

# JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## **Bakalářská práce** Václav Příhoda a jeho přínos české reformní pedagogice

Autor práce:	Jana Jarošová
Vedoucí práce:	PaedDr. Petr Bauman
Studijní obor:	Pedagogika volného času
Forma studia:	Prezenční
Ročník:	Třetí

2009

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Protivíně, 4. dubna 2009

.....  
Jana Jarošová

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce panu PaedDr. Baumanovi za pomoc se strukturou práce. Také mu děkuji za cenné rady, připomínky a metodické vedené práce.

# Obsah

Úvod.....	5
1. Školské reformy v českých zemích od 18. stol.....	7
1.1 Školství v dobách Marie Terezie (18. století).....	7
1.2 Školství v porevolučním období (1848-1918).....	9
1.3 Vývoj obecného školství a pedagogické reformní snahy v období 1918 - 1939.....	13
2 Život Václava Příhody .....	16
2.1 Pragmatická pedagogika .....	18
2.2 Daltonský plán .....	19
3 Školská reforma v ČSR ve 30. letech .....	22
3.1 Zásady pokusných škol.....	25
3.2 Pojetí školy 1. stupně .....	25
3.3 Pojetí školy 2. stupně .....	26
3.4 Škola třetího stupně.....	27
3.5 Realizace reforem v pokusných školách.....	30
Závěr .....	33
Seznam použité literatury .....	36
Příloha 1: Učební plán pro školy měšťanské z roku 1926 .....	39
Příloha 2: Učební plán pro vyšší stupeň gymnázií a reálek podle návrhu osnov z roku 1933 .....	40
Příloha 3: Návrh rozvrhu pro tři větve jednotné školy druhého stupně pro osm semestrů .....	41
Příloha 4: Rozvrh předmětů a hodin na škole III. stupně.....	42
Abstrakt.....	43
Abstract.....	44

## Úvod

Svou bakalářskou práci jsem se rozhodla psát na téma Václav Příhoda a jeho přínos české reformní pedagogice. Téma práce jsem si vybrala z podnětu vedoucího práce, přičemž mě zajímá problematika reformního školství.

V první kapitole jsem se soustředila na významná období, ve kterých probíhaly reformní pokusy. V první podkapitole píšou o reformách Marie Terezie, které byly významným mezníkem v historii školství. Právě v 18. století se začalo školství významně proměňovat a začal se utvářet ucelený školský systém. Změny byly velice výrazné a týkaly se např. lepší školní docházky, lepších výukových metod, kvalitnějšího vzdělávání učitelů a školských ústavů apod. V druhé podkapitole zmiňuji navazující období, ve kterém probíhal další vývoj školské soustavy. Nelze opomenout Herbartismus - směr, který významně ovlivnil pedagogiku až až soudobou nebo pozdější, která se vůči němu negativně vymezovala. Další podkapitola pojednává o vývoji školství a o pedagogických reformních snahách v období 1918-1939. V rozmezí těchto let proběhly na území Československa čtyři etapy reformního hnutí, přičemž cílem práce je podrobněji charakterizovat období 30. let 20. století, kdy probíhaly tzv. příhodovské reformy. Kapitola o historickém kontextu je pro mou práci nezbytná, protože přibližuje situaci, na kterou Václav Příhoda navazoval a reagoval.

V kapitole druhé jsem se zabývala životem Václava Příhody. Zmiňuji se také o jeho osobním životě, ale v zásadě je cílem této kapitoly charakterizovat zdroje, které utvářely myšlenky, které ve svých pracích Václav Příhoda prosazoval. Věnuji se zde zejména americké pragmatické pedagogice a Daltonskému plánu.

Třetí kapitola pojednává o školské reformě 30. let 20. století. Důvody této reformy vyplývají z předchozích kapitol. Je zde popsána myšlenka jednotné školy, zásady a cíle jednotné školy, reformní myšlenky Příhody a modely školské soustavy dle jeho návrhu. V dílčích podkapitolách jsou rozepsány návrhy jednotlivých škol, ukázky učebních plánů soudobých i reformních jsou pak zařazeny v přílohách práce. Příhoda se ve svých reformách snažil o to, aby měly

možnost studovat děti i z nižších sociálních vrstev. Snažil se bojovat proti diskriminaci a chtěl, aby škola byla jednotná pro všechny, bez ohledu na sociální a ekonomickou situaci. Žáci měli studovat podle svého nadání.

Práce se zaměřuje zejména na vystižení historických souvislostí Příhodova díla, jejím cílem nebylo podrobněji zkoumat vliv Příhodovských myšlenek na současnost. Tento problém by si vyžádal mnohem podrobnější zkoumání a také mnohem větší rozsah práce.

Při zpracování tématu práce jsem vycházela především z literatury, kterou napsal sám Václav Příhoda: *Myšlenka jednotné školy, Jednotná škola, její možnosti dnes a zítra, Idea školy druhého stupně, Jednotná škola třetího stupně*. Tyto knihy byly mým primárním zdrojem zejména pro třetí kapitolu, kde se pojednává o problematice reformy 30. let 20. století a o pokusných školách. Dále jsem vycházela z Váňové: *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*, která se rovněž podrobněji zabývala příhodovskými reformami. Pro orientaci v historických souvislostech pro mne byla rovněž velmi důležitá kniha od téže autorky: *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform*.

# 1. Školské reformy v českých zemích od 18. stol.

Není možné opomenout historický kontext, na který Václav Příhoda navazoval. V této kapitole představím historii českého školství od 18. století, protože toto století bylo pro pedagogiku velmi významné. Snažím se představit situaci tehdejšího školství v českých zemích, na kterou Václav Příhoda později navazoval a kterou se snažil svými navrhovanými reformami změnit.

## 1.1 Školství v dobách Marie Terezie (18. století)

Školské reformy Marie Terezie byly významným mezníkem v historii českého školství. Docházelo k vybudování systému veřejných škol, které měly poskytovat vzdělání všem obyvatelům. Docházelo k rozvoji školského systému, který byl doposud výrazně výběrový. Převažovaly v něm univerzity a gymnázia. Docházelo tedy k reformě hlavně elementárního školství. Školské reformy Marie Terezie v závěru 18. století nastartovaly vznik soustavného a uceleného školského systému.<sup>1</sup>

Novodobá škola se začala utvářet díky tereziánským reformám ve druhé polovině 18. století.<sup>2</sup> V roce 1753 Marie Terezie vyhlásila právo, které umožňovalo státu dozor nad gymnázii. V roce 1769 se zasloužila o to, že byly zjištěny příčiny nedostatečného vzdělávání. Některé z důvodů nedostatečného vzdělávání, bylo špatné platové ohodnocení učitelů, nepříznivé ubytování učitelů, nedostatek školských zákonů atd. Z těchto důvodů se Marie Terezie v roce 1770 rozhodla zřídit školní komisi v roce 1770, která tyto nedostatky měla napravit. Komise navrhla řadu změn, např. lepší školní docházku, lepší metody a způsoby vyučování, roztřídění žáků dle jejich schopností, školní učebnice, školní fondy,

---

<sup>1</sup> srov. MORKES, F. Největší reforma školství v dějinách. In *Učitelské noviny* [online].

<sup>2</sup> srov. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 63.

školní ústavy atd.<sup>3</sup> „Komise také vypracovala všeobecný řád školní pro školy normální, hlavní a triviální, jenž pak byl vyhlášen 6. 12. 1774.“<sup>4</sup>

Byly zavedeny tři typy škol. Škola triviální byla zřízena v obcích v blízkosti fary. Tyto školy byly jedno nebo dvoj třídní. Pokud to šlo, dívky byly odděleny od chlapců. Obsah výuky byl zaměřen na trivium, základy hospodářství, náboženství apod. Dívky se učily ručním pracím. Vyučovacím jazykem byla mateřština, ale v některých oblastech i němčina. Školy byly pod dozorem vikáře nebo děkana. Dozorce měl za povinnost podávat zprávy studijní komisi. V triviálních školách se platilo školné. Dalším typem elementárních škol byly školy hlavní. Školy hlavní byly zřizovány v krajských městech. Obsah těchto škol byl shodný s obsahem škol triviálních a navíc se zde učily reálie, latina, sloh, kreslení a geometrie. V první třídě byla vyučujícím jazykem mateřština, ve třídách druhých a třetích němčina. Tyto školy, měly tři třídy. Také se v těchto školách platilo školné. Posledním typem školy byly školy normální. Tento typ škol se zřizoval většinou v zemských městech, měly čtyři třídy. Obsah byl stejný jako u předchozí školy, jen byl rozšířen a zaměřen na přípravu na gymnázia. Byl zde kladen důraz na praktický život.<sup>5</sup>

Uvedené typy elementárních škol, na sebe nenavazovaly. Měly za úkol poskytovat základní vzdělání. V tomto období byla zavedena vzdělávací povinnost. Děti nemusely chodit do školy celoročně, většinou chodily do školy v zimním období. Učitel měl tedy zkrácený čas na to, aby je naučil všemu, co měly umět k tomu, aby úspěšně složily závěrečné zkoušky. U zkoušky byl přítomen církevní dozor.<sup>6</sup>

Střední školy v tomto období byly do roku 1773 pod dohledem církve. Po zrušení Jezuitského řádu, který měl na starosti gymnázia, došlo k omezenému dohledu církve v oblasti školství. Důsledkem však byl také nedostatek učitelů. Každý učitel, který chtěl vyučovat na gymnáziu, se musel podrobit veřejným

---

<sup>3</sup> srov. ILČÍK, V. *Vzdělávání v dobách Marie Terezie*. [online],

<sup>4</sup> srov. tamtéž.

<sup>5</sup> srov. tamtéž.

<sup>6</sup> srov. tamtéž.



zkouškám.<sup>7</sup> Bylo nařízeno, aby bývalí příslušníci Jezuitského řádu měli přednost při obsazování učitelských míst. Samozřejmě také museli složit příslušné zkoušky. V dobách Marie Terezie již existovala gymnázia, a to byla pětiletá nebo šestiletá.<sup>8</sup>

V tomto období se nekladl důraz pouze na vzdělávání dětí, ale vznikaly tzv. preparandy, které poskytovaly vzdělávání učitelů a učitelských adeptů.<sup>9</sup> Preparandy byly kurzy, které trvaly tři měsíce. Tyto kurzy byly určeny pro učitele triviálních škol. Pro učitele hlavních škol kurzy trvaly šest měsíců. Ti, kdo preparandy absolvovali, byli způsobilí pro pomoc učitelům. Pokud jejich praxe trvala déle než rok, mohli pomocníci složit zkoušku, která prokazovala učitelskou způsobilost. Z pomocníků se tímto způsobem stávali plnohodnotní učitelé. Preparandy byly tedy prvním krokem rozšířené přípravy na učitelskou profesi.<sup>10</sup> V období Marie Terezie významně vzrostl počet škol. Do této doby bylo vzděláváno velice malé procento dětí. Elementární školství v této době fungovalo do roku 1869.<sup>11</sup>

## 1.2 Školství v porevolučním období (1848-1918)

Politická situace, která v těchto letech byla plná změn, nebyla příliš přínosná pro pokroky ve školství. Elementární školství zůstalo ve struktuře školství z předchozí doby (r. 1774, školy triviální, hlavní, normální).<sup>12</sup>

V období 1848 - 1858 (Bachův absolutismus) se vrátilo školství pod dohled církve. Církev měla na starost schvalování učebnic, vybírala učitele atd. V šedesátých letech dochází ke zrušení absolutismu, což mělo veliký vliv na celkové dění v Čechách. V těchto letech byl vydán i tzv. Říjnový diplom,

---

<sup>7</sup> srov. MORKES, F. *K historii českého církevního školství*. [online].

<sup>8</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*, s. 174.

<sup>9</sup> srov. ILČÍK, V. *Vzdělávání v dobách Marie Terezie*. [online].

<sup>10</sup> srov. tamtéž.

<sup>11</sup> srov. tamtéž.

<sup>12</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*, s. 6.

ve kterém se mimo jiné řešila i otázka českého jazyka na českých školách. Později byly český i německý jazyk uznány jako rovnocenné.<sup>13</sup>

V 60. letech 19. století se začaly rozvíjet různé dobrovolné spolky např. Hlahol (pěvecký sbor), Sokol (tělocvičná jednota), učitelské jednoty. Právě učitelské jednoty se snažily zlepšovat učitelské vzdělání a uvědomění učitelstva.

V roce 1869 byl přijat „velký říšský zákon“. Pomocí tohoto zákona se stává stát hlavním dozorcem nad školstvím a výchovou. Církevní vliv se omezil na výuku náboženství, což samozřejmě vyvolalo ze strany církve negativní ohlasy.<sup>14</sup> Prostřednictvím zákona byla zavedena škola obecná i měšťanská (původně jako varianta školy obecné). Byly zavedeny učitelské ústavy pro vzdělávání učitelů měšťanských a obecných škol. Dále zákon stanovil osmiletou školní povinnost, rozšířil obsah vzdělání. V zákoně byly i zmínky o vysokoškolském vzdělání učitelů.<sup>15</sup>

Zákon se skládal ze tří částí. První část zákona obsahovala stanovení učebních plánů, osnov a učebnic. Učební plány a osnovy měly být vydávány ministerstvy. Učebnice mělo schvalovat také ministerstvo. Tato část také obsahovala délku a charakter škol. Druhá část zákona se soustředila na povinnost chodit do školy dokončeným šestým rokem života a trvala až do konce čtrnáctého roku. Žáci mohli školu opustit, jen pokud dokázali psát, číst a počítat. Do školy nemusely chodit děti, které byly nějakým způsobem handicapované, děti, které chodily do vyšších škol a také děti, které byly vyučovány soukromě. Třetí část zákona se soustředila na vzdělávání učitelů. Zákon se snažil realizovat snahy Marie Terezie ze 70. let 18. století. Prodlužovala se školní docházka (osmiletá povinná školní docházka).<sup>16</sup>

Základním typem školy byla tedy osmiletá obecná škola. Po ukončení pátého ročníku osmileté obecné školy, bylo možné přestoupit na tříletou školu měšťanskou. Měšťanská škola poskytovala nižší střední vzdělání na vyšší úrovni

---

<sup>13</sup> srov. tamtéž, s. 6.

<sup>14</sup> srov. tamtéž, s. 6.

<sup>15</sup> srov. tamtéž, s. 10.

<sup>16</sup> srov. tamtéž, s. 11.

než škola obecná. Žáci měli možnost navštěvovat školy střední (reálnou školu nebo gymnázium). Když absolvovali měšťanskou školu nebo nižší stupeň střední školy, měli možnost studovat na odborné střední škole.<sup>17</sup>

Tímto se samozřejmě zvyšovala úroveň vzdělávání, rovněž se zvyšoval rozsah učiva. Pokrok se neuplatnil pouze ve vzdělávání dětí, ale zároveň i učitelů. Preparandy, které měly v období Marie Terezie veliký význam, musely být nahrazeny učitelskými ústavami. Samozřejmě se změnilo i společenské postavení učitelů a zároveň jejich platy. V zákoně existovala i slabá místa. Jedním z těchto „slabých míst“ je bezesporu fakt, že existovaly (tzv. tovární) školy. Tyto školy navštěvovaly děti, které pracovaly v továrnách. Úroveň vzdělání v těchto zařízeních byla samozřejmě velice malá. Byla zde omezena výuka na dvanáct hodin týdně. Koncepce obecného vzdělání měla také své nejasnosti. Měšťanská škola vznikala jako varianta školy obecné, ale obsah vzdělání dal této škole vyšší úroveň. Přesto bylo poslání a organizace školy nejasné.<sup>18</sup>

Měšťanská škola poskytovala vzdělání těm, kteří se nevzdělávali na škole střední. Tato škola byla zaměřena na přípravu pro praktický život. Není možné měšťanskou školu zaměnit se školou střední. Zásadní problém mezi těmito dvěma školami spočíval v nerovnosti práv absolventů: např. na školu měšťanskou měli být přijímáni neúspěšní žáci školy střední, do odborných škol byli přijímáni přednostně absolventi střední školy atd.<sup>19</sup>

Povinná školní docházka, která byla ustanovena v roce 1869, tak mohla být uskutečňována v osmileté obecné škole, v osmileté měšťanské škole nebo pětileté obecné škole a dále na tříleté navazující škole měšťanské.<sup>20</sup>

Je zřejmé, že i přes uvedené nedostatky zákona docházelo k velikým pokrokům v oblasti vzdělání. Rakousko-Uhersko získalo prvenství zavedením povinné školní docházky a stalo se velice pokrokovou zemí v oblasti školního

---

<sup>17</sup> srov. EURYDICE. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky*, s 1-3.

<sup>18</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*, s. 14.

<sup>19</sup> srov. tamtéž, s. 60-61.

<sup>20</sup> srov. tamtéž, s. 14.

zákonodárství. Pro české školství však tyto změny přišly v nevhodnou dobu, protože napjatá politická situace negativně ovlivnila postoj českých učitelů k navrženým změnám.<sup>21</sup>

Měšťanská škola vnikla poté, co reálka ztratila své praktické zaměření a stala se školou všeobecné vzdělávací. Měšťanské školy převzaly cíle a úkoly škol reálných. Měšťanská škola měla dva základní úkoly. Prvním úkolem byla příprava na praktický život, druhým úkolem příprava na další studium. Tento rozpor byl později (po vytvoření republiky) překonán. Opouštělo se praktické zaměření a rozvíjelo se vzdělávání všeobecné. Tímto se měšťanská škola stala mezistupněm mezi školou obecnou a střední. Měšťanská škola navazovala na školu obecnou a zároveň mohla žáky připravovat na další studium na škole odborné či škole střední,<sup>22</sup> tedy na tzv. klasickém gymnáziu, reálném gymnáziu, reformním reálném gymnáziu, lyceu a reálce.<sup>23</sup>

Gymnázia se soustředila zejména na klasické jazyky. Reálná gymnázia začala vznikat v roce 1862, snažila se spojit vzdělání v oblasti společenských věd s potřebami vzdělání přírodovědného. Dále vznikala reformní reálná gymnázia, která byla orientována spíše k živým jazykům, ale snažila se neopomíjet ani přírodovědnou složku vzdělání. Reálky byly postaveny na úroveň středních škol až v tomto období, jejich obsah byl zaměřen na složky matematicko-přírodovědné a technické.<sup>24</sup> Dívčí lycea představovala neklasické střední školy a v roce 1922 zanikla.<sup>25</sup>

Jedním z významných směrů v oblasti pedagogiky byl v tomto období Herbartismus.<sup>26</sup> Johann Friedrich Herbart vytvořil pedagogickou vědeckou soustavu, která se rozšířila do různých zemí a ovlivnila naše školství. Vedení výchovného procesu viděl v ovládnutí dětského temperamentu a svobody.

---

<sup>21</sup> srov. tamtéž.

<sup>22</sup> srov. tamtéž, s. 61.

<sup>23</sup> srov. tamtéž, s. 174.

<sup>24</sup> srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 39.

<sup>25</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform*, s. 188.

<sup>26</sup> srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*, [online].

Ve výchovném procesu se nevyhýbal trestům, např. trestat hladem, tělesné tresty. Herbart dělil výchovný proces do tří etap: vedení, vyučování a mravní výchova. Herbartův cíl byl dosáhnout pevné struktury ve výuce a zbavit se tak chaosu a nekázně. K rozšíření herbatismu však došlo až po smrti Herbarta. Vykladači herbartismu si Herbartovy myšlenky vyložili jednostranně a došlo k nepříznivým změnám ve vyučování. V tomto učení docházelo k potlačování iniciativy dětí a omezování svobody učitele. Ve školách, kde se herbartismus uplatňoval, panoval strach, příkazy a zákazy.<sup>27</sup> Herbartismus prosazoval učlankování učiva, to znamená, že se všichni žáci museli učit stejným obsahům v přesném pořadí. Tato pedagogika nutila děti učivo memorovat a tvrdila, že dítě je „ tabula rasa“, to znamenalo, že bylo nutné dětem přesně předvést a popsat, to co si mají děti osvojit ve správném pořadí a správným způsobem. Děti byly vyzívány k naprosté poslušnosti, musely být v naprosté tichosti a musely plnit bez vyjímek všechny požadavky učitele. Učitelé měli také přesné pokyny, jak mají vyučovat a nesměli se od těchto pravidel v žádném případě odchýlit.<sup>28</sup>

Z Herbartismu se vytvořilo několik směrů, které z něj vycházely, ale nebyl to již pravý herbartismus. Učení se značně rozšířilo v 19. století do Evropy a také do Ameriky. Herbartovská pedagogika měla úzkou souvislost s rakouským školským systémem.<sup>29</sup>

### **1.3 Vývoj obecného školství a pedagogické reformní snahy v období 1918 - 1939**

Vývoj školství v tomto období se často rozděluje do dvou základních období. První období zahrnuje léta 1918 - 1928 a bývá pojmenováno jako období „nápravné“. Byly zde pokusy o zlepšení stavu obecného školství. Pokus o reformu se bohužel nezdařil. Zákon, který byl pro reformu důležitý, vydán nebyl. Z důvodů špatné finanční situace se nedaly řešit otázky, které se týkaly jak

---

<sup>27</sup> srov. BLATNÝ, L., JÚVA, V. *Kapitoly z dějin pedagogiky*, s. 43.

<sup>28</sup> srov. KOPÁČ, J. *Josef Úlehla a Moravské učitelstvo*, s. 62-73.

<sup>29</sup> srov. ZUMR, J. *Máme-li kulturu, je naší vlastí Evropa: Herbartismus a česká filosofie*, s. 11.

ohodnocení učitelstva, tak i zlepšení školní vybavenosti. Změna, která se uskutečnila v tomto období, spočívala v tom, že se několik učitelů snažilo ověřovat nové přístupy ve výchovně vzdělávací práci. Tyto nové pokusy, které byly omezeny jen na několik málo škol a tříd měly na celkovou reformu velký vliv. Tyto pokusy byly zaznamenány v malém školském zákoně ze 13. července 1922.<sup>30</sup>

Druhé období spadá do období let 1928 - 1939. V tomto období se objevuje vliv hospodářské krize. Začínala se zde probouzet myšlenka racionalizace školství. S touto myšlenkou přišel Václav Příhoda, který počítal s velikou přestavbou československého školství.<sup>31</sup>

Ve středním školství se v tomto období nestaly podstatné změny. Stále existovala gymnázia, reálná gymnázia, reformní reálná gymnázia, lycea, reálky a také tzv. děčínský typ (pokus o jednotnou střední školu diferencovanou v úrovni vyšší střední školy do větví gymnaziální, reálně gymnaziální a reálné).

Na území Československého státu proběhly čtyři etapy reformního hnutí.

### **Období do roku 1918**

V tomto období se prosazovaly protiherbartovské tendence. Představitelé tohoto reformního období jsou Úlehla, Mrazík, Sula, Večeře a další. Mezi zahraničními vzory mohou zmínit také některé představitelé. Byli to Rousseau, Tolstoj, Dewey a další.

### **Období 20. let 20. století**

Bylo to období individuálních pedagogických pokusů. Proti těmto pokusům se objevovala kritika pro jejich nevědeckost a nahodilost. Mezi představitele patří. Krejsová, Mužik aj. Zahraničními vzory jsou např. Tolstoj, Key a další.

Hodnocení reformem bylo v období 20. let velice odmítavé. Podnětem kritiky byla nevědeckost a nahodilost přístupů. Období bylo nazývané jako tzv. „krize

---

<sup>30</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform, s. 90.*

<sup>31</sup> srov. tamtéž, s. 91.

inteligence“. Díky tomuto nepříliš šťastnému období v pedagogice sílil vliv zahraničních impulzů, které uplatňovaly reformní myšlenky v praxi.<sup>32</sup>

### **Období 30. let 20. století**

Období takzvané příhodovské reformy, ve které se projevila snaha o jednotnou vnitřně diferencovanou školu s centry v Praze a v Brně. Představitelé jsou Příhoda, Chlup, Uher atd. Zahraniční vzory Dewey, Thorndike atd.

Reforma 30. let byla řízena Reformní komisí, v jejímž čele stál Václav Příhoda. Komise měla na starosti činnost koordinační. Školy, ve kterých probíhaly pokusy, měly volnost v rozvíjení koncepce. Školy byly v kladném vztahu s Komisí. Součástí příznivého rozvoje byl sjezd učitelů reformních škol a samozřejmě také publikační činnost. K reformně přispělo i tzv. brněnské křídlo, v čele s O. Chlupem a J. Uhrem.<sup>33</sup> Mezi pražským a brněnským křídlem panovaly principiální neshody. Obě křídla vypracovala návrhy, které vycházely z podobných zásad, např. respektování individuálních zvláštností, jedinečnost, samočinnost, aktivitu, pracovní činnost, tělesnou výchovu, poznání sociálního prostředí žáka, spolupráci s rodiči, vytvoření podpůrných a pomocných tříd atd. Zásadní rozdíl v návrzích spočíval v tom, že Uhrův návrh zdůrazňoval vnitřní, obsahovou formu. Vycházel ze stávajícího stavu organizační struktury školství. V tomto směru nenavrhoval radikální změny, kdežto Václav Příhoda takovéto změny navrhoval.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> srov. SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*, [online].

<sup>33</sup> srov. tamtéž.

<sup>34</sup> srov. Urbanovská, E. *České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody. Pedagogická orientace*, s. 18.

## 2 Život Václava Příhody

Václav Příhoda se narodil 7. 9. 1889 v Sánech u Poděbrad. Z deseti sourozenců byl nejmladší. Když mu byly čtyři roky, zemřela mu matka na tuberkulózu. Otec byl řídící učitel. Po smrti manželky se za dva roky znovu oženil. Když začal Václav chodit do obecné školy, první tři ročníky ho vyučoval jeho otec. V době, kdy odešel jeho otec do důchodu, Václav přechází do Smíchovského reálného gymnázia. Na reálném gymnáziu se dostal do sporu s učitelem náboženství, a proto odchází na reálné gymnázium v Křemencově ulici, kde ukončil své studium maturitní zkouškou.<sup>35</sup>

Dalším místem jeho studia byla filozofická fakulta Karlovy univerzity. Obor, který studoval, se nazýval románská a germánská filologie. Jeho zájem studia zabíral víceméně široký okruh, např. psychologii, německou pedagogiku apod. Jeho studium probíhalo u významných profesorů a odborníků. Nestudoval pouze v Praze, ale i v Německu. V roce 1911 odjel na prázdniny do Francie, kde onemocněl tuberkulózou. Díky jeho univerzitnímu profesorovi se dostal do nadace, kde se léčili pacienti s tuberkulózou. Tato nadace se nacházela v Dubrovniku v tehdejší Jugoslávii. O rok později se léčil i v Itálii. I přesto, že byl vážně nemocen, nezhálel ve studiu a v roce 1914 složil státní zkoušku. Po této zkoušce mohl vyučovat němčinu a francouzštinu na středních školách.<sup>36</sup>

První místo, kde Václav Příhoda vyučoval, bylo v Praze na reálném gymnáziu. Jeho působení na gymnáziu bylo přerušeno odchodem na vojnu. V roce 1918 se oženil.<sup>37</sup>

Václav Příhoda se začal zajímat o americkou pedagogiku díky četbě knih a také díky návštěvě přednášek. Po tragické smrti manželky se rozhodl, že odjede do Chicaga. V Chicagu vyučoval na střední škole. Příhoda se stal v Americe zároveň studentem. Začal studovat experimentální metody v psychologii a v peda-

---

<sup>35</sup> srov. ŽIŽKOVÁ, E., DAUBNER, J., *Postavy české pedagogiky: Václav Příhoda (1889-1979)*, s. 8.

<sup>36</sup> srov. tamtéž.

<sup>37</sup> srov. tamtéž.



gogice. Po dvouletém pobytu v Americe se Příhoda rozhodl, že se ožení. Po svatbě se vrátil do Československa. Působil krátce na kladenské reálce, kde se rozhodl, že se opět vrátí do USA, aby si doplnil vzdělání. Studoval zde u mnoha vážených profesorů a také se mu splnil sen studovat přímo u Thorndika a Deweye.<sup>38</sup>

Příhoda se ztotožnil s americkou teoretickou prací, která prosazuje praxi a starosti běžného života. Příhoda, se snažil americké názory využívat pro učitelskou praxi a také pro vytváření vlastní myšlenkové koncepce.<sup>39</sup> Přesunul svou pozornost od filologie, k řešení řady problémů, které souvisely s mnoha oblastmi. Hlavním centrem jeho pozornosti se staly reformy našeho školství. Příhoda působil na mnoha školských ústavech. Jedním z jeho nevýznamnějších míst působení se stala Škola vysokých studií pedagogických v Praze, kde začal přednášet roku 1925. Příhodovy přednášky často vyvolávaly rozruch a diskuse. Tyto přednášky totiž Příhoda koncipoval jako seznamování s jeho vědeckou prací a své oponenty většinou přesvědčil svými argumenty. Výsledky své práce mohl všem ukázat i v praxi. Významně ovlivňoval své spolupracovníky. Někteří z nich se staly jeho pomocníky.<sup>40</sup> Žižková a Daubner toto Příhodovo působení hodnotí, tak že: „*Škola vysokých pedagogických studií vychovala generaci nově myslících učitelů*“.<sup>41</sup> Při této vysoké škole vznikla v letech 1928 - 1929 Reformní komise školská. V jejím čele stál právě Václav Příhoda. Příhodův Organizační a učební plán reformních škol vznikl, za pomoci významných pedagogů.<sup>42</sup>

Václav Příhoda byl při svých reformách významně inspirován mj. americkou pragmatickou pedagogikou. Jejímž hlavním představitelem byl John Dewey (1859-1952). Dalším významným zdrojem inspirace byl pro Příhodu Daltonský plán Helen Parkhurstová (1887-1973).

---

<sup>38</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*, s. 20.

<sup>39</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*, s. 133.

<sup>40</sup> srov. ŽIŽKOVÁ, E., DAUBNER, J., *Postavy české pedagogiky: Václav Příhoda (1889-1979)*, s. 12.

<sup>41</sup> tamtéž.

<sup>42</sup> srov. tamtéž.

## 2.1 Pragmatická pedagogika

Pragmatická pedagogika vznikla v Americe z pragmatické filosofie. Pragmatická filosofie je s pedagogikou těsně spojena. Pragmatická pedagogika dosáhla největšího rozmachu ve 20. a 30. letech 20. století a pronikala do řady zemí jako jeden z největších a nevlivnějších proudů pedagogiky. Americkou školu a výchovu poznamenala tak silně, že její vliv trvá až do současné doby. Základním rysem americké pragmatické pedagogiky bylo spojení s demokratickými ideály a jejich prosazování v praktickém životě.<sup>43</sup>

Pragmatická pedagogika zaznamenala rozvoj pedagogické teorie a výchovné praxe u nás již ve 20. letech 20. století. V tomto období ji studovali naši významní pedagogové zejména Václav Příhoda, Jan Uher a další.<sup>44</sup>

Dewey byl velkým kritikem herbartismu. Odmítá jednostrannou výuku, při které se žáci učí pasivně a mechanicky. Rozdíl v pragmatické pedagogice oproti herbartismu byl zásadní v tom, že byla zaměřená na vzdělávání nejširších společenských vrstev, které připravovala na úspěšný společenský život.<sup>45</sup> Deweyův systém pragmatické pedagogiky byl vytvářen zejména pro základní školství. Teprve jeho následovník W. Kilpatrick se zabýval středním školstvím. Podle tohoto směru by měla škola využívat situací ze skutečného života. Učivo by nemělo být rekonstrukcí, ale mělo by vycházet z praktických zkušeností. Škola by měla být místem, kde se člověk učí kriticky a rozumně žít. Tento směr se snaží, aby nebyla zanedbaná ani sociální a psychologická stránka života dítěte. Pragmatická pedagogika přímo vyžaduje, aby výchova byla aktivní a hlavně aby byla propojena se zájmy dítěte. Pragmatická pedagogika se opírá o tvrzení: „...*dítě má přirozenou dispozici učit se jen tomu, co je spojeno s jeho zájmy a co mu pomůže řešit jeho problémy*“.<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> srov. tamtéž.

<sup>44</sup> srov. tamtéž, 36-37.

<sup>45</sup> srov. NELEŠOVKÁ, A. et al. *Didaktika I*, s. 22-23.

<sup>46</sup> SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, s. 35-37.

Dítě by se mělo učit proto, že se chce učit. Podle Deweye není dítě dostatečně zralé, aby mohlo správně určovat své cíle. Potřebuje ke své výchově učitele, ale může se vyjadřovat k procesu svého učení. Dewey vlastně zavedl pojem pedocentrismus, kde se středem pozornosti stává dítě, rozvoj jeho potřeb a zájmů, zdůrazňuje se jeho aktivita, samostatnost atd.<sup>47</sup> Učitel, který se řídí zásadami pragmatické pedagogiky, má ovlivňovat výchovu svých žáků kontrolováním prostředí, a ne se zaměřovat pouze na předávání informací. Podle takto orientované pedagogiky je poznání možné prostřednictvím praktických činností. Pro pragmatickou pedagogiku je nutná demokracie a zároveň jedince připravuje na život v demokracii. Výchova probíhá po celý život jedince - jak ve škole, tak v běžném životě, přičemž cílem výchovy je seberealizace jedince.<sup>48</sup>

## 2.2 Daltonský plán

Helen Parkhurstová, zastávala názor, že jen důsledná individualizace řeší problém efektivního učení. Každý žák by měl mít svůj individuální učební plán. Základní ideje Daltonského plánu jsou tedy: svoboda (naučit se zacházet s odpovědností), samostatnost (naučit se samostatně pracovat) a spolupráce (naučit se spolupráci ve skupině). Pro činnost žáků jsou důležité instrukce vyučujícího učitele a spolupráce žáků navzájem i spolupráce s učitelem. V praxi tento plán vypadá tak, že žáci si mohou svobodně vybrat úkol, kterým chtějí začít, sami si určit pracovní místo i formu práce.<sup>49</sup>

Velice důležitým pojmem v Daltonském plánu je pojem Pensum. Pokud mluvíme o Pensu, máme na mysli obsah činností. Pensum musí jasně říkat, co je a co bude vyžadováno a s jakými obtížemi se může žák při jeho plnění setkat. Může existovat v různých podobách: např. procvičovací pensum, učební pensum, pensum kreslení, pensum samostatného zpracování tématu atd. Abychom si dokázali lépe představit, co pensum v daltonském plánu znamená, uvedu zde

---

<sup>47</sup> srov. NELEŠOVKÁ, A. et al. *Didaktika I*, s. 22-23.

<sup>48</sup> srov. SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*, s. 35-41.

<sup>49</sup> srov. HRUBÁ, J. *Alternativní programy v mateřských školách*. In Učitelské noviny [on line].

situaci, která popisuje možnou činnost desetiletých žáků na začátku vyučování, které probíhalo odpoledne: „Žáci přicházejí do třídy, sledují nástěnku s obsahy (pensum) a volí si z nich to, čemu se budou ve vyučování věnovat. Několik žáků se domluví již během polední přestávky v jídelně, že budou společně řešit matematické úkoly. Žáci si vyberou potřebné pomůcky a hledají místo, kde by mohli úkoly spočítat. Někteří žáci si sedají do lavic, jiní vyhledávají různé koutky ve třídě a další dokonce i mimo třídu na chodbě školy. Již ráno se učitel domluvil s některými žáky, že na začátku odpoledního vyučování bude vysvětlovat matematický problém. Analýza chyb dětí ukázala, kde potřebují pomoci“.<sup>50</sup>

Podobu pensa utvářejí učitelé i žáci. Pensum v Daltonském plánu dává příležitost pracovat podle zájmu a minimalizuje se zde přerušování výuky např. zvoněním. Příhoda přitom chápe jako Daltonský plán doplněk tradičního vyučování podporující samostatnost, plánování práce dle tempa jednotlivců atd. a je významným přínosem pro individuální školní práci. V Československu byl Daltonský plán představen a zaveden do školství Václavem Příhodou.<sup>51</sup>

Organizační principy individualizovaného vyučování:

1. Při individualizovaném vyučování je základní jednotkou organizace práce a je čas. Pokud se má žák seznámit s určitým obsahem učiva, práce je vymezena (s čím se má seznámit např.), ale to jak žák vědomosti získá a za jak dlouho, je jen na jeho vůli. Při velkých individuálních odlišnostech se práce v Daltonském plánu určuje dle osnov (práce maximální, střední a minimální).
2. V Daltonském plánu je učivo každého předmětu rozděleno na měsíce, pro každý měsíc každý měsíc jeden oddíl. Každý oddíl obsahuje takové množství učební látky, co zvládne většina žáků za dobu čtyř týdnů po pěti hodinách.
3. V tomto plánu je důležité poskytnout žákovi autodidaktický materiál. Vyučující psali pro své žáky knihy, podle kterých se měli učit.

---

<sup>50</sup> RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka; Daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*, s. 3.

<sup>51</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství: Funkcionální organizace školské soustavy*, s. 374.

4. Pro individuální práci je důležité, aby měli žáci jistotu, že postupují správně. V Daltonském plánu žáci, kteří mají stejnou práci sedí u jednoho stolu. Učitel musí individuální pomocí zajistit, aby každý žák při svém učení našel správnou cestu. Sleduje projevy žáků a testuje je na konci každého úkolu. Žák své znalosti může testovat také sám. Žáci se nejdříve přezkouší, a pak teprve následuje přezkoušení učitelem.
5. Velice důležité jsou záznamy individuálního postupu. Nejčastěji pomocí grafů. Žáci se o své výsledky velice zajímali a docházelo tak k sebezodkonalování a lepšímu sebepoznání.
6. Jeden z cílů individuální práce byl, aby žák dostal příležitost svou práci si sám rozvrhnout. Např. žáci měli k dispozici po dobu několika hodin laboratoře, přitom bylo na nich, jak tyto hodiny využijí. Někteří žáci pracovali na jednom předmětu, někteří si rozdělili tuto dobu na různé předměty. V každé škole byl vypracován jistý řád, který zabraňoval v přepřehování pracoven i jiným problémům. Podle Parkhurstové však žáci svobody nezneužívali. Disciplína byla při nevynucované individuální práci velice dobrá, při nenucenosti. Žáci věděli, že je nezbytné být potichu a v klidu. Učitel byl zaměstnán kontrolováním jednotlivých žáků, rozmluvou se žáky, individuálním testováním apod.
7. Důležitým doplňkem individuálního učení byly kolektivní činnosti. V Daltonském plánu se věnuje část dne sociálnímu styku mezi žáky. Probíhaly určité diskuse, které byly velice důležité. Po diskusi měli učitelé příležitost usměrnit postup žáků.<sup>52</sup>

Výhodou tohoto systému bylo, že práce byla přesně vyjádřena a oznámena předem každému žákovi. Stejně jako v životě, žákova práce vedla k výsledku, kterého dosáhne individuálním učením. Pokud znal žák obsah a rozsah práce, naučil se rozvrhnout si svůj čas. Taková rekonstrukce osnovy byla pro individuální systém velice důležitá.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství: Funkcionální organizace školské soustavy*, s. 374-380.

<sup>53</sup> srov. tamtéž, s. 174-175.

### 3 Školská reforma v ČSR ve 30. letech

Důvody pro školskou reformu jsou zřejmé již z předchozích kapitol. Školství bylo podle Příhody nedemokratické a protilidové. Mládež byla rozdělena do škol podle ekonomického a sociálního postavení. Nerespektovaly se odlišnosti dětí. Byly zavedeny striktní pravidla, která se musela dodržovat, a nehledělo se na individualitu.<sup>54</sup>

Rozhodujícím okamžikem pro reformy v oblasti školství měl tzv. první pedagogický týden, který uspořádala Československá obec učitelská. Na tomto učitelském sjezdu se řešila zásadní otázka reformy československého školství a vzdělávání učitelů.<sup>55</sup> Organizátoři sjezdu byli významné učitelské organizace a instituce. Zásadní téma diskuse na tomto sjezdu učitelů byl plán jednotné vnitřně diferencované školy, který byl zveřejněn již před touto akcí. Tento plán byl navržen Václavem Příhodou, který byl předsedou reformní komise.<sup>56</sup>

Základem jednotné školy bylo mnoho myšlenek. Hlavní zásadou byla právní rovnost mezi občany, tato zásada byla hlavním znakem demokracie. Demokracie byla chápána různými způsoby, ale pro systémy jednotné školy byla demokracie jako požadavek rovného práva na vzdělání. Rovné právo na vzdělání bylo podstatou demokratické školské organizace. Další znaky jednotné školy byly odvozeny od požadavku rovného práva na vzdělání. Pokud mělo být tohoto dosaženo, muselo být školství přeorganizováno.<sup>57</sup>

Můžeme říci, že jednotná škola vlastně znamenala jednotný plán vzdělání pro celý národ v rozsahu všech stupňů a všech kategorií. Jednotná škola měla poskytovat nejkvalitnější a nejvyšší vzdělání, které mělo obsahovat všechny výchovné příležitosti.

---

<sup>54</sup> srov. PŘÍHODA, V. Jednotná škola: Její možnosti dnes a zítra. *Školské reformy*, 1928, roč. 10, č. 1, s. 1.

<sup>55</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Školská reforma: polemické stati*, s. 11.

<sup>56</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform*, s. 134-140.

<sup>57</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Myšlenka jednotné školy*, s. 9-10.

Dalším důležitým znakem jednotné školy bylo tedy poskytnout každému žákovi možnosti se propracovat k takovému vzdělání, jakého se žák zaslouží podle svého nadání, zájmů, potřeb a snah.<sup>58</sup> Školní rok měl být nahrazen rozdělením kalendářního roku do jednotlivých semestrů. Do dalšího ročníku žáci měli postupovat podle zvládnuté látky, ne podle zvládnutí jednotlivých ročníků.<sup>59</sup>

Cílem této školy bylo respektovat odlišnosti mezi žáky. Školní osnovy by se měly co nejvíce přizpůsobovat nadání a zájmům žáků. To znamená, že jednotná škola musela připravit pro každého žáka jiný rozvrh. Tyto změny měly velký vliv na administrativu.<sup>60</sup> Některé znaky jednotné školy tedy byly demokratizace, rovné právo na vzdělání, bezplatné vzdělání pro všechny atd.<sup>61</sup>

Základním úkolem jednotné školy je tedy sjednotit celý národ v téže škole, všechny děti by měly vyrůstat ve stejném výchovném a vzdělávacím prostředí. Tato „jednota“ mj. znamená, že žáci do patnácti let žili pohromadě bez ohledu na pohlaví.<sup>62</sup> Smyslem diference, byl dát všem žákům stejný základ vzdělání ve stejném výchovném prostředí.<sup>63</sup>

Mezi další Příhodovy myšlenky patřila i výstavba velkých školních komplexů. Na začátku reformy chtěl Příhoda sloučit střední a měšťanskou školu a vytvořit určité větve. Snažil se sjednocovat i kvalifikace jednotlivých učitelů reálků a gymnázií.<sup>64</sup>

V čele s Václavem Příhodou vzniká tedy Organizační a učební plán reformních škol. Tento plán stanovil určitá pravidla, podle kterých byly zřízeny školy pokusné. *„Plán usiluje o racionalizaci výuky, o jednotnou třístupňovou školu (škola obecná, Komenium a Atheneum) a o vnitřní diferenciaci (v rámci*

---

<sup>58</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Jednotná škola: Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy*, 1928, roč. 10, č. 1, s. 2.

<sup>59</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform*, s. 137.

<sup>60</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Jednotná škola: Její možnosti dnes a zítra. Školské reformy*, 1928, roč. 10, č. 1, s. 2.

<sup>61</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Myšlenka jednotné školy*, s. 7-13.

<sup>62</sup> srov. srov. VÁŇOVÁ, R., *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*, s. 11.

<sup>63</sup> srov. srov. PŘÍHODA, V. *Myšlenka jednotné školy*, s. 45.

<sup>64</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform*, s. 137.

*třídy jsou žáci rozděleni podle intelektuálních schopností na skupiny A, B, C a D.*“<sup>65</sup>

Příhodovi se nelíbila dosavadní koncepce školství pro žáky, kteří byli ve věku od 11 - 15 let. Žáci obecné školy mohli dále absolvovat školu měšťanskou nebo nižší školu střední. Střední školy poskytovaly lepší vzdělání. Do středních škol se mohli dostat i méně nadaní žáci. Žáci méně nadaní, ale z vyšší sociální vrstvy, měli možnost studovat na střední škole, nadaní žáci z nižší sociální vrstvy tuto příležitost neměli. Příhodovi se tato diskriminace nelíbila. Snažil se o to, aby žáci nebyli rozdělováni do škol podle sociálních a ekonomických měřítek, ale podle jejich schopností a nadání. Toto byl hlavní důvod, proč Příhoda sestavil koncepci jednotné školy II. stupně.<sup>66</sup>

Cílem těchto reformních snah je dát žákům ve věku 6-15 let možnost dosažení praktických a teoretických cílů obecné školy (pětileté škole na 1. stupni) a tehdejší střední školy a měšťanské školy (v dalších čtyřech letech na 2. stupni).

Původní představa modelu školské soustavy vypadala následovně:

- Škola úvodní dvouletá (byla určena pro žáky šesti až osmileté)
- Škola obecná tříletá I. stupně
- Komenium (škola čtyřletá II. stupně)
- Atheneum (škola čtyřletá III. stupně)
- Škola vysoká<sup>67</sup>.

V této práci se budu soustředit zejména na školy prvního, druhého a třetího stupně.

---

<sup>65</sup> JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 69.

<sup>66</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*, s. 136.

<sup>67</sup> srov. tamtéž, s. 138.



### 3.1 Zásady pokusných škol

Zásadní pedagogické principy, ze kterých pedagogický plán vycházel, Příhoda charakterizuje takto: „*Vedoucí ideou školské reformy jest idea pokroku. Základní ideou organizační jest jednotná škola. Základní ideou učebnou jest pracovní škola. Základní ideou výchovnou jest společenská škola. Politickou ideou školské reformy jest skutečná demokracie*“.<sup>68</sup>Nyní zkráceně vysvětlím jednotlivé pojmy tak jak je chápal Václav Příhoda.

O jednotné škole jsem se podrobněji zmiňovala již v úvodu této kapitoly.

Podstatou školy pracovní je zejména činnost, kterou žák vykonává s cílem získat nové poznatky a vědomosti. Tímto se podílí na vlastním rozumovém vývoji. V pracovní škole se mělo plnit několik požadavků. Např. žáci měli být schopni řešit problémové situace, které se týkaly přirozených situací. Důraz byl kladen na vnitřní motivaci, globalizaci vyučování, vyučovací dynamismus a individualizaci vyučování. Vnitřní motivace souvisí hlavně se zájmem.<sup>69</sup>

Příhoda rozumí zájem žáka, který má být podněcován. Nová výchova je charakterizována strukturální celistvostí. Snahy o celistvost se nazývají globalizace. Vyučovací dynamismus spočívá v tom, že cíle vyučování nejsou pevně stanoveny, ale mění se podle potřeb jednotlivých žáků. Jednotlivé vědomosti nejsou izolovány, ale mají smysl pro celkovou práci. Vědění se získává hlavně vlastní prací a zkušeností. Učení není mechanické.<sup>70</sup>

### 3.2 Pojetí školy 1. stupně

Škola prvního stupně, která odpovídala dosavadní škole obecné, byla určena pro žáky ve věku 6 let až 11 let. Důraz byl kladen na mravní a tělesnou výchovu. Základní úkol jednotné školy 1. stupně byl připravit své žáky na další vzdělávání,

---

<sup>68</sup> VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform, s. 145.*

<sup>69</sup> srov. tamtéž.

<sup>70</sup> srov. tamtéž, s. 147-149.

a to pomocí aktivní pracovní metody. Cílem byl rozvoj nejen dovedností a vědomostí, ale také samostatnosti žáků.<sup>71</sup>

Práce na prvním stupni byla zaměřena tak, aby se žáci dokázali sociálně uplatnit, tzn. aby získali zájem o své okolí, nezbytné návyky pro svůj život, dostatek vědomostí pro pracovní život, rozšířili si určitý rozhled ve všeobecných znalostech o své kultuře či pojmosloví atd.<sup>72</sup> „*Všechno, co žák čte a píše, nebo s čím počítá, musí mít věcný a poutavý obsah.*“<sup>73</sup> Tento základní požadavek vychází z tzv. globální metody, kterou Příhoda rozpracoval.<sup>74</sup>

Úkolem prvního stupně bylo také propojit vztah ke škole mateřské. Tento úkol spočíval hlavně v plynulém přechodu z mateřské školy na školu obecnou. Plynulý přechod mělo zabezpečovat to, že materiály o dítěti byly k dispozici už při zápisu. Neméně důležitá byla i spolupráce učitelek z mateřských škol a učitelek z 1. stupně. Byla zde snaha sjednocovat metody práce a didaktický materiál. Učební plány a osnovy zůstaly v zásadě stejné. Změna proběhla pouze v organizaci učiva a rozvrhu učiva pro jednotlivé ročníky. V prvním a ve druhém ročníku je stanovena doba výuky. Vyučující řídí výuku dle zájmu dětí a podle konkrétních situací. Dělení výuky na jednotlivé předměty začíná až od třetího ročníku. Od třetího ročníku se začíná i s polo odborným vyučováním v oblasti tělesné výchovy, hudební výchovy apod. V pátém ročníku se rozšiřuje polo odborné vyučování. Výchova je zde zaměřena více na samostatnost žáků a na přechod na druhý stupeň. V rámci tohoto plánu docházelo k oddělování tříd a začaly se zřizovat tzv. podpůrné třídy a nápravné kurzy pro opožděné děti.<sup>75</sup>

### 3.3 Pojetí školy 2. stupně

Tato reforma se týkala škol měšťanských a probíhala z důvodu nerovné příležitosti ke vzdělání žáků zejména v posledních třech ročnících školní

---

<sup>71</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*, s. 10-11.

<sup>72</sup> srov. tamtéž, s. 11.

<sup>73</sup> PŘÍHODA, V., *Idea školy druhého stupně*, s. 33.

<sup>74</sup> srov. tamtéž.

<sup>75</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*, s. 11.

docházky.<sup>76</sup> Škola druhého stupně byla nazývána Komenium. Tato škola byla hlavním centrem pozornosti. Dalo by se říci, že školská reforma byla reformou druhého stupně. V navrženém dokumentu byla tato škola označena jako vyšší škola národní, ne jako střední škola. Samozřejmě i v této škole jde o změny zejména organizační. Základní otázkou bylo to jak sjednotit několik typů škol pro děti, které jsou ve stejném věku, aby nedocházelo ke snížení úrovně poskytovaného vzdělání.<sup>77</sup>

Václav Příhoda navrhl členění škol druhého stupně na dvě větve: větev technickou a humanitní. Humanitní větev se dále ještě dělila na klasickou (s latinou) a moderní (s francouzštinou). Větev technická nahrazovala školu měšťanskou. V tomto směru, tedy členění na větve docházelo ke kvantitativní diferenciaci. Byla zde i diferenciaci kvalitativní, formou volitelných předmětů. Tato forma byla zaváděna v posledním ročníku. V obsahu vzdělání se tyto snahy projevovaly obsahem, rozsahem a pojetím učebních předmětů. V humanitní větvi byly hlavní cizí jazyky, v technické větvi ruční práce, geometrie atd. Na tomto stupni byla snaha zavést nové předměty obecnou přírodovědu a úvod do dějepisu. Tyto předměty se zaváděly pro všechny větve. Zásadní rozdíl mezi učivem technické a humanitní větve: technická větev byla zaměřena spíše prakticky - vycházelo se z praktických zkušeností žáků, humanitní větev byla spíše teoretická - osvojení principů a zákonů. U absolventů větev technické se počítalo, že nastoupí přímo do praxe a u absolventů humanitní větve se spíše počítalo s tím, že budou ve studiu pokračovat.<sup>78</sup>

### 3.4 Škola třetího stupně

*„Atheneum jako jednotná škola třetího stupně má zásadně v sobě obsahovati příležitost k vzdělání, poskytovanému dnes různými typy škol vyšších, středních*

---

<sup>76</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Školská reforma: polemické stati*, s. 15.

<sup>77</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*, s. 14.

<sup>78</sup> srov. tamtéž, s. 14-15.

a odborných“.<sup>79</sup> Plán bylo možné uskutečnit jen ve veliké a náležitě vybavené škole. Škola třetího stupně byla jen pro žáky nadané. Do těchto škol měli být přijímáni dobří žáci ze škol měšťanských, komeňí a nižších škol středních. Diferenciace, která měla proběhnout na škole třetího stupně, byla dle zájmů a potřeb žáků tvořena soustavou volitelných předmětů.<sup>80</sup>

Atheneum jako škola pracovní využívala žákovské individuální práce. Atheneum jako škola společenská se snažila utvořit ze žáků školní obec, která byla založena na společných činnostech pracovní samosprávy. Prostřednictvím žákovských shromáždění, klubů, společných exkurzí apod. Václav Příhoda se domníval, že Atheneum by mohl být novým typem školství, který by byl, v určitém slova smyslu také výzkumným ústavem.<sup>81</sup>

Na škole třetího stupně byly potřeby žáků na stejné rovině, ale jejich variace se projevovaly více specializovaně než na komeňiu. Volba předmětů souvisí se studijním zaměřením a ústředním studijním předmětem. Systém volitelnosti předmětů byl samozřejmě úspěšnější, čím byla škola větší a závisel také na kvalifikaci učitelů. Podle Příhody však výběrovost předmětů lze realizovat i malých školách. Záleží však na správné administrativě a na schopnostech ředitele.<sup>82</sup>

*„Podstatou elektivního systému jest výběr předmětů nebo učiva s hlediska žákovy osobnosti, nikoli s hlediska abstraktních sociálních a psychologických potřeb, upravovaných pro veškeré žactvo“.*<sup>83</sup> Základem pro výběr předmětů byly vědecký, znalosti žákovy vývoje, nadání, zájmů a potřeb. Výběr nebyl necháván na libovůli žáka. Žáci měli právo chápat svět a účastnit se na spolupráci dle svých možností a vlastního přání. Byla zde snaha o vnitřní adaptaci vnějším podmínkám a to zejména v období pubescence. Elektivní systém respektoval individualitu

---

<sup>79</sup> Příhoda, V. Jednotná škola třetího stupně. *Věstník čsl. profesorů*, roč. 40., 1932 – 33, č. 2 – 3.

<sup>80</sup> srov. Příhoda, V. Jednotná škola třetího stupně. *Věstník čsl. profesorů*, roč. 40., 1932 – 33, č. 2-3. s. 25.

<sup>81</sup> srov. tamtéž, s. 26.

<sup>82</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství: Funkcionální organizace školské soustavy*, s. 280-281.

<sup>83</sup> tamtéž, s. 281.

jednotlivých žáků i jednotlivé školy. Tento systém individuace byl ve srovnání s dosavadním stavem, velikým pokrokem.<sup>84</sup>

Další důležitou problematikou byla hierarchie předmětů. S hierarchií předmětů souvisí stupně elektivní soustavy:

První stupeň (segregační) – v tomto stupni jsou důležité praktické otázky. Skupiny se volí podle toho, jakou by žáci chtěli mít životní kariéru. Tato skupina žáků mohla navštěvovat různé kurzy. V ryzím segregačním typu, pokud byla škola malá, byli žáci rozděleni hned v první třídě druhého nebo třetího stupně. Žáci se museli rozhodnout, pro určitý směr již v jedenáctém roce života, měli však možnost přestoupit z určitého typu na typ jiný. Malé školy nerealizovaly diferenciaci individuální, ale skupinovou. Žáci byli opět nuceni učit se všem předmětům, i když k těmto předmětům neměli nadání a chyběl zájem. V malých školách tento segregační typ nebyl příliš uspokojivý. Ve velkých školách, které mohly zajistit více kursů, bylo takovéto typizování docela výhodné a neomezovalo tolik žákovu osobitost.<sup>85</sup>

Druhý stupeň soustavy je encyklopedický. Tento typ spočívá v důležitosti naučit všechny žáky určitému společnému vzdělání. Do každého postupného ročníku si každý žák musí zvolit několik předmětů, které jsou pro všechny žáky stejné. Svou individualitu žáci mohli využít v jiných předmětech, které si zvolili. V tomto stupni byl tedy program, který byl pro všechny žáky společný a program individuální. Tento typ byl nejvíce oblíbený, protože žáci měli určitý stupeň volnosti, bez toho aniž by byli předčasně předurčeni k určitému směru. Tento typ byl výhodný jak ve školách velkých, tak ve školách malých, bylo zde však velice důležité, aby měl pedagog určitý rozhled a organizační schopnosti.<sup>86</sup>

Třetí stupeň elektivní soustavy je individuální. Poskytoval žákům volnost ve výběru předmětů, bez toho aniž by byl vázán nějakým studijním programem. Tomuto ideálu se blížily americké školy, byly zde však určité problémy. „Na

---

<sup>84</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství: Funkcionální organizace školské soustavy*, s. 282.

<sup>85</sup> srov. tamtéž, s. 284.

<sup>86</sup> srov. tamtéž, s. 285-286.

*malých školách by bylo ilusorní pokoušet se o takovou intenzivní adaptaci školského systému žactva, kdyby byl zároveň ponechán třídní systém.*“<sup>87</sup> Tento typ bylo možné aplikovat pouze v pracovních družstvech, nevázaných na třídy. Dalším problémem byla neschopnost žáků zvolit si správnou skupinu předmětů, která by se shodovala s jejich nadáním a s životní kariérou.<sup>88</sup>

Tyto tři typy elektivní soustavy se kombinovaly. Na velkých školách byl nejčastější kombinací typ segregáční a encyklopedický. Žákovi bylo určeno v každém kurzu požadované jádro a zároveň měl možnost vlastní volby předmětů.<sup>89</sup>

### **3.5 Realizace reformy v pokusných školách**

Koncem roku 1928 začala Reformní komise připravovat půdu pro realizaci reformy ve školství. Postupně se začala vytvářet podoba reformních škol po obsahové a organizační stránce. Tato podoba se začala vytvářet díky přívržencům Václava Příhody (pedagogům, učitelským organizacím, časopisům atd.) Reformní školy podle návrhu jednotně diferencované školy měly být otevřeny v září 1929.<sup>90</sup>

Ministr školství Štefánek svolal na duben roku 1929 anketu pro odborníky. Tato anketa se konala bez účasti Příhody a jeho oponenta Chlupa. Na této anketě se probíraly problémy jednotné školy. Anketa byla zaměřena jen na problémy vnější organizace. Problémy pedagogické práce, tedy vnitřní problémy, zde byly opomenuty. Většina z účastníků ankety byla proti jednotné škole. Přesto někteří účastníci měli zájem o to, aby se funkce jednotné školy vyzkoušela v praxi. Anketa zdůraznila význam měšťanské školy a také vyzdvihla nutnost zlepšit učitelské vzdělání ještě před reformou školství. Nakonec ministerstvo povolilo realizovat od září 1929 několik pokusných měšťanských škol podle plánu

---

<sup>87</sup> PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství: Funkcionální organizace školské soustavy*, s. 290.

<sup>88</sup> srov. tamtéž, s. 290.

<sup>89</sup> srov. tamtéž, s. 291.

<sup>90</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform*, s. 138.

jednotné školy II. stupně. Přípravy pro otevření pokusných škol se začaly konat v letních měsících v témže roce. První reformní školy měly být otevřeny v Praze, ve Zlíně a v Humpolci.<sup>91</sup>

Na ministerstvu se objevily problémy, organizace středních škol se neshodovala s císařskými nařízeními. Odborový rada, ale převedl žádost do odboru pro národní školy (obecné a měšťanské). Reformní školy byly povoleny jako pokusné reformní školy obecné a pokusné diferencované školy měšťanské. Tímto krokem bylo narušeno sblížování škol měšťanských se školami středními. Příhodův původní návrh byl, že nový typ školy II. stupně se měl v praxi svou úrovní vyrovnat úrovni středních škol. K otevření pokusných škol došlo ve stanoveném termínu (1. září 1929).<sup>92</sup>

Ministra Dr. Štefánka ve funkci vystřídal Dr. Dérer. Právě Dérer byl velkým příznivcem reformního plánu Příhody. Ministerstvo v čele s Dérerem umožnilo reformním měšťanským školám rychlý start. Dva výnosy ministerstva významně ovlivnily přijímání žáků do středních škol. První výnos se týkal toho, že cizí jazyk byl posunut o dva roky výše. Tato doba prodlužovala zároveň i rozhodování žáka o dalším zaměření učiva. Druhým výnosem bylo upraveno přijímání žáků z měšťanských škol do škol středních. Tento výnos spočíval v tom, že i nadaní žáci, ze slabších sociálních vrstev dostali možnost studovat na střední škole. Nadaní žáci nemuseli vykonávat přijímací zkoušky a byli přijímáni na základě prospěchu.<sup>93</sup> Rozvoj reformních škol pokračoval i nadále.

Od začátku 30. let podporovaly reformu školství dvě reformní komise. V reformní komisi pro národní školy byl předsedou Václav Příhoda a v reformní komisi pro střední školy předsedal Bohumil Bydžovský.<sup>94</sup>

Školy, které byly realizovány, nenaplnily představy Václava Příhody po materiální stránce. Skromné poměry ve školách zabraňovaly plně rozvinout

---

<sup>91</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform, s. 138-139.*

<sup>92</sup> srov. tamtéž, s. 139.

<sup>93</sup> srov. tamtéž, s. 140.

<sup>94</sup> srov. tamtéž, s. 140-141.

reformní plány. Vlivem hospodářské krize se kvalita materiálních podmínek ve školství jako takovém výrazně zhoršila. Od druhé poloviny 30. let se vybavenost škol začala zlepšovat a bylo umožněno, aby byly realizovány zásady pracovních škol.<sup>95</sup>

Největším problémem v realizaci plánu reformních škol bylo jejich povolení jen jako diferencovaných škol měšťanských a ne jako škol středních. Proto neměly školy oprávnění, aby žáci z gymnaziální a reálné větve mohli postupovat na vyšší střední školu bez přijímacích zkoušek. Tímto byla výrazně narušena organizace a rozvoj jednotné školy II. stupně. Žáci, kteří později chtěli studovat na vyšší střední škole, šli raději po škole obecné do nižší normální školy střední. Povolené pokusné školy v sobě zahrnovaly funkci pouze školy měšťanské. Základní organizační předpoklad se tedy nerealizoval.<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup> srov. tamtéž.

<sup>96</sup> srov. tamtéž.



## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem si kladla za cíl podrobněji popsat a rozebrat přínos Václava Příhody pro české reformní pedagogické hnutí před druhou světovou válkou.

V první kapitole jsem se pokusila stručně nastínit vývoj školství a školských reform, které předcházely reformám příhodovským, tak, abych ukázala, v čem byly pro pochopení Příhodových reformních pokusů důležité. Příhoda kriticky navazoval na školství rakousko-uherské, respektive německé, které bylo mimo jiné výrazně ovlivněno myšlenkami Herbarta a jeho následovníků. Snažil se změnit jednak stávající systém organizace školství, jednak způsob, jakým se na školách vyučovalo. Jeho cílem byla demokratizace školy zejména po vzoru škol amerických.

V kapitole druhé jsem se zabývala životem Václava Příhody a zdroji, které utvářely jeho reformní koncepci. Byl to zejména americký pragmatismus a jeho idea činné školy a učení se prostřednictvím zkušeností a praxe. Významným zdrojem inspirace po stránce organizace výuky byl pro Příhodu Daltonský plán navržený Helen Parkhurstovou. Umožňoval školní výuku organizovat demokraticky, aby byla přístupná všem, a zároveň tak, aby respektovala individuální zvláštnosti, potřeby a zájmy žáků.

Třetí kapitola pojednává o školské reformě 30. let 20. století a podrobněji popisuje myšlenku jednotné školy, zásady a cíle jednotné školy, reformní myšlenky Příhody a modely školské soustavy dle jeho návrhu.

Během studia literatury jsem zjistila, že pokusy, které usilovaly o zlepšení školské organizace a celkové práce školy, mohly být úspěšné, pokud spojovaly domácí tradici s moderními směry. Již na přelomu 19. a 20. století se setkáváme s návrhy na zlepšení vyučování; byly jimi individuální pedagogické pokusy, které byly kritizovány za nevědeckost a nahodilost. Teprve Příhodova generace

systematičtěji usilovala o využívání vědeckých poznatků ve výchově a vzdělávání. Rozvoj školství ovšem nebyl tak prudký v důsledku hospodářské krize.<sup>97</sup>

Reformní úsilí Václava Příhody a jeho stoupenců přineslo nové didaktické principy, organizační formy a metody. Jeho myšlenka jednotné vnitřně diferencované školy byla velice pokroková. Pedagogickými východisky reformní koncepce byl žák. Byl zde zájem o poznání žákovi osobnosti. Důraz byl kladen na žákovo chování. Příhoda prosazoval koncepci školy pracovní.

Po stránce koncepční byla reforma velmi dobře připravena. Zásady pro reformní školy byly rozpracovány do reformních návrhů, ze kterých vznikaly osnovy a učební plány. V pokusných reformních školách se reformy ověřovaly a docházelo k postupnému zlepšování osnov a plánů.<sup>98</sup> V této práci samozřejmě nebylo možné podrobně popsat všechny Příhodovy myšlenky, i když jejich vliv je patrný až do dnešní doby. Například samostatnou práci by si zasloužila jeho koncepce globální metody, se kterou se seznámil na studijním pobytu v Americe.<sup>99</sup>

Globální učení mělo dvě hlavní zásady. Zachovává přirozenou situaci a vyžaduje přirozenou reakci. Neučí v částech, ale ve funkční hodnotě. Smysl globální metody byl zdravý a přirozený poměr dítěte k osvojování kulturních hodnot a společenských názorů. Například v aplikaci na výuku čtení metoda upřednostňuje smysl čteného. Václav Příhoda poukazuje na to, že místo radostného čtení o něčem konkrétním se četli nesmyslné věty. Místo četby obsahové se vyučovalo mechanickému odříkávání slabik.<sup>100</sup>

Václav Příhoda byl významná osobnost české pedagogiky. Zasáhl do obsahových a organizačních oblastí českého reformního hnutí třicátých let. Díky svému širokému vzdělání, znalosti reformních snah, jazykovým schopnostem a všeobecnému rozhledu se stal vůdčí postavou pedagogického dění a české

---

<sup>97</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách IV: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform, s. 163-166.*

<sup>98</sup> srov. VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech, s. 45.*

<sup>99</sup> srov. KOŠTÁLOVÁ, H. TOMKOVÁ, A. Čtení v Otevřené škole, čtení v projektech. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007, č. 27, s. 7-9.*

<sup>100</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Globální metoda: nové pojetí výchovy, s. 113-118.*

pedagogické myšlení ovlivňuje až do dneška. Tato práce se však zaměřila zejména na vystižení historických souvislostí Příhodova díla, jejím cílem nebylo podrobněji zkoumat vliv Příhodových myšlenek na současnost. Tomuto problému by se případně mohla věnovat práce, která by na mou bakalářskou práci chtěla navázat. Domnívám se, že také vzhledem k dnešním reformám probíhajícím ve školství by si Příhodovo dílo zasloužilo více pozornosti.

## Seznam použité literatury

- BLATNÝ, L. JŮVA, V., *Kapitoly z dějin pedagogiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996. ISBN 80-210-1295-1.
- CACH, J. *Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918 až 1938: Šestý díl (IV-2) vysokoškolského učebního textu Výchova a vzdělání v českých dějinách (FF UK v Praze v letech 1988 - 1992)*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-176-5.
- EURYDICE. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky*. [online] [cit. 2008-11-11]. Dostupné na WWW: <[http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/CZ\\_CS\\_C2.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/CZ_CS_C2.pdf)>.
- HORÁK, J. KOLÁŘ, Z., *Obecná pedagogika*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004. ISBN 80-7044-572-6.
- HRUBÁ, J. *Alternativní programy v mateřských školách*. In Učitelské noviny [online]. © 2005 Agentura STROM CP, Books, a.s. [cit. 2009-04-08]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101851&CAI=2168&EXPS=%22PARKHURSTOV%C1%2A%22>>. ISSN 1210-6313.
- CHLUP, O. KUBÁLEK, J., UHER, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie 2. díl*, 1939. ISBN nevedeno.
- CHLUP, O. *Středoškolská didaktika*. Brno, 1935. ISBN nevedeno.
- ILČÍK, V. *Vzdělávání v dobách Marie Terezie*. [online]. aktualizace 27. 07. 2005 Dostupné na WWW: <<http://www.ilcik.cz/dubnany/skola/trivial.htm>>.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-901737-7-2.
- KOPÁČ, J. *Josef Úlehla a Moravské učitelstvo*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1967.
- KOŠTÁLOVÁ, H. TOMKOVÁ, A. Čtení v Otevřené škole, čtení v projektech. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2007, č. 27, s. 7-9. ISSN 1214-5823.
- MORKES, F. *K historii českého církevního školství*. [online]. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského, 2003 [cit. 2009-04-08]. Dostupné na WWW: <<http://skolstvi.cirkev.cz>>.
- MORKES, F. Největší reforma školství v dějinách. In Učitelské noviny [online]. Praha: Pedagogické muzeum J.A.Komenského, 2003 [cit. 2009-04-08]. Dostupné na WWW: <[http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah\\_clanku.php?vydani=33&rok=04&odkaz=nejvetsi.htm](http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=33&rok=04&odkaz=nejvetsi.htm)>.
- NELEŠOVKÁ, A. et al. *Didaktika I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN. 80-7076-957-3.

- PŘÍHODA, V. *Globální metoda: nové pojetí výchovy*. Praha: Orbis, 1934. ISBN neuvedeno.
- PŘÍHODA, V. *Idea školy druhého stupně*. Brno: Ústřední učitelství a knihkupectví, 1945. ISBN neuvedeno.
- PŘÍHODA, V. Jednotná škola třetího stupně. *Věstník čsl. profesorů*, roč. 40., 1932 – 33, č. 2 – 3.
- PŘÍHODA, V. Jednotná škola: Její možnosti dnes a zítra. *Školské reformy*, 1928, roč. 10, č. 1, s. 1 – 8.
- PŘÍHODA, V. *Myšlenka jednotné školy*. Praha: Orbis, 1948. ISBN neuvedeno.
- PŘÍHODA, V. *Racionalizace školství: Funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930. ISBN neuvedeno.
- PŘÍHODA, V. *Školská reforma: polemické stati*. Praha: Orbis, 1931. ISBN neuvedeno.
- RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka; Daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: Agentura Strom, 1998. ISBN 80-86106-03-9.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, 2. rozšíř. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SUNGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-20715-4.
- SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*, [online], [cit. 2008-11-11]. Dostupné na WWW:<[http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/Publikace\\_download/R\\_01\\_Reformn%C3%AD\\_Pg.doc](http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/Publikace_download/R_01_Reformn%C3%AD_Pg.doc)>.
- URBANOVSÁ, E. *České pokusné školy 30. let podle návrhu Václava Příhody. Pedagogická orientace*.
- VÁŇOVÁ, R. et al. *Výchova a vzdělání v českých dějinách: Problematika vzdělávacích institucí a školských reform (obecné školství - 1848 - 1939) (střední školství a učitelství - 1914 - 1939)*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-607.
- VÁŇOVÁ, R. *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 1994. ISBN 80-211-0198-9.
- ZUMR, J. *Máme-li kulturu, je naší vlastní Evropa: Herbartismus a česká filosofie*. Praha: nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, 1998. ISBN 80-7007-110-9.
- ŽIŽKOVÁ, E., DAUBNER, J. *Postavy české pedagogiky: Václav Příhoda (1889 - 1979)*. Praha: Ústav školských informací, 1990. ISBN 80-211-0042-7.

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Učební plán pro školy měšťanské z roku 1926.

Příloha 2: Učební plán pro vyšší stupeň gymnázií a reálků podle návrhu osnov z roku 1933.

Příloha 3: Návrh rozvrhu pro tři větve jednotné školy druhého stupně pro osm semestrů.

Příloha 4: Rozvrh předmětů a hodin na škole III. stupně.

## Příloha 1: Učební plán pro školy měšťanské z roku 1926<sup>101</sup>

Předměty	Ročníky			Učební kurs
	I.	II.	III.	
Náboženství	2	2	2	-
Jazyk vyučovací s naukou o písemnostech	5	5	4	5
Druhý jazyk (nepovinný, ve IV. třídě povinný)	3	3	3	4
Občanská nauka a výchova	1	1	1	1
Zeměpis a dějepis	3	3	3	3
Přírodopis a přírodopyt	3	3	4	4
Počty s jednoduchým účetnictvím	4	4	4	4 (3)*
Měřičtví a rýsování	1	2 (1)	3 (2)	3 (2)
Kreslení	3 (2)	3 (2)	3 (2)	3 (2)
Krasopis	1	-	-	-
Roční práce (pro dívky s naukou o domácím hospodářství)	1 (3)	1 (4)	1 (5)	1 (5)
Zpěv	1	1	(1)*	0
Tělesná výchova	2	2	2	2
<b>Celkem</b>	<b>30 (31)</b>	<b>30 (31)</b>	<b>30 (32)</b>	<b>30 (32)</b>

\* jen pro dívky na dívčích školách

Poznámka: Již od roku 1903 byly zakládány při trojtřídních měšťanských školách nepovinné jednorocní učební kurzy, tzv. čtvrté ročníky.

<sup>101</sup> CHLUP, O. KUBÁLEK, J., UHER, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*, s. 288.

## Příloha 2: Učební plán pro vyšší stupeň gymnázií a reálék podle návrhu osnov z roku 1933<sup>102</sup>

Předmět	V.třída				VI.třída				VII.třída				VIII.třída			Celkem			
	G.	Rg.	Rrg.	R.	G.	Rg.	Rrg.	R.	G.	Rg.	Rrg.	R.	G.	Rg.	Rrg.	G.	Rg.	Rrg.	R.
Náboženství	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1
Jazyk vyučovací	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	13	13	13	11
Jazyk německý	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	11	11	11	7
Jazyk latinský	5	6	6	-	6	5	6	-	6	5	6	-	5	4	5	22	20	23	-
Jazyk francouzský	-	6	5	3	-	4	3	3	-	5+ 2*	3+ 2*	3	-	3+ 2*	2+ 2*	-	18+ 4*	13+ 4*	9
Jazyk řecký	6	-	-	-	5	-	-	-	6	-	-	-	6	-	-	23	-	-	-
Dějepis	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	11	11	11	10
Zeměpis	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-					4	4	4	4
Matematika	3	3	3	4	3	3	3	4	2	2	3	5	1	2	2	9	10	11	13
Přírodopis	-	-	-	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	7	7	7	7
Chemie	3	2	3	3	-	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	3	4	5	5
Fyzika	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3	3	2	3	3	5	6	6	6
Praktická cvičení přírodovědná	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Deskript. geometrie	-	-	-	3	-	-	-	3	-	2**	2**	2½	-	2**	2**	-	4**	4**	8½
Kreslení	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	2½	-	-	-	-	-	-	6½
Úvod do filozofie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	3	3	3	3	-
Tělocvik	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8	8	6
	30	30	30	32	30	30	30	32	30	30	30	32	30	30	30	130	120	120	96

\* Alternativa s deskriptivou

\*\* Alternativa s francouzskou, ev. německou konverzací, ev. jazykem anglickým, ruským, polským, srbochorvatským, nebo italským.

\*\*\* Nebo anglický na Rg., pokusně anglický na R. a Rg.

G. gymnázium

Rrg. reformní reálné gymnázium

Rg. reálné gymnázium

R. reálka

<sup>102</sup> Chlup, O.: Středoškolná didaktika, s.52.



### Příloha 3: Návrh rozvrhu pro tři větve jednotné školy druhého stupně pro osm semestrů<sup>103</sup>

Předmět	Typ gymnasiajní														Typ reální														Typ měšťanské školy													
	I.		II.		III.		IV.		V.		VI.		VII.		VIII.		Celkem		I.		II.		III.		IV.		V.		VI.		VII.		VIII.		Celkem							
Náboženství	2	2	2	4	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-	14	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14							
Jazyk vyučující	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	32	6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	34							
Občanská nauka	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-							
Němčina	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	28								
Latina	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Fransína	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Dějepis	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24								
Zeměpis	-	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Matematika	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28								
Přirodopis, chemie	-	-	-	-	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Fyzika	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Rýsování	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14								
Kreslení	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26								
Tělocvik	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16								
Psaní	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2								
Zpív	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Ruční práce	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-								
Celkem	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	240	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	244								

<sup>103</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Myšlenka jednotné školy*, s. 55.

## Příloha 4: Rozvrh předmětů a hodin na škole III. stupně<sup>104</sup>

Předmět	Počet hodin v jednotlivých trimestrech											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	I			II			III			IV		
Filosofie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	10
Literární vzdělání	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Ruština	5	5	5	5	5	5	-	-	-	-	-	-
Cizí jazyk druhý	5	5	5	5	5	5	-	-	-	-	-	-
Matematika	5	5	5	5	5	5	-	-	-	-	-	-
Společenské nauky (zeměpis, dějepis)	5	5	5	-	-	-	10	10	-	-	-	-
Přírodní vědy	-	-	-	5	5	5	-	-	10	10	-	-
Předměty volitelné	5	5	5	5	5	5	10	10	10	15	15	15
Tělesná výchova	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Estetická výchova (výtvarná nebo hud.)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-
Občanská výchova (a samospr. činnosti)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	2	2
Celkem	40	40	40	40	40	40	35	35	35	35	35	35

<sup>104</sup> srov. PŘÍHODA, V. *Jednotná škola její možnosti dnes a zítra*, s. 5.

## **Abstrakt**

JAROŠOVÁ, J. *Václav Příhoda a jeho přínos české reformní pedagogice*. České Budějovice 2009. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman.

**Klíčová slova:** povinná školní docházka, pedagogické reformní hnutí, jednotná škola, pragmatická pedagogika, Daltonský plán, Václav Příhoda

Práce se zabývá historickým vývojem školské soustavy od 18. století. Popisuje historický kontext a ukazuje situaci, kterou chtěl Václav Příhoda svými reformami změnit. Představuje Příhodův život a zdroje jeho myšlenkové inspirace jako je americká pragmatická pedagogika a Daltonský plán. Práce se soustředí na příhodovské reformy ve 30. letech 20. století, zejména na reformy školy prvního, druhého a třetího stupně a jejich dílčí realizaci.

## **Abstract**

### **Václav Příhoda and His Contribution to Czech Educational Reforms**

**Key words:** compulsory school attendance, Czech educational reform movement, comprehensive school, progressive education, Dalton plan, Václav Příhoda

The thesis deals with the historical development of Czech school system since the 18<sup>th</sup> century. It describes the historical context which influenced Příhoda's change reforms. It presents Příhoda's life and the sources of inspiration for his thought, e.g. American progressive education and Dalton plan. The thesis is focused on Příhoda's reforms in the 1930s, in particular the reform of primary school, lower and higher secondary school. It also describes the implementation of some reforms in experimental schools.