

VÁCLAV PŘÍHODA (1889–1979)

Život a dílo pedagoga a reformátora školství

Josef Cach, Růžena Váňová

Anotace: Stat' stopuje hlavní mezníky Příhodova osobního a vědeckého vývoje, charakterizuje Příhodovy reformní snahy, vymezuje hlavní témata jeho vědeckého zájmu a způsoby jejich řešení. Vysvětluje příčiny obtížnosti studia a interpretace Příhodova díla.

Klíčová slova: Václav Příhoda, život, pedagogické dílo, školská reforma v ČR.

Úvodem

Příhodovo rozsáhlé vědecké dílo a školská reforma, kterou připravil a ověřoval, nebyly dodnes ani úplně zmapovány, natož interpretovány a zhodnoceny. Dosud existuje pouze několik dílčích studií, které čekají na rozšíření a doplnění. Důvodem není jen rozsah Příhodova díla (čítá více než třicet monografií, čtyři překlady a na tři sta časopiseckých článků) a šíře jeho záběru (pedagogika, zejména didaktika včetně didaktiky speciální a teorie školské reformy, psychologie, zejména pedagogická a vývojová, filozofie), ale i složitost společenských podmínek, ve kterých se rodilo, i situace, která v době jeho vzniku existovala ve vědě.

Mezi dvěma válkami, kdy byla vytvořena jeho podstatná část a kdy byl ověřován i projekt školské reformy, znamenalo toto dílo mimo vlastní vědecký přínos i seznámení české pedagogické veřejnosti se světovou, zejména americkou empirickou pedagogikou, a dokonce její propagací. To vyvolalo mezi jeho autorem a českými filozoficky orientovanými pedagogy spor o pojetí pedagogiky, který byl vlastně sporem evropské kulturní tradice a „americké moderny“. Vyhrotil se v diskusi o „modernosti“ a „pokrokovosti“ české pedagogiky, ev. jejích jednotlivých

vých představitelů, mnohdy dosti neseriózní, aby postupně přerostl do podoby osobních, politických, ev. generačních nesvárů. Protože řada Příhodových spisů vznikala v této atmosféře a pod jejím vlivem, mají některé z nich polemický charakter, vzrušený tón a ne vždy přesvědčivou a solidní argumentaci.

Interpretaci Příhodových spisů komplikuje školskopolitická intence některých z nich i celkové, ne vždy přehledné dobové politické klima. Důkladnou analýzu vyžaduje např. postoj levicových Učitelských novin, tradičně, zejména odvozováním z poválečné diskuse o tzv. pedagogickém reformismu, vykládaný jako kritický a principiálně odmítavý. Co se vlastní školské reformy týče, ukazuje se jako nezbytné zabývat se nejen jejím principy, ale i jejím politickým pozadím. Předběžné sondy ukazují, že právě ono bylo pro její osud rozhodující.

Při hodnocení přínosu díla V. Příhody pro českou pedagogiku a české školství třeba studovat i dobová hodnocení. Při jejich analýze nutno brát v úvahu okolnosti jejich vzniku (účelové, např. oslavné projevy, politické záměry), vztah jejich autorů k charizmatické osobnosti Příhodově aj.

Tečku za dílem Příhody-pedagoga znamená zmíněná diskuse o pedagogickém refor-

mismu vyhlášená časopisem *Pedagogika*, která proběhla v letech 1951–1953. Úkolem pedagogů je nejen analýza uvedených diskusí, ve věci vlastního textu ostatně poměrně snadná (náročné bude vysvětlit to, o čem se nepsal, tj. příčiny účasti jedněch a neúčasti druhých, autentičnost publikovaných textů, příčiny faktu, že se předmětem třídního ideologického útoku stala právě Příhodova pedagogika a na jejím základě koncipovaná školská reforma a ne i jiná prvorepubliková, tedy také „buržoazní“ pedagogika aj.), ale zejména vysvětlení a hodnocení Příhodových postojů z roku 1968 známých z Učitelských novin a analýza jeho předškolní pedagogiky z roku 1966. Protože poválečné dílo Příhody je z pochopitelných důvodů orientováno na psychologii, a podotkneme, že zejména ono mu přineslo světovou proslulost, měla by být analýza Příhodovy poválečné činnosti výsledkem spolupráce pedagogů a psychologů.

Ostatně pouze mezioborový přístup dává naději, že se mimořádné osobnosti V. Příhody a jeho dílu dostane náležitého ohodnocení.

K životu a dílu

V. Příhoda často hovoří o obecné škole v Sánech u Poděbrad, kde řediteloval jeho otec a kde v sousedství školní třídy rodina bydlela, jako o zázraku formování příští osobnosti.

Léta středoškolských studií (reálné gymnázium v Kolíně, reálné gymnázium na Smíchově, reálné gymnázium v Křemencově ulici) jsou obdobím hledání a nalezení budoucího studijního zaměření (moderní jazyky) pod vlivem výrazných učitelských osobností (B. Foustka, J. Šafránek, K. Wenig, J. Zeman), ale i prvních střetů s autoritou.

Zásadní význam pro budoucí vývoj vědce a pedagoga má studium na filozofické

fakultě (1909–1914) české Karlo-Ferdinandovy univerzity (obory francouzština, němčina), kde je ovlivněn řadou vynikajících učitelů (romanisty P. M. Haškvcem a M. Křepinským, germanisty J. Jankem a A. Krausem, profesorem srovnávacích literatur V. Tillem, v rámci filozoficko-pedagogicko-psychologické přípravy filozofem T. G. Masarykem, filozofem a psychologem F. Krejčím, pedagogem O. Kádnerem). Osmdesátiletý senior vědy hovoří v šedesátých letech o svých vysokoškolských studiích jako o kouzelném klimatu, které utvářelo nadaného studenta, v tu dobu ještě váhajícího mezi dráhou vědeckou a učitelstvím, a vyslovuje díky své alma mater (Učitelské noviny 1968). V době vysokoškolských studií je však nucen svést, naštěstí vítězný, boj se zákeřnou chorobou provázející jeho rodinu, v jehož průběhu se dostává do těžkých depresí.

Jako středoškolský profesor (reálné gymnázium v Praze ve Slovenské ulici, reálka ve Vršovicích, reálné gymnázium v České Třebové, reálka v Kladně) spojuje první učitelské zkušenosti se studijními pobyty v cizině, z nichž pro jeho pedagogickou orientaci je rozhodující dvojí pobyt v USA (1922–1924, 1926), kde studuje mj. u J. Deweye a E. L. Thorndikea a pod jejich vlivem jednoznačně přitakává empirické, zejména experimentální pedagogice. Důležitý je i „objev“ švýcarské Ženevy, Mekky moderní evropské psychologie a pedagogiky, s úctou se hlásící k tradici slavného rodáka J. J. Rousseaua.

Vysokoškolské působení na FF UK bezprostředně navazuje na habilitaci (1924, profesorem jmenován až 1945) a je zaměřeno na oblast experimentálně orientované pedagogické psychologie jako součásti pedagogické kvalifikace budoucích středoškolských profesorů (V. Příhoda působí v pedagogickém semináři pod vedením O. Kádnera, později J. Hendricha).



Svou vlastní parketu však nalézá Příhoda v působení na Škole vysokých studií pedagogických (ŠVSP), soukromé svépomocné instituci vysokoškolského charakteru určené učitelům v činné službě (působí zde od roku 1925), kde má příležitost oslovovat učitele z praxe a získat je pro školskou reformu v duchu exaktní pedagogiky a racionalizace. Prostřednictvím přednášek, ale zejména netradičních forem výuky (experimentální práce posluchačů na vlastních školách, následné diskuse) se mu jeho záměr daří, takže už v roce 1929 je za spolupráce těchto učitelů připraven projekt školské reformy, sledující zřetel organizační (jednotná diferencovaná škola) i didaktický (nové didaktické zásady, metody, organizační formy).

Model jednotné školy navazuje na myšlenky vzniklé u nás už na přelomu století. Jeho těžiště je v transformaci dosavadní školy druhého stupně, tj. v splynutí vyšších ročníků školy obecné, školy měšťanské a nižší školy střední ve školu jedinou, která by navázala na nižší školu obecnou a stala se předstupněm vyšší školy střední. Projektovaný model je odůvodňován politicky (demokratizace vzdělání) i psychologicky (pozdější volba studijní dráhy). Důsledně je spojován s vnitřní (tedy uvnitř školy prováděnou) tzv. přirozenou diferenciací, tj. diferenciací podle nadání, která má nahradit dosavadní diferenciaci podle společenského postavení, tedy selekci.

Východiskem didaktické reformy jsou nové didaktické principy, které jsou Příhodou zformulovány na základě behavioristické a celostní psychologie (přirozená situace a přirozená reakce, vyučovací dynamismus, vnitřní motivace vyučování, globalizace vyučování, individualizace vyučování). V praxi vyúsťují především do podoby tzv. činné školy, tj. školy, kde se žáci učí samostatně prováděnou činností. Zde Příhoda doporučuje využívat zejména problémovou a pro-

jektovou metodu, daltonský plán a samoučení. Zásadně vystupuje proti škole založené na monologu učitele a poslouchání žáka. Dalším vyústěním jsou nejrůznější podoby diferenciací, a to žáků, ale i učebních úkolů a metod. Žáci mají být diferencováni na základě ideje „školy na míru“, tedy podle druhu a stupně jejich schopností. Třetím vyústěním je tzv. celostní, jinak též globální vyučování. Vyučování se podle tohoto principu zprvu vůbec nedělí na předměty; ty nastupují až po čase a postupně. Takovéto vyučování podle Příhodova názoru vychází z charakteru vnímání dítěte. Nejvyšším stupněm konkretizace principu globalizace jsou speciální didaktiky elementárního čtení a psaní; jejich podstatou je vycházet při výuce čtení a psaní z celých slov, popř. vět.

Politická konstelace (v čele ministerstva školství sociální demokrat dr. I. Dérér) dovoluje projekt zčásti ověřit (model jednotné školy ověřován není, ověřuje se pouze didaktická rovina reformy, a to na stávajících obecných a měšťanských, výjimečně i na středních školách) na tzv. pokusných reformních školách (zřizovány jednotlivě na základě žádosti ministerstvem školství). Jejich počet vzrůstá z původních pěti (Praha-Michle, Nusle, Hostivař, Humpolec, Zlín) asi na třicet. Jednotlivé prvky reformy jsou však nadto ověřovány fakticky ve všech okresech Čech a Moravy, částečně i na Slovensku. Skutečný počet škol uplatňujících reformní prvky dosud není znám.

Výsledky ověřování uvedených didaktických principů a metod (svědčí mimochodem téměř ve všech případech o přednostech, ale i nevýhodách jednotlivých opatření) přes jejich užitečnost mají jen relativní platnost. Jsou totiž získávány za mimořádně nepříznivých materiálních podmínek (hospodářská krize!), které znemožňují jejich plné uplatnění. Dále je třeba brát v úvahu, že nejsou vyzkoušeny na standardní populaci. Na

pokusných reformních školách, jako ostatně na všech měšťanských školách v místech, kde existují školy střední, převažují děti s malými studijními předpoklady.

Činnost pokusných reformních škol je značně rozšířená a má doma značný vliv – už proto, že fakticky na každém okrese existuje učitel, který některý reformní prvek zkouší, dále v důsledku široké publicity jejich práce v pedagogickém tisku. Je o ní informován i svět, a to prostřednictvím jednak českých delegátů na zahraničních konferencích, jednak zahraničních delegátů zúčastněných na konferencích u nás. Svou roli hrají i návštěvy učitelů reformních škol v zahraničí, zejména pak návštěvy hlavního protagonisty. Velký ohlas mají Příhodovy snahy zejména v jugoslávských zemích. O československé reformě se svět dovídá i z překladů Příhodových spisů. Spojené státy americké jsou seznámeny s československými reformními snahami prostřednictvím publikace prof. F. H. Stuerma Training in Democracy (New York 1938).

Vedle toho, že je Příhoda hlavním organizátorem školské reformy (od roku 1928 pracuje jako předseda Reformní komise, která byla zřízena při ŠVSP) a věnuje každé z reformních škol nemálo času a síly, intenzivně píše. Od roku 1924 do okupace vydává, jak uvedeno, více než třicet knih (vědecké monografie, překlady, učebnice, metodické příručky, testy) a publikuje kolem tří set časopiseckých článků.

Po zavření vysokých škol nacisty (i činnost ŠVSP byla ukončena) působí jako středoškolský profesor a v kruhu učitelů připravuje plány na reformu školství po osvobození. Za války (1941) vydává obsáhlou publikaci o výzkumu dětského písma.

V květnu 1945 se vrací na fakultu. V říjnu je jmenován řádným profesorem. Ve stejné době je ministrem školství Z. Nejedlým povolán na ministerstvo do funkce generál-

ního inspektora všech škol. Spolupráce s ministerstvem školství je však brzy přerušena novými politickými událostmi a nepřátelským vztahem některých vedoucích pracovníků ministerstva. Po diskusi o podstatě buržoazní a socialistické pedagogiky, k níž došlo na konci čtyřicátých let v časopise Nová škola, se s pedagogikou rozchází. V roce 1951 přechází na katedru a laboratoř psychologie (zřízena podle vysokoškolského zákona z roku 1950), v tu dobu vedenou J. Doležalem. Není mu však dáno pobýt na univerzitě dlouho. V letech 1958 a 1959 musí z filozofické fakulty odejít do důchodu profesí – nekomunisté, kteří dosáhli věku 65 let. Tento osud postihuje i Příhodu.

Ještě v době působení na fakultě zažívá potupné zavržení svého pojetí pedagogiky a koncepce školské reformy z meziválečného období, které znamená fakticky odsouzení celého jeho díla, prostřednictvím nechvalně známé diskuse o tzv. pedagogickém reformismu (časopis Pedagogika 1951–1953). Diskuse je důsledkem politického vývoje v zemi po roce 1948. Má za cíl udělat čáru za minulostí, „vyrovnat se s přežitky minulosti“. Má tedy podobný účel jako sovětské stranické usnesení o pedagogických úchylnkách v lidových komisariátech osvěty z roku 1936. Jistě ne náhodou je toto usnesení v tzv. diskusi několikrát vzpomenuáno. Předmětem útoku jsou zejména filozofický pragmatismus, behaviorismus a empirická psychologie. Nová, tedy socialistická pedagogika má být budována na novém vědeckém základě, tj. na základě marxismu-leninismu, který je navíc povýšen na jedinou vědeckou teorii. Příhodovská reforma je označena za politicky škodlivou, protože napomáhala udržet kapitalistický řád. Diskuse není vědeckou diskusí, ale ideologickou propagandou. Pracuje s dobovou rétorikou typu „reakční teorie“, „buržoazní kosmopolitismus“, „buržoazní nacionalismus“,

„škodlivý objektivismus“. Slovní ekvilibristikou se snaží dokázat nedokazatelné, např. to, že Příhodova koncepce jednotné školy nebyla demokratická, ev. že efektivní čtecí metoda byla špatná, protože byla založená na buržoazní teorii. Rafinovanost celé akce spočívá mj. v tom, že diskuse je pojata jako sebekritika účastníků reformy (účast přijali, nebo byli k účasti „přesvědčeni“?) učitelé, z nichž někteří byli významnými a známými osobnostmi), účastníci „zvenčí“ jsou ojedinelí, zato právě oni mají za úkol zaujmout principiální marxistická stanoviska. Dodnes stojí za pozornost, jak se jednotliví účastníci z řad učitelů vyrovnávali s úkolem v diskusi vystoupit, jaký postoj zaujímali k dílu, jemuž často věnovali nemalé síly, a k iniciátorovi a obětavému organizátorovi reformního hnutí.

V. Příhoda v diskusi nevystupuje. Mlčí i O. Chlup, přestože v diskusích s nejbližšími spolupracovníky ostře kritizuje vývoj v oblasti vědy i školství. Přátelé, na prvním místě V. Jaroš, názorově nekonformní příslušník učitelské levice, skýtají Příhodovi morální podporu.

Události „pražského jara“ motivují Příhodu k pokračování ve vědecké práci, ale i ke kritice vývoje po roce 1948. V Učitelských novinách z dubna zmíněného roku vychází ve výrazné úpravě Příhodova stať vyjadřující vztah k tomuto vývoji. Její autor se stává vedoucí postavou kritiky, která se znalostí mezinárodního vývoje a v jeho kontextu odsuzuje podstatu sovětské pedagogiky i školskou politiku KSČ. Kritizován je i O. Chlup – je Příhodou označen za spolupůvinníka vědecké a školskopolitické dezorientace.

Dočasně rehabilitovaný vědec přijímá vysoká státní vyznamenání (Medaili J. A. Komenského 1966, Řád republiky 1969).

Stižen ztrátou zraku umírá v ústraní v Praze 18. listopadu 1979.

K problémům pedagogického díla

Příhodovo meziválečné dílo lze rozčlenit v podstatě do čtyř velkých témat: *škola a školská reforma, výchova, pedagogika, učitel a jeho vzdělání*. Každé z nich bylo autorem uchopeno netradičně, se smyslem pro nové a pro praxi, každé z nich vyvolalo polemiku, která za určitých podmínek mohla vést k třibení názorů. Tyto podmínky však většinou nenastaly.

Téma školy a školské reformy bylo tématem ústředním. Příhoda jím svou vědeckou práci v pedagogice začal a věnoval se mu intenzivně a dlouhodobě. Pozornost tomuto tématu lze vysvětlit dobovou atmosférou (zapadá do popěrvratového reformního snažení) a životním zaměřením autora (optimismus, víra v pokrok, dynamičnost osobnosti, živý smysl pro praxi). Jde o téma, které prodělávalo vývoj, a to co se týče přístupů, způsobu řešení jednotlivých dílčích témat i akcentů. Příhoda k němu přistupoval vyzbrojen kratší praxí středoškolského profesora, studiem německé, americké a anglosaské literatury a univerzitním studiem pedagogiky, které bylo součástí učitelské přípravy. První pokus (Psychologický výběr ve výchově) byl zaměřen na školu střední a nesl zřetelné stopy domácí tradice řešení problému (jednotný dvouletý stupeň středoškolský, význam všeobecného a jazykového vzdělání po stránce obsahové i formální, důraz na výchovné působení školy a na činnost žáků), ale obsahoval i prvky netradiční, anticipující směr budoucího autorova vývoje (výběr studentů na základě inteligenčních testů, přípravné ročníky aj.). Další pojetí (existuje v několika verzích lišících se pouze rozsahem) rozšiřovalo reformní záměr na celou školskou soustavu, a to po stránce organizační i didakticko-metodické. Autor v něm, jak uvedeno, navrhoval zřídít jednotnou školu a v ní zavést množství zcela netradičních didaktických

zásad, organizačních prostředků a metod. Toto nesporně pozoruhodné pojetí školské reformy problematizovalo východisko, jímž byla tzv. školská racionalizace. Příhoda, ovlivněn svými americkými studijními pobyty, ji pokládal za nový princip školské organizace i vnitřní činnosti školy a žádal, aby všichni účastníci školského díla, tj. „manažeri“, učitelé i žáci, pracovali v jejím duchu, tedy „*co nejlépe, co nejrychleji, s co nejmenším vynaložením sil a přitom co nejlevněji*“ (Racionalisace školství. Praha, Orbis 1930). Toto, na první pohled jednostranné východisko, opřené navíc o pragmatismus a behavioristickou psychologii, redukovalo např. vyučování na řadu podnětů a reakcí, podnětů v podobě učebních požadavků, přesně stanovených „na míru žáka“, reakcí v podobě výsledků žákovy učení, výsledků „objektivních“, tj. přesně měřitelných a kvantifikovatelných, umožňujících „objektivní“ hodnocení. Jev svou povahou kvalitativní byl tedy převeden na „jev kvantitativní“. Navíc požadavek důsledné individualizace vyučování nedoceňoval význam sociálních vztahů v tomto procesu a mohl mít nepříznivé důsledky. Diferenciace jistě výrazně zlepšovala podmínky pro vyučování dětem se studijními předpoklady, ale významně snižovala efektivnost vyučování u dětí, kde tyto předpoklady byly nízké. Je zřejmé, že zmíněné východisko reformu od samého počátku zpochybňovalo, a nepřekvapí, že vedlo ke kritice, která bohužel z řady důvodů pozbyvala věcnosti, tudíž nevedla k řešení problémů. Její převádění do rovin vztahů tradice a pokroku, kvality a kvantity mělo v některých případech jistě své opodstatnění, což nelze tvrdit o rovinách dalších, a sice politických a generačních. Ty vedly k žabomyším válkám, nedůstojným představitelů obou táborů. Stojí přitom za pozornost, že předmětem kritiky, diskusí a takřka nekonečných polemik odborníků nebyla podoba školského

systému, tedy problém jednotné školy. Ten byl zřejmě pokládán za problém politický, nikoli pedagogický. Proti Příhodovým argumentům pro jednotnou školu (rovnost přístupu ke vzdělání, efektivnost školské soustavy, oddálení rozhodování žáka o životní dráze aj.) podepřených údaji Československého statistického úřadu se ostatně těžko dalo co namítat. Počítalo se asi s tím, že při pokusech o praktické řešení problému jednotné školy se prosadí veřejné mínění, o němž se vědělo, že je negativní.

Příhodovo pojetí reformy bylo odvozeno, kromě uvedených obecnějších východisek, od jeho *pojetí výchovy*. To bylo důsledně rozvíjeno z pozic společenských. Výchovu Příhoda nahlíží jako prostředek společenského rozvoje, jako prostředek „sociálního meliorismu“. Člověk, předmět výchovného působení, je pojednán téměř výhradně jako pracovník a občan, který má převzetím jisté občanské a pracovní role a jejím odpovědným plněním přispět k společenskému pokroku. Člověk jako „bytosť soukromá“ je pro něho téma neaktuální. „*Mezi Masarykovým humanismem v jádře liberalistickým a mezi Thorndikeovým meliorismem, či dokonce mezi komunismem Lunačarského jest zřetelný vývoj pedagogického myšlení, zřetelné posunutí východiska*“, čteme v úvodu už citované Racionalisace. Jeho potřebami, přáními a tužbami se Příhoda nezabývá, otázky osobnostního rozvoje si takřka neklade. Všeobecné vzdělání jako činitel kultivace osobnosti nedoceňuje a prosazuje ranou specializaci „*ve vymezeném úkolu, pro který má (žák – pozn. R. V.) zájem a schopnosti*“... „*Moderní školská organizace se zbavuje pojmu všeobecného vzdělání, které konec konců bylo nejjednostrannějším vzděláním, totiž povrchním intelektualismem. Civilizační a kulturní aktivismus překonává ideál učeného člověka a nahrazuje jej ideálem pracovníka a specialisty, experta*“, říká

tamtéž. Připustí-li myšlenku harmonického rozvoje, pak jen v podobě harmonie tvořené člověkem samotným, „*zášahem jeho tendencí, zálib, ... nikoli tím, čím ho mentálně krmíme*“ (tamtéž, s. 16). Otázku předpokladů vytváření těchto zálib si však už neklade.

Zdánlivě v rozporu s Příhodovým pojetím výchovy je jeho *pojetí výchovného cíle*. Protože za cíl výchovy pokládá „*životní zdatnost*“ a domnívá se, že její míra je dána vnitřními předpoklady každého člověka, soudí, že „*pedagogika musí být z hlediska cílů pluralistická*“ (Racionalisace školství, s. 244). Cíl tedy jednostranně odvozuje z předpokladů a podmínek každého jednotlivého člověka, aniž by zohledňoval společenské zřetelle. Ve skutečnosti „*uvažuje společensky*“ – jde mu o to, aby „*fond nadání*“ každého člověka byl vyčerpán ve prospěch společnosti, aby každý člověk dal svou zdatnost k dispozici společenskému rozvoji.

Není bez významu zjistit, proč Příhoda zaujal tuto „*vnější*“, „*objektivistickou*“, „*společenskou*“ pozici. Své sehrál nepochybně směr vývoje, kterým se začala ubírat světová pedagogika. Zdá se však, že je třeba zohlednit i důvody osobní. Aniž by bylo podniknuto podrobnější šetření, lze se domnívat, že pod vlivem zážitku předčasné smrti matky a několika sourozenců a prožitku vlastní těžké nemoci chtěl vytěsnit ze své mysli bytostně lidské existenciální problémy a soustředil svou pozornost na lidskou činnost, tj. práci, a to jako na činitele pokroku a společenského rozvoje, a v důsledku toho na výchovu člověka, a to na prvním místě člověka jako „*užitečné bytosti*“.

K *pedagogice* se Příhoda dostal jako školský reformátor. I když elementární pedagogické vědomosti získal na univerzitě, teprve bezprostřední praktický zájem, tedy zájem realizovat školskou reformu, ho přivedl k soustředěnému hledání teorie. Tento praktický zájem zároveň vysvětluje i jeho roz-

hodnutí pro pedagogiku empirickou. Ta totiž, spolu s pedagogickou psychologií přinášela cenné poznatky o výuce, tedy o procesu vyučování jako činnosti učitele a učení jako činnosti žáka. To, že se opírala o experiment, který byl tehdy chápán velmi široce, v podstatě jako jakýkoliv výzkum reálně probíhajícího výchovného procesu, dovolovalo věřit v pravdivost jejich vědeckých výpočtů a dávalo velkou naději, co se týče praktické použitelnosti. V tomto smyslu vůbec nepřekvapí ani orientace na behavioristickou psychologii. Výzkum chování jako poměrně snadno zachytitelného projevu lidské psychiky ve srovnání s jinými jejími projevy interpetovatelného navíc jako reakce na určitý podnět se takřka stavěl na roveň přírodovědeckého výzkumu příčin a následků přírodních jevů. Příhoda pravděpodobně upřímně věřil, že empirická pedagogika prostřednictvím svých metod zkoumání může dospět k poznání, které dovolí nejen provádět účinné intervence do pedagogického jednání, ale které pedagogice umožní samostatně, tj. bez pomoci filozofie, formulovat i výchovné cíle, tedy úplnou emancipaci pedagogiky od filozofie. Programové zásadní odmítnutí filozofie je dalším problémem Příhodova díla. Nezůstalo bez odezvy. Vystoupili proti němu pedagogové (O. Chlup, J. Uher), filozofové (J. B. Kozák, E. Rádl, J. Hendrich), i představitelé jiných oborů. Příhodův názor na vztah pedagogiky a filozofie však prodělal vývoj. V druhé polovině třicátých let Příhoda přiznává, že empirická pedagogika není s to řešit všechny problémy výchovy a přiznává filozofii místo v pedagogice. V názoru na problém kopíruje v podstatě světový vývoj.

Ať tak, či onak, Příhodův postoj ovlivnil dosavadní metodologické přístupy v pedagogice. Narušil dosavadní rovnováhu mezi zaměřením filozofickohistorickým a experimentálně psychologickým. Znamenal i jistý

odklon od domácí tradice, včetně díla J. A. Komenského a G. A. Lindnera, a příklon k americkým představitelům pedagogiky a pedagogické psychologie, zejména k J. Deweyovi a E. L. Thorndikeovi. Problém vztahu „domácího“ a „cizího“ u Příhody čeká však dosud na seriózní analýzu a zhodnocení, včetně vztahu filozofického a tzv. utilitárního pragmatismu spojovaného u nás tradičně s jménem Baťovým.

Učiteli a jeho vzdělání věnoval Příhoda značnou pozornost nepochybně proto, že si uvědomoval jeho důležitost jak pro efektivní fungování školského systému, tak pro rozvoj člověka. Řešil tento problém opět v kontextu připravované školské reformy, navíc s důkladnou znalostí domácího snažení v uvedené oblasti a se znalostí zahraniční praxe. Řešení nechybí promyšlená cílová kategorie, tedy úvaha typu: kdo to je učitel. Podle Příhody: odborný vědecký pracovník. Toto vysoké ocenění zdaleka u Příhody znamenalo vlihcování se do přízné učitelů, ale výhodu pro promyšlenou konzistentní kokretizaci programu učitelského vzdělání. Odborností rozumí Příhoda pedagogické vzdělání, tedy pedagogické vědění založené na studiu pramenů a literatury a na znalosti pedagogické metodologie, která učiteli umožní realizovat pedagogický výzkum, a tak získat „pravdivé pedagogické vědění“. Toto vědecké studium je možné podle Příhody jen na vysoké škole. Tímto požadavkem, tedy požadavkem vysokoškolského vzdělání učitelstva všech, včetně národních škol, se Příhoda řadí k těm, kteří tento požadavek vyjadřovali od poslední třetiny 19. století. Jeho pojetí takového vzdělání se však od dosavadních návrhů liší pojetím instituce, která má toto vzdělání poskytnout. Má to být vysoká škola, která připravuje budoucího učitele jen po stránce pedagogických a psychologických disciplín, včetně aspektu historického a filozofického (!). Aprobantní

předměty doporučuje ponechat na dosavadních fakultách. Jak známo, Příhodovo pojetí vysokoškolské učitelské přípravy se stalo jedním z modelů, který byl ještě i po druhé světové válce předmětem úvah a který byl nakonec ze známých důvodů přehlasován ve prospěch návrhu konkurenčního. Je jisté, že svým pojetím rovnocenné přípravy učitelů tehdejších měšťanských škol, budoucích učitelů 2. stupně základní školy, a učitelů středoškolských předstihl dobu. Anticipoval tendence, které byly prosazeny zhruba o třicet let později. I pojetí učitelského vzdělání se stalo předmětem polemiky s O. Chlupem v druhé polovině třicátých let, tak i po válce v souvislosti s diskusí o koncepci pedagogických fakult, jejíž podstatnou částí bylo hledání těžiště učitelovy přípravy.

Příhodovo dílo z období ČSR před rokem 1939 je spojeno s teorií školské soustavy a s otázkou, zda reforma školství může být nástrojem nápravy věcí lidských. Ve sledovaném období má svůj střed v péči o školství základní, o školu měšťanskou, o utváření koncepce moderního gymnázia (atheum a jeho uskutečnění) a o školství vysoké, kde jde o zřejmou inklinaci k propojení školství humanitního se školstvím technickým (Drtinova idea moderní univerzity).

Po roce 1948 mívá Příhodovo vědecké dílo do pedagogiky předškolního věku a do pedagogiky gerontologické. Jeho autor tím rozšiřuje své předválečné záměry na celoživotní výchovu a vzdělávání. Reformní snahy předválečné mají v tuto dobu své pokračování v rozvíjení koncepce jednotné školy. Těžiště Příhodovy tvorby poválečné je však v psychologii, zejména pedagogické a vývojové. Obsáhla čtyřsvazková Ontogeneze lidské psychiky představuje klasické a v našich podmínkách ojedinělé dílo shrnující tehdejší stav vědeckého bádání a zcela odpovídá modernímu pojetí popisu a analýzy celoživotní dráhy člověka. Dodnes slouží

jako vysokoškolská učebnice používaná jak studenty, tak doufejme i učiteli.

Závěrem

Příhoda svým dílem zprvu navazuje na vývojové tendence české pedagogiky v době před první světovou válkou. Později (léta dvacátá a třicátá) se pod vlivem severoamerické pedagogiky od těchto tendencí odklání, ale po roce 1945 se znovu vrací ke kořenům národní filozofie výchovy a ke konfrontaci se stavem vědy západoevropské i sovětské. Tento vývoj ústí do konfrontace s marxistickým pojetím hodnot vzdělání a výchovy.

Vliv díla V. Příhody směřuje především na Balkán, jmenovitě do dnešní Slovinské republiky, kde je Příhoda uznáván jako nejvýznamnější český pedagog po Komenském, a do Bulharska, pro které Příhoda píše knížku Jednotná škola bulharská, aniž si uvědomuje politické pozadí (znaky fašismu) této slovanské výspy. Vztahy ke Slovensku jsou spojeny s učitelskou a publikační činností F. Musila a jeho spolupracovníků. Španělský překlad Racionalizace školství je příkladem šíření Příhodových podnětů do západní Evropy.

Příhoda byl vědcem světového rozhledu, mimořádně vybaveným po stránce jazykové, vědcem rozumějícím novým teoretickým tendencím i praktickým snahám o změnu a podporujícím jejich rozvoj.

Výběrová bibliografie V. Příhody

- Pedagogická galerie. Strojopis. PM JAK.
Psychologie a hygiena zkoušky. Praha, Dědictví Komenského 1924.
Psychologický výběr ve výchově. Praha, Melantrich 1925.
Racionalizace školství. Praha, Orbis 1930.
Teorie školského měření. Praha, Bakulův ústav 1930.
Studie o základních početních spojkách. Praha, Bakulův ústav 1932.

Globální metoda. Nové pojetí výchovy. Praha, Orbis 1934.

Jednotná škola bulharská. Praha, Dědictví Komenského 1934.

Reformné hladiska v didaktike. Bratislava, Pocisk 1934.

Dnešní studenti. Praha, Přírodovědecká fakulta UK 1935.

Ideologie nové didaktiky. Brno, Typia 1936.

Praxe školského měření. Praha, Dědictví Komenského 1936.

Reformní praxe školská. Praha, Čs. grafická unie 1936.

Vědecká příprava učitelstva. Praha, Dědictví Komenského 1937.

Vědecká morálka pro nekonfesijní děti. Praha, Volná myšlenka 1938.

Idea školy 2. stupně. Praha, Ústřední učitelské nakladatelství 1945.

Idea vysokého učení. Praha, Práce 1945.

Národní filosofie výchovy. Praha, Život a práce 1948.

Vývoj psychiky. Praha, SPN 1952.

Úvod do pedagogické psychologie. Praha, SPN 1954.

Ontogeneze lidské psychiky. Díl I–IV. Praha, SPN 1956–1974.

Problematika předškolní výchovy. Praha, SPN 1966.

Literatura o V. Příhodovi

- CACH, J.: Několik přípravných pohledů na hodnocení odkazu Václava Příhody. Pedagogika, 40, 1990, č. 2, s. 199–202.
CACH, J.: Pedagogika a vědy jí blízké v Československu v letech 1918–1938. Praha, UK 1996.
CIPRO, M.: Prameny výchovy IV. 20. století. Praha 1995. Soukromý tisk.
ČONDL, K. – VRÁNA, S.: Václav Příhoda. Život a dílo českého pedagoga. Praha, Česká grafická unie 1939.
CHVÁL, M.: Počátky experimentální pedagogiky v Čechách (diplomová práce).

Praha, katedra pedagogiky FF UK 1999.
KOZLÍK, J. a kol.: Aktuální historie. Přerov, Muzeum Komenského 1996.
VÁŇOVÁ, R.: Československé školství ve 30. letech. (Příhodovská reforma). Pra-

ha, PedF UK 1995.
ŽIŽKOVÁ, E. – DAUBNER, J.: Václav Příhoda (1889–1979). Postavy české pedagogiky, sv. 14. Praha, Ústav školských informací 1990. (Zde další literatura.)

Z JINÝCH ČASOPISŮ

HEMMINGTON, N.: Attitudes to Continuing Professional Development: Establishing a Culture of Life-Long Learning at Work. In: Continuing Professional Development, 2, 1999, č. 4, s. 10. <http://www.openhouse.org.uk/virtual-university-pre-ss/cpd/VOL2-Issue4/hem-mington-1299.htm> (přečteno 9.12.1999)

Článek přináší shrnutí zajímavé diskuse z internetové konference „Attitudes to Continuing Professional Development: Establishing a Culture of Life-Long Learning at Work“, která probíhala v březnu 1999. Příspěvky jednotlivých účastníků se týkaly několika oblastí, především hlavních činitelů stálého profesionálního rozvoje, bariér a podpůrných faktorů participace lidí v těchto procesech, postojů ke stálému profesionálnímu rozvoji, a strategií vytváření kultury celoživotního učení v práci. Z diskuse vzešlo, jak naznačuje Nigel Hemmington, pět hlavních sfér odborného zájmu: 1. vztah mezi stálým profesionálním rozvojem a organizační strategií, 2. časové překážky, 3. role neformálního a v práci probíhajícího učení, 4. vytváření sítí (*networking*), 5. role univerzit, vyšších škol a středních škol.

Autor, jenž sám sehrál v konferenci jednu z klíčových rolí, si všímá významnějších příspěvků k jednotlivým sférám zájmu a upozorňuje, že navzdory rozmanitosti dílčích vkladů vytváří většina příspěvků určitou logickou linii. Diskuse o organizační strategii vcelku jasně zdůraznila, jak významným faktorem jsou zdroje, zejména čas. Mnozí účastníci se shodli, že pružnější přístup právě v práci s časem, založený na neformálním a v práci probíhajícím a o práci se opírajícím učení, by mohl být zásadní pro jakoukoliv účinnou strategii implementace. To dále vedlo k úvahám o možnostech podpory učení probíhajícího v práci a při práci, a o tom, jak by mohlo být takové učení včleňováno přímo na pracoviště. Vytváření sítí – „fyzicky“ i elektronicky – v zájmu formování komunit lidí zajímajících se o tytéž otázky navrhovalo jako jeden z důležitých kroků několik příspěvkatelů konference. Většina z nich, jak se ukázalo, je těsněji spjata s univerzitami. Snad právě jejich rolí by mohla být podpora a péče o vytváření takových sítí a o jejich fungování, domnívá se autor článku.

Článek je zajímavým příspěvkem k diskusím a praktickým snahám o adekvátnější podobu vztahu individuálního profesního rozvoje a rozvoje organizací, o přiměřenější náhled na vztah učení a práce (a místa a času jim věnovaným). Implicitně směřuje k ideálu učící se organizace, což je a i napříště bude významné také pro školu a její kontext, jakkoliv sama metafora organizace se pro školu a její řízení a správu nemusí zdát právě nejvhodnější. Ukazuje se ovšem, že koncept učící se organizace má i ve školství potenciál překlenout zdánlivou nesmiřitelnost organizační a pospolitě perspektivy, otevřít a zpružnit život uvnitř školy i okolo ní. I proto by mohl být příspěvek Nigela Hemmingtona poučný nejen pro protagonisty andragogiky či školského managementu, ale i pro širší pedagogickou obec.

(mp)