



His  
toria  
scholas  
tica

2023  
9

Mezinárodní časopis  
pro dějiny výchovy a vzdělání

International Review  
for History of Education

Národní pedagogické muzeum  
a knihovna J. A. Komenského

Technická univerzita  
v Liberci

Praha 2023

## **Historia scholastica**

Číslo 2, prosinec 2023, ročník 9

Number 2, December 2023, Volume 9

### **Vedoucí redaktor *Editor-in-chief***

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D. (tomas.kasper@tul.cz)

### **Zástupkyně vedoucího redaktora *Deputy Editor***

PhDr. Markéta Pánková (pankova@nmpk.cz)

### **Redakční rada *Editorial Board***

prof. PhDr. Martin Holý, Ph.D. (Historický ústav Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D. (Technická univerzita v Liberci)

prof. PhDr. Milena Lenderová, CSc. (Univerzita Pardubice)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

doc. Mgr. Jaroslav Šebek, Ph.D. (Univerzita Karlova v Praze a Akademie věd ČR)

doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc. (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze)

Mgr. Magdaléna Šustová (Muzeum hlavního města Prahy)

Dr. Marta Brunelli, Ph.D. (Università di Macerata)

prof. Dr. Antonella Cagnolati (Università di Foggia)

prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt Universität Berlin)

prof. Dr. Lucien Criblez (Universität Zürich)

prof. Andreas Fritsch (Deutsche Comenius Gesellschaft)

prof. Dr. Gerald Grimm (Universität Klagenfurt)

prof. Dr. Andreas Hoffmann-Ocon (Pädagogische Hochschule Zürich)

prof. PhDr. Blanka Kudláčková, Ph.D. (Trnavská univerzita v Trnave)

prof. Dr. Eva Matthes (Universität Augsburg)

prof. Dr. András Németh (Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest)

prof. Dr. Jürgen Oelkers (Emeritus Professor Universität Zürich)

prof. PhDr. Jaroslav Pánek, DrSc., dr.h.c. (Historický ústav Akademie věd ČR)

prof. Dr. Simonetta Polenghi, Ph.D. (Università Cattolica del Sacro Cuore Milano)

prof. Dr. Edvard Protner (Univerza v Mariboru)

prof. Dr. Dr.h.c. Ehrenhard Skiera (Univ. Prof. a.D. Europa-Universität Flensburg)

### **Výkonná redaktorka *Executive Editor***

Mgr. Lucie Murár (murar@nmpk.cz)

### **Vydavatelé *Publishers***

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského

Valdštejnská 20, 118 00 Praha 1, Česká republika, IČ 61387169, www.nmpk.cz

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 1402/2, 461 17 Liberec 1, Česká republika, IČ 46747885, www.tul.cz

### **Obálka a grafická úprava *Cover and Graphic Design***

Pavel Průša

### **Sazba *Type Setting***

Mgr. Lucie Murár

### **Tisk *Printed by***

Tiskárna PROTISK, s. r. o., Rudolfovska 617, 370 01 České Budějovice, Česká republika

Časopis *Historia scholastica* vychází 2x ročně.

*Historia scholastica* is published twice a year.

### **Indexováno v *Indexed in***

SCOPUS, ERIH+, DOAJ, EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory

ISSN 1804-4913 (print), ISSN 2336-680X (online)

Číslo registrace MK ČR E 22258

# Obsah

## Contents

- Úvodník** 7 — Tomáš Kasper & Markéta Pánková  
**Editorial**
- Studie** 13 Jenseits der pädagogischen Illusion? Historisch-  
**Studies** vergleichende Überlegungen zur Wirkungsgeschichte  
der moralischen Bildung von Kindern und Jugendlichen  
*Beyond the Pedagogical Illusion? Historical-Comparative  
Reflections on the Impact History of Moral Education of Children  
and Adolescents*  
— Marc Depaepe
- 61 Manipulation of Time Continuity in Shared Narratives.  
On the Construction of Collective “Truths” and  
Its Ambivalent Function in the Social World  
and in Education  
— Magda Nišponská
- 89 Bewährung und Anerkennung als zentrale Elemente  
in der Biografie eines reformpädagogisch bewegten  
Lehrers: Willy Steiger (1894–1976), eine Fallstudie  
*Proving Oneself and Being Recognised as Central Elements in  
the Biography of a Reformist Teacher: Willy Steiger (1894–1976),  
a Case Study*  
— Wilfried Göttlicher
- 113 There’s No Riot Going on – Social Changes from Inside  
Out. Discourses Surrounding Pop Culture, Authenticity,  
and Forms of Life in the School Context in the German-  
speaking Part of Switzerland around 1968  
— Tomas Bascio
- 143 Reflection on Classroom Practice and Professional  
Identity Building: Video Recordings from the Academy  
of Educational Sciences in the GDR in the 1980s  
— May Jehle

**Studie  
Studies**

- 159 Educationalists in 1950s, 1960s Hungary: Identity and Profession through Retrospective Life (Hi)Stories  
— Lajos Somogyvári
- 177 The Supervision of Schools and the Language of the Czechoslovak Administration. On the Example of School Committees in the Bilingual Moravia  
— Ivan Puš
- 197 The Academic Reception of Austrian, German and Swiss Reform Pedagogy Representatives in Hungarian Educational Science in the Interwar Period. Quantitative Content Analysis of the Magyar Paedagogia (1918–1939)  
— Zoltán András Szabó
- 213 Pedagogical Discourse on the Reform of General Secondary Education in Soviet Ukraine through the Prism of Child Protection in the 1920s: the Struggle against Unification  
— Larysa Berezivska
- 237 Looking for the Personal and Professional-pedagogical Identification of Middle School Teachers during the Communist Period (1949–1989) in Hungary  
— Beatrix Vincze
- 257 Pädagogisierung der Verletzlichkeit – Historiografische Perspektiven  
*Pedagogising Vulnerability – Historical Perspectives*  
— Carsten Heinze
- 277 Počátky studia předškolní výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v letech 1946–1950  
*The Beginnings of the Study of Preschool Education at the Faculty of Education of Palacký University Olomouc during 1946–1950*  
— Karel Konečný

**Studie**  
**Studies**

- 301 K významu humanitního vzdělávání. Pohled středoškolských učitelů v meziválečném Československu

*The Importance of Humanities Education. The Perspective of Secondary School Teachers in Interwar Czechoslovakia*

— Dana Kasperová & Tomáš Kasper

**Recenze**  
**Book review**

- 321 Ambiguities and Contradictions Surrounding the Body and Education: Thoughts inspired by S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (eds.). Education and the Body in Europe (1900–1950). Movements, Public Health, Pedagogical Rules and Cultural Ideas  
— Gabriella Seveso

# K významu humanitního vzdělávání. Pohled středoškolských učitelů v meziválečném Československu<sup>1</sup>

Dana Kasperová<sup>a</sup>

Tomáš Kasper<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education  
dana.kasperova@tul.cz

<sup>b</sup> Technical University of Liberec, Faculty of Science, Humanities and Education, Department of Education;  
Charles University, Faculty of Arts, Department of Education  
tomas.kasper@tul.cz;  
tomas.kasper@ff.cuni.cz

Received 7 September 2023

Accepted 5 December 2023

Available online 31 December 2023

DOI 10.15240/tul/006/2023-2-013

**Abstract** **The Importance of Humanities Education. The Perspective of Secondary School Teachers in Interwar Czechoslovakia**

The text *The Importance of Humanities Education. The Perspective of Secondary School Teachers in Interwar Czechoslovakia* reconstructs the perspective of secondary school teachers in interwar Czechoslovakia on the question of the role of humanities education. The analysis is led with respect to the teachers' efforts to discuss both the school reform and the reform of society. The teachers' struggle to advance humanities education with respect to the development of democratic socio-political life in Czechoslovakia, as well as to help students be ready for an active civic and professional role in their lives, are thematized. The article points out that Czechoslovak secondary school teachers, through their activities and beliefs, were able to justify the relevance of a humanities education both within their

professional group and to the broader public, despite the fact that industrialization, modernization, and democratization of society placed the ideals of classical humanities education of the 19th century under intense critique.

**Keywords** humanities education, interwar period, Czechoslovakia, school reform

---

1 Studie byla podpořena v rámci projektu Za hranice bezpečnosti: role konfliktu v posilování odolnosti. CZ.02.01.01/00/22\_008/0004595.

## Úvod

Krise humanitního vzdělávání a význam humanitních věd pro širší společenskou diskuzi zaznívá po roce 1989 jako téma nejen v rámci české historicko-pedagogické reflexe a společensko-politických změn. A to v situaci, kdy dějiny školství a vzdělávání jako důležitá součást pedagogické vědy (jak chceme vychovávat a vzdělávat k cílům, když o jejich vývoji, dynamice utváření a křehkosti konstruování víme jen málo) zažívají od 90. let 20. století citelné oslabení až jistou delegitimizaci svého postavení a významu. Na přelomu 19. a 20. století a v meziválečném období byla tato část pedagogiky „královskou“ disciplínou, neboť historická metoda stanovovala cíle vzdělávání a tím i ustanovovala, zakotvovala a posilovala vědecký směr samotné pedagogiky. Totéž ale nelze říci o jejím vývoji po roce 1948, kdy společensko-politické „reformy“ a ideologická oddanost pedagogické vědy konstituovala diskuzi často bez historických kořenů, východisek a širšího časového kontextu, aby v technokratickém a ideologickém duchu dokázala sloužit „výchově lidu“. Přesto i v druhé polovině 20. století byly dějiny pedagogiky částečně ochráněny před ideologickými tlaky a mnohdy se staly únikem pro mnoho pedagogů z politicky instrumentalizované a ideologicky poplatné diskuze marxistické pedagogiky, koncipující teorie a složky výchovy komunistického člověka. I když dějiny pedagogiky v období socialismu trpěly faktografičností, tíhly k vytváření přehledů a kánonů jmen a děl, podařilo se v nich uchovat prostor pro reflexi pedagogických cílů, metod a praktik pro otázky vývoje profese a profesionalizace učitelů a reforem školství. To vše probíhalo ve velmi nesvobodných podmínkách vědecké práce, v politicky a ideologicky řízené a kontrolované situaci. Proto bylo v socialistické pedagogice mimo jiné upozaděno téma humanitní vzdělanosti, oproti důrazu na technické, polytechnické a přírodovědné vzdělávání.

Možná právě z tohoto důvodu přerušené diskuze o významu humanitního vzdělávání zažíváme po roce 1989 jen krátké vzepětí ke zjednodušeným a zidealizovaným ideálům „klasické“ vzdělanosti první republiky. Zdá se, že pedagogická obec po roce 1989 jen velmi omezeným způsobem důvěřovala významu a smyslu historického,

sociálně historického a historicko-sociologického pohledu na procesy výchovy a vzdělávání (Kasper, 2022).<sup>2</sup> Naopak vliv empirické pedagogiky (ale i transfer mnoha myšlenkových modelů z diskuze před rokem 1989) byl silný, stejně jako touha po „systémovém naplánování“ cesty za svobodnou a tržní společností (Kasper, 2023). Výchova a vzdělanost pro „novou“ otevřenou společnost měly v tomto ohledu sehrát společensko-historickou roli a „očistit“ tak, mimo jiné, ztracenou prestiž pedagogické vědy. Dějiny pedagogiky se v tomto projektu mnohdy jevily jako „neupotřebitelné“. To vedlo k velmi silnému oslabení historické a časové reflexe pedagogického uvažování po roce 1989 a rovněž k „zapomínání“ na význam humanitního vzdělávání v proměně vzdělanosti ve svobodných demokratických společensko-politických podmínkách. Krize významu humanitního vzdělávání ale nebyla a není jen záležitostí pedagogické vědy a praxe, je tématem obecnějším. Důvody, které oslabují postavení humanitních věd a jejich aktuální směřování v České republice, jsou shledávány v různých rovínách a kontextech – proměny společensko-politické situace, financování vědy, hodnocení jejich výstupů a její řízení, vztah vědy a vysokoškolské výuky/dorostu, digitalizace a její dopady na práci s prameny (Hlavačka, 2023; Kudláč & Bortlová-Vondráková, 2022; Vorel, 2023).

Následující článek se snaží poukázat na nahlížení učitelů středních škol v meziválečném Československu na roli a význam humanitního vzdělávání (k tomu i Pešek, 2023). Historicko-pedagogickou a diskurzivněanalytickou rekonstrukci hlavních významů připisovaných středoškolskými učiteli humanitnímu vzdělávání předkládáme na základě analýzy hlavních periodik středoškolských učitelů v meziválečném Československu – zejména časopisu *Střední škola, Věstník československých profesorů* či *Školské reformy* v letech 1918–1938. Článek si klade za cíl zodpovědět otázku, na jakých premisách byla založena důvěra ve význam humanitního vzdělávání u učitelstva středních škol v meziválečné Československé republice.

---

2 To dokládá, mimo jiné, počet vydaných historickopedagogických monografií nebo článků v odborných pedagogických časopisech v posledních třiceti letech.



## **Úkol středního školství v meziválečném Československu a význam humanitního vzdělávání**

Střední školství v meziválečném Československu vyzdvihlo několik zásadních témat, která úzce souvisela na jedné straně s procesy industrializace, modernizace, racionalizace a sociálního plánování (Jemelka & Štofanič, 2020; Ševeček, 2009) a na druhé straně s otázkami demokratizace společnosti, kdy se ČSR „zavazovala“ napomoci realizaci demokratických, sociálně a kulturně emancipačních, „pokrokových ideálů“ (Hlavačka, 2015; Kárník, 2017; Kárník, 2018). Tyto společensko-politické a kulturní změny meziválečné československé společnosti v mnoha ohledech navazovaly na předválečnou diskuzi, kterou však prohlubovaly s ohledem na pocítovaný a deklarovaný význam vzniku Československa.

Postavení humanitní vzdělanosti ve středoškolském vzdělávání procházelo v meziválečném Československu významnými proměnami. V „krátkém“ období dvaceti let (1918–38) se diskuze ohledně postavení, významu a reformy humanitního vzdělávání na středoškolském stupni (na nižším sekundárním a zejména na vyšším sekundárním stupni) vyrovnávala hned s několika „výzvami doby“. Intenzivně bylo diskutováno jak o vnější reformě školského systému, tak i o vzdělávacích cílech a vnitřní reformě chodu prvorepublikového středního školství (výuky a výchovně-vzdělávacích aktivit školy). Od roku 1919 byla znovu vznesena otázka reformy nižšího středního stupně. Mohlo by se zdát, že přímo s postavením humanitního vzdělávání nesouvisela, opak byl ale pravdou. Vnější diferenciaci na nižším sekundárním stupni<sup>3</sup> byla v tehdejší „provedení“ považována za znak nedemokratického přístupu ke vzdělání a byly hledány demokratičtější podoby

---

3 Otázka volby vzdělávací cesty (vnější diferenciaci – volba studia na reálce, gymnáziích či měšťanské/obecné škole) po absolvování nižšího pětiletého stupně obecné školy patřila k zásadním tématům učitelstva v rámci diskuze o tzv. jednotné škole již na konci 19. století. V období samostatné republiky hlásící se k demokratickým hodnotám však tento problém dostával aktuální podobu. Učitelstvo – ve velké míře učitelé měšťanek – ale i akademická pedagogická obec (na rozdíl od ostatních profesorů humanitních či společenských věd) tento požadavek podporovali. Shledávali v něm nejen naplnění společensko-demokratické tendence, ale pod-

školského systému pro výchovu a vzdělání občana meziválečné republiky. S tím byla otevřena rovněž otázka vzdělávacích cílů, vzdělávacího obsahu a výukových metod – tedy i postavení humanitního vzdělávání.

V otázce proměn školského systému se meziválečné období vyznačovalo „otřesem“ a změnami gymnaziálního vzdělávání – v prvním desetiletí 20. století nastal ústup klasických gymnázií ve prospěch reálného (případně i reformního reálného) gymnázia. Dále narostl počet reálků a nastal rozvoj středních odborných škol zdůrazňujících postavení matematiky, přírodních a technických, případně sociálních věd. „Konkurentů“ klasické vzdělanosti, kteří měli připravit člověka na život v moderní společnosti, parlamentní republice, však bylo více. S ohledem na demokratizační tendence se rychle rozvíjely modely „dalšího či celoživotního“ vzdělávání. Na významu získaly osvětové společnosti, lidovýchovné instituce (Masarykův lidovýchovný ústav), které si kladly za úkol odbornou přípravu a kvalifikovaly/ requalifikovaly poměrně široké vrstvy obyvatelstva pro výkon konkrétních povolání či je připravily pro reformované podoby činností, jež ve své profesi vykonávaly. Rozvíjely se rovněž mnohé odborné společnosti, které si kladly za úkol využít potenciálu společenských a technických věd pro rozvoj společnosti (Masarykova Akademie práce). Na významu získaly modely vzdělanosti, které využívaly racionalizačních, technokratických pohledů na společnost a člověka.

Celkově se potvrzoval trend nastolený již před první světovou válkou, kdy procesy modernizace, demokratizace společnosti stavěly ideály „klasické humanitní“ vzdělanosti, dědictví gymnaziálního (humboldtovského) vzdělávání druhé poloviny 19. století, do defenzivy. Tím byla otřesena i premisa „formálního vzdělávání“, tedy význam latiny a řečtiny jako předmětů, jež měly za úkol obecně utvářet a rozvíjet schopnosti, které pak humanitně vzdělaný člověk měl dokázat uplatnit („aplikovat je“) při řešení jiných problémů a úkolů. Oproti formálnímu vzdělávání si „praxe“ a „výzvy doby“ vyžadovaly posílit a rozvíjet „věcné/

---

porovali jej i z odborného psychologického hlediska. K vývoji „otázk“ reformy střední školy srov. Kasper & Kasperová, 2020 a dále Kasper, 2020.

reálné“ vzdělávání a občanskou zralost. To se odráželo i v tématech studií středoškolských profesorů a v zaměření jejich učitelských konferencí, spolkových setkání a národních i mezinárodních sjezdů. Důležitou otázkou byla žákovská samospráva a její zavádění do chodu a života středních škol. Demokratický duch měl zavládnout nejen ve společnosti a politice, ale i na středních školách. Dále se diskutovala problematika koedukace, přístupu dívek do středních škol a žen coby středoškolských učitelek. Demokratické a liberální Československo poskytovalo ženskému hnutí značný prostor. Vzdělávání dívek a koedukace byly skloňovány intenzivně, stejně jako postavení a role žen středoškolských učitelek. Tak jak slábla otázka náboženské výchovy na střední škole, vstupovala do popředí otázka mravního utváření člověka, budoucího občana, člověka připraveného na spolkový i parlamentní život.

Odhlédneme-li od neutuchající diskuze o hmotném zabezpečení středoškolského učitelstva, můžeme konstatovat, že středoškolská učitelé reagovali zejména na téma meziválečné školské reformy nižšího středního stupně a na otázky reformy vnitřního chodu školy. Proměna vnitřního života střední školy měla zabezpečit, že školský systém nebude měněn, že nebudou vyslyšeny a realizovány požadavky na vnější reformu školského systému v duchu sjednocení různých školských typů a vzdělávacích směrů na nižším středním stupni do jedné instituce. Přes tento vývoj však v meziválečném období nebyl význam humanitní vzdělanosti zpochybňován. Byly kritizovány cíle a podoby klasické humanitní vzdělanosti (19. století), humanitní vzdělávání jako takové nebylo odmítáno. Proč tomu tak bylo?

### **Nahlížení významu a role humanitního vzdělávání u učitelů středních škol v ČR**

Analyzujeme-li příspěvky středoškolských profesorů ve *Věstníku českých profesorů* z let 1893–1920 i z let meziválečných, ukazuje se, že spolek českých a později československých profesorů dokázal jak na přelomu 19. a 20. století v monarchii, před válkou, tak i v meziválečných poměrech demokratického Československa nezavírat oči před zásadními pedagogickými i společenskými problémy. Jak ukazuje diskuze ve *Věstnících* či sbornících z mezinárodních setkání profesorů v Evropě

(důležitý byl sjezd v Praze k otázce mravní výchovy v roce 1923), hlavními tématy příspěvků byly reforma člověka, společnosti a reforma školství. Analýza těchto článků ukazuje, že čeští profesori středních škol neoponechávali výzvy doby stranou a dokázali o hlavních vzdělávacích problémech dotýkajících se střední školy aktivně diskutovat a vyjadřovat se k nim. To činilo ze středoškolské humanitní vzdělanosti koncept velmi živý a „odolný“ proti vyvýšenosti či programové zakrňlosti. Ukazuje se to nejen v diskurzu středoškolských profesorů na stránkách spolkových časopisů, ale i v jejich příspěvcích na společensko-politické úrovni. Jedná se zejména o snahu vybrané skupiny profesorů středních škol i univerzit, kteří se v duchu školské reformy zasazovali o vznik nových typů střední školy. Konkrétně máme na mysli vznik reformních středoškolských ústavů – např. německou střední školu K. Metznera v Litoměřicích (Kasper, 2008) či tzv. Atheneum jako reformovanou střední školu zřízenou Československou obcí učitel-skou (Kasperová, 2018).

Jaké byly hlavní rysy diskuze středoškolských profesorů, kteří se zasazovali o reformu humanitního vzdělávání v meziválečném Československu?

Otakar Kádner (1870–1936)<sup>4</sup> se v roce 1921 zamýšlel v časopise *Střední škola* (pedagogickém doplňku *Věstníku středoškolských profesorů*) nad cílem střední školy v nově vzniklé republice, nad otázkami svobody a autority ve výchově, nad autonomním rozvojem středoškolských studentů (Kádner, 1921). Při tom poukazoval, že středoškolská vzdělanost byla jak v Německu, tak i v „jeho kulturně dědičných enklávách“, tedy v českých zemích, silně intelektualisticky, rozumově založena, oproti tradici ve Francii, Anglii a zejména USA. Zde měla být cílem

---

4 Otakar Kádner (1870–1936) zastával mimořádného profesora pedagogiky na pražské univerzitě již před první světovou válkou. V meziválečném období získal řádnou profesuru pedagogiky na FF Univerzity Karlovy v Praze. Významný byl jeho pozitivistický, ale i experimentálněpedagogický přístup k pedagogické vědě. Publikoval v oblasti obecné pedagogiky, dějin školství a vzdělávání a srovnávací pedagogiky. Byl významným aktérem školské politiky a rovněž významným partnerem a spolupracovníkem meziválečného českého učitelstva otevřeného reformě školství.

střední školy výchova mravní, rozvoj vůle. Dále mělo panovat přesvědčení, že význam učiva střední školy chápe student jen tehdy, pokud jej svou vzdělávací prací sám nahlíží a zažívá. Tyto rozdíly připisoval Kádner širším kulturním danostem – puritanismus a mravní apel v anglické a americké společnosti oproti německému důrazu na náboženskou nauku, učení – a slabému dopadu náboženského cítění a učení na jednání. Dále poukazoval na silnou tradici herbartovské psychologie představ a celkovou intelektualistickou tradici v psychologii. Upozadění charakteru v cílech střední školy Kádner shledával jako důležitou charakteristiku německé a rovněž české diskuze. Po anglickém a americkém vzoru Kádner požaduje větší důraz na mravní výchovu na střední škole, a to nikoli poučováním a rozumovým způsobem (herbartovsko-zillerovský *Gesinnungsunterricht*<sup>5</sup>), ale poskytnutím prostoru pro svobodné jednání a činnosti, které povedou k utváření a rozvoji mravního charakteru. Při tom poukazuje na francouzskou voluntaristickou psychologii, která rozvoj vůle vidí ve spojení s volností, činem, projevem, nikoli jako „proces rozumu“. Podobně se odvolává na americkou psychologii W. Jamese (1842–1910) a jeho důraz na vůli a její odraz v činu, reakci. O mravnosti se tedy nemá kázat, ale poskytnout dostatek příležitostí (činností), kdy se uplatní a bude moci o ní být i uvažováno. Kompromis mezi voluntarismem (nejen cvik a z něj zvyk, aby hrozilo, že mravnost bude „slepá bez rozumu“) a intelektualismem (rozum ukazuje mravnost) je to, co požadoval Kádner pro mravní výchovu střední školy (v duchu „čin nedělá mravnost mrtvou“). Proto byl kladen důraz nejen na občanskou výchovu a „poučení“, ale i na vyváženost s žákovskými spolky (samosprávami), časopisy, jednáními, vlastivědnými vycházkami nebo ručními pracemi. Jestliže se zkušeností („životem“)

---

5 J. F. Herbart (1776–1841) měl svým dílem velký vliv na nastupující generaci profesorů filozofie a pedagogiky (herbartovci) na německých univerzitách druhé poloviny 19. století. Ti připravovali ve „společném pedagogicko-psychologickém základu“ středoškolské učitele pro výkon profese. Pro ně bylo herbartovské učení zjednodušeno do několika kroků učení, jejichž „použití“ bylo pojato v tehdejší didaktice velmi formalisticky. Mezi herbartovce patřil právě T. Ziller (1817–1882). K tomu více Tretera, 1989.

má upevnit u dětí a studentů mravní jednání, je nutno jim k tomu dát dostatek příležitostí, nikoli o mravnosti hovořit. Vedle cviku a zvyku je nutné později dojít rozumem rovněž k zásadám mravnosti a zbožnosti. Kdyby bylo vše jen na cviku a zvyku, jednalo by se o drezúru bez volnosti a samostatnosti. Podobně se nemá nazírat na výchovu vůle a charakteru póly autoritářství a svobody (stará/nová škola). Reformní pedagogové (M. Montessori, L. Gurlitt, E. Keyová ad.) dle Kádnera prý přeháněli svobodu, když ji požadovali i pro individualitu dítěte, která se s dospělým svobodným člověkem ještě nedá srovnávat. Podobně Kádner poukazoval na slabost zidealizovaného pohledu na dítě jako na čistou a dobrou bytost, která vše činí dobře sama od sebe. Dle Kádnera je poslušnost a disciplína cestou ke svobodě individua, ale nesmí zmizet láska a úcta, aby nenastalo „lámání“ individua. Kádner tak hovořil o dobrovolné disciplíně a poslušnosti, která umožňuje být sám sebou i součástí celku. Podobně o reformě střední školy uvažoval i Otokar Chlup (1875–1965)<sup>6</sup>. I on požadoval zmírnit soustředěnost na vyučovací látku a kvantitativní výstupy a upozorňoval, jak nová psychologie (A. Binet, G. Stanley Hall, H. Münsterberg, psychotechnika a psychologie práce) zaměřuje pozornost na formy a mohutnosti a jejich „výcvik“ a rozvoj (Chlup, 1921). Ve stejném duchu připomínal i profesor tělesné kultury Karel Weigner (1874–1937) význam tělesné výchovy na střední škole, důraz na rozvoj těla a jeho vyváženost v harmonickém rozvoji s duší a duchem (Weigner, 1921), když varoval před

---

6 Otokar Chlup zastával v meziválečném Československu místo profesora pedagogiky na brněnské Masarykově univerzitě. Byl významným představitelem obecné pedagogiky, ale i rozvíjející se pedagogické psychologie. Spojoval pohled experimentálněpedagogický a obecně (filozoficko-) pedagogický. Zásadní byly jeho odborné práce k vymezení pedagogiky a didaktiky jako samostatného oboru a disciplín v meziválečném období a rovněž jeho přínos jako redaktora časopisu *Nové školy*. Časopis byl součástí meziválečné platformy tzv. Nových škol a Ligy pro novou výchovu usilující v mezinárodním prostoru o reformu školství. Po roce 1945, re-spektive po roce 1948, se O. Chlup zasadil o rozvoj socialistické pedagogiky. Činil tak mimo jiné z funkce ředitele Pedagogického ústavu J. A. Komenského v ČSAV.

upřednostňováním intelektuální výuky.<sup>7</sup> Podobně pedagog Jiří V. Klíma (1874–1948) v článku o estetické (umělecké) výchově (Klíma, 1921) poukazyval na další roviny středoškolského vzdělání, než bylo osvojení si učební látky (intelektualismus).

Je tedy zřejmé, že střední škola měla měnit jak svoji vnější podobu v rámci systému, tak zejména vnitřní chod. Tato postupná „permanentní“ reforma měla zaručit stav, že střední škola zůstane výběrovou a zároveň bude v duchu „reformních požadavků nové školy“ školou umožňující demokratičtější přístup ke střednímu a potažmo i univerzitnímu vzdělání skutečně nadaným – bez ohledu na jejich sociální zázemí. Střední škola měla dokázat, že je schopna vyslyšet požadavky volající po vzdělání pro všechny studijně nadané žáky a umožnit patřičnou vnější diferenciaci vzdělání dle schopností a nadání žáků (Stejskal, 1921; Pech, 1932; Racek, 1932) – i když do vzniku státu zejména chlapců, neboť dívčí střední vzdělávání bylo stále otázkou samo pro sebe. Byl to samozřejmě značný protiklad k současné diskuzi volající v mnohem širší míře po společném, inkluzivním vzdělávání, ale byl to na druhé straně krok ke „spravedlivějšímu“ přístupu. Tím, že ke středoškolskému humanitně orientovanému vzdělávání mělo přístup žactvo ze sociálně slabších společenských vrstev, ale přitom žactvo nadané, motivované, se dařilo, že si všeobecné a humanitní studium získalo uznání i v této sociální skupině. Pro společenský „dialog“ a pro humanitně zaměřené vzdělání to byl významný aspekt, který jeho význam podtrhával.

Dalším bodem, který přispíval k „živému“ společenskému významu humanitně orientovaného vzdělávání, byla diskuze o otázce jak občanské, tak i mravní výchovy (Chlup, 1923). Mnohé reformní hlasy, zejména zkušenosti Václava Příhody (1889–1979)<sup>8</sup> z amerických

---

7 Proto O. Weigner požadoval tři povinné hodiny tělocviku týdně pro žáky škol nižšího i vyššího středního stupně. Rovněž podporoval mimoškolní tělovýchovné aktivity, mimo jiné skauting, sokolská cvičení, ale i učení venku, v přírodě apod.

8 Václav Příhoda patří k nejvýznamnějším a nejvýraznějším osobnostem československé meziválečné pedagogiky a psychologie. Byl propagátorem racionalizačního hnutí v Československu a aplikoval jeho zásady zejména v školské oblasti

středních škol, tematizovaly problematiku občanské vyspělosti jako úkol humanitního vzdělávání. To se tím „oživovalo“ a neutápělo se v diskuzích o podílu latiny a řečtiny, moderních a klasických jazyků apod., ale bylo stavěno před výzvy ohledně připravenosti a výchovy k občanskému životu v demokratické republikánské společnosti. Význam humanitního vzdělání tak nekončil u bran formálního významu klasických latinských textů a diskuzí či sporů o to, který antický autor může a má být zařazen do kánonu klasické humanitní vzdělanosti, ale byl otevřen zcela novým úkolům a problémům. Právě tato otevřenost humanitní vzdělanosti společenským, pedagogickým a psychologickým otázkám byla, dle analýzy meziválečných časopisů spolků středoškolských profesorů, velmi podstatným aspektem „rekonstrukce“ a přeskupení významů humanitního vzdělávání.

Rovněž další oblast pedagogické diskuze stavěla střední školu a humanitní vzdělání před důležitý problém – byla to otázka tzv. činné či pracovní školy<sup>9</sup>. Ta rezonovala již v diskuzi o tzv. volné či jednotné škole u učitelstva obecných a měšťanských škol na přelomu 19. a 20. století a v řadách středoškolského profesorstva nebyla dlouho brána v úvahu, neboť jak didaktický herbartismus, tak zejména množství učiva na střední škole neumožňovalo využívání časově náročných přístupů činnostně orientovaného učení (Pech, 1935). Tato situace se měnila s ohledem na snahy samotného ministerstva školství

---

a celkově v pedagogicko-psychologické problematice (spis Racionalizace školství, 1929). Ve svém díle dokázal využívat jak behavioristických podnětů (E. L. Thorndike, jeho dílo překládal), tak i myšlenky pedagogického pragmatismu (zejména dílo J. Deweye). V meziválečném období V. Příhoda pobýval dlouhodobě v USA na univerzitě v Chicagu a na Teachers College New York. Zde aktivně spolupracoval právě s E. L. Thorndikem a J. Deweyem. Vliv amerického školství a pedagogického myšlení byl u V. Příhody zásadní.

9 Činná či pracovní škola měla napomoci aktivní roli žáka při konstrukci vlastního poznání, při aktivním, problémově orientovaném učení. Proto meziválečné období stavělo do popředí reformy školy právě tzv. činnou školu a učitelé promýšleli koncipování diferencovaně orientovaných aktivních způsobů učení, které měly umožňovat jak individualizovanou práci žáka při učení, tak i kooperaci a spolupráci v rámci podpory sociální roviny učení. K tomu více Kasper & Kasperová, 2020 a dále Kasper, Kasperová & Pánková, 2018.



a národní osvěty, které po roce 1920 zřídilo komise pro reformu střední a národní školy (důležitá byla i role nově vzniklého Pedagogického ústavu Komenského při MŠANO vedeného O. Kádnerem) (Bartošová, 2018). Dále se situace změnila pod vlivem aktivit samotného učitelstva, a to i středoškolských profesorů. Téma činné školy na středoškolské úrovni bylo obsahem mezinárodního sjezdu profesorů v Bělehradě v roce 1926. Význam měly v tomto ohledu pokusy A. Ferrière (1879–1960) ve Švýcarsku, který experimentoval s činnostně orientovanými vyučovacími metodami a výběrem učiva s ohledem na vnitřní diferenciaci a aktivizaci středoškolských studentů. V rámci Ligy pro novou výchovu<sup>10</sup> měl A. Ferrière značnou autoritu a jeho pokusy byly známy natolik, že motivovaly i další středoškolské profesory k následování jeho pedagogických a psychologických východisek. Činnostní učení nebylo shledáváno jen jako didakticky efektivnější, ale práce (intelektuální) byla chápána jako prostředek mravní výchovy, utváření charakteru žáků a rovněž jejich morálního náhledu (Resoluce, 1935).

Podobně estetická či tzv. umělecká výchova byla chápána jako další prostor a prostředek utváření středoškolských studentů a jako moderní oblast, jež patří do všeobecného humanitně orientovaného vzdělávání. Přitom se nemělo jednat jen o krásno, které by bylo zachyceno ve vybraném kánonu textů v rámci výuky literatury, latiny, řečtiny, či o poznatky k dějinám umění v rámci dějepisu. Mělo se jednat o oblast tvořivé práce studentů (v jazykové a umělecké oblasti), aby humanitní vzdělání neslo jak hodnoty krásna, tak i přispívalo k utváření estetického citění a zejména mravního směřování studentstva. Krásno, krásný svět, krásný člověk měl být člověkem a světem, kde převládá dobro a láska, pochopení a tolerance – tomu měla estetická výchova, jako součást všeobecného humanitního vzdělávání, napomáhat.

---

10 Liga pro novou výchovu byla mezinárodním uskupením učitelů, pedagogů, psychologů a zástupců širší pedagogicko-kulturní oblasti otevřených reformě školy. V meziválečném období se konala pravidelná mezinárodní setkání Ligy a byly vydávány reformně orientované časopisy v jednotlivých zemích světa. V ČSR byl publikován již zmiňovaný časopis *Nové školy* řízený O. Chlupem. V Německu se jednalo zejména o časopis *Das werdende Zeitalter* a ve Velké Británii o *New Era*.

Dále se pozornost soustředila na roli filozofické propedeutiky. Ta byla mnohdy kritizována, protože se měla svým systematickým a historickým přístupem v rámci dějin filozofie omezovat jen na poznatkovou část bez hlubšího filozofického porozumění (Hendrich, 1925; Šefrna, 1938). Pokud mělo humanitní vzdělání integrovat filozofické porozumění, měla se změnit rovněž výuka filozofické propedeutiky – větším podílem čítanek a textů v rámci výuky a propojením psychologie, logiky a filozofie.

V neposlední řadě byla diskutována role historie, tedy výuky dějepisu, v konceptu všeobecného humanitního vzdělávání. (Důležitým se stalo téma v roce 1926 na mezinárodním sjezdu profesorů v Ženevě.) Byl kladen důraz obzvláště na to, aby byl chápán zejména občanský a mravní význam výuky dějepisu, aby bylo poukazováno jak na národní, tak mezinárodní rovinu dějin, na jejich humanizační význam (Sochor, 1934). K tomu bylo u profesorů zapotřebí nejen znalostí, ale i tzv. mentalita profesora – tedy jeho přístup k sobě, ke světu a žákům. Žádoucí bylo pěstovat a rozvíjet tzv. světovou historii v duchu lidskosti a mezinárodního porozumění. Historie a výuka dějepisu tedy neměla nést jen význam poznávací, ale i výrazně výchovně-vzdělávací – vedle národního požadavku to byly potřeby mezinárodního porozumění, lidské solidarity, všeobecné lidskosti a humanity. Důležitou otázkou střední školy byly rovněž interdisciplinární vztahy mezi dějepisem a zeměpisem, které měly zejména dějepisu pomoci zasadit učivo historických událostí do širších souvislostí a vyvarovat se tak nebezpečí množství „holých“ poznatků oproti souvislejším celkům, které lze pochopit právě v oněch zeměpisně-historických souvislostech (Kmoníček, 1930; Kutnar, 1930). Hluběji byly diskutovány a uplatňovány mezipředmětové vztahy mezi literaturou, dějepisem a filozofií, ale i například mezi filozofií a fyzikou (Bílek, 1930; Hajda, 1933).

Středoškolští profesori vedli rovněž obsáhlou diskuzi o literární historii, tedy o výuce literatury. Varovali opět před utvářením kánonu, před souhrnem či souborem jmen a děl, a zamýšleli se nad možnostmi četby vybraných literárních děl či jejich částí ve výuce, nad možnostmi jejich interpretace a využití pro pochopení významu literárního díla tzv. pro dnešek. Výuka literatury tak neměla sledovat jen historické

poučení o vývoji či estetické hledisko proniknutí ke krásnu, ale prosazovala komplexnější pojetí zahrnující jak historický přístup, literární interpretaci, tak i estetický a etický aspekt. Diskutovány přitom byly nejen české zkušenosti, ale i přístupy ze zahraničí – často z Francie, Belgie, ale i Polska.

Vraťme se k tématu, o němž bylo pojednáno v souvislosti s reformou vnější podoby „nové“ střední školy, tedy kurikulární sjednocení nižšího středního stupně, konkrétně otázka počtu hodin latiny a způsobu výuky tohoto předmětu. Jak se budě latině vyučovat, proč a v jakém rozsahu souviselo, jak je zřejmé, s hlubšími otázkami, které se týkaly smyslu střední školy, a tedy významu humanitního vzdělání na středoškolské úrovni. Můžeme říci, že pojetí výuky latiny ovlivňovaly jak otázky školsko-politické, tak i pedagogicko-psychologické. Otázka vzdělávacích cílů s ohledem na společenská očekávání týkající se latiny (jak příliš vysokého počtu hodin, tak i způsobu výuky) se měnila již od konce 19. století. V meziválečném období se ke kritice z roviny měnící se industrializované a technické společnosti, demokratizace přístupu ke středoškolskému vzdělávání a z roviny medicínské a psychologické (nezdravá a neúměrná jednostranná zátěž mladého organismu) a konečně i z roviny reformy pedagogických cílů a metod připojovaly didaktické požadavky činné výuky. Ty stavěly „klasickou“ výuku latiny na gymnáziích před velké otazníky či vykřičníky. Latině se mělo učit přímou metodou, která stavěla do popředí vedle výuky založené na latinských textech i latinskou konverzaci. Stále však u latinářů, velmi konzervativní části středoškolského učitelstva, setrvalo pojetí výuky na základě gramatické metody a pečlivě vybíraných úryvků latinských textů antických autorů.

## **Závěr**

Můžeme konstatovat, že profesori středních škol, v úzké spolupráci a v dialogu s univerzitními zástupci, nevycházeli z neměnné formulace či definice humanitního vzdělávání „an sich“, a naopak pěstovali a rozvíjeli velmi otevřenou diskuzi o cílech a prostředcích středoškolské humanitní vzdělanosti. Současně dokázali úspěšně vyrovnávat aspekty odborně oborové, pedagogické, didakticko-metodické či psychologické

(otázky měření inteligence a přijímání žáků na střední školy, didaktické testování, typologie a diferenciací žactva, role školního psychologa). Dařilo se jim srozumitelně oslovit širší spektrum společnosti a obhájit svůj pohled na význam středoškolské humanitní vzdělanosti, jelikož napomáhali v diskuzi řešící širší dobové společenské i pedagogické problémy. Jejich diskuze a přínos tedy nemohou být zjednodušeně označovány jako „salónní“, neboť se jim dařilo průběžně a aktivně formulovat význam humanitního vzdělávání pro tehdejší dobu, které dokázalo odpovídat na již zmiňované zásadnější společenské výzvy.

Světobčanské a humanitní ideály zaznívaly v diskuzi středoškolského učitelstva do roku 1938. Až zkušenost Mnichova a diskuze druhé republiky podpořily novou rétoriku a nahlížení na tzv. „silné stránky“ středoškolského vzdělávání. Ty se rychle začaly rozcházet s „pedagogickým jazykem“ a étosem první republiky. Jak a kým byly „nový jazyk“ a „nová logika“ rozvíjeny, ovšem představuje již novou výzkumnou otázku, která ke svému zodpovězení vyžaduje další výzkum.

#### Primární prameny a literatura

*Střední škola*, 1918–1938.

*Věstník československých profesorů*, 1918–1938.

Školské reformy, 1918–1938.

BÍLEK, Jaroslav, 1930. Jak lze přizpůsobiti vyučování fysice a filosofické propedeutice. *Střední škola*. 10(4), s. 197–201.

HAJDA, Josef, 1933. Co očekává přírodopisec od školské reformy. *Střední škola*. 13(3–4), s. 94–98.

HENDRICH, Josef, 1925. Výuka filozofické propedeutiky. *Střední škola*. 6(2), s. 62–66.

CHLUP, Otakar, 1921. K otázce užité psychologie ve škole. *Střední škola*. 2(1), s. 10–16.

CHLUP, Otakar, 1923. Otázka občanské a mravní výchovy na střední škole. *Střední škola*. 3(2), s. 65–70.

KÁDNER, Otakar, 1921. Reforma výchovy mravní. *Střední škola*. 2(1), s. 1–10.

KLÍMA, J. Václav, 1921. Estetická výchova na středních školách. *Střední škola*. 2(3), s. 97–116.

KMONÍČEK, Václav, 1930. O vyučování přírodopisu v 1. a 2. třídě střední školy. *Střední škola*. 10(1–2), s. 44–47.

- KUTNAR, František, 1930. O otázce reformy dějepisných učebnic středoškolských. *Střední škola*. 10(2), s. 143–145.
- PECH, Vilém, 1932. Příjímací zkouška inteligence na středních školách. *Střední škola*. 12(3), s. 97–111.
- PECH, Vilém, 1935. O činném vyučování moderním jazykům. *Střední škola*. 15(3), s. 176–182.
- RACEK, Sáva, 1932. Zkoušky inteligence na středních školách. *Střední škola*. 12(1), s. 40–43.
- Resoluce 9. sjezdu pro středoškolskou pedagogiku a didaktiku v Praze, 1935. *Střední škola*. 16(3), s. 291–300.
- STEJSKAL, Cyril, 1921. Střední školy pro nadané v Německu. *Střední škola*. 2(2), s. 51–63.
- SOCHOR, Vladimír, 1934. Myšlenky středoškolského učitele dějepisu. *Střední škola*. 14(3), s. 177–185.
- ŠEFRNA, Miloslav, 1938. Poslání filosofie na střední škole. *Střední škola*. 18(3), s. 160–162.
- WEIGNER, Karel, 1921. Poznámky k otázce tělesné výchovy na středních školách. *Střední škola*. 2(2), s. 49–51.

### Sekundární literatura

- BARTOŠOVÁ, Jana, 2018. Školství řízené vědecky – úloha Pedagogického ústavu J. A. Komenského. In: KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana a Markéta PÁNKOVÁ (eds.). *Národní školství za první československé republiky*. Praha: Academia, s. 63–66. ISBN 978-80-200-2891-4.
- HLAVAČKA, Milan, 2023. Etika historické práce v éře společenské proměny. *Český časopis historický*. 1/2023, roč. 121, s. 77–90. ISSN 0862-6111.
- HLAVAČKA, Milan a kol., 2015. *Sociální myšlení a sociální praxe v českých zemích 1781–1939*. Praha: HU AV ČR. ISBN 978-80-7286-241-2.
- JEMELKA, Martin & Jakub ŠTOFANÍK, 2020. *Víra a nevíra ve stínu továrních komínů: náboženský život průmyslového dělnictva v českých zemích (1918–1938)*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3153-2.
- KÁRNÍK, Zdeněk, 2017. *České země v éře První republiky. Vznik, budování a zlatá léta republiky (1918–1929)*. Třetí vydání. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-563-7.
- KÁRNÍK, Zdeněk, 2018. *České země v éře První republiky. Československo v krizi a v ohrožení (1930–1935)*. Praha: Libri. ISBN 978-80-7277-570-5.

- KASPER, Tomáš, 2023. Mythos 1989. Vererbte Konzeptionen und die Sehnsucht nach Vollendung von Bildungsreformstrategien in der tschechischen postsozialistischen pädagogischen Diskussion und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 69. REH, Sabine, BAADER, Meike Sophia & Marcelo CARUSO (eds.). *(Post-)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag, s. 182–196. ISSN 0514-2717.
- KASPER, Tomáš, 2022. The Field of History of Education –from Development to Stagnation, Crisis and Perhaps a “New” Beginning: the Czech Example. *Paedagogica Historica*. 58(6), s. 920–943. DOI: 10.1080/00309230.2022.2055968. ISSN print 0030-9230, eISSN 1477-647X.
- KASPER, Tomáš, 2020. Střední školství v období první republiky. In: NOVOTNÝ, Miroslav (ed). *Velké dějiny zemí Koruny české. Tematická řada Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, s. 356–369. ISBN 978-80-7432-985-2.
- KASPER, Tomáš, 2008. *Německé venkovské výchovné ústavy: analýza reformně pedagogického konceptu a příklad Svobodné školní obce v Litoměřicích v meziválečné ČSR*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-351-1.
- KASPER, Tomáš & KASPEROVÁ, Dana, 2020. „Nová škola“ v meziválečném Československu ve Zlíně – ideje, aktéři, místa. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-3091-7.
- KASPER, Tomáš, KASPEROVÁ, Dana & Markéta PÁNKOVÁ, 2018. (eds.). *Národní školství za první československé republiky*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2891-4.
- KASPEROVÁ, Dana, 2018. *Československá obec učitelská v kontextu reformy vzdělávání učitelů (ŠVSP) a reformy školy*. Vydání první. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2860-0.
- KUDLÁČ, Antonín & BORTLOVÁ-VONDRÁKOVÁ, Hana, 2022. I historici jsou jen lidé... Možnosti „biocentrického“ přístupu ke studiu dějin soudobé české historiografie. *Střed*. 14(1), s. 31–54, k tématu zejména s. 48–53. ISSN 1803-9243.
- PEŠEK, Jiří, 2023. Humanitní vědy a vzdělanci v 19. a 20. století. *Český časopis historický*. 121(1), s. 17–30. ISSN 0862-6111.
- ŠEVEČEK, Ondřej, 2009. *Zrození Baťovy průmyslové metropole: továrna, městský prostor a společnost ve Zlíně v letech 1900–1938*. České Budějovice: Veduta. ISBN 978-80-86829-42-5.
- TRETERA, Ivo, 1989. *J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. Praha: Mezinárodní organizace novinářů, 1989.
- VOREL, Petr, 2023. Jak se hodnotí kvalita historikovy vědecké práce. (Evaluace výsledků české historické vědy podle Metodiky 17+ za léta 2016–2020). *Český časopis historický*. 1/2023, roč. 121, s. 49–75. ISSN 0862-6111.