KRONIKA

OTOKAR CHLUP

Život a dílo

Prof. PhDr. KAREL GALLA, DrSc.
Filosofická fakulta UK, Praha

Otokar Chlup zemřel 14. května 1965 skoro devadesátiletý. Věnoval se neúnavně po dobu delší šedesáti let pedagogice, rozvoji a organizaci československé školy, vzdělání jejího učitelstva. Věnoval svůj pronikavý a jasnozřivý pohled nejživotnějším otázkám pedagogické teorie a praxe. Stanul tam, kde byla problematika aktuální a nejpalčivější. Stál v četných kulturních zápasech vždy na frontě progresívního kulturního, výchovného a vzdělavatelského úsilí. Jeho pohled jako vědce i organizátora výchovných snah a školské soustavy byl vždy upřen do budoucnosti. Proto právem před deseti lety ve sborníku prací, který byl vydán k jeho poctě, nazval Otokara Chlupa tehdejší děkan filosofické fakulty Karlovy university Mirko Očadlík národním učitelem (33, str. 17). Proto zaslouženě obdržel za své dílo, směřující k obrodě československé výchovy a k výstavbě socialistické československé školy, vysoká vyznamenání. Spolu se Zdeňkem Nejedlým — v tom lze spatřovat souběžnost v úsilí obou mužů — obdržel medaili J. A. Komenského, první, která byla udělena v den, kdy byl poprvé oficiálně slaven 28. březen jako Den učitelů. Otokaru Chlupovi, tehdy již nositeli Řádu republiky, dostává se i nejvyššího pedagogického vyznamenání sovětského, medaile Konstantina Dmitrijeviče Ušinského, z rukou presidenta Akademie pedagogických věd RSFSR I. A. Kairova. Po zřízení Československé akademie věd v r. 1952 stává se Otokar Chlup jejím členem, akademikem.

Přehlédnout a zhodnotit v stručné stati výsledky Chlupova života a dnes téměř již nepřehlednutelného bohatství jeho vědecké práce je velmi nesnadné. Bude úkolem naší pedagogické historiografie, aby tak učinila. Bude to i potřebné. Tři svazky výboru z Chlupových vědeckých prací, které u nás v poslední době vyšly, svědčí o tom, že četné výsledky jeho vědeckého myšlení a směřování i ze starší doby si zachovávají životnost. Výstižným svědectvím toho je i letošní vydání výboru ze spisů Chlupových v SSSR. Mnohé i z Chlupova staršího díla náleží do kulturního pedagogického dědictví, které poslouží i současné pedagogické teorii, zvědečtěné marxistickou materialistickou dialektikou, i praxí směřující k rozvoji socialistické školy. Předně to ovšem platí o četných pracích Chlupových z doby po revoluci v r. 1945 a z doby nejnovější, které jsou součástí výzkumné základny naší pedagogické vědy. Bude však nezbytné k Chlupovu dílu se stále vracet, protože je nerozlučně spjato se zápasem o pokrokovou československou kulturní a školskou politiku již v dobách Rakouska-Uherska, velmi výrazně v dobách předmnichovské Československé republiky a ovšem nejvíce v letech po revoluci 1945, kdy jako v ostatních oblastech našeho života nastal zápas s reakcí též o socialistickou kulturu, výchovu a školu. Chlupovo dílo je dále spjato s úsilím o zvědečtění pedagogické práce teoretické, výzkumné.

A tak vývoj naší pedagogické teorie i praxe v posledních padesáti letech je nerozlučně spjat s Chlupovým jménem, s jeho dílem budovatelským i literárním. U Otokara Chlupa je život s praktickým směřováním těsně spojen s jeho teoretickou prací. Teorie a praxe, dílo a životní osudy a zápasy tvoří jednotlivý celek. Nelze je rozpojit a pochopit jednu stránku bez druhé.

1. Chlupova orientace politická a filosofická

Otokar Chlup vstoupil v druhém roce po první světové válce jako učitel na vysokou školu. Stal se po předložení vědecké práce, v které se zabýval pedagogicko-psychologickými otázkami paměti, docentem pedagogiky na filosofické fakultě Karlovy university v Praze. Ještě téhož roku zahájil přednášky z dějin pedagogiky.

Chlupův vstup na universitu se dál v době pro oba naše národy významné. Byl vytvořen československý stát. Český a slovenský lid byl postaven na historicky nejzávažnější rozcestí svých dějin, neboť naše samostatnost se uskutečnila rok po Velké říjnové socialistické revoluci pod jejím přímým vlivem. Vytvoření prvního socialistického státu mělo ohromný vliv na náš lid, na růst jeho politického uvědomění a revolučního úsilí. To směřovalo k tomu, aby i u nás národní a demokratická revoluce vyústila v revoluci socialistickou. Pravičácké oportunistické vedení sociálně demokratické strany jako v jiných zemích však zradilo zájmy dělnické třídy a spojilo se s buržoazními a reakčními stranami, aby u nás nedošlo k nastolení socialistické republiky. Je pochopitelné, že tato politika vyvolala odpor a nespokojenost, které se stupňovaly právě v r. 1920. Ústily v revoluční aktivitu a ve volání po diktatuře proletariátu. Po založení III. komunistické internacionály v březnu 1919 v Moskvě a po tehdejších porážkách intervenčních armád stál před naším uvědomělým dělnictvem veliký vítězný příklad sovětské země, k níž lid cítil vřelé sympatie. V této době, kdy se utvářelo levé křídlo sociálně demokratické strany, upevňovala se i buržoazie k protiofenzívě. Připravovala se k brutálním zákrokům, kterými usilovala utlumit revoluční kvas v sociálně demokratické straně, kde se ukazovalo, že větší část členstva bojuje za vstup do Komunistické internacionály. Na podzim 1920 zápas českého a slovenského proletariátu s buržoazií vyvrcholil. Došlo ke generální stávce. Revoluční akce dělnictva zdusila však buržoazní úřednická vláda krvavým terorem. Zápas o povahu československého státu byl v té době rozhodnut ve prospěch buržoazie.

Tím ovšem zápas nebyl skončen, nýbrž teprve začínal. Proti pravicovému vedení sociálně demokratické strany se sdružily revoluční a nejuvědomělejší síly proletariátu. V květnu 1921 došlo k ustavení Komunistické strany Československa, která vstoupila do Komunistické internacionály. V listopadu 1921 byla pak založena jednotná internacionální Komunistická strana Československa, která v sobě slučovala všechny národnostní složky ve státě. Takto vznikla i u nás revoluční dělnická strana, kolem které se semkla nejlepší část dělnické třídy, rolnictva i inteligence. Do této strany se přihlásil v r. 1921 i Otokar Chlup.

Otokar Chlup se stal universitním docentem, když mu bylo čtyřicet pět let, tedy ve věku, kdy šťastnější adepti vědy se už stávali profesory. Jeho zdržení zavinily i válečné události; jako záložní dělostřelecký důstojník prodělával tažení na východní frontě. Dostal se tak do blízkosti ruských revolučních událostí, a když byl pro jazykové znalosti přidělen listovnímu cenzurnímu oddělení,

mohl i prostřednictvím dopisů, které pročítal, reálněji nahlédnout do tehdejšího dění.

Na universitu si Otokar Chlup přináší nejen veliký rozhled a recenzní orientaci po svých vědních oborech, nýbrž i zkušenosti dlouholeté praxe středoškolského učitele, pro učitele pedagogiky tím nutnější a významnější. Jeho rozhodnutí vstoupit již v r. 1920 do sociálně demokratické levice a jeho přihláška do Komunistické strany Československa jsou dokladem jeho bystrého postřehování společenské situace, světového vývoje, i dokladem politické zralosti. Pro svou politickou orientaci přinášel si Chlup předpoklady již z rodinného života, ze studentského mládí i z dlouhé předválečné studijní a vědecké práce z úsilí o školu pokrokovou, novou, které vtělil do svých prvních publikací.

Česká inteligence byla v době, kdy Chlup vstupuje do KSČ, orientována z velké části doprava. I v sociálně demokratické straně byla jen její malá část (12, str. 112). Ve vysokoškolských kruzích byl Chlupův případ téměř jedinečný, a proto vzbudil širokou odezvu ve veřejnosti i mezi studenty. Pamatuji se dobře na tento »rozruch«, protože jsem byl tehdy posluchačem Karlovy university v prvním roce a navštěvoval jsem Chlupovy přednášky (33, str. 41 a n.).

Odezva u většinou konzervativních, ba reakčních skupin universitních profesorů se brzo dostavila. Těžko se probíjel Chlup k universitní profesuře, ač byly založeny dvě nové university a učitelů byl nedostatek. Stávalo se, že i nehabilitovaní vědečtí pracovníci, kteří nedosahovali Chlupovy úrovně, byli jmenováni řádnými profesory. Na brněnské universitě potřebovali profesora pedagogiky, ale trvalo to tři roky, nežli »zaprodanec« (jak byl Chlup reakčními kruhy nazýván) dostal mimořádnou profesuru. Musil dát prohlášení, že »nebude pracovati proti zájmům státním«. Učinil tak s dovětkem, že si ponechává »právo svého světového názoru« (12, str. 124—125).

Toto právo si Chlup nejen vzít nedal, ale po celou dobu předmnichovské republiky je projevoval. Stál vždy na straně pokrokových idejí a pokrokového učitelstva. Svými články, např. v časopise »Komunista«, zdůrazňoval svou nespokojenost s formální demokracií, psal o sociální rovnosti (12, str. 132 a n.), pracoval obětavě v Rudé pomoci, spolupracoval se Socialistickým sdružením učitelstva (později Učitelskou unií), kde byli seskupeni i učitelé, kteří se netajili svým komunistickým přesvědčením. Po svém jmenování účastnil se na 1. máje komunistické manifestace (12, str. 125), což jeho odpůrci na universitě využili k jeho izolaci. Proto také nebyl zvolen děkanem fakulty jako ostatní, když na ně »došla řada«, a když se jednalo o nástupci na stolici pedagogiky na filosofické fakultě Karlovy university po prof. O. Kádnerovi, byla dána přednost mladšímu bratislavskému pracovníku Josefu Hendrichovi, ačkoliv Chlup v Praze bydlil a do Brna musil týdně dojíždět. Čím méně byl oblíben v oficiálních kruzích, tím více ho měli rádi učitelé, jímž obětavě přednášel v Praze i v Brně na Vysokých pedagogických učilištích a akademiích soukromých i státních, za jejichž vysokoškolské vzdělání bojoval. Účastnil se každé akce, v níž mohl projevit své sympatie se všemi, kteří vyznávali socialistické ideály společenské i kulturní. Proto také byl s prof. Nejedlým a Krohou svolavatelem schůze ve vinohradském Národním domě, kde došlo k mohutné manifestaci pro bojovou jednotu inteligence s dělnickou třídou (34, str. 506). Buržoazie v době, kdy dovedla velmi tvrdě postupovat proti nepohodlné inteligenci a pokrokovému studentstvu, nesla zvláště nelibě, že mezi těmi, kteří měli vysokoškolskou mládež utvrzovat v přisluhování jejím zájmům, stál muž opačného tábora. A tento muž dával své politické přesvědčení najevo i ve svých statích, jimiž obohacoval

pedagogickou teorii, a zvláště v těch, v nichž mužně vyznával své pedagogické kredo o povaze, poslání a vybudování škol y budoucnosti.

V stručné, ale lapidární stati »Škola budoucnosti« (15, str. 11—14) praví, že škola liberalistická a kapitalistická může vychovávat v dětech pouze individuální hodnoty a »individuální podmínky fysické i duševní pro životní boj«, neboť kapitalistická společnost »dává jen zdánlivě stejné podmínky všem žákům«. Výhody jsou na straně sociálně silných v neprospěch sociálně slabých. Teprve škola budoucnosti připraví všem stejné hospodářské podmínky. Teprve když žáci budou zbaveni ekonomické nerovnosti, budou se moci připravit »na život společenského souladu a vzájemné odpovědnosti na velikém díle nového společenského řádu. Charakter školy budoucnosti bude tedy odrazem komunistické společnosti...«

Ve škole budoucnosti dojde i k novému pojetí racionalismu, neformálnímu, který bude živ »z potřeb živého společenského ústrojí« a integrován prvkem práce. Výchova bude utvářet člověka myslivého i činorodého, který se harmonicky rozvine v rámci mravní aktivity, v souladu společenské kázně a svobody. Bude to škola práce, samočinnosti a iniciativy, ústav produktivní. A tato škola bude jako výraz jedné třídy sociální jednotnou školou, v níž se však budou pružně třídit žáci podle svých »schopností, možností a podle okamžitých a trvalejších důvodů«. Jako součást celého společenského soužití bude tato škola těsně spojena se životem, se současným hospodářstvím i s kulturní produkcí, a proto se neomezí na školní síně, nýbrž bude se díti »v souvislosti s děním společnosti a děním přírody«. Nové společenství, »ekonomické poměry, výroba a jiné složky společenského soužití« budou zdroji výchovy a vyučování. Nejen učitelé. »V pracovním sociálním společenství stane se škola tímto duchem prodchnutá školou v pravém slova smyslu produktivní, jako si ji představoval Marx...« V této škole »v duchu historického materialismu dostane se všem ideologiím zdravého osvětlení...« Tak promlouvá Chlup v roce 1926, v době, kdy u nás byla vláda »panské koalice«. Předtím, v r. 1922 v »Rukověti přirozené mravouky ve škole« (15, str. 165), v níž upozorňuje, že historický materialismus Marxův »znamená soustředění pozornosti na rozhodný význam hospodářských a sociálních poměrů na celý vývoj lidstva«, se táže: »Kdo by chtěl vážně pochybovati o tom, že skutečně pravé hodnoty vyvoditi může výchova jenom ve společnosti vybudované na hospodářské a sociální spravedlnosti a rovnosti? Nastiňme si obraz společnosti, kde není neurvalé soutěže, obchodních nectností, nerovností, vlastnictví, boje o život, podvodu, lichvy, kde je všeobecná pracovní povinnost, kde nikdo nežije z práce druhých kromě mladých, starých a chorých, a pochopíme, my učitelé a vychovatelé, že v takové společnosti slovo, příklad, mravní poučení, celá naše mravní výchova školská nebude po odchodu ze školy rušena a ničena neuspořádaností sociálního života...«

Chlup si byl vědom toho, že jeho krásnou vizi nové školy budoucnosti nemůže uskutečnit kapitalistická společnost. Vždyť mu bylo i vytčeno v jiné souvislosti, že nekoncipuje své výchovné ideály pro současný stát, pro tehdejší společnost.

Z uvedených Chlupových projevů je patrno, že stál na pozicích zájmů dělnické třídy a že se hlásil ke komunistické straně nejen organizační příslušností, ale i koncepcí svého teoretického myšlení. Je známo, jakou úlohu má třídnost, třídní směřování v poznávací úrovni společenských věd. V pedagogické teorii jako v jiných společenských vědních oborech se třídní stanovisko průhledně obráží v kvalitě poznávací vědecké úrovně. Buržoazní výchova a škola jsou těsně spjaty se zájmy vládnoucí třídy, která má v těchto formativních a regulativních

společenských silách možnosti upevňovat svou ideologii, kterou usiluje rozvíjet i ve vědomí příslušníků dělnické třídy a pracujícího rolnictva a kterou spoluutváří i příklon inteligence, jež bezprostředně nepochází z jejích řad, do jejího tábora. Pedagogická teorie se rozvíjí v nerozlučném sepětí a dialektické jednotě s tímto záměrem, neboť i její tvůrci jsou pak společensky determinováni třídní příslušností k buržoazii. Pedagogické ideje, které se vymykají z tohoto kontextu, protože poznávající a je koncipující subjekt je ovlivňován protichůdnou třídností, se samozřejmě nemohou prosadit v kapitalistické společnosti. Jejich realizace je odkázána do společnosti socialistické.

To správně rozpoznal Chlup ve svém třídním a stranickém postoji. Ovšem toto rozpoznání bylo jen částečné a teoreticky nebylo jím dosti zdůvodněno, protože se Otokarovi Chlupovi v té době nedostávalo zakotvení v marxismu jako vědě, v marxisticko-leninské filosofii. Chyběl mu tedy pilíř marxisticko-leninské vědeckosti, aby své koncepci mohl dát pevnější teoretické zdůvodnění. Ač se hlásil k Marxovi, nedospěl, jak praví, »k pravému marxistickému nazírání«, které by dávalo jeho »pedagogickému myšlení přesný ideologický základ, jaký bylo možno odvodit z četby Marxova „Kapitálu", Leninova spisu „Empiriokriticismus a materialismus" nebo z politického díla „Stát a revoluce", které byly přeloženy do češtiny« (12, str. 132 a n.).

Tím nikterak nesnižujeme Chlupovu mužnou orientaci a zásluhu, neboť prokázal, že patřil mezi ty ojedinělé zjevy vysokoškolských kruhů inteligence, kteří stáli na pozicích dělnické třídy a svými názory a svým úsilím se snažili prospět věci sil v národě nejprogresívnějších.

Nuže, zbývá otázka, jaký byl filosofický názor Otokara Chlupa v oné době. Chlup jako odchovanec tehdejších vědeckých i světonázorových koncepcí, které ovlivňovaly i veškerou gnoseologickou a metodologickou výzbroj naší vědy, a tedy i universitní výchovy k ní směřující, byl pozitivista. Dnešním mladým marxisticky vyškoleným socialistickým adeptům vědecké práce, kterým je běžná charakteristika nejen empiriokriticismu, ale i veškerého filosofického pozitivismu, snad se bude zdát paradoxní, jak směr, který vyhovoval svým ontologickým stanoviskem, koncepcí vědecké práce, svou metodologií buržoazní společnosti, když se upevnila i politicky, který svou podstatou i gnoseologickými stanoviskem je typickou agnostickou idealistickou filosofií, mohl dostat do svého zajetí i jednotlivce, kteří se dostávali v rozběhu své třídní pozice skoro až k prahu některých prvků vědeckého poznání o pohybu společnosti, do náznakové tuchy některých pouček historického materialismu.

K osvětlení paradoxu politické orientace a z ní plynoucích některých správných úsudků o společenské skutečnosti za souběžné pozitivistické orientace filosofické bude záhodno říci si něco o předchozím životě Otokara Chlupa.

2. Chlupova léta učednická, tovaryšská a vandrovní

Chlup se narodil v moravském městě Boskovicích v chudé obuvnické rodině, která byla obdařena třinácti dětmi. Jeho studijní nadání vedlo rodinu k uskrovňování, za něhož jedině mohl být dán na studie. Přišel do Brna do klasického gymnasia, jehož konzervativní zatuchlost kritizoval už básník Petr Bezruč. Od kvarty studoval Chlup ve Vysokém Mýtě. Po maturitě, kterou vykonal v Kolíně, rozhodl se pro filosofickou fakultu na universitě.

Jeho rozhodnutí pro fakultu, jejíž absolutorium neotvíralo perspektivy vydatné hmotné zajištěnosti, svědčí o Chlupově zaujetí pro kulturní obory a o studijním

zápalu. Ale v jeho rozhodnutí byla vedoucí ještě jiná motivace, i dnes poměrně velmi zřídka se vyskytující u adeptů filosofických studií. Chlup chtěl být učitelem a chtěl se věnovat přímo studiu pedagogiky od začátku studií. Pedagogika nebyla až donedávna na universitě studijním oborem kat exochén. Její studium mělo průvodní charakter k studiu ostatních filologických, historických a tehdy i přírodovědných a exaktních oborů především pro úkoly učitelské. Znalosti pedagogiky a stejně i filosofie i zkouškami vyžadované tvořily rámec oborového studia a legitimovaly příslušnost studenta především k jménu a kmenové tradici fakulty. Proto se též badatelé pedagogiky vypracovávali k svému oboru z původního studia jiných disciplín, tehdy zvláště oblíbeného studia klasické filosofie. Chlup si však volí vedle studia slovanské a románské filologie (aby mohl vyučovat češtině a francouzštině) především pedagogiku. Byl od mládí zaujat vším, co se dělo ve škole, zvláště v poměru učitelů k žákům. Pozoroval jejich chování, výklady, zkoušení. Tvořil si o nich své soudy. Učitelství se mu stalo zálibou a problémem (12, str. 93). Záhy si uvědomuje i společenskou funkci výchovy, její sepětí s potřebami a bytím společnosti.

Otokar Chlup vstoupil na Karlovu (tehdy Karlo-Ferdinandovu) universitu třináct let po jejím rozdělení na českou a německou a dvanáct let po vybudování nového Národního divadla, významného to pomníku českých kulturních snah na národním poli.

Bude vhodné několika rysy si zpřítomnit charakter oné doby, která právě tehdy byla naplněna předěly, rozpory a kvasy v oblasti hospodářské, sociální, politické i kulturní.

Jsou to léta zápasu o hospodářský vzestup české buržoazie, ať šlo o oblast průmyslovou, zemědělskou či peněžní. Stupňuje se rozmach tovární velkovýroby. Stoupá podnikatelská horečka. V té době už u nás zákonitě a výrazně dochází k monopolistickým dohodám kapitalistických podnikatelů, nastává soumrak období starého liberalistického hospodářství, nastupuje imperialistická éra kapitalismu, a tím dochází i k zvýšení úlohy bankovního hospodaření a rozvoje finančního kapitalismu. České podnikatelské kruhy a finanční kapitál svádějí konkurenční zápas s kapitálem německým. Jubilejní výstava v r. 1891 byla i reprezentační vizitkou českého vzestupu v hospodářské oblasti. Avšak kyprá půda hospodářské konjunktury šedesátých a sedmdesátých let zneplodňovala. Přes ohromný vzrůst mnoha oblastí průmyslového podnikání a právě pro rozvoj výrobních sil, kterými se zvyšovala produktivita práce, docházelo ke krizím z nadvýroby. V devadesátých letech sice došlo k stabilizaci poměrů a k utišení krizových let, ovšem jen na čas. Co však bylo hlavní, podstatné pro další společenský vývoj, projevovalo se v narůstání rozporů mezi kapitálem a prací, mezi buržoazií a dělnickou třídou. Vzestup české buržoazie a upevňování jejích hospodářských pozic rozpornost zostřovaly, což se obráželo i v politickém uvědomění a semknutí proletariátu i po stránce organizační. Ustavuje se II. dělnická internacionála a roku 1890 dochází v Praze k májovým demonstracím, které probíhají pod politickým heslem a požadavkem všeobecného hlasovacího práva a za sociální požadavek osmihodinové pracovní doby. Za tři roky nato je Praha svědkem mohutných pouličních demonstrací, v nichž po boku dělníků šla řemeslnická mládež i studentstvo. A o rok později se koná soud s pokrokovým hnutím mládeže, Omladinou, dochází k brutálním soudním zákrokům proti jejím příslušníkům. V r. 1897 vznikla pak samostatná česká sociálně demokratická strana dělnická. V té době se bojuje o základní demokratická práva, o všeobecné hlasovací právo.

Český národ, sevřen v rakousko-uherském mocnářství, usiluje o nabytí když ne politické, tedy alespoň kulturní svéprávnosti. Na politické frontě se už řadu let sváděl boj o jazykové právo, když zvítězila koncepce aktivní účasti českých poslanců na vídeňském říšském sněmu (r. 1879). Do začátku devadesátých let pak přechází hlavní politická síla národa do rukou mladočechů. O jazyková práva v Čechách se bojuje dále.

Souběžně s tímto bojem postupuje úsilí o rozvíjení české školy a o její záchranu v nacionálně expanzívních oblastech německých na půdě Čech a Moravy, a to svépomocí, kterou představuje založení Ústřední matice školské r. 1880.

Kulturní národní úsilí směřuje ke kosmopoliticky orientovanému vzestupu v oblastech umění, zvláště v krásné literatuře. Touha po světovém rozhledu a odpoutání od jednosměrného německého vlivu, po povznesení se na světovou úroveň, jejíž představitelé v čele s předním básníkem Jaroslavem Vrchlickým dobývají českého Parnasu, nabývá nových forem. Doznívající romantismus je vystřídán kritickou realistickou básnickou školou, kterou představuje J. S. Machar. Kolem literární České moderny se seskupují přívrženci moderních tehdy literárních směrů, z nichž některé měly ohlas i v dekadentní náladě »fin de siècle«.

Je pochopitelné, že tyto poměry v oblasti hospodářské, sociální a politické a zjitřený kvas na kulturním poli měly veliký vliv na mladého studenta, který si přinášel na studia nejen nadání, ale i mysl vnímavou pro sledování společenského dění, který nikdy nežil jen knižní učeností, ale soustřeďoval v svém nitru ohlasy a popudy závažného proměnlivého společenského dění.

Na universitě zaměřuje mladý Chlup v souhlase se svým předsevzetím pozornost k filosofii, pedagogice a psychologii. Otokar Chlup se často rozhovořoval o svých studijních začátcích a tehdejších poměrech na filosofické fakultě. Učitelé, které poslouchal pro svou přípravu k středoškolské profesuře češtiny a francouzštiny, však ustupují do pozadí až na milovaného Jaroslava Vrchlického (ale vřelá sympatie k němu mu nezabraňovala, aby si kriticky neujasňoval a nezhodnocoval koryfeje lumírovského kosmopolitismu). V studiu filosofických disciplín, do jejichž souboru byly zahrnuty i psychologie, pedagogika a sociologie, se setkává s T. G. Masarykem a Fr. Drtinou. Tím se dostává do styku s pozitivistickou filosofií a pozitivisticky orientovanou vědou. Pozitivismus k nám pronikal mnoha cestami už před Masarykovým působením, ale Masaryk jeho opožděnému příchodu k nám vtiskl průraznost a širší uplatnění. Masaryk, ač zájmově připoután k anglosaské kultuře, vychází z pozitivismu raženého A. Comtem, zatímco pozdější jeho evolucionistická varianta našla ohlas u psychologa Fr. Krejčího. Pozitivistická koncepce A. Comtea a J. St. Milla odeznívá v Masarykově Konkrétní logice a v kritické vědecké metodologii, kterou rozvíjí i v propagaci kritického postoje k chápání společenské, politické a kulturní situace. Masaryk připoutával část studentstva a inteligence, která právě v jeho kritickém odmítnutí pravosti rukopisů Královédvorského a Zelenohorského, v odmítání středověkých pověr (boj proti víře v rituální vraždu), ale stejně v postoji proti formálnímu vlastenčení, klerikalismu, vlivu církve v kulturní i školské politice spatřovala konkretizaci své vlastní progresivity. Byl zastáncem všeobecného hlasovacího práva i osmihodinové pracovní doby, čímž získával i sympatie dělnictva. Jeho »Česká otázka« (z r. 1893) chce být historicko-vývojovým zhodnocením českých dějin. Současně je kritikou staro-

vlasteneckého směřování, úpadkové politiky mladočechů, ale také literární fronty reprezentované J. Vrchlickým.

Tato kritická a sociologicky orientovaná průbojnost, formulovaná jako »kritický realismus«, se stala i ideovým podkladem Masarykovy politické strany. Ale zde se už zřetelně ozývá jeho evolucionisticko-reformní struna v řešení základní společenské problematiky. Otázku sociální převádí na pole mravní, neuznává Marxův historický materialismus, a tím ani historickou úlohu dělnické třídy, a proto nepřijímá filosofický a sociologický základ (tj. marxistický) sociálně demokratického programu. Masaryk připoutával pokrokovou inteligenci i širokým a novým záběrem své společenské tematiky. Sahal k palčivým otázkám sebevraždy, prostituce, alkoholismu. Hovořil o ženské emancipaci, školské politice, náboženství Tolstého, o Dostojevském. Zabýval se ruskými poměry, jejichž ideologické koncepce vykládal z úzké pozice filosofie dějin a náboženství. Dřívější jednostranná orientace na německé kulturní sousedství v oblasti společenské a filosofické je vystřídána širším obzorem západních kultur. S některými tehdy progresívními prvky vnášel se k nám tím ovšem v rouše pozitivismu kosmopolitismus francouzského a anglosaského ražení. A stejně pod pláštěm kritického realismu reformismus, odvádějící pokrokovější směřování inteligence i části dělnictva od revolučního marxismu.

Pozitivismus se v koncepci tradované na universitě objevoval v různých podobách, z nichž hlavní, směrodatná ho stavěla do protikladu k idealismu. Tím nabýval pseudomaterialistické tvářnosti. Lenin odhalil subjektivně idealistickou tvář pozitivismu empiriokritiků vystupující v materialistickém rouše. V době před rokem 1908 i později se u nás mladá universitní inteligence v obdobné podobě setkávala s pozitivismem A. Comtea a H. Spencera. Tuto podobu nejlépe vykreslil u nás později Fr. Krejčí. Této okolnosti dlužno věnovat několik řádků.

Engels dělí filosofické směry podle toho, jak řeší nejvyšší otázku veškeré filosofie, to je poměr myšlení k bytí, ducha k přírodě.[1]) Filosofické směry se štěpí podle toho, co hájí, zda prvotnost ducha proti přírodě (idealismus) či přírody proti duchu (materialisté). Ukazuje pak na další gnoseologickou stránku kardinální filosofické otázky, zda jsme s to poznávat obklopující nás svět pomocí jeho odrazu v našich představách a pojmech. Frant. Krejčí[2]) klade základní filosofický problém zcela jinak. Dělí filosofy rovněž podle alternativy, která však zní: je transcendentno (nadsmyslno, podstata světa atd.) poznatelné či nikoli? Tuto otázku kombinuje další: zda je proniknutí k transcendentnu vůbec nezbytné pro světový názor. Filosofický idealismus charakterizuje jako směr, který usiluje o poznání transcendentna jako nezbytný podklad světového názoru. V protikladu k idealismu stojí pozitivismus (tedy ne materialismus), který se zříká poznání transcendentna a konstituuje svůj světový názor na vědeckém poznání, které Krejčí klade do sousedství zesílení materialismu (cit. sp. str. 13). A nyní: kam se v této podobě, která zahaluje subjektivně idealistické jádro pozitivismu v jeho zdůraznění empirie jako jediného pramene poznání a v odmítání otázky po konstatování objektivní reality jako zdroje zkušenosti, poděl materialismus a kontrétně marxistický dialektický materialismus? Odpověď je už pak v uvedené formulační deformaci pravého pozitivismu snadná, ovšem stále v stejné rovině. Marxova a Engelsova filosofie je »v principu pozitivistická, jed-

---

1) Marx—Engels: *Vybrané spisy II.*, čes. překl. 1950, str. 384 a n.
2) F. Krejčí: *Filosofie posledních let před válkou,* 1918, str. 5—14.

nostranná sice, materialisticky zatížená, ale prostá všeho transcendentního hloubání«. V této koncepci pozitivismu ovšem snadno dochází k dezorientaci, která vlastní stanovisko pozitivismu »nejíti za zkušenost« přesunuje na stanovisko »nejíti za objektivní realitu«, to je do říše falešných, fantastických odrazů a výkladů objektivní reality.

S protiidealistickým pojetím pozitivismu se setkáváme ovšem i u Chlupa. Hovoří o tom, že v některých představitelích Masarykova realismu byla podivuhodná směsice pozitivismu a idealismu (15, str. 45). V kritice Příhodovy knihy »Racionalisace školství« se táže, zdali se snad autor nepřiklání k idealistické filosofii, která pozitivismus zamítá (8, str. 27), upozorňuje na definici vědy, kterou uznávají pozitivisté i idealisté (8, str. 26). Samozřejmě zmatek, který mohl nastat v hlavách příslušníků mladé inteligence, zvláště když se jim nedostalo do ruky Leninovo dílo o empiriokriticismu (do češtiny převedené až později), nelze chápat jako omluvu nebo alibismus pro jejich rozkolísanost v poměru k revoluční komunistické straně po první světové válce. K jasně protimaterialistickému stanovisku pozitivistů je mohlo přivést i stanovisko Masarykovo a později i Krejčího, konečně i teismus některých pozitivistů, Masaryka samého, čehož si Chlup byl dobře vědom (12, str. 109). A ostatně právě případ Chlupův je po této stránce nejpoučnější. Ukazuje, jak bylo lze i s pozitivistickou zátěží, ať byla jakkoli maskována, seskočit s kolotoče. Rozhodující bylo u těch, kteří ať už z jakýchkoli důvodů neznali marxistickou filosofii, jaké stanovisko zaujali, zdali po boku revoluční dělnické třídy či nikoli. Chlup volil stanovisko zřetelné a nedal se másti filosofickou orientací získanou na universitě, i když byl původně v mládí členem realistické strany (12, str. 136).

Po ukončení universitních studií a po dvou letech učitelství na středních školách v Karlíně a v Novém Městě na Moravě se Chlup rozjíždí do Švýcarska, Belgie, Anglie, rozšiřuje své znalosti jazykové a odborné obzory. Za deset let své zahraniční studium obnovuje ve Francii a v Německu. Po návratu z první cesty a po dosažení doktorátu z filosofie učí na reálce v Náchodě. Otokar Chlup s radostí vzpomíná na pět náchodských roků, kdy rozvinul po boku svých přátel (Quido Hodury, Václava Ertla, učitele Josefa Zemana, který se věnoval péči o abnormální děti) bohatou činnost osvětovou a literární (33, str. 37 a n.).

V době Chlupových studií a náchodských let, tedy na přelomu století, orientuje se naše učitelstvo stále více na pokrokově radikální myšlenky, proti reakční rakouské školské politice, proti klerikalismu, za laicizaci školy, za zvýšení své vlastní vzdělanostní průpravy ve smyslu příklonu k jejím vědeckým základům (jak o tom píše zasvěceně J. Strnad, 33, str. 154 a n.).

Pozitivismus vyúsťuje Chlupovi světonázorově v ateismus, což v jeho pedagogických snahách, kterým brzy v Náchodě propůjčuje své péro, splývá s úsilím o laicizaci školy. Tím ovšem jeho výchovné směřování nabývá vyhraněně politického charakteru. V této době se zamýšlí nad vztahem etiky k pedagogice a nad otázkami mravní výchovy a morálního vyučování. Tuto problematiku spojuje s kulturním bojem o školu, s otázkou postavení náboženské školní výchovy, která v té době stála v popředí zájmu pokrokového učitelstva. Mravní cíle výchovy v bezkonfesijní podobě určují mu kritéria výchovné účelnosti, a tím i zaměření celé pedagogiky (12, str. 109). Již v té době se zamýšlí nad nutností syntetické jednoty výchovy, kterou i v budoucnosti neopomine zdůvodňovat a zdůrazňovat. Výchova, která přebírá normy z etiky — a tím je mu určen vztah etiky a pedagogiky, získává tím i syntetizující výchovnou sílu (2, str. 37). Obrací se však kriticky proti snahám herbartovců (což už tehdy neztotož-

ňuje s Herbartem samým), kteří usilují dosáhnout ve výchově vyšší mravní úrovně pouhým vyučováním, to ję jednostranným pěstěním rozumové funkce. Zdůrazňuje význam rozumového vzdělání i v oblasti mravní výchovy, ale odmítá výlučný intelektualismus tehdejšího školství (2, str. 40—41). Po druhé světové válce, když pod zorným úhlem marxistické filosofie přehodnocoval svou dřívější činnost, připouští, že podléhal v té době »pedagogickým iluzím o mravní výchově« (2, str. 116). Ovšem její motivace v české škole v rakousko-uherském prostředí byla prosta onoho směřování, jaké měla občanská a mravní výchova ve Francii (po sedanské porážce), která k nám zašlehávala. V té době bylo u nás úsilí o mravní výchovu neseno progresívnějšími zájmy. Dokladem je i to, že Chlup je nucen po první světové válce se vracet znovu k otázkám mravní výchovy (18, 19, 33, str. 163 aj.).

Otokar Chlup se záhy dostává k rozpracování tématu, které od začátku jeho studií souviselo s jeho zájmy a bylo stále středem jeho pozornosti, to je k hlubšímu studiu dítěte. Horoucí zájem o dítě, vzácné pochopení stavu a vývoje dětství z hlediska všech jeho složek v syntetickém pojetí ústrojnosti biologické, psychické a společenské je výraznou složkou pedagogického myšlení Chlupova. Spojuje ho s pedagogickým dědictvím Komenského, které zazní velmi důrazně jako rozhodující vodítko v jeho boji proti pedagogickému reformismu, v jeho kritice pedocentrických snah ve výchově, v jeho studiích o přetěžování žactva učivem, v úsilí o pedagogicky úměrný výběr školního učiva.

Dítětem se v té době zabývá po stránce psychologické i sociologické. U nás skoro současně s Chlupem píše Břetislav F o u s t k a zajímavou studii »Ochrana dětství a mládí«,[3]) v níž se zabývá i sociální patologií mládeže (např. vražd ami, týráním a mučením dětí, sebevražedností mládeže a péčí o zdárný mravní rozvoj mládeže) a ze sociologického hlediska otázkami, které z pedagogického zřetele zkoumá předtím Chlup. V práci »Mravní nemoci dětství« (Náchod 1908) se zabývá Chlup povahou dětí mravně abnormálních, alkoholismem v dětství, zločiny dětství, sebevražedností mládeže apod. O rok později podává obsažné Rozhledy po studiu mravního vývoje dítěte.

Chlupovy studie o mravní výchově se tu prolínají s problematikou tzv. sociálně patologickou a pedopatologickou. Tato tematika nebyla nová, souvisela do jisté míry s otázkami, které na universitě studoval a propagoval Frant. Č á d a, jehož odborný rejstřík byl velmi bohatý, neboť sahal od noetiky až po etiku, psychologii a pedopsychologii. V Náchodě pak mezi těmi několika málo jednotlivci, kteří sociální a psychologické otázky jen nedeklarovali, byl i Chlupův přítel Josef Z e m a n.

V práci o mravních nemocech dítěte vystupuje u Chlupa už výrazně výsledek starších i současných studií p s y c h o l o g i c k ý c h. Je to pochopitelné v době, kdy psychologická orientace v pedagogice byla již ve světovém měřítku silně zakotvena. Měla tu svou úlohu už Wundtova experimentální psychologie, Meumannovy práce z experimentální pedagogiky, testové výzkumy Binetovy, nehledíme-li k americké pedagogické psychologii a psychologii dítěte. Chlup vzpomíná rád na Čádovy studie (12, str. 116), na jeho »Rozpravy z psychologie dítěte a žáka«. Zvláště si cenil jeho smysl pro přehlednost i odstup od jednostranného testového zkoumání žákovy inteligence. Chlup měl možnost blíže se seznámit s těmito proudy i s některými jejich pěstiteli (Marbem, Binetem, Bour-

[3]) B. Foustka: *Česká politika,* díl pátý, 1913, str. 1—194.

donem aj.) za své druhé studijní cesty v l. 1909—10 (12, str. 114). Velmi zevrubně se seznamoval s psychologickými směry, které se v té době vynořovaly, a získal důkladný přehled i o literatuře pedopsychologické a pedagogicko-psychologické. Překládá v r. 1912 do češtiny Kingův spis »Duševní vývoj dětský«, zajímá se o výchovu citů a vůle, paměti pro citové vztahy a připravuje habilitační práci z pedagogické psychologie. Ačkoliv v jeho publicistice neutuchá tematika výchovy mravní ani otázka náboženské výchovy, proniká jeho pracemi nový studijní zorný úhel, daný zřeteli psychologickými a experimentálně pedagogickými. Je proto vysvětlitelné, proč po prvním kolegiu z dějin pedagogiky na filosofické fakultě již v letním semestru 1920/21 ohlašuje přednášky o pedopsychologických základech pedagogiky a v dalším semestru o experimentální pedagogice. Nám, kteří jsme tehdy byli jeho posluchači, otvíraly se nové obzory, když nám Chlup kriticky předváděl široké spektrum současných nových směrů v psychologii i pedagogice, tím spíše, že Krejčího přednášky z psychologie se vztahovaly pouze k jeho vlastní koncepci (33, str. 41 a n.).

3. Vysokoškolským učitelem

Otokar Chlup si na universitu do Brna přinášel obsáhlý rozhled ve vlastním oboru i v ostatních vědních oborech, které mohou pedagogickému badateli sloužit pomocnými prostředky, zvláště v psychologii. Přinášel si i bohaté vzdělání všeobecné, jehož součástí, která vždy podnětně a hřejivě v jeho životě a díle zaznívala, byla veliká sčetlost v poezii a vůbec v krásné literatuře. Přinášel si však i velikou znalost životní, získanou lety studentské chudoby i pozdější válečnou odyseou. »Kdo prošel za války pláněmi východní Evropy, posetými hřbitovy padlých vojáků, kdo viděl spáleniště vesnic a hořící město Kaluž nebo zříceniny domů v Brestu Litevském a kdo vroucně a hluboce procítil památná slova Leninova »Pro nás je válka skončena«, kdo toto všechno prožil a promyslil, nemohl stát opodál,« praví ve svých vzpomínkách (12, str. 135 a n.). Jako rezervní důstojník našel spojení s tehdejší českou politickou mafií, čímž získal další pohled i do české vnitřní politické situace v době první světové války.

V Brně rozvinul Chlup intenzívní vědeckou činnost, která se obrážela každoročně v bohaté publicistice. Nebylo významnějšího teoretického díla z jeho oboru nebo praktických počinů ve výchovném dění, v školské organizaci a v hnutí učitelů, aby na ně nereagoval články a četnými recenzemi. Vydal větší publikaci o výzkumu duševních projevů u dětí méně schopných (Brno 1925), psal o psychologických základech výchovy a vyučování (1931), zabýval se občanskou a mravní výchovou na střední škole, psychologickým i sociologickým základem mravní výchovy, pedagogickou přípravou středoškolského učitele, problematikou mateřských škol, sociální a sociologickou pedagogikou, vysokoškolským vzděláním učitelstva. K předválečné tematice se stále vracel, ale současně se do spektra jeho zájmů dostávají i jiné problémy, jak je přinášel současný pedagogický ruch, potřeby vyznívající z bojů o novou školskou politiku v samostatném státě i rozvoj pedagogické i psychologické teorie.

Vrcholy této činnosti jsou tři významná díla: Vývoj pedagogických idejí v novém věku (Brno 1925), Středoškolská didaktika (Brno 1935) a Pedagogika (1. vyd. Brno 1933, 2. vyd. Brno 1936),

»Vývoj pedagogických idejí« lze přičíst k nejlepším dílům Otokara Chlupa. Když dobyl současných obzorů pedagogické teorie a kriticky se rozhlížel po tehdejších směrech psychologizujících snah v pedagogice, zadíval se hluboko do myšlenkového bohatství pedagogických reformátorů, protagonistů nových výchovných idejí. Chlup neměl v úmyslu psát dějiny pedagogiky běžného rozměru, obzvláště když naše veřejnost měla k dispozici rozsáhlé dílo Kádnerovo. Nelákal ho ani způsob, který v obvyklých dějinách výchovy zachycoval přehled výchovných a zvláště školských organizačních soustav a pedagogické názory i praxi významných výchovných pracovníků minulosti (33, str. 140). Šlo mu především o vystižení výrazných myšlenek o výchově, které hodnotou své koncepce jsou průkopníky nových výchovných horizontů a z nichž se utváří i pro přítomnost plodné pedagogické myšlenkové dědictví. Správně vystihuje Chlupovo pojetí J. V á ň a: »Zkoumaje historický vývoj pedagogických idejí, nezabýval se podrobným zkoumáním, z jakých ekonomicko-sociálních podmínek se tyto ideje rodily a jaké třídní zájmy v té době nalézaly v nich svůj výraz. Vychovatelští reformátoři jsou mu ‚buď tlumočníky své doby, nebo se nad ni povznášejí s novou kulturní perspektivou'. Jednak hledisko vývojové, otázka, jak ta nebo ona idea pomáhá pokroku, dosažení lepšího mravního i hmotného bytí společnosti, realizaci vyšších forem kolektivního života, k nimž lidské společenství svým vývojem směřuje, jednak hledisko trvalosti hodnot, otázka, zda ta či ona pedagogická idea podržuje svou platnost za různých podmínek — to jsou základní kritéria, podle nichž O. Chlup rozlišuje a hodnotí, co bylo v přínose pedagogických reformátorů pokrokového« (33, str. 143).

O studiu zářných plodů pedagogických myslitelů minulosti sám autor »Idejí« praví: »Dějiny vychovatelských idejí jsou stejně poutavé jako dějiny filosofie a dějiny politické. Ideály výchovy tvoří vyvrcholení touhy po novém životě, po nových duchovních obzorech a jest věru rozkoší i útěchou pročítati vyznání těch průkopníků obrozeného světa, kteří spatřovali ve školách a ve výchově nástroj, jímž se měly uskutečniti představy tvůrců nového života« (4, str. 20).

Jen částečně mohlo býti Chlupovi vzorem dílo Rob. H. Q u i c k a, Essays on educational Reformers (jehož 2. vyd. z r. 1895 bylo pečlivě přeloženo Břet. Foustkou již r. 1897 do češtiny s vynecháním některých částí). I Quick si všímá významných pedagogických myslitelů od renesanční doby (Sturma, Rabelaisa, Montaignea, Ratkeho, Komenského, Lockeho, Rousseaua, Pestalozziho, Basedowa, Froebela, Spencera aj.), avšak pojímá mezi ně i jezuity, které oceňuje pro jejich organizační promyšlenost a soustavnost. Chlup ve svých »Idejích« zůstává v koncepci důslednější a úspornější, neodbíhaje do podrobností ani ke kapitolám, které se již převážně dotýkají školské organizace minulých dob, není-li to nutné pro pochopení vlastních idejí reformátorských. Tak defilují v jeho zhodnocujícím a zasvěceném přehledu před námi Baco Verulámský, Montaigne, Komenský, Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Comte, Spencer, L. N. Tolstoj, Fr. W. Förster. Chlupovi šlo také o zhodnocení českého pedagogického myšlení, které mělo pečeť současnosti. Proto sem zařazuje i stati o Fr. Krejčím, Jos. Úlehlovi, T. G. Masarykovi, Fr. Drtinovi, Ot. Kádnerovi a Fr. Čádovi. Knihu končí stručnou charakteristikou Nových škol (Les écoles nouvelles), jejichž reformní výchovné úsilí velmi oceňoval. Vzhledem k rozsahu »Idejí« věnoval také I. Kantovi větší pozornost nežli O. Kádner, jehož Dějiny pedagogiky vycházely souběžně v druhém vydání. Chlup oceňoval, že Kant »dává výchově

nový obsah mravní« a že zdůrazňuje jako Rousseau »harmonii citu, rozumu a jednání, ... které kulturu rozumu doplňují kulturou vůle k dobru a dokonalému životu« (7, str. 82). Zajímavá a podnětná je i partie o J. F. Herbartovi. Chlup, jenž zaujal ostré negativní stanovisko k herbartismu a kritické k Herbartovi, ukázal i na pozitivní význam Herbarta, na němž pak mohla budovat i vědecká pedagogika (7, str. 108 a n.). Chlup citlivě, ale kriticky ohledává progresívní nosnost reformátorských snah minulosti, konfrontuje je s výchovnými ideály současnosti.

Chlupovy »Ideje« jsou dokladem jeho oceňování pokrokového myšlenkového dědictví minulosti, nikoli však jen ve smyslu akademickém. Chlup vždy vyváženě srovnával výchovnou současnost a hlavně reformní úsilí, jak se vynořovala u nás i v cizině, s hodnotami, o nichž zdůvodněně soudil, že přesáhly svou dobu a že je pomýšlet na jejich užití. Tu pak zvláště obrací své zraky k J. A. Komenskému. Již v rané práci, která se zabývá kulturními boji o školu, navazuje na Komenského, ale všímá si i Lockea a Pestalozziho. Pod heslem »výchovou k nápravě věcí lidských« vyzdvihuje význam Komenského ve svých »Idejích«. Praví: »Filosofie má svého Aristotela a Kanta, přírodověda svého Darwina, astronomie se honosí Koperníkem a Keplerem, medicína Pasteurem ... také pedagogika má jedno jméno, k němuž se ustavičně vrací, aby čerpala z bohatého zdroje myšlení. Jest to jméno Komenského« (7, str. 25).

Chlup napsal o Komenském řadu studií i příležitostných pojednání a zvláště v poslední době se k němu stále vrací, píše o jeho mírotvorných a reformátorských snahách, dovolává se ho v boji proti didaktickému formalismu, při úvahách o současných koncepcích naší dnešní školy i její socialistické výstavby. U Chlupa je samozřejmé, že nechápe »návrat ke Komenskému« dogmaticky, upozorňuje, že »utopistické a náboženské složky pansofie nelze srovnávat s vědeckým nazíráním na člověka a společnost« (12, str. 27). Studie Jan Amos Komenský« z r. 1955 (12, str. 9—45) je lapidárním životopisem a zhodnocením Komenského, v němž Chlup správně dovozuje, že i když dílo Komenského se přehodnocuje »prudkým rozvojem věd a děním společenským, tu přece vychovatelská díla vtělená ve „Svět v obrazích", ve „Velkou didaktiku" a „Informatorium školy mateřské" zůstanou navždy trvalými klenoty v kulturní pokladnici světové« (12, str. 43). Tu pochopíme veliké úsilí a péči, které věnoval po revoluci r. 1945 vydání veškerých spisů Komenského.

Středoškolská didaktika

Většina syntetických prací z pedagogiky, směřujících k zachycení obecných teoretických výtěžků, byla v minulosti poznamenána zřetelem k dokumentaci ze škol prvního a druhého stupně. Tato skutečnost, přežívající do dnešní doby, vedla k nutnosti vypracovat i speciální oblasti školské soustavy v soustavnější teoretický záběr. Chlupův zájem objímal v širokém rozmezí všechny stupně školské soustavy včetně jejich předstupně: školy mateřské. Z jeho dlouholetého působení na středních školách různých druhů i z jeho studijní detailní všímavosti k didaktice i metodice vyučování odborným předmětům na středních školách předválečných vznikla rozsáhlá a obsažná práce »Středoškolská didaktika«. Je to jedna z dokumentárně nejpropracovanějších prací nejen Chlupových, ale z děl tohoto oboru vůbec. Je jako vytesána z jednoho kvádru. Promyšleností problematiky a myšlenkovým bohatstvím je to spis mající v tomto oboru světovou úroveň, v našich poměrech je jedinečný. Je dokladem toho, že

Chlup zvládl nejen obecnou tematiku předmětu, nýbrž že byl i po stránce teoretické i praktické důvěrně seznámen s otázkami didaktiky jednotlivých vyučovacích středoškolských předmětů u nás i v cizině. Z četby knihy vyznívá i procítěný vztah, který měl autor k tomuto tématu, jak svědčí i jeho slova: »Učebnici „Středoškolskou didaktiku" psal jsem s obzvláštní láskou. Bylo mi jasno, že za daných politických podmínek (v předmnichovské Československé republice — K. G.) nelze uskutečnit jednotnou školu, a omezil jsem se tudíž na ideje, které by mohly nějak prospět vyučování na tehdejší střední škole« (12, str. 133). Tomu úkolu skvěle dostál pro tehdejší poměry, avšak mnohé z toho, co tehdy řekl, má dosud platnost, předjímajíc dnešní situaci. A nejen to. Jeho vývody a závěry by se daly v lecčems aplikovat i na pedagogiku dnešních vysokých škol. Chlup skromně hovoří o učebnici, ač jde o práci, která je znamenitou monografickou studií, a i když se zabývá převážně didaktickou problematikou, přesahuje rámec svého titulu. Mohla by být nazvána i pedagogikou střední školy.

V obecné části je podán historický vývoj středního školství v koncízní zkratce až do československého, v té době posledního u nás návrhu učebních osnov pro střední školy z roku 1933, který nemohl uspokojit Chlupovy požadavky. Praví o něm: »... návrh neznamená nové směrnice reformní, nýbrž se spokojuje se staršími předválečnými reformami ve vnější organizaci a diferenciaci typů ... nepřináší nových reformních výhledů, po nichž touží dnešní společnost« (10, str. 55).

Svůj rozbor didaktiky střední školy po stránce obsahové i metodické zahajuje řešením otázky cíle této školy. Promlouvá o společenské funkci střední školy, o sporu humanitní a reální obsahové její koncepce, o vztahu principu formálního a věcného vzdělání, o pojmu vyššího obecného vzdělání a socializaci vzdělání. Přechází k předmětu a metodám učení. Obecnou část uzavírá pojednáním o logických a psychologických základech učení. Pro dnešní dobu, kdy se hojně hovoří o tzv. modernizaci vyučování, dosud svěže, podnětně a ovšem velmi moderně vyznívají kapitoly o zkouškách a zkoušení, o osobnosti učitele a o středoškolských učebnicích.

V speciální části didaktiky se promlouvá o vyučování jednotlivým předmětům. Zde oprávněně budí podiv Chlupova zasvěcenost i do mikroskopičtější problematiky jednotlivých předmětů a do příslušné speciální didaktické literatury, i když nejde o předměty, které sám vyučoval. Chlup si bedlivě všímá kritických hlasů o středním školství, ať jsou zaměřeny k jeho společenské funkčnosti, pedagogické koncepci předmětné nebo metodické či k výsledkům výchovy, např. jako přípravy pro školu vysokou. Tu paradoxně působí hlasy, které sebral z anket vysokoškolských učitelů o úrovni připravenosti absolventů středních škol pro vysokoškolské studium. Hlasy ty jako by vyšly z úst dnešních vysokoškolských kritiků dnešní školy, ač jsou o půl století starší. Chlup sám pak nespatřuje krizi tehdejší střední školy po stránce didaktické jako důsledek mravní krize generace, ani mu není krizi racionalismu. Tato krize, praví, »souvisí s rozmachem vědění od druhé polovice minulého století a s okolností, že se středoškolská didaktika nedovedla účelným výběrem a obnovenou metodou vyrovnati s nebývalým pokrokem« (10, str. 137—8). Negativně sice odmítá didaktický materialismus, ale v odporu proti němu tkví nebezpečí nového formalismu, ochromujícího sociologický, hospodářský a kulturní význam středoškolské výchovy. Před třiceti lety kvasily zde problémy, které se ještě naléhavěji ozvou později, kdy Chlup bude již za jiných poměrů moci přistoupit k řešení

otázky základního učiva. Citovaný úryvek ukazuje na polemický tón, který v mnoha směrech prostupuje i toto dílo. Bylo psáno v době Chlupova boje proti tehdejším jednostranným snahám pedagogického reformismu, opírajícím se o pedocentrické koncepce, reformismu, který byl podporován z oficiálních míst a nabýval módní odezvy.

Středoškolská didaktika je práce, která samozřejmě v dokumentární ilustraci a v některých momentech je vázaná dobovou situací, a tím překonaná. Jsou v ní však uložena četná Chlupova didaktická vyznání, která anticipovala dobu a jejichž četba je i dnes užitečná.

Pedagogika

Chlupova »Pedagogika« je vyzrálé dílo vědeckého mistrovství, svým pojetím nevšední. Je syntetickou prací, avšak vzdálenou eklektického synkretismu běžných učebnicových vysokoškolských předloh. Nemá stínu šablonovitosti. Je organicky zladěným celkem. Při četbě však máte dojem, že procházíte monografickými studiemi. Je prosycena na četných místech útočnou polemičností, která však není na újmu věcné skladebnosti a metodické utříděnosti informace. Naopak. Autorovým osobním stanoviskem ztvárňuje jednotu jednotlivých kapitol. Co je v pozitivistickém racionalismu zdravého, je zde uchováno. Různé směry a jejich hypotetické závěry nedefilují zde v objektivistické zploštělosti. Autor tu vytesává z nepřeberné látky obraz své koncepce, své skeptické postoje i optimistická východiska, která se týkají povahy, smyslu, obsahu, forem a postupů výchovy, cest, kterými lze dospět k novým obzorům všestranného utváření dítěte a chovance.

Chlup dal této knize podnázev »Úvod do studia«. Starému názvu se však dostalo nového obsahu. Ano, takový má být úvod do vysokoškolského studia. Uvádí čtenáře do problematiky, nutí k promýšlení. Není zkostnatělou pyramidou pouček. Chce informovat, ale i burcovat. Z minulosti a přítomnosti vědeckých dílen otvírá další perspektivy a vede k samostatným úsudkům, k přijímání i odmítání stanovisek. Je to kniha srozumitelná, ale i náročná. Nemusíte s autorem vždy souhlasit, ale nemůžete ho obejít. Je to práce, která má architekturu, to je logickou výstavbu založenou na ideji. Pedagog ukázal na knize o úvodu do pedagogiky, jak se mají úvody do studia zakládat.

Chlup se v »Pedagogice« vyrovnává s nejožehavějšími otázkami výchovy, jak se vynořily v současných proudech pedagogiky, orientované především psychologicky, ale též biologicky a sociologicky. V světovém i domácím měřítku konfrontuje toto proudění navzájem a přeměřuje je na nejpokrokovějších tradicích cizích i našich. Z této knížky se učily pedagogice generace jeho žáků. Kdyby byla dotažena do dnešní pedagogické, psychologické a sociologické úrovně, učili by se z ní vychovatelé nadále nejen faktům, ale i způsobům jejich postřehování a hodnocení. Ale i takto, v rouše svého posledního vydání z r. 1948, má své opodstatněné právo na studium, i když i ona splatila daň době svého vzniku.

Chlup psal »Pedagogiku« v době, kdy psychologická orientace v pedagogice zdomácněla a zvláště kdy její pragmatické a instrumentalistické pojetí a kvantitativní metodologická koncepce dospívaly u nás k svému vrcholu. Bylo by však chybné z toho vyvozovat obsahovou výstavbu díla, které — což je u Chlupa samozřejmé — je zaměřeno k současnému výchovnému dění u nás, ale především je principiálním jeho stanoviskem teoretickým. Ze zásadních pozic je

vedena i polemika k dané naší situaci, k úsilím o prosazování reformistické školské politiky té doby, v předválečné době oficiální.

Chlup při studiu tehdejší pedagogiky byl determinován rozměrnou psychologickou orientací, která domácněla v pedagogické teorii. Toto směřování ovšem nebylo v pedagogice jednoznačné, i když se její pragmatistické prvky projevovaly zvláště výrazně. Determinaci tu ovšem rozumím nikoli ve smyslu přijetí těchto prvků, nýbrž pouze ve smyslu nutného zabývání se jimi. Odtud si vysvětlíme, proč se velká část »Pedagogiky« (téměř polovina textu) obírá psychologickými problémy ve vztahu k pedagogice.*) V tom je však i zdravé, a snad lze říci i preventivně ozdravné jádro knihy. Chlup poučuje z historicko-vývojového nadhledu o současných směrech a výtěžcích psychologického bádání pro pedagogiku. Avšak z jednosměrného úsilí, které mechanicky převádí poznatky psychologie do výchovného dění, uvážlivě vyvádí podle zásady: dávejte psychologii, což jí náleží, a pedagogice, což její jest.

Poměr pedagogiky a psychologie

V trojsvazkové »Pedagogické encyklopedii«, kterou Chlup redigoval s J. Kubálkem a J. Uhrem v l. 1938—1940, byl charakterizován jako přívrženec exaktní pedagogiky. Tato klasifikace Chlupa se projevuje opodstatněna i v jeho četných studiích, v nichž přistupuje k ozřejmění psychické stránky výchovného dění. A těchto studií je hodně. Nejen to. Chlup neopomíjí téměř nikde alespoň se dotknout psychologických zřetelů při rozboru výchovných skutečností. Proto redakce tří svazků výboru z Chlupových prací dospěla k názoru, že jeden svazek — a domnívám se, že nejrozsáhlejší — bude nutně vyplněn pouze studiemi, které se zabývají psychologickými základy výchovy a vyučování. Exaktní přístup Chlupův k této problematice se projevuje též tím, že Chlup závažnou a zásadní otázku v této oblasti, vztah psychologie a pedagogiky, neřeší z obecného hlediska obou disciplín, tedy z hlediska tehdy i v učebnicích oblíbeného vztahu věd a jejich třídění, nýbrž z rozboru povahy látky studované oběma disciplínami. To by ovšem ještě nebylo tak neobvyklé. Rozhodující je, že studijní materiál obou věd nevystupuje v jeho rozboru v abstraktní poloze, odtrženě od chovanců a vychovatelů. Učitel, ať jedná s dětmi nebo s již dospělejšími žáky, jedná vždy s člověkem, u něhož stránka biologická, psychická a společenská tvoří jednolitý organický celek. Proto také Chlup, když bojoval proti jednostrannému a mechanickému třídění dětí do skupin podle výsledků kvantitativních testovacích způsobů, zdůvodňoval své stanovisko právě zřetelem k dítěti jako bytosti, která žije v soustavě společenských vztahů. Proto odmítá jednostranně psychologicky usměrněné hledisko, které nechce vidět společenské následky takové diferenciace. Chlup se věnoval svému oboru ze zájmu o výchovu, školu, žáka, dítě, a proto viděl ve výchově vždy celého člověka, ve všech jeho vlastnostech a vztazích, a nikoli ze společnosti vytržené bytosti, nazírané z abstraktní roviny jediné jejich stránky, to je např. psychické. V komplexním nazírání na chovance šel však Otokar Chlup ještě dále. Dívá se na chovance ze všech hledisek, ale nikoli jako na »člověka obecného«, nýbrž z hlediska

*) V páté kapitole (Pedagogika a psychologie) se zabývá staršími snahami o vědeckou psychologii a pedagogiku, psychologickým zkoumáním inteligence žactva, psychologickým hodnocením učení, psychologickým výběrem žactva, novějšími směry v psychologii a jejich významem v pedagogice, psychologicko-pedagogickým rozborem, v šesté kapitole pedopsychologií a genetickou psychologií.

jeho vývojového stupně. Proto varuje před přenášením našich poznatků o dospělém člověku na dítě. »Děti nejsou jako my dospělí. My se velice vzdalujeme skutečnosti, jestliže vkládáme a připisujeme dětem tytéž představy, tytéž pohnutky jednání, tytéž city, jako máme my. Dítě vidí svět zcela jinak, nežli jej vidíme my. Všechno, co je obklopuje, má pro ně rovněž zcela jiný význam. My máme za sebou svou osobní historii, mnoho věcí je nám běžných; my jich nevidíme, neposloucháme, jsme často zamyšlení, pohroužení v sebe. Dítěti však je mnoho věcí nových, proto ta zvídavost, všetečnost, a odtud také zájem o věci, které nám jsou lhostejné. ... Ale děti nemohou být jako my. Často chtějí a jednají jinak než my z jiných důvodů a motivů. My jsme sváděni někdy připisovati jejich jednání důvody své, ze svého hlediska, a ty mohou být dítěti zcela cizí. Naše vůle a vůle dětí a jejich jednání nebývají někdy ve shodě. Jsou přece běžné také konflikty mezi námi a dětmi. Život je příliš složitý, zvláště život rodinný, kde poměry hospodářské, starosti, zaměstnání rodičů i péče o dítě, jeho zdraví vyžadují jednání směřující ke kázni, jež je naléhavá« (11, str. 5 a 6).

Prvky dialektického přístupu k dítěti i učiteli způsobily, že Chlup byl vyzbrojen proti přijetí jednostranného pedagogického psychologismu. Přitom vždy zdůrazňoval význam psychologického poznání pro pedagoga. Nebyl však pro zaměňování hlediska obou věd, tím spíše ne pro přihlížení pouze k určitému směru psychologického bádání. Pedagogika v 19. století byla založena převážně na zobecňované empirii, vymezené většinou z okruhu škol 1. a 2. stupně. Její normativní stránka tím více vynikala a oddělovala tuto disciplínu od společenských věd, v nichž docházelo především k uplatňování metod i induktivně analytických. Pedagogika byla řazena k aplikativním disciplínám, její teoretický základ byl hledán v psychologii jako vědě teoretické, ať již pojaté abstraktně či konkrétně. Psychologie a zvláště experimentální psychologie naïézala ve výchovných dějích výhodnou základnu zkoumání, a tím pochopitelně oplodňovala i výtěžky i metodologickou výzbrojí pedagogiku na cestě snah o její zexaktnění. Ovšem, jak praví Chlup, pedagogika se začala ztrácet v psychologii a došlo k záměně stanovisek. »Zapomnělo se, že psychologie není pro pedagoga cílem, nýbrž pramenem poznání, kterého má užíti ve vlastním oboru, a pro vychovatele, učitele prostředkem zdokonalujícím jeho působení« (9, str. 53 a n.). Chlup spatřuje v upřílišněném psychologismu nebezpečí pro teorii výchovy i pro výchovnou praxi, zvláště když se nekriticky přijímaly jednostranné a ne vždy dosti bezpečné závěry některých psychologických směrů, čímž se vnášely do školské praxe zmatky. Zatímco ve vlastní psychologii souboje mezi směry a diskuse o metodách vedly k progresivitě vědeckých výsledků, v pedagogice předčasná návaznost na některý směr vedla k jednostrannostem a škodám. Rozepře mezi různými směry a metodami psychologického bádání a ovšem i jejich výtěžky oplodňují vývoj psychologie, ale tato prospěšnost nemusí být ještě směrodatná pro prospěšnost v pedagogické teorii a výchovné praxi (9, str. 116). V pedagogické a didaktické praxi nesmíme být netrpěliví a osvojovat si neověřené, nehotové, nedosti propracované koncepce psychologických směrů (9, str. 104). Bereme-li si poučení z psychologie, pak si musíme vzít i poučení nejdůležitější, že totiž lidská bytost je složitým organismem, jehož vyjádření se nemůže dít zjednodušenými formulemi (16, str. 142).

Psychologizaci pedagogiky podporovaly dvě skutečnosti. První záleží v tom, že výchovou se nacvičují duševní schopnosti, vnímání, pozornost, paměť, řeč i myšlení, fantazie, dochází k vývoji emocí a citů, volního jednání, k nacvičování dovedností atd. Druhá skutečnost je neméně závažná. Výchovné dění se

odehrává na osnově psychických procesů. Interakce mezi vychovatelem a chovancem, má-li býti úspěšná, vyžaduje znalosti psychologické. Chlup však vždy varoval před krajním pedagogickým formalismem, který upadá do krajnosti jednostranného pohledu na úkoly výchovy a má na zřeteli pouze nacvičování duševních schopností a odezírá od obsahu výuky. »Proto i kdyby psychologie bezpečně prokázala formální spolucvičení funkcí, nemohl by se opustit nutný obecně vzdělávací obsah výuky, což je základ kulturní pedagogiky« (9, str. 65 a n.). Proto Chlup odmítá např. Benekův názor, že jak teorie, tak výchovná praxe jsou u ž i t o u p s y c h o l o g i í. Ale stejně odmítá platnost názoru např. J. Kretzschmara, že pedagogická teorie a praxe se obejde bez vědecké psychologie (9, str. 120 a n.).

Pedagogika i přes předmětnou blízkost k psychologii (9, str. 53) má další prameny poznání, k nimž právě pro charakter svého studijního předmětu musí nutně přihlížet. Jsou to zdroje poučení biologického a »poučení z poznání a výzkumu společenského prostředí, v němž žije školní mládež v kolektivu školním, v rodině...« (43, str. 8 a n.). Cíle výchovy nevyplývají jen z okolností psychických, nýbrž i společenských (9, str. 120). Ty pak stavějí pedagogickou teorii i praxi do složitějšího komplexu badatelských zájmů a poznávacích zdrojů, nežli aby je mohly uspokojit pouze výsledky psychologického zkoumání. A ty ještě nelze brát bez zřetele k syntetickým cílům výchovy.

Pedagogika a psychologie mají některé společné studijní cíle. »Poznávat trvalou přirozenost organismu, trvalé vlastnosti, jejich zákonitý vývoj růstu, poznávat zákonitosti vnějšího působení prostředků složitých procesů výchovy na proměnlivost stavu organismu, tyto dva cíle studia jsou společným zájmem pedagogiky a psychologie« (44, str. 715). Studijní předmět pedagogiky, ať jde o výchovu vůbec nebo jen o vyučování, poskytuje i psychologii možnosti obohacovat své poznání při sledování podmínek, které pozměňují a urychlují duševní vývoj člověka (44, str. 711).

Pedagogika a psychologie, ač si tedy v některých částech svého studijního záměru i vydatně vzájemně vypomáhají, přece jen mají každá své vědecké cíle. I kdybychom přihlíželi v pedagogice pouze k změnám duševního života, které se výchovou uplatňují, i pak je zde rozdíl v nazírání. Psychologie vysvětluje duševní dění a jeho vývojová stadia, úkolem »pedagogiky jako vědy jest určovati zásady a způsoby, jimiž se má díti určitá změna s duševními pochody« (16, str. 139). Majíce na zřeteli tyto zásadní rozdíly úkolů, které si obě vědy stanoví, neupadneme do nebezpečí záměny cílů věd, ale ani do problematického a neobezřelého přebírání výsledků psychologického studia.

Zhodnocení psychologických směrů a metod pro pedagogiku

Otokar Chlup podal ve své »Pedagogice« nejsoustavněji rozbor a přehodnocení významu jednotlivých směrů a metod psychologického zkoumání pro pedagogiku od starých snah Herbartových. Probral směry psychologického zkoumání inteligence žactva, psychologické hodnocení učení i výběr žactva, krátce všechny vazby, které zvláště od začátku století spoutávaly pedagogické, teoretické i praktické školské reformní snahy s psychologií. A právě pro pochopení Chlupova stanoviska k praktickému uplatňování některých snah pedagogického reformismu je záhodno se zmínit alespoň o jeho kritice funkcionálního a formálního hlediska směrů užité psychologie. Obírají se hlavně »duševními funkcemi jako formami duševního života« (9, str. 122). Chlupovo kritické zvážení funk-

cionálního a formálního hlediska, ač pro obecnou psychologii jeho význam oceňuje, je usměrněno jeho komplexním pohledem na výchovnou skutečnost, a tedy na její společenskou povahu, společenský obsah, ale ovšem i na jakýkoli obsah duševních pochodů. Hledisko formální vyžaduje doplnění hlediskem materiálním (9, str. 122). Obsahem duševních funkcí rozumí »jednoduchý zjev přírodní jako celé složité prostředí, např. rodinné, školní a vůbec sociální« (9, str. 124). Proto se obrací proti Thorndikeovu formalismu pedagogické psychologie, na jejímž základě vychovatelé a učitelé pro zřetel k formám učení přehlížejí vyšší hodnoty pedagogické, věcnou náplň i mravní složku výchovy, která »je určována ve shodě s ideály doby určitými normami, z nichž často deduktivně jsou odvozovány i metody« (9, str. 13). Psychologie výchovy, i když je u Thorndikea pěkně propracována, se nepřihlížením k obsahu duševních funkcí stává neživotnou, jednostrannou. Chlup proto nazírá skepticky i na Thorndikeovo úsilí o konstituci prvotní povahy člověka na základě užití ryze funkcionální metody v oblasti původních instinktů. Chlup praví ve shodě se stanoviskem, které se brání rozpojení funkce a obsahu, že »prvotní povahu člověka, prvotní instinkty možno stanoviti jen vzhledem k věcem, předmětům a sociálním institucím, jaké vládly na určitém stupni fylogenetického vývoje« (9, str. 131). Chlup proto také odmítá odvozovat zákony učení z původních biologických a psychologických stupňů původního živočišného učení (9, str. 10). Proto i když oceňuje Thorndikeův přínos do zkoumání instinktů, únavy, nápodoby, odmítá úsilí převádět »mechanistické a biologizující názory o pochodech učení, jež jsou vesměs odvozeny z pozorování zvířat«, do didaktiky a pedagogiky, protože se dostávají svou podobou do blízkosti mechanismu herbartovské školy (9, str. 108).

Chlup nepřehlížel u žádného kritizovaného psychologického směru jeho původní přínos a význam pro vlastní vědu, ba ani ne pro pedagogiku. Bojoval však proti zjednostranění a oktroji výchovného dění jednostrannou koncepcí. Tím více, když pak spatřoval v této koncepci výsledek i jednostranných a pro pochopení celkové výchovné situace nedosti ověřených nebo docela pochybných metod. Odtud i jeho kritika jednostranně výzkumné soustavy, založené na kvantitativním měření zkoumaných psychických a výchovných skutečností. Ve výchovných procesech, ať jde o pochody učení, myšlení, cítění, jednání nebo uměleckého tvoření, vystupují skutečnosti, jejichž kvalita se nedá mechanicky redukovat na kvantitativní pojetí, i když jeho užitečnost a exaktnost ve vědeckém výzkumu, týkajícím se mnohých pedagogických problémů, je z metodologického hlediska opodstatněná (9, str. 8 aj.). Odtud i jeho kritické výhrady proti strukturální teorii učení, kterou ovlivnila tvarová psychologie, neboť není teorií učení, nýbrž výsledku učení, »rozumí se stavu, který nadchází, když již učením dosahujeme určité vazby mezi více podněty a reakcemi« (43, str. 7). Chlup odmítá vycházet »z ustrnulých struktur zvířat, primitivů, lidí vyspělých a specializovaných« (10, str. 113). Sprangerovy »životní formy« nejsou mu proto podkladem pro členění vzdělání ve školské organizaci.

Chlupova kritika těchto směrů i jejich metodologické orientace není vedena z rozpoznání jejich ideologických základů. Přesto však splnila svůj úkol zásadním zdůrazněním jednoty obsahu a formy ve výchovném dění a zdůrazněním i jeho společenské povahy v podmíněnosti i obsahu.

Svou důkladnou a rozsáhlou znalostí psychologických, biologických i sociologických prvků, z kterých čerpala pedagogická teorie i praxe, a kritickým přehodnocením jejich výsledků a možnosti uplatnění v pedagogice si Chlup vy-

tvářel solidní základnu pro kritiku snah o realizaci myšlenek pedagogického reformismu v naší školské soustavě.

Boj proti buržoaznímu pedagogickému reformismu

Poukázal jsem na Chlupovo teoretické východisko v jeho boji proti pedagogickému reformismu, jak se u nás v teorii i v školských reformních snahách uplatňoval v letech 1928—1938 a jak se později objevil i po válce. Otokar Chlup sehrál v boji proti pedagogickému reformismu přední roli.

Učitelstvo, jak jsem se už zmínil, zaujímalo jasné a od začátku století převažující pokrokové stanovisko proti rakousko-uherské konzervativní, klerikální školské politice. Usiluje se o laickou školu, moderní obsahem i metodou, nezatíženou herbartovským formalismem a intelektualismem. Doufalo se, že daleko průraznější zásahy do školské organizace, jejího obsahu i metod nastanou v samostatném státě po první světové válce. Část učitelstva se snažila prosadit jednotnou školu a odstranit na všeobecně vzdělávací škole v rámci povinné školní docházky mládeže dvojkolejnost školské soustavy. Upevnění pozic buržoazie se však obráželo i v nehybné oficiální školské politice, v podstatě setrvávající na zásadách dřívější školské struktury. Tak zvaný malý školský zákon z r. 1922 v podstatě neporušil ve školské politice odkaz rakousko-uherského dědictví. Otokar Chlup si byl vědom, jak jsme poznali, že jednotná škola všeobecně vzdělávací se všemi výhodami pro děti dělnické třídy je v kapitalistické společenské soustavě neuskutečnitelná. Byl však přesto pro sblížení škol obou větví dualistické soustavy, a to pokud jde o jejich obsah, vysoké vzdělání učitelstva a možnost přechodu z jedné kategorie do druhé (28, str. 17 a n.). Z oficiálního přešlapování nad těmito otázkami a z různých i veřejných diskusí a námětů měl být východiskem návrh normálních osnov pro měšťanské školy. Od školního roku 1929—1930 byly zřizovány i pokusné reformní školy prvního stupně (obecné) i diferencované školy druhého stupně (měšťanské). Chlup se postavil proti reformě, která byla navržena, protože byla esencí oněch pedagogicko-reformních směrů, které kritizoval už při vstupu na universitní katedru v jejich jednostrannostech, jak jsem se o tom stručně zmínil výše.

Chlup, jenž neodlučoval formu výchovy od jejího obsahu, postrádal v reformním úsilí právě zřetel k obsahu vzdělání, k jeho ideové základně, zatímco reformisté se soustřeďovali ve smyslu funkcionálních a formalistických zřetelů psychologických na prostředky, metody vyučování. Proto Chlup i v »Středoškolské didaktice« si nejprve položil principiální otázku, jaký je společenský smysl, vzdělávací funkce této školy ve společnosti, na jakém kulturním obsahu stojí. Reforma, která se plánovala, visela po této stránce ve vzduchu, nevycházejíc z konkrétního obsahu společenských a kulturních souvislostí, což v podstatě znamená, i když to Chlup tak neurčoval, že nevycházela ze souvislosti a obsahu společenských vztahů. Po válce, když došlo k recidivě boje proti této tváři pedagogického reformismu, praví: »Neúspěchy ve výchově člověka nejsou založeny jen v metodě vyučovací, mají příčiny mnohem hlubší nežli jen formální. Kdo pozoruje historické epochy z hlediska vychovatelského, poznává, jak mocným činitelem ve výchově člověka je společenské, pracovní a ideové prostředí, v němž vyrůstaly a vyrůstají mladé generace« (15, str. 50). Odmítá proto reformní formalismus, který nastoluje metodické techniky jako obrodný všelék výchovy (10, str. 138).

Chlup měl však námitky i proti principům metod pedagogického reformismu.

Kritizoval vnášení tak zvané racionalizace do výuky. Tu se střetával v ostrých polemikách s V. Příhodou, vervním zastáncem i teoretikem reformních snah, jehož spis »Racionalisace školství« Chlup ostře zkritizoval. Námitky, které měl proti zaměňování cílů psychologie jako vědní disciplíny s cíli pedagogiky, obdobně uplatnil i zde. Racionalizaci »se rozumí špatně, jestliže jde o princip ekonomie v oblasti duševní. Vývoj duševní a jeho vyspělost jsou pojmy odlišné. Metody hodící se pro práci duševní v době vyspělosti nejsou vždy úspěšné v pravém slova smyslu pro rozvoj duševní. Duševní rozvoj vyžaduje někdy cestu neúspěchů, oklik, omylů, návratů, kdežto racionálně upravená přímá cesta od podnětu k reakci v pochodech výuky připravuje žáka často o důležitý prvek cvičení duševních i tělesných funkcí...«, praví v článku »Ideály nové výchovy« z r. 1929 (15, str. 39). Chlup kritizoval metodu didaktických komplexů (15, str. 39), a tedy i tzv. soustavu winnetskou, plán daltonský a podobné útvary komplexního a projektového vyučování. I když si byl vědom, že jsou zde některé momenty z psychologického hlediska pro vyučování výhodné, odmítal jednostrannost této metody, protože »podporuje sklon k povrchnosti a nedostatek smyslu pro třídění a analytické myšlení« (15, str. 39). Proto vystoupil i proti snahám na pokusných školách, které oprávněnou kritiku staré, nevěcné, nenázorné školy pracující pouze se symboly obrátily na ruby a podceňovaly a potíraly abstraktní učení vůbec (15, str. 40).

Důrazný hlas Chlupovy kritiky se obrátil proti třídění žactva na základě kvantitativních a testovacích metod. Reformní úsilí bylo založeno na myšlence tzv. jednotné školy diferencované. Žáci měli procházet na druhém školském stupni školou, kde by jejich výuka byla diferencována podle úrovně jejich inteligence (kvantitativní diferenciace) a podle jejich předmětných zájmů (kvalitativní diferenciace). Chlup odmítá zásadu a praxi jednotné diferencované školy, v níž jsou žáci tříděni a přeřazováni mechanismem testovacích zkoušek (8, str. 44 a n.). Jsou vypracovány — různé ovšem podle koncepcí svých autorů — stupnice úkolů, např. pro jednotlivé věkové stupně zkoušených, a stanoveno množství úkolů, kterým zkoušený musí dostát, aby byla jeho inteligence uznána za věkově přiměřenou. Chlup se setkal s »otcem« testové metody A. Binetem za své druhé zahraniční cesty. Na universitních přednáškách již v r. 1921 a 1922 seznamoval studenty s touto problematikou a vymezoval přínos těchto snah pro psychologické bádání. Své kritické postoje k nim vyjádřil již v r. 1925 v práci »Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných«, tedy dříve, nežli se u nás testovací metody začaly prosazovat. Zdroje Chlupovy kritiky byly tedy staršího data.

Chlup si kladl i otázku, zdali se vůbec skutečnost, která se podrobuje testovému zkoumání, to jest inteligence, dá definovat jako duševní činitel. Klade si ji už v r. 1926 v článku »K otázce třídění žactva«(Nové školy I. roč.; viz 16, str. 124 a n.). Praví: »Z psychologie inteligence, jak se nyní názory o ní jeví, vyplývá nejasnost v otázce, je-li zvláštní funkcí vedle funkce paměti, pozornosti, citu, vůle, logické činnosti aj., nebo je-li pouhým výsledkem těchto funkcí a jejich vzájemných vztahů kvalitních i kvantitních.« I zkoušky inteligence, jak jsou podle různých stupnic prováděny, jeho skepsi v té době potvrzují. Poukázal později na nejednotnost v koncepcích pojmu inteligence, což samozřejmě jeho skepsi k jejímu kvantitativnímu, a tedy udánlivě exaktnímu vyjádření jen stupňovalo (9, str. 103). Stavěl-li se kriticky k testovému zkoumání pět let, nežli vystoupil proti navržené reformě, neznamená to, že je odmítal vůbec. Hledal už tehdy možnosti a meze jeho užití ve školní vyučovací praxi, připouštěl vý-

znam testové metody při získávání orientační diagnózy. Uváděl však důvody proti »kategorické progresi« testového zkoumání, které jako metoda pozorování změn, jež se dějí vlivem výchovy v žákově ústrojí, mohou přinést užitek. Avšak dlužno vzít v úvahu nejen žákovo ústrojí v izolaci, nýbrž v souladu s vnějším prostředím a s reakcemi žáka na toto prostředí, které mají rovněž vliv na pokrok a zaostalost funkcí (16, str. 126, srv. i 9, str. 103).

Takový citlivě vnímavý postoj pro jejich význam a dosah zaujímal Chlup k výsledkům všech současných psychologických studií a aspirací. Obdobně jako o kvantitativním měření psychických funkcí hovoří např. o výsledcích experimentálního studia paměti. Oceňuje jejich význam pro psychologii, ale staví se proti nekritickému optimismu, který je bez ohledu na cíle složitého ústrojí výchovy a učení přenáší do pedagogiky a didaktiky (9, str. 66).

Chlupovy výhrady ke kvantitativnímu měření inteligence a k uplatňování statistických a matematických metod byly prosty apriorismu. Vyvěraly ze snahy zabránit oklešťování výchovného dění, v němž jsou ve hře činitelé povahy psychické, biologické a mnohotvárná skutečnost společenská, do schématu, které, i když má povahu matematické exaktnosti, nemůže v podstatě vystihnout zkoumanou skutečnost v její složitosti, mnohotvárnosti a kvalitativní specifičnosti. Soudím, že Chlupovo stanovisko v této věci nejlépe vystihuje J. Váňa, když praví, že Chlup z hlediska logicko-racionálního přístupu k výchově, jejíž společenskou povahu si uvědomoval, byl kritický k přenosu domněle exaktních metod přírodovědecké provenience do pedagogiky. Odtud i jeho odmítání formalismu pedagogických reformistů (33, str. 139). Chlup vycházel z toho, že pokusy o matematizaci psychologie, i když uznával jejich přínos, nemohou být svými výtěžky směrodatné pro koncepci nové školské reformy, a to ani v rovině psychických stránek výuky, tím méně v celku její společenské výstavby. Praví, že »duševní život člověka ve své mnohotvárnosti a v individuálních odlišnostech závisí na zákonitostech odlišných od zákonitostí mechanických, že jej nelze vyjádřiti matematickou zkratkou« (9, str. 81).

Chlup měl kritické výhrady k různým koncepcím kvantifikace psychologických metod, ale neměl k nim stanovisko nesmířlivé, pokud si nedělaly monopolní nárok na zkoumání a hlavně pokud nepřekračovaly platnost svých výtěžků. Jinak však tomu bylo v oblasti výchovné. Aplikace těchto snah do výchovné oblasti, tedy do situace, v níž společenská interference vystupuje v ještě integrálnější důraznosti, zdála se mu škodlivá.

Avšak i v rámci samého učení zdůrazňoval Chlup jednostrannost a problematičnost kvantitativních metod. »Pokud jde o činnosti mechanické, jako je rychlé čtení, sčítání, násobení, snad možno nepřihlížet k jistým kvalitám těchto činností a spokojit se pouhým mechanickým úkonem. Avšak v učení jak na nižším, tak zvláště na vyšším stupni v různých předmětech jde o pochody mnohem složitější, při nichž kvalitativní stránka převyšuje často svou důležitostí rychlost a množství, takže zde mechanické statistické hodnocení selhává« (9, str. 84). Upozorňoval, že číselná zkratka nemůže zachytit řadu okolností a jemností, které jsou ve hře a vyžadují jiný způsob přístupu a hodnocení. Nejde pak vždy ani o určení stavu žákových schopností, nýbrž o to, jak jich užívá, přičemž neužívá každý žák těchto schopností stejně.

Chlup však poukázal i na nevhodnost a škodlivost kvantitativního zhodnocování a bodování žákových výkonů (8, str. 41 a n.). Tyto zkoušky týkající se rychlosti a množství zapamatovaných jednotlivostí vedou k neklidu nevhodnému pro tělesný a duševní vývoj mládeže, k stálému závodění a přecházení z jedné

kvalifikační skupiny do druhé. Výuka ztrácí pevnou organizační základnu, žák pevnou kotvu v labilním skupinovém prostředí. Slabší žáci nemají tu příklad lepších, nemohou z jejich činnosti už nic zachytit ve svůj prospěch v úzce diferencované skupině. Maří se klidné působení a posuzování učitele. U žáka místo vývoje k tvořivé práci dochází k závodnímu shonu, jehož běh zastírá obsah a vlastní smysl výuky. Seskupování žactva do různých skupin již ve škole způsobí hořkosti, vytvoří nevýchovné prostředí, v němž jedni proti druhým budou stigmatizováni méněcenností, i když pak v horší skupině budou první a s dobrou známkou. Chlup se proto ptá: »Co se tedy změnilo? Přišel nový Bosco nebo pedagogický Dante a změnil úmrtnost školskou ve školskou nesmrtelnost — ale ovšem za oběť na straně žactva i rodičů...« (8, str. 44). Škola není v naší společnosti osamělou psychologickou laboratoří. Žáci přijdou ze školy do života již označkováni jako méněcenní.

Chlup odmítl a zkritizoval navrhované osnovy pro měšťanské školy na protestním shromáždění učitelstva a posluchačů »Školy vysokých studií pedagogických« dne 8. února 1931. Svůj projev s dalšími svými kritikami osnov, teorie i praxe tehdejšího pedagogického reformismu vydal pod názvem »O školu měšťanskou« (Brno 1931). Poukázal na to, že školská racionalizace taylorského, materiálního pojetí je pro školu škodlivá, neboť kvantitativní hledisko, vhodné pro měření fyzické skutečnosti, mechanicky převádí na skutečnost jiné povahy. Ve výchově mají mnohé úkoly nejen význam výkonný, nýbrž i výchovný. Návrhy přehlížejí kvalitativní, duševní a mravní hledisko učení, zavádějí nový intelektualismus, porušují zásady harmonické výchovy, kolektivní výchovy a úloha učitele se zaváděním mechanismu samoučení ve škole zeslabuje (8, str. 20 a n.).

V kritice pedagogického reformismu se však Chlup nezastavil u stránky psychologické, pedagogické a didaktické.

Zasáhl do kořene věci tím, že ukázal na reakční filosofický rodokmen reformistů a na politické zdroje, z nichž reforma vycházela. A v tom je významná zásluha Chlupova a byla také po válce, když došlo v letech 1952 a 1953 k zhodnocování naší pedagogicko-reformistické minulosti (Pedagogika II, III) právem vyzdvižena. Chlup poukázal na americký pragmatismus jako na filosofický základ úsilí rozvinutého Thorndikem a Deweyem. Melioračním úsilí ve Spojených státech, v zemi technického rozmachu a hospodářského utilitarismu, a instrumentalistická koncepce poznamenaly i americkou didaktiku. V ní jde o nalezení cest individuálního jednostranného úspěchu, o aktivismus hospodářsky a individualisticky uplatněný. Proto Chlup, i když nacházel některé styčné body s Deweyem, zdůraznil principální rozdílnost svého a Deweyova stanoviska (10, str. 129). »Pragmatismus se snaží aktivismem nahraditi logickou stavbu učení, kdežto evropský racionalismus měl vždy ve své stavbě jednotnou vědoslovnou architekturu, odrážející se ve výchově. Proto se soustředila americká didaktická teorie více na metodu nežli na skladbu a harmonii didaktického obsahu. Dewey správně rozpoznává nerozlučnou jednotu obsahu a metody, ale obsah vědní je mu přece věcí druhořadou, jak můžeme pozorovati na jeho pedagogických spisech »Školy zítřka«, »Demokracie a výchova«, a jak je také patrno na jeho projektivní metodě« (10, str. 130). V boji o měšťanskou školu kritizuje Chlup americkopodnikatelské stanovisko, jak se v úpadkovém filosofickém rouše dostalo do didaktických koncepcí a projektů (8, str. 29).

V článku »Sociální demokracie a naše školství v uplynulém volebním období« (Nové školy, roč. VII, 1934—35) odhaluje (právě jako Učitelské noviny) poli-

tické pozadí reformních pokusů u nás v souvislosti se sociálně demokratickou stranou, která — jak praví — udělala ze školy věc svých straníků. »Mělo dojíti k velkým reformám ve školství, ale strana neměla a nemá vlastního samostatného kulturního a školského programu. Stlačena mezi dva mlýnské kameny, liberalismus stran pravých a radikální dělnickou stranu komunistickou, hledala teprve novou koncepci školy bez vlastních cílevědomých principů. Proto tak uvítala snůšku amerických reformních kopií a přijímala šmahem každý, i sebenemožnější nápad, jen když byl dopraven ze zámoří a udivoval, jak Francouzi říkají, občánka« (29, str. 221).

Odhalováním politického pozadí a zdroje pedagogického reformismu sáhl ovšem Chlup na bolavé místo odpůrců, jejichž pomsta, oč byla zlobnější, o to byla malichernější. Školští pracovníci zavřeli Chlupovi výzkumnou třídu, kterou si pořídil při pedagogickém semináři filosofické fakulty brněnské university. Byla to jeho pedagogická »klinika«, laboratoř.

Politické prvky v polemikách o reformních návrzích se projevovaly i v taktice Chlupových protivníků. Ti poukazovali na sovětské poměry, v nichž se reformistické směry zkoušely. Snad měla být touto taktikou zmatena část učitelstva, která byla komunisticky orientovaná. Chlup neznal tehdy ke své škodě dostatečně situaci v Sovětském svazu. Nedal se však mýlit. Odpovídal odpůrcům, kteří podle něho koketovali nikoli s duchem, ale s »formami nehotového a vyvíjejícího se školství ruského za různých ekonomických a kulturních předpokladů« (29, str. 222). Chlup nevěděl o zásadním usnesení ÚV VKS(b) ze 4. července 1936 o pedologických zvrácenostech v systému komisariátu osvěty. Proto mu přejeme pocit radosti a zadostučinění, které měl, když po válce navštívil Sovětský svaz a v Akademii pedagogických věd poznal, že šel doma správnou cestou (12, str. 140 a n.).

Chlupova zásluha v boji proti předválečnému pedagogickému reformismu je bezesporná. Dobře praví B. K u j a l při hodnocení jeho podílu v tomto boji, že Chlup sice nerozeznal všechny rysy americké výchovy a školy v její imperialistické degeneraci a militarizaci, ale že nechápal tento boj jako akademickou záležitost. Šlo mu o příští naší školy (33, str. 74). Chlup nemohl svými silami zvrátit reformistické snahy, jak se projevovaly v praxi, ale přesto jeho vystoupení teoreticky zdůvodněné a zásadní způsobilo, že se v učitelstvu projevily kritičtější postoje k reformě. Učitelé měli zde pevnější oporu a hráz proti volnému proudění reformistických pokusů, v nichž mnozí dezorientovaní spatřovali nejen novost, ale i pokrok vzhledem k dosavadním stojatým vodám, v nichž tonuly všechny náměty na změnu v organizaci, obsahu i metodách naší školské výchovy.

Chlup byl v době předválečného potýkání s reformismem osamocen v tom smyslu, že za ním nestály vládnoucí politické síly a oficiální úřední kruhy. Mezi přívrženci reforem byla i část učitelstva. Ale Chlup nebyl sám. Ukázal jsem, že to byli právě učitelé, kteří ho vyzvali k projevu. Chlup měl spojence v Učitelské unii, v řadách učitelstva i mezi vědeckými pedagogickými pracovníky. Chlup věřil v zdravé jádro našeho učitelstva. Vždyť mezi učiteli stále byl, v Praze i v Brně. Proto s přesvědčením tehdy pravil: »Naše škola prošla již v posledních desítiletích jistým vývojem a nepřikloní se podle mého přesvědčení k tomuto hrubému, zkřivenému pozdnímu herbartismu, přivezenému zpět z Ameriky, kořeněnému americkými skóry a škálami« (8, str. 43).

Chlup měl v časopise »Nové školy« i v jeho knižnici (oboje řídil) svou tribunu a v kruhu spolupracovníků oporu. Časopis se tak stal i tribunou v době Chlupova zápasu s pedagogickým reformismem. Časopis byl vydáván od r. 1927 jako orgán brněnské Společnosti nových škol, která byla členem Mezinárodní ligy pro novou školu.

Hnutí »Nových škol« organizačně upevněné již r. 1921 na sjezdu svých přívrženců v Calais mělo silnou organizační základnu ve Švýcarsku, Anglii, Belgii, Španělsku, ale i v Bulharsku, ve Spojených státech severoamerických. Liga, jež se v r. 1933 sdružila s obdobnou anglickou »New Education Fellowship«, měla své sídlo v Ženevě. Opírala se hlavně o názory svého inspirátora Ad. Ferrière, ale přihlížela i k některým výchovným ideálům O. Decrolyho, antroposofa R. Steinera a zakladatele venkovských školních ústavů H. Lietzeho. Cílem výchovy »Nových škol« byl především rozvoj duchovní energie dítěte vedle přípravy pro společenské potřeby. Cesta k cíli respektovala vývojové zvláštnosti dítěte, dané věkem a mentálním růstem, spontaneitou rozvoje dětských zájmů. Pracovní výchova tvoří důležitou složku vedle výchovy rozumové, estetické a výchovy sociální. Souhra zájmů individuálních se sociálními je metodou mravní výchovy, která se projevuje i v rozvoji smyslu pro kázeň udržovanou chovanci. Uplatňování žákovy individuality není tu vyhroceno, nýbrž děje se v rámci společenských popudů spolupráce. Proto se zde nepěstuje ani individuální soutěžení. Ačkoliv iniciativa chovanců má v těchto internátních a koedukačních školách své místo, nezatlačuje do pasivity úlohu učitele (9, str. 275 a n.).

Není nic snadnějšího nežli výchovné ideály »Nových škol« a ovšem i podobné jiné směry té doby vtěsnat na základě jejich některých znaků do koše pedagogického reformismu. Nestačí ovšem mít na mysli jejich odpor k tradičním školám přetíženým formalismem, nevěcným intelektualismem, neživotností, orientací na pamětní učení, na tradiční metody vyučovací včetně hodnotících způsobů práce žáků. Toto stanovisko je v jejich historické ohraničenosti spojuje s řadou směrů i značně odlišných. S nimi je bezesporu spojuje i jejich buržoazní provenience. Z hlediska realizačních možností a záměrů sloužily bohatým vládnoucím třídám společnosti. Z jejich kritického postoje k tradiční školské výchově nevzešly revoluční výchovné záměry. Jejich buržoazní charakter byl právem kritizován. Co na nich zaujalo Chlupa?

V pestré směsici reformních výchovných směrů je záhodno vidět nejen jejich společné jmenovatele, nýbrž i důraz, který kladou na ten či onen prvek reformních výchovných přínosů. Jde o to, jaký obsah mu dávají, ať jde o cíl školy, výchovy a obsah učiva nebo o metody práce a podobně. Tyto směry zdůrazňovaly v různé sestavě např. zřetel k přirozenosti dítěte a spontaneitě jeho vývoje, ať jde o dětské schopnosti, vlohy, zájmy, k činnostním metodám výchovným, k spolupráci učitele a chovance atd. Nevisely ve vzduchu. Vedle společné buržoazní služebnosti jsou determinovány historicky a společensky rozdílnými oblastmi této společnosti, nehledíme-li k ostatním činitelům, včetně subjektivních postojů jejich tvůrců a přívrženců. Chlup měl vždycky zbystřený smysl pro pedagogickou současnost a její myšlenkový kvas, který ovšem nerozmělňoval v nekritický optimismus vůči novostem, ať skutečným nebo domnělým. Odvracel se od koncepcí, které byly těsně spjaty s úpadkovou pragmatistickou instrumentalizací, jež dávala výchovu do služeb individualistického aktivismu, jehož prostředkem je společnost a cílem i mírou pravdivosti věcí jednot-

livcova užitečnost a úspěšnost. Bránil se škole, která pod rouškou dětské aktivity a iniciativy jednostranným zřetelem k metodám chvilkového a leckdy zdánlivého vyučovacího úspěchu opouštěla zaměření k obsahu výchovy. Chlupovi se na »Nových školách« líbila zásada všestranné výchovy, úsilí o výchovu nejen jednostranně rozumovou, nýbrž i citovou a volní, v níž by se rozvíjela výchova estetická, mravní a hojně i tělesná. A zároveň by to byla i škola, která by probouzela sebevědomí dítěte, jeho zájmy a záliby (28, str. 16 a n., 15, str. 29). Tyto školy se mu jevily i podstatně rozdílné od pokusných škol amerických, vzorů pedagogického reformismu, který potíral. Praví, že cíl jejich nové didaktiky je »hlavně intelektuální, podporovaný individuální pracovní metodou«, kdežto švýcarské Nové školy mají všestranné výchovné snahy (9, str. 276).

Časopis »Nové školy« Chlupa nikterak nespoutával. Naopak, umožnil mu publicistickou i kritickou nezávislost, a té, jak jsme viděli, Chlup plně využil.

4. Pro výstavbu socialistické školy

Znovu proti pedagogickému reformismu

Po revolučních dnech v roce 1945 bylo Otokaru Chlupovi sedmdesát let. Dosáhl věku, v němž i veliká část universitních profesorů odchází na odpočinek. Chlup, kritický k idejím i věcem, byl kritický i k sobě. Ač svým směřováním a názory přes odtržení od sovětských zkušeností a sovětské vědy se přiblížil v kritice buržoazního reformismu k jeho sovětskému pojetí a ač vytyčil ideál socialistické školy budoucnosti, byl si vědom některých nedostatků své myšlenkové výbroje ve smyslu marxisticko-leninské vědecké materialistické dialektiky. Ale doba klidného česání plodů v životním podzimu ani pro něho, a právě pro něho nenastala. Bylo nutno sázet nové štěpy. Volání revoluční doby, chystající se k nastolení socialismu, bylo silnější než osobní předsevzetí. Chlup se dostává do prvních řad budovatelů nové, socialistické školy u nás. Ale cesta k ní právě jako k únorovému vítězství 1948 nebyla jednoduchá a snadná. Socialistickou koncepci školy bylo nutno probojovat.

Chlup se dostává znovu do boje za jednotnou školu nediferencovanou a proti pedagogickému reformismu starého ražení. Ovšem nyní už je politická situace jiná, třebaže je ministerstvo školství na čas v rukou reakčního politika. Jsou tu pevně semknuté řady komunistických učitelů a školských pracovníků, kteří i v Chlupově teoretické výzbroji měli oporu při prosazování zásad socialistické školy. Boj o jednotnou a nediferencovanou školu byl po únorovém vítězství rozhodnut školským zákonem z 21. dubna 1948.

Poválečný zápas o jednotnou nediferencovanou školu, ač měl styčné rysy s předválečným bojem proti pedagogickému reformismu, vyznačoval se zcela jinou kvalitou, která byla dána novou historickou a společenskou situací. Boj, který se rozpoutal o povahu nového školského zákona, byl odrazem třídního boje o socialistickou republiku. Předválečný konflikt, odehrávající se na půdě psychologických, pedagogických a didaktických kontraverzí, zakrýval mnohým politickou stránku věci. Teprve rozpoznání politického charakteru tohoto střetání otvíralo jeho pravou společenskou dimenzi. Politická stránka zápasu byla nyní jasná. Šlo o boj pokrokových sil vedených Komunistickou stranou Československa proti reakci. Proto se tento zápas odehrával v rovině politické, stranické, třídní uvědomělosti. Mohutná fronta, bojující nyní za jednotnou socialis-

tickou školu, byla již také lépe vyzbrojena. Již před válkou k nám sice přicházely informace o sovětské výchově a škole; přinášely je i Chlupovy »Nové školy«. Nyní se však otvíraly proudy nových a úplných informací. Chlup se v kritice amerického pedagogického reformismu může nyní opřít o zkušenosti sovětských výchovných snah a sovětské školy, může poukázat na odmítavý poměr sovětské pedagogiky k pedologii, pedocentrismu, k jednostranné kvantitativně orientované americké pedagogice, k testům atd. (9, str. 36 a n.). V »Poznámkách k návrhu školského zákona« (v brožuře »Co je jednotná škola?«, 1947) promlouvá velmi pěkně o společné výchově žactva v jednotné škole: »Není pochyby o tom, že společná výchova všeho žactva jest dobrou školou sociálního společenství všech vrstev národa. Že lze spíše působiti na mravní základy povahy, na družnost, vzájemnost a na trvalejší svazky přátelství vrstev inteligence a pracujícího lidu. Tuto stránku jednotné školy lze nade vše ceniti, neboť v ní se zračí základna demokratického řádu. Nebude na škodu, jestliže vrstva žactva nadanějšího se sklony k teoretickému učení získá od vrstvy žactva zaměřeného k zaměstnáním technickým smysl pro život praktický. Také tato vrstva technických pracovních zájmů zvýší v jednotné škole svou úroveň učební ve styku s žáky zaměřenými k abstraktnímu systematickému myšlení.«

O vysokoškolské vzdělání učitelstva

Poválečné úsilí o uskutečnění jednotné školy probíhá souběžně s dávnou snahou našeho učitelstva o vysokoškolské vzdělání. Jsou to dvě strany téže mince. V historii československých učitelských snah o vysokoškolské vzdělání po nabytí státní samostatnosti v r. 1918 má Chlupova osobnost místo velmi významné. Naše učitelstvo se domnívalo, že ve vlastním státě se uskuteční nejen pokroková škola, ale i jeho vysokoškolské vzdělání. Zklamalo se v obou případech. Když se posléze i proti velmi skromným návrhům na dvouleté studium učitelů na vysoké škole postavila nejen oficiální místa, ale i profesoři škol vysokých i středních, přišel Chlup s návrhem, aby si učitelé pomohli sami (12, str. 113). Tak došlo k vybudování Školy vysokých studií pedagogických v Praze i v Brně učitelskou svépomocí. Později byly zřízeny soukromé pedagogické akademie a konečně i státní jednoleté akademie. Soukromá vysoká učiliště učitelská oné doby jsou dokladem veliké učitelské obětavosti, žízně po vzdělání i politického rozhledu. Chlup stačil přednášet na všech, v Praze i v Brně. Věnoval i mnoho času jejich vedení, kterým býval pověřován.

Po revoluci 1945 českoslovenští učitelé ihned vystupují s požadavkem vysokoškolského vzdělání. Tentokrát jsou jejich naděje, jejich optimismus plně opodstatněny mimo jiné i tím, že v čele ministerstva školství stojí Zdeněk N e j e d l ý, který se pevně staví za učitelské požadavky. Iniciativa i obětavost našeho učitelstva jsou v této věci podivuhodné a příkladné. Předjímají zřízení pedagogických fakult a z vlastního popudu a za mohutného organizačního úsilí rychle budují Vysokou školu pedagogickou s četnými odbočkami. V mnohých i menších městech v celém státě shromažďují se stovky učitelů ke konci týdnů i v dobách vánočních a velikonočních prázdnin, aby vyslechly dojíždějící přednašeče a připravovaly se k prvním zkouškám. V době velikého budovatelského nadšení klade si takto učitelstvo základy solidního vzdělání. Chlup se dostává do mlýna nepřehledné organizační práce: radí, pomáhá získávat a rozmisťuje přednášející, a ovšem pomáhá při sestavování studijních plánů. Nyní se ovšem ukázaly následky nedostatečné péče první republiky o rozmach pedagogické

vědy. Nebylo dost odborníků a poptávka po nich byla veliká. Chlup sám tu vyvíjí úžasnou energii. Obětavě jezdí po Čechách a po Moravě z přednášky na přednášku. Zatím se utvářejí zákonné základy vysoké školy pro učitelské vzdělání, pedagogické fakulty. A právě zde, při jejich koncepci, čekala Chlupa práce hlavní.

Chlup otázku vysokoškolského vzdělání učitelstva promýšlel už dávno před válkou. Představa povahy a obsahu vysokého učiliště pro vzdělávání učitelů nebyla jednotná. Od názoru, že má být obdobou filosofických a přírodovědeckých fakult, až po názor, že má být úzce specializovanou školou, v níž by učitelé získávali vzdělání převážně nebo výlučně v disciplínách pedagogických, didaktice, pedagogické psychologii a psychologii. Chlup jasně vyznačil a zdůvodnil svou koncepci vysokoškolského vzdělání učitelstva v lednu 1937 na valné hromadě Československé obce učitelské. Chlupovo pojetí institucí vysokoškolského vzdělání učitelstva nevyrostlo z apriorních a akademických úvah o jejich vědních disciplínách, nýbrž z reálné představy profilu učitele.

Jako se Chlupova láska k výchově a ke škole přesvědčivě zrcadlí v jeho ušlechtilém a vroucím poměru k dítěti, k mládeži, k žactvu, v poměru plném pochopení a znalostí, tak se projevuje i k učiteli. Chlupův ideál učitele není zaměřen do neživotného akademického intelektualismu. Chlup je v prokreslování rysů učitele veden jeho posláním společenským, národním a kulturním. Učitel v duchu Komenského světlonošství, které předává kulturní dědictví příštím generacím a vede je k stále novým obzorům lidství a vzdělanosti, musí být člověk všestranně vzdělaný. Vždyť v malých obcích, kde často působí, bývá mnohdy jediným kulturním pracovníkem. Učitel není činný jen ve škole. Šíří vzdělanost mezi lidem. Kulturní světlonošství učitele nemůže v socialistické společnosti ustat, naopak, zde se teprve může rozvinout a náležitě uplatnit. S tímto obrazem učitele je podle Chlupa v kontrastu tradiční a málo životná vysokoškolská soustava (12, str. 143). Chlup v ní nespatřuje vzor vysokoškolské instituce vzdělávající učitele. Její intelektualismus »jest právě v tom, že se tu věda pěstuje — nepochybuji«, praví, »že dobře — pro vědění samo, že vytváří generace sice vzdělané, reprodukující universitní vědění bez živých spojů se starostmi, bojem, povinnostmi a úkoly lidu« (15, str. 51). Chlup proto také nechtěl, aby se učitelé vzdělávali pouze v úzkých specializacích pedagogických. Získávali by tím sice hojně poznatků, ale bez širokého všestranného vzdělání. Pro jejich úkoly byla by to forma bez obsahu, slupka bez jádra. Chtěl, aby učitel nabyl širokého rozhledu v přírodních i v společenských vědách, v literatuře a umění (12, str. 137). Samozřejmě si nepřál, aby učitel byl povrchním všeumělcem. I jemu se má dostat pevného vědeckého vzdělání a badatelské metodologické výzbroje, a to v teorii výchovy, ale vždy v souladu s vysokou všestrannou úrovní, v níž by si osvojil i vědecké základy jazyka, literatury, dějin právě jako biologie, školní hygieny a ovšem i filosofie. Chlup propracoval i plán pedagogického speciálního vzdělání socialistického učitele. S touto představou učitele a pojetím jeho vysokoškolského vzdělání pouští se Chlup do práce o zákonné jeho základně a obsahu. Principiálně bylo zajištěno vysokoškolské vzdělání již dekretem presidenta republiky z podzimu roku 1945. Nyní šlo o vybudování náležité zákonné úpravy. Ani nyní ovšem nešla věc úplně hladce. Vzpomínám na četná jednání komisí na ministerstvu školství i na universitě. Když se z nich Chlup vracíval, vyprávěl nám o těžkostech, s kterými se na pohled jasná věc někdy setkávala. Je to pochopitelné, protože zde ještě nebylo únorové vítězství a konzervativní vlivy se stále ještě projevovaly jak na ministerstvu, tak na uni-

versitě. A ovšem nejvíce u reakčních politiků. Konečně však nadešel 9. duben 1946, o němž Chlup píše, že je pro něho i pro učitelstvo památný, protože toho dne byly zákonem zřízeny pedagogické fakulty pro vzdělání učitelstva na universitách. Splnil se Chlupův sen i co do jejich organizace, obsahu i zaměření.

Zřízením pedagogických fakult nastala však Chlupovi, prvnímu děkanu pedagogické fakulty Karlovy university a vedoucímu její pedagogické katedry, nová a velmi namáhavá práce. Měl lví podíl na budování pedagogických fakult v Praze i v Brně. Chlup již při koncipování návrhu na pedagogické fakulty shromáždil kolem sebe hojně spolupracovníků z různých vědních oborů, s nimiž stále intenzívněji spolupracoval. Je dlužno se zmínit o památném zasedání na zámku v Liblíně, které trvalo několik dní. Zde se shromáždili učitelé všech druhů škol a hlavně staří komunističtí bojovníci za novou školu a vysokoškolské vzdělání učitelstva. K nim se pak přidružili i noví a vesměs mladší lidé, kteří pracovali na různých vysokých školách a nyní byli ochotni dát se po boku Chlupově do služeb budování zcela nové fakulty. Když pak již nové fakulty byly zajištěny po stránce zákonné, vlastní práce organizační neustávala. Vždyť šlo o fakulty jiného typu, nežli byly dosavadní universitní fakulty vzdělávající středoškolské profesory. Odborné specializace měly být tu co nejtěsněji spojeny s pedagogickým záměrem, s vysokou odbornou i vychovatelskou přípravou budoucích učitelů. Mladé pracovníky velmi podepřelo v jejich nadšení, když sám Zdeněk Nejedlý se přihlásil, on, universitní profesor na filosofické fakultě, za profesora fakulty pedagogické. Chlup učil na pražské i brněnské fakultě. A tak znovu jako před válkou zase týdně z Prahy dojížděl do Brna, kde působil nejen na pedagogické, ale i na filosofické fakultě. Jezdíval jsem s ním po čtyři léta a nezapomenu na krásné chvíle rozhovorů o úkolech, které nadcházely při budování nových fakult. Obdivoval jsem se Chlupově průbojnosti a energii.

Chlup působil na pedagogických fakultách až do školního roku 1953/54, kdy byly zřízeny samostatné vysoké školy pedagogické. Tehdy přišel na filosofickou fakultu Karlovy university, aby tam už skoro osmdesátiletý vybudoval novou katedru pedagogiky.

Pedagogika vysokých škol

Docházelo se k poznání, že omezení filosofických a přírodovědeckých fakult na přípravu neučitelských odborníků má své nedostatky i pro sepětí těchto fakult se životem. Tak se stalo, že ani na těchto fakultách výchova učitelů škol 3. stupně nikdy neustala a bylo upuštěno od plánu ji vyloučit. To však tehdy nebylo hlavním důvodem pro zřízení katedry pedagogiky na filosofické fakultě a ani ne důvodem pro Chlupovu zainteresovanost na jejím vybudování. Šlo o její širší koncepci. Utváření nové koncepce vysokoškolského vzdělání v souladu s potřebami socialistické společnosti vyžadovalo i hlubší pedagogické a psychologické vzdělání vysokoškolských učitelů, zvláště mladých, kteří při rozmachu sítě vysokých škol i rostoucím počtu jejich studentů měli významný úkol. Chlup z širokého pedagogického zájmu o veškerou soustavu výchovy a školského vzdělání nepouštěl ze zřetele ani školu vysokou. Naopak. Proto také, když byl povolán, aby rozvíjel u nás pedagogiku vysokých škol jako vědecký obor i jako teoretický podklad výchovné přípravy vysokoškolských učitelů, mohl se Chlup opřít o předchozí konkrétní znalost i teoretická studia z tohoto oboru. Chlupova koncepce zvyšování pedagogické úrovně adeptů vysokoškolského učitelství nebyla však — obdobně jako jeho pojetí vzdělání učitelstva

vůbec — založena pouze na požadavku zvládnutí psychologické a pedagogické teorie. Chlup nepodceňoval ani didaktiku vysokoškolské výuky, ani metodiky vyučování vysokoškolským předmětům. Jeho pojetí však bylo i zde daleko všestrannější. Vycházelo z jeho představy profilu socialistického vysokoškolského učitele. Ten má být nejen specialistou, jenž prokázal náležitou úroveň ve vědecké tvořivosti své disciplíny, ale má být také schopný k výraznému výchovnému působení. A tu je záhodno, aby se k němu vyzbrojil i jazykovou kulturou a všestrannou kulturní i vysokou politickou orientací. Mladý vědecký pracovník, který se zaměřuje k získání učitelské způsobilosti na vysoké škole, musí zvládnout i nástroje svého působení, ať jde o slovo či grafický projev. Proto chtěl, aby se vedle psychologických a pedagogických disciplín v přípravě vysokoškolského učitele uplatňovala i příprava v kultuře jazykové, v stylistické úrovni mluveného slova a v manuálním výcviku grafického projevu. Přednášky z literatury a umění nemají tu chybět jako protiváha úzkých specializací odborných a jako širší vzdělanostní rozměr, integrující pedagogické působení na podkladě odborného učiva.

Nebylo v této době nikoho, kdy by se mohl lépe a s větším zápalem pustit do organizace nové katedry a úkolů jí svěřených. A tak se Otokar Chlup po více než třiceti letech vrací na svou původní, mateřskou filosofickou fakultu, kde začal svou universitní dráhu, kde mu příslušelo už dávno být v čele pedagogického oboru. Jest litovat, že rozběh pedagogiky vysokých škol, který Chlup rozvíjel nejen z užšího obzoru pedagogických disciplín, nýbrž i z širšího, sociologického postřehování úkolů a profilu vysokoškolského učitele, nenalezl až na některé výjimky dosti pochopení právě na vysokých školách. Katedra jím vybudovaná a obdařená jeho programem pedagogiky vysokých škol, vtěleným i do písemných statí, i když se on sám musil později věnovat jiným úkolům, dále rozvíjela nový obor pedagogické práce teoreticky a prakticky.

Teorie základního učiva

Úkoly, které vyvstávaly při budování socialistické školy, její organizace, jejího obsahu a výchovných prostředků, kladly značné nároky na pedagogickou teorii, na školské pracovníky, na učitele a vychovatele. Bylo třeba organizovat a rozvíjet i vědeckou základnu vlastní pedagogické vědy. Často se zapomíná, že odkaz, který tu zanechala první republika, byl velmi chudý. Pedagogika nebyla samostatným studijním oborem na universitách, nýbrž jen přívěskem ostatního odborného studia, k němuž se především zaměřoval zájem studentů. K pedagogice jako vědnímu oboru se dostávali výjimečně pracovníci orientovaní původně k jiným vědním disciplínám, což mohlo konečně být i k dobru věci. Ale bylo jich málo. Vědeckých pracovníků, kteří by se od začátku universitních studií zaměřovali k pedagogice, bylo velmi poskrovnu, v Praze méně než např. v Brně, kde Chlup dovedl kolem sebe shromáždit řadu žáků a spolupracovníků, s nimiž zakládal Společnost nových škol. Vznik pedagogických fakult odváděl novou generaci zájemců o pedagogiku k přemíře učitelských povinností. Bylo však nyní nutno pomýšlet na vybudování solidního vědeckého pracoviště, neboť před pedagogickou vědou vyvstávaly nové úkoly. Chlup se stává předsedou vědecké rady Výzkumného ústavu J. A. Komenského, později organizuje kabinet pedagogických věd v nově založené Akademii a stává se prvním ředitelem Pedagogického ústavu J. A. Komenského Československé akademie věd.

Chlup ovšem nezůstává při činnosti organizátorské. Jeho vědecké práce, stati,

referáty a recenze jsou toho dokladem. Je stále v popředí naší pedagogické publicistiky. Reaguje na všechny podstatné otázky naší i zahraniční pedagogické současnosti. Dává popud k vydání příručky k dějinám pedagogiky pro potřeby pedagogických fakult (Výchova v zrcadle pramenů) a má lví podíl na jejím vypracování; nedávno s J. K o p e c k ý m vydal i vysokoškolskou učebnici pedagogiky.

Vlastní vědeckou práci orientuje k potřebám výstavby socialistické školy. Všímá si její přestavby a zaměřuje se i v rámci státních plánů vědeckého výzkumu na ožehavé, ale tím naléhavější otázky obsahu a metod základní všeobecné a polytechnické školy. Vyvozuje z požadavků komunistické společnosti a výchovy principy výběru základního učiva. Dává až neuvěřitelný, ale tím krásnější příklad pedagogickým teoretikům tím, že jde znovu učit do škol, jako kdysi chodil jako universitní profesor v Brně. Jeho sepětí se školou je neustálé, živé.

Výsledkem jeho teoretické práce v poslední době jsou dvě veliké studie. První, z r. 1958, je soubor »Několik statí o základním učivu«. Chlup se tu ve shodě s motem knihy (Non multa, sed multum) zamýšlí nad kvantitou a kvalitou učiva základní všeobecně vzdělávací školy. Zabývá se osnovami jednotné, tehdy jedenáctileté všeobecně vzdělávací školy, vysvětluje koncepci naší školy. Hlavní část publikace je však věnována rozboru učebnic pro český jazyk, dějiny literatury, latinu, angličtinu, francouzštinu, němčinu, dějepis, ale též zoologii a fyziku. Zde Chlup uplatnil nejen svůj velký odborný rozhled po pedagogické a didaktické teorii, jakož i metodice vyučování zmíněným vyučovacím předmětům, ale též jedinečnou znalost látky. Mohl tu využít i výtěžků své vlastní pedagogické praxe.

Druhá rozsáhlá studie, »Teorie základního učiva«, je vydána jako součást jím redigovaného sborníku »Z teorie výchovy a vyučování« (str. 31—135). Tato práce daleko přesahuje svůj název. Jde o teoretické základy socialisticky chápané didaktiky, ale též o příspěvky k rozvíjení teorie výchovy. Zde uložil Chlup i výsledky svých studií o gnoseologických základech vzdělávacího procesu, principu práce ve všeobecném vzdělání, o hodnocení žactva i o osobnosti socialistického učitele, o perspektivní soustavě učitelského vzdělání. Svým teoretickým záběrem je to dílo, které obsahuje řešení principiálních výchovných a vzdělávacích procesů na socialistické škole.

Touto prací, jakož i neustálým tvořivým přístupem k současným podstatným otázkám naší výchovy a výstavby socialistické školy, prokázal Otokar Chlup to, o čem vydává svědectví celý jeho plodný život, že

byl naším národním učitelem.

LITERATURA

Z díla Otokara Chlupa

1. *O mravní výchově a morálním vyučování.* Zvl. tisk z Pedagogických rozhledů, roč. XX. 1907. Viz 15, str. 122—139 (v tomto přetisku některé partie méně významné vynechány).
2. *Kulturní boj o školu.* Náchod 1908.
3. *Mravní nemoci dětství.* Náchod 1908. Viz 16, str. 241—258 (výňatek).
4. *Paměť.* (Studie z pedagogické psychologie.) Praha 1918. Viz 16, str. 13—97 (výňatky).

5. *Pokusné vychovatelství.* 1922.
6. *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných.* Brno 1925. Viz 16, str. 265—313 (výňatek).
7. *Vývoj pedagogických idejí v novém věku.* Brno 1925.
8. *O školu měšťanskou.* Brno 1931.
9. *Pedagogika.* Brno 1933. (Citováno podle 3. doplněného vydání, Praha 1948.)
10. *Středoškolská didaktika.* Brno 1935.
11. *Výchova dítěte v době předškolní.* Brno 1948.
12. *Pedagogické statí.* Praha 1955. (Obsahují: Jan Amos Komenský, Dětství v díle Nejedlého, Chvalinský »Pan učitel« (pův. v Učitelských novinách 1954, str. 4—5), O estetické výchově (pův. Pedagogika, roč. IV. 1954), Kniha jako pomocnice vědeckého pracovníka (pův. v čsp. Knihovna VII, 1954 a v Otokar Chlup—Karel Galla: Pedagogické úkoly knihovnictví, str. 5—19), Třicet let bojů o českou pokrokovou pedagogiku).
13. *Několik statí k základnímu učivu.* Praha 1958.
14. *Teorie základního učiva* (vyšlo v sborníku pedagogických studií: Z teorie výchovy a vyučování, Praha 1962, str. 31—135).
15. *K základním otázkám pedagogiky.* Výbor z díla. Praha 1957.
16. *K psychologickým základům výchovy a vyučování.* Výbor z díla. Praha 1959.
17. *»O ethice a pedagogice.«* Ročenka reálky v Náchodě 1905. (Viz 15, str. 85—111.)
18. *»Morální vyučování«.* Komenský, roč. XLVIII. 1920—21. Viz 15, str. 140—158 (partie méně významné vynechány).
19. *Rukověť přirozené mravouky ve škole.* I. díl. Praha 1922. Viz též 15, kde vydán výňatek pod názvem Základy mravní výchovy, str. 159—171.
20. *»Princip práce ve výchově.«* Přednáška na kursu pro zemědělské učitelstvo v září 1922. Viz 15, str. 25—31.
21. *»Ke školské reformě.«* Časopis české obce učitelské, roč. IV, 1924, str. 126—127.
22. *»Nové školy z hlediska pedopsychologie.«* Nové školy, roč. I. 1926, str. 189—199. Viz 16, str. 11—121.
23. *»K otázce třídění žactva.«* Nové školy I. 1926, str. 89—99. Viz 16, str. 122—132.
24. *»Škola budoucnosti.«* Učitelské noviny XLI. 1926/1927, str. 172 a n. (Přetištěno z mezinárodního sborníku Fronta.) Viz též 15, str. 11—14.
25. *»Rozum, obrazivost a intuice ve výchově. (Ke krizi pedagogické.)«* Nové školy, roč. II. 1928, str. 279—284. Viz 16, str. 133—138.
26. *»Ideály nové výchovy.«* Nové školy, roč. III. 1929, str. 89—99. Viz 15, str. 35—40.
27. *»Novější psychologie v pedagogice.«* Pedagogický sborník na počest O. Kádnera. Praha 1930, str. 52—54. Viz 16, str. 139—142.
28. *»Ideály nové výchovy.«* Chlup—Uher—Velemínský: O novou školu. Praha 1933, str. 7—19.
29. *»Sociální demokracie a naše školství v uplynulém volebním období.«* Nové školy, roč. VIII. 1934—35, str. 221—226.
30. *»O intelektualismu.«* Pedagogická revue, roč. I. 1946—47, str. 91—93. Viz 15, str. 48—51.
31. *»O dialektickém učení a vyučování.«* Pedagogika, roč. III. 1953, str. 30—38. Viz 15, str. 58—70.
32. *»O vědě a vědách pedagogických.«* Pedagogika, roč. III. 1953, str. 257—263. Viz 15, str. 71—81.
33. *Otokar Chlup.* Sborník prací věnovaný k 80. narozeninám. Praha 1955.
34. *Výchova v zrcadle pramenů.* Příručka k dějinám pedagogiky. II. Uspořádali Otokar Chlup a Josef Novotný. Praha 1950.
35. *Otázky vyššího středoškolského vzdělání.* Výhledový plán k jejich řešení. Praha 1963.
36. *»Vysokoškolské vzdělání učitelstva.«* Nové školy, roč. V. 1932, str. 97—100, 129—136.
37. *»Cíle vysokoškolské pedagogiky.«* Úvodní kapitoly z vysokoškolské pedagogiky. Praha 1954, str. 7—20. Viz též: Otokar Chlup—Karel Galla: Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika, Praha 1956, str. 7—22.
38. *»K theorii osnov.«* Pedagogika, roč. VI, 1956, str. 404—410.
39. *»Úkoly jednotné školy všeobecně vzdělávací a její poslání v období budování socialismu.«* Pedagogika VI. 1956, str. 4—13.
40. *»Komenského boj proti didaktickému formalismu a naše doba.«* Pedagogika VII. 1957, str. 129—136.
41. *»Čemu učit v národní škole.«* Pedagogika VIII. 1958, str. 1—20.

42. *»Přestavba školy v současné etapě budování socialismu.«* Pedagogika IX. 1959, str. 310—324.
43. *»Všeobecné, polytechnické a odborné vzdělání v období dovršení socialismu a přechodu ke komunismu.«* Pedagogika X. 1960, str. 4—14.
44. *»O psychologii a pedagogice.«* Pedagogika XI. 1961, str. 711—716.

Z prací o Otokaru Chlupovi

45. Josef Novotný: *Otokar Chlup.* Viz 34, str. 506—508.
46. Mirko Očadlík: *Národní učitel.* Viz 33, str. 17—18.
47. Josef Novotný: *80 let akademika Otokara Chlupa.* Viz 33, str. 21—36.
48. Josef Zeman: *Náchodský triumvirát.* Viz 33, str. 37—38.
49. Karel Galla: *Vzpomínka na Chlupova pražská léta docentská.* Viz 33, str. 41—43.
50. Ladislav Koubek: *Několik vzpomínek k životnímu jubileu Otokara Chlupa.* Viz 33, str. 53—55.
51. Bohumír Kujal: *Chlupova kritika buržoazní pedagogiky.* Viz 33, str. 61—99.
52. Kvido Hodura: *Otokar Chlup o otázkách vyučování mateřskému jazyku.* Viz 33, str. 101—106.
53. Miroslav Cipro: *K boji akademika Otokara Chlupa o dobrou učebnici.* Viz 33, str. 107—124.
54. Jaroslav Kojzar: *Otokar Chlup o vysokoškolském vzdělání učitelstva.* Viz 33, str. 125—138.
55. Josef Váňa: *Poměr Otokara Chlupa k pedagogickému odkazu minulosti.* Viz 33, str. 139—144.
56. Emanuel Strnad: *České pokrokové učitelstvo a Chlupovo úsilí o výchovnou praxi.* Viz 33, str. 151—165.
57. Vilém Chmelař: *Příspěvek O. Chlupa k pedagogické psychologii.* Viz 33, str. 167 až 175.
58. Jaromír Uždil: *Otázky estetické výchovy v díle Chlupově.* Viz 33, str. 177—187.
59. *Osmdesát pět let akademika Otokara Chlupa.* Pedagogika IX. 1960, str. 455—457.