československo nebylo státem národním, nýbrž národnostním. Stát se pokoušel prosadit koncepci čechoslovakismu – tedy státu Čechů a Slováků, což se mimo jiné snažil legitimizovat státním jazykem československým. Ve skutečnosti ovšem byli Češi a Slováci národy s vlastním jazykem (i když příbuzným), odlišnými kulturami a dějinami a především národy s politicky doposud velmi odlišnými tradicemi. Slovensko bylo do vzniku ČSR součástí Uherska (tzv. Horní Uhry) a jako součást Zalitavska bylo spravováno zákony uherskými. Naopak České země (Čechy, Morava a Slezsko) byly pod politickým vlivem Vídně a spravovány zákonnými nařízeními tzv. Předlitavska. Dvě doposud politicky, ale i kulturně odlišné země sice spojovala jazyková blízkost i pocit jisté slovanské sounáležitosti, pro politický koncept společného státu se však nejednalo o dostačující pouta. To se ukázalo po roce 1918, kdy Slováci sice vítali osvobození od silného maďarizačního tlaku, na druhé straně očekávali mnohem výraznější autonomii při správě věcí národních a státních¹.

Československo si do počátku své samostatnosti nepřineslo jen otázku česko-slovenskou, ale v samotných Českých zemích zdědilo i otázku česko-německou. Poté co ztroskotaly snahy Čechů a Němců na vyřešení národnostního postavení („vyrovnání“) Čechů a Němců před světovou válkou, nepodařilo se překonat tzv. boj Čechů a Němců v školské a výchovné oblasti², nepodařilo se překonat nacionální soupeření Čechů a Němců³, znamenal válečný konflikt vyostření česko-německého národnostního sporu. Se vznikem samostatného Československa se situace ale ještě radikalizovala. Vznik státu nebyl v jeho počátcích drtivou většinou německé politické reprezentace v ČSR uznán a byly podporovány snahy odloučení převážně Němci obývaných území od ČSR a jejich přičlenění na severu a západě Českých zemí k Německu a na jihu území k Rakousku. Je zřejmé, že česká politická reprezentace si nedokázala představit narušení historické hranice českých zemí a nehodlala se smířit s představou, že „národní revoluce“ – československý stát - bude kýmkoli zpochybňován a oslabován. Německá politická reprezentace v ČSR se jen pomalu smiřovala s novým československým státem a mnohem více se přitom jednalo o akceptaci z rozumu, než o

¹ Rozpad Československa v březnu 1939 byl ostatně dán mimo jiné silnými tendencemi volajícími po samostatném Slovenském státu a to i za cenu posílení autoritářského politického systému samostatného Slovenska a jeho podrobení se silnému vlivu nacistickému vlivu Německa.

² K tomu srov. KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Die berufliche und nationale Emanzipation der tschechischen Lehrerschaft im letzten Drittel des 19. Jhrs. Motive, Ziele, Erfahrungen und Reflexionen. *History of Education and Childrens Literature*, 2013, č. 1, s. 181-198- ISSN 1971-1093.

³ K problematice utváření národní identity Čechů a Němců v rakouské monarchii, kteří stanuli v „národním boji“ nejen v kulturní a školské oblasti a k problematice konstrukce národa a k otázce role a významu tzv. národních aktivistů a prostředků utváření národního života srov. JUDSON, M.P., ROZENBLITH, M. (Ed.). *Constructing nationalities in East Europe*. New York: Berghahn Books, 2005 a dále JUDSON, M.P. *Guardians of the nation: activists on the language frontiers of imperial Austria*. Cambridge: Harvard University Press, 2006 a JUDSON, M.P. “Die Schutzvereine und das Grenzland: Aktivitäten zur Realisierung von ‘Imagined Borderlands’”. In HASLINGER, P. (Ed.) *Schutzvereine in Ostmitteleuropa. Vereinswesen, Sprachenkonflikte, und Dynamiken nationaler Mobilisierung 1860-1939*. Marburg 2009.

dobrovolné politické rozhodnutí (československá republika přeci jen skýtala oproti reparacemi zasažené Výmarské republice ostrov hospodářské, ale i politické jistoty). Dvacátá léta 20. století („zlatý věk“ ČSR) přinesla nastolení spolupráce Čechů a Němců ve společném státě, ale již v roce 1933 – pod vlivem mezinárodní situace a převzetí moci Hitlerem v Německu – dochází k radikalizaci nacionalistických a nedemokratických politických snah v ČSR, které našly mimo jiné velké slyšení v řadách německého obyvatelstva. Politická krize v roce 1933 otevírá „cestu do katastrofy“, která bude završena v letech 1938 a 1939. Přitom je ovšem nutno říci, že nedemokratické tendence vrcholící po roce 1933 krystalizovaly již v letech 1918-1933 a to právě i v řadách německého hnutí mládeže v ČSR, které se ve stylu tzv. spolkového mládežnického života stylizovalo jako základ „nové společnosti“, jako elitářské, nedemokratické hnutí, jehož vzorem se měly řídit i politické aktivity Němců v ČSR. Mnozí vůdci z řad mládežnického hnutí byly aktivními vůdci politickými a byli to mnozí z nich, kteří po roce 1933 stanuli na čelních pozicích nedemokratických politických uskupení v Československu. Doposud respektovaná hranice mezi výchovou a politikou byla prolomena a výchova se stala prostředkem naplňování politických, mnohdy velmi nedemokraticky koncipovaných snah⁴. Z tohoto důvodu se následující analýza zaměřuje na období let 1918-1933, které se vyznačuje po vzniku samostatného Československa dezorientací křídla německých vychovatelů a později hledáním záchranného programu na „přežití“ Němců v ČSR, či programu na reformu života, na hledání výchovného programu „nového člověka“.

„Boj za nového člověka“ – úkol výchovy německé mládeže

Jedním ze zásadních témat, které ovlivňovalo významně rovněž výchovnou diskusi v meziválečném Československu, byl nacionalismus. Jeho intenzita byla různá u jednotlivých národnostních skupin a samozřejmě i v jejich rámci se jednalo o fenomén podléhající mnoha sociálním, politickým a kulturním danostem. Právě v řadách německé měšťanské mládeže v meziválečném Československu se jednalo o problém významný, který nejenže spoluurčoval zaměření diskuse, ale významným způsobem určoval zásadní výchovný cíl – „záchranu“ německého národa v „národně ohroženém“ území v Československu. Jestliže v poslední třetině 19. století byl národní „boj“ Čechů a Němců charakteristickým znakem politického i kulturního života v Českých zemích, potom po roce 1918 intenzita „boje“ ještě vzrostla. Československý stát byl u mnoha vůdců německého mládežnického hnutí čten jako politický útvar ohrožující jejich „národní existenci“. Pocity ohrožení, zániku emocionalizovaly již natolik iracionální rétoriku německých mládežnických vůdců, což vedlo k vytváření představy, že výchova má nahradit politické snahy a přispět k nepolitickému, nadstranickému sjednocení všech Němců v ČSR. Organické představy národa podporovaly v řadách především německé konzervativní mládeže požadavky tzv. kmenové výchovy spojující „všechny“ Němce v ČSR. Němečtí konzervativní vychovatelé usilovali prostřednictvím výchovy o rozvoj identity německé mládeže založené na premisách tzv. národovecké výchovy dané představou organické podstaty národa, vymezením kmenově a rasově čistého národního

⁴ K tomu srov REULECKE, J. „*Ich möchte einer werden so wie die*“: *Männerbünde im 20. Jahrhundert* Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2001.

společenství jako společenství německé krve⁵. Tato identita měla být základem „nového člověka“ usilujícího o národní jednotu zaručující jediný možný způsob „přežití“ Němců v národ ohrožujícím Československu. Aby byla i „německá akce“ úspěšná, nesmělo národní jednotu nic narušovat. „Boj“ byl veden proti liberalismu i socialismu, vzývána byla německá nadstranická jednota, které mělo předcházet právě sjednocení v nepolitické oblasti – jako příkladná a nejvýznamnější byla vybrána oblast výchovy.

Tento koncept „harmonického“ jednotného národního společenství bez politických, sociálních rozdílů byl cílem „bojů“ v řadách konzervativních vůdců, kteří se vymezovali jak proti nacionálně vlašnějším zástupcům německé katolické mládeže, tak především proti socialistickému výchovnému proudu.

Rovněž socialističtí či levicoví vůdcové německé mládeže v ČSR nešetřili ve svých vyjádřeních „bojovnými“ hesly za „novou mládež a nového člověka“ usilující o „nový pořádek v nové společnosti“. Úkolem německých socialistických mládežnických vůdců v ČSR tak nebyla výchova k národní jednotě, ale k internacionální socialistické jednotě bez ohledu na hranice státu a danosti národní. Přestože i v levicovém mládežnickém táboře po roce 1918 panovaly mnohé neshody a zavládlo rozštěpení v komunistickém a sociálně demokratickém táboře, nerezignovali především zástupci sociálně demokratické mládeže na snahu o mezinárodní sjednocení socialistického tábora. To umožňovalo i německým mládežnickým socialistickým organizacím v ČSR intenzivnější spolupráci s českými organizacemi. Nebezpečnějším nepřítelem pro německé socialistické výchovné vůdce v ČSR nebyli jejich čeští kolegové a „soudruzi“, ale nacionalističtí a fašističtí představitelé a vůdcové mládežnických organizací – ať již čeští či němečtí v ČSR.

Jak bude poukázáno, byla německá jak socialistická, tak i nacionálně konzervativní mládež v ČSR „povinovala“ bojem – buď národním či sociálním. Z tohoto pohledu oba protivnické tábory vedla snaha o „novou společnost“. Na socialistické straně se mělo jednat o internacionální sjednocení v socialistickém táboře na základě vítězství „socialistické revoluce“, v nacionálně konzervativní straně se jednalo o národní jednotu danou kmenově či rasově a založenou na národní jednotě. „Boj“ za nového člověka – i když různě povinovaného – stál jako hlavní a společný cíl na obou pólech mládežnického hnutí⁶. Dosažení tohoto cíle se

⁵ Pojem národovecká výchova je specificky německým označením. Odvolává se na učení Friedricha Ludwiga Jahna (1777-1852) – zakladatele německého tělovýchovného hnutí (*Deutsche Turnkunst* 1816; *Deutsches Volkstum* 1810), které mělo být prostředkem výchovy německého národa v první třetině 19. století. Jahnova představa národa jako rasově jednotného společenství (Volkkörper) daného jednotou založenou na národní specifičnosti a německé svébytnosti (Volkheit), byla rozpracovávána a „obohacována“ o myšlenky velkoněmecké, protislovanské, pangermánské, antisemitské. Významným ideologickým teoretikem“ národoveckého hnutí (völkische Bewegung) byl rakouský představitel německého nacionálního hnutí (deutschnationale Bewegung) v Rakousku Georg von Schönerer (1842-1921), který po roce 1870 ovlivňoval rétoriku a myšlenkové konstrukty i v sociálních skupinách, z nichž se později rekrutovali mnozí němečtí mládežnické vůdci v Českých zemích Rakouska-Uherska a pozdějšího Československa.

K teoretické reflexi národovecké výchovy a národoveckého hnutí srv. především Uwe Puschner, Walter Schmitz and Justus H. Ulbricht. *Handbuch zur völkischen Bewegung 1871-1918*. München: K.G. Saur Verlag, 1996 a dále PUSCHNER, U. *Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich. Sprache- Rasse – Religion*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001. a BREUER, S. *Die Völkischen in Deutschland. Kaiserreich und Weimarer Republik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.

⁶ K problematice německého hnutí mládeže v ČSR srv. NASARSKI, P. *Deutsche Jugendbewegung in Europa*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 1967 a dále STAUDA, J. *Der Wandervogel in Böhmen 1911-1920*.

mělo navíc řídit výchovnými prostředky a formami hnutí mládeže, které si byly velmi podobné, i když měly dosáhnout odlišných cílů.

Německé mládežnické hnutí v ČSR – platforma výchovná či společensko-politická?

Německé hnutí mládeže je velmi specifickým fenoménem kultury a sociálního života v německých kulturních oblastech. Na jedné straně je nutné jej číst jako součást rozvoje mládežnických organizací po roce 1900 v evropské a americké civilizaci, na druhou stranu se vždy německé hnutí mládeže stylizovalo jako odlišné a specifické v porovnání s výchovnými praktikami v ostatních evropských státech a v USA⁷. Specifičnost („třetí cesta“) německých organizací nadmíru zdůrazňovala jednak výchovný národní úkol a z tohoto důvodu jejich aktivity a program byly často velmi nacionalisticky zaměřené. Významné místo tak v dané diskusi zaujímají protislovanské a protizidovské názory či postoje. Především měšťansko-nacionální část hnutí byla typická nacionalistickými tendencemi. Nebyla to ovšem jen otázka vyhraněného nacionalismu syceného výsledky tehdy se rozvíjejícího antropologického výzkumu a eugenického diskursu. Výchovní vůdcové se snažili rovněž o zdůrazňování specifičnosti německé kultury, která se na rozdíl od kultury francouzské, anglosaské a americké neměla vydat cestou racionalismu, liberalismu a konceptem civilizace. Oproti tomu se specificky německá kultura měla věnovat rozvoji konceptů organicky pojatého národního jednotného společenství jako výrazu vyššího a kulturně hodnotnějšího společenství (Gemeinschaft) stavějícího se proti konceptu moderní společnosti (Gesellschaft). Německá reakce na intenzivní procesy modernizace, demokratizace, urbanizace a industrializace společnosti v poslední třetině 19. století a na počátku století dvacátého byla z velké části odklonem od osvícenských ideálů vědy a politické svobody, popřením rozvoje otevřené občanské společnosti. „Vlastní specificky německou cestou“ mělo být rozvíjení společenství jako projevu vyššího ducha, který „pohrdal“ myšlenkami moderní společnosti a negoval tak její prosazení či rozvoj⁸. Představa harmonického jednotného společenství ducha byla

Waldkraiburg: herausgegeben von Kurt Obendorffer, 1975 a dále BECHER, P. (Hg.): *Deutsche Jugend in Böhmen 1918-1938*. Benediktbeuern 1993.

K dějinám německého konzervativně orientovaného mládežnického hnutí srv. KASPER, T. Pädagogik und Nationalismus: Das Beispiel der sudetendeutschen Jugenderziehung. In *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 2006, Jhr. 12 (1), S. 19-31. a dále KASPER, T. Deutsche reformpädagogische Vereine in der Tschechoslowakei 1918 bis 1933 als ein Beispiel der pädagogischen Vernetzung. In GRUNDER, H.U., HOFFMANN-OCON, A., METZ, P. (Hrsg.) *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, S. 197-202.

KASPER, T. Der völkische Diskurs im Deutschen Turnverband in der Tschechoslowakei. In H.H. HAHN (Hrsg.), *Hundert Jahre sudetendeutsche Geschichte*. Frankfurt m Main: Peter Lang Verlag, 2007, S. 173-192. a dále KASPER, T. Einige Merkmale sudetendeutscher Jugendbewegung. In *Brücken*, 2005, Jrg.13, S. 167-182. a dále KASPER, T. *Vychova ci politika*. Praha: Karolinum, 2007.

⁷ K tomu srv. STAMBOLIS, B. (Hg.) *Jugendbewegt geprägt*. Göttingen: V&R unipress Verlag, 2013, S. 14-15.

⁸ Německé hnutí mládeže můžeme v jistém smyslu chápat i jako součást diskuse tzv. reformy života (Lebensreform), která na přelomu 19. a 20. století a v první třetině 20. století ovlivňovala představy o sociálním i politickém uspořádání společnosti. Snahy o tzv. reformu života lze rovněž chápat jako projev snah o hledání třetí cesty (mezi přitakáním či odmítnutím změn společnosti ve smyslu její modernizace). Nakonec se však většinou jedná o specifické formy antimodernizačních tendencí, které se stylizovaly jako „nová cesta“. K tomu srv. BUCHHOLZ, K., LATOCHA, R., PECKMANN, H., WOLBERT, K. (Hg.) *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*. Darmstadt: Häusser Verlag und anabas Verlag, 2001. A dále

společná většině vedoucím představitelům německých mládežnických vůdců. Byli to nakonec oni, kteří byli představiteli socializace dané kritikou německého měšťanstva poslední třetiny 19. století. Německé měšťanstvo tehdy reagovalo na ztrátu svého dominantního společenského postavení nikoli schopností změnit své životní návyky, představy a cíle, ale naopak se uzavíralo v tzv. kulturně kritické diskusi namířené proti modernizačním tendencím, které ovšem nebylo možné zastavit či potlačit. Německá společnost konce 19. století, výchovné spolky nevyjímaje, na jedné straně dosahuje neobvyklého rozvoje daného uplatněním výsledků vědy, na druhé straně se neodvažuje chápat svět „pouhé racionality“ jako svébytný a plnohodnotný prostor pro život člověka a hledá „únik“ z dynamické modernity do předmoderních forem organicky pojatého společenství. Apel na „nového člověka“ – rasově čistého a nacionálně německy uvědomělého, socialistického, křesťanského aj. - spojoval často protichůdné programově orientované mládežnické spolky⁹.

Následující analýza se zaměřuje na rekonstrukci výchovných programů dvou vybraných mládežnických spolků reprezentujících základní směry v německém mládežnickém hnutí v ČSR - směr měšťansko-konzervativní (spolek Sudetendeutscher Wandervogel) a směr socialistický (Sozialistischer Jugendverband in der CSR).

Programové cíle německého spolku Sudetoněmecký wandervogel¹⁰

Spolek Sudetoněmecký wandervogel (Sudetendeutscher Wandervogel) vzniká v roce 1919 jako nástupnický spolek Deutschböhmischer Wandervogel, který vznikl po německém vzoru v Českých zemích monarchie v roce 1914 a byl součástí Österreichischer Wandervogel. Ideově se spolek hlásil k mentálním vzorcům německého spolku Wandervogel a od rakouské organizace jej odlišovala větší citlivost a zdůrazňování nacionální otázky, která byla na konci 19. století a na počátku 20. století v Českých zemích monarchie u německého obyvatelstva výrazně tematizována.

Rekonstruujeme-li hlavní programové požadavky tohoto spolku v letech 1918-1933, jsme konfrontováni s dvěma uskupeními, které reprezentovali přední osobnosti spolku. Na jedné straně krystalizovalo křídlo tzv. starých (K.Metzner, R.Staffen) a na druhé straně tzv. mladých (H.Rutha, K.Henlein). Nejednalo se výhradně o dělení dle věku daných vůdců, jako spíše o „mentální příslušnost“ k jednomu ze dvou hlavních proudů. Proud tzv. starých zastával přesvědčení, že i po roce 1918 se má výchovná práce ve spolku stranit politicky angažované výchovy, která by si kladla za úkol přípravu mladého člověka na politické cíle. V tomto

KREBS, D., REULECKE, J. *Handbuch der deutschen Reformbewegungen: 1880-1933*. Wuppertal: Hammer Verlag, 1998.

⁹ V přehledové práci věnované německým mládežnickým spolkům *Jugend der Weimarer Republik* v roce 1974 uvádí autor Rudolf Kneip celkem 45 německých mládežnických spolků v meziválečném Československu, jejichž programové zaměření bylo velmi různorodé. V tomto ohledu je důležité zdůraznit, že nemůžeme tematizovat problematiku německého hnutí mládeže jako jednotný celek, ale vždy otázky a problémy jednotlivých mládežnických organizací, můžeme rekonstruovat hlavní pojmy, centrální požadavky, způsoby uvažování a prosazování výchovných konceptů v jednotlivých spolcích, nikoli v celkově pojímaném mládežnickém hnutí.

¹⁰ K analýze německé měšťanské mládeže v ČSR srv. studii *The German youth group Deutschböhmischer Wandervogel and Sudetendeutscher Wandervogel as an example of a national pedagogical concept*. In *Rivista di Storia dell'educazione* 1/2015.

smyslu se výchova měla nadále snažit o realizaci tzv. národoveckých cílů a skrze ně tak upevňovat postavení německé mládeže a německého obyvatelstva v Československu. Hranice mezi výchovou a politikou neměla být setřena a měla být respektována. Uskupení tzv. starých proto rozpracovávalo koncept domovského vzdělání (Heimatbildung), který byl rozvíjen mnoha dalšími organizacemi a jehož platformou byl časopis Heimatbildung, který vydával od roku 1919 přední představitel německého národoveckého života v Československu Emil Lehmann (1880-1964)¹¹. Na stránkách tohoto tisku, který se obracel více na dospělého čtenáře, často i na vedoucí vychovatele měšťanských mládežnických spolků, byly rozvíjeny možné cesty rozvoje národoveckého vědomí jako základu reformy výchovy: „Nová lidovýchova nám má přinést jednotné, radostné národní přesvědčení, národovecko-mravní jednotné vědomí, kterého se nám v současnosti tolik nedostává. (...) Především ale musí být školství a výchova trvalým zastáncem vědomé výchovy v duchu společenství.“¹² Domovská výchova byla pojímána jako prostředek výchovy nového člověka, jak nebezpečně zaznívá v Lehmannově programovém spise z roku 1933 Sudetoněmecká fronta (Sudetendeutsche Front): „Potřebujeme nové lidi, kteří budou prodchnuti novým pojetím národního bytí a růstu, pro něž budou myšlenky národního přežití a rozvoje životním zákonem (...) Oni (noví lidé, T.K.) nebudou v národu spatřovat pouze něco, co se skládá z individuí: starý individualismus a liberalismus nechají za sebou.“¹³ Jak je z citátu zřejmé, nejednalo se v případě domovského vzdělávání o příklad demokratického výchovného konceptu. Ba naopak se ukazuje, jak tento koncept odporoval prosazovanému modelu státně občanské výchovy ze strany československého státu v rámci nově vzniklého předmětu občanská výchova v roce 1919. Vždyť v domovské výchově nebyl prostor pro kmenově- etnický neněmecký obyvatelstvo. Domovská výchova byla zaměřena nejen protislovansky a protičesky, ale i protižidovsky. Velký vliv si získala nejen u části vůdců mládežnického hnutí, ale především v oblasti lidovýchovy dospělých, ale i v německých univerzitních institucích.

Přestože se koncept domovské výchovy úspěšně rozšiřoval a zintenzivněl i v řadách spolku Sudetoněmecký wandervogel, nepodařilo se mu celý spolek ideově sjednotit. Navíc čelil velmi aktivnímu křídlu „mladých“, kteří přirozeně využívali konceptu národovecké a částečně i domovské výchovy, ale nespokojili se s ním. Naopak rozvíjeli myšlenky tzv. národně politické výchovy, která měla vychovat člověka připraveného na národně politický boj a odhodlaného k aktivní politické práci „pro národ“. Tento proud se rozvíjel především okolo charismatického vůdce mladých H.Ruthy (1897-1937). Ten prosazoval „omlazující směr“ již od sjezdu v roce 1918, kde definoval úkol sudetoněmecké výchovy jako realizaci národního společenství založeného na rase, rasovém výběru a vůdcovství (Führertum). Rutha založil omlazený výchovný styl na vůdcovství, poslušnosti vůdce a jeho následování a rozpracoval koncepci tzv. celkové kmenové výchovy (Gesamterziehung) vedené národně politickými cíli

¹¹ Emil Lehmann byl v letech 1906-1928 středoškolským profesorem. Později stál v čele v roce 1925 v Liberci založené Společnosti pro německou lidovýchovu (Gesellschaft für deutsche Volkserziehung). V rámci své publikační a přednáškové činnosti se často dostával na hranu zákona a hovořil proti demokratickému uspořádání československé republiky. V roce 1935 byl za svoji činnost na jeden rok československými úřady odsouzen, ale před trestem uprchl do Německa do Drážďan, odkud nadále rozvíjel myšlenky domovské výchovy.

¹² WULSEN, HEINRICH. Zur Neubegründung der sudetendeutschen Volkserziehung. Heimatbildung, 1922, roč. 3, s. 123-127.

¹³ LEHMANN, EMIL. Sudetendeutsche Front: Reichenberg: Kraus Verlag, 1933, s. 18.

(volkspolitische Ziele): „Národ je dezorientovaný a dezorganizovaný, chybí mu duchovní jasnost a vnitřně organizovaný pořádek. Národovecký život (völkisches Leben) je bezduchý a vyznačuje se vládou několika uskupení řídicích se pouze vlastním užitkem. Národu chybí skupina opravdových vůdců, a proto je jeho ideálem zejména příjemný pohodlný život.“¹⁴

Ruthův směr byl kromě vůdcovství a disciplíny přesně vystavěn na učení nacionálně konzervativního učení profesora Othmara Spanna (1878-1950) a jeho teorii stavovského uspořádání státu. Dále zahrnoval výsledky diskuse tzv. spolkové mládeže, kdy mužský spolek byl chápán jako nejlepší forma společenského soužití, jako základ nového národního společenství. To stálo proti „tradičním formám“ společnosti a proti „bezduchému“ liberalismu.

V dvacátých letech 20. století Rutha získával na svoji stranu další příznivce v řadách Sudetendeutscher Wandervogel, přesto k dosažení jeho hlavního cíle: totálního sjednocení německé nesocialistické mládeže v Československu¹⁵ nemohl dojít vlastními silami. K realizaci tohoto cíle potřeboval silného partnera. Tím se stal v roce Německý tělovýchovný svaz (Deutscher Turnverband in der Tschechoslowakei - DTV), v jehož čele stanul v roce 1931 Konrad Henlein (1898-1945), který byl blízkým přítelem H. Ruthy a osob propagujících a rozvíjejících učení O. Spanna. K. Henlein zreformoval Německý tělovýchovný spolek v ČSR dle „omlazujících“ zásad H. Ruthy a Ruthovy skupiny wandervogel propojil s organizací DTV. Byla tak vytvořena organizační struktura, která pomohla posílení idejí „mladých“ a prosazení Spannových myšlenek výchovy a tzv. národně politické výchovy v širších řadách německého měšťanského hnutí mládeže před vypuknutím politické krize v roce 1933.

Programové cíle německého spolku Socialistický mládežnický spolek v ČSR

Dějiny Socialistického mládežnického spolku v ČSR (Sozialistischer Jugendverband in der Tschechoslowakei) se začaly psát v prosinci roku 1920. Tomuto datu však předcházela bohatá historie německé pracující mládeže (Arbeiterjugend) v Českých zemích monarchie. Ty, jako velmi industrializovaná část rakouské monarchie, patřily k územím, kde sociální otázka byla rozvíjena jak u dělnických spolků, tak i u spolků dělnické mládeže. Dělo se tak nejpozději od počátku 20. století.¹⁶ Tehdy patřila k hlavním programovým bodům dělnické mládeže otázka vzdělávací a především řešení tíživé sociální situace učňovské mládeže. Po zkušenosti s první světovou válkou se program dělnické mládeže obracel v hlavním bodě mimo jiné proti

¹⁴ MEIER, Hans., Der Weg der Jugend. Junge Front, 1934, roč. 5.

¹⁵ Již v roce 1922 vzniklo spojení německých mládežnických nesocialistických organizací – Sudetendeutsche Jugendgemeinschaft. Nemůže se ovšem v případě Sudetendeutsche Jugendgemeinschaft hovořit o ideově a programově jednotném mládežnickém společenství. Více se jednalo o neformální a organizační sjednocení, než o programovou a ideovou jednotu, která by se mohla stát vzorem a základem totálního sjednocení německého obyvatelstva v ČSR. V třicátých letech 20. století sdružení Sudetendeutsche Jugendgemeinschaft sdružovalo v jednotlivých organizacích až 50 000 členů, což bylo číslo vysoké, srovnáme-li jej s počtem organizované německé mládeže v řadách sociálně demokratické a komunistické mládeže v ČSR.

¹⁶ První spolky dělnické mládeže vznikaly ve Vídni již v roce 1894. Na počátku 20. století byly založeny mnohé spolky v českých zemích, což vedlo ke vzniku říšského spolku Verband der jugendlichen Arbeiter Österreichs v roce 1903. Německé spolky v českých zemích zde zaujímaly významnou pozici a spoluurčovaly jak program, tak celkové dění spolku.

militarizaci a nadále se stavěl za řešení sociální otázky dělnické mládeže. **Obraz první světové války, jako jednoho z nejtragičtějších okamžiků dějin, hlasitě zazníval ve spolkovém tisku v prvních čtyřech letech po vzniku státu: „Válka nám zanechala z našeho spolku jen trosky, ale především zanechala bolestivé stopy jak na těle, tak i na duši tisíců našich členů spolku.“**¹⁷

Rok 1918 znamenající mimo jiné vznik Rakouské republiky a Československé republiky znamenal významné posílení významu sociálnědemokratického politického uskupení a tím i zviditelnění dělnické mládeže. Po roce 1918 se zčásti mění programové priority německé dělnické mládeže v ČSR, ale především její organizační uspořádání. Příčinou byly silné spory mezi komunistickým a sociálně demokratickým křídlem. **Sociálně demokratická mládež se obávala komunistické mládežnické internacionály, když poukazovala, že komunistická mládeže především její vůdci chtějí být jako jediní „zárukou“ vítězství socialismu a v vytváří boj ve vlastních řadách, když druhé neprávem označují za zrádce či členy, kteří nepochopili nutnost skutečného boje za socialismus**¹⁸. Spor vygradoval právě v roce 1920 a vedl k rozštěpení dělnické mládeže. Jednoty mezi komunistickou a sociálně demokratickou mládeží již nebylo v meziválečném období dosaženo - a to ani v ČSR, ani v Evropě. Přes hlasité volání po internacionální jednotě zůstaly oba tábory ve velkém sporu v pohledu na možnosti řešení sociální otázky mládeže, ale i v dalších programových bodech. Zatímco německá komunistická mládež v ČSR chtěla programové otázky řešit „revoluční cestou“, zdůrazňovala sociálně demokratická německá mládež v ČSR postupnou cestu společenského zrovnoprávnění cestou kulturní a vzdělávací práce: **„Program mládežnické internacionály je postaven na špatných předpokladech – že mládež je nejaktivnější část a nejrevolučnější část proletariátu. To ovšem předpokládá politickou práci, která v hnutí mládeže nemá mít místo. (...) V mládežnických organizacích má stát na prvním místě práce výchovná a vzdělávací.“**¹⁹ To se ukazuje i v stanovách spolku, které říkají, že členové spolku usilují o dosažení společenských a hospodářských cílů následujícími prostředky: přednáškami, diskusemi, vydávání publikací, knih, zakládáním knihoven, konáním společenských kulturních akcí²⁰. Jak rozšiřoval spolkový tisk, bylo cílem spolku vytvořit v každém členovi pocit sounáležitosti s hodnotami a programem spolku, zakořenit znalosti a pochopení socialismu a připravit mladého člena spolku v tělesné, duchovní i etické oblasti k boji za socialistické ctnosti a hodnoty: **„Vy chlupci a dívky, kteří musíte tak brzy vstoupit do pracovního života, jste poznali okovy a hrůzy kapitalistického pořádku. Vy všichni chcete zlepšit tento pořádek a vyměnit jej za lepší. Vy všichni chcete být svobodní a osvobodit ostatní. A cesta ke svobodě vede přes vzdělání. Chcete být svobodní, učte se!“**²¹ Souhrnně to vyjádřil první předseda spolku Ernst Paul, který sdělil: „Dosahujeme-li těchto cílů, potom konáme důležitou práci nejen duchovní a hospodářské osvobození naší mládeže, nýbrž i pro osvobození všeho proletariátu, podílíme se na budování socialismu.“²² Tato práce na socialistickém boji neměla

¹⁷ Konstituierung der sozialdemokratischen Jugendorganisation. In Die junge Welt. 1919, 1. R., č. 1-2, s. 4-6

¹⁸ Internationale Jugendbewegung. In Die junge Welt, 1919, r. 1, č. 1-2, s. 5-7.

¹⁹ PAUL, Ernst. Zum Anschluss an sie kommunistische Jugendinternationale. In Die junge Welt, 1920, r. 2, č. 11, s. 2-3, zde s. 2.

²⁰ K tomu srov. Stanovy spolku uložené v Archivu hlavního města Prahy, Fond spolkový, sig. SK XXII/289.

²¹ K tomu srov. Jetzt lerne. In Die junge Welt, 1919, r. 1, č. 1-2, s. 15.

²² K tomu srov. PAUL, Ernst, Was will der sozialistische Jugendverband. In Sozialistische Jugend, 1922, r. 2, s. 5-8

být ohrožována ani z komunistického tábora, ani z konzervativně nacionálních mládežnických spolků: „My chceme být bojovnou mládeží. Mládež proletariátu, která si uvědomuje svoji třídní příslušnost, která je s bojujícími organizacemi proletariátu úzce spojena. Dělnická mládež se nemůže spojit s organizacemi, které nestojí na pozici třídního boje.“²³ Přitom se ukazuje, že měšťanská mládež byla chápána jako nacionalisticky zaslepená a oddaná „neřestem“ kapitalismu a kapitalistického hospodářství. Komunistická mládež byla shledávána jako zrádce ve vlastních řadách, s nímž nebylo možné nalézt společnou řeč²⁴. Jediným východiskem tak pro sociálně demokratickou mládež byla výchova v socialistickém duchu: „Úkolem naší organizace je chlapce a dívky ve věku 14-18 let získat pro myšlenky a svět socialismu a probudit v nich poznání sociálních rozdílů a vyškolit je k třídnímu boji.“²⁵ Za tímto účelem měla sociálně demokratická mládež opustit nejen sociální, politické a hospodářské okovy starého světa, ale i duchovní zábrany dané starým pořádkem. Prostředkem dosažení těchto cílů byly osvědčené formy – vzdělávací a kulturní práce, osvětová a přednášková činnost, vydávání socialistických tiskovin a periodik, zakládání tzv. socialistické knihovny klasiků, tzv. socialistická osvěta v oblasti politické, sociální a hospodářské, pochopení socialistického obrazu světa. Konkrétně se jednalo o prosazení modelu tzv. jednotné školy, odstranění nerovného a nedemokratického přístupu ke vzdělání dětem z dělnických rodin, odstranění povinného náboženství ve školním vzdělávání, prosazení reformy učňovského školství a zlepšení sociálního postavení učňů, podpora vzdělávání dívek, podpora tělesné výchovy, zavedení etické výchovy, podpora školní samosprávy žáků²⁶.

Sledujeme-li, jakými prostředky mělo být dosahováno daných cílů, jakými cestami měl být naplňován třídní boj vedoucí k vítězství socialismu, pak se ukazuje, že se jednalo o formy, které byly obecně rozšířené v řadách tzv. německého mládežnického hnutí a to nikoli jen v jeho levicové části. Jak dokládá analýza spolkového tisku, především časopisu Socialistická mládež (Sozialistische Jugend) ze sledovaného období, patřily k vyzdvihovaným výchovným činnostem a formám tzv. vandrování ve volné přírodě, četba „doporučené“ ideově správné literatury a tisku, účast na doporučených přednáškách, zpěv vybraných ideově „správných“ písní, pěstování pocitu sounáležitosti a kamarádství v řadách chlapeckých i dívčích či koedukovaných spolků. V popředí diskuse stála negace konzumního způsobu života – zavrhována byla i v socialistickém mládežnickém táboře návštěva kina, četba ideově nedostatečné či brakové literatury a tisku, zakázána byla konzumace alkoholu, návštěva pivnic, návštěva tanečních zábav. To vše mělo patřit ke svodům kapitalismu, který se těmito prostředky snažil ideově i tělesně socialistickou mládež ohrozit, korumpovat a tím i znemožnit vítězství socialismu.

Závěr

²³ Die Bodenbacher Tagung. In Sozialistische Jugend, 1923, r. 3, s. 180-181.

²⁴ Ebd. s. 180-181.

²⁵ Die Jugendinternationale. In Die junge Welt, 1920, r. 2, č. 2, s. 1-3, zde s. 2.

²⁶ K tomu srv. Unser Program, in Sozialistische Jugend, 1931, r. 11, s. 2.

Sledujeme-li programové zaměření a hlavní cílové zaměření dvou významných táborů německého hnutí mládeže v ČSR, ukazuje se, že jak tábor nacionálně konzervativní mládeže, tak i tábor socialistické mládeže využíval k dosažení stanovených cílů velmi podobných výchovných forem. Můžeme konstatovat, že formy mládežnického hnutí tak byly stejné či velmi podobné v programově a ideově velmi různorodých uskupeních německého mládežnického hnutí v Československu.

V obou táborech byl u mládeže vyvoláván pocit nutnosti boje za „nového člověka“. V levicovém táboře se jednalo o třídní boj za dosažení socialismu, v nacionálně konzervativním táboře se jednalo o snahu nadstranického sjednocení všech nesocialistických spolků v duchu národně a kmenově politické výchovy - velmi nedemokratického výchovného konceptu.

Časové období let 1918-1933 tak bylo v německém mládežnickém hnutí mládeže v ČSR obdobím, kdy se nepodařilo překonat představy „boje“ mládeže za záchranu německého národa či vítězství socialismu. Ba naopak. „Zásadní boj“ mládež v Československu ovšem v letech 1933-1938 teprve čekal.