

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Kateřina Hamáčková

**Proud zdravé školy v meziválečném Československu na stránkách pedagogických  
časopisů**

The Movement of Healthy School in Interwar Czechoslovakia through the lens of  
Pedagogical Journals

Praha 2024

Vedoucí práce: prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala prof. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D. za vedení této práce. Také děkuji všem zaměstnankyním Národní pedagogické knihovny J.A. Komenského za přátelský a vřelý přístup po dobu získávání materiálů.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15.12. 2024

Bc. Kateřina Hamáčková

## Abstrakt

Diplomová práce zkoumá proud zdravé školy na stránkách pedagogických časopisů v období první československé republiky, tedy v letech 1918-1938. Po teoretickém základu celého hnutí následuje analýza nejdůležitějších myšlenek zásadních pro praktickou implementaci zdravé školy. Relevantní ideje v publikovaných materiálech jsou sdružovány a řazeny do kategorií za účelem jasnosti a lepšího porozumění, přitom je však dodržena chronologická posloupnost jejich výkladu. Výsledkem práce je poskytnutí komplexního přehledu o vývoji hnutí napříč mnoha obory. V závěru jsou taktéž diskutovány možnosti dalšího rozšíření analýzy.

## Klíčová slova

Výchova, Vzdělávání, Meziválečná pedagogika v Československu, Reformní pedagogika, Školy v přírodě, Zdravá škola, Eubiotika, Školní hygiena

## Abstract

The diploma thesis examines the healthy school movement as presented in educational journals during the Interwar period in Czechoslovakia, specifically from 1918 to 1938. After providing a theoretical foundation for the entire movement, the analysis focuses on the key ideas that were essential for the practical implementation of the healthy school concept. Relevant ideas found in the published materials are grouped and categorized for clarity and better understanding, while maintaining the chronological order of their presentation. The result of this work is a comprehensive overview of the development of the movement across various fields. The conclusion also discusses the possibilities for further expansion of the analysis.

## Key words

Upbringing, Education, Interwar pedagogy in Czechoslovakia, Reform Pedagogy, Outdoor Schools, Healthy Schools, Eubiotics, School Hygiene

## Obsah

Úvod.....	7
2 Stav československého školství a společnosti.....	8
1.1 Reformní a alternativní proudy vzdělávání.....	10
3 Definice pojmů.....	13
3.1 Sociální hygiena a sociální lékařství.....	13
3.2 Školní hygiena .....	14
3.3 Eugenika .....	16
3.4 Eubiotika – Dobrožilství.....	17
3.5 Zdravá škola a škola činná.....	20
4 Metodologie .....	23
5 Časopis Pedagogické rozhledy.....	25
5.1 Představení časopisu.....	25
5.2 1918-1920.....	25
5.3 1921-1923.....	30
5.4 1924-1926.....	34
5.5 1927-1929.....	39
5.6 1930-1932.....	43
6 Časopis Komenský.....	47
6.1 Představení časopisu.....	47
6.2 Aspekty zdravé školy v experimentálním prostředí.....	47
7 Analýza materiálu .....	53
8 Eugenio-eubiotická praxe.....	58
8.1 Hnutí zdravé školy v Československu .....	58
8.2 Hnutí zdravé školy v zahraničí .....	61
Závěr .....	63
Seznam použité literatury.....	65

## Úvod

Diplomová práce se zabývá proudem zdravé školy v meziválečném Československu. Na téma je nahlíženo perspektivou renomovaných pedagogických časopisů, které v období 1918-1938 pravidelně vycházely a referovaly o aktuálních potřebách vzdělávacího systému a požadavcích učitelů, vědců i široké veřejnosti na jeho reformu na základě vzniku nového, samostatného státu. Zahrnovaly mnoho odlišných názorů daných oborem či pozicí svých autorů, což následnou analýzu proudu zdravé školy činí poměrně komplexní a zajímavou.

Téma bylo vybráno na základě studia dostupných materiálů o tomto hnutí a rozhodnutí rozšířit tyto poznatky o nový úhel pohledu výběrem časopiseckých zdrojů, které se v tomto kontextu nikdy předtím neanalyzovaly.

Předmět práce je aktuální pro současnou i budoucí pedagogickou diskusi z důvodu hledání řešení na ne zcela ideální společenské a materiální podmínky k rozvoji všeobecného zdraví. To je v době, která sice nemusí čelit obrovským škodám první světové války, zato je v ní ale jedinec každodenně konfrontován s mimořádnými a stále narůstajícími nároky v pracovním, sociálním i osobním životě, velice důležité. Nabízí tedy pro všechny čtenáře podnět k zamyšlení nad vlastními volbami životního stylu a preference určitých aspektů moderní existence, které mají pozitivní či negativní vliv na aktuální či nadcházející zdravotní stav.

Čtenář, který je učitelem, si v průběhu čtení textu bude jistě klást otázky ohledně současných požadavků kladených na školu a pedagogy, kupříkladu zda se i v přítomném okamžiku dá očekávat tak značné úsilí, které bylo učiteli ve věci napravování a zajišťování zdraví pro budoucí generace vyvíjeno před sto lety, či se úloha a role školy již posunula směrem k roztržitém odpovědnosti a jejímu převádění na jiné profese případně pouze na samotnou rodinu.

Téma a zpracování práce dává podnět též současné vědě, která sama v sobě řeší mezioborovou souvislost a možnosti spolupráce, které častokrát narážejí na nedostatečné zavedení platných postupů či jasné organizace, kterou zmiňované hnutí se svými zastánci zvládalo poměrně dobře. Reformní proud zdravé školy tedy poskytuje komplexní inspiraci i pro současný vědecký, pedagogický i osobní život.

## 2 Stav československého školství a společnosti

Československé školství stálo v době, která je pro tuto práci relevantní, na pomezí starého, nesvobodného světa s přísnými konvencemi a možností světa nového, demokratického a snad i lepšího, než jaký si běžní lidé dokázali představit. Pro toto nové uspořádání bylo třeba docela jiných občanů, ctících demokratické principy a ochotných si své nově nabyté svobody uhájít před staronovými sousedy. Aby však národ svobod nenavyklý získal ono sebevědomí, motivaci, hrdost a i znalosti, potřebné k rozkvětu společnosti, bylo třeba začít od počátku, tedy ve školní lavici. Nová škola měla pro nově vzniknuvší stát produkovat zástupy mladých, silných a všeobecně vzdělaných jedinců a zajistit tak stálou prosperitu Československa. Bylo proto třeba zrevidovat a optimalizovat školské zákony, vyřešit materiální stav učitelstva a školských institucí, jejich vzdělání a mnoho dalšího, především však nastolit nové, moderní myšlení o výchově.

Pojetí výchovy bylo totiž v našem prostoru již dlouhou dobu pod silným vlivem rakouské školské politiky. Bylo-li možné století osmnácté považovat za počátek všeobecné školní vzdělanosti, století devatenácté toto počínání dále zákonně ukotvilo a rozšířilo. Docházelo k mnoha pozitivním změnám, kupříkladu školní docházka se prodlužovala, kurikulum vlivem vědeckých objevů nabíralo na exaktním obsahu a reáliích, tělesné tresty postupně přestaly být akceptovány jako vhodná kázeňská metoda a další vzdělávání taktéž přestalo být doménou pouze mužské části populace. Vzdělávací systém rovněž obohatily různé předškolní instituce, ze kterých se vyvinuly mateřské školy. Takzvaný Hasnerův zákon z roku 1869 byl zásadním i pro postavení učitelů a jejich sociálního zabezpečení, jelikož ustanovil učitelské ústavy, ze kterých následně mohli vzejít kvalifikovaní pedagogové s nárokem na lepší finanční kompenzaci. Jak píše R. Váňová v *Pedagogice pro učitele* (2010), školský systém z pera ministra vyučování Hasnera přečkal, ač několikrát modifikovaný, vznik nového státu a platil tak i za dobu první republiky, což vypovídá o jeho dalekosáhlém významu.

Vedle veskrze žádoucích změn a nastavených podmínek pro rozšíření vzdělanosti běžného obyvatelstva postupovala společností devatenáctého století i řada negativních vlivů. Jednalo se například o vzrůstající národnostní tenzi mezi českou a německou populací, zejména po neúspěšných revolučních pokusech z roku 1848. Národnostní třenice měly přirozeně svůj vliv na kulturní i politickou situaci, stejně jako na školství, ve kterém se vedle zakládání škol v jazykově smíšených oblastech rozmáhaly i různé ochranné spolky.

Jak píše Kasper (2008), národnostně oddělené byly v tomto období i spolky pro učitele a mládežnické organizace, nejvýrazněji na poli tělovýchovy, kde výchova oscilovala mezi vedením v národním duchu a nacionalismem, obzvláště na německé straně. Z důvodu privilegovaného postavení bylo německé školství rozvinutější než školství české, a to jak možnostmi dalšího odborného vzdělávání, tak například i počtu žáků ve třídě a materiálním zajištěním školských institucí. I přes dlouhotrvající obroditelské úsilí z české strany se pozice za celou dobu monarchie nevyrovnala, přitom tato a další nesrovnalosti byly nepochybně důvodem pokračujících třenic a frustrací i v novém státě. Není proto divu, že mnoho z československých vzdělávacích či výchovných proudů výrazně akcentovaly vztah k vlasti a potřebu školské nezávislosti.

Pro uvedení otázky alternativních proudů byla v meziválečném Československu klíčová mimo jiné i pozice, ve které se myšlení o výchově a celkově metody ve vzdělávání v historickém vývoji nacházely. Hlavním směrem v tehdejší filozofii výchovy byl totiž v devatenáctém století a v setrvačnosti i na počátku století dvacátého tzv. herbartismus, jenž silně ovlivňoval jak dění v teoretické rovině pedagogiky, tak i v rovině praktické ve školních třídách, kde zasahoval do všech aspektů školní zkušenosti. Herbartismus a jeho příznivci odkazovali svým přístupem a idejemi k učení německého filozofa a pedagoga J.F. Herbarta, který do pedagogiky přinesl několik významných principů. Dle publikace Šarníkové (2009) šlo zejména o odvození didaktického procesu z psychologie, tedy využití dostupných psychologických poznatků a jejich aplikace při volbě metod, zásad a používaných prostředků, nebo kupříkladu Herbartovo propojení pedagogiky a praktické filozofie neboli etiky, při stanovování svých cílů. Ve svých dílech se Herbart naopak vymezoval proti uniformitě vyučování a neochotě proniknout k jádru individuality každého žáka. Herbartova teorie se v pedagogické realitě bohužel začala uplatňovat až po jeho smrti, což mělo za následek velké nepochopení a desinterpretaci jeho zásad. Jak píše Dvořáková a kolektiv (2014), Herbartovi příznivci jeho učení vykládali příliš přísně, zjednodušeně, což vyústilo ve všudypřítomný formalismus a schematismus, akcent na doslovné osvojování a opakování velkého množství z širšího kontextu vytržených informací, které zcela proti záměru původního tvůrce snižovalo schopnost žáka samostatného myšlení a kreativitu jeho učitele. Škola raného dvacátého století byla tedy strnulá, naplněná obavami z neúspěchu a následného trestu, rigidní disciplínou a neschopností reagovat na sebemenší odlišnosti svých žáků a studentů. Tento oficiální diskurs byl samozřejmě častým terčem kritiky pedagogů i psychologů, kteří mu vedle jeho zastaralých a těžkopádných metod vytýkali i orientaci na typ člověka „starého

světa“. Pro nově se rodící, dynamickou společnost přelomu staletí byl totiž ideálem občan aktivní, samostatný a vynalézavý. Zejména v západním světě se tak začalo dařit pedagogice reformní, která postupně představila mnoho alternativních směrů vzdělávání.

## 1.1 Reformní a alternativní proudy vzdělávání

Je-li možné říci, že Herbartova pedagogika byla postupně stále více ideologicky vnímána a odsuzována jako symbol starého a nefunkčního, a to nejen na našem území, ale i za hranicemi, pak se k ní jako protipól postavila pedocentrická pedagogika švédské spisovatelky Ellen Key a dalších pedagogů, kteří se jejími myšlenkami inspirovali. Kniha „Století dítěte“, záhy přeložená do mnoha jazyků včetně češtiny, postavila dítě do středu zájmu v nové společnosti a vytyčila řadu důležitých témat – kupříkladu požadavek úpravy dětských životních podmínek, či apel na modifikaci výuky na podkladu fyzických a psychických potřeb dítěte dle aktuálního stupně vývoje. Pro kontext této práce je zásadní i její požadavek, aby se i v rámci školních povinností dětem dovoľovalo býti dětmi, se všemi náležitostmi. Jak ve svém příspěvku píše T. Vojtko (2007), byly to právě tyto myšlenky, které se po svém rychlém rozšíření staly základem i pro české reformní hnutí. Moderní škola skrze svoji výuku tak v meziválečných letech usilovala zejména o transformaci učeného dítěte, které bylo v silně pasivní pozici, v dítě učící se, tedy dítě aktivně se účastnící výchovného a vzdělávacího procesu bez ztráty práv na naplňování svých specifických potřeb a s nedotknutelným nárokem na respektování svých individuálních předností a nedostatků.

Dalším popudem k rozšíření reformních myšlenek a snah o jejich implementaci v praktické rovině byl stále sílící požadavek samotného učitelstva na vědecké prozkoumání a evaluaci budoucího pedagogického směřování na podkladu systematicky získávaných informací. Tento vědecký postup konečně povýšil pedagogiku i v očích veřejnosti na opravdovou vědu a s ní i zpoučarizoval její reformní snahy. Potřebná data měla být získávána skrze nově etablovaný obor zvaný pedologie, nové postupy a metody měla za cíl ověřovat a kriticky hodnotit experimentální pedagogika. Dle Kaspera (2019) a jeho článku věnujícímu se školské reformě byly pod tímto vlivem zakládány nové pedologické časopisy, laboratoře pro výzkum, pořádaly se kongresy a sjezdy, což vypovídá o širokém zájmu o reformní pedagogiku a myšlení v moderních souvislostech. Pedagogika jako věda snažící se o exaktní přístup se také více propojovala s dalšími vědami, vedle již déle trvajících spojení s psychologií objevovala

pro svá analytická šetření také antropologii, sociologii, medicínu a biologii, což se mnozí pedagogové dané doby snažili sloučit v eubiotický přístup, tedy pátrání pro aspektech holisticky zdravého a dobrého žití.

Neméně zásadní pozitivní skutečností byla také možnost důkladného pozorování trendů i pedagogických postupů ze zahraničí a nově nabytá svoboda kritické diskuse. Vzorem reformních pedagogů se stala zejména Amerika v čele s pedagogy W. Jamesem a J. Deweyem, kteří ve vyučovacím procesu zdůrazňovali důležitost zacílené práce pro budování charakteru a silné vůle. Americká pedagogika také lákala svojí demokratičností, pragmatičností a vyzdvihováním osobní zodpovědnosti ve svobodné společnosti, přičemž tyto ideje měly pro československý diskurs i vhodný ideologický dopad. Tyto nové podněty však zpravidla nebyly přejímány nekriticky, ale naopak umožnily po zralé úvaze vybrat ty, které v určitém společensko-kulturním kontextu vyhovovaly našim specifickým podmínkám, což svědčí o jisté zralosti tehdejší pedagogické diskuse.

V československém prostoru tak jen několik málo let po velké válce začaly vznikat moderní pedagogické proudy, které byly jak reakcí na reformní pedagogické myšlenky ze zahraničí, tak zajisté i pokusem o naplnění požadavku československých učitelů o vytyčení jasné koncepce vzdělanosti a lépe odpovídajícího nového systému fungování škol. Tato hnutí se od sebe odlišovala v několika rovinách – počtem příznivců, možnostmi reálné implementace svých ideálů, návaznosti na určitý existující trend ze zahraničí či přímo oblast ve výuce, kterou daní pedagogové vyzdvihovali jako klíčovou při obrodě školy. V příspěvku zabývajícím se československými reformami rozděluje tyto snahy T. Svatoš (2002) do čtyř kategorií, přičemž pro kontext této práce jsou nejvíce relevantní prostřední dvě. Jedná se o:

- Kolem roku 1918 – protiherbartovsky zaměřené tendence snažící se o výchovu v národním duchu, dítě se dostávalo do středu zájmu a jeho potřeby byly zkoumány. Hlavními představiteli například J. Úlehla a J. Mrazík.
- 20. léta – čas individuálních pedagogických experimentů, rozličně zaměřených. Inspirace byla čerpána z děl E. Key, M. Montessori, C. Freineta atp. Významnými představiteli F. Mužík, B. Hrejsová, E. Štorch a další.
- 30. léta – snaha o jednotnou školu s interní diferenciací, reforma V. Příhody. Inspirace pocházela z pedagogického počínání J. Deweye, Daltonského plánu atd.

Předními pedagogy tohoto období byli zejména V. Příhoda, O. Chlup a J. Uher.

- První poválečná léta – úsilí o pokračování reformního kontinua, z důvodu hostilního politického klimatu neúspěšné, záhy nahrazeno socialistickou pedagogikou.

Představitelem například Z. Nejedlý.

Ač proud zdravé školy ideově započal již za starého Rakouska, jednalo se spíše o fragmenty, nahodile se vyskytující publikace a učení, avšak bez výraznější podpory zavedených organizací, finančně zabezpečených ústavů a obecně možnosti myšlenky uvést do praxe. Časově tak toto hnutí vyhovuje zařazení do druhé a třetí výše uvedené kategorie. Na počátku dvacátých let minulého století dochází k představení celého programu, léta třicátá uvádí tuto filosofii do praxe, která měla bohužel mnohem kratší trvání, než jaké by bylo pro správné a vědecké posouzení jeho kvalit záhodné. Na pozornosti mu přidalo bez pochyby i marné čekání učitelské veřejnosti na rozsáhlou, státem iniciovanou reformu školství, která by dokázala podpořit výrazné změny ve výchově a výuce na podkladě razantní modifikace celého systému. Roku 1921 byl sice přijat takzvaný Malý školský zákon, ten ale takto vysokým očekáváním nedostačoval. Z tohoto důvodu se mnozí pedagogové sami snažili určité experimenty uvést v praxi, a to s dosud nevídaným entusiasmem a pracovním nasazením. Odměnou jim byla veskrze pozitivní odezva, ač v jistých případech doplněná kritikou z nekonsistentní metodologie a snad i místy ukvapených či předčasných závěrů. Během let třicátých, zejména po ukončení fyzického zhmotnění myšlenek zdravé školy v několika ústavech z veskrze ekonomických důvodů, dochází k postupnému vyprchání všeobecného nadšení a pozornost pedagogické obce je upírána k jednotné škole spolu s myšlenkami V. Příhody a O. Chlupa. Definitivní konec tohoto československého proudu představovala světová válka a za ní následující léta totality.

Cílem této první kapitoly bylo uvést situaci v nově vzniklém Československu do historicko-kulturního kontextu, který je zásadní pro pochopení společenského přijetí proudu zdravé školy i její následné praxe.

V následující kapitole budou představeny nejdůležitější pojmy a principy, na kterých celé hnutí v základech stálo a v co jeho duchovní otcí věřili jako na spásu lidství.

### 3 Definice pojmů

Proud zdravé školy byl syntézou poznatků několika věd a oborů, na jejichž podkladu vznikla filozofie o správném, zdravém způsobu života, kterou si následně jednotliví pedagogové upravovali pro své experimenty. Dobový pedagogický tisk zaznamenal příliv reformních myšlenek pocházejících z oborů jako sociální hygiena a sociální lékařství, následně zacílená hygiena školní, a konečně i moderní eugenické učení. Eugenické principy, obohacené o konkrétní data a informace ohledně způsobu života většinového obyvatelstva a nejčastějších zdravotních rizikových faktorů daly za vznik eubiotice, která měla všechny zásadní problémy nemocné společnosti řešit a nastolit ideální harmonii mezi životem pracovním, školním i osobním. Zajímavým úkazem byla i stoupající popularita školy činné, jejíž zásady, zejména na poli výuky a obecně didaktiky, se se školou eubiotickou velice často prolínaly.

#### 3.1 Sociální hygiena a sociální lékařství

Otázka sociální hygieny jako potřeby zdravého životního prostředí a sociálního lékařství hledajícího cesty, jak toto prostředí zajišťovat byla v dobovém diskursu trvale přítomna až od 19. století s rozmachem průmyslové revoluce, která kromě značných pokroků ve vědě a průmyslu přinesla také mnoho nových sociálních a zdravotních problémů. Jelikož bylo třeba tyto potíže naléhavě řešit, vycházely tak první plošné úpravy podmínek na poli bydlení a omezování dětské a tvrdé ženské práce. Dle T. Vojtka (2011) přicházelo mnoho impulsů z Velké Británie, kde se například poprvé daly v souvislost sociální podmínky a zdraví, které bylo zejména v nejnižších společenských vrstvách ohrožováno šířením tuberkulózy, vysoké úmrtnosti v dětském věku, ale také „chorob mravů“ jako byly nemoci pohlavní či závislost na alkoholu. Tyto myšlenky se rychle rozšířily i do zemí kontinentální Evropy, kde plynule přešly do sociálního zákonodárství. Dle Vojtka lze dále tento proces nabývání poznání rozdělit na dva souběžné děje: zaprvé nové objevy na poli vědy díky detailnějšímu zkoumání chemických a biologických determinantů způsobujících komunitní nemoci, na jejichž základech se etabloval obor **hygiena**. Zadruhé však docházelo k akcentu vlivu sociálního prostředí, na což upozorňoval německý lékař a přírodovědec R. Virchow, který podle Pelce (1937) varoval před vzniku epidemií v těch místech, kde žijí lidé po delší čas v abnormálních

podmínkách. Na základě propojení povědomí o dobových populačních onemocněních, zkoumání sociálního prostředí s exaktně orientovanými obory medicínou a hygienou vznikl postupně nový vědní obor – **sociální hygiena**.

V Československu upozorňovali stoupenci sociální hygieny a sociálního lékařství vedle nakažlivých chorob například i na zabezpečení ústavní péče o nemocné a choromyslné, na zajištění vhodné péče o dorost a zabezpečení nastávajících matek, což dokazuje úzké spojení těchto oborů se sociální prací a široký záběr jejich snah. Nesporný vliv měla na tuto diskusi i první světová válka, která mnoho z těchto problémů dovedla do většího měřítka a bylo tedy třeba řešit i otázku sirotčí a invalidní péče, spolu s riziky nezaměstnanosti a chudinství.

T. Vojtek vyzdvihuje pro československé sociální lékařství i důležitost tzv. puericulture, což byla původem francouzská součást pediatrie, zaměřující se na zkoumání vztahů mezi společenskými jevy a prospíváním dítěte. Tato nově upřená pozornost na dítě a jeho potřeby vyvolala taktéž diskusi o vhodných školních podmínkách a rozhodla tak o expozici tématu školní hygiena.

## 3.2 Školní hygiena

Školní hygiena měla hned zpočátku existence nového státu mnoho podnětů k okamžitému řešení, které zdědila po bývalém rakouském uspořádání. Bylo třeba zabezpečit dostatek učitelů a postupně snižovat počet žáků ve třídách, zajistit školní docházku na méně rozvinutém Slovensku a Podkarpatské Rusi výstavbou nových, hygienicky odpovídajících institucí, zlepšovat mnohdy chatrné vybavení školních tříd co do obstojného stavu nábytku a kvality učebních pomůcek. To vše bylo třeba učinit zavčasu, aby výrazné rozdíly mezi jednotlivými regiony nebyly pokračujícím důvodem národnostních a etnických třenic.

J. Hála ve své publikaci *Zdravá škola* (1936) spolu s dalšími přispěvateli shrnul jak aktuální hygienické nešvary ve školních budovách, tak i do detailu vypracoval přesný program na vhodnou výstavbu školních prostor, dispozice a vybavení učeben, rozvedl problematiku vyhovujících tepelných a světelných podmínek, věnoval se i zajištění přísunu svěžího vzduchu a správnému úklidu. Se svými kolegy byli toho názoru, že pedagogické metody a výchovné požadavky by měly mít přímý vliv na stavbu školy, neboť nová pedagogika vede i novému architektonickému programu a skutečně moderní, obrozená škola může fungovat

pouze tehdy, je-li výsledkem konání pokrokového učitele a pokrokově smýšlejícího architekta. Moderní škola je tedy „synthesou složek, a to: moderní pedagogické metody, moderní stavitelské techniky, hygieny a ekonomie“ (Petr Denk: Nová pedagogika – Nový architektonický program. In: *Zdravá škola*, s. 130, 1936).

Publikace *Zdravá škola* na škole starého typu kritizovala především vnější obraz vnitřně se odehrávajícího utrpení – pro pasivně vychovávaného člověka, který byl nucen naučit se hlavně poslouchat a z paměti opakovat poučky o dobrých mravech nebylo třeba ničeho jiného než mohutné školy kasárního typu, s jednou dlouhou chodbou, ze které se vcházelo do chladných, špatně osvětlených a uzavřených tříd s těžkou katedrou, špatně odvětrávanými kamny, pár věšáky a řadami nepohyblivých škamen, ve kterých se leckdy tísnilo i šest dětí. V takových školách byla dětská duše a energie spíše potlačována, nežli podporována.

Co naopak považovala v praktickém životě školy a jejích aktérů za klíčové bylo vytvoření jednotného typu školy, v nichž by bylo možné proniknout do techniky a vědy prostřednictvím vybavených laboratoří, dílen a závodů, pracovní škola by mohla být realizována na zahradách a dostatečně vybavených a prostorných dvorech, které by byly daleko od nebezpečného hluku a kouře. Pamětné učení by tak ustoupilo učení se praktickým dovednostem a vědomostem. Při stavbě nových škol by se dbalo i na jejich socializační složku, která by se uplatnila v různých shromažďovacích halách a byla by využívána při společných projektech žáků a učitelů, při pravidelném styku s rodiči a pro vystoupení rozličné povahy. Nezapomínat bylo záhodno také na nejnovější poznatky v tělovýchově a jiných předmětech, pro které bylo vhodné zřídit moderní prostory ve formě bazénů, sportovišť, hygienických převlékár, pro bohatou škálu pracovních činností zase kuchyně a jiné přípravné místnosti, pro účely pravidelných lékařských prohlídek zřídit vyhovující prostory a tak dále. To vše samozřejmě předpokládalo nemalé finanční výdaje, které však pro účely typizované školy autoři rozepsali v rámci přesného rozpočtu a návodu na financování, čímž se dá říci, že tyto požadavky nebyly rozhodně čirá utopie. Celým programem za novou školu přitom prostupuje požadavek na vystříhání se zbytečnému přepychu jak ve venkovních, tak i ve vnitřních prostorech budovy, školní podmínky by tedy měly být hygienicky odpovídající a hlavně nezávadné, měly by však stále podporovat a otužovat československého ducha.

Bylo tedy zřejmé, že problematika zdraví a zdravého způsobu života byla přítomna v různorodých diskusích, které postupně vedly k praktické aplikaci eubiotiky jakožto radikálního zhmotnění všech těchto snah v eubiotické školy a celé eubiotické osady.

### 3.3 Eugenika

Je-li nějaký z pojmů, který již byl v této práci zmíněn či teprve zmíněn bude, opředen silně negativními konotacemi, je to právě heslo eugenika. Eugenika, složená z řeckých slov eu – dobře a genikos – rodový, prodělala v průběhu dvacátého století výraznou významovou změnu. V současnosti si lze ve Slovníku sociologických pojmů J. Jandourka z roku 2012 pod tímto heslem dohledat: „Obor, který se sám považuje za aplikovanou vědu či biosociální hnutí, hájící užití praktik zacílených na zlepšení genetického složení populace. Usiluje o pozitivní ovlivnění fyzického a duševního vývoje lidí v příštích generacích“ a dále „Eugenika byla velmi populární v první polovině 20. století, ale později byla kompromitována tím, že její ideje asociovaly šlechtitelské snahy nacistického režimu.“ (s. 341). V současné chvíli je tedy obor tak silně spjatý s tyranským režimem, že jakýkoliv návrat myšlenek s ní spojených je spíše vyloučený než pravděpodobný.

Z historického hlediska však šlo o poměrně významný biologicko-medicinský proud s přesahem do věd společenských, který sice zkoumal dědičný přenos specifických rysů, vlastností a předpokladů, ovšem ve většině případů s přihlédnutím k vlivu prostředí a jeho potenciálu k odstranění chorob a neduhů s cílem přispět k nápravě mnohdy neutěšené situace, ve které daní jedinci museli žít.

Dobové nadšení z oboru mezi hygieniky, biology a jinými odborníky vystihuje kniha *Zušlechtění lidstva* napsaná A. Blažkem v roce 1922. V ní byl vedle historie eugeniky a jejích základních cílů vytyčen i ideální systém sběru dat o populaci, v rámci kterého by všechny instituce, se kterými se běžní lidé setkávali, mohly sbírat určitá data, která by byla následně posílána na specializovaná eugenická ústředí a dále analyzována. Tento materiál měl poskytnout důležité informace o vhodných a méně vhodných tendencích ve společnosti a prostřednictvím zapojení širokého vědeckého zastoupení i navrhnout další vhodná řešení a opatření. Moderní eugenika také měla pomoci informovat nejširší veřejnost o zákonech dědičnosti a v návaznosti taktéž na nebezpečí předávání chorob a špatných návyků jako například alkoholismus a další, mělo se tedy jednat o formu zdravotnické osvěty.

Další náhled do československé eugeniky poskytuje i studie J. Janka (2000) dokumentující diskusi o využití oboru jak mezi tuzemskými odborníky, tak především jejich veskrze kolektivní odstup od poznání radikálnějších eugenických tendencí v meziválečné Británii, USA a Německu. Českoslovenští eugenikové totiž až na drobné počáteční výjimky zpravidla

nepodléhali přehnaným zjednodušováním a vystříhali se i nebezpečí radikalizace eugeniky na podkladě příliš zapáleného biologického determinismu a evolucionismu. Věda se v tuzemském pojetí vydávala cestou pozitivní eugeniky, tedy zaměřovala se na nalezení cest, jakými by bylo možné dosáhnout zlepšení celkového stavu populace a podporovat pozitivní jevy ve společnosti, a nikoliv cestou eugeniky negativní, která v extrémním pojetí nakonec vedla kupříkladu k nuceným sterilizacím a dalším nelidským úkonům dle vhodnosti či nevhodnosti pokračování jedincova odkazu, často na základě etnicity, rasy, sexuální orientace a tak dále.

Eugenika v našem prostoru tedy měla prostřednictvím nejnovějších vědeckých poznatků a analytických metod podpořit zlepšování celkového stavu společnosti. Její cíl byl zároveň identifikovat pozitivní jevy mezi obyvatelstvem a zasadit se o jejich rozmnožení, a to pro blaho silných, stejně jako slabých jedinců. Skutečně komplexní a hygienický typ života dle fyziologických zásad však přinesla až eubiotika.

### 3.4 Eubiotika – Dobrožilství

Pojem eubiotika byl utvořen stejným způsobem jako eugenika, jednalo se tedy o spojení řeckého eu – dobrý a bios – život. Pro vědu o dobrém životě byl vymyšlen i český překlad – dobrožilství. Na rozdíl od své starší sestry eugeniky byla eubiotika veskrze československým pojmem. Proudů zdravé školy v zahraničí jistě existovaly také, nicméně bylo to pouze v našem prostoru, ve kterém stála eubiotika v čele těchto snah o zdravější a přirozenější způsob života.

Za zakladatele eubiotiky lze dle T. Vojtky (2005) považovat profesora hygieny S. Růžičku, který působil nejprve na pražské Karlově Univerzitě, následně na Univerzitě Komenského v Bratislavě. V eubiotických snahách Růžičku podporovala sestra E. Paulová Růžičková, která se snažila obor všemožně propagovat a zviditelňovat, spolupracovníkem a pokračovatelem mu byl E. Štorch, významný český spisovatel, pedagog a archeolog.

Růžička během své akademické kariéry dospěl k zásadnímu uvědomění, které následně definovalo celý eubiotický proud, a sice že pravým důvodem všech lidských onemocnění a společenských patologií je v základu nevhodný způsob života, absolutně vytržený z přirozené podstaty lidského bytí. Z tohoto faktu vyplývala rovněž teze, že jediným návodem

k opravdovému vyléčení a ozdravení nemocné společnosti je právě návrat ke kořenům, tedy k polozemědělskému životu v menších komunitách, s podporou rodinného kruhu a bez působení moderních škodlivých vlivů. Tyto škodlivé vlivy byly představeny a dále rozebírány ve dvou zásadních publikacích, nejdříve v knize Základy národního zdravotnictví z roku 1922 a následně v publikaci Eubiotika čili Dobrožilství pocházející z roku 1926. Za největší nebezpečí pro zdraví bylo označeno klasické velkoměsto – špinavé, temné, výpary produkující, bez dostatečné zeleně a přístupu k přírodě, plné velkých továren, laciné zábavy a všudypřítomné reklamy nabádající k mravním pokleskům. Anonymita velkoměst mohla také svádět k pohlavní nerozvážnosti a uspěchanosti, dekadentní prostředí četných podniků zase představovalo riziko prostituce a následných potratů, alkoholismu a gamblerství. Dalším nezdravým uspořádáním byla moderní městská rodina, mačkající se v přeplněném bytě a přežívající na chabé nevyvážené stravě, pro jejíž zajištění musel otec i matka pracovat celý den mimo domov, zatímco na děti neměl po škole kdo dozírat a ulice si s nimi mohla dělat co chtěla. Růžička varoval stejně před nebezpečím sociální bídy jako před nesmyslným přepychem, který nepomáhal k růstu ducha ani těla, nýbrž míval přesně opačný efekt.

Naopak zásady zdravého způsobu života, které bylo třeba normalizovat a vhodnými prostředky šířit v obyvatelstvu, shrnuje ve své knize Za kulturou eubiotickou z roku 1931 E. Paulová Růžičková.

- **Právo každé rodiny na vlastní domek a kus půdy kolem.** Tento požadavek sledoval co nejužší spojení s přírodou, v malém domku, racionálně rozděleném na funkční zóny a obklopeném zahrádkou si eubiotická rodina mohla dobře rozdělit role, všichni byli zaměstnáni lehkou, ovšem zacílenou a důležitou prací, ze které následně profitovala celá rodina a utvářela jistotu pozitivní závislosti. Tento styl bydlení byl označován za nejideálnější co se hygieny týče, měl však jistě také svůj přesah i do sociálního fungování rodiny a upevňování vztahů.
- **Racionální organizace domácnosti.** Pod těmito pojmy byla zamýšlena symbióza všech důležitých aspektů rodinného životního stylu, které bylo možno ovlivnit. Jednalo se například o vhodné hospodaření, oblékání, stravu a další. Konkrétněji pro eubioticky cennou stravu bylo dobré využít vlastnoručně vypěstovaných plodin připravených náležitou formou, kterou domácnost konzumovala v pravidelných intervalech a vždy do nasycení, nikoliv přesycení.

- **Socializace zdraví.** Ač byla eubiotická rodina samostatnou jednotkou, která se skrze vyváženost práce mimo a uvnitř domova nemusela podřizovat každému vnějšímu požadavku či trendu, přeci jen byl kontakt s okolím mimořádně důležitý. Jak rozdělení rolí, uvědomělá výchova dětí a holistický přístup ke zdraví, tak také fungování v rámci komunity bylo klíčové pro prosperitu obyvatelstva. Rodiny žijící vedle sebe v úhledně vedených domcích si mohly vypomáhat v mnoha ohledech, dobré mezilidské vztahy dále usnadňovaly práci všech veřejně prospěšných profesí, kupříkladu učitelů či lékařů eubiotiků.

Na konkrétní zásady při péči o dítě upozorňuje kniha J. Šímy *Výchova a sociální eubiotika* (1934). Především si prý bylo třeba uvědomit, že na dítě působilo všechno, s čím se setkávalo, bylo tedy záhodné vyhodnotit, zda tyto zdánlivě všední vlivy mají pozitivní eubiotický přesah či naopak. Obecné směřování výchovy určoval požadavek samočinnosti, ke které mělo být dítě za každé situace vedeno – a to jak v rodině, tak i ve školní lavici. Výchova měla být pracovního a nenásilného charakteru, dítě si mělo své problémy pokud možno řešit samo a vychovatel se neuchyloval ani k planému poučování, ani k trestání. Eubiotikům bylo zřejmé, že dítě se učí na základě zkušenosti, proto mu byla ponechána poměrně velká svoboda volby. Co se týče školního vyučování, důležitou zásadou byl respekt k odlišným schopnostem jednotlivých dětí, škola tedy měla být schopná dobře individualizovat a diferenciovat. I zde byl akcentován vztah k přírodě a její blahodárný vliv na dětský rozvoj, školy v přírodě a různé exkurze tudíž představovaly nenahraditelnou součást školního života. Výchova dle zásad eubiotiky byla dále rozdělena na 5 klíčových aspektů. Prvním z nich byl požadavek racionálního vedení tělesné výchovy, která nesměla probíhat v malých, zaprášených tělocvičnách, ale naopak na čerstvém vzduchu a slunci, podporující všeobecný rozvoj zdravého těla. Druhým byla výchova manuální, při níž se počítalo s praktickým přístupem, kupříkladu výrobou potřebných nástrojů, tak aby dítě nejen cvičilo zručnost, ale také si dovedlo představit, co a v jakém množství k určitým činnostem potřebuje. Zatřetí bylo na místě zahrnout do vyučování i mravní výchovu, která se neomezovala na vyprázdněná kázání o prohřešcích proti dobrým mravům, nýbrž předkládala opravdové události a diskutovala s žákem možná úskalí a řešení. Čtvrtým aspektem byla jednotná škola, s jejíž ideou eubiotika plně souhlasila. Posledním komponentem byla výchova estetická, která byla vnímána jako velice důležitá při formování dětské osobnosti a bylo proto nezbytné dítě opět prostřednictvím přírody seznamovat s krásami našeho světa, tak aby si harmonii zosobnilo a bylo schopno ji

nejenom nalézt, ale i vytvářet. Vedle těchto aspektů je zmiňován i význam výchovy mimoškolní a lidovými. V eubiotických osadách, či také zahradních městech, bylo vyloženě žádoucí podporovat dětské společenské hry, pro které měla být vyhrazena patřičně vybavená hřiště, dostupné parky a sady, a to i pro starší děti, které by občasnou přítomností mladého a laskavého vychovatele dostaly dostatek možností k efektivnímu trávení volného času. Lidová výchova pak nebyla rezervována pouze pro dítě školou povinné, ale pro všechny členy komunity – bylo třeba stálého rozvoje a neustrnutí duševního vývoje u prostých pudů a citů, ba naopak vhodným prostředím usilovat o nabytí vyšších hodnot pro čestný a řádný život v rodině i národě s vědomím vlastního lidství.

Jak je zřejmé, eubiotika si kladla za cíl kompletně změnit dosavadní moderní životní styl, daný industrialismem a kapitalismem, a nahradit jej návratem k přirozeným hodnotám. Ač se určité její požadavky mohou zdát z dnešního pohledu naivní či nerealizovatelné, nelze hnutí a jeho autorům upřít opravdový zájem o ozdravení populace a navrácení jejího vědomí vlastní identity, samostatnosti a individuální odpovědnosti. Je třeba mít na paměti, že Růžičkovy snahy měly i národní přesah, neboť věřil, že národ, který je ve svém základu nemocný a degenerující je taktéž plný konfliktů a zbytečných nedorozumění, vedoucích k různým nebezpečným tendencím. Eubiotika tak byla pro mladou demokracii našeho národa velice vhodným proudem, jelikož si vysoce cenila jejích hodnot, které považovala za své a byla připravena tyto hodnoty a zásady pro širokou veřejnost dále rozvíjet a objevovat.

### 3.5 Zdravá škola a škola činná

Ještě předtím, než bude přistoupeno k samotné analýze obsahu pedagogických časopisů je třeba vyjasnit vztah mezi proudem zdravé školy a školou činnou. Zdravá škola je totiž co do zásad a přístupů ke školní výuce ve většině případů ve shodě se školou činnou. Popisuje-li se tedy škola činná, pak její principy korespondují s tím, jak by ve školní třídě vyučovali učitelé – eubiotikové.

Filozofie činné školy a činnostního učení k nám pronikla podobně jako jiné novátorské snahy ze zahraničí. Jedním z důležitých představitelů, stojících při jejím ideovém formování, byl švýcarský pedagog A. Ferrière. Ve své knize Přetvořme školu (1931) vytyčil model učení,

kteřé kladlo žákovu aktivitu do popředí celého procesu získávání vědomostí. Dítě si osvojovalo důležité schopnosti a dovednosti prostřednictvím vlastní činnosti, učební látka tudíž nesměla být představována již ve své finální formě. Princip aktivity žáka byl klíčový obzvláště z toho důvodu, že jsou to právě ty vědomosti, nabyté vlastní prací a pílí, které měly nejvyšší a nejtrvalejší hodnotu. Činnostní učení dále podporovalo dětskou samostatnost, odpovědnost, rozhodnost a sebejistotu, bylo tedy možné zařazovat stále se měnící, rozmanité aktivity. Ferrière byl pro proud zdravé školy velkou inspirací i kvůli vztahu k přírodě, jelikož vyzdvihoval význam různých exkurzí do přírody, během nichž si dítě mohlo vše prohlédnout skrze vícero smyslů a za účelem lepšího zapamatování daného okruhu tvořit vlastní sbírky s komentáři a poznámkami.

Přesah činné školy do Československa popisuje J. Šup (1997). Ve svém článku vysvětluje interpretaci myšlenek činnostního učení osobnostmi československé moderní pedagogiky, z nichž nejznámějšími jsou V. Příhoda a J. Uher. Koncepce V. Příhody, ovlivněná pragmatickým pojetím pedagogiky J. Deweyho, akcentovala potřebu žákovy součinnosti při učení, které nesmělo probíhat pasivním opakováním obecných pouček celé třídy bez přihlídnutí k individuálním potřebám jednotlivých dětí. Škola by se měla soustředit na podporu dětské přemýšlivosti, které je nejlépe dosaženo představením dostatečně atraktivního podnětu, například při hledání nejlepšího řešení konkrétního problému. Tímto postupem se měla rovněž posilovat schopnost vhodných reakcí na danou situaci při jejím příštím opakování.

J. Uher vyzdvihoval psychosociální působení školy, která by podobně jako v koncepcích činné školy ostatních autorů měla probouzet v žákovi zájem o dění ve světě kolem nás a poskytnout mu náležitě podmínky pro tvoření vlastních úsudků. Škola jako instituce a její učitelé také neexistovali jen sami o sobě a pro sebe, nýbrž život školní a mimoškolní měl být provázán. Mezi školou a rodinou existovalo ideálně těsné pouto, rodiče se zapojovali do školní výchovy a měli přehled o školském dění. Bylo také žádoucí sdílet pocity vzájemnosti, vést děti ke schopnosti pomáhat slabším a cítit určitý závazek ke společnosti.

Přestože bylo na počátku podkapitoly uvedeno, že spolu škola činná a škola eubiotického typu sdílely většinu zásad, je třeba si uvědomit, že se jednalo o principy aplikované ve výuce, tedy ty, podle kterých by si například učitel volil metody použité při vyučování. Rozhodně se nedá říci, že by zastánci zdravé školy souhlasili se všemi koncepcemi vedení školy jednotlivých stoupců školy činné. Například resolutně nesouhlasili, jak zmínil E. Štorch (1929),

s plánem V. Příhody zřizovat převážně veliké školy pro vysoký počet žáků za účelem možnosti lepší diferenciaci, ač si jinak velice cenili jeho dalších reformních snah. Oba proudy ale následovaly podobný cíl, a to respektování přirozených zákonitostí při vzdělávání dítěte s jeho pocity a potřebami, stejně jako požadavek aktivizace při vyučování, učení se prostřednictvím osobní zkušenosti a zacílené činnosti a konečně obě hnutí pociťovala odpovědnost za vybudování dětské samostatnosti, samočinnosti a sebejistoty. Činná škola a škola eubiotického typu tudíž sdílejí mnoho podobností, které se dále ukazují na stránkách pedagogického tisku.

## 4 Metodologie

Pro tuto diplomovou práci jsou vytyčeny dva základní cíle:

- 1) Popsat a následně zanalyzovat výskyt myšlenek spadajících do ideového rámce proudu tzv. zdravé školy
- 2) Charakterizovat uplatnění principů zdravé školy v praktickém školském životě skrze příspěvky odborníků ze školské praxe

Cíle jsou dále zkonkrétněny jak časovým ohraničením, jelikož jsou studovány ročníky časopisů s datací první československé republiky, tedy 1918 až 1938, tak i volbou analyzovaného materiálu.

K analýze jsou použity dva archivní časopisy z Národní pedagogické knihovny J. A. Komenského v Praze. Jedná se o časopisy pedagogické, tedy proud zdravého způsobu života je nutně zúžen na svůj přesah do vzdělávání, což je žádoucí. Časopisy zdravotnické či zdravotněvědné o tématu přirozeně také referují, v této práci jde nicméně o vliv zdravého proudu na pedagogiku, a to v co neobjektivnější formě, což oba tyto vybrané časopisy svojí zavedeností a vážeností splňují.

Za primární zdroj lze požadovat časopis Pedagogické rozhledy, jelikož se jedná o časopis kombinující jak pedagogickou teorii, tak i praxi. Byl taktéž velice nakloněný vzdělávacím reformám a pedagogickým experimentům. Dalším důvodem tohoto výběru je řada významných představitelů tehdejší pedagogiky, kteří do časopisu přispívali či přímo pomáhali časopis vést. Jedná se například o O. Kádnera, J. Uhera a další. Časopis navíc svým čtenářům nabízel mnoho druhů článků, jednalo se jak o studie a analýzy, tak také o praktické zkušenosti ze školní reality či dojmy z různých stáží a konferencí ve světě. Časopis sice rozhodně nebyl vyhrazen pouze akademicky orientovaným pedagogům, nicméně předpokládal u svých čtenářů notné znalosti, všeobecný přehled a zejména opravdový zájem o obor, jelikož články rozhodně nebyly prostými návody a shrnutím obecných doporučení, naopak vyžadovaly další interpretaci.

Druhým časopisem je moravský časopis Komenský, který je zaměřen ve srovnání s prvním zmíněným časopisem více prakticky. Jak sama redakce uvádí, úkolem časopisu bylo stát se dobrým rádcem učitelstvu v novém, reformně pojatém vyučování, a proto je věnován téměř výhradně pedagogické praxi.

Jednotlivé ročníky těchto dvou časopisů byly postupně chronologicky studovány a dle tematických kategorií rozřazovány do segmentů, tak aby během získávání materiálu byla dodržena obsahová kontinuita a srozumitelnost. V kapitolách rozebíracích konkrétní časopisy je dodržen chronologický postup popisu, za účelem zachování přehlednosti historického vývoje.

V další fázi práce, v sedmé kapitole, jsou analyzovány nejvýznamnější podněty důležité pro proud zdravé školy. Jejich přehled poskytuje vhled do okruhů, které zastánci tohoto proudu pravidelně v pedagogických časopisech zmiňovali jako zásadní. Skrze tyto body je možné nahlédnout za obvykle vytyčované cíle v běžných monografiích a podrobněji nahlédnout do komplexního výchovného systému tohoto proudu.

## 5 Časopis Pedagogické rozhledy

### 5.1 Představení časopisu

Časopis Pedagogické rozhledy, zprvu také známý jako „věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách“, byl vydáván od roku 1888. Počínaje rokem 1896 byly Pedagogické rozhledy vydávány Dědictvím Komenského v Praze. Již od počátku své existence se mezi přispěvateli a členy redakce objevovala významná jména tehdejší pedagogiky, jako například F. Drtina (před první světovou válkou působil jako hlavní redaktor časopisu), J. Úlehla, F. Čáda, V. Příhoda a O.Kádner, který se hlavním redaktorem stal po válce a ve vedení zůstal až do konce vydávání periodika. Poslední číslo vyšlo roku 1932, časopis se bohužel nedokázal vyrovnat se špatnou ekonomickou situací a tímto sníženou poptávkou, v jeho vydávání poté nebylo již nikdy pokračováno.

Pedagogické rozhledy vyšly celkově ve 42 ročnících, 27 jich bylo předválečných, 15 jich následovalo po tříleté válečné pauze a jsou tedy svou datací relevantní pro tuto práci. Těchto 15 ročníků bylo v rámci této kapitoly rozděleno na 5 menších částí pro lepší přehlednost a koherenci témat. Z důvodu svázání všech čísel dohromady v rámci jednoho ročníku se nedochovala původní čísla stránek, proto je ke stránkám odkazováno ve vztahu k již svázanému dokumentu, tak aby šly informace v případě potřeby snadno znovu dohledat. Jelikož časopis vycházel pravidelně téměř každý měsíc, typicky lze tedy v každém ročníku nalézt 10 čísel, což představuje velké množství zkoumaného materiálu. Z jednotlivých článků a příspěvků je tedy vybráno vždy to nejdůležitější, podrobnější analýza a interpretace následuje v kapitole sedmé.

### 5.2 1918-1920

Obnovený časopis s rokem 1918 navazuje po tříleté přestávce znovu vymezením svého účelu a cíle. Hned na první stránce je vyzdvihována zásada **pravdy**, jelikož chce časopis posloužit pedagogické vědě, dále potřeba **pokroku** v českém školství pro pedagogickou praxi, a

nakonec i požadavek soustředění všech dostupných sil mezi učiteli k vytrvalé a uvědomělé **práci**, přičemž za vzor je dáván odkaz velikána českého školství J. A. Komenského.

Celým časopisem z roku 1918 taktéž prostupuje vidina končící války, která s sebou přináší palčivou otázku válečných škod a potřebu obnovy společenských poměrů. Jako příklad je možno uvést článek J. Zemana „Poznámky k otázce o zpusťlosti mládeže“ na stránkách 28-33 (číslo 1.-3.), ve kterém je popisována zvýšená kriminalita mezi mládeží, jež byla ponechána bez příslušného dozoru, a to zejména ve městech a průmyslových oblastech, zatímco na venkově podle statiky kázeňských opatření nenapáchala válka takové mravní škody. Dle Zemana je tomu prý tak z důvodu vyčerpání tamější omladiny, která svůj čas trávila prací po odvedených či nemohoucích rodičích. Práce je tudíž dle autora článku odpovědí na udržení morálky, přičemž sám venkov je jakýmsi regeneračním činitelem v životě národa. Důležitý vliv na mravy má také učitel, zůstal-li na svém místě, pak se často stal srdcem komunity a utužil vztahy jak s žáky, tak i jejich rodinami, zatímco na místech, kde učitelé chyběli a docházelo k suplování a různému spojování skupin, narůstaly strmě i problémy s kázní a zákonem mimo školu. Dle vzorů ze zahraničí bude třeba péči o mládež a její volný čas radikálně změnit, je třeba ji centralizovat, nespokojit se pouze s charitativní funkcí, ale postarat se také o funkci právní, zajistit prostřednictvím školských reforem užší spolupráci mezi soudci, učiteli a lékaři a v neposlední řadě rovněž vhodně pozměnit výchovu samotných vychovatelů.

Nejenom na poli mravním, ale i v oblasti školní hygieny bylo třeba změn, jak dokazuje článek stejného autora na stránkách 93-95 s názvem „K programu školské hygieny po válce“ (číslo 4.-6.). V článku jsou hned na úvod zmíněny neutěšené zdravotní podmínky mnoha dětí, učitelů i celého obyvatelstva, proto musí hygienické požadavky dostat prioritu za účelem postupného uzdravení národa. Zanedbané školní budovy, nedostatek školních lékařů, absence v osnovách řádně ukotvené zdravotní výchovy, to všechno musí být co nejdříve vyřešeno. Taktéž tělesná výchova má pro novou školu svůj neopominutelný význam, a to ne pro vojenský zisk, ale naopak pro živou a charakterní duši, sídlící ve zdatném a zdravém těle. Tyto všechny hygienické požadavky a obecně hygiena vyučovacího procesu má být všem učitelům známa, jelikož i oni nabydou lepšího vědeckého povědomí o hygieně a jejích zákonitostech, a to skrze nově etablovanou Českou společnost pro školní zdravotnictví, která by pedagogickou i širokou veřejnost informovala o nových poznacích, vytvářela pomocné učební materiály a pořádala kursy a sjezdy propagující školskou hygienu. Skrze četné reformy bude tedy možné

napravit, co válka zničila, a díky důležité práci a obrovskému úsilí samotného učitelstva podmínky ve vzdělávání ještě zvelebit a posunout kupředu pro nové generace.

Posledním článkem spadajícím do zaměření této práce je v tomto ročníku příspěvek „Hnutí tvorné školy ve světle reálného názoru“ (číslo 4.-6.) od H. Solitudeho na stránkách 65-83. Ten vytýká současné škole její zastaralost, jelikož není založena na podkladu pedagogické vědy a trpí tak „násilím nevědomosti“. Novým typem školy, nabízející řešení tohoto problému, může být škola tvorná. Její zásadou je dětské samoučení na úkor pasivního přijímání informací zvnějšku. Klíčovým principem je také vyvážení disciplín, v článku jsou například detailně rozpracovány 4 koncepce zavádění ručních prací do škol a obecně „práce jako principu spontánní činnosti“, tak aby se práce mohla stát pro mládež potřebou. Škola tvorná by měla dle autora věnovat pozornost nejen rozvíjení rozumu, ale také vůle a citu, přičemž při vyučování nezapomínat, že bez „dětského zájmu je všecko učení neplodné a vyučování nehospodárné“. H. Solitude však zároveň v článku varuje před nepromyšlenou implementací všech idejí o tvorné škole ze zahraničí, pro českou pedagogiku si naopak přeje přístup spíše opatrný, analytický, který si z cizích příkladů vypůjčí to dobré, ale zároveň si bude vědom české tradice a českých pedagogických poměrů.

V dalším navazujícím ročníku datovaného do roku 1919 se lze setkat s popisem a interpretací pedagogického pokusu v článku od V. Šváchy „Dětská osada v Německém Brodě“ na stránkách 44-49 (číslo 1.-2.). Je zde vylíčena praktická implementace nových výchovných myšlenek, které ač v praxi narazily na nedostatečné podmínky, které znemožnily naplno využít potenciál pobytu, i tak slavily úspěch v podobě pěkných výchovných výsledků. Primárním účelem osady bylo tělesné zotavení, přítomností četných nadšených pedagogů ovšem výchova rozhodně nezůstávala stranou. Prvním skvělým výsledkem je dle autora článku vřelé pouto, vzniklé mezi vychovatelem a žáky, veskrze neformálního charakteru, prosté příkazů, zákazů a trestů, přitom však respektující a blízké, děti si rády přicházely pro radu a rozhovor, byly prý najednou důvěrnější, upřímnější a opravdovější, když cítily rodinné prostředí a učitelovu náklonnost. Dalším pozitivním výsledkem bylo volné, avšak efektivní učení, probíhající většinou v přírodě, bez ohledu na rozvrh hodin, jelikož příroda sama poskytla tolik podnětů ke studiu, že nebylo třeba děti do učení nutit, naopak, dle svých učitelů se vracely nadšené, plné nových poznatků a nápadů. Třetí cennou zkušeností je i množství rozličných aktivit, kterých bylo při výchově nově použito, děti kupříkladu samy upravovaly

svá hřiště a okolí chat, zpracovávaly dřevo, kopaly a vozily písek, řezaly, sázely keře, věnovaly se knihařství, dláždily cestičky a samozřejmě hrály divadelní hry, psaly časopisy, malovaly, modelovaly, četly a zpívaly – díky množství představených aktivit a svobodné volbě tak byly děti samy od sebe aktivní a vyzkoušely si činnosti, se kterými by se jinde neselekaly. Autor článku na závěr dodává, že aby bylo možno naplno využít potenciál osady, bylo by třeba v budoucnu zorganizovat celou koncepci v lepších detailech a prodloužit dobu pobytu, přičemž by bylo vhodné na venkov přemístit vždy celou městskou třídu a ponechat ji dostatek prostředků k zotavení a kontaktu s přírodou, pod vedením zkušeného pedagoga. Dle Šváchy tedy výsledky německobrodské osady dokazují velký potenciál těchto uspořádání a v budoucnu je třeba jim věnovat přiměřeně zdrojů a svobody k realizaci.

Prozatím ryze teoretický, avšak již relativně dobře promyšlený je i návrh E. Štorcha v rámci stejného ročníku, který prezentuje v článku „Dětský okres republiky československé“ na stránkách 289-292 (číslo 7.-8.). E. Štorch je v nové republice pln nadšení a velkých očekávání, píše o době, kdy je konečně možno uskutečňovat vše nejlepší – pracovní školy, školy v přírodě, rozvinout tělesnou výchovu, dětskou samosprávu, pomoci slabým i nadaným a konečně také uplatňovat vědeckou pedagogiku v praxi prostřednictvím pedagogických pokusů. Aby se tyto pokusy zdařily, nelze je prý realizovat roztržitě, největšího úspěchu se dosáhne zřízením jednotného Dětského okresu, což by byla skupina výchovných institucí s různými dětskými klienty a personálem, ovšem sdílející společné prostory, výchovnou radu a zejména ideály a zásady fungování. Podle Štorcha by se jednalo o jakousi školskou federaci, která by obsahovala jednotlivé ústavy – kupříkladu ústav pro děti nadané, ale sociálně znevýhodněné, další ústav by se věnoval slepým, jiný zase hluchým, ostatní ústavy by zaopatřovaly děti toulavé, duševně opožděné a tak podobně, přičemž by mezi těmito ústavami byla i cvičná škola pokusná, kde by mohlo být utvořeno zázemí pro pedagogické a sociologické bádání ve spojení s učitelskými kursy a pedagogickou laboratoří. Jako vhodné místo pro realizaci by se údajně nejlépe hodil pražský Petřín, jelikož poskytoval to nejlepší z venkova a velkoměsta – zdravý vzduch, dostatek slunce a volnou přírodu, což pro dětskou výchovu znamená nepřehledné množství vzácných příležitostí, zejména tělesné výchově by se tu zajisté výborně dařilo, Štorch dokonce zmiňuje návrat k antickým školám v sadech a gymnasiích. Dostatečnou délkou pobytu by děti byly dobře připraveny na život, skvěle vybavení a zapálení učitelé by zase nabyli dostatek studijního materiálu pro další rozvoj společenství. Na závěr článku autor ještě několikrát vyzdvihuje důležitost celého projektu Dětského okresu, kterým by se naše mladá republika mohla chlubit před celým světem.

V Pedagogických rozhledech z roku 1920 se lze setkat se dvěma důležitými příspěvky k vytyčenému tématu. Nejprve se jedná o článek F. Strnada „Výchovné práce u nás“ na stránkách 194-208 (číslo 3.-6.), ve kterém pojednává o skvělém vývoji výchovných prací, které byly pro své hojné výsledky uznávány již za starého režimu, dokonce jim bylo vyčleněno více hodin a prostředků. Autor zmiňuje dobrý počín F. Čády a V. Rohleny, když těsně před válkou založili Sdružení pro praktickou výchovu, přičemž se ukazovalo, že výchovné ruční práce měly prospěch zejména v těch případech, kde již existoval určitý výchovný či vzdělávací problém, tam pak dokázaly do jisté míry nahradit verbální vzdělávání a poskytnout lepší edukaci pro život. Velká válka bohužel znamenala decentralizaci těchto snah, výchovné práce se udržely jen na některých místech, již pár měsíců po válce však F. Bakule demonstroval blahodárný vliv těchto prací při vzdělávání zmrzačených dětí v rámci Jedličkova ústavu, které si překvapivě rychle a samostatně nacházely způsob, jakými se se zadanou prací vyrovnat a viditelný, hmatatelný výsledek jim navíc činil uspokojení z dobře vykonané práce. F. Strnad proto apeluje na znovu objevení tématu, které by se rozhodně mělo dostat zpátky do škol, a to v několika krocích – nejdříve je v rámci speciálních kursů nutné vyškolit učitele, následně podpořit již existující Sdružení pro praktickou výchovy v roli pevného, řídicího střediska všech snah, dále překládat publikace pojednávající o tématu z ciziny, ustanovit samostatný časopis pro výchovné práce, taktéž vzdělávat v tématu budoucí učitele a v neposlední řadě povolovat stipendijní cesty, tak aby se učitelé od sebe mohli učit dobré praxi. Na závěr F. Strnad předkládá čtenáři opravdu velké množství doporučené literatury, která téma dále rozvádí.

Tím druhým příspěvkem obsahujícím ideje zdravé školy je článek J. Zemana „Dějiny tělesné výchovy a školního zdravotnictví“ na stránkách 291-313 (číslo 7.-10.). Tělesná výchova je nejprve vysvětlena ve vztahu ke školské hygieně, jejíž dobová důležitost je více než značná. Autor pro příklad vysvětluje výchovné koncepce F. Drtiny, pro něhož jsou výchovné cíle v podstatě určovány vědami jako hygiena, logika, estetika a etika, přičemž každá soustava vědecké pedagogiky by měla věnovat pozornost především tělesné výchově a hygieně jakožto jednomu z determinantů jejich cílů. Zmiňuje taktéž slova O. Kádnera, který vedle pedagogické psychologie uznává i pedagogickou fyziologii, jelikož napomáhá nalézt příčinu žákova aktuálního stavu i v jeho tělesném zdraví. Dalším z velkých propagátorů tělesné výchovy a hygieny je dle článku i prezident a filozof T.G. Masaryk, sám aktivní Sokol a sportovec, jenž se vyslovil pro zevrubnou edukaci učitelů v těchto oblastech, tak aby si byli vědomi hygienických nároků nové školy. Ve druhém kroku je popsána dlouhá historie tělesné

výchovy a s ní související hygieny, pro lepší pochopení současného stavu. Aktuální situace na poli tělesné výchovy je totiž velice neuspokojivá, jelikož jsou hodiny tělovýchovy nudné pro učitele i žáky, ti navíc nechápou, k čemu vlastně cvičí. J. Zeman tudíž apeluje na změnu osnov, které by se měly řídit sokolským systémem, což by zaručilo hodiny náročné, ale zároveň dobrovolné a uvědomělé disciplíny. Skvělou inspirací může tělovýchově být i skauting, který učí děti žít v přírodě dle zásad skromnosti, tužení se, odvahy, vzájemnosti a přirozenosti, což jsou vše hodnoty v novém národě potřebné. Vedle tělocviku zasahuje článek i do dalších hygienických témat, jako například propagace abstinence, úplné absence tělesných trestů při výchově, vhodných materiálních podmínek pro školní budovy i léčení sluncem při závažných chorobách. Moderní poznatky o hygienických podmínkách je třeba šířit pomocí zdravotní péče, autor článku zde vyzdvihuje pozitivní úlohu eugenického hnutí a mezi ostatními význačnými odborníky též snahu hygienika S. Růžičky. Na závěr příspěvku připomíná J. Zeman potřebu české organizace soustavně pěstující školní hygienu, a apeluje na nezbytnost osvojení hygienického povědomí všemi učiteli, kteří tento obor k práci potřebují stejně jako poznatky z pedopsychologie.

Jak je zřejmé, všechny tři první poválečné ročníky Pedagogických rozhledů hledají cesty, jak se vypořádat jednak se zhoršenými válečnými poměry, na druhou stranu také jak uchopit nekonečné možnosti v novém demokratickém státě pro garanci lepšího, zdravějšího života příštích generací. Požadavky různých autorů je třeba chápat nejenom jako volání po umožnění exekuce jednotlivých projektů či financování nových předmětů, ale také jako příslib obrovského odhodlání k osobnímu nasazení při nekončící záslužné práci. Tyto velké ideály sice časem narážejí na ztížené podmínky školní reality v novém státě, určité nadšení a hrdost však prostupují časopiseckými příspěvky i nadále.

### 5.3 1921-1923

V čísle z roku 1921 se na stránkách 105-119 objevuje zajímavý článek „Komenský a naše škola“ od J. Úlehly (číslo 3.-6.). Pojednává o zásadách dětské aktivizace a možnostech samoučení, tak jak je navrhoval před 300 lety již J.A. Komenský. Dle Úlehly ovšem tyto myšlenky stále nevstoupily v běžnou praxi, jelikož není přihlíženo k individuálním

schopnostem dětí a jejich specifickému nadání, škola se neorientuje na všechnu mládež a vyučování pro celý národ. Úlehla připomíná Komenského slova, že učitelovo úsilí bude mít výsledky teprve tehdy, budou-li děti vyučovány tomu, co samy touží vědět – poznat skrze smysly svět, zaměstnat ruce, existovat v činnosti, protože dítě přirozeně baží po aktivitě a získává z ní nových poznatků. Je prý velkou chybou, vládne-li ve třídě přísná autoritářská kázeň pamětného vyučování, kde jsou děti navíc přetěžovány množstvím prázdných informací, nadání je posuzováno pouze na základě schopností paměti a mravnost hodnocena dle tichých projevů ve třídě – v takovém prostředí i nově zaváděné postupy nemají šanci na využití, protože je samo o sobě nepřátelské a nepřirozené. Dle Úlehly nám poznatky o genetice a dědičných sklonech v moderní době napovídají, že děti jsou vybaveny různými způsoby a taktéž jejich přirozenost je velmi rozmanitá, proč by se tedy všechny měly učit všem předmětům stejnou cestou a ve stejnou dobu? Aby bylo možno vzdělat žáky různých genetických dispozic, je žádoucí, aby si učitel získal jejich důvěru a bezpečnou náklonnost, a jelikož se nelze věnovat ve třídě každému jedinci zvlášť po celou dobu, je vhodné, aby dítěti bylo učitelem následně uloženo přiměřené zaměstnání dle jeho povahy a zaměření. Tak může být zajištěno vzdělání pro všechny, i pro ty, kteří na první pohled vypadají ku běžnému vzdělávání rezistentní. V tom případě je ale nutno opustit od „klášterní školy“, ve třídě totiž nebude ticho, naopak, prostorem se budou linout všelijaké pracovní zvuky, děti budou pozorovat jeden druhého a komentovat svoje aktivity, navštěvovat se a učit od sebe navzájem – děti se tedy budou rovněž učit existovat v rámci společnosti a pro společnost, nastane přirozená mravní výchova a sebekázeň. Úlehla také zdůrazňuje další aspekt dětské přirozenosti, a sice touhu každý den někam vyrazit, vidět něco nového, což by se mělo podporovat – brát děti na vycházky do přírody, stejně jako je seznámit s význačnými lokalitami naší vlasti, tak aby pro ně vlast nebyla jen prázdné slovo, ale naopak směsice bohatých vzpomínek na prožitá dobrodružství, sami poté budou mít důvod o kraje pečovat a rozvíjet je. Na závěr je dle Úlehly školy dle možností prakticky individualisovat, kupříkladu představit vícero předmětů, ze kterých si děti mohou do jisté míry podle nadání samy vybrat, žáci pokročilejší a rychlejší mohou dostat učebnice s návody na zajímavé pokusy a učit se sami, učitel bude radit a pomáhat. Toto samoučení a vzájemné učení je dle autora stejně jako potřeba zacílené pracovní činnosti geneticky determinovaná, moderní škola by tedy měla tuto přirozenost podporovat a čerpat jak z myšlenek našich národních velikánů, tak i inspirací z vyspělé ciziny.

V rámci dalšího čísla z roku 1922 lze na stránkách 118-123 (číslo 3.-6.) nalézt příspěvek B. Markalouse „Přehled esteticko-výchovné praxe“ pojednávající o vhodném vedení k estetice na základních a středních školách. Estetická výchova dle autora musí sledovat dva důležité aspekty: zaprvé vyvíjet snahu o esteticko-výchovné prostředí, konkrétněji zajišťovat moderní hygienické podmínky školních budov, hřiště, dvora a zahrady s přihlédnutím k uměleckým kvalitám daných prostor, a zadruhé vlastní estetickou výchovu neboli úsilí o kulturu, jež se dále dělí na kulturu přírody, tělesného pohybu, slova, tónu, tvárné hmoty a památek. Pro účely této práce je zásadní propagace tohoto „kultu přírody“, který má v praxi zahrnovat poznání krajiny v místě původu i okolí, domovědu, estetické hodnoty lidského těla, zvířat, rostlin a nerostů, přičemž má býti tomuto programu dáván dostatečný prostor v předmětech a tematických celcích jako zeměpis, zdravotěda, přírodopis a tělověda. Dalším z estetických hledisek, které jsou zdůrazňovány jak v myšlenkovém proudu zdravé školy, tak i zde, je kultura pohybu, jež mládež naučí vnímat v praxi estetické hodnoty lidského těla a jeho pohybu a výrazu – čemuž se nejlépe naučí správným držením těla, rytmem, během, různými hrami a sporty, ale také turistikou a skautstvím. Celá tato soustava by měla vést k jednomu hlavnímu cíli, a sice praktické estetice života, tedy vypěstování dobrého vkusu a citu. Vкус zde ovšem není vnímán jen jako preference toho či onoho produktu či způsobu trávení času, ale jako zásadní podklad pro obecné kritické uvažování a mravní povědomí.

Na tomto místě je vhodné připomenout důležité hledisko historického vývoje, a sice schválení tzv. Malého školského zákona v roce 1922, které mimo jiné přineslo i zavedení nového povinného předmětu „Občanská nauka a výchova“ do škol obecných, o rok později pak Ministerstvo školství a národní osvěty vydalo výnosem učební osnovy tohoto předmětu pro školy obecné a občanské (Křivánek, 1924). V tomto dokumentu byl vytyčen jak cíl a význam nauky, tak také zdůrazněn přísný zákaz jakékoliv negativní interpretace osobních přesvědčení či podpory jakékoliv negativní konotace spojené s etniky a národnostmi. Je přirozené, že zavedení nového předmětu vyvolávalo četné diskuse, příkladem budiž příspěvek v Pedagogických rozhledech z roku 1923 na stránkách 251-267 (číslo 5.-6.) „Dav, škola a výchova osobností“, jehož autorem je J. Hála. Občanskou výchovu chápe jako výchovu k mravnosti a dobrému a zdravému životu, přičemž hned v úvodu článku zdůrazňuje v této věci moc „davového hnutí“, tedy velký potenciál citového vzplanutí v rámci skupiny. Ve škole je prý velice snadné tohoto zapálení pro věc docílit, zejména při výkladu velkých historických událostí, to je pak dětská duše plná nadšení pro svobodu a demokratické

hodnoty, to ovšem neznamená, že si tímto způsobem něco opravdu dlouhodobě vstíjí a bude dle těchto hodnot jednat v běžném životě. Dítě je totiž dle autora velice tékavé a nestálé v duševním životě, na druhou stranu na rozdíl od dospělého ještě nemá své zažité zvyky a názory, proto je jednodušší jej měnit do nitra jeho bytosti, v čemž je ostatně nesmírná moc výchovy, kterou sice ohraničují vlivy dědičnosti a vrozených vlastností, přesto však je obrovská. Problémem současné školy je podle autora nedokonalost celého procesu, jelikož učitel dokáže vzbudit nadšení, škola mu však nedovoluje tento podnět přeměnit v dětské jednání, skutečný čin se přesouvá do budoucnosti, kde se lehko ztratí. Na mladé duše je tedy ve škole hojně působeno, přesah do skutečného života je však mizivý – přitom „pouhé pěstění vznešených mravních teorií“ nemůže být nikdo výchovou opravdovou. Naopak častým zapálením bez následné činnosti se dětská duše otupuje a pro cit pak vyžaduje stále více výraznějších impulsů, což nevyhnutelně vede k přesycenosti a pohodlí. Není dále možné děti poučovat, jak správně a občansky žít, až budou dospělí, je třeba jim vhodné cesty ukázat již v jejich světě. Protože děti touží po skutečích a vyžadují praktické zkušenosti, přiměřeným, a hlavně přirozeným způsobem implementace důležitých principů mohou být u mladších dětí nejdříve hry, následně konkrétní činnost – jedině tak prý hodnoty dospějí hlouběji a stanou se nedílnou součástí dětské osobnosti. Úloha školy je v této věci klíčová i pro svoji nápravnou funkci, nemůže sice napravit vše poškozené a zameškané z rodiny a zasáhnout tak do jejího života, může ale situaci ovlivnit nepřímo, pomoci dítěti vybudovat dobré zvyky, starat se o mladší, pomáhat v rámci společenství. Poslední Hálovou připomínkou je nedůležitější podmínka úspěchu celého konání – a sice zdraví, které je s morálkou neodmyslitelně spjato. I u nemocného jedince je sice prý možno udržet dobré vlastnosti, pro výchovu veškerého národa je však zdravé tělo absolutní podmínkou mravnosti. Pro zdravé tělo je prospěšný tělocvik, jelikož obsahuje mnoho mravně významných aspektů, pod vedením dobrého pedagoga se jeho účinek může ještě znásobit. Mravní a občanské výchově se však nebude dařit, bude-li prostředí nepřátelské, mládež musí ve škole vidět a vnímat ideál zdraví a krásy, teprve poté bude moci tato výchova stavět na pevných základech. Vše je tedy třeba zakládat na zdravém životě, ze kterého přirozeně vyplývá spontánní bažení po činnosti, která dále zceluje společnost a utužuje její vztahy pro národ. J. Hála svůj článek končí pobídkou, že aby se z těchto myšlenek mohl v budoucnu stát ucelený program, je třeba mnohých pokusů, které pedagogům otevrou dveře ke zjištění, čeho všeho je ve škole možno dosáhnout.

Druhým tematickým podnětem tohoto ročníku je článek J. Uhera „Černého ideál českého učitele“ na stránkách 145-149 (číslo 4.). Uher zde popisuje úlohu nového učitele, tak jak ji

viděl významný nestor tehdejší pedagogiky a sám zkušený učitel J. Černý, který celý život zasvětil vysvětlování možností, avšak také povinností učitelského povolání. Podařilo se mu také vyobrazit model perfektního učitele, jenž není založen pouze na suché teorii, ale také praxi, neboť Černý tento ideál vlastní osobou naplňoval. Jeho prvním požadavkem bylo u učitele vzdělání, rozličné vystavění osobnosti nejen co do kvalit rozumových, ale také mravních. Učitel se měl skrze studium exaktních i humanitních věd naučit kritickému uvažování, aby se stal nezávislým a dovedl skutečnost nahlédnout z vícero pohledů. Učiteli se má dostat kvalitního vzdělání, i po ukončení formální přípravy je však vnitřně povinen se dále vzdělávat a rozvíjet svého ducha, neboť je přímo účasten lepší budoucnosti národa a význam jeho počínání je tedy všelidský. Takto vybavený pedagog se následně nesmí izolovat pouze v životě školském, naopak, jeho místo je i v životě veřejném, kde má být jedním z nezastupitelných center kultury, vzdělanosti, má jít vynikajícím příkladem, aby lidé viděli, jak dobře a zdravě lze žít. Skrze konfrontaci s běžným životem dokáže učitel taktéž lépe nahlédnout svých nedostatků a nestane se pyšným. Pro toto konání potřebuje učitel velkou míru svobody, kterou mu zajistí přesvědčení široké společnosti o významu a úloze školy, pak se nebude muset bát ani o postavení, ani o materiální zabezpečení. J. Uher na konec dodává, že ač tyto myšlenky mohou snad některým evokovat učitelský idealismus, není na nich nic nereálného či nesplnitelného, neboť by se každý měl snažit hledat ideálního učitele především sám v sobě.

Na příkladech příspěvků z let 1921-1923 je patrná snaha ukotvit moderní školu v dílech a myšlenkách velkých autorů, potvrdit si její ideový základ a otevřít tak dveře novým interpretacím. Je také možné sledovat první faktické změny ve vyučovací realitě, konkrétněji pro proud zdravé školy v implementaci příbuzných předmětů a narůstající komplexnosti celého učení.

#### 5.4 1924-1926

V Pedagogických rozhledech se ve dvacátých letech minulého století neobjevují pouze články s výchovnými doporučeními, ale také studie ohledně genetiky, eugeniky a eubiotiky v rámci experimentální pedagogiky. Jednou z takových je i „Vztah duševních vlastností mezi dětmi,

jejich rodiči a prarodiči. Zkoumání na základě školních klasifikací“ z roku 1924, kterou lze v časopise najít na stránkách 10-17 a následně 70-77 (číslo 1. a 2.). Autorem studie je M. Kubíček, práce vznikla v rámci Ústavu pro experimentální pedagogiku při Škole vysokých studiích pedagogických v Brně. Po vysvětlení základních principů dědičnosti v úvodu, při kterých byla použita i zjištění profesora S. Růžičky, následuje vytyčení cílů, studie se snaží odhalit vlivy dědičnosti a zároveň vlivy prostředí, nadto také usiluje o zjištění podílu obou těchto vlivů. Konkrétně je zde pokládána otázka, proč mají určité děti nedostatečné schopnosti a následně co je na této skutečnosti měnitelné a co ne. Za zkoumaný vzorek byly vybrány školní výsledky napříč třemi generacemi. Pro účely této práce jsou zajímavé následující výsledky: děti mají nejshodnější prospěch s předchozími generacemi, mají-li podobné podmínky, jsou-li podmínky lepší, je patrná i tendence zlepšování prospěchu a naopak. V rodinách, kde jsou oba rodiče určitým způsobem zdravotně zatíženi je vysoce pravděpodobné, že všichni jejich potomci budou nemocni také. Pokud se v rodině objeví určitá výrazná nedostatečnost, je prostředí ještě důležitější – neoddiskutovatelný pozitivní vliv má náležitá výživa, správný oděv a obecně hygiena života, tyto faktory mají společně dokonce potenciál tuto „méněcennost“ postupně odstraňovat. Na poli preferovaných zájmů se taktéž ukazuje veliká podobnost napříč generacemi, kupříkladu estetické zájmy jsou si velice blízké. Autor tedy ve výsledku uznává vlivy obou determinantů, a předkládá eugenický úkol – je třeba pečovat o dobrou rodinu, tak aby se dědily fyziologické předpoklady ke zdraví, rovněž však skrze pedagogiku, která tímto dostává velký závazek, zajistit co největšímu počtu dětí ideální prostředí k jejich maximálnímu rozvoji.

Přiměřenému prostředí ke vzdělávání a jeho vhodným podmínkám se věnuje i článek M. Vítkové „Problém přetěžování“ na stránkách 148-152 a 194-197 Pedagogických rozhledů z roku 1924 (číslo 3. a 4.). Autorka spatřuje přetěžování na současné „škole slovní“ v jejím úsilí po předávání vědeckých poznatků, které jsou nicméně pro účel snadného a rychlého pochopení co nejvíce žáky redukovány na základní, ovšem nesmírně abstraktní teorie, absolutně odtržené od reálného světa, čímž je pro děti nemožné si s nimi asociovat jakákoliv skutečná fakta běžného života. Tato snaha o vědeckost tedy naráží jak na špatný výběr učební látky, tak také na nevhodné metody předávání znalostí – ve výsledku jsou poznatky často slovně reprodukovány, ovšem pro žáka nemají pozitivního významu, vlastně naopak, přetěžují jeho mysl a nenechávají ho látku interpretovat a vztahovat ke svému příkladu. Vítková však zaujímá optimistický pohled od budoucna, když na stránce 197 píše „přetěžování je funkcí nesprávných metod a nehygienických zařízení školních, je příznakem

nehotovosti dnešní národní školy a zmizí s jejím pokrokem“. Tento pokrok se má odehrávat podobně jako ostatní změny ve školství na podkladu svobody a určitého návratu k přirozeným zásadám, kdy si kupříkladu žák sám dokáže najít ve vědě jisté aspekty, kterým bude chtít porozumět, jelikož je vidí ve svém životě a přirozeně ho tedy zajímají. Jelikož je v tomto procesu dítě mnohem samostatnější a následuje při učení svého cíle, vytváří i určité dílo, proto je koncept této školy nazvaný jako „škola dělná“. Idea školy dělné má pak postupně, ne zbrklou proměnou naráz, nahrazovat metody „školy slovní“. Podle autorky je tato přeměna na dobré cestě, jelikož vycházejí nové zákony svobodě a přirozenosti víceméně nakloněné, je tudíž možné doufat, že vyučování bude brzy probíhat všude tam, kde jsou děti, dle jejich zájmu a přirozené zvědavosti.

Na tento článek navazuje i příspěvek „Psychologický princip výchovného zeměpisu“ od K. Spalové na stránkách 287-290 a 378-383 (číslo 5.-6. a 7.), kde je ukázána ideální implementace těchto moderních metod v rámci jednoho předmětu. Autorka zde představuje metodu sblížení a zživotnění probírané látky, jak lze daný poznatek zdramatizovat či jakou úlohu mají prakticky zaměřené exkurze při poznávání konkrétních tematických celků. Tento postup je výhodný jak pro lepší pochopení a vštípení látky, tak také pro svůj výchovný efekt, které je prý ve srovnání se staršími metodami nepochybně výraznější.

V příštím ročníku Pedagogických rozhledů datovaných do roku 1925 se lze setkat s dalším příkladem požadavku na propojení oborové optiky s optikou výchovnou. Tentokrát jde o předmět tělovýchovy, který je rozebírán v článku V. Šváchy „Hry a lidový tělocvik v tělesné výchově národní školy“ na stránkách 90-97 a poté 202-207 (číslo 2. a 4). Lidový tělocvik je zde chápán jako soubor národních her, typických pro náš sociokulturní prostor, které děti přirozeně zajímají. Tyto hry je možné realizovat jednotlivě a v páru, ve skupině či se specifickým vybavením, co mají však společného je jejich samovolnost, nezávislost a povětšinou komplexní rozvoj jak dětského těla, tak i sociálních, mravních a rozumových kompetencí. Autor článku je toho názoru, že by si všichni vychovatelé měli být vědomi důležitosti lidových her a v předmětu tělovýchovy je zařazovat jako jednu z primárních aktivit s co nejmenšími zásahy ze strany dospělých. Ne všechny hry jsou sice výchovně vhodné, a ne všechny jsou vhodné do školních prostor, jiné zase mohou být z hygienického hlediska problematické, z velké části však jde o cenné nástroje pedagogické i ideové. Tyto lidové hry totiž díky svému původu perfektně odpovídají národní povaze a specifickým

československým vlastnostem, autor například vyzdvihuje jejich typické zaměření na uhájení určitého postavení po co nejdélší dobu, nikoliv důraz na soupeřovo pokoření, jak je časté u her z jiných zemí, proto mají přesah i do budování jakési národní soudržnosti a harmonie, či také utužování československého ducha. Je tedy nanejvýš důležité, aby děti nejprve ovládaly zdejší hry a cvičení, cizí hry je prý dobré představovat až v momentě, kdy je třeba vyplnit určité mezery. Co se týče prostoru pro jejich realizaci, na venkově či širším centru měst nebývají s dostatečným místem těžkosti, v samém centru měst ovšem bude pro budoucí výchovu československé mládeže klíčové uzpůsobit tělovýchově adekvátní hřiště sadového typu, která by byla přístupná i po vyučování a poskytovala tak velice potřebný prostor pro krátké fyzické aktivity i z domova vytižených dětí, stejně jako zaměstnaným dospělým. I dospělí by totiž měli jít příkladem a dbát na komplexní rozvoj svého těla, dle Šváchy je třeba usilovat o to, aby v budoucnu sociální situace dovolovala všem občanům pravidelnou příležitost k vlastnímu tělocviku a zdravému životu. Vybavení k těmto hrám nemusí být dokonalé, právě naopak, je možné si vystačit s tím, co je aktuálně k dispozici – nejvýhodnější poté bývá, když si některé pomůcky mohou děti vyrobit i samy, výroba poskytuje další výchovný prvek, jedná se u mnohých dětí o prvopočátek vážné, zacílené práce, dobrý mezistupeň mezi hrou, tělesnou prací a prací duševního charakteru. Autor na konec článku zdůrazňuje navíc význam vedení dětí ke schopnosti individualizace a přizpůsobení her momentálnímu počasí a místu, jelikož je v této sféře zásadní směřovat výchovu tak, jak si lze představit budoucího dobrého českého člověka, proto je více než žádoucí skrze přirozené dětské hry vyzdvihovat a posilovat ony tradičně silné stránky národní povahy, které v dlouhodobém horizontu povedou k udržení svobody a demokracie.

Aby však bylo možné tyto ideje uvést do praxe a docílit kýženého výsledku v podobě zdravého a harmonického života založeného na přirozených principech, je třeba zajistit nezávadné prostředí jak ve škole, tak i v domácích prostorách. A právě tam spočívá jedno z největších úskalí celého procesu, tak jak referuje článek „Kolébka míru a zdraví“ od F. Hamzy na stránkách 433-440 (číslo 8.) v totožném ročníku. Zde je popsán tristní stav bytového zabezpečení, které je v mnoha případech hygienicky a sociálně zcela nevyhovující, avšak bohužel daleko všeobecné nápravy. Bydlení je hned na prvé stránce článku popsáno „bud' jako kolébka míru a zdraví, nebo kolébka rozvratu a chorob“, neboť zde se člověk poprvé setkává s výchovou tělesnou, duševní, zdravotní, sociální a mravní, přičemž je-li domácí prostor nepřiměřený, trpí i kultura a rodina se postupně rozpadá. Za zvláště závadné příznaky bytové krise je možno považovat nedostatek přirozeného světla a slunce, čerstvého

vzduchu, přítomnost vlhkosti, špatné vytápění, s čímž souvisí nesnadná údržba potravin a šatstva, které se stávají špinavými a snadno i zdravotně závadnými – v kombinaci s přelidněním a hustotou zastavění jde o ideální podmínky k rozvoji „bytových chorob“ tuberkulózy, křivice a tyfu. Alarmující počet dětí také postrádá svého vlastního lůžka, příliš mnoho bytů je také pouze o jedné místnosti – to vše nemá bohužel pouze neblahý zdravotní význam, ale také negativní přesah sociální a mravní. Obyvatelé těchto příbytků obvykle trpí nespokojeností a zklamáním, mají proto tendenci unikat z nevyhovujících prostor do podniků ještě zkaženějších, což má za následek šíření patologických jevů i mezi mládeží, ubíjející mravní a kulturní hodnoty již v zárodku. Pro všechny tyto důvody je podle autora třeba dostat bytového obrození, podpořit výchovu veřejného zdravotního mínění a výchovy lékařské. Zásadním počinem by bylo zavedení dostatečné bytové inspekce a péče, která by se starala o hygienicky správné stavební plány a vnitřní úpravy, dbala o bytovou evidenci se zdravotním bytovým katastrem pomocí vyškolených specializovaných bytových úředníků. Při řešení otázky vhodného bydlení je možné inspirovat se v zahraničí, zejména v typizovaných anglických rodinných domcích uprostřed bohatých městských zahrad, ve kterých je jak nízký výskyt dětské úmrtnosti, tak také stabilní hodnota domácí spokojenosti a morálky. F. Hamza ve svém příspěvku tedy předkládá sice poněkud pochmurný, avšak velice důležitý podnět k veřejné diskusi, která není předmětem pouze státního zájmu, ale taktéž záležitostí každého jednoho občana, který se má patřičně zdravotně a technicky informovat do té míry, aby byl schopen udržovat zdravé a čisté obydlí pro sebe a svou rodinu.

V o poznání veselejší duchu se nese článek F. Štampacha „Pedagogicko-antropologické úvahy o skautingu“ na stránkách 51-57 (číslo 1.-2.) Pedagogických rozhledů z roku 1926. Skauting je zde prezentován jako přírodní škola v pravém slova smyslu, hodící se zejména do městského prostředí, kde jsou děti omezovaly nedostatkem přírody a jejich touha po čerstvém vzduchu, pohybu a slunci nebývá běžným životem naplněna. Skauting je prospěšný také jako kompenzace strnulého a formálního školského fungování, přičemž jeho důležitost může být nejlépe sledována v období dospívání, které s sebou přináší mnoho typických pubertálních rysů, jež lze skrze skauting použít pro vybudování „naturalistního systému výchovného“. Tento výchovný systém pak posiluje především sebeovládání, rezilienci, podporuje rozvoj fantazie, tuží tělo i ducha, učí děti umění pozorování a zapamatování si pozorovaného, nabízí jim také možnost nahlédnout do světa dospělých, kteří v tomto prostředí mají k dětem vřelejší a důvěrnější přístup. V tomto moderním uspořádání je dle autora klíčové respektovat zásadu

svobody a individualizace, proto by ve skautské družině neměla být přemíra dětí, tak aby se každému dostalo pozornosti a vytvořila se opravdu blízká a trvalá pouta mezi junáky. I běžný proud školy si ve skautství může najít inspiraci, zejména přesah do občanské výchovy a organizování pravidelných pobytů v přírodě se prý přímo nabízejí. Jako poslední positivum skautské soustavy je zmiňováno i propojení s experimentální pedagogikou, jelikož přirozené a uvolněné prostředí oddílu přináší jedinečnou příležitost sledovat dítě, když neví, že je pozorováno, ve skupině i jednotlivě, při budování sociálních vztahů, což má veliký význam pro pedagogickou antropologii, která může skrze řadu šetrně vedených pokusů zajišťovat důležitá data a poznatky pro budoucí zlepšování všeobecných vyučovacích metod a být tedy prospěšná všem dětem napříč republikou.

Ve výběru článků z Pedagogických rozhledech vyšlých v letech 1924-1926 si lze možné povšimnout několika společných jmenovatelů – jedná se zejména o snahu o vědeckost v diskusi o moderním přirozeném vzdělávání skrze data a pedagogické experimenty, akcentu na zásadní vliv školního i domácího prostředí v rozvíjení zdravé dětské osobnosti i těla a taktéž představení praktických ukázek vhodného vyučování a metod v rámci jak jednotlivých školních předmětů, tak také ucelených moderních výchovných systémů.

## 5.5 1927-1929

Pedagogickými rozhledy prostupuje mezi lety 1927-1929 jistý rozpor mezi inspirativními příklady z ciziny, zejména ze západních demokracií, a požadavkem o zachování národní osobitosti a integrity při budování nové československé pedagogiky. Tato otázka byla samozřejmě přítomna již dříve, s postupující globalizací a rozvojem ekonomiky však nabírá na významu. V jednotlivých číslech se lze tedy setkat s referáty o amerických výchovných ručních pracích, zdravé rekreaci americké mládeže, zámořských postupech v mravní výchově, v evropském prostoru zase s příklady německé a švédské tělovýchovy, úspěchy pokusných škol a rozvinutými systémy rukodělných činností. Odborníci z československé praxe jsou si těchto novinek vědomi a kvitují zájem široké veřejnosti i tamějších úřadů, pozitivně se odražející v jejich finančním zabezpečení, připomínají však potřebu opatrné a předem dobře

zanalyzované implementace všech změn v našem školství, tak aby nedocházelo ke zbytečným chybám, což dokazuje vyspělost i sofistikovanost tehdejší pedagogické diskuse.

Jedním z příkladů úsilí o vybudování vlastního výchovného modelu a nastolení vhodných podmínek v československém školství je snaha o lepší výstavbu a sjednocení stavu školních budov, tak jak to dokládá několikadílňý článek F.A. Soukupa pod názvem „O stavbě škol a typisaci budov“ na stránkách 59-66, 118-122 a 179-184 (číslo 2., 3. a 4.) Pedagogických rozhledů z roku 1927. Autor v příspěvku kromě již mnohokrát zmiňovaných nároků na hygienickou nezávadnost školních prostor předkládá důležitost národního ducha, kterého by školy jakožto kolébky vzdělanosti budoucích generací měly vyjadřovat, čemuž se bohužel zatím neděje. Školy se totiž prý zejména na venkově stále staví nahodile, bez jednotného systému a dle německých předloh, přičemž nerespektují své okolí co do výšky, rozlohy a zejména stylu sousedních stavení. Soukupovým řešením je zavedení typizace školních staveb, tedy vypracování detailních typů škol, které by po všech stránkách vyhovovaly moderní pedagogice i hygienickým zásadám, navíc díky svému počtu a již předem vybranému materiálu byly i o poznání levnější než budovy jednotlivých návrhů. V článku jsou tyto možnosti velice detailně popsány a srovnávány, vyzdvihována je i jejich přívětivost k lidovému slohu, který prý ze všech dostupných možností respektují nejvíce. Tento způsob výstavby je prý nejvýhodnější pro chudší vesnice, které si nemohou dovolit školy „palácového typu“, zejména pak v těch místech, kde stále probíhají diskuse o menšinové české škole, která by se díky typizaci jakožto nejlevnějšímu řešení nemusela bát o svoji existenci. Naopak ve městech je i nadále třeba postupovat individuálně a při architektonickém vypracovávání projektu brát do úvahy specifčnost daného prostoru. Článek tak dokládá jistou komplexnost v uvažování o nejpatřičnějším řešení situace, když vedle zdravotního, pedagogického, mravního i finančního hlediska bere v potaz i přesah do národnostní a politické sféry.

Navazující ročník časopisu se zabírá otázkou školních výletů a prázdninových cest, a to hned v několika příspěvcích. Jedním z nich je článek „Nynější situace školních výletů“ od autora M. Rychlovského na straně 475 až 478 (číslo 9.). M. Rychlovský jako horlivý propagátor výchovné turistiky vyzdvihuje napříč svými články význam střídmosti, skromnosti, upevňování národního a vlasteneckého smýšlení, zlepšování ekonomického povědomí a sounáležitosti v rámci užší či širší skupiny, které tyto výlety dětem poskytují. Zejména

zásadní mohou tyto činnosti nad rámec učitelovy povinné pracovní náplně být v oblastech národnostně smíšených, kdy si rodiče častokrát vybírají mezi československou a jinou školou, každá aktivita navíc se tedy může stát rozhodujícím benefitem. Plný potenciál školních výletů je naplněn v momentě, je-li učiteli dána svoboda v plánování a rozhodování – dokáže tak žáky nejlépe připravit, poučit a motivovat v šetření pro budoucí výlety. Naopak v oblastech, kde bývají školské úřady pod vlivem zastaralých nařízení v povolování výletů neochotné bývá situace horší a učitele může tento nepřátelský přístup postupně nadobro odradit od výchovné turistiky. Autor však zároveň dodává, že je situace stále lepší, Klub československých turistů zařizuje dostatečnou síť nocleháren, železniční dráhy nechávají žáky cestovat za výhodnou taxu a rodiče bývají po prvé zkušenosti také nakloněni další cestovatelské činnosti. Až se tedy podaří otázku několikadenních výletů s výchovným významem ustanovit i oficiálně v tělocvičných osnovách z roku 1924 hned vedle vycházek do přírody, bude o budoucnost této sice náročné, avšak velice záslužné aktivity postaráno natrvalo. Totožný názor sdílejí i ostatní autoři, ve stejném čísle lze registrovat kupříkladu zprávu K. Bachrachové, která se na stránce 392 (číslo 7.) zamýšlí nad důležitostí demokratického přístupu ke školním výletům a potřebným organizačním krokům, které je třeba učinit, aby se exkurzí a výjezdů mohly účastnit děti napříč sociálním a majetkovým spektrem. Právě děti z chudých poměrů mohou z výletů vytěžit nejvíce, naskytne-li se jim příležitost na čas opustit domov a poznat krásy naší republiky, je tedy třeba tento trend podporovat.

V ročníku 1929 se lze opět setkat s aktuální diskusí o přejímání myšlenek ze zahraničí a budování vlastního národního školství. Pozornost je věnována mateřským školám, což ani na konci dvacátých let nebylo ve vědeckých časopisech typické, řešeny byly spíše vyšší stupně vzdělávání, což činí tento příspěvek zajímavým. Jeho autorem je pravidelný přispěvatel F. Štampach, článek nese název „Ideový vývoj mateřského školství u nás“ na stránkách 449-454 (číslo 9.). V něm autor analyzuje myšlenkový základ československé předškolní výchovy, která je bohužel, jak píše i O. Kádner, vystavěna na cizím vzoru, zejména na tom německém. Nejde zde přitom o to, že by tento vzor byl vyloženě nesprávný či nepřirozený, právě naopak, například mnoho myšlenek německého pedagoga F. Fröbela a jeho Kindergarten, tedy dětských zahrádek, mají jistě pozitivní význam i pro českou pedagogiku, jde spíše o problém stále přetrvávajícího příklonu k cizímu a nedostatečnému zkoumání našeho vlastního. Autor tak připomíná mnoho počinů československých pedagogů, zejména nasazení J.V. Svobody v budování svého výchovného zařízení a zajímavé publikace s názvem Školka, nebo

přirozené a rodinné prostředí popsané ve spisu Pěstounka, jejímž autorem je F.J. Mošner, či přímo nadčasová pedagogická filosofie a četné spisy J.A. Komenského. Účelem výčtu podnětů spadajících do našeho kulturně-historického prostoru je dokázat, že československá pedagogika má mnoho autorů a myšlenek, ke kterým je možno se vrátit a pokusit se určité jejich aspekty přizpůsobit požadavkům moderního rychle se rozvíjejícího světa. Ideový vliv J.H. Pestalozziho, E. Key a dalších je přitom možný, ne však jako hlavní zdroj poznání, ale jako inspirace a načerpání potenciálně užitečných zkušeností.

Velice zajímavá je ve stejném ročníku též reakce na spis E. Štorcha Dětská farma, která vyšla roku 1929. V časopise je kniha zmiňována několikrát a dá se říci, že měla mezi pedagogickou veřejností velký ohlas. Objevuje se zde dokonce myšlenka, že by právě vědecky založený eubioticko-eugenický princip měl být základem pro všeobecnou reformu školy. Štorchova eubiotika je oceňována především za návrat k dětské přirozenosti, respektování přirozených fyziologických potřeb mladého těla a vysvobození budoucích generací z uzavřených škol na čerstvý vzduch s dostatkem blahodárného slunečního záření, nenuceného pohybu, zdravé a vydatné stravy a přiměřené výchovné práce – to vše za ušlechtilým cílem rozvoje zdravých a svěžích lidských pokolení. Positivně hodnocena je taktéž škola v přírodě, která bezesporu přináší vynikající výsledky napříč mnoha aspekty vzdělávání a dodává tedy eubiotickým směrnicím na významu. Za zásadní je považována i bohatá praktická implementace přinášející důkazy o fungování celého systému, jelikož E. Štorch již několikátým rokem své myšlenky realizuje v rámci Libeňského ostrova v Praze, kde probíhá výuka a výchova rodinným způsobem bez potřeby přílišné organizace a drobnohledu při všech vzdělávacích činnostech, a přece zde nevládne chaos a zmatek, právě naopak, děti stále nabývají cenných vědomostí a poznatků, a navíc mají školu i své učitele rády. Hodnoty jako samostatnost, sebekázeň, soudržnost, svoboda a odpovědnost zde nejsou jen prázdnými hesly, ale přirozenými výsledky vhodně zvoleného a vedeného systému. Štorch tudíž není pouhým teoretikem jako mnoho jiných reformátorů, ale opravdovým experimentálním učitelem, praktikujícím svoji filosofii na podkladě moderních vědeckých zjištění z oblasti biologie, hygieny, eugeniky a samozřejmě pedagogiky. Dále jsou vychvalovány jeho plány rozšířit v budoucnu eubiotické osady v Praze i mimo ni, které se však záhy setkávají s nesmyslnými byrokratickými překážkami, které postupně znemožňují další realizace a znesnadňují fungování i samotné Dětské farmy. Dle redakce Pedagogických rozhledů je politováníhodnou realitou, že se tyto opravdu záslužné projekty, vyžadující po svých zakladatelích a spolupracovnících veliké osobní nasazení a četné finanční oběti, setkávají tak často s tolika

překážkami, které dokáží zlikvidovat jak reformátorovo nadšení, tak také možnost rozvoje československého školství, které jinak než skrze pokusy a následné pečlivé analýzy posouvat nelze. Ve výsledku je tedy nutné, aby se co nejvíce běžných učitelů zajímalo o tuto problematiku a vyvíjelo jakýsi trvalý tlak na změny a prozkoumávání nových možností.

## 5.6 1930-1932

Téma reformy v československém školství prostupuje i dalšími ročníky Pedagogických rozhledů. V číslech datovaných do roku 1930 se lze setkat například s článkem A. Majera „O některých důležitějších reformních návrzích ve školství československém“ na stránkách 229-234 a 303-308 (čísla 5. a 6.). Autor v příspěvku popisuje jak současný stav reformních snah v jednotlivých předmětech, tak také návrhy na řešení aktuálních slabých míst ve vzdělávání. Opět je zde však jako první zmiňována zásada, že pravého a trvalého úspěchu se ve školství dá dosáhnout jedině tehdy, je-li učitelstvo spojeno ku společné práci. Takový stav prý je patrný ve vyučování matematiky, kde jsou si učitelé pod vlivem činné školy vědomi potřeby reformy, kterou lze nyní pozorovat například při výuce počtů, jež se nyní vyučují přirozeným způsobem na příkladech z běžného dětského života, například na cenících místních potřeb v daném kraji, porovnávání a tak podobně. Žáci jsou také podporováni ve vyhledávání vlastních příkladů a jejich řešení, což vede k rozvoji „početní zvědavosti“, která je v matematice zásadní. Positivního vývoje se těší také vlastivěda, která na středním stupni národní školy rovněž čím dál tím více vychází z žákova prostředí, zkoumají se jak přírodní, tak i civilizační krásy naší vlasti, přičemž je zaveden postup od blízkého ke vzdálenému, takže si žáci mohou všechny poznatky vhodně ukládat. Naopak hudební výchova a občanská nauka a výchova stále potřebují nalézt svůj program a místo, druhá zmíněná totiž bohužel stále v některých školách působí jako kázání prostřednictvím doktrín, není přitom prostoru pro diskusi ani reálné příklady, prostřednictvím kterých by si žáci sami mohli zvnitřnit určité zásady a přesvědčení, což je veliká škoda. Na jiných ústavech však výuka probíhá dobře a řádně, což ukazuje na potřebu větší metodické podpory. Na druhou stranu z výuky přírodních věd přicházejí další dobré zprávy, většina praktiků totiž již dnes na vzdělávání nahlíží optikou činnosti a zacílené práce, proto probíhá vyučování pomocí laboratorního systému za využití metody exkurzivní, tedy poznávacích vycházek se sběrem potřebných vzorků a materiálů, a to i přes notné překážky v podobě školních rozpočtů. Také výchovné ruční práce se podařilo

etablovat v zavedený a prospěšný předmět, který též musel projít vývojem, zpočátku prý osciloval mezi dvěma póly řemeslnosti a uměleckosti, přičemž ani jeden extrém nebyl pro žáka motivující či výchovný, v současné chvíli jde však o užitečný nástroj i pro ostatní předměty pro demonstraci rozmanitých činností či jako kompenzace slovního vyučování. Na poli tělesné výchovy je oslavován velkolepý návrat k přírodě, autor zde opět zmiňuje aktivity E. Štorcha, S. Růžičky i V. Rohleny. Idea zdravotní péče založené na prevenci prý postupně rezonuje i celým světem, zejména po vydání Ženevské deklarace v roce 1923, jejíž součástí jsou i směrnice označované jako dětská práva, zabránění a předcházení zhoršení zdraví skrze vylepšené podmínky k životu je tedy nepochybně jejich součástí, což u nás realizuje právě tento proud zdravé školy. V úplném závěru příspěvku je připomínána sílící potřeba nových učebních materiálů pro naši školu, které by měly odrážet dítě a jeho život, přičemž zde autor zdůrazňuje význam pokusných škol, které mohou jednoduše nové učebnice testovat v praxi a následně v rámci učitelských komisí kriticky hodnotit vhodnost jejich implementace – pokusné školy tedy mají mnoho využití pro pedagogickou evoluci a je třeba jejich činnost maximálně podporovat.

Z hlediska proudu zdravé školy je v dalším ročníku z roku 1931 zajímavý příspěvek E. Štorcha, který vyšel původně v Pedagogickém věstníku (r.8, číslo 7. a 8. pod názvem Školní farmy), v Pedagogických rozhledech se jeho zkrácená podoba nachází na straně 101 (číslo 2.). Štorch zde porovnává situaci dětských farem u nás a v zahraničí, zatímco na našem území jsou prý pouze tři takovéto objekty, německá města jsou o mnoho napřed, jenom v Hamburku jich lze napočítat 42, Berlín disponuje 21 a tak dále, Němci dokonce dokázali ideu dětské farmy přivést k životu i při svých školách v zámoří. V článku jsou dále rozebírány přednosti těchto ústavů, které jsou údajně efektivnějším a výhodnějším řešením než takzvané feriální osady, jež bývají krátkodobějšího trvání, bez stálého personálu, a navíc se do nich dostanou pouze děti vybrané na podkladě určitých kritérií, nikoliv však celá třída i se svým učitelem. Dětské farmy jsou naopak schopny fungování až na jisté výjimky v podstatě celoročně, zaopatrí tedy podstatně více dětí a její provoz je též ekonomičtější, personální zabezpečení bývá prověřené a zkušenější, taktéž obstarávání nutných potřeb se stává snazší. Nadto je pobyt na farmě morálně hodnotnější a představuje i další pedagogické a sociální benefity, například možnost pokračovat ve vyučování se stejným pedagogem, který může dále využívat rozšířené zázemí farmy, prohloubení vztahu mezi učitelem a žáky a mnoho dalšího. V realizaci přestěhování a fungování konkrétní třídy v rámci prostředí farmy mohou finančně

vypomoci buď zámožnější rodiče podporou dětí z chudších poměrů, případně lze využít možnosti příspěvků obcí a různých spolků či výtěžků ze školních akcí. Autor na konec uvádí velký význam rodičů a všemožných jejich sdružení pro realizaci podobných aktivit, což ukazuje na důležitou úlohu pedagoga při propagaci a organizaci těchto akcí.

V posledním vyšlém ročníku Pedagogických rozhledů, publikovaném roku 1932, je výrazně tematizován vztah mezi školou a rodinou, který může všechny reformní snahy moderní školy jak podpořit, tak také zcela znemožnit. Jak je patrné z výše uvedených příspěvků, i zastánci proudu zdravé školy pravidelně zdůrazňují roli rodiny a jejího prostředí v naplňování ideálů svého hnutí, přičemž v této myšlence nebyli zdaleka sami, jak dokazuje hned čtyřdílný článek Š. Listové „Styk školy s domovem“ na stránkách 30-34, 94-97, 131-134 a nakonec 216-218 (čísla 1., 2., 3-4., 5-6.). Z článku vyplývá, že je třeba se poměru mezi školou a rodinou co nejintenzivněji věnovat, jedná se totiž o jednu z nejdůležitějších složek školství, které je nyní tvořeno. O dítě by být v moderní škole skvěle postaráno jak ve škole, tak i doma, čehož lze dosáhnout pouze skrze pozitivní navázaný styk s domovem, který má na děti vliv zejména co do příkladu a vedení. Základem tohoto vztahu musí být důvěra v danou vzdělávací instituci, její zaměstnance, stejně jako víra v hodnotu vzdělání a jistota, že chce škola danému dítěti a celé rodině opravdu pomoci. Takového poměru není snadné dosáhnout, zejména panuje-li mezi rodiči ostych či vlastní špatné zkušenosti, což dále zabraňuje otevřenému a upřímnému dialogu o skutečných životních podmínkách rodiny. Když se podaří tento důvěrný vztah navázat, jedná se o benefit zejména z důvodu lepší možnosti získávání informací, ideálně ve formě důkladných záznamů o dětech a rodinných anamnézách, které by mohly vysvětlovat různé příčiny nepříznivého vývoje či projevů, které byly do této chvíle špatně chápány, a tedy ne zcela vhodně řešeny. Detailní popisy by tedy pomáhaly i problémy zavčas identifikovat a předešlo by se mnoha nedorozuměním mezi vzdělávací institucí a rodinou. Učitelé odborníci by také mohli otevřeně a bez předsudků poučovat o zásadních tématech prospěšné rodinné výchovy – kupříkladu o výchově fyzické, intelektuální, etické, hygienické a dalších. Autorka si velmi cení četných příkladů dobré praxe ze zahraničí, konkrétněji systémů rakouských, francouzských, anglických a amerických, které mají péči o rodinu komplexně zvládnutou a dokážou podpořit její fungování po všech stránkách. Jedná se například o možnost domácích návštěv, zajištění zacílené lékařské péče, zabezpečení dětských pobytů v letních koloniích za účelem zdravého fyziologického a duševního rozvoje, prostě holistický zájem o starosti a potřeby celé rodiny, v jejímž prostředí dítě vyrůstá. Výsledkem bývá často sjednocení

výchovného postupu v rámci vztahu rodiče-učitel-školní instituce, což umožňuje vznik opravdu pospolitě skupiny, kde škola není chápána jako pouhý nástroj přenosu poznatků, ale jako jakýsi středobod celé komunity, spojující lidi odlišných prostředí a povah, kteří se od sebe mohou navzájem ledasčemu naučit. Úloha rodiče je tedy nejenom v rámci domova, ale podílí se na fungování společenství, stejně jako je úlohou učitele existovat i pro veřejný život za branami školy pro prospěch dětí a tímto i celé společnosti. Tento systém musí být dle autorky bezpochyby založen na demokratických principech a osobní odpovědnosti, ve kterém všichni sledující stejný cíl, a sice rozvoj zdravého a šťastného dítěte, ze kterého se poté stane po všech stránkách kvalitní občan.

Společným tématem posledních ročníků Pedagogických rozhledů jsou bezesporu pokusné školy a jejich význam při myšlenkovém ukotvení a následném zavádění reformních pokusů do běžného vzdělávacího proudu. Dalším pojítkem je požadavek preventivní péče, ať už pedagogické či zdravotní, která má velký potenciál udržovat pro co největší počet dětí optimální životní i vzdělávací podmínky a zabraňovat negativním vlivům vždy ne zcela ideálního primárního prostředí. Za nejdůležitější lze však označit důraz na osobnost a aktivitu pedagogů, kteří pro ideu nové, lepší školy musejí věnovat značné osobní nasazení svému vzdělávání, spolupráci s kolegy napříč obory a předměty, a navíc kontinuálně usilovat o vzájemné provázání života rodiny a školy.

## 6 Časopis Komenský

### 6.1 Představení časopisu

Časopis Komenský je nejstarším pedagogickým periodikem v republice, založen byl roku 1873 v Olomouci moravským učitelem J. Havelkou a v jeho vydávání je pokračováno dodnes, v současné chvíli je vydáván Masarykovou univerzitou v Brně. Stejně jako v případě ostatních časopisů se i v Komenském objevují dvě publikační mezery způsobené dvěma světovými válkami. V období, které sleduje tato práce, tedy sféru publikační činnosti vzniklou mezi lety 1918 až 1938, mělo periodikum podnázev „List Jednoty učitelstva škol obecných na Moravě“ a jeho vydavateli byly Říšský svaz učitelstva škol obecných v RČS a Československá obec učitelská v Praze. Hlavním redaktorem byl po celou dobu trvání první republiky N. Černý. Na rozdíl od časopisu Pedagogické rozhledy, které měly opravdu široký záběr, spočíval primární zájem Komenského v základním školství, zejména v jeho nižších ročnících. Jak se píše v prvním čísle z roku 1923, časopis Komenský „chce býti rádcem učitelstvu při práci v nových reformních směrech vyučovacích, bude proto věnován téměř výhradně školské praxi“ (s.5). Články jsou proto kratší a stručnější, dodržující informativní charakter, popisující povětšinou implementaci určitého aspektu moderního vzdělávání v pokusných či běžných školách.

Stejně jako v případě Pedagogických rozhledů vycházelo periodikum Komenský na měsíční bázi, což za 20 let období první republiky odpovídá vysokému počtu relevantních článků a příspěvků, z důvodu zaměření časopisu a doplňující roli tohoto zdroje v diplomové práci je však vybrán poměrně strohý výběr několika příkladů především z experimentálních škol, ve kterých byly aplikovány určité aspekty proudu zdravé školy. Jednotlivé příspěvky jsou pro lepší přehlednost a orientaci řazeny opět chronologickým způsobem.

### 6.2 Aspekty zdravé školy v experimentálním prostředí

Za velice inspirující lze považovat příspěvek „Rok na volné škole“ v časopise datovaném do let 1920-1921 (číslo 5.-6.), jehož autorem je J. Líska. Na stránkách 65-68 se lze tak dočíst o

pokusnické realitě a výsledcích jedné školní třídy, kde autor, velmi zkušený učitel, na pozvání svých kolegů vyučoval prostřednictvím moderních, přirozených metod. Líska hned zkráj popisuje ne zcela ideální vybavení a dispozice třídy oproti slibovanému stavu, s čímž se musel zkráj svého působení vypořádat, to ho ovšem nezastavilo v pohotovém sestavení plánu a upravených osnov. Ve volné škole nebylo žádného pevného rozvrhu či pravidel, ani dozorujícího nadřízeného, každý učitel si tak mohl utvořit vlastní systém na základě osobních preferencí. Autor ke svým dvaceti dětem ve třídě přistupoval rodinně, což považuje za opravdový základ pro výchovný přesah – jen učitel prý škole nestačí, je třeba postavit efekt výchovný na stejný, ne-li vyšší stupeň důležitosti než samotné učení, jelikož jen tudy lze dosáhnout vskutku úctyhodných výsledků. Dětem trvalo notnou chvíli, než si na vřelý přístup učitele-vychovatele zvykly, poté ale k dospělému přimkly tak silně, že nebylo třeba napomínání, a ještě méně trestání. Samotné vyučování probíhalo velice aktivní, ale zároveň přirozenou formou. Populární metodou byl rozhovor, při kterém se děti dychtivě seskupovaly kolem učitele na zemi a kladly mu otázky, na které odpovídal poutavě a zároveň natolik poučně, že byly žákům též výkladem. Učitel si dokázal aktivity přizpůsobit tak, aby byli žáci vzdělávání a zároveň se činili při nějakém zaměstnání, obvykle prospěšném pro celou skupinu – obhospodařování rostlin, zvířat, výrobou nástrojů, zdobením třídy. Ve volné třídě se také často experimentovalo, jevy se vysvětlovaly skrze praktické ukázky, například měření růstu vysazených plodin, zaznamenávání vývoje pulců a tak dále. Děti tak mohly poznávat svět kolem sebe formou, které rozuměly a přirozeně jim dovoľovala si vše vyzkoušet a zažít. Autor považoval za důležité vstřípit dětem nejenom zájem o sebe a nejbližší okolí, ale také o stav a poměry v sousedství, v obci, proto se pravidelně podnikaly výlety do nejrůznějších institucí a dílen, uváděna je například návštěva sirotčince a navázání kontaktu s tamními dětmi, exkurze do hrnčířské, pekařské, truhlářské, kovářské výroby, stejně jako návštěvy různých měst. Neméně zásadní je ve vyučovacím procesu též práce pro svůj výchovný přesah, který je prý ve výchově jedním z nejmocnějších. Líska dále rozepisuje své metody výuky v jednotlivých předmětech, založené na dostatku nabízených činností a určité svobodě v jejich volbě, přičemž byly děti povzbuzovány ve vymýšlení kreativních řešení se zapojením fantazie. Ve volné škole pozornost nesměřovala pouze dětem, i rodiče byli důležitou součástí celého procesu – na autorovo pozvání chodívali pravidelně do školy, pozorovali, jak se děti učí, výsledky tohoto počínání na sebe poté nenechaly dlouho čekat, rodiny měly najednou opravdový respekt k učitelově práci, sdílely mnoho i ze svého osobního života a nedorozumění mezi rodinou a školou ustala. Autor je toho názoru, že i rodiče mají právo sledovat vzdělávání svých dětí a kvalitní učitel tuto pozornost musí vítat, například vyhradit

ve třídě i určená místa, jelikož mají tyto návštěvy formující výchovný význam také pro rodiče, ač už sami povinnou docházku zvládli. Výsledky volné školy byly velice dobré, přirozené principy úzkého rodinného soužití se osvědčovaly a děti ve škole rády trávily mnohem více času, než musely. Autor se proto vyslovuje pro myšlenku co největšího rozšíření volné školy, která může dát dětem do života jak správný mravní základ, tak také široký přehled o světě a životě bez velkého přihlídnutí k jejich třídnímu a jinému původu. Aby však byla volná škola připravená k větší implementaci, je třeba v jejích myšlenkách dobře vzdělat samotné učitele, čemuž by se mohlo dít na speciálních cvičných školách. Zde by budoucí učitelstvo bylo k ideji volné školy soustavně vedeno a nejednalo by se tedy pouze o pokusy jednotlivců.

Skutečně komplexní péči o dítě se věnuje článek N. Černého v časopise Komenský z období 1925-1926 (číslo 5.) s názvem „Pro dítě“ na stránkách 201-203. Autor zde kritizuje absenci opravdového zájmu vychovatele o sociální a finanční poměry dětí a laxnost ohledně jejich zdraví, kdy učitel kupříkladu pojme jisté podezření, ovšem trvá příliš dlouho, než se odhlodá ke konkrétnímu řešení. Přitom je zde skutečná potřeba současně školu zmobilizovat proti nemocem, neboť zdraví je základem života. Černý jako ideální příklad velkého vlivu jednotlivce uvádí aktivity pedagožky M. Steyskalové, která svou neúnavnou prací zajišťovala fungování Útulny, opatrovny pro sirotky a opuštěné děti, a následně zabezpečila i pozemky u Jaderského moře, kam pravidelně posílala nemocné děti, jež se vracívaly domů osvěžené a silnější. V srpnu roku 1925 se podařilo vyslat již 151. výpravu, to vše za velkého přispění široké veřejnosti, která tuto charitativní činnost notně podporovala. Tyto několikaměsíční pobyty v přímořské kolonii měly i důležitý sociální přesah, jelikož během nich docházelo k přirozenému vyrovnávání materiálních rozdílů, navazování dlouholetých přátelství a podpoře dobrých dětských vlastností jako empatie, samostatnost a zároveň i soudržnost v rámci skupiny. Autor příspěvku tedy předkládá celoživotní úsilí M. Steyskalové jako vzor opravdového zasazení o dětské zdraví a blaho, přičemž je jisté, že ne každý učitel může v této věci poskytnout tolik, nicméně může alespoň působení těchto uskupení mravně či hmotně podporovat, případně nalézat vlastní způsoby rozšířené péče o děti.

Zavádění bližšího styku s přírodou v rámci běžné školy dokumentuje článek „Škola v přírodě“ v časopise z let 1927-1928, na stránkách 326-328 (číslo 9. a 10.), jehož autorem je I. Libíček. Dle něj nesvědčí mnohohodinový stereotypní pobyt ve školní lavici zdravému dětskému vývoji, zejména v případech, kdy jsou děti mladší či mají slabší tělesnou konstituci. Řešením je vedle přizpůsobení prostor a výbavy školních budov dle nejnovějších poznatků

zdravovědy především přenesení školního života do přírody, což v současné chvíli není na školách hlavního proudu proveditelné, avšak je možné se tomuto ideálu v mezích možností alespoň přibližovat. Sám autor jako učitel první třídy své vyučování při příznivém počasí vždy vedl venku, a to na trávě, na louce či v lese. Děti se dokázaly velmi dobře přizpůsobit měnícímu se prostředí a učitel mohl místo a podmínky vhodně měnit podle daného předmětu či zamýšleného vzdělávacího či výchovného výstupu. Autor tedy doporučuje zavedení tohoto způsobu učení, zejména pro mladší děti, nicméně i se staršími je možno takto pracovat, je sice zpočátku komplexnější než prostá výuka v jedné třídě, ale zato brzy nosí ovoce v podobě zdatnějších a spokojenějších žáků.

Poměrně bohaté na zprávy o pokusném školství je první číslo Komenského z let 1931-1932. V něm je možné nalézt zprávy o pokusných školách v pražských Holešovicích na straně 40-41 a v Hostivaři na straně 44. Obě instituce pojímají vzdělávání dle vlastní interpretace moderních myšlenek o výchově založených na školní praxi a obě také zdůrazňují princip dětské samočinnosti a výchovný rozměr pracovních aktivit. Holešovická škola je dále zajímavá pro své volné učební osnovy a rozvrh, které měly být učiteli rádcem, nikoliv však vůdcem, stejně jako zásady vzdělávání, mezi které byly řazeny důraz na výchovu, princip práce, styk s přírodou a spolupráce s rodinou. Význam školy hostivařské zase spočívá mimo jiné v realizaci tzv. reformního útulku, kde byly identifikovány a napravovány nedostatky rodinné výchovy, a to citlivým a korektním způsobem. Obě školy se těšily velké oblíbenosti a redakce Komenského doporučovala učitelské veřejnosti zájem o jejich činnost a uznání za tyto reformní pedagogické aktivity.

Další doklad o dobrých výsledcích v rámci pokusného školství přináší článek S. Sedláčka „Zkušenosti z pokusné třídy v Rousinově“ na stránkách 289-294 v časopise zahrnující roky 1932-1933 (číslo 8.). Do této pokusné třídy byly vybráni chlapci šesté třídy, kteří měli na škole běžného typu horší než průměrné hodnocení. Na rozdíl od jiných pokusných tříd a škol byla pokusná třída v Rousinově strukturovanější a uspořádanější, učitelé měli k dispozici osnovy expertně vypracované ustanovenou komisí, vzdělávací výsledky byly za účelem přesného vědeckého výstupu měřeny na základě četných testů a dalších analýz. Autor článku postupně v detailu popisuje metody výuky všech předmětů, přičemž všemi těmito postupy prostupují společní jmenovatele jako učení se zkušeností, časté experimentování pro lepší vizualizaci a pochopení daného tématu, exkurze do blízkého i vzdáleného okolí, žákovská samočinnost, rozmanitost práce, hojné využití projektového systému, žákovská praktika, spolupráce napříč předměty a jejich zamýšlené prolínání nebo také zadání určitého problému

a pověření vypracováním návrhu jeho nejvhodnějšího řešení. Zdokumentované výsledky celého pokusu byly velmi dobré, žáci pravidelně dosahovali lepších výsledků než na předešlých institucích, což ve spojení s jejich zvýšenou aktivitou a celkovou spokojeností ukazuje na velký potenciál tohoto systému. Zajímavá je rovněž poslední sekce článku, ve které autor upozorňuje na podmínku vědeckého vzdělání učitelstva, má-li mít toto schéma výuky budoucnost v podobě širší implementace.

Propojení idey demokracie a tělesného zdraví přináší příspěvek „Demokracie dětem a tělesná výchova“ na stránkách 288-289 časopisu Komenský v osmém čísle vydaném v období 1933-1934, jehož autor je zde uveden pouze iniciály F.R. Článek rozebírá známou iniciativu Demokracie dětem, která si jako základní cíl kladla zajištění utěšenějších podmínek pro sociálně slabé děti, na které se vybíraly finanční prostředky po celé republice. Autor článku v této charitativní akci chápe pojem demokracie jako určitou povinnost k dětem, jelikož je to právě demokracie, jež má za každé situace zabezpečovat práva dětí na život. Pro tento život je pak dostatečná strava a přiměřené ošacení stejně důležité jako zdravý pohyb, na který má být pamatováno právě podporou tělesné výchovy. Tělesná výchova ovšem v praxi naráží na nevhodné vybavení a prostředí, což ovlivňuje možnosti jejího rozvoje v rámci školních institucí. S tím souvisí i hygiena, která prý stále není na požadované, bezvadné úrovni, což vede ke zbytečným onemocněním a zakládání nezdravých návyků. Především na venkově, který je jinak nesmírně ceněný pro svůj přirozený životní styl podporující zdraví, se zejména na špatně dosažitelných periferiích stále nedaří odstranit některé škodlivé zvyky, zpomalující tak hospodářský i jiný rozvoj. Jelikož tělesná výchova a hygiena jedna bez druhé nedokáží zaručit dlouhodobé zdraví, je na místě mládeži zajistit prázdninovou péči v osadách, zejména té zesláblé či jinak ohrožené. Tyto osady mohou poskytovat dostatek tělesné a materiální péče v hygienických podmínkách a sloužit tedy taktéž výchovně a mravně, když děti na příkladu uvidí vzor správného způsobu života.

Posledním vybraným příspěvkem z pedagogického časopisu Komenský je soubor návrhů, jak podpořit zdravou výchovu, která je podle autora článku K. Kubíčka tím nejaktuálnějším a nejdůležitějším tématem dané doby. V článku s názvem „Sociální a genetický problém občanské, zdravotní a pohybové (tělesné) výchovy“ v šestém čísle časopisu Komenský z roku 1936-1937 na stránkách 203-205 upozorňuje Kubíček na potřebu větší implementace sociálních, genetických (eugenických) a hygienických principů do škol, zejména pak v předmětech občanské a pohybové výchovy. Cílem obou předmětů by totiž mělo být probuzení zájmu o hygienický a tímto tedy zdravý život. Neměla by se však opakovat častá

chyba učení skrze prostou teorii, naopak, zájem o dobré a zdravé musí být podněcován skrze praxi a přivýkání si novým způsobům, neboť zvyk je nejvyšším výchovným výsledkem. Proto by tedy na školách mělo dojít ke sloučení předmětů občanské, zdravotní a pohybové výchovy, což by poskytlo lepší možnosti práce a vypracování komplexnějšího plánu výuky. Autor dále zmiňuje pravidlo vyváženosti a rozmanitosti, kdy „harmonická souhra práce, zábavy a odpočinku je nejlepším receptem k udržení fyziologického zdraví člověka“ (s. 203). Pro podporu všeobecného zdraví je také záhodno vzdělávat mládež o podstatě genetiky a dědičnosti, což má velkou spojitost taktéž s otázkou sociálně-hygienickou a hospodářskou, lepší povědomí o této problematice by pak budoucím občanům pomohlo vnímat zdravotní a sociální následky svých rozhodnutí a pomoci redukovat propady sociálně-patologickému chování ve společnosti. Zajištěna by byla rovněž lepší informovanost o vhodných postupech nápravy určitého jevu skrze lepší výživu, pohybovou kompenzaci a tak podobně. Jako poslední podnět pro lepší zdravotní uvědomělost uvádí autor založení zvláštních zdravotně sociálních fakult při existujících universitách, které by tyto myšlenky mohly nejlépe šířit a zabezpečit tak kontinuální zájem o zdravý způsob života.

## 7 Analýza materiálu

Po představení myšlenek, které se v pedagogickém tisku opakovaly na pravidelné bázi v období 1918-1938 následuje v této kapitola analýza a shrnutí nejvýraznějších bodů, na kterých se celé hnutí zdravé školy zakládalo.

Především je třeba upozornit, že ne všichni autoři zmiňovaných příspěvků byli sami stoupenci zdravé školy v čistě eubioticko-eugenickém smyslu, někteří zase o implementaci přirozených zásad při práci s dítětem usilovali, ale jejich praktická implementace těchto idejí se následně v praxi mírně lišila. Všichni pedagogové však sdíleli přesvědčení o potřebě reformy celkového systému vzdělávání a obecně změně přístupu k vyučování a výchově dětí, dále hlásali návrat k přirozeným zásadám při samotné výuce a rovněž respektovali dětskou osobnost s její přirozenou individualitou.

Přejdeme-li nyní k samotné analýze vybraného materiálu, první význačnou charakteristikou zdravé školy je její propojení s několika dalšími obory, ze kterých následně vzniká pedagogické hnutí. Jedná se zejména o biologii, hygienu, etiku, psychologii, sociální pedagogiku a medicínu. Zdraví tedy již není doménou pouze kupříkladu medicíny, ale je zkoumáno prostřednictvím různých vědeckých optik, což přidává jak na dalších požadavcích co se vhodného prostředí a způsobu života týče, tak také na celkové komplexnosti pojmání pojmu zdraví. Dalším typickým znakem zdravé školy je požadavek celkové rovnováhy, v lidském životě může jít třeba o ideální vyvážení smysluplného zaměstnání, dostatečného pohybu v prostředí podporujícím zdraví, kvalitního času stráveného v komunitě a dalšího vzdělávání pro rozvíjení osobnosti a osobních kvalit – z dnešního pohledu by se toto úsilí dalo označit heslem holistické zdraví, v tehdejší kontextu šlo o návrat k přirozenému způsobu života, který byl vlivem industrializace a zrychleného tempa urbanizace ztracen a právě cesta zpět měla zaručit vyléčení moderních chorob a sociálně patologických jevů.

Dalším souvisejícím rysem vedle napravování již vzniklých škod způsobených nevhodným životním stylem je preventivní péče, pojatá opravdu celostně, tak aby u dětí dokázala zachytit rizikové faktory na poli fyziologickém, duševním, sociálním a doporučila již existující program, sdružení, ústav či jinou specifickou metodu řešení daného problému. Pro její největší efekt bylo nutno zahájit spolupráci odborníků opět napříč mnoha oblastmi poznání, v praxi měla tato péče fungovat na bázi zakládání různých školních vyšetřoven, ordinací, inspekci a kontinuálního testování a následné analýzy.

Tento přístup založený na sběru dat a jejich dalším zkoumání odkazuje na zásadu vědeckosti, kterou hnutí zdravé školy následovalo a své pedagogické aktivity v podstatě vždy podřizovalo moderním vědeckým poznatkům a zjištěním, která jsou i z dnešního pohledu většinou platná. Implementace nových metod a postupů nebývala nahodilá, ale zakládala se na studiu buď odborné literatury, příkladů z tuzemska či ze zahraničí, případně proběhlých pedagogických pokusů.

Pro potřeby pedagogických pokusů a testování nových metod bývaly za první republiky zřizovány pokusné třídy či přímo celé pokusné ústavy, a to v poměrně velkých počtech, přičemž na mnoha institucích byly do výuky a výchovy uváděny právě principy vyhovující i filozofii zdravé školy, je tedy možno říci, že školní pokusnictví hraje v tomto směru svoji nezanedbatelnou roli. Tyto instituce i přes své neoddiskutovatelné pozitivní výsledky musely v mnoha případech čelit nedostatečnému financování, personálním výzvám, někdy i neochotě úřadů či stále se proměňujícím podmínkám, ve většině případů ale i tak dokázaly působit řadu let a prokázat svoji užitečnost ve vzdělávání žáků často specifických. Učitelé pokusných škol ve světle svých úspěchů obvykle horovali za větší rozšíření konkrétního způsobu práce s dětmi či alespoň lepší informovanosti široké nebo pedagogické veřejnosti o nových výchovných možnostech, bohužel se v mnoha případech rozšíření ani na úrovni pouhých nápadů či myšlenek nepovedlo v zamýšleném měřítku a tyto pokusy se omezovaly na aktivity jednotlivců či menších skupin.

Samotné rozšíření idejí zdravé školy je možno dále pozorovat v jednotlivých předmětech či naukách, a to jak na školách pokusných, tak i na určitých institucích běžného proudu. Zaprvé se jedná o zdravotědu, která byla postupně stále větší součástí mnoha předmětů a poskytovala žákům aktuální informace o správné výživě, osobní hygieně, vhodném ošacení, ale taktéž třeba i zdravém způsobu trávení volného času. Jejím úkolem bylo v podání zdravého hnutí též předávat základní informace ze světa eugeniky a s ní spojené dědičnosti, tak aby si i samotní žáci byli vědomi přírodních zákonitostí, ale rovněž taky velkého potenciálu prostředí a vlastních rozhodnutí při dosahování svých cílů. Tato zdravotěda poté sekundárně působila i na dospělé, kteří si měli uvědomit vliv konkrétního počínání a způsobu života na vývoj budoucích generací a případně toto svoje chování upravit tak, aby rodině připravili co nejlepší podmínky pro nerušený rozvoj jejich dispozic a nadání.

Druhým předmětem, kde se myšlenky přirozeného učení hojně uplatňovaly, byly všelijaké ruční práce, a to jak tradičně chlapecké, tak i ty dívčí. Na podkladě nových poznatků bylo

upouštěno od sledování řemeslně dokonalého výtvaru a pozornost místo toho směřovala k výchovnému rozměru těchto prací. Do popředí byla postavena činnost a vytváření určitého díla podporující dětskou kreativitu, hledání nejvhodnějšího řešení daného problému a následně dobrý pocit z vykonané práce. Porůznu zaměřené ruční práce poté byly prezentovány jako nutná složka harmonické výchovy komplexně rozvinutých individuí.

Jedním z předmětů, kde se principy zdravé školy uplatňovaly nejvíce, byla tělesná, nebo taktéž pohybová výchova. Zastánci proudu zdravé školy vnímali v tělocviku jak příležitost kompenzace dlouhého sezení v ne zcela ideálně osvětlené, větrané a vybavené třídě, tak také uznávali jeho sociální význam, když si děti přirozeným způsobem cvičily sociální dovednosti v rozličných hrách vycházejících z jejich každodenního života, povzbuzovaly se a pomáhaly si dosáhnout lepších výsledků, Samotná fyzická aktivita poté nemusela mít přesně organizovanou formu a striktně dokonalou techniku, v určitých případech nebylo třeba ani rozsáhlého náradí a pomůcek, nýbrž spíše vybavení běžného života, to když se děti věnovaly přirozené tělesné práci na zahradě, v sadu či v lese. Nutno také dodat, že role učitele byla v tělesné výchově spíše pozorovací a radící než příkazující či zakazující, neboť stoupenci zdravé školy věřili v respektování přirozeného zájmu dítěte a významu dětských skupin, které si pravidla aktivit samy tvořily. Co však bylo v tělovýchově nezbytné je zohledňování vývojových stupňů dětí, podle kterých byla volena společná činnost, někde byla vhodná práce, jinde zase byla nezbytná volná hra a tak dále. Prosazována byla též kultura pohybu, která poté našla využití v různých organizovaných uskupeních, například v rámci skautingu.

Hnutí pro zdravou školu zapracovalo své myšlenky taktéž do vyučování vlastivědy a zeměpisu, při kterých nastal odklon od slovního, transmisivního výkladu strohých dat za účelem zapamatování a přesné reprodukce, a naopak příklon k tématům blízkým běžnému dětskému prostředí, tedy došlo k opravdovému propojení školy a života. Oblíbenými metodami byly například metoda exkurzivní, tedy získávání poznatků skrze osobní účast na vycházkách, výletech a návštěvách různých institucí. Populární byla též projektová metoda, mající přesah do několika dalších předmětů a vyžadující opravdu aktivní zapojení jednotlivce či celé skupiny. Toto učení se skrze zkušenost, zážitek či práci mělo několik dalších efektů, které se snad na první pohled mohou jevit jako vedlejší, avšak měly stejnou, ne-li větší důležitost – například výlety do přírody nebo po známých památkách probouzely v žácích pod vedením znalého učitele hrdost na svůj původ a historicko-kulturní dědictví, potřebu chránit a starat se o domovský kraj a v rámci skupiny též pospolitost a směřování k demokracii, což bylo v nově vzniklém státě velice žádoucí.

Nově vzniklé předměty jako občanská nauka a výchova byly dle zásad činnostního učení v tomto kontextu také vnímány jako veskrze prakticky zaměřený předmět, který si musí brát inspiraci z reality dětského života a vzbudit v žácích zájem skrze skutečné příběhy a popis poutavých událostí s výchovným pozadím. Odborníci ze školní praxe poté varují před nevhodným vyučováním tohoto předmětu, které může snadno přejít v planá kázání či nudná opakování všeobecných pouček, přitom má jít především o cestu, jak zajistit zvnitřnění důležitých mravních zásad a identifikaci s čestným a etickým způsobem života.

Posledním předmětem, který se v rámci proudu přirozeného vyučování na stránkách pedagogických časopisů pravidelně vyskytuje, je estetická výchova. V moderní škole je od estetiky očekávána jednak péče o dostatečně hodnotné a podnětné prostředí, za druhé též předávání důležitých estetických hledisek budoucím generacím, konkrétněji například podpora kultury pohybu či kultury vyjadřování. Tato výchova by v důsledku neměla vést k přílišné preferenci jednostranných tělesných cvičení či sportů nebo materiálních statků, ale přesně opačně k získání vkusu, který je v tomto kontextu chápán jako prerekvizita k rozvoji schopnosti kriticky myslet a mravně cítit.

Tyto přístupy, metody a zásady v jednotlivých předmětech poté společně tvořily pedagogiku zdravé školy tak, jak byla popisována na stránkách pedagogických periodik. Jelikož si byli autoři vědomi toho, že jde o nový a poměrně komplexní směr, doporučovali vedle poraden a ústavů zabývajících se konkrétními dětskými případy vybudování sítě cvičných škol a také na komplexní zdraví zaměřených fakult při vysokých školách, které by mohly nejenom dále analyzovat zkušenosti a poznatky z pedagogické praxe, ale především informovat veřejnost o hnutí a vzdělávat budoucí a stávající učitele.

Tímto lze navázat na jeden z posledních výrazných bodů zdravého školství, bez kterého by celý systém nemohl nikdy fungovat, a to je osobnost a role učitele. Tak jako bylo dítě postaveno do středu pedagogického zájmu, od něhož se dále odvíjely vybrané metody, výběr užívaných materiálů a způsob hodnocení jeho výsledků, tak byla stejným způsobem vytyčována úloha a význam učitelových kvalit v moderních pedagogických hnutích. Bylo zcela zřejmé, že i sebelepší program, podmínky a podpora nedojdou svého plného využití za předpokladu, že sám učitel nebude připraven vynaložit veliké úsilí v péči o žáky a jejich zdravý tělesný a duševní rozvoj. Toto úsilí ve většině případů daleko přesahovalo požadavky pracovního poměru, bylo zde však silné očekávání ohledně vnitřního učitelova popudu dělati svět lepším a s tím spojené ochotě obětovat svůj čas, energii a čas od času i finanční

prostředky při rozšiřování pole svojí působnosti. To, co by v současné době muselo být nutně označeno jako pedagogický idealismus, bylo v tehdejší sociální a politickém klimatu chápáno jako práce pro národ a záslužné šíření idejí demokracie a svobody. V praxi tedy byly stále připomínány možnosti dalšího vzdělávání běžných pedagogů skrze speciální kurzy a školy, doporučována byla hojná návštěvnost konferencí (zejména týkajících se školní hygieny) a pravidelné samostudium řady doporučených periodik a monografií. Hlavní role učitele však spočívala v úzkém propojení s dětmi, kterým se museli být schopni přiblížit, navázat přátelský vztah založený na důvěře, tak aby byli schopni učit prostřednictvím příběhů a volných výkladů, doporučovat a usměrňovat žákovskou práci, brát žáky na neformální vycházky do okolí a diskutovat o osobních tématech z rodinné, zdravotní a sociální sféry, to vše bez potřeby vynucování si autority a kázeňských postihů. Autorita musela být v tomto případě založena na dětské percepci učitelova poslání a erudice, což nebylo snadným úkolem (a není ani dnes). Dalším z důležitých učitelových úkolů byla i práce s rodiči, zejména v těch případech, kdy bylo jejich dítě určitým způsobem neprospívající či rodina sama vykazovala jisté rizikové znaky. Učitel měl být schopen trpělivě a srozumitelně vysvětlovat svoje pedagogické metody a požadavky na děti, obhájit si výsledky své práce a v konečném důsledku přesvědčit rodiče o důležitosti vzdělání a zejména pak vzdělávání ve zdravém duchu pro jejich potomstvo. Ani po skončení vyučování však nebyla jeho práce hotova, jako všeobecně vzdělaný a povolání odborník měl učitel být jedním z center tamější komunity, zasazovat se o lepší podmínky pro zdravější trávení volného času, představovat společenství i jiné alternativy možného způsobu života, a především jít sám příkladem, být vzorem všestranně zdravé a rozvinuté tělesné i duševní stránky s množstvím osobních kvalit. Jedině tímto způsobem bylo v očích zastánců zdravé školy možno napravit již způsobené škody, překročit notné společenské a materiální rozdíly a zajistit budoucím generacím zdravé a podnětné prostředí pro jejich ideální rozvoj.

## 8 Eugenicko-eubiotická praxe

Poslední kapitolou této práce je pro úplnost doplnění příkladů z praxe zdravé školy, ač je těžiště jejího působení spíše v rovině teoretické, jelikož širší rozšíření nebylo z řady důvodů takové, jaké bylo původně zamýšleno. Nejprve je popsán úzký výběr zdravých výchovných aktivit na území Československa, následně jsou v další podkapitole představeny příklady eubiotických aktivit ze zahraničí, ze kterého četní naši autoři taktéž čerpali a mají tedy spojitost i s naší zdravou školou.

### 8.1 Hnutí zdravé školy v Československu

Hnutí zdravé školy se na našem území naplno etablovalo po vzniku první republiky, ač jisté myšlenky uzrávaly v hlavách reformátorů již po desetiletí, v novém svobodném státě však mohli konečně využít rozšířených možností a také volání široké veřejnosti po návrzích nové, národně orientované školy.

Za nejvýraznější postavy tohoto proudu lze považovat S. Růžičku a jeho nástupce E. Štorcha, které lze označit za duchovní otce hnutí, dále pak V. Rohleňu pro jeho propagaci škol v přírodě, nebo také A.B. Svojsíka za své záslužné aktivity v rámci českého skautingu.

Prvním počinem z eubiotické praxe bylo zamýšlené a detailně připravované založení osady Růžičkov, která se měla rozkládat v pražské Troji. Pozemky byly k dispozici československému státu darem od velkostatkáře A. Svobody, který je k příležitosti významného jubilea prezidenta T.G. Masaryka věnoval roku 1922 pod příslibem zřízení společensky prospěšného ústavu pro děti a mládež. Jak ve svém článku píše T. Vojtko (2011), i přes dlouhodobé jednání několika ministerstev s vedením města Prahy nedošlo k rozhodnutí o smysluplném využití této příležitosti, jelikož o prostory nebyl velký zájem. S. Růžička a E. Štorch tedy počali s plánováním eubiotické osady nazvané po svém zakladateli Růžičkov, v jejímž prostředí by se nacházelo několik školních objektů pro děti a mládež všech věkových kategorií a mnoha specifických potřeb, a kde by se uplatnily všechny eubioticko-eugenické principy, kupříkladu dostatečný pohyb na slunci a nezávadném vzduchu, přiměřený přísun zdravé a vyvážené stravy, smysluplná, účelná, avšak nepřetěžující práce a celkově hygienické prostředí ke komplexní relaxaci organismu. Osada by vedle školních zařízení disponovala i

ubytovacími kapacitami pro děti, jejich učitele i přítomný lékařský personál, za účelem maximalizace nápravného a preventivního účinku. Plány eubiotické osady Růžičkov se však i přes pětileté plánování nikdy neuskutečnily, neboť Ministerstvo školství roku 1930 oznámilo nesouhlas s přidělením pozemků a tímto tedy celý pokus skončil nezdarem. Pozitivním výsledkem však byla alespoň přesná koncepce praktického a pedagogického fungování společenství, která byla dále využita E. Štorchem při jeho dalších eubioticko-eugenických pokusech.

Další, tentokrát lépe vydařenou aktivitou v rámci zdravé školy bylo založení Dětské farmy E. Štorchem roku 1926. Sám Štorch může jako osobnost sloužit za příklad nesmírně obětavého a zapáleného přístupu ve věci podpory dětského zdraví a respektu k přirozeným dětským potřebám, který patrně pramenil z jeho raného pedagogického působení na chudých periferiích, kde byl svědkem opravdové bídy a jejího silně negativního vlivu na zdraví a blaho těch nejmenších. Pro realizaci Dětské farmy tedy z důvodu absence větší státní podpory či sponzorů prodal svoje celoživotní archeologické sbírky a následně si pronajal severní část Libeňského ostrova v Praze, kde následně opět vlastními silami s pomocí svých žáků ze školy v Jindřišské ulici postupně budoval nejprve sklad vybavení, hlavní budovu s kancelářským zázemím, a nakonec zastřešený prostor pro výuku dětí v případě nepříznivého počasí, jinak bylo v plánu učit vždy venku. Jelikož byl stále zaměstnán jako učitel na škole běžného typu, musel vypracovat přesný rozvrh vyučovacích hodin pro svoji přírodní školu a spolupracovat s ostatními učiteli v případě nutnosti suplování jeho hodin, což činilo Dětskou farmu méně volnou a spontánní, nicméně i tak slavila úspěchy, někteří jeho kolegové se dokonce časem rozhodli pro vyučování venku a docházeli tedy na Farmu učit také. Jak popsal ve své publikaci *Dětská farma* (1929), základem výchovy a vyučování byl blízký styk s přírodou, trénování těla pomocí otužování, neškolské pojetí tělesné výchovy, která probíhala četnými hrami ve vodě, na hřišti a mezi stromy, lehká tělesná práce a upevňování dobrých a blízkých vztahů v rovině učitel-žák i žák-skupina vrstevníků. Učitel měl být na Farmě schopen podnikat všechny aktivity společně se žáky, neměl mezi nimi být výrazný odstup. Rozvrhově se všechny těžší předměty koncentrovaly do ranních hodin, kdy byli ještě žáci odpočatí a připravení na nabývání vědomostí, odpoledne následovaly slíbené volnější aktivity v přírodě, které zároveň sloužily jako kompenzace vyvinutého duševního úsilí a relaxace. Štorch své pedagogické počínání rovněž pravidelně konzultoval s ostatními učiteli a lékaři, což dokazuje na jeho ochotný a otevřený přístup, na Farmu také zval různé odborníky, kterým byl schopen demonstrovat výsledky své práce. Největší poctou pak byla pro zdejší komunitu návštěva

T.G. Masaryka, které eubiotické aktivity velice podporoval a byl jedním z mála přispěvatelů. E.Štorch takto fungování Dětské farmy udržel úctyhodných osm let, během kterých musel úřadům dokládat četná potvrzení a důkazy o prospěšné činnosti školy v přírodě, definitivní konec pak nastal roku 1934, kdy bylo rozhodnuto o jiném využití libeňských pozemků a vydáno rozhodnutí o bezpodmínečném vyklizení prostor do konce roku. Štorch tuto skutečnost nesl pochopitelně velice těžce, neboť nabyl dojmu, že v takovém prostředí nemá žádná reforma zdravější školy šanci na úspěch a všechny snahy jsou tudíž zbytečné. I přes neveselý konec jeho eubiotických pokusů měly jeho aktivity mimořádný přesah, jelikož inspirovaly nejenom soudobé generace reformátorů, ale byly prospěšné i pro budoucí myšlení o zdravé výchově a návratu k přirozenému způsobu života. Dalo by se dokonce říci, že Štorchův odkaz v Libni stále žije, a to ve formě veřejné venkovní učebny nazvané stejně jako učebna původní Dětská farma, která si velice cení jeho aktivit a nasazení a je dle webových stránek v současnosti k dispozici jak školám, tak i aktivitám různých spolků.

Za pozornost stojí taktéž záslužná činnost V. Rohleny, který neúnavně šířil myšlenku o prospěšnosti dlouhodobých pobytů na školách v přírodě, zejména pro děti s podlomeným zdravím, jejichž fyzický stav se během těchto setrvání v těsném kontaktu s přírodou, čerstvým vzduchem a klidem prokazatelně zlepšoval. Ve své publikaci Školy v přírodě (1928) popsal své zkušenosti s těmito pobyty ze zahraničí a na tomto základu vypracoval systém doporučení, jak by takovéto aktivity měly vypadat. Předností škol v přírodě byla jejich provázanost s vyučovacím obsahem, který mohl zůstat beze změny případně jen upraven na základě podmínek prostředí, což v případě feriálních osad, které sice nabízely několikaměsíční pobyt v hygienicky vhodném zázemí, ale zato bez patřičného pedagogického dosahu, nebylo proveditelné. Cení si též úlohy skautingu, který umožňoval pravidelný kontakt se světem kolem nás i městským dětem, které by se jinak do přírody snadno nepodívaly, na druhou stranu vidí i v tomto případě jeho roli ve srovnání se školami v přírodě jako spíše doplňkovou.

S tématem skautingu souvisí v československém prostředí poměrně dlouhá řada jmen, za jednoho z nejvýznamnějších příznivců tohoto volnočasového sdružení lze považovat A.B. Svojsíka, který byl původně učitelem tělocviku na jedné z pražských škol. Jelikož mu byla sympatická idea propojení tělesného utužování a rozvoje charakteru dětí a mládeže, vydal se ještě za starého politického režimu nejprve do Anglie, odkud skauting pochází, a následně do různých zemí Evropy, kde sledoval implementaci skautských myšlenek a jejich modifikaci na základě národních zvláštností. Poté uvedl nasbírané zkušenosti do praxe i na našem území,

přičemž své poznatky shrnul do publikace *Základy junáctví* (1991), ve které předkládá hlavní principy skautského programu, které lze označit za v podstatě identické se zásadami zdravé školy, jelikož také zdůrazňuje nutný návrat k přírodě, dostatek čerstvého vzduchu a pobytu na slunci, potřebu změny na poli tělesné výchovy pro větší kontakt s dětským prostředím, nebo také podporu dětské kreativity při řešení nejrůznějších překážek. V programu taktéž předkládá význam vlastenectví a dobrého vztahu k domácímu prostředí, stejně jako radí v dětech probouzet potřebu svobody a samočinnosti. Za dobu trvání první republiky lze pak sledovat velké rozšíření junáctví, které se postupně zdokonalovalo jak svým programem, tak také systémem zkoušek a rozdělení do skupin dle zkušeností a dosažených výsledků. Přestože se nikdy nejednalo o školní ústav se stabilní výukou běžných předmětů, nelze hnutí junáctví upřít důležitý výchovný i vzdělávací význam, kdy byly děti obou pohlaví učeny na základě svých prožitků a zkušeností a mravně vedeny skrze vynikající příklad starších kamarádů a obětavých vedoucích. I přes několik markantních politických změn se skauting dodnes těší velké oblibě a má stále pozitivní výchovný přesah.

## 8.2 Hnutí zdravé školy v zahraničí

Ač se českoslovenští reformátoři snažili vytvořit novou zdravou školu primárně na podkladu své vlastní myšlenkové základny, popřípadě inspirací z národní pedagogické minulosti, hnutí návratu k přirozenému způsobu života bylo v zahraničí vlivem historicko-politického pozadí v mnohém napřed a naši autoři se tedy v mnohém inspirovali také za hranicemi.

I přes počáteční nevráživost ke všemu rakouskému a německému došlo během pár let k vyrovnání vztahů, a právě německé pokusné a volné školy byly jedním z největších zdrojů inspirace. V pedagogickém tisku se lze pravidelně setkávat s popisem jejich utěšených podmínek a dobré podpory úřadů, což mělo za následek jejich rychlé rozšíření v německy mluvících zemích. O. Kádner například ve své knize *Vývoj a dnešní soustava školství* (1931) zmiňuje první školu lesního typu v Charlottenburgu blízko Berlína, kde vedle ideálních hygienických podmínek probíhalo všechno vyučování ve volné přírodě, dokonce byly podmínkám návratu k přirozenému polozemědělskému způsobu života přizpůsobeny i ložnice a děti tedy mohly za vyhovujících podmínek trávit ve venkovním prostředí opravdu naprostou většinu času. Dalším příkladem je volná škola v Hamburku, která byla umístěna do těsné blízkosti moře, a kromě svého pedagogického vlivu léčila mořským vzduchem, což bylo

zvláště výhodné pro děti trpícími neduživostí, chabou tělesnou konstitucí či jinými rizikovými znaky pro budoucí rozvoj tuberkulózy a jiných vážných onemocnění.

Velká Británie byla vzorem jak z důvodu založení a praktikování skautingu a původu mnoha vědců odkazujících na zákony dědičnosti a eugeniky, ale také pro svoji výstavbu hygienicky ceněných budov, které mohly sloužit za vzor kontinentální Evropě. Domky byly vhodně typizované pro průměrné rodiny, které si nemohly dovolit vynaložit za bydlení větší finanční obnos, přesto však dokázaly poskytnout dostatečný počet pokojů, oddělení hygienických zón obydlí, a dokonce i dostatek půdy kolem stavení, která mohla sloužit jak k dětským hrám, tak také jako dobré zázemí pro ruční a tělesné práce rodičů na čerstvém vzduchu, což bylo vysoce ceněné. Britská architektura byla na dobré úrovni i co se týče plánování četných parků a hájů kolem rezidenčních čtvrtí, které tudíž poskytovaly dětem i mládeži dostatečný prostor ke zdravému trávení volného času.

Posledním evropským notně zmiňovaným příkladem implementace idejí zdravé školy je Skandinávie, nejvíce Švédské království. Zde byla oceňována skvělá úroveň tělesné výchovy ve spojení se zdravovědou, stejně jako perfektně propracovaná soustava ručních prací, jež rozvíjela jak zručnost pro hospodářský užitek země, tak také učila žáky pracovním principům, samostatnosti, houževnatosti a vynalézavosti. Zajímavým úkazem bylo také přetrvávající úzké spojení s přírodou, které v drsnějších podmínkách severu ještě nestačila civilizace tak docela poškodit, proto bylo mnoho zásad přirozeného učení či učení se zdravému způsobu života, které se zde hlásaly, pro tamní obyvatelé v této době zcela přirozené, což poskytovalo možnost načerpání inspirace a poznatků přímo u neporušeného, bezvadného zdroje.

Celkově se dá říci, že myšlenky zdravé školy prostupovaly v období dvacátých a třicátých let celou Evropou, přičemž Československo se svými vzdělanými, nadšenými a ochotnými odborníky i učiteli rozhodně drželo v pedagogické diskuzi s vyspělými zeměmi krok.

## Závěr

Předmětem této diplomové práce bylo zkoumání proudu zdravé školy na stránkách pedagogických časopisů, které vyšly v období první československé republiky, tedy v období 1918-1938.

Nejdříve bylo představeno kulturně-historické pozadí, na kterém se odehrávala tehdejší pedagogická diskuse, následně byly prezentovány nejvýraznější reformní směry v československé pedagogice, kam se řadilo i hnutí zdravé školy.

Za účelem lepšího pochopení a náhledu do tématu byly ještě před popisem konkrétních myšlenek objevujících se v pedagogickém tisku vytyčeny základní pilíře, na kterých bylo celé hnutí od počátku vystavěno a na podkladě kterého se následně přidávaly pedagogické principy, metody a ideje zdravé školy.

Po popisu zvolené metodologie této práce následoval již samotný chronologický přehled témat zdravé školy v časopisu Pedagogické rozhledy, který byl z role svého primárního zdroje členěn na menší úseky a průběžně shrnován. Poté bylo navázáno časopisem Komenský jako druhým, doplňujícím zdrojem referujícím spíše o praktické implementaci určitých aspektů zdravého školství.

V závěru práce je zahrnuta analýza nejdůležitějších stanovisek a požadavků zdravé školy co se obecné výchovy i jednotlivých předmětů týče, následovaná shrnutím eubioticko-eugenické praxe v Československu i v zahraničí.

Základní cíle práce, tedy popsání a analýza pedagogických myšlenek spadajících do ideového rámce zdravé školy, stejně jako charakteristika uplatnění jejích určitých principů v praktickém školském životě, byly postupně naplněny. Výsledkem je tedy komplexní zpráva o pedagogických reformních snahách mnoha autorů-učitelů napříč dvěma periodiky v postupující době první republiky.

Mezi limity práce se řadí počet analyzovaných časopisů a přirozeně též redakční výběr publikovaných článků.

Téma nabízí několik možností dalšího rozšíření, například zahrnutí většího počtu pedagogických časopisů, popřípadě začlenění perspektivy časopisů zaměřených medicínsky, tělovýchovně či kupříkladu směrem k sociální práci. Možné je taktéž sledovat vývoj zdravé

školy v době předešlé či následující, stejně jako porovnat ohlas těchto reformních tendencí i se zahraničním tiskem, kupříkladu německým či anglickým, který o tématu taktéž hojně publikoval.

## Seznam použité literatury

### Knižní zdroje:

Brožek, A. (1922). *Zušlechtění Lidstva: (Eugenika)*. Topič.

Dvořáková, M., Zdeněk, K., Ivana, T., & Růžena, V. (2014). *Základní učebnice pedagogiky*. Grada.

Ferrière, A. (1931). *Přetvořme školu!: Výzva rodičům a úřadům*. Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských ; Dědictví Komenského.

Hála, J. (1936). *Zdravá škola*. Dědictví Komenského.

Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů: 610 Hesel*. Grada.

Kádner, O. (1931). *Vývoj a dnešní soustava školství*. Sfinx Bohumil Janda.

Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.

Křivánek, J. (1924). *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním Školství v republice Československé*. Nákladem Ústředního spolku učitelského na Moravě v Brně.

Paulová-Růžičková, E. (1931). *Za Kulturou Eubiotickou*. Čsl. eubiotická společnost : Rada obrodných organisací.

Pelc, H. J. (1937). *Sociální lékařství*. Melantrich.

Rohlena, V. (1928). *Školy v přírodě*. nákladem vlastním.

Růžička, S. (1922). *Základy národního zdravotnictví: spása lidské společnosti v návratu ke přirozenému základu: Životu rodiny a soužití s přírodou : hygienická stránka problému správné organisace lidské společnosti*. Bursík a Kohout.

Růžička, S. (1926). *Eubiotika*. Akademia.

Šarníková, G. (2022). *Dějiny Filozofie výchovy*. Grada.

Šíma, J. (1934). *Výchova a sociální eubiotika: Črta z užití sociologie výchovy*. Vlastním nákladem.

Štorch, E. (1929). *Dětská Farma*. Nákladem Dědictví Komenského.

Svojsík, A.B. (1991). *Základy junáctví*. Merkur ve spolupráci s Junáckou edicí Ústřední rady Českého Junáka.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika Pro Učitele*. Grada.

### Archivní časopisecké zdroje:

Komenský: Časopis pro učitele základní školy. (1920-1921). Říšský svaz učitelstva škol obecných v RČS a Československá obec učitelská v Praze.

Komenský: Časopis pro učitele základní školy. (1925-1926). Říšský svaz učitelstva škol obecných v RČS a Československá obec učitelská v Praze.

Komenský: Časopis pro učitele základní školy. (1927-1928). Říšský svaz učitelstva škol obecných v RČS a Československá obec učitelská v Praze.

Komenský: Časopis pro učitele základní školy. (1931-1931). Říšský svaz učitelstva škol obecných v RČS a Československá obec učitelská v Praze.

Komenský: Časopis pro učitele základní školy. (1932-1933). Říšský svaz učitelstva škol obecných v RČS a Československá obec učitelská v Praze.

Komenský: Časopis pro učitele základní školy. (1933-1934). Říšský svaz učitelstva škol obecných v RČS a Československá obec učitelská v Praze.

Komenský: Časopis pro učitele základní školy. (1936-1937). Říšský svaz učitelstva škol obecných v RČS a Československá obec učitelská v Praze.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách. (1918). Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách. (1919). Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách. (1920). Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách. (1921). Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách. (1922). Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelských v Čechách. (1923). Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1924). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1925). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1926). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1927). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1928). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1929). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1930). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1931). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

Pedagogické rozhledy: věstník literárního a pedagogického odboru při Ústředním spolku jednot učitelů v Čechách. (1932). Ústřední spolek jednot učitelů v Čechách.

### Elektronické články a studie:

Janko, J. (2000). Na pomezí života a společnosti: Biologismus v pokusech o regulativní zásahy do přirozenosti člověka a do lidské pospolitosti. *Lidé města*, 2(2/4), 12-35.

Kasper, T. (2019). Cesta k reformě školy: Historicko-systematický pohled na příkladu meziválečné pedagogické diskuse. *Pedagogika*, 69(3).

Sup, J. (1997). Činnostní pedagogika a její teoretické zázemí. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*, 46(U2), 91-108

Svatoš, T. (2002). Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu. *DOLEŽALOVÁ, J. a LAŠEK, J. Vybraná témata z pedagogiky a psychologie. Sborník. Králové: Gaudeamus*, 5-22.

VOJTKO, T. (2005) Příroda – zdraví – škola. Růžičkova eubiotika jako východisko Štorchovy reformy meziválečného československého školství. České zdravotnictví vize a skutečnost. Složitě peripetie od plánů k realizaci. S. 55-64 Praha: Karolinum

Vojtko, T. (2007). K Herbartově pedagogice, domácímu pedagogickému reformnímu hnutí a nápravné pedagogice.

Vojtko, T. (2011). „Nové město, nová generace, naděje pro společnost“, aneb úsilí o vybudování osady Růžičkov v Praze Troji (1925–1930). *Lidé města*, 13(3), 443-465.

### Webové stránky:

*Dětská Farma.* – Veřejná venkovní učebna. (n.d.). <https://detskafarma.cz/>