

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Jana Kurbelová

Individualizácia vyučovania – školská reforma 30. rokov v ČSR

The individualization of teaching – the school reform of the thirties in the
Czechoslovak Republic

Praha 2013

Vedúci práce: doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Pod'akovanie

Ďakujem doc. PhDr. Růženě Váňové, CSc. za odborné vedenie mojej diplomovej práce, za jej cenné námety a pripomienky. Moje pod'akovanie patrí i pracovníčkam Pedagogickej knižnice J. A. Komenského za ich ochotný a láskavý prístup k čitateľom.

Prehlásenie

Prehlasujem, že som diplomovú prácu s názvom *Individualizácia vyučovania – školská reforma 30. rokov v ČSR* vypracovala samostatne, výhradne s použitím citovanej literatúry a že práca nebola využitá v rámci iného vysokoškolského štúdia, či k získaniu iného alebo rovnakého titulu.

V Prahe dňa:

Podpis:

ABSTRAKT

Kurbelová, Jana: Individualizácia vyučovania – školská reforma 30. rokov v ČSR. Diplomová práca, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky, 2013. 78 s. (vrátane príloh). Vedúci diplomovej práce: doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc.

Diplomová práca sa zameriava na školskú reformu v 30. rokoch v Československu pod vedením Václava Příhody. Podrobne rozpracováva Příhodovo nové pojmie školy, v centre ktorého stojí predovšetkým individualizácia vyučovania. Práca si kladie za cieľ podrobne analyzovať zavádzanie individualizácie do vyučovania a to po stránke teoretickej i praktickej. V rovine teoretickej ide o popis a analýzu Příhodovho návrhu jednotnej vnútorne diferencovanej školy rešpektujúcej žiakovu individualitu. Praktickú rovinu predstavujú závery a zistenia vychádzajúce z pokusnej práce reformných škôl overujúcich teoretické zásady individualizácie vyučovania v praxi. Práca má historicko-didaktický charakter.

Kľúčové slová

individualizácia vyučovania, individualizmus, kolektivismus, diferenciacia, samoučenie, Daltonský plán, Václav Příhoda, školská reforma, pokusné školy, 1918 – 1938

ABSTRACT

Kurbeľová, Jana: The individualization of teaching – the school reform of the thirties in the Czechoslovak Republic. Diploma work, Charles University in Prague, Faculty of Arts, Department of Pedagogy, 2013. 78 pages (include insets). The consultant of diploma work: doc. PhDr. Ruřena Váňová, CSc.

The diploma work is primarily focused on the school system reform in 1930s' in Czechoslovakia led by Václav Příhoda. It detaily elaborates a Příhoda's new method of teaching, especially the individual approach to a teacher- pupil relationship. The goal of this diploma work is to analyse the individual approach implementation in detail on a theoretical and practical level. In theory, it is a description and an analysis of the Příhoda's method of the unitary and internally differentiated education with a respect to pupil's individuality. The practical level is represented by conclusions coming from the experimental work focused on theoretical rules in praxis application, provided by reformational schools. The diploma work has a historical and didactic meaning.

Key words

individualization of teaching, individualization, collectivism, differentiation, self-education, Dalton plan, Vaclav Prihoda, school reform, experimental schools, 1918-1938

OBSAH

Úvod	8
1 Historicko-spoločenský kontext reformnej pedagogiky v ČSR v období prvej republiky (1918 – 1938).....	9
1.1 Obdobie individuálnych pedagogických pokusov dvadsiatych rokov	10
1.2 „Příhodovská“ reforma tridsiatych rokov	12
2 Václav Příhoda – osobnosť stojaca na čele reformného hnutia 30. rokov	14
2.1 Život a dielo Václava Příhody.....	14
2.2 Václav Příhoda ako školský reformátor	18
2.3 Příhodov plán jednotnej školy.....	21
3 Individualizácia vyučovania	24
3.1 Vymedzenie základných pojmov	24
3.1.1 Individualizácia vyučovania.....	24
3.1.2 Individualizmus verzus kolektivismus.....	25
3.1.3 Individualizácia vo vyučovaní verzus individualizácia vo výchove	27
3.1.4 Individualizácia verzus diferenciacia.....	27
3.2 Individualizácia vyučovania – „pre a proti“	29
3.2.1 Výhody individualizovaného vyučovania.....	29
3.2.2 Individualizácia vyučovania – „druhá strana mince“	31
3.3 Samoučenie ako jedna z foriem individualizovaného učenia	33
3.4 Daltonský plán – individualizácia vyučovania v praxi	34
3.5 Individualizácia vyučovania „včera a dnes“	35

3.5.1	Individuálna a individualizovaná výuka v dejinách pedagogiky	35
3.5.2	Súčasná podoba individualizácie vyučovania	43
4	Pokusné školy v 30. rokoch v ČSR založené na princípe individualizácie	45
4.1	Pražské pokusné reformné školy.....	46
4.1.1	Podporná trieda na pokusnej škole v Prahe - Nuslích.....	48
4.1.2	Daltonský plán na pokusnej škole v Prahe - Michli.....	49
4.2	Bakovský pokus Ľudmily Žofkovej.....	52
4.3	Pokusné školy v Zlíne	53
	Záver	59
	Zoznam použitej literatúry	61
	Zoznam príloh.....	66

Úvod

V zamyslení sa nad tradičnou a súčasnou školou sa nám vybavuje celá rada odlišností, či už v prístupe k žiakom, v organizácii vzdelávania alebo v učebných metódach. Tieto odlišnosti by sa dali zhrnúť pod jednu zásadnú zmenu, ktorú predstavuje individualizácia vzdelávania alebo inak povedané, prispôsobovanie školy žiakovi. Cieľom súčasnej školy už nie je vzdelanosť ako taká. Už nejde ani tak o poznatky a vedomosti ako tomu bolo predtým. Samotné poznatky predstavujú viac menej už len prostriedok k tomu, aby sa zo žiaka stala rozvinutá osobnosť schopná samostatne jednať, riešiť problémy, niesť zodpovednosť za vlastné činy a rozhodnutia. Táto zmena pochopiteľne nenastala zo dňa na deň. Podoba dnešnej individualizácie v prostredí školy je výsledkom dlhodobého procesu, ktorý sa na našom území začal formovať v prvej polovici dvadsiateho storočia.

Cieľom práce je podrobne analyzovať zrod individualizácie vyučovania v českých a slovenských školách, za ktorým stojí najmä vedúca osobnosť reformného hnutia v 30. rokoch, Václav Příhoda.

Práca je mimo úvod a záver členená do štyroch častí. Prvá časť pojednáva o charaktere obdobia, v ktorom sa reformné myšlienky formujú. Ako vstupná kapitola má čitateľa vtiahnuť do danej problematiky a ozrejmiť okolnosti začínajúcej premeny tradičnej školy v školu novú. Druhá kapitola práce je venovaná osobe, ktorá má snáď najväčšiu zásluhu na tom, že sa nové princípy školy stali skutočnou realitou a to v rovine teoretickej i praktickej. V rovine teoretickej máme na mysli podrobne rozpracovanú reformnú koncepciu, ktorá si získala priazeň verejnosti a vďaka tomu mohla vstúpiť i do praxe v podobe pokusných reformných škôl. Tretia kapitola objasňuje samotný predmet práce a to individualizáciu vyučovania. Tento pojem, resp. nový princíp, ktorý zásadne mení povahu vtedajšej školy, nehodnotíme a nepopisujeme len v rámci reformnej koncepcie 30. rokov. Ide nám o zachytenie celkového vývoja a postupného formovania „individualizácie“ od počiatku dejín pedagogiky až po súčasnosť. V poslednej kapitole hodnotíme prácu a výsledky pokusných škôl overujúcich princíp individualizácie vyučovania v praxi.

1 Historicko-spoločenský kontext reformnej pedagogiky v ČSR v období prvej republiky (1918 – 1938)

Dvadsiate storočie predstavuje relatívne mladé obdobie z našej histórie a predsa nie je jednoduché charakterizovať ho a to zvlášť ako jeden celok. V dôsledku politických okolností sa dvadsiate storočie člení do niekoľkých období. Medzivojnové obdobie, nazývané i ako obdobie prvej republiky, patrí bezpochyby k tým svetlejším. Čo zamýšľame pod pojmom „svetlejším“ považujeme za dôležité objasniť. Túto dobu možno označiť za svetlejšiu len v prípade, že ju vnímame ako „prestávku“ medzi dvoma naozaj čiernymi obdobiami, ktoré ju časovo ohraničujú. Doba, ktorá nastala po skončení prvej svetovej vojny bola nepochybne zložitá. Na jednej strane mohla prísť akási úľava, že sa to veľké zlo, ktoré trápilo a vyčerpávalo ľudí niekoľko rokov skončilo. Na strane druhej, otriasť sa z toho čo bolo a postaviť sa opäť na vlastné nohy, ako jednotlivec i ako spoločnosť, nebolo vôbec jednoduché. Pre lepšie pochopenie kontextu, v ktorom sa reformná pedagogika formovala, sa pokúsime túto dobu v krátkosti priblížiť.

V októbri roku 1918 definitívnym rozpadom Rakúsko-Uhorska vznikol samostatný československý štát. Spojenie Čechov a Slovákov bolo v podstate novinkou, pretože do tej doby spadal každý národ do inej štátnej sústavy (Česi do Predlitavska, Slováci boli súčasťou Uhorska). Prvým prezidentom bol Tomáš G. Masaryk (1850-1937), ktorý už počas vojny ako vedúci zahraničného odboja propagoval myšlienku samostatného štátu. Novinkou bola i skutočnosť, že sa stal štát demokratickou republikou. Nastala situácia, ktorá si vyžadovala podniknúť patričné kroky v rôznych oblastiach, ktoré dohromady tvoria identitu štátu. Budovať túto identitu bolo neľahké už len preto, že obyvateľstvo nového štátu tvorilo niekoľko národností, resp. menšín. Okrem Čechov a Slovákov žili na území nového štátu i Nemci, Maďari, Rusíni a Poliaci. Národnostná rôznorodosť bola spočiatku zdrojom napätia a menších konfliktov. K tomu sa pridružovali i hospodárske a finančné problémy. Hospodárstvo sa po vojne oživovalo len veľmi pomaly, šírila sa nezamestnanosť a inflácia. Vláda sa musela sústrediť na pozviechanie ekonomiky a preto nemohla vyčleňovať potrebné množstvo finančných prostriedkov na obyvateľov, ktorým vojna spôsobila značné ujmy. Avšak vojna spôsobila na ľudských životoch i ujmy nevyčísliteľné. Strata blízkych, istoty a bezpečia dokázu ľudskú bytosť postihnúť snád' najviac. Preto patrí veľký obdiv tým, ktorí sa podieľali na budovaní nového štátu, na pripravovaní reforiem v rôznych oblastiach. Tým, ktorí využili tento čas a prispeli tak rukou k dielu pri formovaní našej národnej identity.

Povojnová atmosféra nesúca sa v duchu samostatného demokratického štátu otvárala priestor i pre vybudovanie nového uceleného systému školstva, ktorý by zodpovedal aktuálnej koncepcii slobodného dieťaťa.

Reformne pedagogické pokusy učiteľov a vychovávateľov tohto obdobia sa v literatúre zvyknú rozdeľovať do dvoch etáp:

- 20. roky – obdobie individuálnych pedagogických pokusov
- 30. roky – tzv. príhodovská reforma

1.1 Obdobie individuálnych pedagogických pokusov dvadsiatych rokov

Začneme slovami K. Rýdla (1990, roč. XXXX, č. 17, s. 8): *„I přes všeobecně pociťovanou skutečnost, že dosavadní školství nebude stačit novým rozměrům samostatného státu a novým potřebám společnosti, nebyla provedena velkorysá reforma školství nejen u nás, ale ani jinde.“* Inak povedané, v prvých rokoch po vzniku prvej republiky k zásadným zmenám v školskom systéme nedošlo a preto zostali v platnosti školské zákony z obdobia Rakúsko-Uhorska.

V roku 1920 sa konal Prvý zjazd československého učiteľstva a priateľ školstva v oslobodenej vlasti, na ktorom sa pojednávalo o možných zmenách, ktoré by nahradili tradície a konzervativizmus dovedejšej rakúskej školskej sústavy. I napriek tomu, že zjazd potrebné zmeny nepriniesol, stoja myšlienky, ktoré boli predmetom pojednávania, za zmienku.

Všetci účastníci zjazdu v zásade propagovali Úlehlovo¹ pojmie voľnej školy, teda školu bez osnov, bez rozvrhu hodín, bez učebníc. Ďalej i jeho názor o potrebe prijať prvé ročníky školskej dochádzky za školu prípravnú, v ktorej by sa namiesto vyučovania rozvíjala osobnosť dieťaťa a to inými ako školskými prostriedkami. Účastníci sa zhodovali tiež v názore, že cieľom školskej práce tohto obdobia je vytvoriť dieťaťu podmienky pre získanie množstva dojmov a skúseností, ktoré sa vo vyšších ročníkoch môžu stať „látkou

¹ Jozef Úlehla bol priekopníkom tzv. voľnej školy. V duchu Rousseaua a Tolstého požadoval slobodný a harmonický rozvoj dieťaťa na základe sebvýchovy a samoučenia. Svoje myšlienky uplatňoval na pokusnej škole vo Viedni v rokoch 1911 – 1918. (Jüva, 2007, s. 78)

rozumového spracovania“ (Vrána). So školskými spôsobmi práce odporúčali začínať až od tretieho, prípadne štvrtého ročníku. V rade účastníkov sa našli ale i takí, ktorí boli za ponechanie učebných predmetov aj v počiatočných ročníkoch. Podstatu reformy videli zase v zavedení pracovných metód a v novom vzťahu medzi učiteľom a žiakmi. (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 98 – 102)

Dva roky od spomínaného zjazdu, v roku 1922, bol prijatý tzv. malý školský zákon. Tento prívlastok dostal preto, že zavádzal len nepatrné úpravy oproti tomu, čo sa žiadalo. Zaviedol osemročnú povinnú školskú dochádzku na území celej Československej republiky. Ďalej nové učebné predmety a to občiansku náuku a výchovu, ručné práce pre chlapcov a telocvik pre dievčatá. Zavádzal i postupné znižovanie počtu žiakov na jedného učiteľa (v školskom roku 1932/1933 sa malo dospieť k počtu šesťdesiat z pôvodných osemdesiat). (Váňová in Vališová, Kasíková, 2011, s. 79)

Hoci jednotlivých iniciátorov reformných pokusov tohto obdobia mnohé spájalo, nepodarilo sa sformulovať ucelený návrh školskej reformy pripravenej vstúpiť do praxe. Svatoš (s. 4) v tejto súvislosti uvádza: „*Práve se reformní pokusy z tohto období označují jako aktivity silných individualit.*“ Záznamy zachytávajúce prácu na pokusných školách z tohto obdobia sú len dôkazom uvedenej výpovede. Každý pokus odzrkadľoval viac menej osobné presvedčenie daného pedagóga. Mal buď vlastný program, alebo aspoň vlastný prístup k realizácii charakterizovaných východísk. Ako príklad uvádzame pokusnú pracovnú školu v Holešovicích, Dom detstva v Krnsku, Jedlinský pokus v Orlických horách, ďalej pokusy B. Hrejsové, F. Bakuleho, F. Mužika a iných.

Snahy uvedených učiteľov prispieť k reforme neboli v konečnom dôsledku verejnosťou ocenené. Boli považované za málo významné, pretože im chýbala ucelenosť a iné potrebné znaky pre reformu školského systému ako takého. I napriek tomu, že postupne zanikali, nemožno ich považovať za nedôležité z pohľadu dejín nášho školstva.

Konštatujeme, že jednotliví pokusníci nemali jednoduchú a úplne priaznivú situáciu. Na jednej strane to bola síce doba plná entuziazmu a túžby po zmene, ale na strane druhej, vynaložiť so slobodou, ktorá sa zrazu ponúkala, bolo niečo nové a to viac náročné. Navyše sa im nedostalo ani pomoci a pochopenia zo strany vlády a ministerstva, ktorých spoluúčasť je priam žiaduca pri budovaní takých zásadných zmien, aké boli potrebné.

1.2 „Příhodovská“ reforma tridsiatych rokov

V rámci hodnotenia prvého desaťročia od vzniku samostatnej Československej republiky nezostáva nič iné, len poznamenať, že učiteľstvo nemalo dôvod na nejaké veľké oslavy. Hoci snahy jednotlivcov boli často nemalé, za desať rokov sa nenašiel nikto taký, kto by obzvlášť výrazne, ako sa vraví, „vyčnieval z davu“ z pomedzi pokusníkov o školskú reformu a zaslúžil sa o nejakú výraznú zmenu.

S príchodom Václava Příhodu na pedagogickú scénu zmena konečne prišla. On ako prvý i v tejto neľahkej dobe prišiel s prepracovaným návrhom školskej reformy a priniesol tak nádej medzi sklamané učiteľstvo z dovedajších reformných pokusov. Tu je na mieste otázka: V čom sa tak líšil jeho návrh od tých ostatných, že zaznamenal medzi verejnosťou taký ohlas?

V zásade bol zástancom jednotnej vnútorne diferencovanej školy, ktorá prihliada na žiakovú individualitu a prirodzený vývoj. Jeho koncepcia mala v určitých veciach mnoho spoločného so spomínanou „voľnou školou“, ktorú sa snažili presadiť pokusníci pred ním. Hlavný rozdiel bol však v tom, že Příhodova koncepcia mala „pevný základ“. Čo pod týmto slovným spojením zamýšľame, budeme ozrejmovat' v ďalších častiach práce².

Za dôležité pokladáme poukázať na ďalšie významné osobnosti, Otokara Chlupa a Jana Uhra, ktoré majú taktiež zásluhu na budovaní školskej reformy v tomto období. Obaja sa ale s Příhodovou koncepciou školstva názorovo rozchádzajú.

Otokar Chlup (1875-1965) prežil najdlhšiu dobu svojho učiteľského pôsobenia v Brne. Bol na čele tzv. brnenského krídla reformnej pedagogiky, zatiaľ čo tzv. pražské krídlo bolo vedené Václavom Příhodom. (Svatoš, s. 7) Tieto „krídla“ sa vyprofilovali na základe vzájomných odlišností týchto osobností. Keď ich postavíme k sebe a začneme porovnávať, dospejeme k záveru, že ich spájalo viac menej iba jediné – obaja sa usilovali o prepracovanú reformu školstva. Všetko ostatné z nich robilo rivalov. Tak napríklad, Příhoda považoval pedagogiku za vedu prírodnú, zatiaľ čo pre Chlupa to bola veda výhradne duchovná. Příhoda bol viacej empirik a experimentátor. Chlup bol skôr pedagógom filozofujúcim, preto majú jeho práce najčastejšie podobu úvah i keď sú založené na bohatých skúsenostiach. Příhoda sa vypravil za oceán a stal sa z neho propagátor americkej školy, zatiaľ čo Chlup čerpal inšpiráciu prevažne z európskych vedeckých tradícií. Čo sa týka porovnania ich osobností, tak

² Vid' kapitola 2. 3. Příhodov plán jednotnej školy

Příhoda bol dobrý rečník upútavajúci poslucháčov svojimi improvizáciami. Naopak, Chlup si rád pripravoval svoje prednášky písomne a zaujal poslucháčov skôr obsahom ako formou svojho výkladu. A takto by sme mohli pokračovať i ďalej.

Chlupovo úsilie o koncepciu novej školy bolo v podstate anticipáciou školy socialistického typu. Usiloval o školu, ktorá by slúžila životu. Zastával názor, že obsah vzdelávania nemá mať akademický ráz a pripútať človeka len k úzkej profesii. Vzdelanie má byť v jeho pojatí všestranné. (Galla, Sedlář, 1988, s. 55) Medzi hlavné oblasti Chlupovho záujmu patrilo základné učivo a vzdelávací obsah. V tejto súvislosti hlásal, že deťom je potreba vyhovieť po stránke obsahu, preto je nevyhnutná redukcia učiva, ale i zmena v jeho usporiadaní. Mimo to venoval vo svojej práci veľkú pozornosť vzdelávaniu učiteľov. Ich vzdelanie považoval za kľúčové pre budúci vývoj školstva.

Tretie, menej známe pojetie predstavovali myšlienky Jána Uhra (1891-1942), ktorý nespadal ani do jednej z predchádzajúcich skupín. Možno ale zhodnotiť, že svojimi myšlienkami sa blížil viac k tzv. brnenskému krídlu. Navyše sa s úspechom pokúšal o funkčnú integráciu zahraničných skúseností s domácimi impulzmi. (Svatoš, s. 7)

Jan Uher sa ako vedúci *Reformného sboru pro národní školství ve Velké Praze*³ spolupodieľal na budovaní „Rámcového návrhu úpravy pražského školstva“. Tento návrh obsahoval východiská a ciele školy v novom demokratickom štáte a tiež vonkajšie a vnútorné podmienky úspešnosti práce školy. (Uhlířová, 2004, s. 36) Uher zastával názor, že aktivite sa dá naučiť len aktivitou a preto detská činnosť má nahradiť pasivitu, spontánnosť zase nútenosť a individualizácia doterajšiu hromadnosť. (Uhlířová, 2004, s. 114) Usiloval sa jednak o vonkajšiu reformu školy, teda o organizačné zmeny, ale tej má podľa neho predchádzať dostatočná príprava na tvorbe obsahov, cieľov a metód, teda reforma vnútorná. V jeho pojatí niesla škola prívlastok „činná“. V roku 1939 bol v boji proti fašizmu za zachovanie slobodnej školy uväznený a tri roky nato popravený.

³ *Reformní sbor pro národní školství ve Velké Praze* vznikol v roku 1928 na podnet Společného výboru učitelských organizací, zástupcov Školy vysokých studií pedagogických a Pedagogické jednoty J. A. Komenského. Jeho úlohou bolo sledovať reformné snahy v pražskom školstve a ďalej ich usmerňovať. (Uhlířová, 2004, s. 36)

2 Václav Příhoda – osobnosť stojaca na čele reformného hnutia 30. rokov

V tejto časti práce popíšeme život a najvýznamnejšie diela Václava Příhodu. Charakterizujeme jeho osobnosť, uvedieme zdroje inšpirácie pre jeho reformné návrhy a tiež jeho plán jednotnej školy. Priblíženie jeho životnej a profesijnej dráhy považujeme za dôležité pre lepší vhl'ad do danej problematiky a zároveň pre pochopenie mnohých súvislostí. Hoci je v centre nášho záujmu v porovnaní s jeho celoživotným dielom len zlomok jeho práce, princíp individualizácie vyučovania, nemožno sa mu venovať osobitne, bez uvedenia istých súvislostí.

2.1 Život a dielo Václava Příhody

Václav Příhoda sa narodil v roku 1889 v Sánech na Poděbradsku. Pochádzal z veľkej rodiny, z desiatich detí. Prvé tri roky školskej dochádzky mu bol učiteľom jeho otec, ktorý bol veľmi spravodlivým, láskavým a trpezlivým učiteľom. Nielen Václav, ale i ďalšie z detí sa aj vďaka nemu vydali učiteľskou cestou. V roku 1901 nastúpil Václav do reálneho a vyššieho gymnázia v Kolíne, kde vychodil len primu a sekundu, pretože sa spolu s rodinou presťahoval do Prahy. V Prahe nastúpil na reálne gymnázium na Smíchově, ktoré ale po troch rokoch vymenil za reálne gymnázium v Křemencové ulici v Prahe. Dôvodom bol konflikt s profesorom náboženstva. S nástupom na novú školu odišiel i z domova do učiteľského konviktu na Vyšehrade. (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 9 – 18)

V roku 1909, po úspešnej maturite s vyznamenaním, vstúpil do vojenskej služby. V tej zotrval len veľmi krátko a to zo zdravotných dôvodov (trpel astigmatizmom, tzv. poruchou videnia). Po necelom roku nastúpil na filozofickú fakultu v Prahe, kde študoval psychológiu u Františka Krejčího (1858-1834), pedagogiku u profesora Otakara Kádnera (1870-1936) a noetiku u profesora Masaryka. Jeho vlastným oborom však bola románska a germánska filológia. Okrem toho študoval i nemeckú a francúzsku literatúru. O rok nato odišiel do Štrasburgu na univerzitu cisára Viléma. Počas prázdnin podnikol cestu do Paríža, kde ochorel na ťažkú pľúcnu chorobu (tuberkulózu) a preto sa vrátil späť do Prahy. Zákernú chorobu sa mu podarilo úspešne prekonať. V roku 1914 zložil druhú štátnu skúšku, čím sa stal

spôsobilým vyučovať nemčinu a francúzštinu na vyšších reálnych školách. Pôsobil na reálnom gymnáziu v Prahe, v Slovanskej ulici, na reálke vo Vršovicích a v Českej Třebové. Hlavné filozofické rigorózum písal o Baruchovi Spinozovi (1632-1677). Túto štúdiu ale nedokončil, pretože po vzniku Československej republiky, v októbri roku 1918, ho naplno pohltila aktuálna situácia spojená s prevratom. Bola to doba, ktorá priamo provokovala k iniciatívnosti, k uplatneniu ľudí so zmyslom pre praktické využitie teoretického štúdia. Práve týmito charakteristikami, ako je i nevyčerpatel'ný optimizmus, snaha o stále zlepšovanie a zdokonaľovanie, Václav Příhoda disponoval. (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 18 – 22)

V roku 1919 začal Příhoda písať svoj pedagogický debut. Po roku odovzdal svoj rukopis Otokaru Chlupovi, aby sa postaral o jeho publikovanie. Avšak spis vyšiel až v roku 1925 a to pod názvom *Psychologický výběr vo výchově* s podtitulom *Pět kapitol filosofie středoškolské pedagogie*. Pre omeškané vydanie už spis nezasiahol priamo reformnú horúčku. Příhoda sa ale postaral o to, aby sa hlavné myšlienky jeho práce zverejnili už skôr v časopise *Národ* pod názvom *Reforma školy studijní* (1920). (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 23)

Po smrti manželky, v roku 1922 vycestoval Příhoda do Ameriky, do Chicaga. Pôsobil tu ako učiteľ na Harrisonovej strednej škole (*Harrison high-school*) a zároveň i sám študoval na univerzite Chicagské (*University of Chicago*). Zoznámil sa tu hlavne s experimentálnymi metódami a ich využitím v pedagogike a v psychológii. Neskôr si toto štúdium doplnil pobytom na univerzite vo Wisconsin (*University of Wisconsin*). Po dvoch rokoch sa vrátil na výzvu Otakara Kádnera späť do Prahy, aby sa habilitoval. Po obhajobe habilitačného spisu *Psychologie a hygiena zkoušky* (1924) bol menovaný za súkromného docenta pre didaktiku v pedagogickom seminári Filozofickej fakulty Univerzity Karlovej. Pobyt v jeho rodnej vlasti bol len veľmi krátky, pretože v roku 1925 odišiel opäť do Ameriky. Tu sa mu naplnilo jeho pranie študovať u najväčších amerických pedagógov a psychológov, ktorými boli John Dewey a Edward Thorndike. Práve táto skúsenosť má za následok, že sa Příhoda stal zástancom a obhajovateľom práve empirickej a exaktnej pedagogiky. (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 132)

Na americkej pôde vzniklo niekoľko jeho významných diel, z ktorých uvedieme napríklad štúdiu *Školské měření* (1926), v ktorej poukazuje na to, že doterajšie spôsoby skúšania a klasifikácie majú mnohé vady ako nepresnosť, subjektívnosť, nedokonalosť škály a podobne. Ďalej v publikácii *Psychologický výběr na školách amerických* (1927) popisuje mimo iné i základné opatrenia pre nadaných žiakov, ktorých odporúča zoskupovať do

zvláštnych tried, prípadne oddelení. V Amerike vznikli i jeho ďalšie dve významné publikácie a to preklad Thorndikovej *Osobitosti* (1926) a pokus *o biografii E. L. Thorndika* (nedokončené). Obe tieto publikácie sú prejavom úcty k dielu veľkého amerického pedagóga.

Po návrate z Ameriky, v roku 1926, sa jeho významným pôsobiskom stala *Škola vysokých štúdií pedagogických*⁴ v Prahe, kde prednášal svoje myšlienky skúseným učiteľom. Příhoda tu prezentoval úplne nové hľadiská na školskú reformu, ktorá bola svojim racionalizmom pravým opakom romantického pojatia myšlienky činnejšej školy dovtedy propagovanej. Preto musel spočiatku čeliť veľkému neporozumeniu. Všetky jeho publikácie boli založené na priamom vzťahu k školskej praxi, ale samotná školská prax ich nepoznala. Z toho dôvodu viedol i prednášky *Nové směry v didaktice* a *Úvod do pedagogie kvantitativní*. Pedagogikou kvantitatívnu označoval súbor pedagogických vied, ktorých fakty sú merateľné. Pedagogickou vedou nazýval zase všetky disciplíny, ktorých najväčším pojmom je výchova. (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 38)

Je namieste, že učiteľstvo spočiatku Příhodovým myšlienkam úplne nerozumelo a zároveň ich prevziať za vlastné ani nechcelo. Niektoré k nám totižto prišli veľmi predčasne. Napríklad v čase, keď bola u nás v popredí detská spontánnosť, výchova životom a prácou, hlásal Příhoda v problematike školského skúšania myšlienky, ktoré boli v rozpore s „voľnou školou“ u nás tak propagovanou. Starý spôsob skúšania založený na kvalitatívnom hodnotení žiaka považoval za nepresný a neobjektívny. Z toho dôvodu propagoval nahradiť ústny spôsob skúšania písomným testom. Veril, že mentálne javy možno merať tak ako hmotné. Prejavil sa tu Příhodov kvantitatívny pohľad na pedagogiku. Avšak ku kvantitatívnemu meraniu neodmysliteľne patria isté matematické znalosti, ktoré boli v učiteľskej vybavenosti tej doby postrádané.

Považujeme za potrebné vyzdvihnúť, že prednášky, ktoré Příhoda viedol na *Škole vysokých štúdií pedagogických* neboli založené len na teoretickej báze. Dával tu priestor i samotnej experimentálnej pedagogike. Účastníci seminára vykonávali rôzne šetrenia na vlastných školách, ktoré potom vyúsťovali do cenných diskusií. Cieľom Příhodu bolo viesť učiteľov k overovaniu teoretických zásad v praxi, pretože práve to je v práci učiteľa to najhodnotnejšie.

V oblasti didaktiky sa Příhoda venoval počiatočnému čítaniu. Spolu s manželmi Musilovými z Bratislavy spísal tzv. globálnu čítanku, ktorá vyšla v roku 1929 pod názvom

⁴ Škola vysokých štúdií pedagogických (ŠVSP) – vzdelávací orgán učiteľskej organizácie s názvom *Československá obec učiteľská*, ktorá bola založená na učiteľskom zjazde v roku 1920. (Váňová, 1995, s. 5)

První kniha. Nový šlabikár bol metodickým pojatím, spracovaním a obsahom úplnou novinkou v našej šlabikárovej literatúre. Autori v ňom uplatnili zásady z výskumu, ktorého cieľom bolo sledovať frekvenciu slov v piatich najpoužívanejších českých šlabikárov. Výsledkom bola stupnica päťdesiatich najčastejších slov a s ňou tvrdenie, že je možné merať úroveň obtiažnosti šlabikárov počtom slov a ich indexom opakovania. K *První knize* vyšla i rukoväť *Čtení v elementárce*, ktorá obsahovala teoretický výklad globálneho čítania a tiež cesty k jeho praktickému prevedeniu. (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 45)

V roku 1930 vydal Příhoda spis *Racionalisace školství*, ktorý predstavuje jedno z najväčších a najväzenejších diel v dejinách českej pedagogiky. Nakoľko je obsah tohto spisu pre prácu z časti východiskový, budeme sa mu venovať neskôr v samostatnej časti práce a pre zachovanie prehľadnosti budeme ďalej pokračovať v životopisných údajoch Václava Příhody.

Až do vypuknutia druhej svetovej vojny sa Příhoda naplno venoval presadzovaniu a realizácii svojich reformných myšlienok. Podieľal sa na zakladaní pokusných škôl, na ktorých sa jeho myšlienky uvádzali do praxe⁵. Vo svojich kruhoch sa nepochybne stal rešpektovanou a uznávanou osobnosťou.

Počas druhej svetovej vojny bol vyzvaný, aby sa podieľal na príprave školského programu v Peškově skupině domácího odboje⁶. V centre jeho záujmu bolo pojatie školy II. stupňa a tak v roku 1945 vydal spis s názvom *Idea školy druhého stupně*. Okrem toho podrobne rozpracoval i svoje pojatie vysokej školy v cennej štúdiu *Idea vysokého učení* (1945). Pozoruhodnou štúdiou o jednotnej, pracovnej a spoločenskej škole bola nepochybne i *Architektonika moderní školy* (1946). Bola určená predovšetkým architektom ako pedagogický podklad pre architektonické stvárnenie moderného komplexu škôl prvého až tretieho stupňa. (Váňová in Vališová a kol., 2004, s. 77)

Příhodova ukončil svoju pedagogickú dráhu v roku 1948, kedy vydal i posledný pedagogický spis s titulom *Myšlenka jednotné školy*. Váňová (in Vališová a kol., 2004, s. 77) uvádza: „*Příhoda prestal psát o školství, když zjistil, že nová politická konstelace znamená konec diskusí o podobě školy a školského systému, tedy i konec nadějí na změnu školství v duchu jeho pojetí.*“

Nástupom komunistického režimu Příhoda nedostáva ďalej šancu a priestor propagovať svoje reformné myšlienky o podobe jednotnej školy. Nová éra, ktorá nastúpila po

⁵ Vid' kapitola 4. Pokusné školy v 30. rokoch v ČSR založené na princípe individualizácie

⁶ Peškova skupina domácího odboje – ľavicovo orientovaná skupina, ktorá pripravovala školskú reformu v podobe jednotnej školy počas druhej svetovej vojny. (Váňová in. Vališová a kol., 2004, s. 77)

druhej svetovej vojne mala jasnú predstavu uniformnej školy, v ktorej Příhodov princíp individualizácie a diferenciacie rozhodne nefiguroval.

Příhoda sa zvyšné roky svojho života venoval naplno psychológii. V roku 1956 vydal učebný text *Úvod do pedagogické psychologie*, ktorý sa postupne rozrástol na štvorzväzkové dielo s názvom *Ontogeneze lidské psychiky*. Ide o dielo, ktoré sa zapísalo do dejín nielen českej ale i svetovej pedagogiky a psychológie. V roku 1966 mu bola udelená medaila J. A. Komenského za jeho celoživotnú prácu. V roku 1979 ako deväťdesiatročný zomrel.

Po spísaní i viac menej stručných Příhodových životopisných údajov si dovoľíme vyvodiť nasledovný záver. Václav Příhoda sa skutočne právom zapísal do dejín československého národa a to nielen ako reformátor, ale i ako človek. Človek, ktorý sa neustále posúval vo svojom myslení a vzdelaní ďalej a to s veľkým nadšením. Učil sa cudzím jazykom, podnikal cesty do ďalekej cudziny a následne to všetko dokázal zúročiť nielen pre seba, ale i pre iných. Takýto prístup k životu nám môže byť všetkým príkladom.

2.2 Václav Příhoda ako školský reformátor

Je Václav Příhoda naozaj školským reformátorom? A kto to vlastne reformátor je? Na tieto otázky si Stanislav Vrána (in Čondl, Vrána, 1939, s. 62) odpovedá stručným, ale výstižným opisom osoby reformátora. Uvádza, že je to človek, ktorý musí poznať do podrobnosti doterajší stav vecí, ktorá sa má opraviť, prebudovať a zmeniť k lepšiemu. Musí si určiť jej vady a nedostatky. Musí stanoviť, čo sa má zmeniť. Reformátor musí mať jasnú predstavu, ako bude vec vyzerat' po reforme. Musí si vypracovať čím začne, čo bude uskutočňovať a meniť najprv a čo potom. Ďalej si musí zaistiť potrebné prostriedky k prevádzaniu reformy. Musí tiež myslieť na spolupracovníkov a pomocníkov. Vrána ďalej konštatuje, že všetky tieto charakteristické znaky pre reformátora u Václava Příhodu nachádzame. Příhoda previedol podrobnú kritiku doterajšieho stavu školstva. Určil, čo sa musí zmeniť. Vypracoval úplný a detailný návrh školského systému. Sústredil okolo seba veľký počet spolupracovníkov. Dal podnet k zakladaniu pokusných škôl, na ktorých sa jeho návrh uskutočňoval. Vývoj reformy nespúšťal z očí a prikladal ruku k dielu všade, kde bolo potreba.

Vyššie uvedené potvrdzujú i mnohé výpovede Príhodových spolupracovníkov a žiakov na jeho adresu. Často ho označujú za človeka priateľského a s veľkou charizmou. Napríklad B. Pluhař (in Čondl, Vrána, 1939, s. 252) nazýva Príhodu mužom činu, ktorý dokázal čeliť útokom a vychádzal z nich ako víťaz. Mužom, ktorý disponoval rozsiahlymi vedomosťami, jazykovými znalosťami, rečníckou pohotovosťou a obratnosťou.

Václav Příhoda vydal od vzniku republiky celú radu pedagogických článkov a spisov, v ktorých predstavoval svoje myšlienky súvisiace so školskou reformou. Avšak samotný reformný proces zahájil v roku 1928 článkom *Jednotná škola: její možnosti dnes a zítra*, ktorý uverejnil v Školských reformách, roč. X. Ucelenú a podrobne rozpracovanú koncepciu školskej reformy predložil o dva roky neskôr vydaním spisu *Racionalisace školství. Funkcionální ogranisace školské soustavy*. Kniha je mimo úvod rozdelená na päť častí. V prvej sa pojednáva o školskej racionalizácii, v druhej o psychologických základoch školskej organizácie, tretia hovorí o diferenciacii školskej sústavy, štvrtá o organizácii školskej práce a záverečná, piata, rysuje obraz kultúrnej reorganizácie. (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 48) Spis *Racionalisace školství*, predstavuje podrobnú analýzu dovtedajšieho stavu školstva a návrhy na jeho prebudovanie, pričom výsledná má byť škola jednotná a zároveň vnútorne diferencovaná, pretože postupnou diferenciáciou sa dospieva k stále väčšej jednotnosti. (Příhoda, 1930, s. 171)

Ako prvé sa zameriame na nedostatky školskej sústavy, na ktoré Příhoda poukazoval. Negatívne hodnotil samotné pojmánie školy, teda skutočnosť, že škola mala pripravovať žiakov pre budúci život. Na pohľad to bola zásada správna. Avšak zvädzala pedagógov, aby vybrali učebný obsah so zreteľom na potreby a úlohy dospelých ľudí, bez ohľadu na záujem a prispôsobivosť detí. Škola sa tak stávala formálnou, papierovou, neživotnou a neprirodzenou. Jej hlavnými znakmi boli strnulosť, neohybnosť a administračný primitivizmus. Mládež slúžila školskému systému, podriaďovala sa mu. A pritom by to malo byť naopak, škola by sa mala prispôsobovať žiakom. (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 63)

Ďalšia kritika smerovala na spôsob výberu žiakov pre stredoškolské štúdium. Podľa Příhodu sa výber žiakov nedial sa na základe nadania a schopností, ako by to malo byť, ale bol to skôr výber sociálny. Deti zámožnejších rodičov a deti z miest, kde bola stredná škola, sa dostávali k štúdiu skôr, ako deti z chudobnejších vrstiev a z vidieka. Dôsledkom nesprávneho výberu býval často neúspech dieťaťa, vylúčenie, prepadnutie. Práve neúspech

bol podľa Příhodu veľkým spoločenským zlom. Škola teda nebrala ohľad na individuálne potreby žiakov. (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 64) Uvedené vystihuje Příhoda (1930, s. 103) myšlienkou: „*Není příčiny proč bychom nutili žáka nadaného pro jazykové vyučování do kreslení nebo do vyučování rukodělného. Naopak zase není příčiny, proč by se měl žák se zálibou pro praktické provádění nutit do dějepisu nebo do cizojazyčné výuky.*“

V súvislosti s prepadaním žiakov navrhoval Příhoda zmenu v systéme postupu žiakov z ročníka do ročníka. Bol za zrušenie školského roka, ktorý mal byť nahradený semestrovým systémom. Postup žiakov mal byť tak zaistený zvládnutím látky v jednotlivých učebných predmetoch a nie zvládnutím celého ročníka, respektíve všetkých vyučovacích predmetov. Išlo mu o to, aby žiak nemusel kvôli neprospechu v jednom predmete opakovať celý rok a teda i ďalšie predmety v ktorých prospel, čo by brzdilo jeho ďalší vývoj. (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 136) Inak povedané, jednotkou vzdelávania už nemal byť čas, ale učebná látka.

Příhoda tiež kritizoval školské ciele, ktoré boli stanovené pevne a pre všetkých žiakov. Deti sa učili vedomosti väčšinou naspamäť a z každého predmetu zvlášť, akoby mali platnosť len samy o sebe, bez nejakej vzťahovej dynamiky. Žiakovo myslenie, intuícia, nápady a vôbec aktívna činnosť sa nebrali v úvahu, nemali žiadny priestor. Učiteľ predkladal deťom hotové vedomosti. (Příhoda, 1936, s. 26) V rámci tejto kritiky Příhoda navrhoval nové pojmie školskej sústavy. Namiesto tohto mechanického systému staval organické pojmie vyučovania, ktoré zahŕňalo nasledovné: Každá školská situácia a každá žiakova reakcia má byť prirodzená. Základom pedagogického úsilia je zmena, rast, vývoj a dynamika. Medzi žiakom a učebnou látkou musí byť priamy vzťah. Vyučovanie je celistvým pochodom, pričom hlavnou podstatou vzdelávacieho procesu je individualizácia. Z uvedeného vyplýva, že škola má nielen pripravovať dieťa pre budúci život, ale sama má byť skutočným a plným životom, v ktorom si žiak rozvíja svoje schopnosti a pestuje mravné návyky. (Čondl in Čondl, Vrána, 1939, s. 65)

Příhoda (1936, s. 27) načrtol obraz dynamickej školy týmito slovami: „*V škole není pevných tříd, nýbrž škola se přeměňuje v odborné pracovny a v laboratoře, upravené podle potřeb rozmanitých činností. Nábytek není v pracovním systému pevný, nýbrž stoly a židle umožňují žákům volný pohyb.*“⁷ Ďalej uvádza, že „*v dynamické škole není jedině čítanky a jedině, vševládající učebnice. Literárního vzdělání získávají děti četbou ucelených děl,*

⁷ Vid' príloha 6: Ukážky z práce pokusných škôl – Zasadací poriadok počas školského roku na pokusnej škole v Nuslích (pracovňa počtov)

vzdělání věcného vlastním experimentem, vlastním pozorováním, zkušeností, vlastní informací a četbou odborných spisů. Nemůže tu vládnouti autorita jediného učitele, nýbrž žák má mnoho autorit, jejichž tvrzení přezkoumává. Cíle nejsou pevné ani uniformní, nýbrž mění se podle potřeb jednotlivých žáků.“

Ďalšou požiadavkou a predpokladom novej Příhodovej školy bola globalizácia učenia. Globalizácia znamená východisko z celku, zdôraznenie celistvosti a jednoty. V didaktike rozumel globálnym postupom vyučovanie v životnú celistvosť, ktorá nezdôrazňuje jednotlivé časti, prvky javu, ale zmysel celku. Pri takomto postupe vyučovania sa začína konkrétnym, celým javom, ktorý sa postupne diferencuje, pričom sa uplatňujú dominantné znaky. Tento postup sa zhoduje s vývojom dieťaťa, ktorý prebieha od celku k častiam a z nich k novému celku. (Příhoda, 1936, s. 41)

Příhoda požadoval i zmeny vo vnútornej školskej práci, a to v rámci pomeru žiaka k látke a k riešeniu pracovného problému. Bol toho názoru, že na miesto učebnej školy musí nastúpiť škola pracovná. Teda škola premýšľania, ktorej základnou metódou je aktívna reakcia na podnet, odpoveď na problém. Učenie má podľa neho začínať otázkou, problémom, pochybnosťou a spočívať v hľadaní odpovedí a samostatnom riešení problémov. (Příhoda, 1930, s. 352)

V zamyslení sa nad Příhodovou kritikou vtedajšieho stavu školstva a návrhov na jeho zmenu jasne súdiť, že žiakovu individualitu kládol na prvé miesto. Medzi riadkami, ale v mnohom i veľmi jasne cítiť, že jeho pojetie „novej školy“ je budované práve na princípe individualizácie vyučovania.

2.3 Příhodov plán jednotnej školy

Vychádzajúc zo spisu *Racionalisace školství* (1930, s. 253 – 278) uvádzame Příhodov plán jednotnej vnútorne diferencovanej školy:

Příhoda rozčlenil školskú sústavu vertikálne na školu I., II., III., a IV. stupňa, pričom každému stupňu prináleží rovnaký časový rozsah a to štyri roky, len I. stupeň zahrňuje päť rokov.

Škola I. stupňa je v prvých dvoch rokoch charakterizovaná celistvosťou vyučovania. Vyučovanie nie je ešte presne vymedzené ani časovo delené na vyučovacie hodiny. V ďalších rokoch I. stupňa sa práca môže organizovať do troch predmetov a to človek, práca a príroda. Všetci žiaci sa učia všetkému, ku kvantitatívnej diferenciacii ešte nedochádza. Zato kvalitatívna diferenciacia sa tu objavuje pri výbere učebnej látky a pri zostavovaní osnov. Psychologicky je to štádium predpubertálne (6 – 10/11 rok). Škola I. stupňa by nadväzovala na materskú školu, ktorá by bola jej povinným predstupňom.

V škole II. stupňa sa už ukazujú kvalitatívne i kvantitatívne odlišnosti v nadaní žiakov. Za prvé dva roky štúdia všeobecných predmetov sa ukáže žiakova snaha i povaha jeho schopností a v ďalších dvoch rokoch sa už žiak venuje len určitému predmetu. Tento stupeň školy nazýva „komenium“. Psychologicky je to štádium pubertálne (11 – 15 rok). Škola II. stupňa by zjednocovala nižšiu strednú školu a školu meštiansku.

Škola III. stupňa dá v prvých rokoch žiakom opäť všeobecné predmety, ale už na vyššej úrovni, aby vyskúšala ich schopnosti a smerovanie záľub a potrieb. Po šestnástom roku je už mladý človek schopný uvedomiť si svoju účasť na spoločenskej spolupráci. Každým rokom ho škola usmerňuje v jeho špecializácii alebo životnej práci. Podľa toho, kde končí žiakova dráha, dospievania. Táto škola na rozdiel od prvých dvoch stupňov, ktoré sú povinné pre všetkých žiakov, je školou výberovou (len pre nadaných žiakov). K nej sa radia pre ostatných žiakov školy odborné a pokračovacie. Nazýva ju „atheneum“ a je pre žiakov vo veku od 15 do 19 rokov.

Na škole IV. stupňa sa špecializácia žiakov dovŕšuje. Necháva na nich, aby si zvolili študijný obor, ktorý už je presne diferencovaný a úzko obmedzený.

Tento podrobne rozpracovaný návrh novej školy je dôkazom toho, že Příhoda prišiel so syntetickým obrazom celkovej školskej reformy, ktorá mala „pevný základ“. Práve v tom bol jeho návrh iný od tých predchádzajúcich.⁸

Příhoda vnášal „racionalizáciu“ nielen do vnútornej organizácie školy, ale i do vonkajšej. V článku *Racionalisace školních budov* (1930/1931, roč. XII., s. 162 – 171) spolu s Velvarkým uvádzajú štyri základné zložky racionalizácie školského staviteľstva a to účelnosť, úspornosť, typizáciu a konsolidáciu.

⁸ Nadväznosť na odpoveď otázky z kapitoly vyššie: V čom sa líšil Příhodov návrh od tých ostatných, že zaznamenal medzi verejnosťou taký ohlas?

Účelnosť, teda prispôsobenie školskej budovy jej cieľu, považujú za najvýznamnejšiu zásadu novej školskej architektúry. Zdôrazňujú, že premena učebnej školy v školu pracovnú nutne vyžaduje zmenu pôdorysu školy a to nielen v celkovej koncepcii, ale i v podrobnostiach a zariadení. Vystihujú to ich slová (1930/1931, roč. XII., s. 163): „*V pracovní škole není již učeben po každé stránce stejných, nýbrž jsou v ní skutečné pracovní a laboratoře, jejichž půdorys i vnitřní zařízení jsou podmíněny právě speciálním jejich účelem. Jinak vypravíme pracovnu pro zeměpis nežli pro vyučovací jazyk, jinak pro přírodovědu nežli pro dějepis.*“

Úspornosť považujú autori za druhý najdôležitejší racionalizačný činiteľ. Úsporu financií vidia najmä v rozumnom pôdoryse školy (využívajúci každý priestor) a vo vhodných, cenovo výhodných materiáloch.

Veľkú váhu pripisujú tiež typizácii školských budov, ktorá má zásluhu na znížení nákladov a v úspore času pri výstavbe. Okrem toho je typizácia školských budov výsledkom práce mnohých odborníkov a praktických overení. Jej cieľom je čo najviac vyhovieť potrebám vzdelávania i samotným žiakom. Túto zložku racionalizácie školského staviteľstva preberajú autori článku, Příhoda a Velvaský, predovšetkým zo zahraničných vzorov.

Poslednou, štvrtou, dôležitou zásadou je konsolidácia školstva. Tú má v rukách štát, ktorý by mal rozdeliť krajinu na „školské obvody“ tak, aby bolo rozmiestnenie školských budov čo najekonomickejšie.

Náčrt podoby školských budov I. a II. stupňa uvádzame pre ilustráciu v prílohách práce (prílohy 1 – 3).

3 Individualizácia vyučovania

Úvod tejto kapitoly začneme metaforou „One size doesn't fit all“⁹ použitou v knihe *Differentiated Instructional strategies* (Gayle H. Gregory a Carolyn M. Chapman). Uvedená metafora sa dnes často objavuje v rôznych súvislostiach, teda nielen v prostredí školy, ale i v politike, ekonomike a dokonca i v móde. Uvádzame ju, pretože dokole vystihuje podstatu nášho východiskového pojmu, ktorým je individualizácia vyučovania. Každý je iný, každému sedí niečo iné a tak je to i s učením – „musí byť šité každému na mieru“.

3.1 Vymedzenie základných pojmov

Vymedzenie základných pojmov a pojmov im príbuzných považujeme za kľúčové, pretože pojem „individualizácia“ predstavuje ťažisko našej práce. Keďže sa práca zameriava na dobu, kedy sa myšlienky individualizovať vyučovanie na našom území len rodia a postupne formujú, uvádzame pri objasňovaní jednotlivých pojmov i pohľady samotných aktérov reformných návrhov v 30. rokoch, predovšetkým Václava Příhody a Stanislava Velinského¹⁰.

3.1.1 Individualizácia vyučovania

Ako sme už vyššie uviedli, pod pojmom „individualizácia vyučovania“ rozumieme vyučovanie šité čo najviac na mieru jednotlivým žiakom. To znamená, že vo vyučovaní berieme na zreteľ osobnosti žiakov, ich možnosti, schopnosti a nadanie a na základe toho volíme učebné postupy a metódy. Vychádzame pritom zo základnej definície osobnosti, v ktorej sa pod pojmom individuum rozumie jedinečná neopakovateľná bytosť.

⁹ Preklad: „Jedna veľkosť nie je pre všetkých“

¹⁰ Stanislav Velinský (1899-1991) – jeden z najvýznamnejších predstaviteľov pedagogickej psychológie v medzivojnovom období, spolupracovník Václava Příhodu. Vo svojej práci sa orientoval predovšetkým na individuálne základy sociálnej pedagogiky, individualizáciu vyučovania a hodnotenie žiakov. (Cach, 1996, s. 24)

Osobnosť človeka sa skladá z niekoľkých zložiek. Medzi najčastejšie uvádzané zložky osobnostnej štruktúry patria vlastnosti osobnosti, rysy osobnosti, stavy osobnosti, skúsenostné obsahy, procesy a činnosti. Medzi vlastnosti osobnosti zaraďujeme konštitučné vlastnosti, temperament, schopnosti, motívy a postoje a voľné vlastnosti. (Helus, 1997, s. 31) Uvedené dokazuje, že žiadne dve bytosti, v našom zamýšľaní žiaci, nemôžu byť rovnaké a preto si vyžadujú individuálny prístup.

Tvorcovia školskej reformy v 30. rokoch otvárali cestu novému náhľadu na žiaka, do popredia sa dostávala práve jeho rôznorodá osobnosť. Uvedomovali si krivdu, ktorú páchal na žiakoch vtedajší školský systém, ktorý vnímal žiakov ako celok a nie ako jednotlivé osobnosti.

V tejto súvislosti Stanislav Velinský (1933, s. 15) uvádza: „*Děti nejsou jednotné v své vnitřní skladbě mysli. Ať vezmeme kterýkoliv rys jejich mysli a měříme jej, vždy shledáme mnohonásobné rozdíly mezi žactvem téhož věku. Jsou velké rozdíly v jednoduchých funkcích : paměti, pozornosti, vnímání, abstrakci, asociaci, i ve složitějších : logickém uvažování, citových hnutích, pracovním tempu atd. Jsou veliké rozdíly ve vývojové křivce různých dětí téže třídy, v růstu a funkcích orgánů, ba i ve složení tělesných tkání a krve. Jsou podstatné rozdíly mezi pohlavími a konečně jsou veliké osobní variace ve výkonnosti i téhož individua.*“ Ďalej konštatuje, že „*při takovýchto rozdílech je ilusorní, chceme-li všechny děti vychovávat podle jedné a téže šablony. Poněvadž rozdílů těch nelze odkliditi, neboť jsou vrozeny, musíme je respektovati, a o to právě se snaží individualisované učení.*“

3.1.2 Individualizmus verzus kolektivismus

Individualizmus a kolektivismus sú dva pojmy, ktoré stoja výhradne proti sebe. Individualizmus zdôrazňuje jedinca, individuum a osobnú svojráznosť. Kolektivismus zase kladie váhu na celok, na význam skupiny, spoločnosti proti jedincovi. Karel Rýdl (in Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 151) konštatuje, že medzi uvedenými protipólmi, individualizmom a kolektivismom, je istá závislosť. Krajný individualizmus ako aj krajný kolektivismus by viedol k poruchám spoločnosti. Spoločnosť je tvorená z jedincov a bez jedincov by jej nebolo.

A naopak, jedinec bez spoločnosti by nemohol existovať, pretože všetky mravné, kultúrne a civilizačné hodnoty vytvorila práve spoločnosť. Oboje teda tvoria celistvosť života.

Tu vzniká otázka, ako docieľiť vhodnú vyváženosť medzi individualizmom a kolektivismom. Vyváženosť, ktorá by neškodila ani jednému protipólu.

V dejinách pedagogiky sme sa stretli s individualizmom i s kolektivismom. Individualizmus sa prejavil u Locke (1632-1704) a výrazne sa udržuje v anglo-americkéj pedagogike. Kolektivismus, nazývaný aj univerzalizmus, nachádzame najčastejšie u nemeckých pedagógov, najmä u Pestalozziho (1746-1827), Herbarta (1776-1841) a ich nástupcov. O syntézu individualizmu a kolektivismu sa usiloval Komenský (1592-1670). (Příhoda, 1936, s. 66)

Bol to Komenský, kto vyslovil slávne „omnes, omnia, omnio“¹¹, ktoré vo svojej podstate počíta s každým jednotlivcom, hoci v sebe zachytáva myšlienku univerzalizmu a to v podobe všeobecného vzdelania. Požadoval, aby sa výchovy a vzdelania dostalo všetkým ľuďom, pretože len vzdelaný človek dokáže pretvárať prírodu a prispôsobovať si ju pre svoj prospech. Za dôležité považoval nastoliť harmóniu, mier medzi národmi. Domnievame sa, že jeho myšlienky by mohli predstavovať akýsi stred medzi individualizmom a kolektivismom. Išlo mu o prosperitu a harmóniu v spoločnosti, ktorej dosiahnutie videl práve pričinením jednotlivcov, ich výchovou, vzdelaním a samotným prístupom k spoločnosti.

Příhoda (1936, s. 63) predostiera svoj názor na pomer medzi individualizmom a univerzalizmom v *Ideológii novej didaktiky* slovami: „*Individuum a společnost, jeden a všichni, individualismus a universalismus jsou polární protiklady, jež se nemohou vzájemně vyloučit, nemá-li býti porušena celistvost, kterou je konkrétně diferencovaná jednota společnosti. Předpokladem této konkrétní jednoty jest ovšem vyrovnané společenství, v němž však se uplatňuje a vyžívá individuální vůle.*“

Příhoda chce, aby sa jednotlivci naučili pracovať pre dobro celku a preto zavádza individualizáciu do vyučovania. Potvrdzujú to i jeho slová (1936, s. 21): „*Neběží ani o to, aby se dítě naučilo dané látce nebo dovednosti dříve a snáze, neběží o zásadu pedocentrickou, nýbrž o to, aby každý subjekt výchovy pracoval sám na svém vzdělání, aby vyrůstal do smyslu svého sociálního poslání vlastním činem.*“

¹¹ Preklad: „Všetci, vo všetkom, všestranne“ (vzdelaní)

3.1.3 Individualizácia vo vyučovaní verzus individualizácia vo výchove

Za dôležité považujeme ozrejmiť, v čom spočíva u Příhodu rozdiel medzi vyučovaním a výchovou vo vzťahu k individualizácii. Známa je jeho myšlienka „učenie je pochodom individuálnym, výchova kolektívnym“. V spise *Racionalisace školství a Ideologie nové didaktiky* objasňuje, čo pod touto myšlienkou zamýšľa.

Za cieľ mravnej výchovy nepovažuje individualitu, tá má byť cieľom vzdelania. Mravné normy pokladá za univerzálne a nie individuálne. Podstatu nových školských smerov vidí práve v synkretizme učebného individualizmu s výchovným kolektivismom. Ide mu o zaradenie žiaka do pracovnej spoločnosti a zároveň o mravné povznesenie celej spoločnosti. (Příhoda, 1936, s. 75 – 83)

Ako prostriedok kolektívnej výchovy uvádza Příhoda samosprávu žiakov, rôzne krúžky a kluby, v ktorých sa tvoria spoločenstvá na základe spoločných záujmov. Príkladom sú i spoločné zhromaždenia, spoločné stravovanie, školská vlajka a hymna, športové družstvá a pod. (Příhoda, 1930, s. 387 – 403) V týchto príkladoch jasne vidieť zdroje jeho inšpirácii, ktorými je nepochybne americké školstvo.

3.1.4 Individualizácia verzus diferenciacia

Diferenciácia je pojem, ktorý veľmi úzko súvisí s pojmom individualizácia. Dalo by sa povedať, že sa do istej miery aj prekrývajú, keď sa o nich bavíme v súvislosti so školským prostredím. Diferenciáciu, rovnako ako individualizáciu, môžeme chápať ako akýsi pedagogický prístup, v rámci ktorého vníma učiteľ žiakov jednej triedy osobitne a nie ako jednu homogénnu skupinu.

Diferenciáciou v prostredí školy rozumieme zámerné delenie žiakov do určitým spôsobom rovnakých (homogénnych), poprípade rôznorodých (heterogénnych), skupín. Diferencovať môžeme nielen žiakov, ale i učivo, metódy, pracovné tempo a iné. Z hľadiska organizačného delíme diferenciaciu na vnútornú (delenie v rámci triedy) a vonkajšiu (delenie do rôznych typov tried, škôl). Ďalej rozlišujeme diferenciaciu kvantitatívnu a kvalitatívnu. Kvantitatívna sa deje na základe „kvantifikácie“ (napríklad vyčíslením výkonu žiaka v podobe testu, známok) a kvalitatívna zase rešpektuje záujmy, schopnosti a potreby žiakov.

Individualizácia, teda samostatne učiaci sa žiak, potom predstavuje “absolútnu“ formu diferenciacie. (Kasíková, Valenta, 1994, str. 8)

Příhodov reformný návrh v sebe zachytáva diferenciaciu kvantitatívnu i kvalitatívnu. V jeho ponímaní znamená diferenciacia kvantitatívna prihliadanie k stupňu a rozsahu nadania žiakov. Táto diferenciacia vedie k vytváraniu pracovných skupín a družstiev (najčastejšie značenie: A, B, C, D), ale i k úplnej individualizácii vyučovania. Predpokladá zmeranie inteligenčnej úrovne testami, ale aj prihliadnutie k žiakovmu prospechu. Kvalitatívna diferenciacia zase umožňuje žiakom vybrať si predmety, ktoré vyhovujú ich nadaniu, záujmom a potrebám. (Vrána in Čondl, Vrána, 1939, s. 70)

Podľa Václava Příhody, Stanislava Velinského a tiež podľa praxe zahraničných škôl rozlišujeme i niekoľko spôsobov diferenciacie (Vrána, 1938, s.38):

1. Diferenciacia podľa tried – znamená delenie žiakov rovnakého školského veku do tried na základe ich schopností (najschopnejší, menej schopní, najmenej schopní). Toto delenie možno uplatňovať len na veľkých školách.

2. Diferenciacia v rámci triedy – predstavuje tvorbu viacerých homogénnych skupín v rámci jednej triedy na základe nadania žiakov. Zvyčajne to bývajú tri skupiny, ktoré sa môžu meniť v závislosti na povahe predmetu.

3. Diferenciacia na pracovné družstvá – deje sa na základe samotného predmetu, nie triedy. Napríklad sú zostavené tri družstvá pre dejepis, ďalšie zase pre počty a pod. Toto delenie je po stránke organizačnej podstatne náročnejšie.

4. Úplná individualizácia – znamená, že žiak pracuje nezávisle, po svojom a svojim tempom bez ohľadu na to, v akej triede sa nachádza. Tento spôsob diferenciacie je závislý predovšetkým na vhodných študijných pomôckach a učebniciach.

Tieto delenia vychádzajú najmä z inteligenčnej úrovne žiakov, z ich vôle, vytrvalosti a zánietenia pre určitý predmet.

Diferenciacia sa v reformných koncepciách neobjavuje len v súvislosti s rozdeľovaním žiakov na základe rôznych kritérií. Je to princíp, ktorý sa žiada i v mnohých iných oblastiach vzdelávacieho procesu. Príkladom sú učebné metódy, stanovovanie cieľov vyučovania, učebné osnovy a pod.

O potrebe diferencovať učebné metódy sa vo svojich prácach podrobnejšie zmieňuje Stanislav Velinský. Konštatuje (1931, s. 155 – 158), že ak sa určitá metóda osvedčí jednému praktikovi, nemusí sa osvedčiť i druhému, hoci je práve “v móde“. Preto určitú metódu rozhodne nemožno vyhlásiť za všeobecne dobrú, alebo zlú. Odôvodňuje to tým, že nikdy nie sú rovnaké podmienky a okolnosti, za ktorých sa daná metóda uplatňuje. V tejto súvislosti kritizuje didaktický univerzalizmus, ktorý považuje za potrebné nahradiť didaktickým individualizmom, ktorý by využíval didaktické prostriedky podľa individuálnych potrieb. Didaktický individualizmus považuje za kľúč k zvýšeniu efektivity školskej práce.

3.2 Individualizácia vyučovania – „pre a proti“

Uviedli sme, čo pojem individualizácia vyučovania znamená a to v rôznych súvislostiach. V rovine teoretickej a tak trochu filozoficko-psychologickej to znamená zmenu v pohľade na žiaka v prostredí školy. Už nie žiak sa podriaďuje škole, ale škola žiakovi. V popredí je jeho prirodzenosť a sloboda. Čo to ale znamená v praxi? Čo tento „nový prístup“ so sebou prináša do samotných škôl?

3.2.1 Výhody individualizovaného vyučovania

Medzi pozitíva individualizovaného vyučovania radíme bezpochyby zmenu celkovej klímy, ktorá v triede nastáva. Atmosféra v triede je živá, je v nej cítiť záujem a nadšenie pre prácu. Každý žiak má možnosť rozvíjať sa a byť súčasťou vyučovacieho procesu. V porovnaní s tradičnou školou to znamená, že žiaci dostávajú šancu vnímať školu opäť pozitívne. V tejto súvislosti S. Velinský (1933, s. 15) uvádza, že *„práce šablonovité vedená prestáva deti zaujímať a deti k práci počnajú cítiť odpor. V staré škole práce není radostí a požehnaním, ale spíše prokletím, je trestem.“* Okrem toho dodáva (1933, s. 17), že práve *„individualizované učení šíří chuť k práci a vštěpuje správný smysl pro odpovědnost za práci“*. Možno teda konštatovať, že individualizované učenie zlepšuje vzťah žiakov k škole, ktorý je dôležitým motivačným činiteľom pre úspešné vzdelávanie.

Individualizované učenie vedie žiakov k samostatnosti a k intenzívnejšiemu mysleniu. Prebúdza a posilňuje v nich schopnosť sebazvedávania. Tým, že žiak si sám posudzuje svoju prácu a jej výsledky, buduje si schopnosť sebareflexie a autokritiky. (Vrána, 1946, s. 272)

Mení sa i vzťah učiteľa a žiaka, ktorý Příhoda popisuje v časopise *Naša škola* (1930, roč. VI, s. 163) nasledovne: „*Učiteľovi sa dáva povinnosť všímať si každého dieťaťa, študovať jeho osobitosť, pridelať dieťaťu taký úkol, na ktorý stačí a sledovať potom jeho voľný vývoj. Učiteľ tu nepridela po vonkajšej stránke úlohu všetkým žiakom spoločnú, ale hľadá, aby sám žiak cítil zodpovednosť vykonať prácu, ktorej sa rád oddáva. Učiteľ chystá dieťaťu materiál pre prácu, pomáha mu objavovať problémy, vyvoláva v ňom otázky – a potom ho múdre vedie k práci, ktorú dieťa koná samo a na vlastnú zodpovednosť.*“ V praxi to znamená, že učiteľ je žiakovi pomocníkom a vodcom na ceste za jeho poznaním.

V porovnaní s učiteľom v tradičnej škole, prestáva byť nový učiteľ polovičným umelcom a polovičným remeselníkom a stáva sa vedeckým pracovníkom, resp. skutočným špecialistom. Příhoda nemá na mysli matematika, fyzika alebo historika, ale pedagóga, znalca vied o dieťati. Jeho úlohou už nie je vyučovať, ale diagnostikovať žiakov a na základe tejto diagnózy vytvárať individualizované učenie. (Příhoda, 1930, s. 75)

Jednou z najväčších pozitív je, že princíp individualizácie a diferenciacie aspoň z časti rieši problematiku tzv. školskej úmrtnosti¹². Z časti preto, lebo okrem nedostatočnej prispôsobivosti školy žiakovi, sú i iné dôvody, prečo žiaci nedokončia ani základné vzdelanie (smrť, pohyb obyvateľstva, zdravotný stav a iné). V spise *Racionalisace školství* navrhuje Příhoda (1930, s. 67 – 71) niekoľko opatrení, ktoré by mohli do istej miery zamedziť omeškávaniu a prepadaníu žiakov:

Ako prvé navrhuje výber diferenciaciou namiesto starého výberu vylúčením. To znamená, že žiak by sa mal učiť v takom rozsahu a takou metódou, aby naplnil požiadavky preňho stanovené. Žiak by sa mal predovšetkým rozvíjať v tom, v čom môže prejavovať úspech.

Druhým zásahom školskej organizácie je vhodná úprava žiakovho postupu. Tým chce zamedziť tomu, aby žiak prepadol i keď nesplnil len jeden predmet. Nepovažuje za správne opakovať celý rok so všetkými predmetmi a zároveň tak čeliť nárážkam okolia, ktoré sa k tomuto neúspechu viažu. Nový systém stanovuje kratšie postupové obdobia (semester

¹² Školská úmrtnosť znamená úbytok v počte žiakov od ich nástupu do školy po ich poslednú absolvovanú triedu.

namiesto celého roku) a neúspešný žiak opakuje len tie predmety, v ktorých neuspel. Týmto opatrením sa ruší pojem triedy ako nedeliteľného celku a zavádzajú sa tzv. pracovné družiny.

Ďalšie opatrenie sa týka odstránenia skúšok na univerzitách a vyšších školách. Ide hlavne o tie školy, kde skúšky nezodpovedajú tomu, čo sa prednáša.

Štvrté opatrenie hovorí o spravodlivejšej klasifikácii žiakov, ktorá je veľmi žiaduca. Mala by zamedziť tomu, aby prepadali i nadaní a pracovití žiaci. Spočíva v objektívne merateľných testoch, ktorým má predchádzať sebatestovanie.

Každá škola by mala viesť o žiakoch osobné záznamy, tzv. žiakov lístok, kde bude zaznamenávaný žiakov postup vo všetkých semestroch. Týmto prehľadom bude kedykoľvek k dispozícii žiakova školská história.

Posedné opatrenia sa týkajú starostlivosti o žiaka po stránke zdravotno-sociálnej.

Tieto všetky opatrenia predstavujú krok vpred, teda krok k lepšiemu. Možno ich považovať za výhody novej školy, ktoré so sebou prináša nový, individuálny, prístup k žiakom a spolu s ním i individualizácia vyučovania

3.2.2 Individualizácia vyučovania – „druhá strana mince“

Dôsledné zavedenie individualizácie znamená zmenu školy od základu. Škola predstavuje akýsi zložitý organizmus, ktorý je tvorený mnohými navzájom závislými zložkami. Zmena jednej zložky si vyžaduje i zmenu ďalšej, čo sa spočiatku môže javiť ako veľký problém.

Stanislav Vrána (1930/1931, roč. VI, s. 189 – 191), ktorý vychádza predovšetkým zo samotnej praxe, uvádza: *„Posudzujeme-li nesnáze individuálního učení, setkáváme se s několika činiteli. Na prvním místě je to učební látka, dále charakter jednotlivých učebných předmětů, potom učebnice a pomůcky různého druhu, konečně učitel a žáci.“*

Všetky činitele, o ktorých Vrána pojednáva, bolo potrebné nahradiť a prebudovať tak, aby vyhovovali individuálnemu vyučovaniu. Učebná látka a tiež samotný charakter jednotlivých učebných predmetov boli postavené na báze hromadného vyučovania, ktoré si nevyžadovalo iniciatívu a samostatnosť žiakov. S tým súvisí i obsah a povaha učebníc, ktoré boli často neprehľadné a adresované skôr dospelým a nie žiakom (hromadili sa v nich náročné

pojmy). Chýbali tiež iné pomôcky, ako atlasy a slovníky, prostredníctvom ktorých by mohli žiaci sami vyhľadávať informácie a súvislosti s danou učebnou látkou. Žiaduce bolo i prebudovanie školských budov, učebne v laboratória, ktoré by zodpovedali potrebám novej školy. Toto sú všetko zmeny súvisiace viac menej s nákladnosťou vzdelávania, teda dajú sa postupom času, aj keď veľmi pozvoľna, zrealizovať.

Domnievame sa, že závažnejším problémom zavádzania individualizácie do praxe môže byť otázka slobody. Na tento problém poukazoval opäť Vrána (1938, s. 31), ktorý v tejto veci konštatuje: *„Dejte dětem, dosud přísně vedeným, úplnou volnost – a ony jí zneužijí, lépe řečeno, nedovedou jí využití a počnou vytvářet naprosto nežádoucí návyky. Platí teda zásada: Dejme volnosti tolik, kolik jí žáci užívají rozumně.“*

Čo to ale znamená? Dá sa táto „miera voľnosti“ nejako vyčíslit? Skutočnosť je taká, že i tu platí rovnaká zásada a to, že „každý je iný“. Práve táto uvedená skutočnosť nám bráni vytvoriť akési univerzálne merítko a preto presný návod nemáme ani po niekoľkých desiatkach rokov.

Individualizácia vyučovania neprinášala len organizačné komplikácie spojené s premenou učebníc, pomôcok, učebnej látky, vyučovacích metód a pod. S postupným zavádzaním individualizovaného učenia na pokusných školách sa ukazovali viaceré slabé stránky súvisiace už so samotnými výsledkami praxe.

Delenie žiakov na základe ich schopností a nadania neprinášalo len pozitíva, ale spôsobovalo i nasledovné. Ctižiadostiví žiaci mali tendenciu preťažovať sa. Ukazovala sa ich súťaživosť a spolu s ňou i povyšovanie sa nad pomalšími a slabšími žiakmi. Pomalším chýbal zase vzor, resp. niekto, kto by ich ťahal a koho by mohli nasledovať. Zároveň sa stávali ešte pomalší i z toho dôvodu, že zásada vlastného tempa tu mala opačný účinok, nebola na prospech, ale na škodu. Problém nastával tiež pri preradení pomalších žiakov do nižších skupín. Rodičia sa k tomu stavali odmietavo. Neradi vidia, keď ich dieťa je neúspešné a ich očami ponížované preradením. Taktiež učitelia nemali rovnaký záujem učiť pomalších žiakov ako tých šikovných. (Vrána, 1946, s. 272)

3.3 Samoučenie ako jedna z foriem individualizovaného učenia

Samoučenie je najčastejšia forma individuálneho učenia. Dôležité je podotknúť, že samoučenie nemusí prebiehať len keď je žiak pri učení sám. Samoučenie sa vzťahuje jednak na pomer medzi učiteľom a žiakom a jednak na pomer medzi žiakom a učivom. Definícia tohto pojmu by mohla znieť takto: Ak žiak vykoná všetku duševnú prácu potrebnú k získaniu určitých vedomostí sám, bez priamej učiteľovej pomoci, tak je to samoučenie (autodidaxia). (Vrána, 1946, s. 274)

Stupeň a miera samoučenia môžu byť rôzne. Žiak sa môže učiť úplne sám, bez akejkoľvek pomoci, alebo s využitím rôznych pomôcok, ako sú učebnice, návody, ale i učiteľove pokyny. Samoučenie môže tiež prebiehať v kombinácii s učením. (Vrána, 1946, s. 274)

Sme toho názoru, že nevyhnutným sprievodným faktorom pri procese samoučenia je motivácia žiaka. Ak ju žiak postráda, k samoučeniu nedôjde. Avšak človek sa rodí ako bytosť s prirodzenou túžbou poznávať svet okolo seba. Zvlášť v mladom veku má potrebu poznať odpovede na všetko a práve preto je samoučenie vhodnou formou učenia.

Okrem motivácie si samoučenie vyžaduje i istú úroveň schopností, ktoré sa bezprostredne viažu k samoučeniu. Napríklad, ak sa má žiak naučiť dané učivo z knihy, potrebuje vedieť čítať s porozumením. A nielen to, potrebuje mať takú knihu, ktorá zodpovedá jeho úrovni a typu myslenia.

Skořepa (1932/1933, roč. XIV, s. 181) poukazuje na pojmy „tiché zamestnanie“ a „nepriame vyučovanie“, ktoré sa často s pojmom samoučenie zamieňajú. Tiché zamestnanie popisuje ako činnosť, pri ktorej žiak pracuje samostatne v nejakej pedagogickej činnosti (kreslí, počíta, pracuje na záhrade), ale k naberaniu nových poznatkov nedochádza. Nepriame vyučovanie predstavuje zase proces, kedy žiak nové poznatky naberá, poprípade precvičuje staré, ale deje sa tak za nepriameho vedenia učiteľom.

Medzi najvýraznejšie príklady spomedzi škôl využívajúcich metódu samoučenia patrí nepochybne tzv. Daltonský plán.

3.4 Daltonský plán – individualizácia vyučovania v praxi

Daltonský učebný plán bol prvýkrát zavedený do praxe v roku 1920 na strednej škole v americkom meste Dalton. Jeho autorkou je Helena Parkhurstová (1886-1973), ktorá sa vo svojich návrhoch individualizačného systému opierala najmä o idey J. Deweye (podobne ako V. Příhoda). Nechala sa tiež inšpirovať metodikou talianskej lekárky a pedagogičky Marie Montessori (1870-1952). Hlavnou myšlienkou tohto plánu bola odlišná organizácia vzdelávania v porovnaní s tou tradičnou. Medzi učiteľom a žiakom existovala istá dohoda, tzv. kontrakt, o harmonogramе práce na určité obdobie. Na základe tejto dohody vydala škola študijný program pre jednotlivé obdobia a zvyšok ponechala na žiakoch. Bolo na ich vôli, v akom poradí a akým spôsobom si učivo osvoja a spracujú. Podľa toho, v akom čase úlohu splnili, dostali ďalší kontrakt. V Daltonskom pláne boli namiesto tradičných tried pracovne (pracovňa matematiky, fyziky, atď.), na čele ktorých stáli namiesto učiteľov odborníci. Ich úlohou bolo organizovať prácu a zaznamenávať výsledky jednotlivých žiakov (Kopecký, 1991, roč. XLI, s. 586)

Daltonská škola bola a dodnes je založená na troch základných princípoch a to voľnosť, samostatnosť, spolupráca. Princíp voľnosti¹³ má žiakov učiť správne zaobchádzať so slobodou a naberať zodpovednosť. Samostatnosť má viesť žiakov k samostatnej práci a naopak, princíp spolupráce ich má zase učiť pracovať v kolektíve. (Mead, 2010, roč. XVI, s. 8)

Pre nesporný prínos, ktorým daltonský plán obohatil pedagogickú teóriu i prax, nemožno prehliadnúť i niektoré jeho nedostatky. O nich sa podrobnejšie zmienime v kapitole nižšie¹⁴, v súvislosti s realizáciou daltonského plánu na území bývalého Československa.

¹³ V súčasnej dobe býva princíp voľnosti (z anglického „freedom“) nahradzovaný pojmom zodpovedná sloboda (anglicky „responsibility“). Slovo voľnosť totiž môže pôsobiť tak, že nie sú stanovené žiadne pravidlá a každý si robí, čo chce. Kdežto zodpovedná sloboda vedie žiakov k tomu, aby pracovali samostatne a slobodne, ale v rámci vymedzených pravidiel. (Mead, 2010, roč. XVI, s. 8)

¹⁴ Viď kapitola 4. 1. 2. Daltonský plán na pokusnej škole v Prahe-Michli

3.5 Individualizácia vyučovania „včera a dnes“

Rôzne formy individualizovanej a diferencovanej výuky a výchovy sa objavovali už od staroveku. Tým chceme povedať, že pri budovaní školskej reformy v 30. rokoch nepredstavovali tieto pojmy úplnú novinku. Novinkou bolo, že vznikol samostatný československý štát, ktorý potreboval vybudovať nový školský systém založený na princípoch slobody a demokracie. Preto potreboval brať v úvahu individuum, teda žiaka ako slobodnú bytosť, ktorá sa učí a objavuje na základe svojich záujmov, priorít, ale i schopností a pod. Novinkou teda bolo, že sa v prostredí školy tento princíp vôbec objavuje a nahrádza model školy, na aký boli obyvatelia novej republiky zvyknutí z predchádzajúcich období.

Nasledujúce podkapitoly prinášajú pohľad do minulosti a do prítomnosti v súvislosti s individuálnou a individualizovanou výukou. Prvá podkapitola zachytáva postupný vývoj a názory významných osobností na výchovu a vzdelávanie žiakov. Poukazuje na to, akou cestou si „individualizácia“ prešla, kým sa dostala do našich škôl. Keďže individualizácia znamená premenu hromadného vyučovania na individualizované, možno o nej hovoriť až od zavedenia všeobecnej vzdelávacej povinnosti, na našom území od tereziánskych reforiem. Individualizácii ale predchádzala individuálna výuka, ktorá sa v dejinách začala objavovať už oveľa skôr. Druhá podkapitola zase poukazuje na podobu individualizácie od rozdelenia Čiech a Slovenska na dva samostatné štáty až dodnes. Táto kapitola je akýmsi doplnením k tomu, ako bola vnímaná individualizácia „pred a po“ období prvej republiky.

3.5.1 Individuálna a individualizovaná výuka v dejinách pedagogiky

V prvobytnej spoločnosti bola diferenciácia medzi mužmi a ženami daná deľbou práce. Postupom času sa začala diferenciácia sociálna, kedy vo vládnucich kruhoch dominovali vedomosti a telesná zdatnosť, zatiaľ čo vo výchove podrobeného obyvateľstva prevládala najmä pracovná príprava a morálna kázeň. V antickom Grécku sa vytvorili vyspelejšie vzdelávacie systémy. Sparta bola štátom s aristokratickým zriadením, len 10 % občanov bolo slobodných. Výchova tu mala vojenský charakter. V Aténach vznikol dokonca trojstupňový systém škôl, ktoré boli ale len pre chlapcov a navyše všetky súkromné. Pôsobili tu súkromní učitelia, nazývaní Sofisti, ktorí vyučovali prevažne rétoriku. Sokrates (asi 470-

399 p. n. l.) kládol dôraz na rozvoj mravnej stránky osobnosti a na neustále sebazdokonaľovanie. Je dodnes známy svojimi dialogickými metódami, ktoré sú vhodné najmä pre individuálnu výuku. Nútia žiaka vlastným rozumom hľadať riešenia problému. Jeho žiak Platón (427-347 p. n. l.) vyžadoval verejnú výchovu pre všetkých slobodných občanov. Usiloval sa o hlbokú reflexiu podstaty výchovy. Aristoteles (384-322 p. n. l.) videl podstatu výchovy v rozumovom a morálnom rozvoji jedinca. Výchova mala byť podľa neho štátna, avšak na rozdiel od Platóna z nej vylučoval dievčatá. (Júva, 2007, s. 11 – 13)

V antickom Ríme sa výchova uskutočňovala viac menej len v rodinách a jej hlavnú zložku tvorila výchova pracovná. Školy boli postupne poštátnené a ich prvoradou úlohou bola príprava úradníctva k riadeniu impéria. Slávny rímsky rečník Cicero (106-43 p. n. l.) požadoval humanizáciu školských podmienok a spolu s ňou i uplatňovať individuálny prístup k žiakom. Quintilianus (asi 35-95) si taktiež zakladal na individuálnom prístupe k žiakom, odmietal telesné tresty a vysoké nároky kládol najmä na učiteľa, pretože predstavuje žiakov vzor. (Júva, 2007, s. 14)

V stredoveku, po rozpade Západorímskej ríše, sa postupne formovala feudálna spoločnosť. Spoločnosť, ktorá sa delila na jednotlivé stavy – šľachtu, duchovenstvo, mešťanov, poddaných. Toto sociálne delenie spoločnosti sa prejavovalo i v odlišnej výchove a vzdelaní jednotlivých vrstiev. Spočiatku vznikali najmä školy cirkevné, ktoré vyučovali náboženstvo a sedem slobodných umení¹⁵. Neskôr sa rozrastali i tzv. školy mestské, ktoré mali praktickejší charakter. Z metodického hľadiska charakterizuje stredovekú školu mechanické pamäťové učenie, individuálna práca s každým žiakom a prísne tresty. V neskorom stredoveku začali vznikať univerzity, ktoré sa stali centrom vyššej vzdelanosti. Dominikánsky mních Tomáš Akvinský (1225-1274) považoval hierarchické usporiadanie spoločnosti za dôsledok prirodzených individuálnych nerovností medzi ľuďmi. Prekonávať sociálne rozpory mala podľa neho kresťanská solidarita, pretože len tá mala v moci naplniť jeho predstavu „božieho štátu“. (Júva, 2001, s. 27 – 29)

V období renesancie došlo v Európe k intenzívnemu hospodárskemu i kultúrnemu rozvoju. Vznikol nový postoj k životu sprevádzaný najmä optimizmom, ktorý nutne volal i po novej harmonickej výchove človeka. Anglický humanista Thomas More (1478-1535) vyslovil požiadavku všeobecnej školskej dochádzky pre chlapcov i dievčatá. Francúzsky filozof

¹⁵ Sedem slobodných umení – stredoveký názov pre súhrn predmetov tvoriacich všeobecné vzdelanie. Ide o predmety: gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometria, astronómia, hudba.

a spisovateľ Michel de Montaigne (1533-1592) chcel prekonať tradičné pamäťové učenie a rozvíjať žiakovu samostatnosť. Keďže škola mala ráz kolektívny, uprednostňoval individuálnu výchovu súkromným učiteľom. Vyučovanie malo byť podľa neho hravé, zaujímavé a nenásilné. Tieto jeho podnety inšpirovali i mnohých ďalších mysliteľov. Anglický filozof a politik Francis Bacon (1561-1626) vyhlásil, že vyučovanie sa má prispôbiť žiakovej individualite. Upozorňoval tiež na to, že vo výučbe by sa malo postupovať od známeho k neznámemu, od jednoduchého k zložitému a od veci k slovu. (Júva, 2007, s. 18 – 19)

Na rozhraní dvoch historických epoch, stredoveku a novoveku, pôsobil jeden z najvýznamnejších mysliteľov v dejinách, Jan Amos Komenský (1592-1670). Vo svojej práci dokázal zjednotiť rysy oboch týchto epoch. Skromnosť a oddanosť božieho rádu charakteristické pre stredoveké myslenie prepojil s novovekou aktívnosťou a ľudskou autonómiou. Vzdelaniu a výchove prikladal hlavnú úlohu pri náprave spoločnosti a preto chcel, aby sa vzdelávali „všetci, vo všetkom a všestranne“, bez rozdielu na pohlavie a postavenie v spoločnosti. Komenský vypracoval celú radu didaktických pravidiel, ktoré mali vyučovanie uľahčiť a spríjemniť. Odporúčal postupovať zvoľna, bez preťažovania, podľa miery chápatosti a od najbližšieho k vzdialenejšiemu. Zaoberal sa i osobou učiteľa, ktorý má podľa neho prihliadať na schopnosti a záujem žiaka, ochotu učiť sa a pod. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 11 – 25)

Komenského tvorba v sebe nepochybne zahŕňa princíp individualizácie. Žiaka vnímal ako osobnosť, ktorá je v procese vzdelávania na prvom mieste. Jemu sa má prispôbovať pracovné tempo, učebná látka (učiť ho tomu, čo môže využiť) a iné komponenty vzdelávania.

V 17. a 18. storočí si prešla Európa, ale i iné časti zeme, mnohými hospodárskymi, kultúrnymi i sociálnymi premenami. Do tohto obdobia európskych dejín radíme osobnosti ako bol J. Locke, J. J. Rousseau, D. Diderot, W. von Humboldt, I. Kant a iní.

Anglický filozof a politik John Locke (1632-1704) bol nedôverčivý v prípade verejných škôl a hromadného vyučovania. Bol toho názoru, že učiteľ nemôže dostatočne rozvíjať tak veľký počet žiakov naraz. Obával sa i negatívnych vplyvov ostatných žiakov pri vzdelávaní mladého „gentlemana“. Požadoval preto individuálny spôsob vzdelávania v meštianskych a šľachtických rodinách, ktorý mali zabezpečovať domáci učitelia. Cieľom

Lockovej výchovy je spokojný, šťastný a úspešný život dieťaťa. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 46)

Spomedzi francúzskych pedagógov bol nepochybne najvýznamnejšou osobnosťou Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Bol zástancom prirodzenej a slobodnej výchovy. Výchova má podľa neho nasledovať individuálny a prirodzený vývoj dieťaťa. Dospelý nemá do vývoja dieťaťa nijak zasahovať, má ho len podporovať. Pedagogické zásady, ktoré presadzoval, sformuloval v slávnom výchovnom románe s názvom *Emil alebo O výchove*. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 63) Ďalším významným Francúzom bol filozof Denis Diderot (1713-1784). Diderot požadoval štátnu školu a bezplatné povinné elementárne vzdelanie pre všetkých, pretože inak je mladá generácia odsúdená k tomu, že nikdy neuplatní svoj talent. Zastával tiež názor, že tradičná výchova dostatočne nerozvíja schopnosti jedinca a preto bol za demokratickú reformu školstva. (Jůva, 2007, s. 30)

Najvýznamnejším nemeckým filozofom i pedagógom v 18. storočí bol Immanuel Kant (1724-1804). Patril medzi tých, ktorí verili, že človek sa stáva človekom jedine výchovou, teda medzi pedagogických optimistov. Z nemeckých pedagógov tohto obdobia zmienime ešte novohumanistu Wilhelma von Humboldta (1767-1835), ktorý chápal výchovu ako cestu jedinca k jeho sebaurčeniu. (Jůva, 2007, s. 31) Svojimi názormi sa zaradil medzi autorov moderných výchovných koncepcii.

Územie dnešných Čiech a Slovenska bolo v 18. storočí, v období osvietenstva, pod vládou centralizovanej rakúskej monarchie. Dejiny školstva boli v tomto období ovplyvnené najmä reformami Márie Terézie (1717-1780), ktoré priniesli všeobecnú vzdelávaciu povinnosť pre deti oboch pohlaví vo veku šesť až dvanásť rokov. Povinné vzdelávanie sa realizovalo na školách triviálnych (dedinských), hlavných (okresných) a normálnych (vzorových). (Kasper, Kasperová, 2008, s. 85) Zavedenie všeobecnej vzdelávacej povinnosti pre všetky deti sa nieslo v duchu „všeobecná vzdelanosť znamená prosperita štátu“. Čiže v centre pozornosti nebol vzdelaný jedinec, ale vzdelaná spoločnosť a tomu sa podriadil i spôsob vzdelávania, tzv. hromadné vyučovanie.

19. storočie predstavovalo opäť krok vpred oproti minulému obdobiu. Rozvíjal sa priemysel, zvyšoval sa počet obyvateľstva, rozrastali sa veľkomestá. Situácia si vyžadovala i zmeny v otázke výchovy a vzdelávania. Výchovné koncepcie minulých storočí boli ďalej rozvíjané, prípadne nahradzované novými riešeniami. Dejiny pedagogiky tohto storočia

vyzdvihujú myšlienky a prácu J. H. Pestalozziho, J. F. Herbarta, A. Comtea, L. N. Tolstého, H. Spencera, J. Deweyho a mnohých ďalších.

Švajčiarsky pedagóg Johann Heinrich Pestalozzi (146-1827) nadväzoval na myšlienky Rousseaua. Zaoberal sa predovšetkým elementárnym vyučovaním, v ktorom kládol dôraz na rozvoj žiakových schopností a jeho myslenia, pretože práve v tom videl cieľ vyučovania. Cieľ výchovy videl zase v mravnom rozvoji, ktorý vedie k neustálemu sebazdokonaľovaniu. (Júva, 2007, s. 35)

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), významný nemecký mysliteľ, stanovil v duchu asociačnej psychológie štyri stupne vyučovania (jasnosť, asociácia, systém, metóda). Chcel nimi vyjadriť, že vyučovací proces nemá byť náhodný a neorganizovaný, ale naopak, predpokladá isté vnútorné súvislosti. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 109) Podľa H. Kempera (1991, in. Júva, 2007, s. 37) Herbart súdil, že verejná škola organizovaná ako byrokratická inštitúcia nemôže primerane rešpektovať individuálne zvláštnosti žiakov. Podporuje skôr egoizmus a rozdiely medzi ľuďmi, miesto toho, aby pestovala zmysel pre spoločné.

Pozitivismus, ktorého zakladateľom bol Francúz August Comte (1798-1857), usiloval o univerzálnu výchovu v duchu demokracie a to s prihliadnutím k individuálnym predpokladom a sociálnym potrebám. (Júva, 2007, s. 39) Tento myšlienkový smer sa stal východiskovým pre mnohých ďalších pedagógov, sociológov, filozofov i psychológov.

Ruský románopisec Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1910) sa do dejín pedagogiky zapísal predovšetkým ako zástanca „voľnej školy“. Vo svojich predstavách o vyučovacom procese vychádzal od žiaka, resp. z jeho vnútra. Žiakov záujem, potreby, kreativita a tvorivosť boli pre neho východiskové. Vychádzajúc i z jeho myšlienok sa formovalo reformné hnutie dvadsiateho storočia na našom území.

Patričnú zásluhu na rozvoji anglosaskej pedagogiky na prelome 19. a 20. storočia má nepochybne Angličan Herbert Spencer (1820-1903) a Američania John Dewey (1859-1952) a Edward Lee Thorndike (1874-1949). Spencer poukazoval na individuálne zvláštnosti žiakov a zdôrazňoval rešpektovať ich prirodzenosť. Pragmatista¹⁶ John Dewey zase usiloval o prepojenie teórie s praxou v rámci vyučovania. Ako sám hovoril (1904, in. Júva, 2007, s. 43), chcel „*spojiť školu se životem, učinit ji pro dítě místem pohybu, kde se učí přímo životem, místo toho, aby byla pouze učebnou, v níž se mu zadávají úkoly*“. V tomto duchu zaviedol i tzv. projektové vyučovanie, ktoré na rozdiel od tradičného prístupu „od teórie k praxi“,

¹⁶ Pragmatizmus je filozofický smer, podľa ktorého sú naše pojmy, úsudky a názory len pravidlá pre naše správanie. Ich pravda je zdôvodnená ich praktickým využívaním pre život. (*pragma* = konanie, činnosť)

vedie žiakov „od praxe k doceneniu teórie“. Jeho súčasník a predstaviteľ behavioristickej psychológie¹⁷, Thorndike, študoval chovanie jedinca a jeho interakciu s prostredím. Ako sme už uviedli, Václav Příhoda sa pri budovaní koncepcie „novej školy“ nechal inšpirovať najmä myšlienkami týchto amerických mysliteľov.

Na československom území došlo v priebehu devätnásteho storočia k stabilizácii. Postupne, zásluhou všeobecnej vzdelávacej povinnosti, rástla vzdelanosť obyvateľstva, vďaka ktorej sa rozvíjalo remeselníctvo i hospodárstvo. V roku 1869 bol prijatý tzv. Hasnerův zákon (vypracovaný ministrom Hasnerom), ktorý s menšími úpravami zostal v platnosti až do medzivojnového obdobia dvadsiateho storočia. Mimo iné zavádzal osemročnú školskú povinnosť, rozšíril vzdelávací obsah, upravoval sociálne postavenie učiteľov, zriadil osemročné školy obecné i meštianske. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 95 – 98)

20. storočie sa nieslo v duchu mnohých zmien a to i z pohľadu pedagogiky. Do opozície oproti „tradičnej škole“ sa stavalo nové pojetie školy. Toto nové pojetie znamenalo odklon od starého, ktorý sa do dejín pedagogiky zapísal pod pojmom „pedagogický reformizmus“. Jedným z hlavných princípov novej školy bol práve princíp individualizácie.

V symbolickom roku 1900 vydala Švédka Ellen Keyová (1849-1926) pedagogicko-reformistický spis s názvom *Storočie dieťaťa*, ktorý sa stal programom „hnutia novej výchovy“. Spis zachytáva princíp prirodzenej výchovy rešpektujúci individualitu a osobitý vývoj každého dieťaťa, ktorý hlásal už v období osvietenstva J. J. Rousseau. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 111)

Predstavitel'ov reformne pedagogického hnutia, ktorí vyzdvihovali žiakovu individualitu a usilovali sa o vytvorenie netradičnej a zaujímavej školy, je celá rada a preto spomenieme len niektorých.

Medzi najvýznamnejších amerických predstaviteľov a zakladateľov tzv. alternatívnych škôl patrí už spomenutá Helena Parkhurstová a jej daltonský učebný plán a tiež winnetská sústava Carletona W. Washburnea (1889-1968). Washburne sa vo svojich návrhoch „novej školy“ usiloval prekonať isté nedostatky daltonského plánu a to predovšetkým prílišný individualizmus. Navrhoval dopĺňať individuálnu prácu žiakov skupinovou spoluprácou založenou na praktických úlohách zo života.

¹⁷ Predmetom výskumu behavioristickej psychológie je motivácia, komunikácia, pedagogická reflexia a sebareflexia, metódy a štýly učenia, osobnosť učiteľa a žiaka a ich vzájomný vzťah. (Júva, 2007, s. 50)

Ďalej uvedieme Mariu Montessori, z ktorej myšlienok čerpala i Parkhurstová. Táto talianska lekárka a pedagogička odmietala výchovu ako adaptáciu dieťaťa a svetu dospelých. Za rozhodujúci činiteľ, ktorý má zabezpečiť spontánny a slobodný vývoj dieťaťa, považovala vhodné prostredie a tzv. didaktický materiál rozvíjajúci myslenie a zmysly dieťaťa. Vo svojej práci sa zameriavala predovšetkým na deti predškolského a mladšieho školského veku. Jej hlavné krédo, „*pomôž mi, aby som to urobil sám*“, vystihuje i pozíciu učiteľa vo vzťahu k žiakovi.

Belgičan Ovide Decroly (1871-1932) vychádzal pri svojich pedagogických úvahách taktiež z vlastných lekárskejších skúseností. Založil školu, ktorá mala oproti tradičnej škole oveľa viac zodpovedať potrebám detí a rešpektovať ich osobnosť. Jeho heslo znelo: „*škola pre život a životom*“. Zameriaval sa predovšetkým na učebné obsahy, ktoré navrhoval členiť do tzv. centier záujmu dieťaťa. Decroly vo svojej škole pokladal za dôležité i prirodzenú motiváciu, inováciu učební, spoluprácu s rodičmi a iné. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 115)

Švajčiarsky lekár a kritik tradičnej školy Edouard Clapared (1873-1940) navrhoval zase „*školu na mieru*“, ktorá mala čo možno najlepšie rozvíjať prirodzené vlohy dieťaťa, jeho individuálne nadanie ale i rôznosť. Riešenie videl v podobe širokej ponuky voliteľných predmetov, resp. v diferenciacii žiakov podľa miery a rôznosti ich nadania. Jeho spolupracovníkom bol psychológ Jean Piaget (1896-1980), ktorý vo svojej práci venoval najväčšiu pozornosť otázkam poznania a vývoju detského myslenia. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 116)

Z nemeckých predstaviteľov reformného hnutia je najvýznamnejší Rudolf Steiner (1861-1925) a Peter Petersen (1884-1925). Podľa Steinera má výchova jedincovi poskytnúť čo najviac slobody k rozvoju jeho individuálnych vnútorných síl a schopností. Vo svojich waldorfských školách¹⁸ presadzoval žiakovu samosprávu a zdôrazňoval jeho iniciatívu. Petersen, zakladateľ tzv. jenského plánu¹⁹, zastával názor, že osobnosť sa môže rozvíjať jedine vtedy, ak sa vymaní z pút tradičnej školy. To znamená, že jadrom školy nemôže byť trieda, ale prirodzená a slobodne vytvorená skupina. V jeho ponímaní by učiteľ nemal klasifikovať žiakov známkami, ale formou charakteristiky. Podľa neho je učiteľovou hlavnou výsadou, že má deti rád. (Júva, 2007, s. 68 – 69)

¹⁸ Prvá waldorfská škola vznikla v roku 1919 pri Waldorfských cigaretových závodoch v Stuttgarte. Dnes je to jedna z najrozšírejších alternatívnych škôl v Čechách i na Slovensku.

¹⁹ Jenská škola nesie pomenovanie podľa nemeckej univerzity v Jene, na ktorej pôsobil Peter Petersen ako profesor pedagogiky.

Vo Francúzsku sa rozvíjala moderná škola, ktorej zakladateľom bol zaniietený učiteľ Célestin Freinet (1896-1966). Tradičnej škole vytykal najmä strnulosť, nudnosť a nevhodný nátlak v podobe trestov. Základným princípom jeho školy bola aktivnosť, resp. pracovná aktivita. Činnosť detí má byť podľa neho individualizovaná, ale má viesť ku kooperácii, vďaka ktorej sa vytvára školské spoločenstvo. (Jůva, 2007, s. 70)

Z vyššie uvedeného možno konštatovať, že svetové reformne pedagogické hnutie 20. storočia si zaslúži nemalú pozornosť a obdiv. Spomenuté, ale i mnohé ďalšie osobnosti, sa zaslúžili o rozvoj pedagogickej teórie i praxe, z ktorej čerpáme inšpiráciu dodnes.

Situáciu na našom území v prvej polovici 20. storočia sme už charakterizovali v úvodných kapitolách práce a preto sa teraz zameriame rovno na stav československého školstva po druhej svetovej vojne. Kladieme si otázku: Aké miesto zaujala žiakova individualita v ideológii školy po roku 1945?

Krátko po skončení druhej svetovej vojny sa rozpútal boj o podobu novej jednotnej školy. Spočiatku došlo k čiastočnej aktivácii predvojnových pokusných škôl organizovaných predovšetkým pod vedením Václava Příhodu. Avšak tento stav bol len krátkodobý, pretože politické udalosti priniesli v roku 1948 zásadnú spoločenskú zmenu, ktorá sa odzrkadlila i v školstve. Komunistický zákon o jednotnej nediferencovanej škole odsúdil reformnú pedagogiku a spolu s ňou i žiakovu individualitu. Jednotný školský systém centrálne riadený štátom zmietol zo stola akékoľvek inovácie zo strany škôl i samotných učiteľov. Individualita žiakov bola potláčaná na úkor kolektívu, skupiny, triedy.

Zmeny v zásadných otázkach vzdelávania priniesla až novembrová revolúcia v roku 1989. Pádom komunistického režimu dostali školy väčší priestor, resp. istú samostatnosť v otázkach organizačných, finančných ale i kurikulárnych. Postupne sa obnovil kontakt so západnými pedagogickými prúdmi a nastal rozmach alternatívnych, súkromných i cirkevných škôl. Pozitívnych zmien v duchu demokracie sa postupne dočkalo i štátne školstvo a to v podobe úprav obsahu, cieľov, foriem a metód vyučovania.

3.5.2 Súčasná podoba individualizácie vyučovania

V súčasnosti je v Českej republike v platnosti dokument s názvom *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílá kniha* z roku 2001), v súlade s ktorým bola v roku 2005 zahájená školská kurikulárna reforma. Táto reforma priniesla Rámcové vzdelávacie programy pre jednotlivé stupne a typy vzdelávania, ktoré sú východiskové pri koncipovaní školských vzdelávacích programov. Nové vzdelávacie programy nekladú na rozdiel od predchádzajúcich klasických osnov dôraz na učivo, ale na výsledky vzdelávania. (podľa správy MŠMT²⁰, č.j.: 25461/2009 – 20, s. 22)

Tento dvojúrovňový model dokumentov (štátnych a školských) dáva väčší priestor a slobodu jednotlivým školám zostaviť si školský vzdelávací program tak, aby zodpovedal konkrétnym podmienkam školy, skúsenostiam učiteľov a skladbe žiakov. Toto pojmie vzdelávania, ktoré vychádza od dieťaťa, rozhodne zahŕňa princíp individualizácie.

„Know-how“²¹, alebo „ako na to“, pri zostavovaní školských vzdelávacích programov prináša *Metodický portál RVP*²², ktorý bol zriadený *Národním ústavem pro vzdělávání, poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Tento portál poskytuje cenné rady a inšpirácie školám, učiteľom, študentom učiteľstva a iným zainteresovaným osobám. Predstavuje akúsi príručku v oblasti pedagogickej teórie i praxe.

Na Slovensku vznikol v rovnakom období (2001) podobný program s názvom *Milénium – národní program výchovy a vzdávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Avšak nemožno ho stavať na jednu úroveň s českou *Bílou knihou* a to i napriek tomu, že bol oficiálne povýšený na záväzný reformný dokument. Autori publikácie *Vzdelávanie pre život: Reforma školstva v súvislostiach* (2008, s. 27) konštatujú, že táto reformná koncepcia je formulovaná príliš všeobecne, bez zadefinovania konkrétnych krokov v ich časovej následnosti, alebo inak povedané (2008, s. 14), nie je dotiahnutá po stránke odbornej ani koncepcnej. I s odstupom času jedného desaťročia je situácia na Slovensku viac menej rovnaká – školská reforma je v štádiu príprav. Čiastočné úpravy a novely zákonov priniesli len menšie zmeny, z ktorých za zmienku stojí schválenie Štátneho vzdelávacieho

²⁰ MŠMT – skratka pre Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

²¹ Pojem „know-how“ označuje tajné recepty, postupy, techniku spojenú s určitým postupom alebo procesom

²² Metodický portál RVP – dostupné na www.rvp.cz (RVP – skratka pre Rámcový vzdelávací program)

programu (2008), ktorý je obdobou českého Rámcového vzdelávacieho programu. Štátny vzdelávací program vymedzuje všeobecné ciele škôl, rámcový obsah vzdelávania a vzdelávacie štandardy pre jednotlivé vzdelávacie stupne. Je taktiež východiskovým dokumentom pri vytváraní individuálnych školských vzdelávacích programov konkrétnych škôl.

Z pohľadu individualizácie vyučovania je školská reforma, resp. stanovisko štátu k otázkam vzdelávania nepochybne dôležité, pretože ideológia štátu sa odráža i v prostredí školy. Avšak v tejto súvislosti si dovoľíme tvrdiť, že prvá časť názvu publikácie Hany Kasíkovej a Jozefa Valentu, *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*, v sebe zachytáva kus pravdy. Vzdelávací systém a školské zákony môžu byť nastavené v prospech žiaka a vyzdvihujú individuálny prístup k nemu, ale realita je taká, že to nestačí. Je to len polovica „úspechu“, pretože tú druhú má v rukách samotný učiteľ. On je ten, ktorý vstupuje do vzťahu so žiakom, ten, ktorý odhaľuje jeho prednosti i slabšie stránky a na základe toho k nemu pristupuje, volí patričné metódy, upravuje učebný obsah, stanovuje pracovné tempo a pod. Uvedené potvrdzujú i slová Jana Uhra (Uher, in Kasíková, Valenta, 1994, s. 1):

„Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem ..., nespasí nás ani nová organizace, třeba je důležitá, ani osnovy, třeba jsou důležité. To všechno jsou jenom prostředky. Je tedy osobnost i hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nezreformovali. Soustředíme proto hlavní pozornost na vytváření učitelských osobností.“

4 Pokusné školy v 30. rokoch v ČSR založené na princípe individualizácie

V poslednej kapitole práce sa zameriame na zavádzanie individualizácie do školskej praxe v 30. rokoch v ČSR. Vychádzajúc predovšetkým z dobových dokumentov sa pokúsime ozrejmiť, k čomu pokusné školy overujúce princíp individualizácie dospeli, čo sa osvedčilo a naopak, čo sa ukázalo ako problémové.

Reformná koncepcia v 30. rokoch pod vedením Václava Příhodu v sebe zachytáva i jej následné overovanie na niekoľkých pokusných škách. Medzi prvé a zároveň najznámejšie patria pražské pokusné školy (Michle, Nusle, Hostivař), pokusná škola v Zlíne a v Humpolci, ktoré boli zriadené v školskom roku 1929/1930. V nasledujúcich rokoch sa ich počet postupne zvyšoval (celkový počet sa vyšplhal cca na 30 pokusných škôl na celom území Československa).

Avšak zriadenie a samotná idea pokusných škôl narazila hneď na niekoľko úskalí, ktoré narušili realizáciu Příhodovej reformnej koncepcie v jej pôvodnom znení. Prvý problém, resp. odklon od navrhovaného plánu, nastal už pri podaní žiadosti o povolenie prvých pokusných škôl. Žiadosť nebola povolená v takom znení, v akom bola podaná. Nezhodovala sa totižto s cisárskym nariadením o stredných školách, ktorý bol v tej dobe v platnosti. Povolenie na zriadenie pokusných škôl bolo preto vydané s istou obmenou odborového prednostu dr. Richarda Klimeša, ktorý previedol žiadosti o pokusné školy do oboru pre národné školy a tým umožnil ich povolenie. (Vrána, 1946, s. 82) Táto komplikácia s povolením pokusných škôl mala za následok, že Příhodov plán sa nerealizoval v takej podobe, ako ho navrhol. Povolené školy boli označené ako „pokusné reformné školy obecné“ a „pokusné diferencované školy meštianske“. V praxi to znamená, že pokusné školy II. stupňa, ktoré boli centrom jeho záujmu, neboli povolené ako nižšie stredné školy, ale len ako školy meštianske. Ich absolventi nemohli po ich ukončení pokračovať na vyšších stredných školách bez absolvovania prijímacích skúšok, čím výrazne klesal záujem uchádzačov o tieto pokusné školy. Druhý odklon od reformnej koncepcie jednotnej diferencovanej školy predstavuje skutočnosť, že v rámci zriadených pokusných škôl sa overovala viac menej len reforma vnútorná („didaktická“). Vonkajšia reforma súvisiaca s prestavbou školského systému ako takého („všetko pod jednou strechou“) sa nikdy nezrealizovala. Dôvodov môže byť hneď niekoľko a to nepriaznivá hospodárska a finančná situácia štátu, nedostatočné

zanietenie a podpora vládnych predstaviteľov, obava z neznámeho a upustenie od tradícií, či zdržanlivý prístup väčšej časti učiteľstva. Pravdepodobne sa spojilo viac z uvedených dôvodov, ktoré spolu vytvorili akúsi „neprekonateľnú bariéru“.

I napriek vyššie uvedenému mali reformné pokusné školy veľký význam pre pedagogickú teóriu i prax. Zaslúžili sa o veľký posun vpred najmä v otázkach didaktických. Zavádzali a overovali princíp individualizácie, diferenciacie, globalizáciu vyučovania, rôzne pracovné metódy, nové kvantitatívne spôsoby hodnotenia a iné. Vo svojej podstate overovali navrhovanú vnútornú reformu, ktorá by pravdepodobne bola neskôr všeobecne zavedená do všetkých škôl. Ako uvádza Váňová (1995, s. 32), svedčia o tom i novo vydávané osnovy pre školy meštianske (1932) a obecné (1933) a tiež nariadenie pre všetky obecné pražské školy vyučovať globálnou metódou (1933).

Východiskovým dokumentom pre zriaďovanie pokusných reformných škôl bol dokument s názvom *Organizační a učební plán reformních škol*, ktorý obsahoval mimo iné i zásady pre budovanie pokusných škôl a tiež podrobnú realizáciu ich návrhu.

4.1 Pražské pokusné reformné školy

Ako sme už uviedli, v Prahe boli zriadené pokusné reformné školy v Nuslích, v Michli a v Hostivaři. V septembri počiatkom školského roku 1929/1930 začali s overovaním reformných návrhov pokusné diferencované meštianske školy a o rok neskôr i pokusné reformné školy obecné.

Pokusné diferencované meštianske školy boli zriaďované pri meštianskych školách chlapčenských a dievčenských a to pre žiakov 6. a 7. školského roku (I. a II. triedy oboch meštianskych škôl). Na základe nadania žiakov sa na týchto školách vytvárali pracovné skupiny (I. a, I. b, I. c, a pod.). Na všetkých troch uvedených pokusných školách mali žiaci na výber z dvoch smerov – humanitného a technického. Táto kvalitatívna diferencácia vychádzajúca z nadania žiakov bola najskôr realizovaná prostredníctvom tzv. inteligenčných testov Příhodových, Stejskalových a Miličových a čiastočne i podľa prania rodičov. Neskôr sa však ukázalo, že najvhodnejším kritériom pre diferencáciu žiakov je ich prospech. Učebnou jednotkou bol semester, nie rok a postup prebiehal podľa plnenia predmetov. Na všetkých pokusných školách bola zavedená triedna a niekde i školská samospráva, ktorá

mimo iné viedla rôzne krúžky, organizovala besiedky, vydávala školský časopis (v Nuslích časopis *Ohlas* a *Nezmar*, v Michli časopis *Tempo* a v Hostivaři časopis *Vpřed*) a pod. Školy mali svoje hymny²³, vlajky a výrazne sa zmenila i spolupráca školy s rodičmi žiakov. (Šindelář, 1932, s. 7 – 18)

Pokusné reformné školy obecné pre žiakov vo veku 6 až 11 rokov (I. stupeň) boli zriaďované taktiež na princípe individualizácie a diferenciacie. V Nuslích mala táto škola päť postupových tried, pätnásť pobočiek, dve pomocné triedy (v školskom roku 1931/1932 tri pomocné triedy) a jednu podpornú triedu – celkom dvadsaťtri tried. Michle mali rovnako päť postupových tried, deväť pobočiek, dve pomocné triedy a jednu podpornú – celkom sedemnášť tried. Hostivařská škola mala len desať tried, päť postupových tried a päť pobočiek. (Šindelář, 1932, s. 30 – 31)

Počty tried a pobočiek jednotlivých škôl sa z roka na rok menili v závislosti na počte žiakov a iných súvisiacich okolností. Napríklad hostivařská škola obecná mala v školskom roku 1934/1935 16 tried s 565 žiakmi. Išlo o pokus tzv. veľkej školy obecnej. Vilém Nový (1935/1936, roč. XI., s. 114) konštatuje, že skúsenosti s takto veľkou školou sú dobré. Umožňujú rozvetvenú diferenciaciu žiactva, zriaďovanie podporných tried, organizáciu veľkých zhromaždení a pod. Pochopiteľne ale vyžadujú rozsiahlejšiu administratívu a dobrú komunikáciu. K otázke diferenciacie žiactva v tomto školskom roku (1934/1935) uvádza nasledovné (1935/1936, roč. XI., s. 115): „*Po vnější stránce byly v tomhle školním roce diferencovány jen třídy IV. C a V. C. Při třech souběžných třídách, od třetích tříd počínaje, prováděli jsme diferenciaci tedy tak, že třídy A a B byly rovnocenné a teprve třídy C byly diferencované. Při dvou souběžných třídách (A a B) jsme třídy vůbec nediferencovali. Diferenciace byla provedena s hlediska rozdělení na žáky výkonnější a méně výkonné a s hlediska pedagogického po stránce metody vyučovací, pracovního tempa a rozsahu učiva. Třídy I. a II. byly diferencované jenom uvnitř po skupinách, i když při nich byly třídy C.*“ Výsledky tejto diferenciacie ďalej hodnotí takto: „*Menší počet dětí v diferencovaných třídách dovoloval potřebnou individualisaci vyučování a volnější pracovní tempo. Zkušenosti ukázaly, že děti diferencovaných tříd pokročili daleko více, než kdyby zůstaly ve třídě nediferencované nebo dokonce kdyby musily třídu opakovati. Děti v diferencované třídě netrpěli tolik vnitřně srovnáváním svých výkonů s daleko lepšími výkony, které by viděly ve třídě nediferencované: tím nabývaly více sebevědomí.*“

²³ Vid' príloha 5: Nuselská hymna

Slová Nového potvrdzujú, že na pokusných školách išlo naozaj o pokusnú prácu. Pri overovaní jednotlivých zásad a princípov (v tomto prípade diferenciacie a individualizácie) sa skutočne experimentovalo – hľadala sa tá najvhodnejšia cesta pre tú ktorú školu.

4.1.1 Podporná trieda na pokusnej škole v Prahe - Nuslích

Podporná trieda v Nuslích, ale i na iných pokusných školách, bola súčasťou reformného návrhu a vo svojej podstate mala zamedzovať prepadávaniu žiakov. Bola určená pre žiakov zo všetkých tried i postupových ročníkov. Dôvody na preradenie žiakov do tejto triedy vymenováva Kühnelová (1934, s. 76): „*pro nemoc, pro nepochopení jisté části látky, a pak tam chodí noví žáci, kteří přišli mezi rokem z cizí školy, aby pochopili odlišnou práci žáků na reformní škole, hlavně aby se zapracovali v individuálním vyučování, samoučení a aby poznali testování.*“

Žiaci boli do podpornej triedy navrhovaní triednym učiteľom, čo svedčí o tom, že prístup učiteľa k žiakom sa na pokusných školách výrazne líšil od tradičného prístupu. Dôležitá bola pedagogická diagnostika každého žiaka. Učiteľ musel mať pod kontrolou možnosti a limity žiakov a to v každej vyučovacej látke. Musel včas odhaliť, v čom má ktorý žiak medzery a následne ho zaradiť do podpornej triedy.

V podpornej triede bol znížený počet žiakov oproti bežným triedam (8 – 12 žiakov) a to z veľmi jasného dôvodu. Každý žiak mal nedostatky v niečom inom a preto musel učiteľ doučovať žiakov individuálne. (Kühnelová, 1934, s. 76)

Podporná trieda predstavovala v 30. rokoch dnešné „doučovania“ žiakov, ktoré sú dnes veľmi populárne. Avšak dnes je to záležitosť súkromná, nič podobné sa v rámci školského systému nerealizuje²⁴. Dôvodom je predovšetkým otázka organizačná. Na tento problém narážali i samotní pokusníci a preto nebolo zavádzanie podporných tried hodnotené úplne jednoznačne. V tejto súvislosti uvádzame slová Koláčkovej (1930/1931, roč. VI., s. 100): „*Děti chodí po podpůrné třídy v době, kdy je vyučování v jejich třídě, čímž přijdou o výklad svého třídního. Je otázka, co z obého má větší cenu. Dítě je arci pozadu a tím i jaksi v indispozici pro výklad nové látky ve své třídě.*“ Na základe vlastnej praxe ďalej uvádza:

²⁴ Keď nepočítame ešte donedávna uplatňované ostávanie „po škole“, ktoré predstavovalo skôr trest ako dobrovoľné dohnanie nedostatkov v istej učebnej látke

„Zkusila jsem věc řešit tak, že jsem vyučovala v době odpoledního prázdná, ale prakse mě vrátila původnímu návrhu. Děti zůstávaly doma, protože měly různé hodiny, rodiče je potřebovali atd.“

I napriek tomu, že činnosť podporných tried mala určité slabiny, bola súčasťou opatrení v rámci zavádzaní individualizácie do vyučovania a do istej miery tak prispievala k znižovaniu školskej neúspešnosti a koniec koncov i k poklesu školskej úmrtnosti.

Podporné ale i pomocné triedy sú priamym dôkazom zavádzania individualizácie do vyučovania.

4.1.2 Daltonský plán na pokusnej škole v Prahe - Michli

Na pražskej pokusnej škole v Michli sa začiatkom 30. rokov realizoval pokus s daltonským plánom nazývaný aj ako michelský plán. Tento plán bol schválený reformnou komisiou pri *Škole vysokých studií pedagogických*, ktorej predsedom bol Příhoda. I on sám sa zúčastnil prípravnej porady a zahájenia tejto pokusnej práce. (Nykl, 1933, s. 60)

Michelský plán vychádzal z amerického daltonského plánu Heleny Parkhurstovej, avšak nebol prebraný komplexne, pretože si vyžadoval isté prispôsobenie podmienkam československej školy. Obmedzenie vyučovania viac menej len na samoučenie sa nezaviedlo, pretože realizátori pokusu nechceli spoločnú prácu vylúčiť úplne a tiež videli veľký význam v živom slove učiteľa.

V pokusnom návrhu sa počítalo so siedmymi učebnými predmetmi, pričom 75% vyučovacích hodín bolo laboratórnych a 25% hromadných (diskusných). Časom sa ale ukázalo, že je tento pomer nevyhovujúci a tak bol upravený na 50:50. (Šindelář, 1932, s. 25) V rámci realizácie plánu sa členovia učiteľského zboru i žiaci riadili predpísanými inštrukciami a vopred stanovenými zásadami. Denná jednotka pre jeden predmet bola stanovená na 27 minút. To znamená, že týždenná práca, teda päť jednotiek po 27 minút, predstavovala 2 hod. a 15 min. práce pre jeden predmet. Žiaci dostali pracovný program na jeden mesiac z každého predmetu a tiež odporúčania, ako majú v jeho napĺňaní postupovať. Zdôraznené v ňom však bolo, že majú postupovať predovšetkým podľa vlastnej vôle. Spolu s pracovným programom dostali žiaci aj dva rozvrhy a to rozvrh stálych hodín, do ktorých sa

zhromažďovali ako skupina v určitú dobu a rozvrh laboratórnej práce podľa predmetov²⁵. Zostaviť tieto rozvrhy bolo po organizačnej stránke pomerne komplikované. (Nykl, 1933, s. 60 – 64)

Po roku práce bol žiakom predložený dotazník o tomto pokuse, z ktorého Nykl (1933, s. 72) súdi nasledovne:

„1. Daltonský plán je vhodný pro reálie: dějepis, zeměpis, přírodovědu, částečně pro matematiku. Že se však nedaří v jazyku mateřském a cizím. Záleželo by též jistě na úpravě programů.“

„2. Že děti chtějí svůj úkol vypracovati co nejrychleji a proto mají raději jen jednu knihu. Je to pro zapamatování základních faktů úsporná práce. Poučení z různých knih pro rozšíření a prohloubení znalostí hledá ten, komu jsou již základní fakty běžné.“

„3. Žáci nadaní a starší, zkušenější, psali: „Daří se mi všechno.“ Stačili zpracovat s úspěchem všechny obsáhlé programy. Pro slabší žáky musily by programy být velmi zjednodušeny.“

Opäť ako v súvislosti s podpornou triedou i tu možno konštatovať, že pri overovaní daltonského plánu v praxi sa ukázali nielen pozitíva, ale i isté nedostatky. Snáď najväčší problém sa ukázal v odlišnom prístupe žiakov k samostatnej práci. Z výsledkov pokusov jasne vidieť, že vôľa a záujem žiakov, alebo inak povedané, ich rôznorodé osobnosti, sa výrazne podpísali pod ich prácu i samotné výsledky. Žiaci cieľavedomejší a nadanejší si so samostatnou prácou poradili ľahšie ako žiaci menej nadaní. V nevýhode sa ocitla jednak skupina menej nadaných, ktorí pri práci potrebujú učiteľovu pomoc, alebo pomoc ostatných žiakov. A jednak skupina ľahostajných žiakov, ktorí sa z ich pohľadu ocitli vlastne vo výhode, ale z pohľadu účinnosti metódy samoučenia v nevýhode. Títo žiaci dostali priestor pre flákanie sa a tým pádom sa opožďovali za ostatnými. A keďže žiaci prechádzali na hodiny z laboratórií do laboratórií, nemohlo byť v moci učiteľa si dostatočne ustrážiť prácu žiakov počas celého pobytu stráveného v škole. Navyše, žiaci cieľavedomejší, ktorí chceli mať stanovený plán naplnený v predstihu, využívali pomoc učiteľov a preskúšavanie vo väčšej miere hoci ju v podstate potrebovali tí menej nadaní a menej zanietení pre učenie. Ďalší problém sa ukázal v súvislosti s nedostatočným opakovaním látky, učivo bolo so žiakmi málo

²⁵ Vid' príloha 4: Celkový rozvrh na pokusnej škole v Prahe-Michli

prediskutované a keďže často chýbali i vhodné knihy pre samoučenie, žiaci si nemuseli danú látku vždy správne osvojiť.

O tom, čo pozitívneho priniesol pokus v Michli sumarizovať nebudeme. Veríme, že prínosy pokusu budú jasné prostredníctvom dojmov Karola Rakušana, ktoré uverejnil na základe vlastnej hospitácie v tejto škole v časopise *Naša škola* (1930, roč. V., s. 165 – 166):

„Hodiny laboratorné a kluby by som nazval pravým rajom pre dieťa. Ako vyzerá taká laboratorná hodina? Malú ukážku trebárs z prírodovedy:

Tu dvaja o čomsi pilne rojú. Pred sebou majú vypchaninu: jeden druhého upozorňuje na svoje objavy. Tam iný je pohrúžený do čítania. Nepočuje a nereagoval by snáď ani na ranu z dela. Prezerá čosi v Brémovi. Iní zase píšú sebatesty: Písomne sa skúšajú podľa otázok v programe obsažených, koľko poznatkov uviazlo v ich hlavách. Vedľa nich ležia štyri učebnice. Mohli by do nich nazreť, opísať. Žiadneho to nenapadne. Ved' musia ešte k ústnej skúške a testovaniu. Stránka sa rýchlo plní. Nazerám sem-tam cez plecيا. V celku správne a pomerne veľmi výstižné odpovede. Tu zase chlapec skúša dievča. Hlavy podopreté, k sebe naklonené. Dievča má knižku pred sebou. Pomaly a rozvážne sa pýta, chlapec odpovedá. Teraz sa zarazil. A už ruka dievčata cíeli po tužke a čosi mu kreslí a vysvetľuje. V kútiku sedia spolu štyria chlapi. Čosi páli nad kahancom. Maličký chlapec s rozosmiatou tvárou pozorne trel akúsi hmotu v miske. Druhý radil a kontroloval podľa knižky. Stál som už pri nich chvíľu, kým ma spozorovali. Ale ani potom si ma nevšimli. Neexistoval som pre nich. Nezaujímal som ich ani dosť málo. Ich zaujímal len pokus a všetko ich duševné denie sa sústredovalo k výsledku. Hen v klbku detí sedí učiteľka. Dvom čosi vysvetľovala. Asi štyria prišli počúvať. U stolu dve píšú test: absolvovanie určitého úseku látky. O chvíľu prišlo dievča za učiteľkou a odvieadlo si ju k stolíku. Chce sa dať ústne vyskúšať. Aj jej kamarátka čaká. Na ich tváričkách a ich veselých rozosmiatych očiach vidíte, že sa na skúšku tešia. Ved' ony vedia a samy sa ku skúške prihlásili. Niekoľko žiakov prišlo z inej laboratórnej hodiny. Keby si neboli sadli vedľa mňa, nebol by som ich snáď ani zbadal. Žiaci, ktorí prichádzali a odchádzali do iných laboratórnych hodín, ohlasovali sa u poriadateľov, ktorí si ich prítomnosť alebo absenciu zaznačovali. V pracovni je ticho? Nie. Je tam ruch a šum sťa v úle. Ale márne by sme čakali, že počujeme zbytočné slovo, nevecnú poznámku, ktorá by suseda vyrušila z práce. Pracuje sa. A pri poctivej práci je vždy zvláštny šum. To sú laboratórne hodiny.“

4.2 Bakovský pokus Ľudmily Žofkovej

Bakovský pokus Ľudmily Žofkovej nebol oficiálne radený medzi pokusné reformné školy. Avšak jeho priebeh a výsledky stoja za zmienku a to najmä v súvislosti s individualizáciu vyučovania.

Ľudmila Žofková začala vyučovať individuálne v roku 1923 na meštianskej škole v Modre. Inšpiráciou sa jej stala správa o daltonskom pláne, ktorú čítala v *The Times Educational Supplement* (č. 447). Myšlienky daltonského plánu overovala v praxi sama vo svojich predmetoch (v slovenčine, v zemepise a v dejepise). O štyri roky neskôr sa stala správkyňou dievčenskej meštianskej školy v malom meste s názvom Bakov nad Jizerou. (Příhoda, 1934, s. 100) Sama autorka charakterizuje bakovský pokus ako „*jakúsi syntesu činných metod: Daltonu, Winnetky s příchutí Montessoriové a náměty z belgické školy Decrolyho.*“ (Žofková in Žáková, 2001, s. 76)

Tento pokus spočíval v zavádzaní metódy samoučenia a vychádzal predovšetkým z osobného presvedčenia samotnej autorky, ktorá sa snažila vyhovieť a brať na zreteľ individuálne rozdiely svojich žiakov. Na základe vlastných pozorovaní a menších pokusov zameraných na výkonnosť žiakov dospela k záveru, že nielen odlišná úroveň inteligencie, ale aj odlišné prostredie, v ktorom žiačky vyrastajú, výrazne vplýva na ich výkonnosť²⁶. Na každý rok dávala žiačkam rozvrh práce pre jednotlivé predmety. Význam ročnej osnovy videla v tom, že žiačky mali možnosť oboznámiť sa so svojimi cieľmi v celku. Ročné osnovy boli ďalej delené do mesačných a týždenných úloh, ktoré žiačky naplňali podľa vlastného tempa. Žofková (in Příhoda, 1934, s. 105) bola presvedčená, že „*učenie je intímny pochod, že pri ňom musí dieťa samo myslieť a samo hľadať.*“ Ale zároveň zdôrazňovala i úlohu učiteľa, ktorý má byť pomocníkom a má viesť kolektívne porady, v ktorých prehľbuje a osvetľuje to, čo sa žiaci počas individuálnej výuky naučia.

Individuálnu výuku zavádzala i do jazyka a tým vyvracala názory, že jazyk sa pre samostatnú prácu nehodí. Mala podrobne rozpracovanú metodiku, vymýšľala rôzne pomôcky a testy ako výuku jazyka uľahčiť a obmeniť. Neskôr vydala v spolupráci s ďalšími učiteľmi

²⁶ Bakovskú školu navštevovali prevažne žiačky vyrastajúce v chudobe a v zlých sociálnych podmienkach, preto Žofková musela mať na zreteli i kontext prostredia. V tejto súvislosti Žofková (1930, roč. V., s. 108) uvádza: „*Žiačka Emilka P. býva v izbe chudobinca o 12 m² s desiatimi spolubývajúcimi. Nemá nikde voľného stolu, ani trochu ticha k myslieniu a práci, nepočuje jediného slova, ktoré by podoprelo alebo oživilo jej duševný myšlienkový svet.*“

niekoľko učebníc pre vyučovanie jazyka a spracovala tiež pracovné testy, ktoré veľmi kladne hodnotil i Václav Příhoda a Karel Čondl.

Pokus Ľudmily Žofkovej so zavádzaním individualizácie do vyučovania je dôkazom toho, že i v neľahkých podmienkach sa dajú robiť veľké zmeny. Dokázala premeniť starožitnú školu vo významný pedagogický pokus. Tu sa vraciame opäť k myšlienke, že hybnou silou každej reformy je predovšetkým osobnosť toho, kto za ňou stojí. Podmienky a okolnosti sú dôležité, ale nie prvoradá.

4.3 Pokusné školy v Zlíne

Zlínske pokusné školy boli špecifické tým, že boli súkromne dotované známym podnikateľom Baťom. V tomto smere predstavujú pravý opak Žofkovej pokusnej školy. V dobových prameňom bývajú opisované ako školy s krásnymi budovami, účelne zariadenými miestnosťami a hojnými učebnými pomôckami. (Keprta, 1934, roč. XII., č. 3., s. 100) Toto materiálne vybavenie, ktorým disponovali, sa podpísalo i pod nadpriemerné výsledky školy. Vďaka vhodným podmienkam bola možná o to dôslednejšia a detailnejšia diferenciacia žiakov²⁷, alebo inak povedané, prispôsobenie školy žiakovi.

Stanislav Vrána spolu s členmi učiteľského zboru vydali publikáciu s názvom *Praxe na reformní škole měšťanské* (1936), v ktorej okrem smerníc a zásad tejto školy spracovali i skúsenosti z vlastnej praxe. V rámci hodnotenia individuálneho učenia konštatujú, že individuálna práca môže byť veľmi riskantnou metódou v prípade, že jej učiteľ dobre neporozumel a nesplnil tak predpoklady tohto spôsobu práce. Zdôrazňujú, že táto metóda bezpodmienečne vyžaduje nasledovné (Vrána, 1936, s. 49):

1. Vhodné učebné texty, ktorým môže porozumieť priemerný žiak.

²⁷ Na Masarykovej pokusnej diferencovanej meštianskej škole v Zlíne boli žiaci v školskom roku 1933/1934 delení do troch vetví a to humanitnej, technickej a do skrátenej dvojročnej vetve. Humanitná vetva mala poskytovať vybraným žiakom vzdelanie asi v rozsahu nižšej strednej školy, vetva technická v rozsahu meštianskej školy a dvojročná skrátená vetva zase zaokrúhlené vzdelanie širšie ako vyšší stupeň obecnej školy a zároveň užšie ako škola meštianska. Do tejto poslednej vetve sa radili žiaci, ktorí sa z nejakého dôvodu opozdili a nemohli tak vychodiť všetky postupové triedy meštianskej školy. (Keprta, 1934, roč. XII., č. 3., s. 100)

2. Vedenie žiakov k samostatnej práci, pretože je omyl domnievať sa, že sa žiak naučí pracovať samostatne sám od seba. Úlohou učiteľa je ukázať žiakom, ako si s touto metódou poradiť a ako si zafixovať správny postup.

3. Neustálu kontrolu žiakov zo strany učiteľa, pretože je prirodzené, že žiaci sem tam poľavia. Samozrejme, cieľom kontroly nemá byť prichytenie žiaka, ale nabádanie a povzbudzovanie.

V tejto publikácii tiež uvádzajú optimálny pomer medzi samoučením a hromadným vyučovaním v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Na základe skúseností s pokusnou prácou vyvodzujú, že individuálne vyučovanie nemožno uplatňovať vo všetkých vyučovacích predmetoch v rovnakej miere. Samoučenie možno uplatňovať predovšetkým v kreslení, písaní a v počtoch. Ak majú žiaci učivo dobre metodicky vysvetlené a spracované, nie je problém umožniť im pracovať podľa vlastného tempa a zredukovať im cvičenia v závislosti na ich schopnostiach. V predmetoch ako je zemepis, dejepis a prírodoveda, sa metóda samoučenia uplatňuje náročnejšie. Vrána (1946, s. 244) uvádza ako príklad fyziku: „*Dobré učení fysice předpokládá, že žáci fyzikální jevy pozorují, že provádějí řadu pokusů a že ze svých pozorování vyvozují poznatky nebo zákony o přírodních silách, o vlastnostech hmoty, o teple, o světle atd. Tu se ukáže hned z počátku, že k takovým pozorováním musejí býti podrobné a srozumitelné návody, ale co hlavní mimo to: zařízení, aby každý žák mohl svá pozorování konati individuálně a aby si mohl provésti nebo i několikrát opakovati pokus, vedoucí k dokonalému pochopení věci. Tu pak již narážíme na takové překážky, jejichž odstranění není vždy v našich silách.*“ Viacerí pokusníci sa zhodujú, že v reáliách nie je úplná individualizácia ani žiaduca. Zdôrazňujú zvlášť živé slovo učiteľa a spoločné spracovávanie látky celou triedou. Pri tomto argumente uvádzajú najmä vyučovanie dejepisu. Dejepis si priam žiada výklad učiteľa a to z toho dôvodu, že terajšie učebnice sú nepostačujúce a tiež nie je možné osvojiť si vedomosti tohto charakteru pokusnou prácou, ako napríklad vo fyzike.

Ako sa individualizované vyučovanie realizovalo v praxi na pokusnej škole meštianskej v Zlíne znázorňujú nasledovné fotografie:

Z individualizovaného vyučovania zemepisu na pokusnej škole meštianskej v Zlíne



Zdroj: *Tvorivá škola*. 1934/1935. roč. X., s. 203 (foto J. Novotný)

Obe fotografie znázorňujú hodinu zemepisu. Prvá je z úvodu hodiny, kde učiteľka N. Hradilová kolektívne vzbudzuje záujem o látkový problém „Nizozemsko“ (čítaním Čapkových *Obrazov z Holandska*). Druhá fotografia zachytáva individuálne štúdium daného problému. Na obrázku sú žiaci rozdelení do menších skupín. Samostatne študujú učivo o Nizozemsku z pracovnej knihy a z príslušných pomôcok.

Z výrazov žiakov vidno, že individualizácia vniesla do školy radosť a nadšenie pre prácu. Kolektívny úvod potvrdzuje vyššie uvedené – učitelia prepájali hromadné vyučovanie s individuálnym a to najmä v reáliách. Druhý obrázok ukazuje, že žiakom sa v rámci individualizácie prispôbovalo i prostredie triedy. Máme na mysli usporiadanie lavíc do niekoľkých „pracovnísk“, ľahko prístupné nástenné mapy, vzadu akási skrinka s pomôckami a pod.

Ďalšie ukážky z realizácie individualizovaného vyučovania v pokusných školách uvádzame na doplnenie v prílohe práce (príloha 6).

Pokusná práca so zavádzaním individualizácie vyučovania si nielen v Zlíne, ale i na iných pokusných školách, prešla akýmisi troma obdobiami. V prvom období, v počiatkoch zavádzania individualizácie, sa učivo analyzovalo na jednotlivé prvky, z ktorých sa zostavoval akási súpis v podobe pracovných archov. Tieto archy sa rozmnožovali a dávali vypracovávať žiakom. Nahradzovali učebnice, ktoré sa pre individualizovanú prácu vôbec nehodili. V druhom období, resp. štádiu, sa prešlo k pracovným návodom. Tie už obsahovali podrobnejší problém spolu s otázkami k danej problematike. Príklad takéhoto návodu uvádza Wasserbauer v časopise *Tvořivá škola* (1936/1937, roč. XII, s. 54):

A. Opakování o soli kuchyňské z I. třídy.

Opakujte z I. třídy: Kdy jsou u nás naleziště soli? Kde v cizině? Jak bývá sůl zbarvena? Udejte její tvrdost! Jak se získá sůl z mořské vody? Z čeho vznikla nynější solná ložiska? V jakých krystalech se usazuje sůl? Co znamená, že sůl je u nás státním monopolem? Co víš o dobytčí soli? Sůl je vlhkojemná a hygroskopická: vysvětli to! Sůl brání hnilobě potravin: uveď praktické příklady!

B. Pomůcky. Trocha kuchyňské soli. Nůž, zátka, zkumavky, zředěná kyselina sírová, roztok modrého lakmusu, kyselina solná, burel, kahany, barevné hadříky, skleněné trubičky, kus kamenné soli.

Učebnice str. Soli halových prvků. – Přehled k opakování.

C. Nové učivo.

- a) Prozkoumej barvu a chuť kamenné soli! Zkus do kousku soli rýpnouti nehtem, nožem! Všimni si vrypu!
- b) Dvanáctileté až čtrnáctileté dítě přijme denně v potravě 10-15 g soli. Kolik kg soli spotřebuješ za rok?

- c) Vlož několik zrněk soli na špičce nože k okraji plamene kahanu! Poznamenej, jak barví plamen!
- d) Použij k dalšímu učení učebnice, str....! Přečti si o soli a odpověz: Jak se vyskytuje v přírodě? Jak a kde se zpracovává? Kde je mlýn na sůl na Moravě?

D. *Kontrola práce, stručné shrnutí učiva a opakování hromadně.*

K tomuto základnímu učivu byly připojeny další úkoly (vyvíjení chlorovodíku, chloru, bílení látek, složení soli kuchyňské, užití). Naznačené a popsané pokusy však již nekonali všichni žáci, nýbrž jen nadanější a zručnější jednotlivci, kdežto ostatní pokusy sledovali a zaznamenávali výsledky.

E. *Jako konečný* si žáci zapsali tento přehled, jemuž se naučili jež učitel často opakoval: Sůl kamenná, NaCl: vysvětlí chemický vzorec! *Ň*

Druhý stupeň tvrdosti.

Doluje se u nás..., v cizině...

Solivary a mlýny... Na Moravě mlýn na sůl...

Užití soli.

A pod.

Pracovní návody postupně přešli do posledního štádia, ktoré predstavovali pracovné učebnice. Boli výsledkom postupnej analýzy učiva, ale i celého dovtedajšieho učebného procesu. Prax ukázala, aké je nevyhnutné, zostavovať učebnice zo zreteľom na žiakov vek a úroveň chápanosti. Ukázalo sa tiež, že učebnice musia obsahovať dostatočné množstvo cvičení na dokonalé osvojenie a precvičovanie učiva. Veľké množstvo preto, aby žiaci, ktorí neuspjú v prvých cvičeniach, mohli pokračovať v precvičovaní ďalej.

V tejto súvislosti sa objavilo niekoľko pokusov o vytvorenie nielen vhodných učebníc, ale i diferencovaných osnov, ktoré by čo najviac vyhovovali rozdielnej úrovni nadania a schopností žiakov. Išlo o osnovy minimálne, stredné a maximálne. Príkladom je zvláštna skupina tried na pokusnej meštianskej škole v Zlíne, v ktorých sa skúšalo vyučovať s minimálnymi osnovami. Vrána (1946, s. 534) tento pokus hodnotí slovami: „*V osnovách se lze těžko vyrovanati s psychologickým faktem, že nadaní žáci mohou zvládnouti až i několikrát více učiva než žáci nenadaní. Kvantum učiva, které je nutno pokládati za nezbytné minimum pro obecné základy vzdělání, velmi často vysoko přesahuje možnosti nejslabších žáků.*“ Táto skutočnosť sa podpísala pod to, že diferencované osnovy neboli vytvorené na takej úrovni, aby sa stali normou i pre iné školy.

So zavádzaním individualizácie v praxi na pokusných školách sa rozoberala i otázka kontroly. Spočiatku, kým si žiaci osvojili samostatnú prácu, musel učiteľ na žiakov dohliadať. Ale nie rovnako, ako v hromadnom vyučovaní, ale na každého osobitne. Musel mať pod kontrolou, čo a ako sa každý žiak učí a čomu sa skutočne naučil. Postupne prechádzala veľká miera kontroly na testovanie žiakov, teda na kvantitatívne hodnotenie. Tento spôsob hodnotenia bol kritizovaný snáď najviac a to z toho dôvodu, že sa vo svojej podstate rozchádzal s princípmi novej školy, teda i s princípom individualizácie. Test je objektívne merateľný nástroj, ktorý nezohľadňuje individuálne zvláštnosti žiakov. Meria sa ním predovšetkým pamäť a nie samostatnosť, myslenie v súvislostiach a pod. Prax na pokusných školách ukázala, že testy môžu byť dobrou pomôckou k objektívnemu zisteniu vedomostí. Uplatňovali sa najmä v počtoch a pravopise. I tu sa ukázalo, že v predmetoch ako je zemepis, dejepis ale i literatúra, je vhodnejšie individuálne skúšanie v podobe ústnej skúšky alebo písomnej práce.

Záver

V dnešnej dobe predstavuje individualizácia vyučovania v Čechách i na Slovensku viac menej niečo samozrejmé. Myslíme tým individualizáciu ako pedagogickú zásadu, ktorá vyplýva i zo samotnej ideológii oboch týchto štátov zriadených ako demokratické republiky. Cieľom vzdelávania, ktorý je formulovaný v duchu „škola sa prispôsobuje žiakovi“, je predovšetkým rozvoj ľudskej individuality.

Tým, že je „vzdelávací trh“ presýtený, resp. je neustále viac voľných miest na školách ako je samotných žiakov, sa individualizácia dostáva stále viac do popredia. Školy všetkých stupňov, od materských až po vysoké, sa predhávajú v tom, aby vytvorili pre svojich uchádzačov školu čo možno najviac na mieru. Tým chceme povedať, že zaoberať sa individualizáciou v tomto význame je v porovnaní s prvou polovicou minulého storočia bezpredmetné (vtedy novinka, dnes samozrejmosť).

Čo sa týka individualizácie ako metódy práce, to už taká samozrejmosť nie je. V rovine teoretickej už viac menej áno, ale praktická rovina neustále zaostáva. Veľa odborníkov sa tejto problematike venuje a vytvára rôzne pomôcky v podobe rád, odporúčaní, ale i konkrétnych aktivít prostredníctvom ktorých možno učiť individuálne. Realita je ale taká, že i napriek pomerne rozpracovanej metodike „ako na to“, sa i dnes stále uprednostňuje hromadné vyučovanie typické pre tradičnú školu, pred akýmikoľvek inými metódami (teda nielen individuálnymi). Predmetom tejto práce nie je skúmať príčinu, prečo tomu tak je. Možno z toho vyvodit' ale nasledovný záver – reformu robí predovšetkým učiteľ.

Cieľom tejto diplomovej práce bolo podrobne analyzovať zrod individualizácie vyučovania v českých a slovenských školách, o ktorý sa v 30. rokoch zaslúžil predovšetkým Václav Příhoda.

Charakterizovaním doby, v ktorej reforma vznikala a tiež i priblížením jeho osoby sme sa snažili objasniť súvislosti s individualizáciou vyučovania, ktorú sa usiloval zaviesť do našich škôl. Ťažisko práce predstavuje tretia kapitola, ktorá uchopuje individualizáciu vyučovania ako takú, teda nielen v súvislosti s reformným hnutím v 30. rokoch. Pohľad do histórie formovania tejto pedagogickej zásady oboznamuje, čo a kto bol inšpiráciou pre našu pedagogiku a teda má zásluhu na tom, že sa vydala práve touto cestou. Objasnenie ďalších súvislostí, ako sú príbuzné pojmy, dopady pre prax a iné, poskytujú komplex súvislostí, ktoré

sa k „individualizácii“ viažu. Posledná kapitola je malou ukážkou, ako sa rodila premena starej školy v školu novú.

Konštatujeme, že s postupným zavádzaním individualizovaného vyučovania to učitelia pokusných škôl rozhodne nemali jednoduché. Hromadné vyučovanie tradičnej školy, ktoré dovedy praktizovali, spočíva na úplne iných princípoch ako individuálne. Preto pokusná práca učiteľov vychádzajúca len z teoretických návodov „ako učiť individuálne“ nebola jednoduchá a bez komplikácií. Každý sa učí predovšetkým vlastnou skúsenosťou a preto nejaký čas trvá, kým sa objaví a sformuluje akýsi ideálny „návod“ podložený skúsenosťou. Avšak v tomto prípade sa snáď ani nedá hovoriť o ideálnom návode a to z dôvodu veľmi jasného – každý je iný. A keďže vo vzdelávaní ide predovšetkým o žiakov, o jedinečné osobnosti, nemožno sformulovať všeobecne platný postup ako učiť individuálne a ten hromadne, vo všetkých školách, uplatňovať. Preto i zavádzanie individualizácie do vyučovania v pokusných školách nebolo hodnotené úplne jednoznačne. Dobové časopisy prinášajú krátke články a príspevky o uplatňovaní princípu individualizácie, o jeho výhodách i nevýhodách. Avšak nevydávajú v tejto súvislosti jasné stanovisko. Rovnako konštatuje i Vrána (1946, s.540): *„Mnoho zkušeností je zapsáno v časopiseckých článkách a porůznu v pedagogických spisech. Chybí však souhrnný přehled těchto zkušeností a chybí ovšem i definitivnější závěry.“*

Prínos práce vidíme predovšetkým v tom, že práca nepredstavuje len akýsi popis „příhodovskej reformy“, ale prepája počiatky zavádzania individualizácie do vyučovania so súčasnou podobou individualizácie. Prepája problematiku dejinnú a didaktickú.

Práca by zároveň mohla predstavovať jeden z dielov, ktoré rozpracovávajú didaktické zásady Příhodovej reformnej koncepcie. Pokračovaním by teda mohla byť globalizácia vyučovania, vyučovací dynamizmus, organické vyučovanie, atď.

Zoznam použitej literatúry

CACH, J.: *Pedagogika a vedy jí blízke v Československu v letech 1918 až 1938*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-176-5

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství)*. č.j.: 25461/2009 – 20 [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>

ČONDL, K.: Život a dílo Václava Příhody. In: ČONDL, K., VRÁNA, S.: *Václav Příhoda: Život a dílo českého pedagoga*. Praha: Česká grafická Unie a. s. v Prahe, 1939. s. 9 – 59

GALLA, K., SEDLÁŘ, R.: *Otokar Chlup a česká pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

HELUS, Z.: *Psychologie pro střední školy*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-406-6

HUMAJOVÁ, Z., et al.: *Vzdelávanie pre život: Reforma školstva v súvislostiach*. [online] Bratislava: Copyright © Konzervatívny inštitút M.R. Štefánika, 2008. ISBN 978-80-89121-12-0. Dostupné z: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?298>

JŮVA, V.: *Stručné dějiny pedagogiky 6.*, rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5

JŮVA, V. et. al.: *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8

KASÍKOVÁ, H., DITTRICH, P., VALENTA, J.: Individualizace a diferenciacie ve škole. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2011. s. 153 – 164 ISBN 978-80-247-3357-9

KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: *Reformu dělá učitel, aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: STD, 1994. ISBN 80-901660-0-8

KASPER, T., KASPEROVÁ, D.: *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KÜHNELOVÁ, M.: *První pětiletí pokusné reformní školy I. stupně v Praze XIV.-Nuslích*. Praha: Ústředí spolků rodičů a přátel školy, 1934.

NYKL, J.: Jednotná škola v plánu prof. Příhody. In: ČONDL, K., VRÁNA, S.: *Václav Příhoda: Život a dílo českého pedagoga*. Praha: Česká grafická Unie a. s. v Praze, 1939. s. 108 – 112

NYKL, J.: Pokus s daltonským plánem. In: *Novou cestou. Sborník na ukončení prvního čtyřletí pokusné práce. Pokusná diferencovaná škola mešťanská v Praze – Michli 1929-33*. Praha: Československá grafická unie, 1933. s. 58 – 76

Organizační a učební plán reformních škol : podle návrhu Školy vysokých studií pedagogických v Praze, Praha: Škola vysokých studií pedagogických v Praze, 1930. 71 s.

PLUHAŘ, B.: Příhodův optimismus. In: ČONDL, K., VRÁNA, S.: *Václav Příhoda: Život a dílo českého pedagoga*. Praha: Česká grafická Unie a. s. v Praze, 1939. s. 252 – 253

PŘÍHODA, V.: *Idea školy druhého stupně*. Brno: Ústřední učitelství a knihkupectví, 1945.

PŘÍHODA, V.: *Ideologie nové didaktiky*. Brno: Tvořivá škola (sdružení), 1936.

PŘÍHODA, V.: *Racionalizace školství*. Praha: Orbis, 1930.

PŘÍHODA, V.: *Reformné hladiská v didaktike*. Bratislava: Pocisk, 1934.

RÖHNER, R., WENKE, H.: *Daltonské vyučování : Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7

SVATOŠ, T.: *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*. [online],

Dostupné z:

http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/svatoto1/Publikace_download/R_01_Reformn%C3%AD_Pg.doc

UHLÍŘOVÁ, J.: *Problémy československé školské reformy v meziválečném období*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-196-6

ŠINDELÁŘ, A.: *Pražské pokusné reformní školy ve školním roce 1930 – 31*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1932.

VÁŇOVÁ, R.: *Československé školství ve 30. letech : (Příhodovská reforma)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

VÁŇOVÁ, R.: Školský systém v českých zemích – vývoj a současný stav. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2011. s. 69 – 90 ISBN 978-80-247-3357-9

VÁŇOVÁ, R.: Václav Příhoda a jeho poválečné snahy o školskou reformu (1945-1948). In: VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 80-246-0914-2

VÁŇOVÁ, R., NEJEDLÁ, D.: *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR : (30. léta 20. století)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K., VALENTA, J.: *Výchova a vzdělání v českých dějinách. IV. díl – 1. svazek. Problematika vzdělávacích institucí a školských reform*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-607-2

VELINSKÝ, S.: *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce. 1. Principy a motivy individualisace metod*. Praha: knihtiskárna „Blahoslav“, 1931.

VELINSKÝ, S.: *Tři přednášky a individualisaci učení*. Praha a Mladá Boleslav: tiskárna Pokrok, 1933..

VRÁNA, S.: *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936.

VRÁNA, S.: *Učebné metody*. 3 dopl. vyd. Brno: Vydavatelský odbor ÚSJU v zemi Moravskoslezské, 1938.

VRÁNA, S.: *Základy nové školy: výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946.

VRÁNA, S.: Školský reformátor. In: ČONDL, K., VRÁNA, S.: *Václav Příhoda: Život a dílo českého pedagoga*. Praha: Česká grafická Unie a. s. v Prahe, 1939. s. 60 – 74

ŽÁKOVÁ, K.: Ludmila Žofková a její bakovský pokus. In: RÝDL, K., NEJEDLÁ, D. (edit.): *Václav Příhoda a Stanislav Velinský a empirické myšlení v pedagogice. Sborník prací z vědecké konference, konané dne 21. 10. 1999 na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogické fakulta, 2001. s. 74 – 84 ISBN 80-7290-062-5

Periodiká:

KEPRTA, J.: Pokusné a reformní školy a třídy. *Věstník pedagogický*. 1934. roč. XII., č. 3, s. 97 - 101

KOLEČKOVÁ, L.: Podpůrná třída. *Tvořivá škola: měsíčník praxe jednotné, diferencované, individuální a činné školy československé*. 1930/1931. roč. VI., s. 211 – 213

KOPECKÝ, J.: J. A. Komenský a naše školské reformy. *Pedagogika*. 1991. roč. XLI., č. 5 – 6, s. 581 – 592

MEAD, M.: Daltonský učební plán. *Moderní vyučování*. 2010. roč. XVI., č. 10, s. 4 – 10

NOVÝ, V.: Pokusná reformní škola I. stupně v Praze-Hostivaři ve školním roce 1934-35. *Školské reformy*. 1935/1936. roč. XI., s. 114 – 115

RAKUŠAN, K.: Týždeň na komeňiu v Michli. *Naša škola – časopis venovaný otázkam Národnej školy slovenskej*. 1930. roč. VI., s. 164 – 167

PŘÍHODA, V.: Individuálna výuka. *Naša škola – časopis venovaný otázkam Národnej školy slovenskej*. 1930. roč. VI., s. 161 – 166

PŘÍHODA, V., VELVARSKÝ, V.: Racionalizace školních budov. *Školské reformy*. 1930/1931. roč. XII., s. 162 – 171

RÝDL, K.: Reformní pedagogika a český učitel: Individualistické pokusy dvacátých let. *Učtelské noviny*. 1990. roč. XXXX., č. 17, s. 8

SKOŘEPA, M.: Samoučení a nepřímé vyučování. *Školské reformy*. 1934/1935. roč. XVI., s. 181 – 183

VÁŇOVÁ, R.: Úsilí českého učitelstva o školskou reformu. Pokusné školy 20. let. *Pedagogika*. 1992. roč. XLII., č. 2, s. 251 – 258

VRÁNA, S.: Nesnáze individuálního učení. *Tvořivá škola: měsíčník praxe jednotné, diferencované, individuální a činné školy československé*. 1930/1931. roč. VI., s. 189 – 191

WASSERBAUER, J.: Pracovní metody na venkovských školách měšťanských. *Tvořivá škola: měsíčník praxe jednotné, diferencované, individuální a činné školy československé*. 1936/1937. roč. XII., s. 54, 90.

ŽOFKOVÁ, L.: Individuálne učenie a samoučenie v praxi na bakovskej škole. *Naša škola – časopis venovaný otázkam Národnej školy slovenskej*. 1930. roč. V., s. 106 – 111

ŽOFKOVÁ, L.: Samostatná práce v jazyce. *Školské reformy*. 1936/1937. roč. XVIII., s. 6 – 9

Zoznam príloh

Príloha 1: Model školy I. stupňa

Príloha 2: Pôdorys školy I. stupňa

Príloha 3: Pôdorys školy II. stupňa

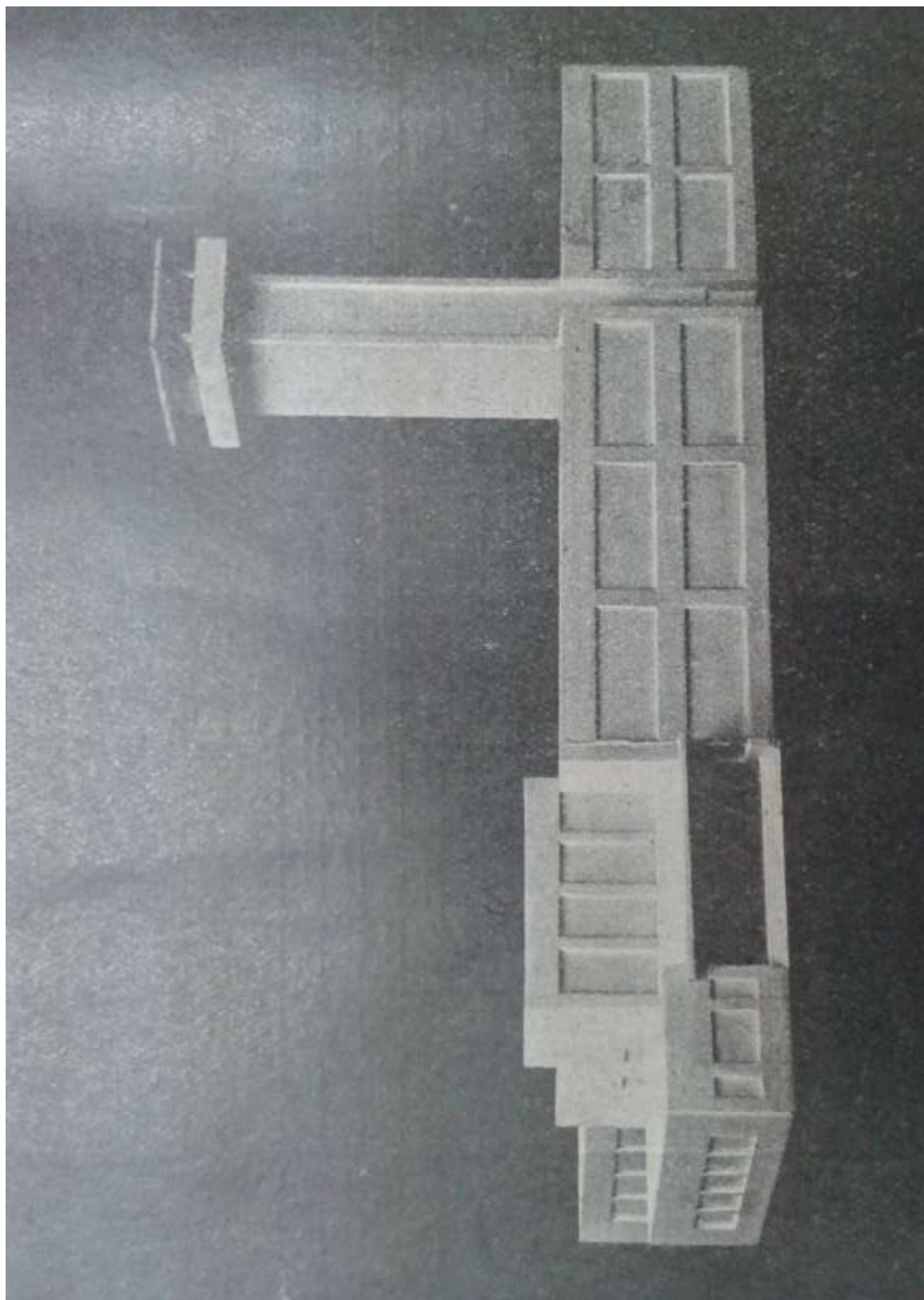
Príloha 4: Celkový rozvrh na pokusnej škole v Prahe-Michli

Príloha 5: Nuselská hymna

Príloha 6: Ukážky z práce pokusných škôl

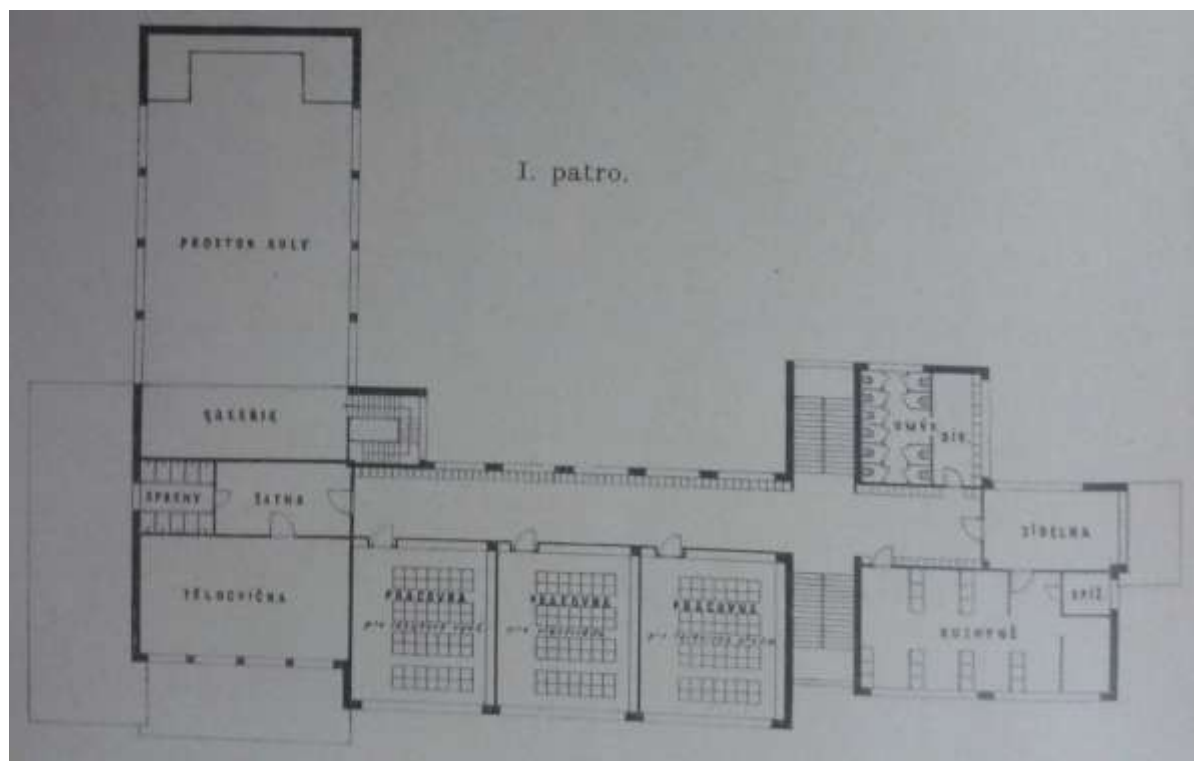
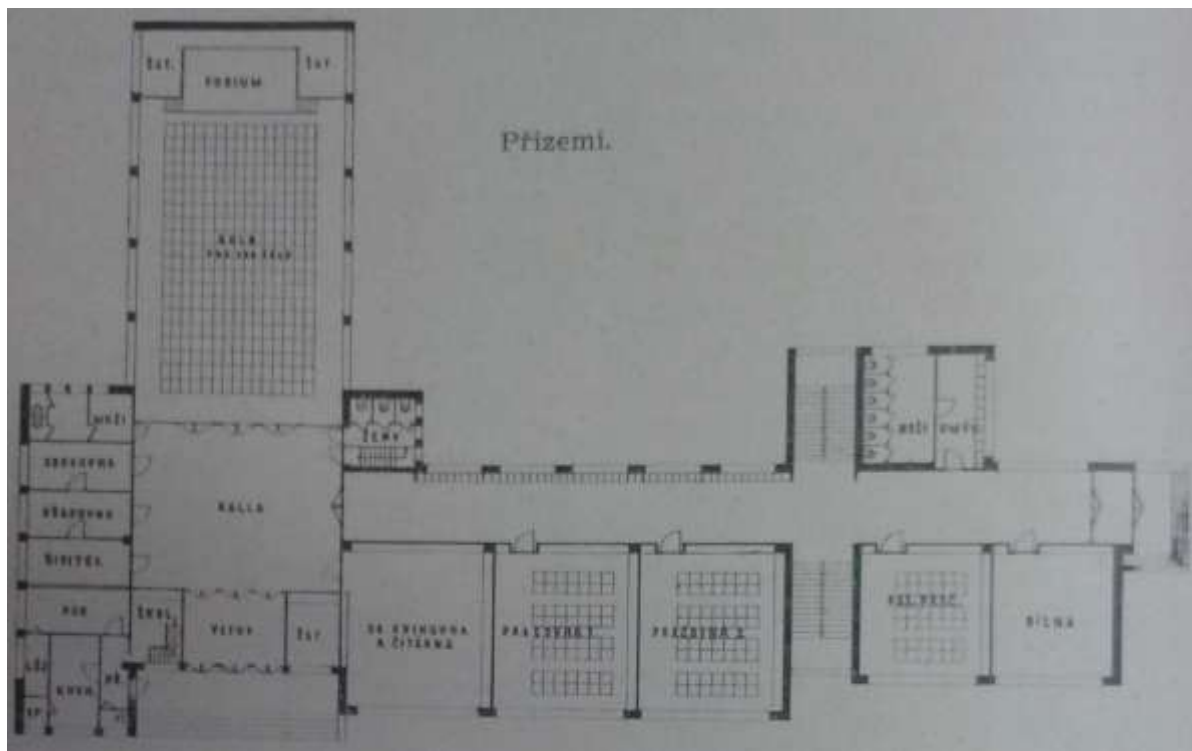
Príloha 7: Václav Příhoda

Príloha 1: Model školy I. stupňa



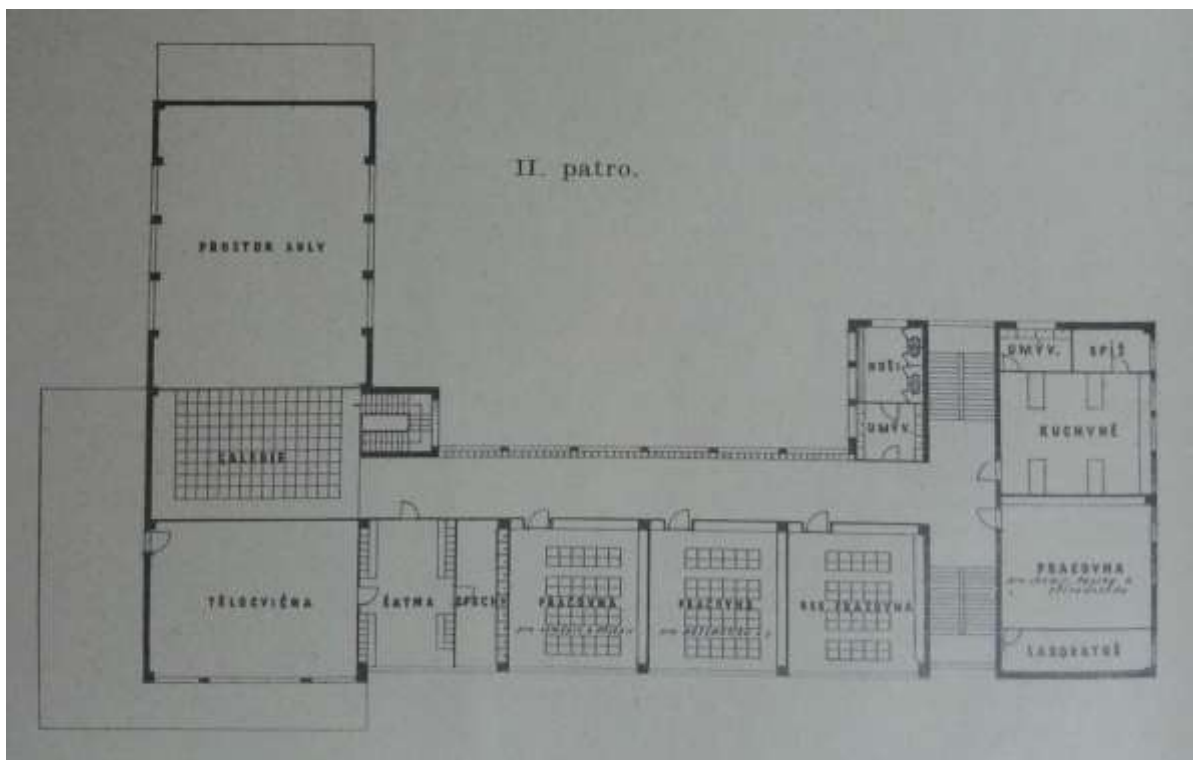
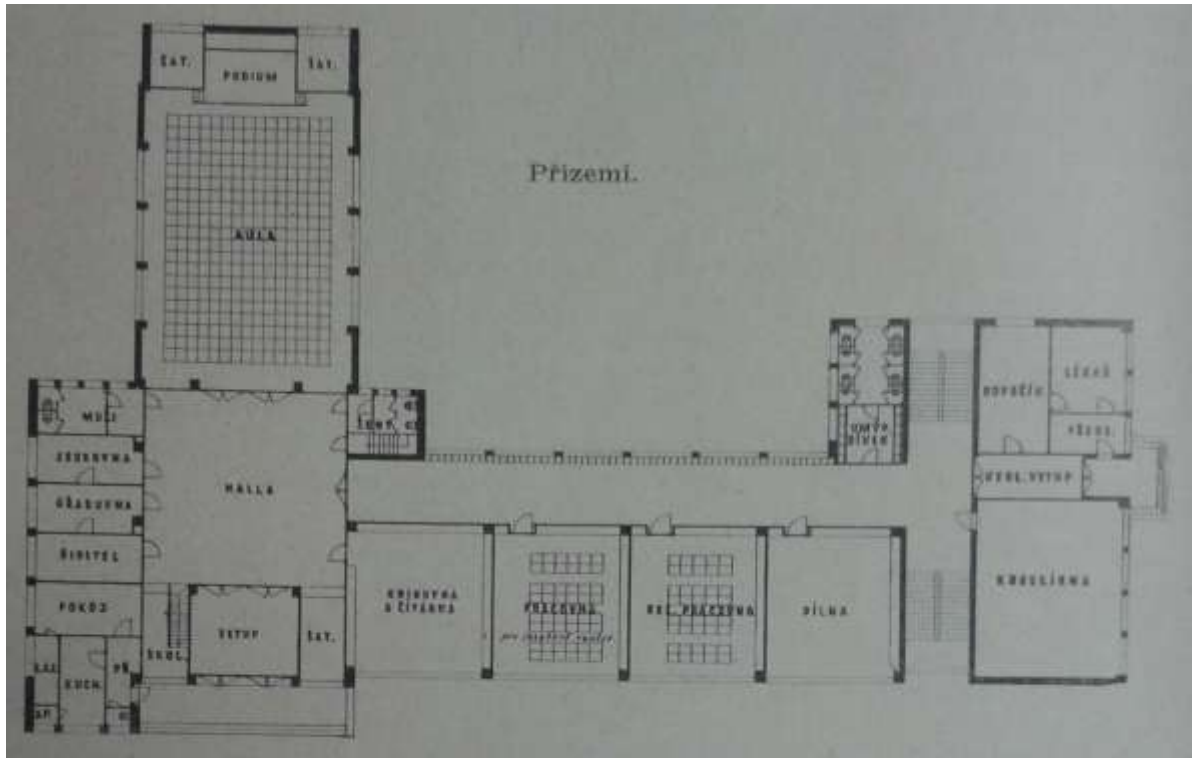
Zdroj: *Školské reformy*. 1930/1931. roč. XII., s. 162 (Velvaský – Příhoda)

Príloha 2: Pôdorys školy I. stupňa



Zdroj: *Školské reformy*. 1930/1931. roč. XII., s. 164 (Velvarský – Příhoda)

Príloha 3: Pôdorys školy II. stupňa



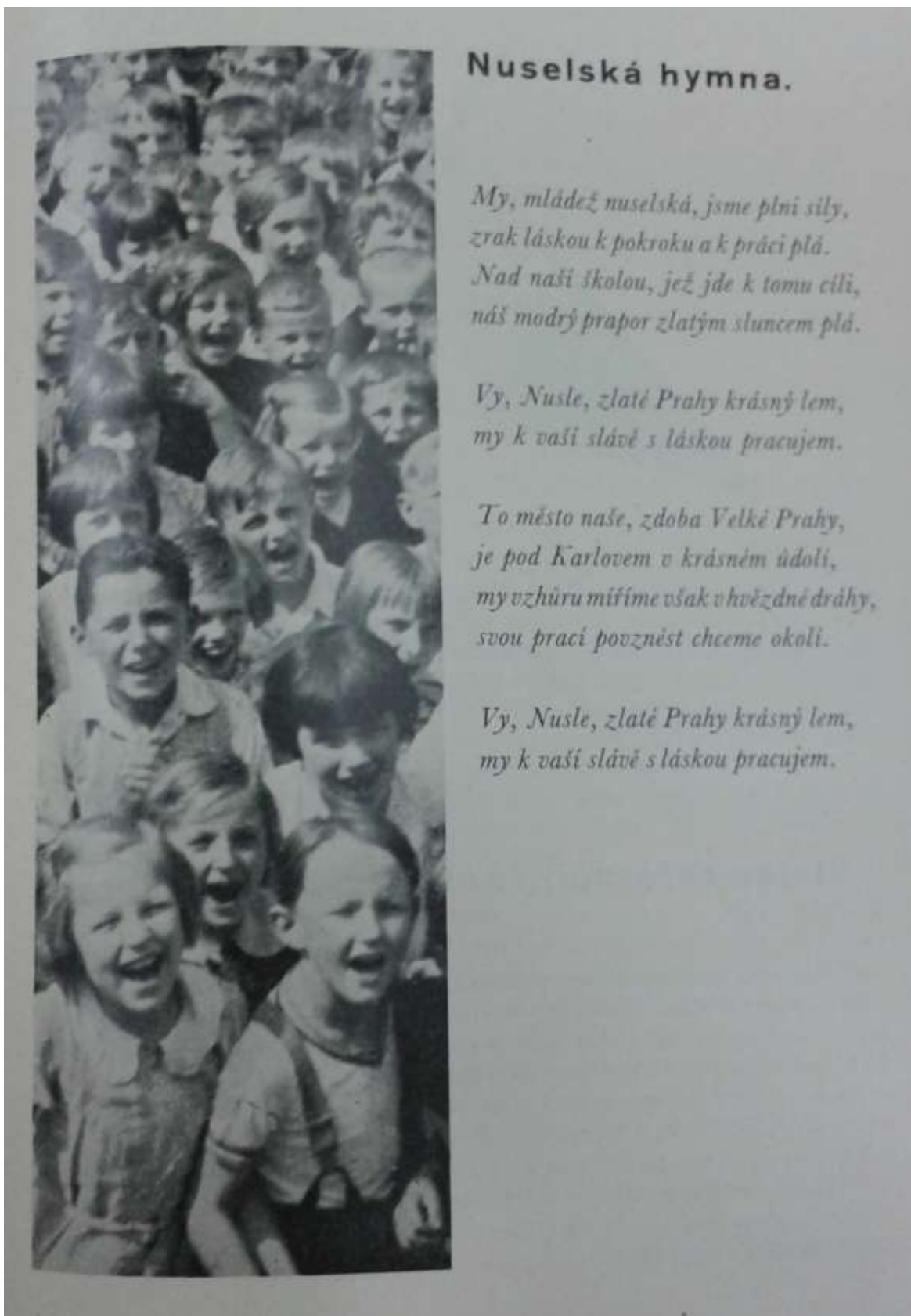
Zdroj: Školské reformy. 1930/1931. roč. XII., s. 166 (Velvarský – Příhoda)

Príloha 4: Celkový rozvrh na pokusnej škole v Prahe-Michli

		CELKOVÝ ROZVRH						
PONDĚLÍ	1	Něh. kat. II.	Něh. kat. I. C. D.	Něh. kat. I. A. B.	Dějepis Coudl	Latina Coudl		
	2	Něm. I. D. Kl.	Něh. kat. I. C. D.	Něm. II. B. Fl.	Němčina Klal.	Němčina Klal.		
	3		Čet. II. A. Dr.	Děj. II. A. Coudl.	Matem. Jarol.	Lat. II. A.	Zemepis Jarol.	Zemepis Jarol.
	4	Zem. I. A. Držek.	Děj. II. B. Coudl.	Zem. I. C. Držek.	Zemepis Držek.	Zemepis Držek.	Zemepis Držek.	Zemepis Držek.
	5	Něh. kat. II.	Mat. I. A. Sv.	Něh. kat. I. A. B.			Zem. kat. ruční práce II. B.	
	6	Mat. I. C. Pok.	Mat. I. B. Pok.	Mat. I. D. Jech.	Matem. Jarol.	Matem. Jarol.		
	7		PHr. II. C. Klal.		PHr. Pokar.	PHr. Pokar.		
	8			Mat. II. C. Dr.	Kreslení Svot.	Kreslení Svot.	Kreslení Svot.	Kreslení Svot.
	9							TH. I. C. Jarol.
	10							
ÚTEREK	1	Lat. II. A.	Cyřina Coudl.	Latina Coudl.	Latina Coudl.	Latina Coudl.	Latina Držek.	Latina Držek.
	2	Něm. I. AN.	Němčina Nykl.	Němčina Nykl.	Němčina Nykl.	Němčina Nykl.		
	3		Němčina Klal.					
	4	Děj. II. C. Coudl.	Zemepis Jarol.	Zemepis Jarol.	Zemepis Jarol.		Dějepis Coudl.	Dějepis Coudl.
	5	Zpěv I. D. Neum.	Matem. Neum.		Matem. Svot.	Matem. Svot.	Zem. kat. ruční práce I. A. B.	
	6			Matem. Pokar.	Matem. Pokar.	Matem. Pokar.		
	7	PHr. I. C. Pok.	PHr. Pokar.	PHr. Klalke	PHr. Klalke	PHr. Klalke		
	8		Kreslení Svot.	Kreslení Jarol.	Kreslení Jarol.	Kreslení Jarol.		
	9	TH. I. B. Jarol.		TH. II. A. Neum.	Ruč. p. I. D. Neum.	Ruč. p. I. D. Neum.	Ruč. p. I. B. Neum.	Ruč. p. I. A. Neum.
	10							TH. II. B. Jarol.
STŘEDA	1	Čet. I. A. Držek.	Latina Držek.	Latina Držek.	Latina Držek.	Latina II. A.		
	2		Němčina Klal.	Němčina Klal.	Němčina Klal.	Němčina Klal.		
	3	Čet. II. C. Coudl.	Latina Jarol.	Latina Jarol.	Latina Jarol.	Latina Jarol.		
	4	Zem. I. D. Jarol.	Dějepis Coudl.	Dějepis Coudl.	Dějepis Coudl.	Dějepis Coudl.		
ČTVRTEK	5	Zpěv I. B. Neum.	Matem. Jarol.	Matem. Svot.	Z. s. p. II. B.	Z. s. p. II. C.	Zem. kat. ruční práce I. D.	
	6		Matem. Pokar.	Matem. Neum.	Matem. Neum.	Matem. Neum.		
	7	PHr. II. A. Klal.		PHr. Pokar.	PHr. Pokar.	PHr. Pokar.		
	8	Kresl. I. C. Sv.	Kreslení Svot.	Kreslení Jarol.	Kreslení Svot.			
	9	TH. II. B. Jarol.			Ruč. práce II. B. Jarol.		TH. II. C. Coudl.	
PÁTEK	1	Něh. kat. II.	Něh. kat. I. A. B.	Něh. kat. I. A. B.	Němčina Nykl.	Němčina Nykl.	Čet. II. B. Coudl.	Něm. I. B. Nykl.
	2	Něm. I. C. Klal.	Něm. II. A. Nykl.	Něh. kat. I. A. B.	Němčina Jarol.	Němčina Jarol.	Čet. I. B. Jarol.	
	3	Čet. I. D. Jarol.	Něh. kat. I. C. D.	Čet. I. C. Jarol.	Latina Jarol.	Latina Jarol.	Latina II. A.	
	4	Zem. I. B. Držek.	Něh. kat. I. C. D.		Zemepis Držek.	Zemepis Držek.	Zem. kat. ruční práce II. C.	
	5	Něh. kat. II.	Mat. II. B. Neum.	Mat. II. A. Neum.	Matem. Neum.	Matem. Pokar.	Zpěv I. C. Neum.	Zpěv I. A. N.
	6		Kresl. II. C. Jarol.	Matem. Pokar.	Matem. Pokar.	Matem. Pokar.	Zpěv I. A. N.	Zpěv II. B. N.
	7	PHr. I. A. Pokar.	PHr. I. B. Pokar.	PHr. I. D. Pokar.	PHr. Klalke	PHr. Klalke	PHr. Klalke	
	8		PHr. II. C. Sv.	PHr. II. B. Sv.	Kreslení Svot.	Kreslení Svot.	Kresl. I. A. Sv.	Kresl. II. A. Jarol.
	9		TH. I. A. Držek.		TH. I. D. Jarol.	TH. II. A. Neum.	Ruč. práce II. C. Jarol.	TH. I. C. Jarol.
	10							TH. I. B. Jarol.
SOBOTA	1	Latina Držek.	Latina Držek.	Němčina Klalke				
	2	Němčina Nykl.	Němčina Nykl.	Němčina Nykl.	Němčina Klalke			
	3	Latina Jarol.	Latina Jarol.	Latina Jarol.	Latina Jarol.			
	4	Dějepis Coudl.	Dějepis Coudl.	Latina Coudl.	Zemepis Držek.		Zemepis Držek.	Zemepis Držek.
	5				Zpěv II. C. Neum.			
	6	Matem. Svot.	Matem. Svot.	Matem. Neum.	Matem. Svot.		Zem. kat. ruční práce I. C.	
	7	PHr. Pokar.	PHr. Pokar.	PHr. Pokar.	PHr. Pokar.		PHr. Klalke	
	8	Kreslení Jarol.	Kreslení Jarol.	Kreslení Jarol.	Kreslení Jarol.		Kresl. I. D. Jarol.	TH. I. A. Držek.
	9						TH. II. C. Coudl.	TH. I. D. Jarol.
	10						Ruč. p. I. B. Neum.	Ruč. p. I. C. Neum.

Zdroj: *Novou cestou. Sborník na ukončení prvního čtyřletí pokusné práce. Pokusná diferencovaná škola mešťanská v Praze-Michli 1929-33.* 1933. s. 66 – 67

Príloha 5: Nuselská hymna



Nuselská hymna.

*My, mládež nuselská, jsme plni síly,
zrak láskou k pokroku a k práci plá.
Nad naši školou, jež jde k tomu cíli,
naš modrý praporek zlatým sluncem plá.*

*Vy, Nusle, zlaté Prahy krásný lem,
my k vaší slávě s láskou pracujem.*

*To město naše, zdoba Velké Prahy,
je pod Karlovem v krásném údolí,
my vzhůru míříme však v hvězdné dráhy,
svou prací povznést chceme okolí.*

*Vy, Nusle, zlaté Prahy krásný lem,
my k vaší slávě s láskou pracujem.*

Príloha 6: Ukážky z práce pokusných škôl

Zasadací poriadok na začiatku 5. školského roku na pokusnej škole v Nuslích – pracovňa počtov



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1933/1934. roč. IX., s. 54

Zasadací poriadok v polovici 5. školského roku na pokusnej škole v Nuslích – pracovňa počtov



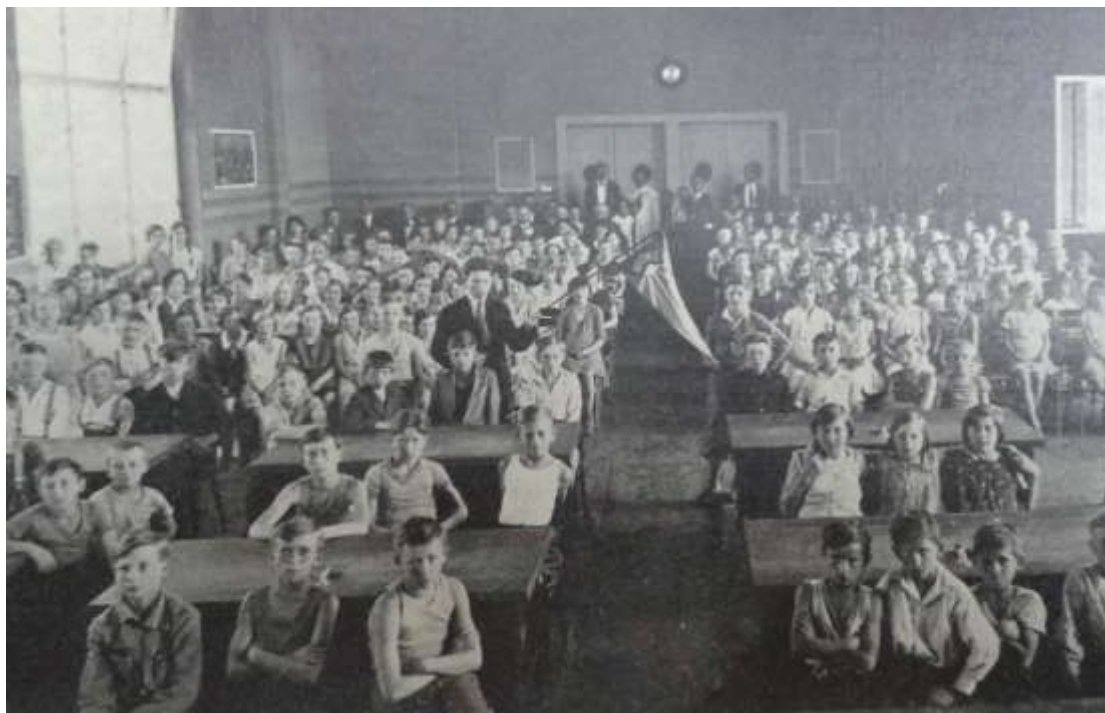
Zdroj: *Tvořivá škola*. 1933/1934. roč. IX., s. 56

**Zasadací poriadok koncom 5. školského roku na pokusnej škole v Nuslích –
pracovňa počtov**



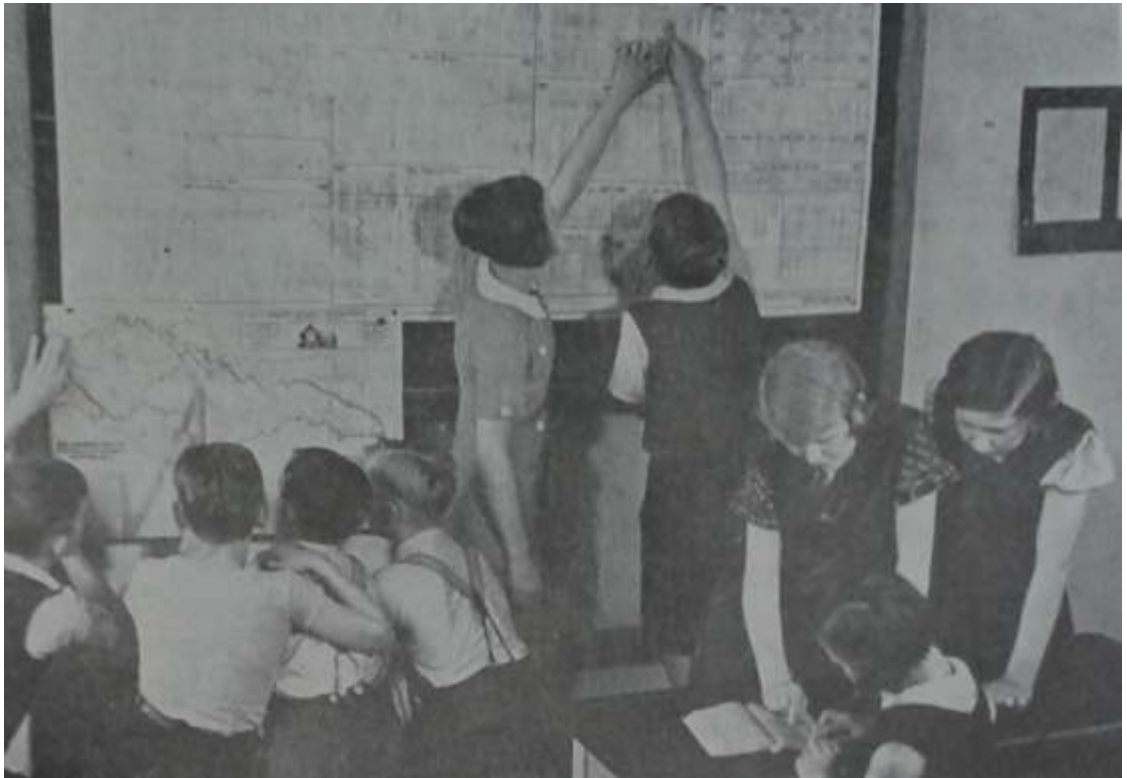
Zdroj: *Tvořivá škola*. 1933/1934. roč. IX., s. 54 – 59

Zhromaždenie žiakov na pokusnej škole v Prahe-Michli



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1930/1931. roč. VI., s. 187

Z pokusnej školy meštianskej v Zlíne – počítanie s viacmennými číslami, ktoré žiaci využili prakticky v cestovnom poriadku



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1935/1936. roč. XI., s. 101 (foto J. Novotný)

Z pokusnej školy meštianskej v Zlíne – v rámci zemepisnej práce si žiaci obstarávajú zbierku výstrižkov zo zemepisných aktualít



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1935/1936. roč. XI., s. 101 (foto J. Novotný)

Pokusná diferencovaná škola meštianska v Zlíne – typický detail so samostatnej práce žiakov v zemepise



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1933/1934. roč. IX., s. 5 (foto J. Novotný)

Žiaci 1. triedy pokusnej diferencovanej školy meštianskej v Zlíne – ukážka skupinovej práce v triede, v ktorej sú žiaci diferencovaní na rovnaké skupiny podľa ich počtárskych schopností



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1932/1933. roč. VIII., s. 12

Reformná škola II. stupňa v Humpolci – žiaci študujú nové programy v hodine príroduzbytu



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1933/1934. roč. IX., s. 4 (foto J. Kopáč)

Zemepisná pracovňa pokusnej diferencovanej školy meštianskej v Brodke na Morave



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1930/1931. roč. VI., s. 37

**Predseda „Dílenské rady obč. školy Palackého v Kroměříži zahajuje jednání rady“ –
žiacovská samospráva**



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1927/1928. roč. III., s. 28

**Výchovné ručné práce v 1. triede cvičnej školy pri štátnom učiteľskom ústave
v Bratislave (učil Fraňo Musil)**



Zdroj: *Tvořivá škola*. 1928/1929. roč. IV., s. 12

Príloha 7: Václav Příhoda



Zdroj: *Václav Příhoda: Život a dílo českého pedagoga*, 1939 (Foto Club Praha, Národní třída)