

VÝKONNOST A ŠKOLSTVÍ

Václav Příhoda, Ph. Dr.

Srovnáme-li hospodářský, společenský a kulturní život starosty města Chicaga se životem pohlavára kmene Zulukafrů, u nichž předpokládáme stejné společenské i rozumové nadání, uvědomíme si názorně význam výchovy. Výchova jest obecně změna v chování. Tato změna jest působena věcnými i osobními vlivy prostředí, ve kterém žijeme. Vychovává nás způsob stravování, způsob bydlení, celková povaha prostředí městského či venkovského, továrního, polního či obchodního nebo úředního, vychovává nás rodina, ulice, kavárna, hostinec, vychovávají nás knihy, noviny a časopisy, státní zákony, policejní předpisy, soudní autorita, politický život, církevní a náboženské úkony, sdružení a spolky, krátce působí na nás všechny složky přírodního a společenského prostředí, k němuž nějak reagujeme. Ze všech činitelů, které takto člověka civilisují a kultivují, jest škola nikoli nejpůsobivější, avšak nejsoustavnější vychovatel.

Ve škole jest především působení na člověka promyšlené a úmyslné. Několikatisíciletá tradice vytvořila již školní ovzduší, ve kterém se všecek život zhušťuje, neponechává se nahodilosti a tápání, metodě pokusu a chyby, nýbrž s vědomím cíle jest podřízen také vědomí prostředků. Základním nástrojům kulturního přijímání i rozdávání (jazyku, čtení, psaní) i kvantitativního poznání světa (počtům) učí se metodami co nejracionalnějšími, jak je zná přítomná doba. Jakmile děti ovládnou tyto nástroje, projevuje se snaha učiniti ze školy zrcadlo, ve kterém se obráží příroda i společnost. Zkušenosti se vzbírají a lisují, aby se vtěsnil do školních let celý prostor vesmíru a celá věčnost.

Lze racionalisovati kulturu? Lze uplatniti v kultuře zlaté pravidlo výkonnosti: způsobiti, aby byl produkt úměrný vynaložené energii, času, materiálu a nákladu, aby se vyloučila z pracovního pochodu všecka nahodilost a všecko plýtvání?

TYP ŠKOLY	OBEČNÁ ŠKOLA	STŘEDNÍ ŠKOLA	VYSOKÁ ŠKOLA									
DNEŠNÍ STAV	OBEČNÁ ŠKOLA	<table border="1"> <tr><td>GYMNASIUM</td></tr> <tr><td>REÁLNÉ GYMNASIUM</td></tr> <tr><td>REÁLKA</td></tr> <tr><td>REFORMNÍ REÁLNÉ GYMNASIUM</td></tr> <tr><td>OBEČNÁ MĚŠTŠKOLA</td></tr> <tr><td>POKRAČ.ŠKOLA</td></tr> <tr><td>TYPY ODBORNÝCH ŠKOL</td></tr> </table>	GYMNASIUM	REÁLNÉ GYMNASIUM	REÁLKA	REFORMNÍ REÁLNÉ GYMNASIUM	OBEČNÁ MĚŠTŠKOLA	POKRAČ.ŠKOLA	TYPY ODBORNÝCH ŠKOL	<table border="1"> <tr><td>UNIVERSITA</td></tr> <tr><td>TECHNIKA</td></tr> </table>	UNIVERSITA	TECHNIKA
GYMNASIUM												
REÁLNÉ GYMNASIUM												
REÁLKA												
REFORMNÍ REÁLNÉ GYMNASIUM												
OBEČNÁ MĚŠTŠKOLA												
POKRAČ.ŠKOLA												
TYPY ODBORNÝCH ŠKOL												
UNIVERSITA												
TECHNIKA												
JEDNOTNÁ ŠKOLA BUDOUCNOSTI	ŠKOLA I. STUPNĚ	ŠKOLA II. STUPNĚ	ŠKOLA III. STUPNĚ	JEDNOTNÁ VYSOKÁ ŠKOLA								

Obr. 1. Schematické znázornění dnešní neracionální školské organisace a typ jednotné školy.

Kultura vytváří hodnoty, neurčené časem a prostorem. Není lhostejno, maloval-li Leonardo da Vinci „Jocondu“ po pět let a Rembrandt „Hlavu rabbiho“ za jediné odpoledne? Tyto hodnoty jsou nevažitelné a neměřitelné: Není „Babička“ Boženy Němcové větší nežli celá knihovna modních románků?

Napoleon, který objednával do svých paláců obrazy na metry, je příkladem muže, který nerozuměl uměleckým hodnotám. Kulturní hodnoty nelze měřit podle plochy nebo podle časoměru. Nicméně existuje také míra pro hodnoty, která měří hodnoty opět hodnotami, tvoříc tak pochod hodnocení. Také hodnoty pravdy, dobra a krásy mají stupně: Ticiánův „Lorenzo de Medici“ je větší nežli Suchardův Palacký, Heineova Markytánka nežli Rubešův „Já jsem Čech — a kdo je víc“, Smetanova „Libuše“ je krásnější nežli Kovařovicovi „Psohlavec“. I kulturní výkony lze tedy měřit, byť i srovnáním s jinými hodnotami. „Všecko, co existuje, existuje v nějakém množství“ (*E. L. Thorndike*).

Racionalisace kultury jest tedy možná, avšak nikoli přímou organizací kulturních hodnot, nýbrž podmínek, které hodnoty zvyšují. Organizace obrazáren, knihoven, laboratoří, museí, vybavení kulturního pracovníka volným časem, klidem a hospodářskou bezstarostností, náležitý výcvik odborný pro tvoření kulturních hodnot, správné pracovní metody jsou vesměs podmínky, které spoří energii, časem, materiálem i nákladem tvůrčího pochodu.*)

Lze mluvit o výkonnosti ve školství? Škola jest kulturní institucí, ve které lidé pro svůj úkol speciálně připravení mají měnit chování svých žáků. Každý pokyn, každý ideál, příklad, každá jednotlivá znalost působí, že člověk poněkud jinak jedná v dalších životních a kulturních situacích. Kulturní hodnoty ve škole však nejsou cílem, škola je netvoří, nýbrž jsou prostředkem osobního obohacení kulturního u každého jedince. Žák hodnoty přijímá a seznamuje se s nimi, učí se metodám, kterými lze hodnoty přejímat a rozmnožovati, ale všechny ty pochody jsou učebné a výchovné. Hodnoty, které žák tvoří, mají význam pro jeho osobní vývoj, jsou pomíjející, vázané na čas a místo daleko více nežli kulturní hodnoty těch, kteří se již stali mistry.

Ve škole mají energie a čas význam velmi značný. Těmito svými vlastnostmi se škola velmi přibližuje světu práce. Poněvadž jest školní čas vyměřen, je nutno jím šetřit. Škola ve své podstatě žádá náležitého plánování, aby se chránila časového plýtvání, jak dokazoval opětovně již *J. A. Komenský* (v XIII. kapitole „Didaktiky“ a jinde). Těžká škola, ve které se žák má učit věcem, kterým nerozumí a pamatovati si tisíce faktů, které nemají pro něho ani pro společnost významu, plýtvá žakovou energií. Jen škola, ve které žák všemu rozumí, byť pracoval plný školní čas, jest nejen snadná, nýbrž i výkonná.

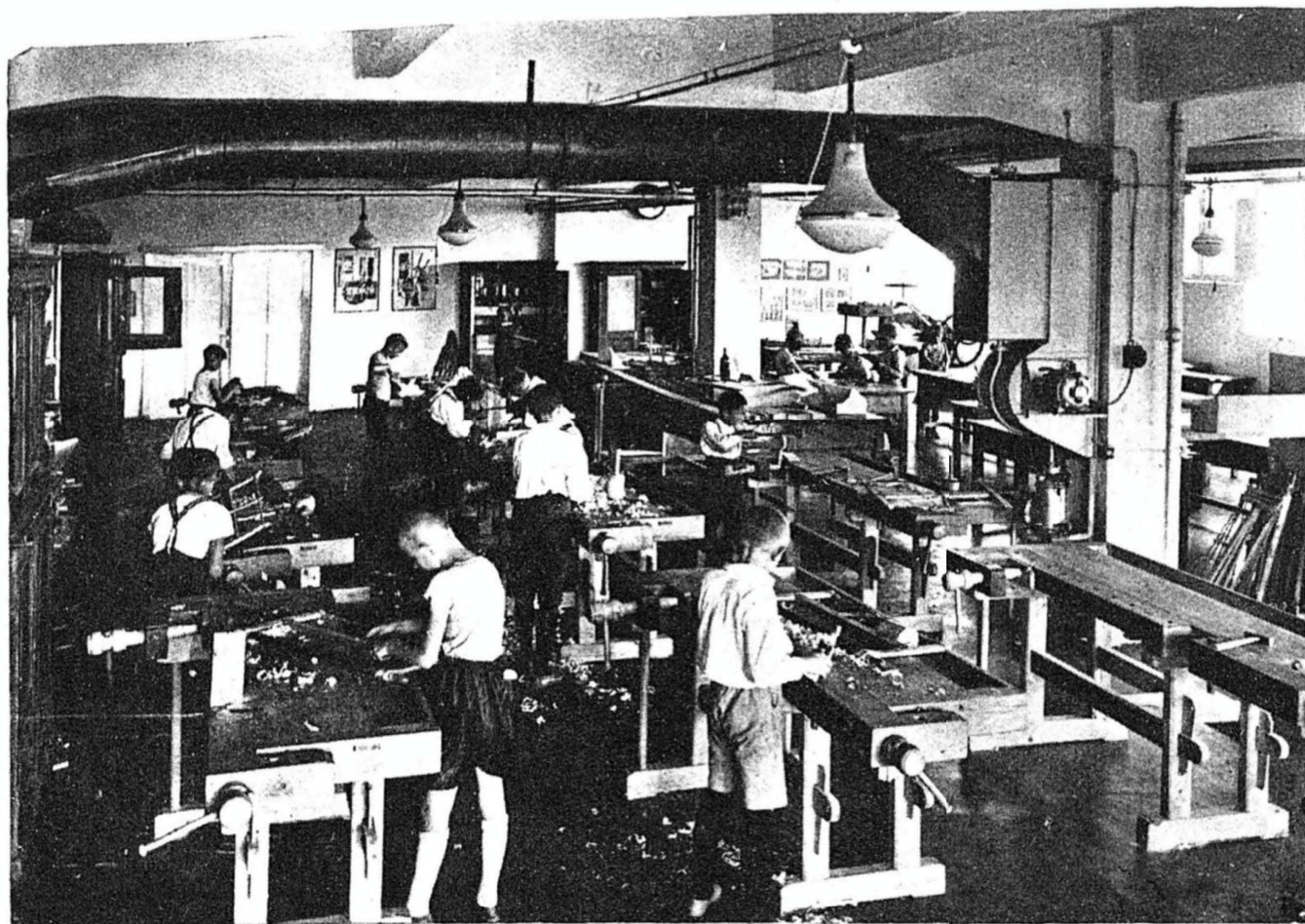
Škola pro žáka těžká, která mu předkládá obtížnější a větší úkol, nežli může splnit, prodlužuje nutně pro něho dobu školní docházky. Ve škole, jež se nepřizpůsobuje rozdílné inteligenci žactva, dochází pak k propadání jakožto organizační nevýkonnosti. Podobně není výkonná škola, která nemá prostředků výběru žactva lidskými metodami se zřetelem ke štěstí svých žáků.

Také ve výchově mravní lze mluvit o výkonnosti, při čemž jest uvážiti poměr výchovné energie a výchovné doby k výsledkům, jichž bylo dosaženo.

Posléze se projevuje výkonnost v učitelově práci. Učitel přetížený počtem žactva, nedostatečně hospodářsky opatřený, pracující příliš intensivně po nadměrnou týdenní dobu jest příkladem nevýkonnosti, neboť znervosňuje, nesoustřeďuje se, roztrpčuje se — a nedosahuje pak pracovních výsledků úměrných námaze.

Pojednáme tedy postupně: o výkonnosti 1. organizace školské, 2. o výkonnosti

*) Roku 1932 vyšly u nás dva spisy, které pojednávají o takové racionalisaci kultury: „Technika duševní práce“ od *A. A. Hocha a B. Koutníka* (Praha, Orbis) a „Jak studovat. Racionalisace sebevzdělání“ od *Dr. Jana Hořejšího* (Hradec Králové, nákladem vlastním).



Obr. 2. Komenium (škola II. stupně) ve Zlíně: Pohled do dílen.

vyučování na různých stupních. Přesahuje rámec této informační studie, abychom diskutovali také o výkonnosti školních pomůcek a školního zařízení, o výkonnosti výchovy v užším smyslu a o výkonnosti učitelově.

VÝKONNOST ŠKOLSKÉ ORGANISACE

Školský systém většiny zemí světa nebyl úmyslně plánován, nýbrž vyvíjel se postupně s historickou nahodilostí. Pravidelné školní vzdělání bylo toliko vyšší. Až do třináctého století nebylo téměř rozdílu mezi vzděláním universitním a nynějším středoškolským. Pro dnešní elementární školu byla jen skrovná obdoba v nižším oddělení městských škol latinských. K soustavě trojstupňovité, obsahující školství elementární, střední a vysoké dochází teprve ve století osmnáctém. Teprve ve dvacátém století proniká čtyřstupňovitost školská, kterou naznačíme v dalším pojednání.

Tradiční, historický postup vývoje školské organizace jest po mnohých stránkách předností, neboť zabezpečil pevný vývoj, dopřává možnosti národního rozruznění a místního přizpůsobení. Naopak však trpí osudnými vadami, jež právě vyplývají z nepromyšlené, nahodilé konstrukce školské soustavy, jež se budovala přístavbami a nástavbami, jak si vynucovala doba. Školská soustava stává se příliš složitou, typově se různí, rozbíjí výchovnou jednotu mládeže, roztríšťuje se a ztěžuje přirozený postup mládeže se stupňů nižších na stupně vyšší.

Příkladem neracionální školské organizace jest československé školství.

Nejednotnost vysokých škol. Slovo universita znamená všestrannost. Až na sám prah minulého století skutečně se učilo na universitách všemu lidskému vědění. Pracovní specialisace průmyslového věku vyžadovala ovšem také vysoko-

školského vzdělání v technických oborech. Roku 1806 bylo založeno úsilím profesora *F. Gerstnera* v Praze „Královské české stavovské technické učiliště“, které bylo přičleněno k pražské universitě podobně, jako již dříve stavovská inženýrská škola, vzniklá ze školy fortifikační. Posluchači technického učiliště byli společně imatrikulováni s universitními studenty a poslouchali na filosofické fakultě některé přednášky. Teprve od 8. září 1815 se učiliště úplně oddělilo od university. Toto oddělení jistě mělo za následek nižší úroveň školy.

Toto rozdělení inteligence nebylo prospěšno národnímu vývoji ani po stránce kulturní, ani po stránce racionalisační. Dalším dělením podle národností a podle oborů přibývalo vysokých škol, takže podle statistiky jest jich v samotné Praze osm. Tím jsme dospěli k úplné roztržitosti vysokoškolského vzdělání, která ubírá účastníkům energii, čas i věcné a osobní náklady. V Praze jsou rozptýlené knihovny, v nichž se zbytečně nakupují několikrát táž díla, ale v nichž pak není množství důležitých spisů. Jsou tu rozmanité ústavy a laboratoře, budované pro jednotlivé vysoké školy a jejich oddělení často chudé a nedostatečné, místo aby byl vybudován ústav jeden moderně a dostatečně vybavený. Budovy vysokých škol pražských jsou roztroušeny po celém městě. Posluchači filosofické fakulty, obírající se zeměpisem a dějepisem, cestují mezi Smetanovým náměstím a Albertovem ve vzdálenosti dvou kilometrů. Studentské koleje pak jsou rovněž budovány tak, aby posluchači vysokých škol ztratili co nejvíce času (na Královských Vinohradech, v Dejvicích, v Bubenči).

Při rozumné organisaci mohla by býti v Praze jediná universita, zahrnující v sobě všechny nynější vysoké školy jako oddělení. Tato škola by vytvořila krásné „universitní město“ mezi Karlovým náměstím a Vyšehradem, mezi Sokolskou třídou a Vltavou. Asi uprostřed města věd, „na Hrádku“, by byla administrativní budova s knihovnou o dvaceti poschodích. V universitních zahradách by se vybuďovaly studentské koleje s lázněmi, hřišti a společnými jídelnami. Všechny národnosti a všechny vědecké obory by se denně shromažďovaly ve společných sáních, laboratořích a v téže knihovně s odbornými knihovnami dokonale vypravenými. Tato racionalisace vědecké kultury by dovolila nejen využití plně finančních zdrojů, které jsou dnes často rozplýtvány, nýbrž by byla dalším krokem ke světovosti československého vědeckého snažení, neboť by dala všechny podmínky k práci, jichž dnes v mnohých oborech není.

Roztržitost středního školství. Dvojí linka vysokoškolského vzdělání měla pokračovatele ve dvojí koleji vzdělání středoškolského. Návrh organisace školské z roku 1849, zpracovaný profesory *F. Exnerem* a *H. Bonitzem*, zvýšil dřívější obchodně-řemeslnické školy, připojované k hlavním školám, na ústavy úrovně středoškolské, takže vedle gymnasií vyvíjel se nový druh školství, reálky, jejichž méněcennost byla vyjádřena již menším počtem studijních let, nejprve šest, později sedm, aby se uchovala vláda klasického vzdělání jako jediné cesty k hlubšímu lidství.

Ke konci minulého století dály se rozmanité pokusy překlenouti tento dualism jednak přibližováním gymnasií a reálek v osnově, takže se obě školy konečně rozlišily takřka jen v jazykovém vyučování, jednak tvořením přechodných typů, jež by umožnily přístup absolventů středních škol na všechny vysoké školy. Tímto pochodem postupného dělení střední školy jsme dostoupili k pěti typům střední školy, takže nás snad ještě dalším dělením předstihlo jen Německo.

Jest ovšem přirozeno, že toto dělení způsobuje nadměrné množení škol ve městech. Malá města s 10.000 až 15.000 obyvateli si dovolují luxus dvou až čtyř středních škol — ovšem na účet státu, neboť sama by postačila zaplatit nanejvýš školu jednu. Ve Velké Praze, která má toliko 850.000 obyvatel, jest 34 českých středních škol, sedm německých, jedna francouzská a jedna anglická střední škola. V některých částech Prahy (zejména v Praze II.) jest ze střední školy do



Obr. 3. Pokusná reformní škola I. stupně v Nuslích: Pracovní metody v počtech; individuální práce, 5. školní rok.

jiné vzdálenost — pěti minut (Resslova ulice, Křemencová, Pštrosova, Ječná; Příkopy, Truhlářská ulice). Tato nesoustředěnost stojí mne i tebe, nás všechny ohromné miliony jen proto, že státní správa neumí hospodařit na pravém místě.

Jelikož jest však jen 175 středoškolských míst s počtem obyvatelstva od 224 do 850.000, musí se veliká většina obcí spokojit jen s jediným typem školy. Toto zařízení jest kruté, shodné jenom s pojmem masové výroby bez ohledu na individualitu žáka. V těchto místech není výběru podle zájmů, nadání nebo potřeb jednotlivých žáků a jejich skupin, nýbrž všichni musí jíti stejnou vzdělávací cestou. Je-li v místě toliko reálka, musí žák s jazykovým nadáním procházet úzkostmi deskriptivy, ke které nemá nadání ani náklonnosti. Jen rodiče bohatí si mohou dopřátí platit na dítě v jiném městě, ve kterém jest střední škola typu jemu přiměřeného.

Považme ještě, že třetina středoškolských žáků jest z rodin úřednických, takže lze počítati s velkou pravděpodobností, že jejich otec změní v době jejich studia místo pobytu. Jest pro rodinu katastrofální událostí, je-li otec přeložen z Nymburka, kde jest jen reálka, do Třeboně, kde jest toliko gymnasium. Má-li dítě dostudovati, nezbyvá otcovi nic jiného nežli platit na ně z nevelkého platu v minulém působišti.

Posléze jest dítě nuceno se rozhodovati příliš časně pro určitou cestu životem. Až do roku 1930, do Dérerovy reformy, rozcházely se cesty středoškolského vzdělání již v deseti nebo v jedenácti letech. Tím, že bylo posunuto vyučování druhému cizímu jazyku až do třídy třetí, jest přece oddálena volba typu o plné dva roky. Ale i nutnost rozhodnouti se v dvanácti nebo ve třinácti letech pro určité povolání jest dokladem málo lidského pochopení výchovné úlohy.

Zatím, co se Praha s některými privilegovanými městy překrmuje středními školami, jsou nutně celé plochy státu bez jakékoli příležitosti ke středoškolskému vzdělání. Není tu plánu racionální výstavby školství, nýbrž školy rostou podle historických nutností, podle nahodilostí, politických vlivů a jiných činitelů, neřízených vědeckou rozvahou. Vedoucí zásadou umístění středních škol jest *beati possidentes* (šťastní, kteří sedí v teple). Středoškolská města mají ovšem za sebou politický vliv, takže běda ministru, který by se odvážil vzít Tábor, Písku, Jičín, Chrudim nebo jiným obcím jednu školu, nebo který by zrušil některý ústav v trojúhelníku Čáslav, Kutná Hora, Kolín.

Nejednotnost národního školství. Ideálním stupněm našeho školského systému by mohla být škola obecná na prvním stupni, kdyby se bývala provedla hned po převratu unifikace školství v celém státě podle základního říšského zákona ze 14. května 1869, pochopeného ovšem z ducha doby. Zatím tříští i tento stupeň školství tři činitele. Na východě republiky dosud platí uherský zákon z roku 1868 po mnohých stránkách, který usnadnil velice náboženské rozdělení školství. Obecních nebo státních škol bylo roku 1927 na Slovensku toliko 30·6%, tedy necelá třetina, kdežto ostatní školy byly rozděleny podle náboženských vyznání. Římskokatolických škol byly dobré dvě pětiny (41·8%), škol evangelických augšpurského vyznání 12·5%, řeckokatolických 7%, helvetských 6% a židovských 1·7%.*) V téže obci bývají tři až čtyři školy rozmanitých vyznání, ovšem chatrně vypravené, s učiteli málo vzdělanými, v nichž se učí děti takřka bez pomůcek. Takováto roztržitost školská jest protidemokratickým činitelem, neboť působí k dalšímu drobení malého národa místo snahy sjednocovací. Po stránce výkonnosti nesnese slovenský školský systém srovnání s českým a moravsko-slezským.

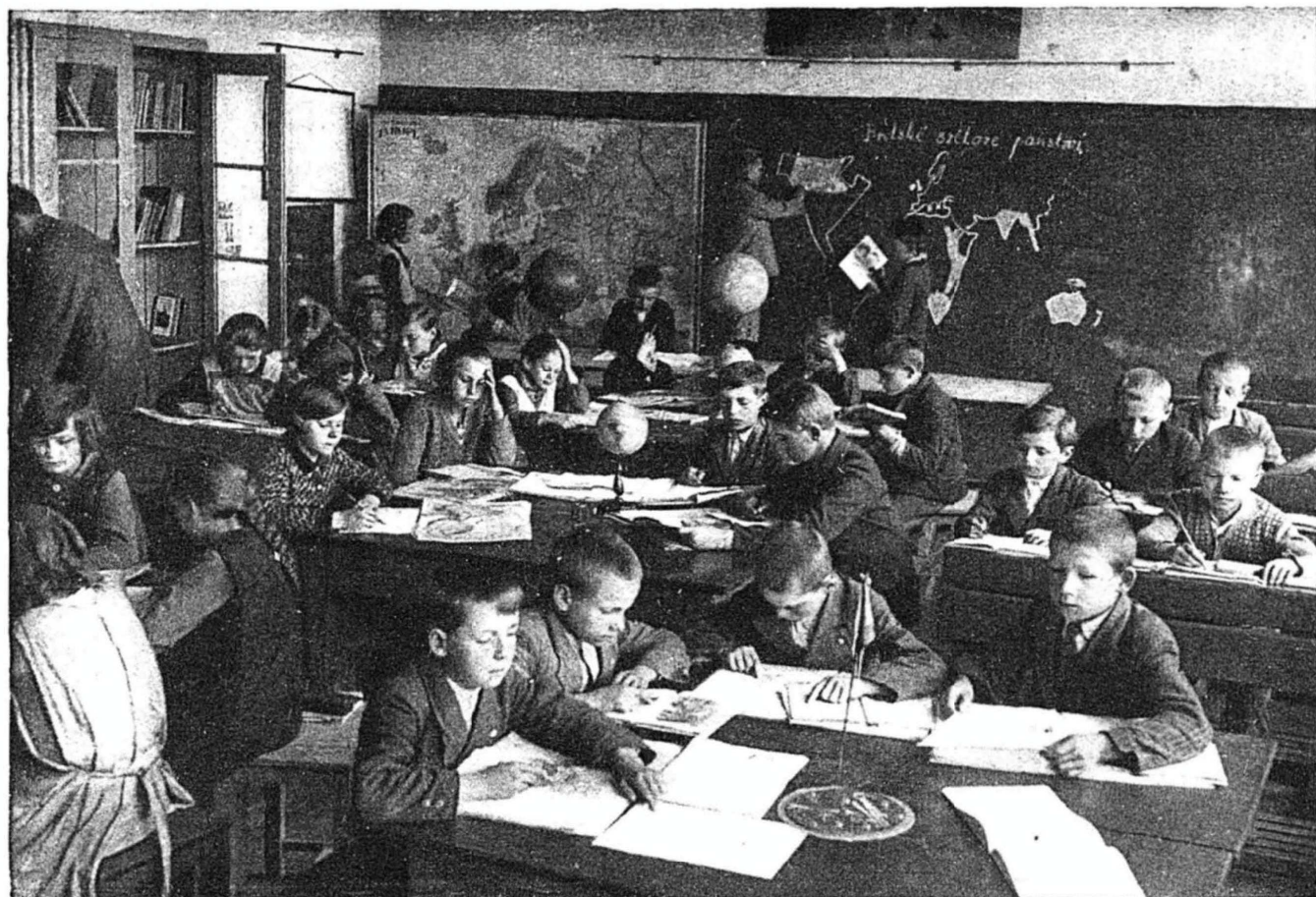
Druhou roztržitost školství národního působí hlavně ve městech oddělování dětí podle pohlaví. Není v rámci tohoto pojednání zkoumati důsledky rakouského protikoedukačního zákona po stránce mravní výchovy a přípravy pro moderní demokratický život ve společnosti, v níž jest již z velké části provedena emancipace ženy. Roku 1930 — podle poslední statistiky veřejně přístupné ve Statistické příručce republiky Československé, IV, 1932, strana 362 — bylo v ČSR. 14.900 obecných škol, ze kterých bylo 13.659 škol smíšených (koedukačních), 603 chlapeckých a 638 dívčích, to jest 91% škol smíšených a 9% škol oddělených podle pohlaví.

Demokratická zásada žádá, aby nebylo ve státě privilegií. Kdyby snad bylo pedagogicky výhodnější oddělovati děti v době povinné školní docházky, bylo by nutno provést toto zřízení všude. Je-li výhodnost zřízení více nežli pochybná, bylo by spíše na místě s hlediska občanské rovnosti provést systém smíšeného vyučování. Tato soustava s hlediska výkonnosti by přinesla požehnání státním financím, neboť rozdělování škol podle pohlaví znamená velké zvýšení nákladu na budovy, na učebné pomůcky a na osobní výdaje.

Třetím činitelem, který tříští naši školskou soustavu, jest nerozumná osobní politika, usilující o to, aby bylo co nejvíce vedoucích míst. Zemské zákony v českých zemích vyhovují tomu požadavku zákonem o rozdělování obecných škol tam, kde je po pět let zřízena při většině tříd pobočka. Toto ustanovení vede ke směšné absurdnosti, že ve městech bývají v téže budově čtyři řídicí učitelé nebo učitelky. Veřejní činitelé, tedy ty i já, zaplatí vyšší náklad na věcnou výpravu škol, která jest ovšem daleko chudší nežli by byla při spojení škol pod jednou správou.

Československo nemá vyšší národní školy. Nejvážnějším problémem našeho školství jest školská nejednotnost pro vzdělání mládeže docházkou školní povinné po 11. roce věku. Největší část dětí mezi 11. a 14. rokem chodí do obecné

*) Školy v republice Československé ve školním r. 1926/27, Praha 1928.



Obr. 4. Komenium (škola II. stupně) v Brodku u Konice: Zeměpisná pracovna.

školy (podle poslední statistiky z roku 1927 plných 58·30%, 36·40% děti chodí do škol měštanských a 5·30% do nižších škol středních). S hlediska kulturního a demokratického jest tento fakt obžalobou našeho školského systému, před kterou nesmíme zavírat oči, nechceme-li napodobovat uherský stát, který měl pokrokovost a liberálnost jen na papíře.

Organisace obecných škol nedovoluje zatím dáti dětem na ménětrídnicích školách vzdělání, na jaké má právo každý občan této republiky v duchu základních zákonů své ústavy, v nichž jest zdůrazňována rovnost občanstva. Nesplňujeme povinnost rovné příležitosti k vzdělání zejména u tří pětín mládeže, která nemá ani možnosti chodit do měštanské školy. Poslední léta obecné školy na venkově jsou málo výkonná, neboť není dobrých učebnic pro děti posledního oddělení nebo poslední třídy, není učitelů odborně připravených, není pomůcek, není ani základního zařízení pro laboratorní práci v přírodovědě, není kreslírny, není dílny pro ruční práce. Je-li ménětrídnicí škola v prvých pěti letech školské docházky dětem starostlivou matkou, jest vinou celého systému v posledních třech letech macechou.

Mimo tuto nespravedlivost, kterou usiluje ministerstvo školství zmírniti Dérovým návrhem o obvodových školách měštanských, máme v ČSR. dosud nedemokratické rozdělení škol druhého stupně na dvě linky, jednu „lidovou“ a druhou „studijní“. Již v 11 letech se dělí mládež naše v děti, které jsou určeny pro výrobní a směnný proces na nižším stupni a na ty, ze kterých mají býti „páni“. Jest domněnka, zděděná z kastovního ducha, že vzdělání pro mládež, která odejde ze škol do polí, do továren nebo do obchodů má býti „praktické“, to jest ve skutečnosti nižší, za hmotných i duchovních podmínek daleko horších, nežli pro mládež, která chce odejít do úřadů nebo k akademickým povoláním.

V tomtéž městě se přepřelňovaly třídy měšťanských škol, ale nadbytek středních škol projevoval nouzi o žactvo.*)

Jarolímkova kritika československého školského systému. Vrchní magistrátní rada *Ladislav Jarolímek*, šéf pražského školství, posoudil naše zákonodárství školské s hlediska právního:

„V městech, kde není možno dáti dítě do některé školy vyššího typu, zůstávají děti i po 11. roce ve škole obecné; není pro ně zákonem stanoven ani žádný vyšší učební program, překračující úroveň obecné školy. Tam, kde jsou dětem místně přístupny školy vyšší, přecházejí děti z pátých tříd obecných škol do těchto vyšších typů. Už to je velká nespravedlnost, odporující demokratickému principu, že jedna (větší) část dětí nemá, jiná (menší) část má možnost lépe se vzdělati a pro životní soutěž připravit.

Ale i tam, kde školy vyšších typů jsou, jest jejich existence více méně náhodná a fakultativní. Právní stav je posud takový, že povinnost dětí ke školní docházce ve věku od 11 do 14 let neodpovídá zákonná povinnost veřejnoprávních činitelů, zřizovati těmto dětem školy odpovídající jejich věku a jejich vyšší vyučovací potřebě. Opět nespravedlnost a věc nedemokratická... Tento mimozákonný a vlastně anarchický stav, který se dá vysvětliti jen historickým vývojem, není v pravé demokracii naprosto udržitelný... Úkolem tedy jest zákonně organisovati povinnou národní školu vyššího stupně stejně jednotnou a stejně všeobecnou jako je dnešní škola obecná.“

Tato kritika jest přesvědčivá. Není demokratem, kdo neuzná její důvody. Jest opravdu zapotřebí skončiti zákonné provisorium, ve kterém jsme již deset let a odvážit se řešení školského systému v zásadách sociální a občanské spravedlnosti. Naše soustava školská není však výkonná, jestliže se udržují pro děti téhož věku dvě až tři linky, v nichž náklad nemůže se rovnoměrně a spravedlivě rozdělit k rozšíření vzdělávací příležitosti mládeže.

Jednotná škola. Proti organizační roztržitosti našeho systému, která jest nevýkonná a mravně neoprávněná, jest potřebí zdůrazniti plánovitě, vědecké řízení práce také ve školské soustavě. V rozumném, plánovaném systému není přístěnků a nouzových nástaveb, nýbrž celá školská budova vychází z pevných základů a vypíná se přímo do výše svých čtyř pater, jak ukazujeme v připojeném diagramu.

Jest zapotřebí spojití úzce první léta školy obecné se školou mateřskou, neboť zákonitá docházka školská v šesti letech jest nevhodná pro velkou část dětí, které nejsou schopny vyučování ve školních předmětech. Škola prvního stupně pak jest u nás stanovena na pět let, od šesti do jedenácti. Její úkol jest jasně vymezen tím, že dítě má poznati přírodu a společnost v hlavních obrysech. Při této nauce o životě se učí dítě plánovitě číst, psát a počítat.

Škola druhého stupně, povinná pro všechny děti, smíšená, nikoli oddělená podle pohlaví, má býti čtyřletá, s prodloužením povinné docházky školní do patnáctého roku. Tímto sjednocením dosáhne se značnější výkonnosti školství, takže lze nahraditi celkem z dosavadních fondů rozšíření příležitosti k dokonalejšímu vzdělání pro veškeru mládež tohoto státu. Z jednotnosti školy vyplývá ovšem její rozdělení vnitřní. Poněvadž nebude středních škol, musí škola na druhém stupni rozlišit v učebním úkolu mezi žactvem různého stupně nadání, aby nebyla národní kultura vážně ohrožena tím, že by nadané děti nedosáhly plného rozumového rozvoje.

Škola třetího stupně má býti rovněž povinná pro všecku mládež, avšak vytvoří již dvě hlavní kategorie: školu pro mládež zaměstnanou v zemědělství, průmyslu a obchodě a pro mládež, věnující se další přípravě. Do této studijní

*) V. Příhoda: *Racionalisace školství*, str. 30, Praha, Orbis 1930.



Obr. 5. Komenium (škola II. stupně) v Brodsku u Konice: Chlapecká dílna.

kategorie škol budou připuštěni ovšem jen žáci nadaní všeobecně nebo speciálně. Škola třetího stupně, které bylo u nás dáno jméno atheneum, bude jednotná, ale vnitřně rozdělená podle zájmů, nadání speciálního a podle potřeb žactva. Žáci budou mít neustále příležitost změnit směr studia, jakmile poznají, že je vábí jejich srdce i rozum k jiné práci.

Škola čtvrtého stupně, pro výchovu specialistů s nejhlubším vzděláním, jest jednotná universita, spojující v sobě nynější techniku i ostatní vysoké školy.

Školská konsolidace. Naznačený jednotný školní systém, který zjednodušuje značně veškeré školství a dává rovnou příležitost k vzdělání každému občanu, jest ovšem také velmi úsporný. Jest však jej doplniti také zákonem o zřizování škol, umožňujícím plánovitou výstavbu školskou. Dnes řeší svou školskou otázku každá vesnička o čtyřiceti číslech na vlastní pěst. Toto úzké hledisko roztríšťuje naše školství v malé školy nedokonale organisované, jakými jest většina škol ménětrídnicích.

V nejpokročilejší zemi ČSR. po stránce školské, v Čechách, jest 27·8⁰/₀ jednotřídek, 30·6⁰/₀ dvoutrídek a 15·0⁰/₀ trojtrídek, to jest, z každého sta škol jest 73·4 škol málo organisovaných. V téže době (1928) bylo na Slovensku ze 3.700 škol 2.246 jednotřídek (60·6⁰/₀), všech škol jednotřídních až trojtrídnicích pak 3.391, to jest 96·6⁰/₀! Typická československá škola jest tedy málo organisovaná. Nelze popírati, že mají školy málotřídní některé přednosti: provádí se v nich intensivněji pracovní škola, poněvadž žáci značnou část dne jsou vedeni k samostatné činnosti, učivo se na nich lépe propracovává, poněvadž je ho méně a je čas na jeho procvičení, žáci se v prvých pěti letech zhusta naučí lépe číst, psát a počítat nežli na školách bohatěji organisovaných, učitelé posléze jsou kulturními exponenty i v zapadlých obcích.

Naproti tomu však jest nutno uvážiti, že lze při pracovní výuce mít všechny výhody jednotřídek i na školách plně třídných. Zato na školách s nedokonalou organisací nedovoluje výprava školy a nedostatek času u učitele propracovati a hlavně rozšířiti učivo přírodovědné a kulturně-historické. Pro učitele jest škola málo třídná velmi vyčerpávající. Po dlouholetém pobytu v prostředí kulturně

chudém jest sám světloňoš kultury ohrožen tím, že se zanedbá a příliš přizpůsobí, „sesedlačí“. Osamocení působí v něm zhusta nespokojenost a zatrpkllost, zejména musí-li bojovati neustále o každé zlepšení školy.

Výkonnost školského systému na venkově by bylo možno zvýšiti tím, že by se zřizování škol přeneslo na vyšší správní, politickou i hospodářskou jednotku, na celý okres. Bylo by pak možno zříditi v přirozených venkovských střediscích (ve farních obcích, tam, kde je poštovní úřad, lékař, nádraží, hospodářské středisko) ústřední školy plně organisované, které by značně rozšířily příležitost vzdělávací ve státě. Výstavba i pomůcková výprava škol by byla dokonalejší za tentýž náklad, i když by se okres postaral o náležitou dopravu dětí autobusy nebo koni. Práce učitelská by byla usnadněna. Poněvadž by žilo v téže obci několik učitelů, kteří by nebyli tolik odloučeni od světa, bylo by možno vytvořiti ze školy skutečné kulturní středisko, k němuž by gravitovaly okolní menší obce. Kulturní služba školy by rozšířila svůj okruh a nabyla by větší intenzity.

U nás byl již učiněn pokus o konsolidaci venkovského školství na několika místech. Pozoruhodný pokus o organisaci dopravy žactva učinil ředitel menšinové měšťanské školy v Hněvotíně u Olomouce. Získal podnikatele, který byl ochoten za 35.000 Kč ročně svážeti děti do školy z okolních obcí a opět je rozvážeti domů. Podařilo se mu dosíci příspěvku deseti obcí podle vzdálenosti a počtu dětí podle klíče, zřejmého z tabulky I.

Příspěvek obcí, který činil téměř 50% celkového nákladu, musil býti doplněn individuálními příspěvky žáků, kteří platili ze vzdálenějších obcí po Kč 1·20 a z bližších obcí Kč 0·80 denně za obě cesty. Auto vykonalo denně 53 km ve dvou turnech v opačných směrech od střediska. Toto řešení není ovšem dokonalé, poněvadž jest školní obvod hněvotínský příliš malý, takže rozvržení nákladu na 86 dojíždějících žáků bylo značné. Při úplné organisaci školy o několika stech žáků by náklad na dopravu byl tak snížen, že by byl efekt konsolidace ještě zřejmější.

TABULKA I. Rozvržení nákladu na dopravu dětí do konsolidované měšťanské školy v Hněvotíně. (Podle K. Šitavance, První školní autobus u nás, Pedagogické rozhledy XLI, 120, 1931)

Obec	Počet žáků	Vzdálenost km	Příspěvek obce Kč
Topolany	12	1·6	2.371·20
Ústín	7	3·5	1.383·20
Vojnice	10	6·1	1.976·00
Těšetice	9	5·6	1.777·40
Rataje	1	7·3	197·60
Luběnice	12	5·3	2.371·20
Olšany	19	5·1	3.754·20
Bystročice	10	5·4	1.976·00
Žerůvky	5	4·6	988·00
Hablov	1	6·4	197·60
Celkem	86	4·5	průměrem 16.992·40

Malá a velká škola. Ukázal jsem*) na těžké hospodářské důsledky školské nejednotnosti na příkladě jičínském. Město prostřední velikosti má čtyři střední školy, které mají dohromady 32 tříd s 887 žáky. Pro ty školy musí starostlivý otec stát vydržovat čtyři budovy, nejméně čtyři školníky, čtyři ředitele, musí kupovat každou důležitou knihu do žakovské a učitelské knihovny čtyřikrát, musí kupovat do kabinetů čtyřikrát každý přístroj a každou mapu. Při tom jsou

*) V. Příhoda: *Racionalisace školství*, str. 27, Praha, Orbis.

ovšem ve dvou z těch středních škol na třetím stupni třídy poloprázdné, neboť gymnasium mělo v době zjištění ve čtyřech vyšších třídách dohromady 69 žáků a reformní reálné gymnasium dívčí 88 žákyň.

Jakmile pronikne zásada jednotné školy a školy konsolidované, spojí se všechny ústavy v jediný ústav na vyšším stupni (s pěti sty žáky) a nižší třídy se spojí s dvěma měšťankami v koedukační školu II. stupně s 1150 žáky. Obě školy by bylo možno počítati mezi malé školy, avšak přece by se projevila zřetelně jejich větší výkonnost. Mimo vzpomenuuté hospodářské hodnoty by se uplatnily velké hodnoty pedagogické, které by učinily vyučování intensivnější a přizpůsobenější potřebám žactva.

Především se učiní při školním sjednocení konec nerovnoměrnému zaplňování tříd, jak bylo také ukázáno na příkladě jičínském. Kdežto v některých třídách škol druhého stupně bylo toliko 22 žáků, v jiných jich bylo 68. Je-li v téže škole mnoho pobočných tříd, lze zameziti přeplňování některých pracoven a ne hospodárnému užití vyučování v jiných pracovnách. Není tím ovšem řečeno, že musí býti počet žáků v každé třídě stejný: jest možno vyučovati zároveň větší počet žáků nadaných než málo schopných. Takové třídění však lze provésti s největší výhodou ve velké škole.

Základní metoda, kterou se přizpůsobuje vyučování žactvu různých schopností, jest tedy rozlišení, které se týká jednak žactva, jednak učiva. Tuto učebnou pomůcku jest možno řešiti nejspokojivěji a nejdokonaleji při velikém počtu žactva v téže škole.

Zásada rozlišení (diferenciace) ve školství. Moderní pedagogika se opírá o psychologické poznání, že všecko, co jest živé, vyskytuje se v jedinečných formách. Každý žák jest svébytnou osobností, nadanou různými schopnostmi, potřebami a zájmy, jež jsou projeveny v nestejně míře, ale tvoří harmonickou, psychickou i společenskou strukturu. Pedagog, který si uvědomí dosah této jedinečnosti lidského jedince, nemůže učiti všechny děti témuž v tomtěž rozsahu a týmiž metodami. Přijme-li za svou novodobou zásadu lidského práva na svobodnou výchovu každé osobnosti, musí vyvoditi z velikých odlišností mezi žactvem důsledky v každém oboru své práce. Kdežto se ve staré škole žádalo po žáku, aby se přizpůboval škole a jejím požadavkům, formulovaným stejně pro všecko žactvo, jest v nové škole mnoho možností přizpůsobiti organizaci, učivo i metody nadání, potřebám i zájmům žactva v souhlase s osobní strukturou každého žáka.

Diferenciace znamená tedy takovou úpravu školské organizace, vyučování i výchovy, aby byl školní život žákův ve shodě s jeho založením a s jeho potřebami. Tato zásada jest nejen požadavkem mravním, nýbrž také požadavkem školské výkonnosti. Při stejných cílech vyučování jsou slabí žáci přetěžováni a nedosáhnou ani cílů daleko nižších, kdežto žáci velmi schopní nejsou dostatečně zaměstnání. Těžké důsledky školského systému, ve kterém nepronikla zásada diferenciace, ukáží v pojednání o „školské úmrtnosti“.

Dva druhy nadání — dvě metody diferenciace. Mezi lidmi jest veliký rozdíl v obecném nadání, to jest ve schopnosti správné a poměrně hbité reakce na složité životní situace. Většina lidí, kteří mají vysoký stupeň obecného nadání, vyniká bystrým, logickým úsudkem a schopností rozuměti tomu, co čtou i vyjadřovati správně své myšlenky. Psychotechnické zkoušky obecné inteligence jsou proto zpravidla povahy verbální. Mezi tímto druhem inteligence a mezi schopností učiti se jest velká korelace. *Thorndike* rozlišil od této „verbální“ inteligence, která zaručuje při jiných příznivých podmínkách školní úspěch, inteligenci „mechanickou“, která umožňuje porozumění strojům a vůbec dovednost zacházeti s věcmi a inteligenci „sociální“, která uschopňuje zacházeti s lidmi (na příklad ve věcech obchodních). Není správné, pokládá-li se verbální inteligence za jedinou, byť byla školsky velmi důležitá.

Školská organizace, která chce vyhověti z důvodů mravních i výkonnostních rozdílům v inteligenci, upravuje učebnou osnovu ve třech „poschodích“ ve shodě s rozvrstvením schopností mezi žáky: osnovu minimální, střední a maximální. Základem vyučování jest minimální osnova, která obsahuje učivo přiměřeně snadné v rozsahu přístupném žákům slabého verbálního nadání. Tato učebná látka se pak rozšiřuje a prohlubuje pro žáky průměrné i vynikající. Není nutno, aby tato diferenciací učiva byla zároveň provázána diferenciací žactva do různých tříd, jak jest tomu ve školách rakouských a anglických. Ve velkých školách jest ovšem rozdělení žáků do pracovních skupin v různých předmětech velmi účinné. Rozdělení žactva podle schopností na třídy jest sice administrativně pohodlné, ale má rozmanité vady.

Mimo určitý stupeň obecné inteligence má většina lidí speciální schopnosti, které vytvářejí jedinečnou osobní strukturu. Někteří lidé jsou zvláště nadaní pro cizí jazyky, jiní pro matematiku a měřictví, jiní pro přírodní vědy, jiní pro kreslení, pro hudbu nebo jiné obory vědění a umění. Právě tyto vynikající schopnosti jsou nejdůležitějším přínosem každé osobnosti pro lidskou společnost. V moderní pedagogice se pokládá za povinnost školy vyzkoumati zvláštní schopnosti žáků a dáti jim příležitost, aby je vyvíjeli. Mimo vzdělání, které se pokládá za podstatu přítomné kultury, jest zapotřebí pečovati o to, aby měl žák možnost a čas věnovati se těm předmětům, které jej zvláště zajímají a pro které jeví nadání. Tomuto kvalitnímu nadání lze vyhověti ve škole kvalitativní diferenciací.

Soustava volitelnosti předmětů. Teprve v devatenáctém století se zaměřil pojem vzdělání s ideálem mnohovědnosti. Do školy se zařadovaly stále nové a nové předměty, které by učinily z mladých lidí jakési dvounohé encyklopedie. Tato snaha učiti ve školách až do vyšších stupňů všemu vedla k povrchnosti, která jest v základě nepřitelem opravdové vzdělanosti. Vševědnost vedla k únavě a k prázdnotě, neboť nedopřála ve škole klidu k prohloubení v žádném oboru. Idea „všeobecného vzdělání“ v encyklopedickém smyslu zapomínala, že člověk musí něčím žít, být v nějakém oboru doma, vidět svět jako celek s některého úhlu.

Požadavek všeobecného vzdělání chtěl však také vyhověti specialisaci vzdělání stále postupující. Jeho hlasatelé však zapomínali, že se lidé specialisují, aby byli experty, aby se prohloubili, aby se účastnili budování lepšího života. Zařadování mnoha speciálních odborů do školy odvádělo od vlastního účelu specialisace, neboť každý nový odbor ubíral času i žákovy energie pro všechny obory ostatní. Škola, která již nemyslí jen na „nalévání“ vědomostí, nýbrž která dává příležitost, aby žák samostatně vyvíjel své schopnosti, musí nutně zmenšiti ve školách počet předmětů, organisovati nově a životně učivo a dáti zároveň možnost, aby se žák naučil mysliti a konati v oboru, který cítí jako životně osudný.

Moderní školství pečuje o skutečné vzdělání žactva tím, že vybere pečlivě obsah i rozsah učiva všem žákům pro kulturní a společenský život nutného, avšak také tím, že dá žákům možnost vybrati si mimoto takové obory, které jsou v živém poměru k jejich osobnosti. Metodě, která dopřává v části vyučování žactvu možnost takového prohloubení v některých předmětech, říká se soustava volitelnosti předmětů. Čím jest žák starší, tím větší volnost musí míti, aby mohl dosáhnouti hlubšího pochopení lidské vzdělanosti studiem speciálních odborů.

Tato myšlenka pronikla již do československého školství na školách měšťanských i na školách středních, ovšem dosud mírou nepatrnou. Na měšťanských školách jsou volitelnými předměty cizí jazyky, ale jest dána možnost rozšířiti žákovo vzdělání v jiných předmětech. Organisačně nedokonale jest zavedena soustava volitelnosti v nejvyšších třídách středních škol reformou Dérerovou-Bydžovského.

Racionalisace školského rozvrhu. Rozvrh předmětů v nové škole se řídí dvěma zásadami: zmenšuje počet předmětů v každém semestru nebo v každém školním roce, aby bránil rozptýlení žactva přílišným rozkouskovaním školního času a zavádí pevnou jednotku vyučovací pro všechny předměty, aby usnadnil sdělávání rozvrhu a dal zároveň příležitost k větší elastičnosti školské organisace.

Za příklad konsolidovaného rozvrhu s pevnou jednotkou čtyřkovou pro všechny předměty podáváme rozvrh předmětů přírodovědného směru chystané školy třetího stupně.*)

TABULKA II. Rozvrh předmětů přírodovědného směru athenea

Předmět	S e m e s t r y								Celkem
	I a II	III a IV	V a VI	VII	VIII				
Filosofie	—	—	—	—	4	4	4	4	16
Matematika	4	4	4	4	4	4	—	—	24
Přírodopis	4	4	—	—	4	4	8	8	32
Fysika	—	—	—	—	4	4	4	4	16
Zeměpis	—	—	—	—	—	—	4	4	8
Dějepis	—	—	4	4	—	—	—	—	8
Občanská nauka	—	—	—	—	—	—	4	—	4
Národní hospodářství	—	—	—	—	—	—	—	4	4
Vyučovací jazyk	4	4	4	4	4	4	—	—	24
Živý jazyk I.	4	4	4	4	4	4	4	4	32
Živý jazyk II.	4	4	4	4	—	—	—	—	16
Latina	4	4	4	4	—	—	—	—	16
Řečtina	4	4	4	4	—	—	—	—	16
Technická výchova	—	—	—	—	4	4	—	—	8
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Celkem	30	30	30	30	30	30	30	30	240

V dosavadní části pojednání jsem ukázal na malou výkonnost školské organisace, která vyplynula z historických předpokladů. Všude jest v ní patrna roztržitost našeho školství podle sociálního původu, podle pohlaví, podle předpokládaného směru nadání, podle stavovských zájmů i podle nahodilostí. Skutečnou racionalisaci školského systému lze očekávat od konsolidované jednotné školy čtyř stupňů, jež jsou všechny diferencovány: škola prvního stupně jest diferencována pedagogicky podle prostředí, ve kterém dítě žije a podle jeho blízkých zájmů, škola druhého stupně jest diferencována psychologicky zejména podle stupně žákova nadání, škola třetího stupně jest diferencována podle zákových zájmů a potřeb a posléze škola vysoká jest diferencována zcela podle povahy expertisy, které chce posluchač dosíci. Každý stupeň jednotné školy jest ovšem organisován pod jednou správou, na prvních třech stupních pod jednou střechou ve střediscích vhodně volených podle hustoty obyvatelstva. *Dr. V. Verunáč* vystihl, že jednotná diferencovaná škola znamená „skutečnou racionalisaci školství a to jak po stránce organisace, tak i po stránce optimálního využití vloh a energie žákovy“.**)

VÝKONNOST VNITŘNÍ PRÁCE ŠKOLSKÉ

Rozšíření školního vyučování na všechny děti národa zaplnilo školní síně, takže podle novely školního zákona z 2. května 1883 musil učitel vyučovati ve třídě až 100 dětí. Již *J. A. Komenský* předvídal zbytnění škol při povinné docházce a zavedl podle vojenského vzoru hromadné vyučování.

*) Podle vlastní brožurky *Jednotná škola třetího stupně*, Praha 1932.

***) *Hospodářský rozhled II.* číslo 8, 1929.

Pro některé předměty jest tento systém velmi vhodný, jmenovitě pro vyučování zpěvu, prostým cvičením, literaturě a morálce. Tam však, kde se žádá, aby projeví žáci prospěch v naukových předmětech, jest hromadné učení málo výkonné. *Frederik Burk* učinil zajímavý pokus s 835 dětmi. Rozdělil učivo v různých předmětech na osm oddílů. Dobu vyučování pak rozvrhl na období po třech měsících (na trimestry). Dovolil žákům postupovati tak rychle, jak stačili uložené práci, již konali individuálně. Výsledek zkoumání byl překvapující, jak ukazuje tab. 3. Nadané děti zpracovaly až osm oddílů v době, kdy část dětí dokončila

TABULKA III. Postup práce 835 dětí podle výzkumu Burkova (Educational Review XIX, 298)

Počet oddílů práce školní.....	1	2	3	4	5	6	7	8
Počet dětí, které skončili práci	28	58	195	369	74	75	30	5

teprve první oddíl! Objevilo se tedy názorně, že někteří žáci mohou pracovati až osmkrát rychleji nežli jiní; zatím co pracovalo 28 žáků té školy ještě na prvním oddílu práce, 5 žáků již končilo poslední oddíl. Nejnadanější žáci předběhli tedy nejslabší ve třech měsících o půltřetího roku.

Individuální pracovní škola. Neúspěšnost hromadného vyučování, která byla takto prokázána, byla příliš zřejmá, nežli aby se nepokoušeli četní pedagogové o nový systém, který by byl výkonnější. Hlavními průkopníky individuálního systému školní práce byli *W. Search, F. Burk, Dr. M. Montessoriová, Dr. O. Decroly* a žáci Burkovi *C. W. Washburne* a *H. Parkhurstová*.

Všechny ty rozmanité „plány“ převracejí dosavadní nazírání na vyučování. Všecka práce se přenáší s učitele na děti, jež zároveň přejímají větší odpovědnost za výsledek. Dětem se uloží určité úkoly na delší období (na týden, na měsíc, ba i na celý semestr). Jest jejich povinností, aby se samy učily, aby hledaly informace, experimentovaly, vážily, počítaly a pozorovaly. Poněvadž jest mezi dětmi ve schopnosti učiti se přílišné rozpětí, jest záhodno dáti nadaným dětem rozšiřovací látku nebo opatřiti jim prohlubovací četbu v různých předmětech.

Hlavní obtíž jest opatřiti pro žáky vhodné pomůcky, zejména pracovní návody. Pracovní učebnice musí býti psány jasně a přístupně a musí vésti žáky krok za krokem. Není právě snadným úkolem motivovati učení, aby se nejen získal žákův zájem, nýbrž aby opravdu potrvál také v době, kdy by hrozilo učení sevšednit nebo bylo příliš nesnadné.

Ve všech systémech pracovní školy, založené na individuální práci, jest také postaráno o diskusní hodiny a o hodiny společné školní práce vůbec. Individuální učení nemůže býti školou samouků, nýbrž musí dáti hodně příležitosti, aby se učivo zažilo a upotřebilo ve společných činnostech žáků s učitelem.

Výhody individuálního pracovního systému jsou zřejmé: Nadaní žáci nejsou zdržováni žáky opozdilými. Žáci slabí nejsou štváni svými šťastnějšími druhy, mohou s větším klidem propracovati učivo, porozuměti všem problémům — a posléze mají možnost dohoniti ostatní žáky, jestliže jejich opoždění bylo způsobeno jen pomalým pracovním tempem při dostatečném nadání. Vyučování lze tak zaříditi, že každý žák pracuje podle svých plných schopností aniž zahálí nebo se přepíná.

Důležité jsou však mravní klady, které analysoval u nás velmi správně *Dr. Stanislav Velinský*.*) Podle něho jsou zdroji ztrát při výchově charakteru přetěžování, špatný poměr k práci, snadný svod k přetvářce, upřílišené spoléhání na učitele spíš než na sebe a snadný svod k pasivitě, jež jsou značným nebezpečím kolektivního učení. Podstatným výsledkem individuální práce žákovy jest samo-

*) *Dr. Stan. Velinský: Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce, I, 476, Praha 1931.*

statnost a pevné rozhodování, k němuž jest denně mnohokrát příležitost. Dítě se učí spoléhati na sebe, ale přitom jest nuceno oceňovati pomoc učitelovu i pomoc svých druhů, které se dovolává, když něčemu nerozumí. V žáku vzniká potřeba spolupráce, která jest vlastním základem pravé demokracie.

Daltonský plán. Nejrozšířenější a tudíž nejpropracovanější jest daltonský plán individuálního učení, osnovaný *Helen Parkhurstovou*, žačkou *Dr. Montessoriové* a profesora *F. Burka*. Tento systém jest velmi racionalisovaný po vzoru úkolové práce v továrnách. Hlavní zásady daltonského plánu (zvaného podle města Dalton ve státě Massachusetts) jsou tyto:

1. Veškerá školní práce jest rozdělena na jednotky. V každém předmětu tvoří učivo deset měsíčních jednotek, které jsou opět rozvrženy na 20 jednotek denních, takže úkol v každém předmětu se rovná 100 jednotek.

2. Práce jest jednotkou stálou a danou, kdežto čas, kterého si vyžádá u jednotlivých žáků, se mění. Podle této zásady jest školní práce poněkud podobná práci „od kusu“. Ve škole ovšem nemůže běžeti o to, aby žák co nejvíce vědomostí zkonsumoval snadným pochodem, poněvadž záleží na plném zažití zkušeností, které jedině obohacuje kulturně, nýbrž běží o to, aby se vyhovělo individuálním odlišnostem v pracovním tempu. V daltonském plánu nikdo se neuspěchává k vůli jinému, ale také nikdo na nikoho nečeká.

3. Postup žákův jest ryze individuální. Jakmile žák skončí práci ve všech měsíčních úlohách, na které podepsal kontrakt, postoupí k dalším měsíčním úkolům. V tomto systému neexistuje propadání, nýbrž pouze pracovní opoždění.

4. Žáci se vedou k úplné samostatnosti a k samočinnosti. Pracovní archy, v nichž jest obsažena měsíční úloha v každém předmětu, jsou psány srozumitelně, takže většina žáků shledává materiál, řeší dané problémy i učí se základním poznatkům bez neustálého dozírání. Úloha učitelova jest pozměněna: z vykladače se stává vůdce a rádec.

5. Přesto, že se žádá zásadně, aby projevovali žáci samočinnost, vedou společné úkoly ke spolupráci jednotlivců i pracovních skupin. Žáci, pracující na tomtéž úkolu sedí u téhož stolu, aby se mohli navzájem poraditi a podporovati. Kdežto v hromadném školním systému se vzájemná pomoc žáků trestala, v individuálním pochodu učení se podporuje.

6. Žákovská práce jest úplně z odborně. Škola se přeměňuje v odborné pracovny, do kterých žáci přecházejí, jakmile skončí úkol v jiné pracovně nebo jakmile se cítí unaveni studiem v některém předmětu.

7. V pozdějším vývoji daltonského plánu se věnuje značná péče hromadným diskusím v různých předmětech i společným výkladům, pokud jest jich zapotřebí podle povahy předmětu.

Tento postup má ovšem některá nebezpečí, před nimiž uchrání učitele pouze vyšší názor na školní vzdělání a lidské pochopení školní výchovy. Daltonský plán se od r. 1920, kdy byl prvně zaveden, rozšířil po celém světě, zejména v Anglii, v SSSR, a na dálném východě. V poslední oficiální ročence anglické*) jest daltonský plán oficiálně doporučen pro měšťanky (central schools). V Československu byl individuální výchovný plán obměněn paní *L. Žofkovou* v Bakově nad Jizerou a na reformních školách systému pražské školy vysokých studií pedagogických.

Po stránce výkonnosti školství znamená individuální učení, vhodně protkané, nikoli jen doplněné, diskusemi a žákovskými referáty se současnou výchovnou kolektivisací skutečný pokrok nejen tím, že jest možno každému žáku pracovati klidně podle vlastních schopností, nýbrž také proto, že jest možno vyhověti speciálním žákovým sklonům. Včasná a účinná podpora kvalitativního nadání jest

*) *The Year Book of Education 1933*, vydal *Lord E. Percy*, Londýn, str. 191 sl.

z nejhlavnějších úkolů moderního školství, neboť pokrok lidstva se děje za spolupráce specialistů, nikoli jen prací všeučenců a polo odborníků.

Revoluci, kterou způsobila pracovní individualisace v učebné organizaci ukazuje několik připojených obrázků z našich reformních škol.

Problém zkoušky. Čím více se výchova školní individualisuje po učebné stránce, tím důležitější jest kontrola žákovy práce. Učitel jako vůdce pracovní skupiny si musí být vědom pokroku každého žáka, neboť nemá již toho přehledu, jaký byl v uniformním žákovském postupu za hromadných učebných metod. Také žák však potřebuje jistoty, že jest jeho cesta správná a že jest zakončována výsledkem.

Metoda ústních zkoušek a písemných prací nebyla skutečnou kontrolou žákovy práce ani objektivním hodnocením jeho učebných výsledků. Sestava zkoušek byla nahodilá a jejich posouzení nutně subjektivní.

Dal jsem rozmanitosti hektograficky početní úkol žáka druhé třídy měšťanské školy, který jsem dal posouditi 27 odborným učitelům na obvyklé škále o devíti bodech (1, 1—, 2, 2— až 4—, 5). Jeden posuzovatel klasifikoval ten úkol po stránce 1—, tři učitelé 4. Mezi těmi extrémy byly rozmanité posudky. Průměr těch všech klasifikačních známek byl 3, 1. Poněvadž jen 9 učitelů klasifikovalo práci známkou 3, byl úkol posouzen s pravděpodobnou přesností toliko jednou třetinou učitelů.*) Tento jeden příklad neobjektivnosti a nepřesnosti staré zkoušky stačí zajisté k úvaze o změně zkušebního systému. Učitelé nesmí býti lhostejno, jakou dá žáku známku. Pro žáka pak má známkování význam přechasto osudný. Neběží tedy o věc lehkovážnou, nýbrž o kus lidskosti a spravedlnosti.

Měření školské práce. Téměř současně hledali dva vynikající psychologové, *A. Binet* ve Francii a *E. L. Thorndike* v USA., objektivnější a vědecktější metody posuzování žákovské práce. Základem posudku musí býti zkouška, již lze převést na jednotky pokud možno stejné. Každý posuzovatel musí pak — pokud jen lze — přiřknouti témuž elaborátu týž počet bodů (neboli touž známku).

V některých předmětech (v počtech, v jazykovém vyučování, ve zjištění zapamatovaných faktů v přírodovědě, v zeměpise nebo dějepise, v pravopisu) lze sestaviti vědeckými metodami testy, které nejsou o mnoho méně přesné nežli měření teploty nebo jiné fyzikální měření. Ovšem i zde při pochodu testování jest nutno počítati s individuálními variacemi žáků, které jsou podmíněny náladou, špatným zdravotním stavem, vzrušením a jinými psychogenními příčinami. Jediný test nemůže tedy býti základem vážné klasifikace žactva.

Daleko obtížnější jest měření žákových produktů, především písma a kreseb. I zde jest možno vyřešiti vědecky stupnici velmi dokonalou, avšak její užití nevymýtí subjektivitu učitelova posuzování zcela, nýbrž toliko zmenší individuální variace nejméně o polovinu. Učitelé jest dán alespoň posuzovací standard pro určitá školní leta, jakýsi ideál, se kterým srovnává jednotlivé žákovské elaboráty.

Stupnice pro posuzování písma. Chci krátce znázorniti sestavu stupnice pro měření písma, tedy problému zvláště obtížného, neboť lze na něm ukázati nesprávnost dosavadního posuzování psaní velmi význačně.

Opatřil jsem si se svým spolupracovníkem *B. Tožičkou* značné množství ukázek žákovského písma od druhého do osmého školního roku ze čtyř okresů v Čechách a na Moravě, z nichž jsme vybrali nahodile tisíc elaborátů. Každá ukázka písma, psaného žákovou pravidelnou rychlostí po dvě minuty, byla posouzena podle daného návodu 16 učiteli bez ohledu na žákův věk nebo jeho třídu, nýbrž podle analytické stupnice, obsahující pět bodů pozorování (rovnoměrnost velikosti písma, tvar písmen, rovnoměrnost sklonu, řádkování a vzdálenost mezi písmeny,

*) *V. Příhoda: Teorie školského měření*, Praha 1930, Bakulův ústav, str. 47.

slovy i řádkami). Každý ten bod byl posouzen zvláště na stupnici od 1 do 5, při čemž byla nejlepší kvalita označena 5. Takových částečných úsudků bylo vykonáno skoro 90.000 na 16.000 lístků.

Úsudek jednotlivých učitelů o kvalitě každého rysu písma se značně lišil, jak jest patrné z ukázky nahodile vybrané (číslo 97) v tab. 4. Sestavovatelé stupnice však vycházejí z předpokladu, že lze považovati úsudek o každém písmu za tím přesnější, čím jest více posuzovatelů. Pro náš účel se zdál postačitelý počet 16 znalců, učitelů vesměs velmi dobře kvalifikovaných. Lze míti za to, že skutečně jejich průměrný úsudek lze pokládati za tak objektivní, že další počet posuzovatelů by již zjemnil posudek nejvýše v desetínách, jak jsme se empiricky přesvědčili.

TABULKA IV. Posudky ukázky písma číslo 97, vykonané v pěti rysech 16 experty

Posuzovatelé	Posuzované rysy písma					Celkem
	A	B	C	D	E	
1	5	3	5	4	4	21
2	4	3	3	4	3	17
3	2	3	2	3	2	12
4	3	2	3	4	2	14
5	4	4	3	3	3	27
6	3	3	4	3	3	16
7	3	3	2	3	2	13
8	3	3	4	4	3	17
9	2	2	2	4	2	12
10	3	2	3	5	2	15
11	5	5	4	5	3	22
12	3	2	2	4	2	13
13	3	3	3	3	2	14
14	2	3	2	2	2	11
15	4	3	3	3	3	16
16	3	3	3	2	3	14
Celkem	52	47	48	56	41	244
Průměrné hodnoty	3·2	2·9	3·0	3·5	2·6	15·2

Na tomto základě se podařilo vybudovati stupnici pro posouzení písma, na které žakovské ukázky jsou označeny čísla od 8 do 21. Teoreticky lze ještě konstruovati škálu od 5 a nad 21 do 25, avšak písmo tak chatrné a tak kaligrafické se ve školní praxi nevyskytuje nebo jen nesmírně zřídka. Učitelé pak posunují danou ukázkou písma na stupnici, určí její přibližnou hodnotu a přemění ji ve známku podle toho, ve které byla napsána. Tímto postupem bude výkonnost klasifikace ve psaní značně zvýšena.

Měření inteligence. Obtíže hromadného vyučování se zvyšovaly velikou variací mezi žáky ve schopnosti učiti se, jak jsme již ukázali. Učitelé si byli vždycky vědomi odlišností v nadání svěřených žáků a docházeli empiricky k hrubé jejich klasifikaci v žáky podprůměrné, průměrné a nadané. Pozorování žactva po této stránce bylo omylné, jak se ukázalo vědeckým rozborem, poněvadž stupeň prospěchu není stupněm inteligence, jak se učitelé namnoze domnívali, avšak bylo také málo výkonné.

Je-li nutno diferencovati v učebné látce pro žáky různého nadání, jak jsme dovodili v kapitole o školské organizaci, nelze se jednak spokojiti jediným kriteriem posouzení žáka, to jest úsudkem učitelovým, ani nelze čekati po celé měsíce než učitel žáky pozná, zejména na škole druhého stupně, kde již učí řada odborných učitelů v různých předmětech.

povinností provésti jednotu školskou na druhém stupni, jak jsme již naznačili. Když však není náš systém dosud řízen racionálně a demokraticky, mělo by býti povinností provésti pečlivý výběr, pokud jest jen možný, již při přijímání žactva. Za nynějšího systému však se provádí prosévání žactva postupně s podivuhodnou chladností. Za osm let jest postiženo na školách gymnasiijního typu školskou úmrtností ne méně nežli — 60%, to jest, z deseti žáků, kteří vstupují s nadějí do střední školy, dojdou cíle jen čtyři žáci. To jest výkonnost pro výchovavací ústav příliš nepatrná.

Školská úmrtnost na vysokých školách. Vrcholem neracionální organisace studia jest u nás škola vysoká. *Dr. Otakar Matoušek**) sledoval po řadu let postup ve studiích u posluchačů pražské university, kteří byli imatrikulováni roku 1923/24. Ze 246 žen a mužů fakulty filosofické došlo až ke státním zkouškám toliko 90 osob, to jest 36.5%. Z těch pak udělalo v době sedmi semestrů po absolutoriu, tedy za 15 semestrů po imatrikulaci, zkoušky toliko 59 žen a mužů, tedy asi šestina původního počtu. Školská úmrtnost tedy činila na této fakultě zhruba $\frac{5}{6}$ původního počtu!

Na fakultě právnické byl úspěch studia podstatně lepší. Ze 606 studentů původně imatrikulovaných se ke zkouškám po letech nepřihlásilo vůbec 144 posluchačů (23.8%) a zkoušky nedodělalo 103 posluchačů (17.0%), takže školská úmrtnost činila 40.8%.

Na fakultě lékařské bylo zapsáno v ten čas po prvé jen 145 posluchačů. Z nich se nepřihlásilo ke zkouškám vůbec 20, zkoušky neudělalo 32 mediků, takže školská úmrtnost činila 36%. Z 93 kandidátů medicinae universae téměř polovina dělala rigorosum třetí s prospěchem dostatečným. Samy zkoušky dopadaly doslova bídně: při prvním rigorosu propadlo 71% přihlášených posluchačů, při druhém 27%, při třetím 28%.

Tato skrovná výkonnost naší staroslavné Alma mater jest zarmucující. Jest jisto, že dorost středoškolský přes přísný výběr jest připraven rozumově, vědomostmi i mravně chatrně pro studium na vysokých školách. Jest také mnoho podmínek nepříznivých, které brání mnohým studentům ukončit studie. Nicméně jest málo pečováno o účinnou organisaci studia, která by lépe hospodařila silami profesorů, mládeže a také s hospodářskými statky, jež jsou státem svěřeny nejvýznačnější pěstitele naší vědy.

Kulturní a hospodářské ztráty školské úmrtnosti. *Dr. St. Velinský* vyjádřil kulturní škodu, kterou trpí naše státní společnost aktuálním a habituálním propadáním okrouhle na 360.000 sociálně-psychických let, jež se každoročně ztrácejí pro vývoj národů ČSR., zejména Čechoslováků, to jest asi pětina původního celkového množství kulturních hodnot pro Československou republiku. Tato ztráta je velmi veliká, uvážíme-li že by bylo potřebí k výchově 360.000 repetentů 9.000 tříd, čili 1100 škol!

Počítal jsem podle rozpočtu pro týž rok, ve kterém studoval *Dr. St. Velinský* propadání ve státě, že v českých zemích byl náklad na školství národní 1.156.000.000 Kč. V Čechách a v zemi Moravsko-slezské chodilo do školy 1,210.308 žáků, činil tedy státní (zemský) náklad na každého žáka 956 Kč. Poněvadž propadlo v těch zemích 97.594 žáků, stála školská úmrtnost na národních školách v Čechách a v zemi Moravsko-slezské 93,299.864 Kč, ovšem v teoretickém propočtu sumy za ztracená leta.

Na středních školách v ČSR. propadlo týž rok 8189 žáků. Celkový náklad na žáka střední školy činil 2000 Kč, takže propadání způsobilo jen pro stát ztrátu 16,378.000 Kč. Poněvadž průměrně má československá střední škola 282 žáků, pluk propadajících žáků se ve světě čísel rovnal 28 středním školám.

*) *Dr. O. Matoušek: Statistická studie o prospěchu studentů Karlovy university, Praha 1931.*

Roku 1905 uveřejnil opět *A. Binet* první „metrickou stupnici“ pro měření inteligence na základě individuálního zkoumání dětí, kterou sám dvakrát revidoval. Tato stupnice, upravená různými badateli, zejména americkými, jest dosud základem posuzování inteligence individuální metodou. V roce 1916/17 byla sestavena první škála pro hromadný výzkum inteligence předními americkými psychology pro klasifikaci vojáků.

Testy inteligence nejsou dosud tak vypracovány, aby podaly přesný obraz nadání v každém individuálním případě, ale pro účely klasifikační, pro hrubé rozřazení žactva podle schopností koná služby velmi dobré. Skupina žáků jest pak měřena testem inteligence poměrně velmi přesně, takže může býti podrobena srovnání s jinými skupinami.

Školská úmrtnost. Individualisací vyučování, objektivním posuzováním práce žákovské a úpravou učebné osnovy podle schopností žactva včas a s dostatečnou jistotou zjištěných zmenší se největší zlo školního života, propadání, kterému říkáme školská úmrtnost.

Psychické účinky propadání ve škole na děti a na jejich rodiče jsou příliš známé, a není potřebí je zvláště vyličovati. Žák, který propadne a zejména ten, který propadá opětovně, učí se ve škole soustavně neúspěchu, nestatečnosti a sklíčenosti nebo otupělosti. *Dr. Alfred Adler* ukázal na zlé následky propadání na duševní zdraví mládeže.*) Pro rodiče jest takový osud sklíčující a často jim bere radost ze života. Ctizádostiví a nerozumní rodiče pak dokonce dítě trestají a plísňí, takže je ženou leckdy až na hranici úplné opuštěnosti a sebevražedného zoufalství.

Velikost školské úmrtnosti na národních školách. Podle statistiky z r. 1928 bylo v roce předcházejícím v československé republice 1,403.823 žáků, z nichž propadlo 108.047, čili 7·6% žáků.***) Na měšťanských školách bylo téhož roku 310.010 žáků, z nichž skončilo neúspěchem a opakovalo třídu 23.311 žáků, tedy 7·5%. Armáda propadlých dětí v národních školách byla tedy téměř dvakrát tak velká jako naše presenční vojsko, totiž 131.358 žáků. Přitom však běží jen o aktuální repetenty. Jest povážiti, že však některé děti jsou repetenty habituálními (opětovnými).

Velmi podrobně lze sledovati školskou úmrtnost v hlavním městě Praze studiem *Dr. J. Kepřty* a *Dr. Cyrila Stejskala*. Důležitý výzkum habituálního repetentství učinil u nás *Dr. Stanislav Velinský*. Zjistil u 18.251 dětí z Boskovicka a Brněnska, že aktuálně propadlo 1101 žáků, to jest 6%. Z těchto repetentů však byla značná část repetentů habituálních, to jest 37·5%. Ze 413 habituálních repetentů opakovalo oddělení nebo třídu již jednou 25·6%, dvakrát 9·4%, třikrát 2·2% a dokonce čtyřikrát tři děti (0·3%).

Školská úmrtnost na středních školách. Počet propadajících žáků na školách středních jest ovšem ještě větší nežli na školách národních, neboť jest střední škola svou vlastní povahou škola výběrová. Dříve býval výběr dosti přísný hned do první třídy střední školy při přijímací zkoušce. Od nařízení *G. Marchetových* (roku 1908) nastalo větší porozumění potřebám dětství, takže přijímací zkouška se stala pouhou formou, při které propadalo jen asi 1% dětí. Jest ovšem otázkou, zda tento systém, který pouští do školy, jež má za úkol býti sítem československé inteligence, všecko žactvo, aby konal pak výběr dodatečný, jest oprávněně pedagogicky, mravně a hospodářsky.

Jest správné, že se považuje za pochybné vybírat mezi desetiletými a jedenáctiletými příští universitány. Z tohoto poznání se však mají vyvodit důsledky a neoddělovat od sebe děti školou povinné, nýbrž jest demokratickou a pedagogickou

*) *Dr. A. Adler: Individualpsychologie in der Schule*, Lipsko 1929, zejména jímavý případ na straně 28 sl.

**) *V. Příhoda: Racionalisace školství*, str. 52, Orbis, 1930.

Lék proti školské úmrtnosti. Ukázal jsem na velké mravní, lidské a hospodářské škody, které jsou působeny tím, že školská výkonnost jest toliko 80⁰/o, neboť školská úmrtnost při opětovném repetování týchž žáků činí v našem školství plných 20⁰/o. Vycházíme-li z předpokladu, že školní práce jest také práce, nemůžeme vyřaditi školství z vědeckého řízení. Systém propadání nebude nikdo omlouvat, kdo jde ke kořenu věci. Základním lékem musí býti respekt k lidské individualitě, která vyžaduje přizpůsobení soustavy člověku. Učivo musí býti upraveno tak, aby také žáci slabého nadání ve škole postupovali z ročníku do ročníku s minimem znalostí. Na velkých školách jest možno postarati se o děti přechodně opožděné podpůrnými třídami, jaké jsou zřízeny na reformních školách v Nuslích a v Michli. Pro děti trvale pomalé, které potřebují pro osvojení základních dovedností a vědomostí mnoha opakování a cvičení, jest nutno zavésti také kvalitativní změny v obsahu učiva hned na škole prvního stupně.

Postup podle předmětů. I v systému vhodně diferencovaném bude však nutno, zejména na vyšším stupni a na škole III. stupně, opakovati se žáky některé části učiva. Dnes jsou nuceni žáci opakovati celou třídu ve všech předmětech, tedy i v těch, ve kterých prospěli dokonce velmi dobře. Nelze si představit v celém společenském životě větší protismyslnosti a většího plýtvání, odporujícího abecedě nauky o výkonnosti. *Dr. S. Velínský* zjistil, že toliko 47⁰/o žáků, kteří jsou nuceni opakovati na národních školách zkoumaných okresů, neprospělo v jediném předmětu a 80⁰/o repetentů pak neprospělo ve dvou předmětech. Tedy necelých 10⁰/o žáků opakuje se čtyřmi nebo více nedostatečnými. Jest tedy zřejmo, že se náš systém projevuje jako velmi nevykonný u $\frac{4}{5}$ žáků, kteří dnes tvoří kádr školské úmrtnosti. Administrativní pružnost naší školské soustavy by zmenšila problém školské úmrtnosti na čtvrtinu dnešního stavu i kdyby se nesáhlo k pronikavým změnám v diferenciaci studia.

Jest nutno učiniti ve školském zřízení opatření, aby žák propadal pouze z předmětů, ve kterých projevil slabý prospěch. Zároveň jest však zkrátit postupnou lhůtu, která jest u nás příliš a nevykonně dlouhá, totiž celý rok. Celou školní kariéru žakovu jest rozdělit na semestry nebo ještě lépe na trimestry (po třech školních měsících). Neprospěje-li žák v některém předmětu, opakuje toliko v něm, kdežto ve všech ostatních předmětech postupuje s ostatními žáky svého ročníku. Této pružnosti administrativní lze dosáhnouti prodloužením pracovního dne, takže jest žák průměrně o dvě hodiny déle ve škole nežli jest jeho povinný úvazek. V jeho rozvrhu vzniknou tak zvaná „okénka“, volné hodiny, v nichž mu jest umožněno opakovati látku v předmětu, ve kterém neprospěl, s předcházejícím ročníkem.

Závěry o výkonnosti a školství

1. Naše školství, které se vyvíjelo nahodile za dlouhého historického vývoje, neumožňuje dostatečně přechod z jednotlivých stupňů školských na stupně vyšší. Zejména přechod ze zbytečného útvaru měšťanských škol na školu III. stupně jest dosud možný jen za ztráty času a energie žakovy. Školství však spěje k vybudování jednotné školské soustavy, v níž stupně vyšší budou přístupny všem dětem bez rozdílu pohlaví, rodiště i sociálního původu. Jednotná škola není jen požadavkem mravním, nýbrž i požadavkem výkonnosti v nejdůležitější kulturní instituci.

2. Venkovské školství jest dosud řízeno jen s hlediska každé vesnice. Tato lokálnost vylučuje racionální plán. Jest potřebí učiniti okres organizační jednotkou školství. Jen tímto zařízením se umožní konsolidace venkovského školství, která bude levnější a dá dětem ve všech téměř oblastech státu stejnou příležitost k vzdělání jako dávají dosud školy městské. Racionální plán školské organizace povede k větší civilizaci venkova.

3. Čím jest školský systém jednotnější, tím jest ovšem diferencovanější, neboť musí přihlížet k potřebám kraje, místa a učitelského sboru, avšak zejména k individuálním odlišnostem mezi žactvem. Učivo musí býti upraveno podle schopností žactva na povinné škole národní, na škole III. stupně pak na základě soustavy volitelnosti předmětů, aby vyhovovalo zájmům a potřebám žactva.

4. Hromadné vyučování jeví značné plýtvání časem i energií u žáků i u učitelů. Moderní školství užívá individualisace vyučování ve všech hlavních systémech pracovní školy.

5. Velmi patrná jest malá výkonnost dnešního školství ve školské úmrtnosti, jež jest zaviněna především nediferencovaností učebných úkolů pro mládež různého nadání, nejednotností školského systému, který nemá dosti prostředků psychologického výběru žactva, těžkopádnou školní administrativou a posléze i subjektivností školské klasifikace.

6. Školní pomůcky jsou velmi málo přizpůsobeny zákonům výkonnosti, zejména učebnice, výstavba škol a jiná vnější zřízení; výchova nemá dosud stanovených objektivů ani racionálních metod; učitelské vzdělání na středoškolských ústavech nedopřává budoucím učitelům takového vědeckého výcviku, aby mohla býti všeobecně učitelská práce prací vědecky řízenou. O těchto stránkách výkonnosti školské nemohlo býti pojednáno v tomto spise, neboť se týkají již otázek odborných.

KTERÁ CESTA JE LEPŠÍ?

V časopise *The Journal of Education* rozepisuje se ředitelka pí. *Helen Hay Heylová* o nových směrech, kterými se bude ubíratí budoucí škola, a sestavuje proti sobě tradiční školu a pokrokovou školu. Některé body předkládáme (*poznámka redakce*).

Stará škola

Dítě je posíláno do školy, kde je držáno do čtyř hodin, aby pak „explodovalo“ při vypuštění na svobodu.

Toto je škola poslouchání a poslušnosti.

Děti jsou v lavicích zařaděny jako v registraturách.

Děti sedí tiše a pracují na svých úkolech.

Pohyb tu znamená pochodování v řadách na daná znamení, vše prováděno a kontrolováno učitelem.

Dítě se učí slepé poslušnosti bez dotazování neb odůvodňování.

Hlavní směrnice jsou: učení se z paměti, recitování a dávání pozor.

Dětská mysl se podvrhává tlaku vzdělávací kázně, která stlačuje jeho schopnost samostatného myšlení.

Účel: Mentální kázeň, která (jak se myslí) má vytvořovati dobré občany.

Nová škola

Dítě spěchá do školy, těší se a nemůže se dočkat, až tam dojde. Chtělo by pak zůstat v laboratořích, knihovnách — a musí býti vyháněno domů.

Toto je škola ruchu a práce.

Děti sedí ve skupinách u lehkých stolů na pohodlných židlích.

Děti pracují na úkolech a dotazují se učitelky, neví-li jak dále. Zde se „učí pracovatí“ (*learn by doing*) pomocí druhých.

Pohyb tu znamená chtěnou činnost a aktivitu, ale s ohledem na práva druhých, a vede k sebedirekci a sebekontrolě.

Dítě se učí poslušnosti spoluúčastenstvím a pochopením vlastních povinností.

Hlavní směrnice jsou: zkušenost, rostoucí s úkolem.

Dětská mysl se vede k tomu, aby samostatně myslěla, dotazovala se kriticky a oceňovala samostatně.

Účel: Vzrůst tolerantního chápání, jež (jak se předpokládá) vychovává dobré občany a zlepšuje sociální poměry.