

Vymezení obecné pedagogiky v meziválečné pedagogické diskusi v ČSR

Tomáš Kasper

Abstrakt

Příspěvek rekonstruuje vývoj vědní subdisciplíny obecné pedagogiky v české meziválečné pedagogické diskusi. Analyzován je tzv. spor o pojetí pedagogiky – problematika pojetí pedagogiky jako vědy přírodní, empirické, kvantitativní či vědy normativní. Hluběji je reflektována pozitivistická tradice v české pedagogické diskusi, která stojí v kontrastu k německé pedagogické tradici v českých zemích monarchie a v meziválečném Československu. Studie vymezuje rozdílný pohled na založení obecné pedagogiky a pedagogiky jako vědy u F. Krejčího, O. Kádnera, O. Chlupa, V. Příhody a J. Hendricha.

Klíčová slova: obecná pedagogika, česká meziválečná diskuse, pozitivismus, pozitivistická pedagogika, František Krejčí, Otokar Chlup, Otokar Kádner, Josef Hendrich, Václav Příhoda.

A Definition of General Pedagogy in the Interwar Pedagogical Discussion in Czechoslovakia

Abstract

The article reconstructs the development of a scientific sub-discipline of general pedagogy in the Czech interwar pedagogical discussion. The so called controversy over

the concept of pedagogy – the issue of the concept of pedagogy as natural science, empirical, quantitative or normative science is analyzed here. The positivist tradition is reflected more deeply in the Czech pedagogical discussion, which stands in contrast to the German pedagogical tradition in the Czech lands of the monarchy and the interwar Czechoslovakia. The study defines a different view of the establishment of general pedagogy and pedagogy as a science by F. Krejčí, O. Kádner, O. Chlup, V. Příhoda and J. Hendrich.

Key words: General pedagogy, Czech interwar discussion, positivism, positivist pedagogy, František Krejčí, Otokar Chlup, Otokar Kádner, Josef Hendrich, Václav Příhoda.

Úvod

Vymezení obecné pedagogiky – jejích hlavních témat, myšlenkových okruhů – v české meziválečné diskuzi úzce souvisí s otázkou teorie výchovy (Kasper, 2012a a Kasper, 2014). Analýza obecně pedagogické diskuse v daném meziválečném období na výzkum meziválečné teorie výchovy navazuje, prohlubuje jej a ukazuje jasněji již tak úzké spojitosti mezi teorií výchovy a obecnou pedagogikou v daném období. Přitom v popředí analýzy stojí otázka, jež určovala strukturu i dynamiku daného diskursu a obecně pedagogické či pedagogicko-teoretické diskuse daného období. Jedná se především o pojetí pedagogiky jako vědy přírodní, vytvářející poznání kvantitativními přístupy či jako vědy duchovnědné.

1 Spor o pojetí pedagogiky jako vědy

Dané téma bylo intenzivním bodem „sváru“ mezi českými pedagogy, který přerostl až v tzv. spor o pojetí pedagogiky jako vědy. Pokud bychom tento spor chtěli personifikovat či nějakým způsobem zjednodušeně vymežit – jednalo by se do jisté míry o spor tzv. O. Chlupa (J. Uhra) a V. Příhody (S. Vrány). Ukazuje se, že spor O. Chlupa a V. Příhody nebyl ani tak sporem o pojetí školské meziválečné reformy, to se jeví jako sekundární téma. Primárně byl střet Chlupa s Příhodou dán jejich rozdílným nazíráním na pojetí pedagogiky jako vědy. To bylo hlavním motivem jejich nepochopení v pozdních třicátých letech 20. století. Pokud bychom naopak nechtěli danou otázku zatěžovat až osobními spory významných postav meziválečné pedagogiky, mohli bychom připomenout velmi podstatnou a inspirující analýzu dané problematiky pocházející od profesora Josefa Hendricha (1888 – 1950) – *Úvod do obecné pedagogiky*, který byl publikován v Praze v roce 1935. Hendrichův spis velmi jasně a brilantně poukazuje na tehdejší podstatu sporu o pojetí pedagogiky a velmi kultivovaně jej analyzuje a přibližuje čtenáři, aniž

by se nutně přiklonil na jednu či druhou stranu. Navíc se nejednalo o spor, který by vykristalizoval až mezi Chlupovým a Příhodovým křídlem. Naopak se tato otázka jeví jako kontinuální výsledek teoreticko-pedagogické či obecně pedagogické diskuse první třetiny 20. století. Konkrétně mám na mysli spor o pojetí pedagogické vědy, kdy na jedné straně shledáváme pojetí pedagogiky jako vědy odchované pozitivistickými přístupy dané F. Krejčím či O. Kádnerem a podpořené vlivem tzv. experimentální pedagogiky a na druhé straně se rysuje pojetí pedagogiky jako vědy duchovědné. „Charakterizovaná školská reforma se od počátku rodila na pozadí sporu o pojetí pedagogiky. Jeho podstatou byl poměr filozofie a pedagogiky, přesněji řešení problému, zda je pedagogika věda filozofická, rozuměj závislá na filozofii, nebo tzv. vědecká, tj. na filozofii nezávislá. (...) Nešlo ve skutečnosti o nic jiného než o duchovědnou nebo empirickou orientaci pedagogiky“ (Váňová, 1995, s. 16).

Spor o založení pedagogiky a směřování obecně pedagogické diskuse v meziválečném období tedy nemůžeme rekonstruovat pouze na klasickém výčtu děl Kádnerových či dále Drtinových a později Chlupových, Uhrových, Hendrichových či Příhodových. Plasticitu a dynamiku diskursu, který byl charakteristický pro střetávání tzv. kvantitativní a duchovědné pedagogiky, musíme doložit i rekonstrukcí specifík české obecně pedagogické teorie. „Česká pedagogika mezi dvěma světovými válkami převážně kriticky přijímá podněty z Evropy západní i východní i z USA a se zřetelem k dosavadní tradici před první světovou válkou je zpracovává jen s dílčími simplifikacemi a jednostrannostmi, mezi nimiž má i Příhoda a ideologie reformních škol místo, jehož pozitivita nebyla dosud všestranně zhodnocena. Specifičnost vývoje, která je určována Drtinou a jeho filozofickým přístupem na straně jedné a Čádou a jeho pedopsychologickým a experimentálním přístupem na straně druhé nese v díle Chlupa a Uhra své ovoce“ (Cach, 1996, s. 85).

To, jaké otázky si kladla česká obecně pedagogická diskuse v meziválečném období, jakými způsoby na ně bylo odpovídáno, na co se diskuse naopak neptala a jakým přístupům se vyhýbala, jsou důležité mezníky ohraničující pohled na analýzu meziválečné obecně pedagogické problematiky. Můžeme při tom samozřejmě využít i přístup komparativní a srovnat východiska české pedagogické diskuse se základními přístupy francouzskými či anglosaskými nebo německými respektive rakouskými, či ruskými respektive sovětskými. Domnívám se však, že postačí, pokud srovnáme strukturu a dynamiku obecně pedagogické diskuse u českých a německých autorů žijících v Československu. Právě na tomto vzorku, který by si neměl být z hlediska tradice vědeckého jazyka a zvolených přístupů cizí, se ukazuje, že pojetí pedagogické vědy bylo v obou táborech značně rozdílné (Kasper, 2003 a Kasper, 2010). Zatímco němečtí pedagogové působící jak na Německé pražské univerzitě, tak i na soukromé, později státní Německé pedagogické akademii v Praze čerpali teoretické postuláty z německé pedagogické diskuse (srov. Kasper, 2007a a Kasper, 2013), čeští zástupci pedagogické vědy se jim vzdalovali, když se vyznačovali přinejmenším odstupem od spekulativních,

často ve filozofických systémech zahalených pedagogických teoriích. Můžeme říci, že reprezentativní zástupci české pedagogické diskuse odrostli především na pozitivistických přístupech a zejména na tezi, že pedagogika jako věda se má zabývat fakty, které je schopna pozitivně vyzkoumat nikoli spekulativně předpokládat či dedukovat. Jednoduchá rešerše česky psané meziválečné pedagogické literatury přinese značné množství studií hledajících empirickou cestou odpověď na otázky spojené s životem dítěte, naopak německá diskuse byla v českých zemích v zajetí tzv. společensko-kritické a reformně pedagogické diskuse, která konstruovala kategorie mládí a mládeže spekulativně (odvolávajíc se na pojmy mládí pěstované mimo jiné i v různých směrech meziválečného německého mládežnického hnutí) (srov. Kasper, 2005 a Kasper, 2006). Kategorie mládeže byla v německé diskusi nahlížena jako specificky německý fenomén (srov. Kasper, 2007b), jako německá kulturní záležitost, zatímco čeští autoři se snažili rozvíjet vědecké přístupy, které by odpovídaly vědecky uznávaným kritériím. Přestože německá pedagogická univerzitní věda patří k zakladatelským školám experimentální pedagogiky, nepodařilo se nakonec tento pohled na reflexi pedagogických skutečností prosadit jako dominantní. Naopak velmi brzy síla tohoto přístupu vyhasíná a na významu získávají nejrůznější spekulativní či normativní přístupy, což do jisté míry „předurčilo“ tzv. specifickou třetí cestu německé meziválečné pedagogiky (srov. Oelkers, 1989).

Vrátíme-li se k reflexi české meziválečné diskuse, nelze říci, že by nedala prostor normativně založeným přístupům v pedagogice jako vědě a podporovala by výhradně kvantitativní přístupy. Situace byla složitější. V české meziválečné pedagogice neztratily pozitivisticky orientované přístupy na síle a nedošlo k onomu oslabení empiricky či experimentálně založenému pedagogickému výzkumu (srov. Kasper, 2012b). Na druhé straně však lze najít dostatek studií analyzujících slabiny kvantitativních přístupů v pedagogice a na „datech založeného pedagogického výzkumu“. Jestliže na počátku 20. století pozitivistické přístupy napomohly k „ospravedlnění“ pedagogiky jako vědy, k jejímu vědeckému založení, potom v meziválečném období již většina autorů nepochybuje o vědeckosti pedagogiky a nesnaží se hledat důkazy podporující tvrzení, že pedagogika není uměním, ani není pouhým „návodem“ k praktikujícímu pedagogickému jednání, nýbrž je svébytnou vědou s jasně vymezeným předmětem a metodologickou ukotveností. Spor se tedy nevedl o vědeckost pedagogiky, ale o metodologické přístupy zajišťující pedagogické poznání. Jednalo se tedy o spor o pojetí pedagogiky jako vědy či o spor o založení obecné pedagogiky. Tak jako v teorii výchovy nebyla hledána jedna teorie zakládající předmět teorie výchovy, tak i v obecné pedagogice byly analyzovány různé přístupy k předmětu pedagogické vědy a různé metodologické pohledy na možná zkoumání vymezených pedagogických otázek.

Shrňme-li předchozí pohled na postavení a vymezení obecné pedagogiky v meziválečném období v Československu, je zřejmé, že zatímco v sedmdesátých letech 19. století byla jak česká, tak i německá pedagogika v českých zemích pod silným vlivem učení Johanna Friedricha Herbartu či jeho žáků, v osmdesátých a devadesátých letech

vidíme v české pedagogice založení nové tradice vycházející z pozitivisticky orientované pedagogiky. Zatímco německá pedagogika v českých zemích byla nadále herbartovsky zaměřená a pod vlivem Oty Willmanna i katolicky orientována, vydala se česká pedagogická škola pozitivistickým směrem. Za touto skutečností zřejmě stojí i snaha českých pedagogů vymanit se z vlivu rakouské a německé pedagogiky, ale i větší otevřenost moderním vědeckým proudům.

2 Pozitivismus a pedagogika v české pedagogické diskusi

Výsledky pozitivisticky zaměřené pedagogiky na sebe nenechaly dlouho čekat. Český pedagogický výzkum se zaměřil na exaktní pohled na dítě i vzdělávání. Překládána byla díla klasiků světového pozitivismu – zejména Herberta Spencera (1820–1903). Velkým vyznavačem jeho díla byl, jak známo, moravský agilní učitel Josef Úlehla (1852–1933), který v roce 1879 přeložil Spencerův spis *Dané pravdy mravoučné*, později *Výchova rozumová, mravní a tělesná*. Český čtenář odborné pedagogické literatury tak mohl nasávat myšlenky pozitivistické vědy jak přímo od otců pedagogického pozitivismu, tak i od významných představitelů českého pedagogického a psychologického myšlení – především od Františka Krejčího (1858–1934). V jeho zásadním spise *Positivism a výchova* z roku 1906, je zřejmé, jaký dopad má pozitivistické myšlení na formulaci cíle, předmětu pedagogiky, ale i na praktické výchovatelské jednání. Krejčí je přesvědčen, že reformní pedagogické snahy, o kterých byla na počátku 20. století vedena čilá diskuse, se musí opírat právě o „novou“ filozofii – o pozitivismus, respektive jsou jeho důsledkem.

K pozitivismu Krejčí uvádí: „Positivism je filosofování, které chce všechny záhady, jichž rozřešení je třeba k celkovému, jednotnému názoru na svět, řešiti vědecky, totiž tou cestou, kterou dobírají se svých výtěžků vědy. Positivism volí tuto cestu z přesvědčení, že vědecká cesta jediná, na které se člověk dodělati může pravdy, tj. myšlenek, o nichž nelze nikomu pochybovati, aspoň do té míry, do které vůbec člověk má schopnost poznati pravdu.“ (Krejčí, 1906, s. 6).

Krejčí dále poukazuje, že cílem positivismu je mimo jiné dobrat se poznání, respektive pravdivého poznání, které nikdo a nic nebude moci zpochybnit – bude se jednat o pozitivní pravdy. Za tímto účelem hledá objektivní měřítko poznání, které nikdo a nic nesmí zpochybňovat. V tomto světle je pak zřejmé, že pozitivismus musel odmítat veškeré poznání, které není zcela objektivní, které vychází z intuice, nepodložené a nereflektované zkušenosti – poznání metafyzické týkající se posledních otázek o Bohu, podstatě světa a člověka apod. „Positivistický filosof, jemuž běží o sestrojení názoru světového, chtěje postupovati touž cestou, musí akceptovati také všechny důsledky, které plynou se stanoviska vědeckého postupu. Musí: Předně uvědomiti si, že vědění nepochybné (= poznání) jest možné pouze o smyslové skutečnosti, a že absolutno tj. to, co kryje se za světem jevů, za světem, jak je nám přístupný skrze smysly,

a za nitrem naším, jak o něm víme bezprostředně, že to, co tvoří vlastní podklad jevů a podstatu naší sebevědomé bytosti – že to všechno absolutno, čili transcendentno, nadmyslně jest poznání našemu nedostupno. Za druhé musí si uvědomiti, že zárukou vědění nepochybného jest důkaz opírající se o zkušenost, že tudíž jediným pramenem poznání jest rozum. Následkem toho musí za třetí odmítnouti všechno, co se nedá v tomto smyslu dostatečně dokázati, a jeli přece nucen tvořiti domněnky, musí prohlásiti za nezbytný požadavek, aby neodporovaly tomu, co je vědecky zjištěno, a nepřipustiti takové, které zakládají se na jiném principu poznávacím než rozumovém.“ (Krejčí, 1906, s. 10) Jak Krejčí dodává, pozitivistovi neposlouží v poznání princip víry a bude to právě otázka náboženské výchovy, náboženství jako předmětu a vůbec konfesijní školy, proti které se v daném spise Krejčí hlasitě vysloví: „Víra je vědění z druhé ruky, předpokládá auktoritu, která ví to, o čem sám se nemohu přesvědčiti na vlastní oči – věří se tam, kde není vědění.“ (Krejčí, 1906, s. 10) Na otázky sahající za smyslovou zkušenost a poznatelné rozumem se dle Krejčího nemá cenu ptát – pozitivista nemá chtít více, než může poznat. V tomto smyslu Krejčí uzavírá: „Důsledky z pozitivistického stanoviska, jak bylo v předchozím vylíčeno, pro pedagogiku lze shrnouti v jeden obecný požadavek: pedagogika budiž vědou, ovšem vědou ve smyslu pozitivistickém; tj. zakládej se na empirii a budiž úplně neodvislá od náboženství a filosofie (recte metafysiky, jakožto soustavy hypotéz o transcendentnu)“ (Krejčí, 1906, s. 21). Z tohoto důvodu nemá být cíl výchovy stanoven nábožensky a filosoficky, ale pouze vědecky. Zákony výchovy jsou dle Krejčího shodné pro žida i katolíka, ale i pro ateistu. Pedagogika tedy nemá být „znavena“ cíle výchovy, ale ten má být vědecky podložen, má být pozitivistický. Jedná se právě o pozitivní etiku, která má vědecky nahlédnout mravnostní vývoj lidstva a na tomto základě pak založit i cíl výchovy.

3 Pozitivní etika nebo normativní pedagogika?

Můžeme se ptát, pokud ztrácí význam otázka víry, pokud člověk nemá hloubat nad nepoznatelnými metafyzickými otázkami, zdali nebude otřesena morálka a jednání člověka, kterému víra znamená přeci jen i jistou korekci jednání. Krejčí je si toho vědom, ale ukazuje, že i etika musí být založena na vědeckém základě, na pozitivistickém přístupu. Jednání člověka se musí řídit normami a pravidly, které budou vědecky podloženy, nikoli tradovány společností bez ohledu na jejich vědeckou pravdivost. Krejčí byl přesvědčen, že věda má nahlédnout i mravní vývoj a otázka norem jednání má být potom vědeckou záležitostí: „Ethika na vědeckém základě jest možná. Neboť mravnost není nic hotového, stálého, mravnost se vyvíjí a mravní vývoj nemůžeme ve zkušenosti pozorovati a tak učiniti předmětem vědeckého zkoumání. Hledíme vývoj ten poznati, pochopiti jeho zákonnost, určití vznik mravnosti, ze zákonosti její stanoviti cíl mravního vývoje a tak určití ideál, k němuž má lidstvo jednáním svým směřovati“ (Krejčí, 1906, s. 15). Krejčí

k tomu sděluje, že jediným spolehlivým kritériem mravního jednání je pravidelnost: „Jen tam, kde člověk v podobných situacích jedná podobně, možno předpokládati, že jedná zásadně a že má nějaké ponětí o dobrém, že má ponětí o tom, jak má jednat. Kde není nějaké pravidelnosti v jednání, tam není mravnosti, tam je bezzásadovost, mravní nepřičetnost“ (Krejčí, 1906, s. 25). Krejčí přitom poukazuje, že pravidelnost v jednání je na jedné straně dána jeho snahou vyhnout se nelibému a dosáhnout člověku libému. Tedy „počátkem mravnosti je v pudu sebezáchovy“ (Krejčí, 1906, s. 25). To by ovšem vedlo k hrubému egoismu člověka, jednání by se vždy řídilo užitekem pro někoho. Člověk však životem zjišťuje, že není šťasten tehdy, pokud je uspokojen jen on sám, ale pokud jsou šťastní i ti okolo něj – tedy ideál mravního života je na posledním stupni ideálem humanity.

Vrátíme-li se k důrazu Krejčího na pravidelnost jednání, nepřekvapí nás ani jeho popírání svobodné vůle, kterou naopak shledává jako vůli podrobenou determinaci jednání okolními vlivy: „Tudíž s tohoto hlediska o nějaké svobodě vůle, kterou by se jednání vymykalo zákonnosti všesvětové, kde by člověk byl sám sobě příčinou svého jednání, kde by činy rodily se a vznikaly v nitru člověka neodvisle od světa vnějšího – o takové svobodě nelze mluvit.“ Vše se tedy dle Krejčího děje nutně (Krejčí, 1906, s. 52). Tyto vlivy určují naše jednání. Pokud toto si člověk uvědomí a je si vědom, jaké vlivy jej určují, pak je svobodný a pak bude jeho jednání i mravné, pokud se bude řídit patřičnými determinacemi a ne jinými. Chovance máme navyknout na mravné jednání. K tomu nám dopomáhá vědecká etika na pozitivním základě, experimentální psychologie, ale zejména autorita školy a samotného učitele. Ty podporují, aby jisté jednání bylo akceptováno a stalo se zvykem v jednání dítěte-žáka.

Je zřejmé, že pozitivistické založení pedagogické vědy na jedné straně zásadně ovlivnilo metodologické přístupy zkoumání předmětu pedagogiky a otevřelo cestu kvantitativním přístupům, jež po světové válce v české pedagogice získaly stoupence, na druhé straně se ukazuje, že ambice pozitivistů, minimálně Krejčího, byly vyšší než přestovat „čistou vědu“. Vědecká, tedy pozitivistická pedagogika byla dle Krejčího rovněž schopna stanovit na vědeckém základě ideály mravního života. Otázka smyslu života a normativní stránka pedagogického jednání se u Krejčího nedostaly mimo prostor pedagogického uvažování. Jinak tomu však bylo v meziválečné obecně pedagogické diskusi. Ta naopak staví do protikladu vědecké pojetí pedagogiky jako vědy přírodní a kvantitativní, v jehož rámci nemůže být otázka stanovování „správných“ hodnot a norem jednání součástí vědecké pedagogické práce a proti tomu pojetí pedagogiky jako vědy duchovědné, která má mimo jiné napomoci vymezení ideálů.

V jistém ohledu nacházíme tuto dualitu již v porovnání Kádnerových *Základů obecné pedagogiky* a Chlupovy *Pedagogiky*. Přestože oba autoři shledávají otázku cíle výchovy jako stěžejní pro obecně pedagogickou diskusi, přihlásí se Kádner k nemožnosti stanovit jeden cíl výchovy či univerzálně platný, zatímco Chlup hledá syntetický ideál. „Shrneme-li a porovnáme-li přístup Chlupa a Kádnera, pak se ukazuje, že za dvěma

základními díly teorie pedagogiky v meziválečném období stojí dvě odlišná pojetí pedagogiky jako vědy – zejména různá vymezení jejího předmětu. Zatímco pro Kádnera je úkolem teorie pedagogiky analyzovat teoretické přístupy a koncepce stojící za různými vymezeními předmětu výchovy, pak u Chlupa se jedná mnohem výrazněji o hodnotící přístup, kdy pedagogika je povinovávána hledáním a vymezením syntetického ideálu. Analytický a axiomatický přístup je zde u autorů zřejmý“ (Kasper, 2014, s. 43).

Ještě výrazněji je spor o pojetí pedagogiky jako vědy v obecné rovině zřejmý v Hendrichově spisu *Úvod do obecné pedagogiky* (1935): „Otázka, je-li pedagogika vědou, nemá v této formulaci smyslu. Záleží zcela na tom, jak si vědu definujeme. Byl by to spíše spor o slova. Smysl má jen otázka, jakou vědou jest pedagogika“ (Hendrich 1935, s. 10). Hendrich pedagogiku tematizuje jako pedagogickou vědu empirickou či induktivní, kvantitativní nebo experimentální a pedagogiku filosofickou či náboženskou. Hendrich respektuje význam empiricky a kvantitativně orientované pedagogiky, „přitom upozorňuje na její meze: „ve sféře kultury není oprávněno tázati se jen, co jest, nýbrž i co by mělo býti. (...) Také se nám tu otvírá problém smyslu různých jevů, například po smyslu mravnosti, a konec konců otázka, jaký má náš život a celý svět vůbec smysl. V oboru kultury nám nepostačuje jen výklad kausální, nemůžeme se obejít bez výkladu lidského jednání jeho účelem“ (Hendrich 1935, s. 12).

Domnívá se, že by bylo velmi nebezpečné chápat pedagogiku psouze jako vědu přírodní, kde vládne zjišťování skutečnosti, empirie, kde je cílem „zjistiti a popsati skutečnosti, které se v přírodním dění jeví, zjistiti a formulovati zákony, které v přírodním dění platí“ (Hendrich 1935, s. 12).

Ještě ostřeji je daná dualita dvou základních přístupů v pedagogickém uvažování a poznávání zřejmá u Příhody, který se až vyhraněně hlásí k empirické pedagogice, když konstatuje, že „pedagogika je tedy vědou o změnách v živočišném chování“ (Příhoda 1939, s. 3). Celkově můžeme říci, že „Příhodův spis vychází z behavioristického pojetí, kdy se na pedagogiku a její teorii hledí jako na vědu o změnách v chování. Tyto změny jsou navíc v Příhodově pojetí kvantitativního rázu – jsou uchopitelné, změřitelné, vyčíslitelné“ (Kasper 2014, s. 45). Pro Příhodu je pedagogika vědou o modifikacích – změnách chování, když uvádí: „Nová psychologie a pedagogika zahrnuje psychické a sociální jevy každého organismu v pojem chování. Tento termín označuje v podstatě přizpůsobení organismu vnějším činitelům, které jest znázorněno poměrem reakce živočicha k přírodní nebo společenské situaci. Formule S-R ukázala se velmi plodná, neboť nám může abstraktně znázorniti celou komplikovanost psychologických jevů. Umožňuje nám také, abychom analyzovali psychické jevy nikoli izolovaně, nýbrž jako jednoduché akty. Teorie, které se zakládají na pojmu chování, byly kritizovány jako příliš mechanické a úzce biologické. Nicméně moderní psychologie a sociologie se neobejde bez tohoto pojmu chování při výkladě svých jevů. V tomto smyslu jest výchova změnou v chování. Každý výchovný akt nějakým způsobem modifikuje živočichovo chování. Výchova není tedy problém úzce lidský, nýbrž se týká celé stupnice živých bytostí. H. Jennings ukázal svými

experimenty konanými po 7 let v laboratoři, že lze měnit chování i jednobuněčných organismů. Podal tedy důkaz, že i vířníci, nálevníci a jiné druhy protozoí i nejnižších metazoí lze podrobiti výchovnému působení. To znamená vyvolat v jejich organismu změnu chování. Čím vyšší je organismus, tím lze chování živočicha měnit snáze tj. rychleji a s menším vynaložením energie“ (Příhoda 1939, s. 3–4).

Závěr

Mohli bychom podat dlouhý výčet odborných reakcí na Příhodovo vymezení předmětu pedagogiky, na jeho vymezení obecně pedagogické diskuse. Mohli bychom upozorňovat na úskalí racionalizačního modelu přeneseného ze společensko-výrobní sféry do oblasti pedagogického myšlení a konečně bychom mohli sledovat změny v kladebných základních obecně pedagogických otázkách v souvislosti s rychlým a aktivním rozvíjením kvantitativních přístupů v pedagogice. To ale není úkolem tohoto příspěvku. Jako podstatnější se ukazuje zdůraznění problematiky sporu o založení pedagogiky jako jednoho z centrálních témat obecně pedagogické diskuse v meziválečném období.

Literatura

- CACH, J. (1996). *Výchova a vzdělávání v českých dějinách. Díl 6, 2. Pedagogika a vědy jí blízké v Československu 1918 až 1938*. Praha: Karolinum.
- DRTINA, F. (1930). *Ideály výchovy*. Praha: Jan Laichter.
- HENDRICH, J. (1935). *Úvod do obecné pedagogiky*. Praha: Ústřední spolek československých profesorů v Praze.
- CHLUP, O. (1933). *Pedagogika*. Brno: nákladem Společnosti „nových škol“.
- CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. (1938–1940). *Pedagogická encyklopedie. I.–III. díl*. Praha: Novina.
- KÁDNER, O. (1925). *Základy obecné pedagogiky*. I. díl. Praha: Česká grafická unie, 1925.
- KÁDNER, O. (1925). *Základy obecné pedagogiky*. II. díl. Praha: Česká grafická unie, 1925.
- KÁDNER, O. (1926). *Základy obecné pedagogiky*. III. díl. Praha: Česká grafická unie, 1926.
- KASPER, T. (2003). Německý pedagogický seminář v Praze v letech 1876–1945. *Pedagogika*. LIII, 4.
- KASPER, T. (2005). Sudetoněmecké hnutí mládeže a národně politická výchova v letech 1918–1933. *Pedagogika*. LV, 3.
- KASPER, T. (2006). Erziehung zur sudetendeutschen Einheit – ein politisches Instrument der sudetendeutschen Jugendbewegung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*. 2006, 1.
- KASPER, T. (2007a). *Výchova či politika: Úskalí německého reformně pedagogického hnutí v ČR 1918–1933*. Praha: Karolinum.
- KASPER, T. (2007b). Das „Völkische“ – Ende der Aufklärung oder Anfang der Ideologie? In KURBACHER, F., NOVOTNÝ, K., WENDT, K. *Aufklärung durch Erinnerung*. Würzburg: Königshausen-Neumann Verlag.
- KASPER, T. (2010). Die deutsche und tschechische Pädagogik in Prag. In HÖHNE, S., UDOLPH, L. *Deutsche – Tschechen – Böhmen: Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

- KASPER, T. (2012a). Teorie výchovy a její postavení v Pedagogickém semináři FF UK v Praze v meziválečném období. *Pedagogika*, LXII, 4.
- KASPER, T. (2012b). Pedagogické myšlení moderny. In KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A. (Eds.) *Európske pedagogické myslenie*. Trnava: Typi Universitatis Trnaviensis a Veda Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- KASPER, T. (2013). Deutsche reformpädagogische Vereine in der Tschechoslowakei 1918 bis 1933 als ein Beispiel der pädagogischen Vernetzung. In GRUNDER, H. U., HOFFMANN-OCON, A. METZ, P. *Netzwerke in bildungshistorischer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KASPER, T. (2014). Teorie výchovy v české meziválečné pedagogické diskusi. In JEDLIČKA, R. (Ed.) *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum.
- KREJČÍ, F. (1906). *Positivism a výchova*. Praha: Dědictví Komenského.
- OELKERS, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Juventa Verlag.
- PŘÍHODA, V. (1939). *Theorie výchovy*. Tábor: ŠVSP.
- VÁŇOVÁ, R. (1995). *Československé školství ve třicátých letech (příhodovská reforma)*. Praha: PedF UK.

Kontakt:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Studentská 1402/2, 46117 Liberec
e-mail: tomas.kasper@tul.cz