

DĚJINY PEDAGOGIKY

CHLUPOVO POJETÍ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

EMANUEL STRNAD, CSc., Praha

Ústředním momentem Chlupovy pedagogické činnosti od jejích počátků byl živý zájem o současnou školu. Jeho obsáhlá pedopsychologická studia vyúsťovala v prvním předválečném období v práci o mravní výchově a morálním vyučování, kdy zpracovával obsáhlou problematiku tzv. laické výchovy v rámci všeobecného vzdělání, které charakterizoval jako ucelený, syntetický systém výchovy na humanitním základě. Chápal je jako protiváhu přílišného utilitarismu. Stojí na stanovisku pozitivistickém, navazoval na pojetí Drtinovo, Františka Krejčího a částečně Natorpovy sociální pedagogiky, ovlivněn i pojetím A. Fouillého o národní výchově. V poválečné době, kdy byla zavedena kompromisně občanská nauka a výchova souběžně vedle církevního náboženství, čímž se směr laicizace veřejné výchovy dostává na zcela vedlejší kolej, obrací Chlup svůj zřetel k problematice obsahu učiva, jehož náplní usiluje o regeneraci pokrokových cílů všeobecné výchovy v duchu naší tradiční pedagogiky J. A. Komenského, ale hlavně využitím plodných podnětů výchovné teorie anglického pozitivismu, studovaných u Alexandra Baina i u empirické pedopsychologie americké, jako u Irwinga Kinga. V této orientaci spatřoval vhodné východisko, směřující proti dosud u nás zakořeněné doktríně německého pojetí všeobecného a harmonického vzdělání mládeže, jež bylo namnoze v odporu s vrozenými schopnostmi mládeže, jež nivelizovalo schematickou formou hromadného vzdělání.

V tomto druhém období se Chlup prakticky i teoreticky staví na přední místo reformátora naší základní školy v první republice. Tehdy v pokusné třídě při pedagogickém semináři brněnské university po tři léta vyučoval české mluvnické ve 4. a 5. ročníku a v jím založeném časopise, v Nových školách, na podkladě vlastních zkušeností z vyučování uváděl učitelstvo k nové orientaci v mluvnickém vyučování, které bylo u nás už po celá desetiletí v úpadku, jak patrně zvláště z jeho článku *»Mluvnice na škole obecné«* (Nové školy II, s. 163).

V Nových školách podrobil kritice i učební osnovy pro školy obecné, zvláště pro jejich neujasněnou psychologickou terminologii v důsledku překonané teorie tzv. duševních mohutností. Posléze při rozboru osnov pro školu měšťanskou odmítá konjunkturální způsob řešení diferenciací žactva do tříd A, B, C podle výsledků výzkumu inteligence žactva metodou testovou, jejíž úzce kvantitativní kritérium odmítá (*O školu měšťanskou*, Praha 1931, s. 56). V tomto boji s konjunkturálními tendencemi koaličně fedrovaného oficiálního kursu československého reformismu se Chlup staví do čela nekompromisně pokrokové naší pedagogiky, aby odmítal nezdravý utilitarismus tzv. racionalizace školství. Tak jako počátkem století v *»Kulturním boji o školu«* (Náchod 1908, s. 112) důsledně hájil výchovné prvky laicizace školy, nezastaviv se u kompromisní občanské nauky a mravouky, rozešel se principiálně i s reformou, jež kolidovala

se zásadami všeobecného vzdělání. Tento postoj Chlupův ho zavazoval k tomu, aby v dalším, třetím poválečném období v socialistické republice reprezentoval konstruktivní hledisko tzv. základního učiva.

V současném Chlupově pojetí základního učiva nejde o pouhou taxaci učiva ze zřetele jeho kvanta, ale o zdůrazňování jeho vnitřní hodnoty a výchovně vzdělávacích souvislostí. Proto jeho poslední studie v tomto směru vyúsťují v požadavek komplexních forem praxe na základní škole a integrace výuky na podkladě dialektického přístupu k žákům v procesu učení a vyučování. Ačkoliv se neobjevily v naší pedagogické literatuře vážnější práce, jež by tvůrčím způsobem rozvíjely teze Chlupova pojetí, cizí pedagogické práce souběžně řeší tentýž problém v německém tzv. Grundstoffe nebo v americké struktuře učiva podle Brunnera, stejně jako sovětské rozborů základních vědomostí a dovedností jdou tímž směrem. Lze však doufat, že i u nás bude nezbytné pokračovat ve fundamentálním oboru školní praxe, tak významném pro základní vzdělání mládeže, jak neúnavně a důsledně dovozoval Chlup.

Není náhodou, že se Chlup ve všech svých stádiích zaměřuje vždycky k živé problematice doby, ať už je to kulturní boj o školu, nebo zkvalitnění metod jazykového a věcného učení, či diferenciaci žactva při samoučení, jako se posléze pozastavuje u samého jádra procesu výchovy a vyučování. Vždycky je to ožehavý požadavek odpovědnosti vychovatelské praxe v důsledném sepětí s teorií a ideovou základnu lidové výchovy v pokrokovém duchu. Nebude proto bez užitku podrobněji se dotknout typických bodů tohoto celoživotního Chlupova boje za úroveň naší základní školy.

Chlupův zájem o podstatu základního vzdělání se vine jako červená nit celým jeho dílem od samých počátků. Prvé stopy nalézáme už za jeho působení v Náchodě, kde žil v kruhu přátel i z řad učitelů národní školy, kteří se zajímali o teorii pedagogiky, jako Václav Černý, překladatel některých částí Alfreda Fouillého *Výchovy ze stanoviska národního* (vydáno r. 1907 v Praze v překladu J. Kopala a E. Čapka). V té době se Chlup obíral pracemi novokantovského filosofa Paula G. Natorpa, jehož spis »Sozialpädagogik« upoutával tehdy stoupence laické školy, kteří spatřovali řešení v emancipaci školy od církve. Chlup v duchu této laicizace školní výchovy oproštěné od vlivů náboženských představ vydává u Chrastiny v Náchodě kratší stati o vlivu náboženství na děti a o potřebě mravní výchovy a morálního vyučování. Odmítá stav tehdejší simultánní výchovy. Silný ráz konfesionální výchovy přes zdánlivou simultánnost liberalistického školského zákona se stával přežitkem zvláště náboženskými cvičeními a církevními svátky. Rakouská škola, simultánní pro děti všech náboženských vyznání, byla výlučná svým katolických charakterem. Chlup, který citlivě respektoval jemné nuance náboženského cítění, se postavil proti vtlučkání náboženské devotnosti a přetvářky, jež měla nejzhorbnější vliv na útlou mysl nedospělých dětí na základní škole. Zároveň odmítal výlučný intelektualismus tehdejší školy, která pod heslem Herbartova Erziehender Unterricht považovala každé vyučování zároveň za výchovné, takže se při pěstění rozumové funkce jednostranně přehlížela stránka citová a volní, zcela daná na pospas výchově bigotně náboženské. Tuto rozštěpenost výchovně vzdělávací činnosti školy doufal Chlup eliminovat výchovnými idejemi sociálními a mravními jako jedině způsobitelnými scelit novým syntetickým pojítkem veškerou výchovu od stupně elementárního, postavenou na jednotný názor světový, který má být jedině sociální a mravní. I když Chlup dospívá k tomuto

názoru vlivem Fouillého kritiky typicky francouzského partikularismu národní výchovy, dovedl spojit ony vnitřní síly citové a volní výchovy s uceleným pojetím vzdělání rozumového se zřetelem k oněm dynamickým prvkům emočního života, zvláště žactva v mladším školním věku.

V tomto období se Chlup, kdy teprve názorově rostl v ovzduší pozitivismu, blížil etickému socialismu Natorpovu, ale v podstatě se odpoutal od německého idealismu, hledaje východisko z utilitární etiky. Mnohostrannost či spíše všestrannost vzdělání stavěl do souvislosti s individuálním vývojem, přičemž upevňoval své stanovisko studiem Fouillého kritiky mravních soustav. To mu poskytovalo přechod k pedagogice pozitivismu a evolucionismu zvláště bedlivým studiem Baina, což teoreticky zpracoval ve studii *O etice a pedagogice* z r. 1905 (Náchod, nákladem reálné školy).

Z tohoto filosofického rozhledu odmítal Chlup společně s pokrokovým učitelstvem neudržitelný stav oficiální náboženskomravní výchovy, aby mládež ve škole získávala namísto pozitivního náboženství jednotný světový názor na podkladě mravních a sociálních tendencí. Leč pozitivismus neměl tehdy zpracovanou osnovu laické morálky. Připouštěl namísto boha osobitého boha neosobního, který je podle Krejčího ještě vyšší a pojmově dokonalejší vyjádření neznámé prapodstaty jsoucna a prapříčiny dění (viz Fr. Krejčí, *Filosofické základy mravní výchovy*, Zábřeh 1920, s. 29). Proto Natorpův návrh nedogmatického vyučování náboženství nenarážel u nás na zjevný odpor.¹⁾ Chlup teprve po dvaceti letech odmítá fideismus Rádlova návrhu, podle něhož by měl učitel vyučovat nedogmatickému náboženství a vychovávat mládež v jeho supranaturalistických intencích vysloveně idealisticky.²⁾ Namísto tohoto vysloveně reakčního anachronismu usiluje od počátku století až do dvacátých let o laickou morálku v pokrokovém duchu. Jeho práce v tom směru se dosud prakticky obírají použitými soustavami školní morálky jako výchovně vzdělávací disciplíny. Z tehdejší už dosti bohaté literatury německé, anglické i americké podává nejeden rozbor pozoruhodnějších pokusů o morální vyučování a výchovu, např. F. Adlera a F. W. Förstera. Glosuje Adlerův pokus, přístupný tehdy v německém překladě (*Der Moralunterricht der Kinder*, Berlín 1894), který se příliš neodlišoval od našich soudobých návrhů, neboť za předmět morálního vyučování klade životní povinnosti, jež tvoří kostru tohoto vyučování obdobně jako u Antonína Janů z r. 1893. Po Adlerovi se šíří společnosti pro etickou kulturu z Ameriky do Anglie, Francie, Švýcar, Německa a odtud k nám. Francie vzhledem ke svým vnitropolitickým bojům buduje státní soustavu laického vyučování doposud nejméně kompromisně, takže se stává klasičtější zemí morálního vyučování. I když do značné míry sloužilo politickým cílům státně občanské výchovy, bylo u nás nejbedlivěji studováno a napodo-

¹⁾ František Krejčí doporučuje pro nejnižší stupeň tzv. neutrální stanovisko, kdy škola přijímá chovance z náboženského ovzduší rodiny. Nežli se děti naučí číst, psát, počítat, než poznají základní poznatky přírodopisné, mluvnické a dějinné, není třeba se dotknout něčeho, co by se přičilo náboženství. Domnívá se, že by se tak zárodky mravnosti živěné citem náboženským mohly na elementárním stupni sladit s úkoly počátečního vzdělání mládeže.

Na druhém, vyšším stupni bylo by vyučování oproštěno ode všeho ohledu k náboženským citům. Škola by se chovala k nastávajícímu konfliktu vědeckých pravd s představami náboženskými pasívně nebo neutrálně. (Viz František Krejčí, *Positivismus a výchova*, Praha 1906, s. 37—38.)

²⁾ Otokar Chlup, *Poznámky k Rádlově Revisti pokrokových lidelů v národní škole* (Nové školy III, 1929, s. 1—9).

beno, a to i v koncepci Chlupově, který ji vyvažoval Försterovým pojetím vnitřní výchovy osobních kategorií, zaměřených k mravnímu vývoji dítěte. Dbal pěstění jak intimních vztahů dítěte v jeho projevech samostatnosti, sebeovládání, návyků, sebepoznání, a to jak v životě rodinném, tak i společensky veřejném. Výsledky Försterových pokusů na curyšské škole, uveřejněné r. 1905 v knize *Jugendlehre*, měly největší ohlas vedle výsledků anglické školy morální výchovy za pomoci sugestivně podaných příkladů morálního chování mládeže mezi sebou, ve škole, na ulici, při hrách, v přírodě, v rodině apod.

Souborné vyústění těchto snah nalezlo konečnou formu v praktické příručce pro učitelstvo, vydané r. 1922 jako *Rukověť přirozené mravouky ve škole* v Nakladatelství české grafické Unie v Praze, v níž Chlup podal nejpracovitější teorii základních pojmů mravní výchovy z hlediska filosofického (positivistického), sociologického, psychologického s pedopsychologickými poznámkami vzhledem k charakterologii dítěte. Stanoví didaktické prostředky mravní výchovy, jako je význam školní samosprávy, vnitřní samočinnosti jednání, biologické stránky dětského pohybu a tempa jeho rytmu při projevech meloplastických i v řeči a ve slohovém výrazu. V úvodu rekapituluje komplex otázek mravně náboženských, vědeckých i pedagogických, jež předcházely a provázejí praxi mravního poučování i morální výchovy.

Protějškem této instruktivní publikace byla kolektivně zpracovaná vědecká bibliografie a srovnávací příspěvek o stavu tohoto předmětu v mezinárodním měřítku, jako první publikace poválečného Čs. pedagogického ústavu J. A. Komenského v Praze.³⁾

Chlupovo hledisko v oblasti mravní i výchovně vzdělávací bylo zásadní, nepřipouštějící kompromis. Odmítal přitom prvky, které by rušily ideovou jednotu poznání a vzájemnost mezi lidmi. Podle Otokara Kádnera spatřoval Chlup prohloubení mravního problému v pedagogice v tom, nakolik je prodchnuta vědomím mravního cíle, který ukládá etika. (Viz Otakar Kádner, *Postavení pedagogiky v soustavě věd*. Sborník České pedagogické společnosti. Brno 1918, s. 15.) Chlup se netajil tímto stanoviskem v *Rukověti přirozené mravouky ve škole*,

³⁾ *Občanská nauka a mravouka*. Příspěvek Čs. pedagogického ústavu J. A. Komenského k otázce zavedení těchto předmětů do našich škol. Zpracovali členové Čs. pedagogického ústavu J. A. Komenského: prof. dr. Otakar Chlup, prof. dr. Josef Hendrich, učitel Emanuel Lippert a dr. Kamila Spalová. Praha 1922.

Prvá část práce

A) Občanská nauka,

B) Mravouka.

Zásady vyučování mravouce a návrh látky mravouky byl v osnovách i v praxi našich škol uplatněn jen částečně. Předběžné práce v oboru mravní výchovy vykonal v době předválečné ze širokého a hlubšího světového hlediska, jak patrně ze studií publikovaných v Pedagogických rozhledech.

Otokar Chlup, *O mravní výchově a morálním vyučování*. Praha, 1907.

Otokar Chlup, *O výchově citu*. Praha, 1910.

Otokar Chlup, *Rozhledy po studiu mravního vývoje dítěte*. Praha, 1910.

V uvedeně tematice těchto prací je patrný prohloubený záměr autorův vidět celkový habitus vyvíjejícího se dítěte s význačnými znaky mravního vývoje, s nímž se seznamoval učitelského čtenáře v populární brožuře, uveřejněné už r. 1907 v Náchodě pod titulem *Mravní nemoci dětské* (Náchod 1907, Chrástina).

Tyto Chlupovy práce patřily k hlavní teoretické výzbroji z hlediska vývojové psychologie a řadily se čestně v čelo propagačních prací J. V. Klímovy »*Knihovny mravní výchovy*« i do souboru publikovaného ve *Sborníku přednášek o mravní výchově* vedle příspěvků Fr. Drtiny, Otokara Kádnera, Fr. Krejčího, Fr. Mareše, Vl. Nováka, J. V. Klímy, B. Bartoška a Fr. Gerty.

s. 100 n., kde odmítá neblahý historismus výchovy, historismus ideového obsahu jak školy národní, tak i vyšší. K upevňování tohoto historismu nemálo přispívaly politické a mocenské poměry státní v první Československé republice, což vyvolávalo krize školské výchovy. Nadále pokračuje pak kulturní boj o školu, odtud vznikají hojné snahy reformní.

V důsledku této situace zaviňované vlivem koaliční politiky se Chlupův zájem odvrací od kompromisního řešení morální výchovy pokleslé na nauku o občanské morálce, jež nedávala záruku mravně výchovné soustavy v laickém duchu. I když byla vydána v poválečné době Habrmanova nařízení omezující církevní vliv ve prospěch styku rodičů se školou, bylo ponecháno obligátní vyučování katolickému náboženství vedle kompromisní občanské nauky a výchovy. Podle tehdejšího Chlupova vyjádření působilo to v té době jako stín vržený na školu, jímž se zatemnil duch nové disciplíny, traktovaný podle příruček plných epigonství a ohledů. Tím byly pohřbeny iluze naší pokrokové výchovy a odluce školy od církve (viz Otokar Chlup, *Františku Mertovi do památníku*. Sborník Františka Mertý, redigovaný J. V. Klímou. Zábřeh 1932, s. 18–19).

Pro druhé brněnské období Chlupovo je charakteristický obrat od tehdy ještě převládajících hesel volné školy, jež v podstatě neměla určitěji vyhraněnou koncepci, jak zjistil u Úlehly. Úlehla, nejvyhraněnější představitel všestranné výchovy tělesné, rozumové a mravní, kolísal mezi výchovou individualistickou a kolektivní, aniž se pokusil o syntézu prvků Spencerova pozitivismu a pedagogů evolucionistické školy (viz Josef Úlehla v Chlupově *Vývoji pedagogických idejí v novém věku*, Brno 1925, s. 143). Tento zásadní obrat Chlupův způsobil, že se stal kritikem reformistických hesel, jež nezakotvila hlouběji na půdě naší školské skutečnosti. Nekompromisně odmítal plytké doktríny reformismu, které se stávaly populární svou jednoduchostí, neboť k modernizaci vyučovacího procesu postačovalo spoléhat na účinek izolovaných popudů vyvolávajících žádané reakce. Naproti těmto kvantitativním metodám prověřoval Chlup v pokusné fakultní třídě metody kvalitativně zaměřené na určitěji vymezené učivo, významné pro přechod žactva ze školy obecné na vyšší stupeň. Jak vpředu uvedeno, podrobil Chlup na základě získaných výsledků zevrubnému kritickému rozboru vyučování jazykové, v němž odmítal zastaralý způsob elementární praxe vůbec, zvláště pak mluvní a mluvnické.

Chlup při této zásadní kritice těžil ze své dřívější předválečné znalosti americké pedagogické psychologie, k níž ho přivedl Fr. Čáda popudem k překladu práce Irwina Kinga *Duševní vývoj dětský* (Praha 1912). V ní jsou dovedeny důsledky studia raného období až do období školní výchovy, čímž jsou učitelé ujasněny souvislosti genetické psychologie i pro potřebu pedagogického zevšeobecnování. V knize se zevrubně rozebírá problematika vývoje dětských zájmů a zvláště rozlišování duševních funkcí se zřetelem ke zvládnání či inhibici jako sebevládě dítěte vlastní vůlí. Tím je dán základ k pochopení principu tzv. projevové výchovy, jež směřuje k uplatnění žáka jako subjektu v průběhu vyučovacího procesu. Tato jemnější rozlišení nebyla u nás učitelstvu teoreticky přístupná. Kádner sice publikoval studii *O typech představitosti dětské a jejich významu pedagogického* a Jan Mauer přeložil J. M. Baldwina *Výchova individuální* (Zábřeh 1907), ale teprve Kingova práce podala soustavnější přehled dětského vývoje až do školního věku, z něhož bylo možno dobře těžit i pro hodnocení projevů žactva.

Tato orientace na práce přímkykající se ke školní praxi přivedla Chlupa k vydání stěžejního díla anglické pozitivistické pedagogiky, Alexandra Baina *Výchova jakožto věda* (Praha 1914, překlad Josefa F. Khuna). V zevrubném úvodu rozhodl život, filosofii a pedagogiku Alexandra Baina v řadě pedagogických reformátorů. Význam Bainovy teorie pro výchovu spatřuje Chlup v tom, jak položil její psychologické a psychogenetické základy v souvislosti s podrobnou znalostí obsahu i forem výchovně vzdělávací praxe, čím se jeho dílo ocitá na prahu nové vědecké pedagogiky. Chlup zvlášť oceňuje u Baina neobyčejně vytříbený smysl pro psychologický detail a všestrannou vyškolenost v jednotlivých vědeckých oborech. Těmito dvěma stránkami působil Bain i na další Chlupův růst, v němž vědecké základy v jednotlivých oborech pedagogiky zpřesnily a zjasnily jeho kritický postřeh směřující k podstatě teorie, a tím i praxe.

Výchovná teorie anglického pedagoga se ve význačných znacích blížila názorům Komenského. Teoretická hlediska Bainova jsou určována cílem didaktiky, vyučovací metody tvoří její hlavní část. Na rozdíl od německé doktríny o všeobecném a harmonickém duchu výchovy považuje Bain v souhlasu s psychologickými a logickými základy za hlavní úkol učitele poskytovat vědomosti a zároveň oceňuje vliv rodinného a školského života na vývoj sympatických citů dítěte. V prvním období žádá více pozorování, méně úvahy, věci konkrétní a nikoli abstraktní pojmy. Mateřský jazyk se mu zdá nejranější potřebou dítěte a mají ji předcházet ruční dovednosti. Mezi 6. a 10. rokem lze naučit málo, co vyžaduje rozumování, lze však upevňovat prvky učiva na podkladě empirie, poněvadž paměť dětí je na svém vrcholu. Mluvnici, fyzikální mechaniku a složitější počty lze přibrat teprve později, ale již na tomto stupni je třeba zvyšovat soudnost. Pro názorné a věcné učení žádá autor předvádět věci důležité a srozumitelné bez neúčelných odboček, ale co možná v logické souvislosti. Doporučuje je vybírat v souladu s psychologickým pořadem dětem blízkých učebních situací. Rozeznáváme při vyučování stupeň konkrétní a všeobecný a v zásadní shodě s názory Komenského, které Bain v oblasti pedagogické nepoznal, stanoví tento postup: od jednoduchého ke složitému, od jednotlivosti k všeobecným pojmům, od neurčitého k určitému, od empirického k rozumovému, dále třeba jít při vyučování cestu analytickou, a to od povrchu a obrysu k podrobnostem a konečně od fyzického k duševnímu. Nejde však nikde a nikdy o stroze logický postup, při němž by se nešetřilo psychologické povahy dítěte, jeho citového přízvuku, touhy po zajímavosti a vždycky s ohledem k vyspělejší schopnosti pamětní reprodukce než ke zralosti úsudku. Pro další Chlupův vývoj je příznačné, že se u Baina shledal se zásadou známou z Komenského: Vyučuj mnoho, ale ne mnohé — multum, non multa —, v tom smyslu, že mnohovědnost nevzdělává. Tato zásada se stala životní devízou Chlupovy pedagogiky a jádrem jeho pojetí základního učiva, což zdůrazňoval zvlášť v otázkách jazykové výuky.⁴⁾

Jak je patrné z toho, co bylo uvedeno, Chlup v prvním svém období citlivě reagoval na předválečné kulturní ovzduší, současně rozšiřoval svůj vědecký obzor studiem anglické a americké pedagogiky a psychologie, aby posléze prošel i německým školením experimentálně pedagogickým u Ernesta Meumanna. Nepodlehł však přitom úzce fyziologickým zřetelům metod experimen-

⁴⁾ Kvido Hodura, *Otokar Chlup o otázkách vyučování mateřskému jazyku*. Sborník prací, s. 101—106. Praha, 1955.

tální pedopsychologie, ani testové normě francouzské školy Binetovy a uhájil si samostatné hledisko. Po příkladu Kádnerových Příspěvků k pedagogice experimentální prakticky na základě propracované teorie ve *Výzkumu duševních projevů u dětí méně schopných* (Brno 1925) volil účelně samostatný, introspektivně prohloubený způsob srovnávacího výzkumu, při němž z projevů dětí normálních, nadaných i méně schopných činí závěry pro průběh osvojování počátků školních poznatků ve čtení, psaní, kreslení u normálních dětí. Tato Chlupova práce zůstává doposud ojedinělým příkladem exaktního průzkumu elementárních funkcí a reakcí dětského poznání i učení jako specifických jevů, patrných podle jejich osobitých projevů.⁵⁾

Analytický průzkum duševních i učebních prvků dovoloval Chlupovi, aby mohl také synteticky zhodnotit vlastní soustavu počátků vzdělání na základním stupni obecné školy v souvislosti se Středoškolskou didaktikou (Brno 1933), kdy se u něho vyhranil osobitě podložený názor na tehdejší všeobecně vzdělávací organizaci na školách první republiky, která byla ohrožena reformismem a podceňováním školské tradice.

Chlup při svém pobytu v cizině ve spojení se studiem moderních plánů různých didaktických směrů teprve v tomto odstupu docenil hodnoty naší domácí pedagogické tradice ze širšího světového hlediska. Od té doby důsledně srovnával všechny pedagogické problémy s geniálními anticipacemi Komenského. Při tomto srovnávání hodnoty naší domácí tradice obstály a Chlupovi se posléze dostalo konečného zadostiučinění v jeho boji s reformismem, když přední sovětské pedagogové jako Kairov a Gončarov zhodnotili Komenského jako klasika slovanské pedagogiky. Proto také při hodnocení toho stavu, kdy reformní pedagogické směry přerušovaly starou didaktickou tradici pod hesly samoučení, iniciativy a tvořivosti ve školní práci žáka, dochází Chlup k názoru, že je možno mluvit nejenom o krizi školské tradice, ale také o krizi didaktické

⁵⁾ Náběh k výzkumu duševních projevů s výchovným cílem u nás zahájil František Čáda *»Výzkumem žactva«*, ale teprve Chlup záměrně sledoval využití výzkumu pro nápravu duševních projevů u dětí normálních, méně schopných a obzvláště nadaných. Mohl tak učinit po neúspěchu jednotné testové metody, jež byla vytvořena na kumulaci duševních mohutností z oblasti rozumové, citové a volní.

Chlup se proto z hlediska výchovatské nápravy snažil ujasnit pojem psychického prvku vzhledem k jednotlivým psychickým pochodům v jejich vzájemné závislosti a vztazích. Neuspokojovalo ho pojetí tzv. všeobecné inteligence (general intelligence), jež nemohlo postihovat a vyjadřovat specifické funkce pamětní, pozornostní i smyslově rozlišené. Od tohoto schematického třídění obecně psychologického se obracel k rozboru duševního života v jeho individuální rovnomocnosti všech psychických prvků. Podle Chlupa se duševní projevy jeví vždy jako jednoduché, a tím přístupné individuálnímu hodnocení, při němž nejde o vyšetřování vlastní podstaty, ale o funkce. Proto hodnotí každý projev naší duševnosti jako prvek psychický, ať už je to představa, vzpomínka, vjem, pud, pohyb, citový vzruch nebo vzruch obrazivé tvořivosti různé jakosti a síly.

Tyto projevy mají různý výraz, někdy jako apercepce, jindy jako pojmové abstrakce nebo asociální vztahy, ale vždycky jako jevy zcela zvláštní v určitém individuálním výrazu. Všechny tyto duševní pochody provází citový přízvuk různé intenzity. Chlup přitom důmyslně vyložil, za jakých okolností nastává za působení prostředí vnější objektivní zábrana (inhibice) jednání a kdy dochází k postupnému růstu vnitřního omezení v autoinhibici, což má nemalý význam ve výchovně vzdělávací praxi. Závěrem v kapitole o ustupnění psychických prvků dovozuje, že k této vnitřní kauzalitě náleží i kauzalita vnější, ale že nelze při hodnocení vzniku duševních pochodů považovat je deterministicky, jak činí pozitivisté, jen za výsledek působení prostředí (viz *Výzkum duševních projevů*, s. 5—11).

školské reformy. Odmítá proto onen směr školské praxe, jež trpí rozptýleností nesourodých úkolů heteronomním mechanismem, který nesměruje k jednotnému, sourodému cíli. Naproti tomu požaduje autonomní výchovu, která vyplývá nikoliv z pohnutek sice uznávaných a vnějších, nýbrž z pohnutek potřeby spojené s vnitřním stupňováním organicky rostoucí vzdělanosti jedince v souladu s kulturními, společenskými tendencemi celku.

Chlup není cítělem jakékoli tradice. Tak se hned při rozboru stavu na škole obecné a při kritice stavu obecněškolské didaxe pozastavuje u úkolu, jak si proklesit novou cestu nánosem tradice, abychom si přitom uvědomovali vývojové podmínky a možnosti žactva toho kterého stupně. Soudí, že mnoho nedostatků praxe střední školy má své kořeny již ve škole obecné, neboť podle jeho názoru se obecná škola odchýlila od svého původního poslání, jímž je elementární vzdělání. Prvouka, vlastivěda, koncentrace se snažily zpřístupnit najednou dítěti na obecné škole celý okolní život, prostředí kulturní, společenské, přírodní, pracovní, hospodářské, státní. Veliký tento cyklus měl být opakován na stupni školy měšťanské. Chlup z toho dovozuje, jak tento »*globus intellectualis*«, toto panorama světa, zaměřené na obohacení ducha, zbystření pozornosti, živení dětských zájmů, nemohlo nevnášet do dětské mysli současně zárodky otupení a nudy, dostavující se pravidelně po nadměrných zážitcích: »*Multa, non multum.*« Polymathie nevzdělává. K tomu podává Chlup ve Středoškolské didaktice toto zdůvodnění: »Děti na škole obecné, v této první době vospívajícího rozumu, vnímají život a svět kolem sebe v jeho povrchové celistvosti. Škola neustrne pouze na dojmech z bezprostřední dětské zkušenosti, ale racionální cíle školní výuky vycházející ze složitých zjevů, jež obklopují děti, obrací pozornost dětí k jednotlivostem, jež složitosti vysvětlují. Poznají kvítí na louce v letním rozkvětu, povšimnou si jednotlivých travin a květín, pozorují jejich tvar a barvu i vůni. Naučí se je jmenovat a poznávat podle jejich vlastností, jsou-li jedovaté či léčivé, poznají, co je pyl, tyčinky, budou je sbírat a sušit. Tak poznají a pojmenují jitrocel, heřmánek, jahodeň, čekanku, řebříček, mateřídoušku. Nebudou to však předměty označované abstraktními, obecnými, už botanickými termíny: kvítíčko, bylina, ale jen jako konkrétní předměty spojené s řadou osobních zkušeností zážitků útlé mládeže. Učení na přirozeném stanovišti, venku v přírodě, tam, kde věci existují ve společenství; naproti tomu tradiční pomůčkový aparát, jako schémata, popisy, obrázky nemají na tomto stupni formálně věcný význam pro duševní, rozumový a aktivní vývoj dětí. Poznatkový cíl není tu odpoután od žákovy životní zkušenosti — poznatek, představa, slova tvoří organickou, nerozlučnou jednotu.« (Str. 123 n.)

Obdobně doporučuje Chlup, aby žáci získávali elementární poznatky fyzikální z mechaniky, elektřiny, optiky, akustiky indukčně, v přirozených vztazích v nejbližším okolí školy a domova. Pojmy měř a vah získávají žáci obecné školy nejsnáze a nejtrvaleji jen měřením a vážením, nikoli pouze pamětním osvojením názvů. Také zdánlivý pohyb Slunce v době denní a jeho zdánlivý pohyb mezi stálíci sledují žáci s prospěchem a rádi během ročních období při obligátních, ale neformálních zápisech do kalendáře přírody. Tak jako žáci na tomto stupni zpravidla dospívají k určitému stupni v technice trivía, tak i ve věcných poznatcích se mohou obohacovat znalostmi věcných jednotlivin, jež je poutají a jimiž porozumějí, nepromarní-li se čas nepřiměřeným učivem, které nevychází v dostatečné míře z dětské zkušenosti, kterou nepropa-

covávají účelným stykem v přírodě, v hospodářství i ve společenském životě domova.

Závěrem z těchto požadavků dospívá Chlup ke konkrétním úkolům, dostupným na základním stupni školy:

- I. Obsah učení tvoří základy všech nauk ze soustavy vědy.
- II. Vymezení, rozsah a druh jejích se stanoví za pomoci vědeckých odborníků.
- III. Tím se odstraní povrchní poznatková koncentrace a vytvoří se soustava učiva vzájemně na sebe navazující.
- IV. Metodicky se nebude ze skutečnosti a zkušenosti žáka jenom vycházet, nýbrž celé učení promění se v organizovanou stálou zkušenost.
- V. Heslem bude proměnit školu ve skutečný život, nikoli život vnášet do školy a objektivizovat za účelem poznání.⁶⁾

Tyto požadavky na úkol základního stupně uplatňoval Chlup při posudku spisu Antonína Janů *Jazyk mateřský a škola obecná* 1897, v němž autor kladl větší váhu na řeč mluvenou nežli na psanou, a tím i na úlohu učitele, nositele správné mluvy spisovného jazyka, čímž zaměřoval učení řeči u malého dítěte s učením mluvnickým. Takto bylo vyučování zakládáno na metodicky řízených cvičích mluvních a vlastní učení jazykové nahrazováno sluchovou analogií a jejími pravidly, jež mění mluvnici v soubor osvědčených praktik. Děje se tak bez ohledu na vlastní zákonitosti jazyka. Tím se v praxi pokračovalo ve staré tradici zvykem ustálených pravidel a nově se přitom zdůrazňoval jazykový cit žáka z psychologického hlediska. Chlup neviděl v Januově pojetí pokrok, neboť soustava mluvnického vyučování byla dána na pospas intuitivním metodám, založeným výlučně na jazykovém instinktu, což nutně vedlo k mechanismu a vyloučilo systém logickogramatikální, který Chlup kladl do popředí před didaktickou soustavu, svépřávnou v elementární výchově.⁷⁾

V posledním, třetím období, když byl zřízen Kabinet pedagogiky a psychologie v r. 1954 za vedení akademika Chlupa, záhy změněný na Pedagogický ústav J. A. Komenského Československé akademie věd v Praze, rozvíjí se nejplodnější Chlupovo období, zaměřené k problematice základního učiva, které svou evidentní reálností podstatně ovnilo zpracování pokusných osnov v celostátním měřítku. Tento úspěch zavalil patrně praktikům příčinu k přeceňování, jako by základní učivo samo o sobě už bylo kompetentní vyřešit celý problém praxe na všech stupních škol. Někteří teoretičtí pracovníci považovali definici Chlupova základního učiva za málo uspokojivou, poněvadž nedocenili, že se tato teorie může konkrétně uplatňovat teprve v aplikaci na určitou disciplínu. Jiní jí přisuzovali jednostranně racionalistické zaměření, neboť nepřihlíželi k požadavku komplexnosti praxe s prvky emocionální a volní výchovy. Vzhle-

⁶⁾ Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika*. Brno 1935, s. 126—127.

⁷⁾ Otokar Chlup, *Mluvnice na škole obecné*. Nové školy II, 1928, s. 173. V této úvaze odvozuje názory Janů z Lindnerova hesla v *»Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde«* 1884: *»Sprachenunterricht in der Volksschule«*, v němž Lindner zdůvodňuje trojí cíl jazykového vyučování: praktický, formální a věcný. Za nejvhodnější metodu doporučuje empirický postup založený na intuitivních reakcích, jimiž by se mohly potlačovat racionální prvky soudů a úsudků. Chlup s Trávníčkem vytýkají Janů, že odmítal mluvnickou soustavu jako prostředek didaktické soustavy (Trávníček, *K otázce českého jazyka*, Nové školy II, 162).

dem k tomuto stavu shrnul a domyslí Chlup celou složitou »teorii základního učiva« v úvodní stati sborníku *Z teorie výchovy a vyučování* v roce 1962, v němž publikovali i ostatní jeho spolupracovníci svoje studie, jež vznikly při výzkumu základního učiva. Chlup zvláště vyzdvihl synteticky dosud opomíjené momenty integrace učiva a s ní související diferenciaci žactva podle sklonů a nadání.⁸⁾

Třebaže se problematika základního učiva vztahovala na celou základní devítiletou školu, spočívalo těžiště Chlupovy práce v oboru jazykové praxe na prvním stupni základní školy. Věnoval jí nejvíce pozornosti ve studii *Čemu učit na škole národní* (Pedagogika VIII, 1958, s. 1—20) vedle polemických statí s filology B. Havránekem a J. Běličem, kteří stáli na stanovisku formálně gramatického systému, kteréžto stanovisko, jež hájil Chlup proti Janů a Lindnerovi, v posledním období částečně překonal. Postřehl to B. Havránek ze Zprávě o učebnicích *»Český jazyk«* (Český jazyk a literatura IX, 1959, s. 116), když upozornil na rozpor v Chlupových vývodech o tom, že uznává logickou složku jazykového vyučování, ale tuto logizující složku *»sblížuje s pamětním osvočováním pouček«*, třebaže se to spíše vylučuje. Filologové nevěnovali pozornost Chlupovu dialektickému pojetí základního učiva, v něž zahrnuje výslovně i vyučovací proces, nikoli pouze jeho obsah. V té souvislosti jim uniklo, že Chlup rehabilitoval proti svému dřívějšímu názoru autonomní charakter didaktické soustavy vyučovací, jež neopouští zřetele logiky a ekonomie učení, ale podřizuje je psychologii orientačního způsobu poznání a vědění, zvláště u žactva mladšího školního věku. Připouští přitom sice do jisté míry kategoriální vyučování, při němž jde o postupné uplatnění pojetí pojmově logického, ale za převládající způsob učení na základní škole uznává orientační způsob poznání věcí a jevů. Teoretické poučky odsunuje Chlup až do doby, když už mají žáci o jazykových jevech určité představy, ale nejsou nástrojem mluvnického poznání. *»Hlavní zdroj poznání jazyka mateřského, jeho mluvnické stavby, zásoby slovní, slohové dovednosti získají žáci v bezprostřední souvislosti s živou mluvou a při četbě textů, nikoli na podkladě izolovaných abstrakcí mluvnických.«*⁹⁾

Chlup prohlubuje teorii základního učiva i procesem učení stanovením jeho prvků, jež vznikají reflexní psychickou činností a vyvolávají představy a jiná

⁸⁾ Podrobnému sledování pojetí a hlavně vlivu základního učiva na praxi je věnována moje studie z let 1961 a 1962, vzniklá v Chlupově akademickém semináři. Jeho základní učivo bylo jedním z nejaktuálnějších příspěvků k teorii didaktiky na půdě naší socialistické pedagogické vědy, jež cílevědomě sledovala perspektivy komunistických ideálů příští všestranně a racionálně zaměřené výchovy nového člověka. Principiálně šlo Chlupovi o to, aby dospěl *»Od hypotézy základního učiva k principům poznání a vědění«*. Komenský r. 86 (1962), č. 6, s. 325—332, r. 87 (1963), s. 307—314.

⁹⁾ Otokar Chlup, *Systém činností, myšlení a poznání*. Pedagogika, IX, 1959, s. 82 n. Vlivem učení I. P. Pavlova dospěl Chlup k dialektickému chápání procesu učení, při němž se orientační reflexy, zpočátku nepodmíněné, postupně přetvářejí v orientační reflexy podmíněné. V důsledku toho opustil dříve hájený logikogramatikální postup, jež uplatňoval vůči Janů, a tím už klade předvádění a osvojení definic až po porozumění obsahu, nikoli tedy pouhým učením pamětním, jak soudil B. Havránek. Chlup neodděluje od sebe bezprostřední vnímání věcí a jejich vztahů od účelně řízeného logického myšlení přiměřeného látkou i chápavostí žactva. Naopak sleduje dialektickou jednotu myšlení a poznání, praxe a teorie, což dokumentuje jak při učení jazykovém, tak i věcném.

Podrobněji sleduje diskusi o jazykovém vyučování v letech 1953 a 1957 v kritické studii Jaroslav Jelínek, *Dvě studie o jazykovém vyučování*. (Sborník Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, 1964, s. 31—61.)

hnutí myslí, která transponována ze smyslové sféry vnímaných věcí a jevů do oblasti slov, čísel a jiných symbolů duševního života umožňují žactvu, aby se zmocňovalo podstatných a obecně platných poznatků. Aby se však žactvo mohlo zmocňovat těch podstatných prvků, které jsou nezbytné pro formování myslí a ducha žáka, je nutno dbát toho, aby prvky učiva tvořily články v řetězu vědní soustavy. Nelze tudíž při vyučování setrvat u jakýchkoli nahodilých faktů a poznatků pouze informativní povahy, jež nemají význam pro individuální růst a společenské potřeby života. Proto Chlup neuznává ani izolované řady poznatků učebních předmětů, pokud nejsou odstupňovány podle věku a schopnosti dětí, neboť nemohou vytvářet ucelenější obraz v myslí žactva o přírodě, společnosti i výrobě a kultuře. Chlup považuje za velkou překážku opravdového vzdělání ustrnutí na pouhých informacích v úrovni orientačních reflexů, ale i nedialekticky pojaté vyučování, jež vede k izolovaným řadám poznatků navzájem nespojovaných, ale oddělených ve formálně logický postup tzv. předmětového vyučování.

Jak vpředu vzpomenuto, usměrňoval Chlup od počátku svého působení v souhlase s Komenského didaktikou k syntetickému vzdělání. Jeho pojetí se odlišuje od starších forem koncentrace nebo konsolidace nebo vyučování tzv. předmětných komplexů. V nich jsou slučovány předměty mechanicky, pouze časově nebo místně, bez hlubšího přihlédnutí k vnitřním mezipředmětným souvislým. Dialekticky pojaté vyučování dbá didaktické integrace, která vybírá a hodnotí ony prvky učiva, jež nepřetěžují dětskou paměť a chápavost, ale formují mysl žactva v duchu vědeckého myšlení. Proto Chlup doporučuje pro základní školu souborné předměty, jež souhrnně a postupně uvádějí elementární vědění o přírodě a společnosti v celek, čímž se soubor základních věcných pojmů ve spojení s občanskou naukou stává podkladem vzdělání v duchu dialektického a historického materialismu (viz *Teorie základního učiva*, s. 81).

Výsledky z posledního období přivedly Chlupa k tomu, aby vytvořil předpoklady pro takovou didaktickou soustavu, v níž by nebyly vedoucími složkami pouze výlučné zřetele psychologické a formálně logické, nýbrž nová dialektická integrace základního učiva, jež má zásadní význam jak pro praxi, tak pro teorii vyučování, a to v těchto souvislostech:

Předně je integrace základního učiva vázána nejenom na věkové zvláštnosti zvláště v době přechodu školní mládeže z dětství na věk jinošský, nýbrž přihlíží i k pozitivním pokrokovým vymoženostem praxe, jak je vytvořila domácí tradice školní práce, což Chlup důsledně připomíná odkazy k didaktice Komenského.

Výběr základního učiva má obsahovat co možná úplnou, neporušenou soustavu o elementární podstatě poznání v souhlase s výsledky věd, a to tak, aby i u dětí v mladším školním věku byl zajištěn ucelený obraz o přírodě a společnosti v duchu materialistického světového názoru, a to i tehdy, když didaktická soustava učení nepostupuje podle systému formálně logického výkladu.

Metoda dialektické integrace vyučování zpřístupňuje žactvu příčinné souvislosti, jež unikají při povšechném popisu způsobu vyučovacím, a to tím, že se zbavuje podružných detailů, které zatěžují a zatemňují vlastní odraz objektivní skutečnosti a odvádějí pozornost od podstatných znaků elementárního poznání.

Jak je patrné z předcházejících výkladů, dospěl akademik Chlup během své dlouholeté činnosti k samým principům výchovně vzdělávacího vyučovacím

procesu. V jeho široce obsáhlé životní práci se vine v tom směru jako zlatá nit jeho pedagogické osnovy zájem o problematiku základní školy, kterou obohacoval o trvalé hodnoty, vytvářené soustředěným zájmem o cesty výchovy našeho dítěte, zvláště ve školním věku. Výsledky tohoto díla umožňují naší pedagogice další práci.

Vysoké úkoly, které ukládá Chlupovo pojetí výchovy na základní škole, do-
kresluje Chlup ideálním obrazem učitele. Povolání učitele nepovažuje pouze za úzce pojatou specializaci didaktikovu. Požaduje na učiteli, aby neopouštěl tradičně osvědčenou úlohu sociálně osvětového pracovníka. Tato úloha vyplývá i ze současné situace národně společenské úlohy základní školy, jež předpokládá učitele — vychovatele mládeže — dorůstajícího lidu a jeho inteligence v našem socialistickém státě (viz O. Chlup, *K otázce vysokoškolského vzdělání učitelstva*. Brno 1937).

Proto akademik Chlup se tak usilovně zasazoval o vysokoškolské vzdělání učitelstva na pedagogických fakultách s dobře vybavenými katedrami odborných přírodovědných a duchovědných věd. Od odborných kateder na pedagogické fakultě požadoval, aby se zapracovaly do specifického způsobu pedagogické práce na všeobecně vzdělávacích školách po stránce věcně obsahové, ale i didaktické, čili, aby se zpedagogizovaly. Příští učitel by měl na nich dosáhnout vysokého stupně obecného vzdělání nezbytného pro pedagogické působení na škole. Proto aktuální náplň odborného vzdělání učitelstva zvláště na prvním stupni vyžaduje podle Chlupa soustavné vědeckosti, tak i mnohostranné rozmanitosti, jež by vyhovovala požadavkům výchovy mládeže a tím i lidu.

Dnešní tendence pro specializaci učitelstva podle stupňů není v rozporu s principem zpedagogizování odborných kateder. Naopak tím se problém jejich přiblížení učitelské praxi stává reálnější. Nyní již nepůjde o uzavřenou specializaci pedagogickou v rámci obecně didaktickém, po linii formálně technické stránky školní výuky. Půjde o to, aby se na odborných katedrách specifikoval proces vyučovací se zřetelem na výběr i metodické zpracování základního učiva na jednotlivých stupních ZDŠ. Tímto způsobem se uzavře kruh Chlupova celoživotního úsilí, aby úhelným kamenem vyššího učitelského vzdělání byla jak pedagogika s psychologíí, tak i náležitě prohloubené věcné poznatky výchovně vzdělávací povahy, a to stejně přírodovědné i duchovědné, v harmonicky exaktně vědecké úpravě odborné i pedagogické.

Mírko Očadlík charakterizuje akademika Chlupa jako mistra pedagogického umění, jemuž přísluší čestný titul národního učitele.¹⁰⁾ Činí tak plným právem, neboť Chlup se zasloužil o tvůrčí konfrontaci světových směrů s českou pedagogickou tradicí a navíc s právem lidových vrstev na vzdělání. Pro jeho usku-
tečnění usiloval o povznesení učitelského stavu na nejvyšší stupeň kulturní práce.

Naše studie dokumentuje v této souvislosti na konkrétním materiálu tři etapy Chlupových snah na zkvalitnění základního vzdělání naší mládeže. Je to předně jeho všestranné úsilí o laicizaci výchovy od elementárního stupně. Dále v období boje proti reformismu kritické práce v oblasti teorie učebnic, jež kome-

¹⁰⁾ Mírko Očadlík, *Národní učitel*, Sborník prací věnovaný 80. narozeninám Otokara Chlupa. Praha 1955, s. 17—18.

tuje Miroslav Cipro,¹¹⁾ a posléze syntetické pojetí výchovy a vzdělání pod zorným úhlem tzv. základního učiva, jež staví na didaktickém pojetí integrace a konsolidace veškeré praxe zvláště na počátečním stupni ZDŠ.

Těmito pracemi Chlup od počátku století sledoval zabezpečení ideových kořenů všeobecně vzdělávací výchovy v souvislosti s naší národní tradicí, ale z hlediska světově významných anticipací geniální pedagogiky Jana Amose Komenského.

A právě tímto spojením světového vývoje evropské pedagogické vědy s pokrokovou praxí uzrálou na domácí půdě dorostlo Chlupovo životní dílo mezi významné koncepce slovanské pedagogiky. Uznávají to nyní přední sovětští pedagogové, když zařazují Chlupa vedle Ušinského a Tolstého do řady klasiků slovanské pedagogiky.



Эмануил Стрнад

Взгляд Хлупа на вопрос воспитания в начальной школе

Интерес академика Отомара Хлупа к проблематике начальной школы был центральным пунктом его научной и созидательной деятельности при разработке системы обучения в чехословацких школах, начиная с детского сада и кончая высшим учебным заведением.

Первый довоенный период времени Хлуп посвятил усиленной разработке предпосылок для непрофессионального воспитания. Это воспитание Х. воспринимал не отдельно в рамках учебной дисциплины, а принципиально стремился к опрощению от профессионализма всей системы воспитания и образования в общеобразовательной государственной школе.

В период своей учительской деятельности в Брненском университете Х. организует при педагогическом семинаре экспериментальный класс для способных учеников 4 и 5 классов. Результаты экспериментального обучения он использует в частности для процесса обучения языку, применяя при этом рациональную систему преподавания грамматики. К этому времени относится его «Исследование проявлений у менее способных детей», которые он сравнивал с проявлениями детей нормальных и способных.

В пражский период своей деятельности, когда при содействии министра Зденека Неedly Хлуп организовал высшее образование учителей на Педагогическом факультете Карлова университета, он настаивал на том, чтобы наряду с дидактической подготовкой учителя получали соответствующее специальное образование в области естественных и гуманитарных наук.

В последний период своей деятельности, когда ему было доверено создание Педагогического института ЧСАН в Праге, Хлуп отстаивал в связи с теорией учебников также и гипотезу основного учебного материала, специфицированного по циклам элементарного и среднего обучения в начальных девятилетних школах.

Результаты исследований за последнее время послужили для Хлупа основанием к созданию предпосылок для такой дидактической системы, в которой руководящую роль играли бы не только исключительно психологические и формально логические моменты, но и новая интеграция основного учебного материала, имеющая принципиальное значение как для практики, так и для теории обучения.

Emanuel Strnad

Chlup's conception of education at the Basic School

Academician Otokar Chlup's interest in the problems of the Basic School has been the cardinal point of his scientific and constructive work on the system of Czechoslovak education ranging from nursery school to university.

In the period before World War I he worked hard on educational pre-requisites of lay education. He understood lay education not as being isolated within the frame-

¹¹⁾ Miroslav Cipro, *K boji akademika Otokara Chlupa a dobrou učebnici*. Sborník prací, Praha 1955, s. 107—124.

work of a subject, but he aimed at laicization of the whole system of education and schooling at the state school with compulsory attendance.

While teaching at the Brno University he established an experimental class for talented pupils in the 4th and 5th year; this class was attached to the pedagogical seminar. The results of the experimental teaching were applied especially to the language teaching process, in which he applied a rational system of teaching grammar. At that time he carried out »A research into the manifestations of less capable children« confronting them with the manifestations of normal children and talented ones.

When in Prague, he organized, with the help of Zdeněk Nejedlý, Minister of Education, university education for teachers at the Pedagogical Faculty of Charles University. He saw to it that, besides didactic preparation, teachers were given proper professional training in science and arts.

In the most recent period, when he was charged with building up the Educational Institute of the Czechoslovak Academy of Sciences in Prague, he promoted, in connection with the textbook theory, also the hypothesis of basic subject-matter specified according to the elementary and secondary stage of education at the Basic Nine-Year School.

The results of the researches in this period led Chlup to create the pre-requisites for such a didactic system, in which the leading components would not be exclusively psychological and formally logical aspects, but the new integration of the basic subject-matter, which is of primary importance for educational practice as well as for the theory of education.